

FORSCHUNG

Sigrid Nolda

# Fremdsprachenlernen Erwachsener

Qualitative Zugänge

FORS

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener

Qualitative Zugänge

## Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Dr. Thomas Jung

### Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Öztürk, Halit, Reiter, Sara

**Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung**

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5812-2

Bernhard, Christian

**Erwachsenenbildung und Region**

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5857-3

Annika Goeze

**Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5863-4

Caroline Euringer

**Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßlinger

**Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

**Kulturen des Lehrens**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

**Kulturelle Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

**Erwachsenenbildung und Raum**

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

**Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus**

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, Martin Kronauer (Hg.)

**Zugänge zu Inklusion**

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

**Organisation als Kontext der Professionalität**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuißl, Ingeborg Schübler (Hg.)

**Reflexionen zur Selbstbildung**

**Festschrift für Rolf Arnold**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

**Lernen und Lernberatung**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

**Entgrenzungen des Lernens**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

**Struktur und Wandel der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

**Steuerung im transnationalen Bildungsraum**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Weitere Informationen zur Reihe unter [www.die-bonn.de/tup](http://www.die-bonn.de/tup)

Bestellungen unter [wbv.de](http://wbv.de)

**Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung**

Sigrid Nolda

# **Fremdsprachenlernen Erwachsener**

Qualitative Zugänge

### **Herausgebende Institution**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung

Korrektorat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1129** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 14/1129**

© 2017 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-xxxx-x (Print)

ISBN 978-3-7639-xxxx-x (E-Book)



# Inhalt

<b>Vorbemerkungen</b> .....	<b>7</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Fremdsprachenlernen Erwachsener</b> .....	<b>14</b>
1.1 (Erwachsenen-)Bildungstheorie und das Fremdsprachenlernen Erwachsener .....	14
1.2 Daten zum Fremdsprachenlernen Erwachsener .....	23
1.3 Forschungen der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Fremdsprachenlernen .....	33
1.4 Das Fremdsprachenlernen Erwachsener aus der Sicht von Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr-/lernforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung .....	39
1.5 Lehren und Lernen fremder Sprachen für Erwachsene – Methoden und Empfehlungen .....	52
<b>2. Programmatik und Programme zum Fremdsprachenlernen Erwachsener</b> .....	<b>67</b>
2.1 Ausrichtungen der Programmforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft ....	67
2.2 Fremdsprachenlernen als Propädeutikum – Hebräisch-Kurse im Freien Jüdischen Lehrhaus (1921) .....	71
2.3 Fremdsprachenlernen Erwachsener in politischen Umbruchsituationen – Sprachkurse an einer west- und einer ostdeutschen Volkshochschule (1947 bis 1953) .....	77
2.4 Von der Völkerverständigung über mediale Kommunikation zur Lerner- fokussierung – Fremdsprachenkurse in einer Auslandsgesellschaft (1947 bis 2016)...	97
2.5 Gemeinschaftsinszenierung und Hilfestellung versus Kalkül – Bildmuster in Ankündigungen von Integrations-/DaF-Kursen (2016) .....	107
<b>3. Wahrnehmung und Interaktion in Fremdsprachenkursen Erwachsener</b> .....	<b>118</b>
3.1 Ausrichtungen der Interaktionsforschung in der Fremdsprachen- und in der Erwachsenenbildungswissenschaft .....	118
3.2 Künstliche Interaktion im kommunikativen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene ..	122
3.3 Korrekturen: Diskretion versus Theatralik .....	144
3.4 Erklärungen für Lernende und von Lernenden .....	156
3.5 Auf der Hinterbühne: Kommentierung, Support und Tabubruch in DaF-Kursen .....	165

<b>4.</b>	<b>Biografische Einbettungen vergangenen Fremdsprachenlernens .....</b>	<b>182</b>
4.1	Biografieforschung in der Erwachsenenbildungsforschung und in der Fremdsprachenforschung.....	182
4.2	Sprachenlernen als peripher-okkasionelle Praktik .....	190
4.3	Fremdsprachenlernen unter Vorbehalt .....	204
4.4	Nicht-Lernen als Abbruch, Aufschub und Ausblendung von Fremdsprachenlernen ...	214
4.5	Umgang mit dem Imperfekten am Beispiel des Zweitspracherwerbs Erwachsener .....	226
<b>5.</b>	<b>Resümee .....</b>	<b>240</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>245</b>
	<b>Verzeichnis der Tabellen .....</b>	<b>268</b>
	<b>Verzeichnis der Abbildungen .....</b>	<b>269</b>
	<b>Verzeichnis der Transkripte und Transkriptionszeichen .....</b>	<b>271</b>
	<b>Die Autorin .....</b>	<b>273</b>
	<b>Zusammenfassung/Abstract .....</b>	<b>274</b>

## Vorbemerkungen

Das Sprachenlernen Erwachsener, sei es als Fremd-, Zweit- oder Drittsprache, ist ein weites, in mehrsprachigen Gesellschaften expandierendes und daher noch längst nicht gründlich aufgearbeitetes Feld der Erwachsenenbildungspraxis und -forschung. Zu zahlreich sind die Teilnehmenden, sind deren Bildungsbiografien und Motivationen, zu zahlreich die Lernformen und Lernkontexte. Zu unterscheiden ist zwischen Teilnehmenden eines Integrationskurses, eines berufsorientierten Englischkurses, jenen, die sich Sprachkenntnisse für eine private Auslandsreise aneignen möchten, und, so haben uns nationale und international-vergleichende Studien belehrt, nicht zuletzt auch jene, die nicht hinreichend lesen und schreiben können, obwohl Deutsch ihre Muttersprache ist.

Eine besondere Herausforderung für die Erwachsenenbildung bildet derzeit die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse an Zuwanderinnen und Zuwanderer, teils grundlegend, teils fachspezifisch. Dies ist zweifellos ein Schlüsselfaktor für deren Integration in die Gesellschaft. Laut der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) seit 1962 erstellten Volkshochschulstatistik sind es insbesondere die Volkshochschulen, die sich dieser Herausforderung stellen. Sie sind sowohl der größte Anbieter von Fremdsprachkursen in Deutschland als auch der größte Anbieter von Integrationskursen. Allein im Jahr 2015 wurden von den Volkshochschulen 4,5 Mio. Unterrichtsstunden für die Vermittlung von Deutschkenntnissen an Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler angeboten. Dies entsprach einem Anteil von über 50 Prozent am gesamten Sprachenbereich der Volkshochschulen und einem Zuwachs von knapp 40 Prozent gegenüber dem Vorjahr.

Das DIE engagiert sich in vielfältiger Weise im Bereich der sprachlichen Weiterbildung Erwachsener. Unter anderem werden Projekte entwickelt, in deren Rahmen Lehrkräfte bei der Planung und Gestaltung von Sprach- und Alphabetisierungskursen unterstützt werden. Dies geschieht insbesondere mithilfe digitaler Medien, die einen individualisierten Unterricht auch in heterogenen Kursgruppen ermöglichen sollen. Hierbei kooperiert das DIE eng mit Forschenden in Nachbardisziplinen, aber genauso mit den Akteuren in der Praxis. Auch mit seinen forschungsbasierten Publikationen unterstützt das DIE seit den 1990er Jahren den Diskurs zum Fremdsprachenlernen Erwachsener; zu nennen sind hier Themenhefte der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, des *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* sowie einschlägige Buchpublikationen. Unter den Autoren sind immer wieder Gerhard von der Handt, Ekkehard Nuissl und nicht zuletzt Sigrid Nolda zu finden.

Das vorliegende Buch von Sigrid Nolda stellt ein Plädoyer für eine theoretisch fundierte, empirische Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener dar, die

Erkenntnisse der Erwachsenenbildungstheorie, Fremdsprachendidaktik und (Fremd-)Spracherwerbsforschung integriert. Dabei geht es der Autorin nicht um handlungsleitende Empfehlungen zur Verbesserung des (Fremd-)Sprachunterrichts, sondern um eine Zusammenschau vielfältiger Stränge der (auch eigenen) Forschung zum Fremdsprachenlernen Erwachsener. Hierbei blickt Sigrid Nolda auf qualitative Zugänge, Methoden und Fallstudien aus der Programmforschung, aus der Kursinteraktionsforschung sowie aus der Biografieforschung. So gelingt es ihr, gerade aufgrund der Breite und Unterschiedlichkeit der ausgewählten Beispiele die Bedeutung eines interdisziplinären Zugriffs hervorzuheben. Abschließend werden allgemeinere Anforderungen an die Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener aus Sicht der Erwachsenenbildung formuliert. Dabei wird unter anderem auf die Notwendigkeit empirischer Studien zum Fremdsprachenlernen Erwachsener im mittleren Erwachsenenalter und zum Umgang mit Sprachlernmedien hingewiesen.

Das Buch stellt einen inspirierenden Beitrag zum Fremdspracherwerb Erwachsener aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung dar. Die Vielfalt der Ansätze, Fallstudien und Beispiele, die Verschränkung des historischen mit dem aktuellen Blickwinkel und nicht zuletzt die Einbeziehung von Fremdsprachenforschung und Fremdsprachendidaktik in die eigenen Reflexionen sichten nicht nur das bislang wenig bearbeitete Feld, sondern bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für neue Forschungen an. Wir freuen uns sehr, die (Zwischen-) Bilanz einer langjährigen Forschungsbiografie in der Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* präsentieren zu können.

*Hannes Schröter & Josef Schrader*  
*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –*  
*Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

## Einleitung

Das Fremdsprachenlernen Erwachsener (FLE) wird – nicht nur im Alltag – von unterschiedlichen Diskursen bestimmt: von Mythen, wie der besonderen Sprachbegabung von Frauen, oder der prinzipiellen Unmöglichkeit, als Erwachsene eine fremde Sprache akzentfrei sprechen zu können, von Proklamationen der Bildungspolitik, die Völkerfreundschaft oder Integration beschwören, von den Erfolgsversprechen der Werbung für Sprachschulen und Sprachlernmedien sowie von diversen wissenschaftlichen und auf Wissenschaft zurückgehenden Diskursen. Von letzteren dürfte die Fremdsprachendidaktik am wirkmächtigsten sein, die ihrerseits hauptsächlich auf Begriffe und Ergebnisse der Linguistik und der Lernpsychologie zurückgreift und sich traditionell vor allem dem schulischen Fremdsprachenlernen widmet. Vorherrschend ist deshalb eine normative Sicht und eine Fokussierung auf das Fremdsprachenlernen von Kindern und Jugendlichen, die eher oberflächlich durch das allseits akzeptierte Gebot des Lebenslangen Lernens irritiert wird.

Das ist zwar anders im relativ jungen Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), in dem der erwachsene Lernende von Anfang an mit im Fokus stand und das (beiläufige oder vorgängige) informelle Lernen sowie die existenzielle Notwendigkeit des biografisch eingebetteten Zweitspracherwerbs stärker berücksichtigt werden mussten. Trotzdem ist auch dieser in der Praxis und in der Forschung immer wichtiger gewordene Bereich weitgehend von fremdsprachendidaktischen Vorgaben und weniger von der andragogischen Perspektive auf den erwachsenen Lerner<sup>1</sup> in seinen Lebensumständen geprägt.

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zeigt am Bereich des Fremdsprachenlernens, obwohl in der Praxis ein bedeutender Faktor, wenig genuines Interesse. Stattdessen überlässt sie die theoretische und konzeptionelle Unterfütterung der entsprechenden Angebote der Anwendung der schulpädagogisch geprägten, auf die Zielgruppe der Erwachsenen meist erst nachträglich angewandten Sprachandragogik und der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Tatsächlich sind die Überschneidungen zwischen dem Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unübersehbar: Der moderne, kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht mit älteren Schülern wird sich inhaltlich nur wenig von einem Fortgeschrittenenkurs für junge und mittelalte Erwachsene unterscheiden, und

---

1 Hier und im Folgenden wird das generische Maskulinum verwendet, um Verfälschungen oder Desavouierungen der herangezogenen älteren und fremdsprachigen Literatur zu verhindern und unbeholfene Ausdrücke wie „Lehrperson“, Textumfangserhöhungen durch Formulierungen wie „Lerner und Lernerinnen“ oder Substantivierungen von Partizipien zu umgehen, die auch dann eine Tätigkeit suggerieren, wenn – etwa im Fall von „Kursleitenden“ – nicht die Tätigkeit, sondern der Status gemeint ist.

die zeitweilig von der Hirnforschung unterstützte These von der Unmöglichkeit, dass Erwachsene – nach Abschluss des Zeitfensters der kritischen Phase (spätestens) in der Pubertät – eine Fremdsprache bis zu einem akzeptablen Niveau lernen, wird mittlerweile von dieser selbst relativiert (Kim et al., 1997).

Die Spezifika des Fremdsprachenlernens Erwachsener sind also nicht oder zumindest weniger als Besonderheit der Methodik des Unterrichts oder der Lernfähigkeit der Adressaten zu sehen. Von Schülern unterscheiden sich Erwachsene aber in der Art und Weise, wie sie auf am schulischen Beispiel organisierte Angebote und die damit verbundenen Zumutungen reagieren und wie sie selbst ihre Lernfähigkeit einschätzen.

Vor allem sind es aber die Aspekte Organisation und Zeit, die das FLE in seiner Eigenart bestimmen: Statt des verpflichtenden Schulunterrichts im Klassenverband von Gleichaltrigen wird das FLE von öffentlich geförderten oder privatwirtschaftlichen Institutionen organisiert, die auf Erwachsenenbildung oder Sprachenlernen spezialisiert sind und mit einem gegenüber dem schulischen Lehrplan sehr viel weiter gefächerten und differenzierteren Sprachenangebot aufwarten, das zudem schneller auf aktuelle Erfordernisse reagieren kann. Hinzu kommt die ungleich größere Rolle, die das selbstorganisierte, vor allem auch autodidaktische Sprachenlernen bei Erwachsenen einnimmt und das von einem florierenden Markt mit entsprechenden Lehr-Lernmedien unterstützt wird. An die Stelle des kompakten, am Zeitrhythmus von Schuljahren orientierten, zensurbestimmten und auf Abschluss ausgerichteten Fremdsprachenlernens steht bei Erwachsenen ein loses Lernen, das mit unterschiedlicher Intensität und in unterschiedlichen Formen über Jahrzehnte betrieben (und dabei auch kompakte, abschlussbezogene Phasen beinhalten), das abgebrochen und wieder aufgenommen, aber auch verweigert werden kann. Anders als beim schulischen Lernen spielt beim Erwachsenenlernen schließlich die Erinnerung an vergangenes Sprachenlernen, d.h. an Inhalte und Lernformen sowie die damit verbundenen Einstellungen, eine große Rolle, welche die prononcierte ebenso wie die verweigernde Sprachlernbereitschaft prägt.

Mit den Begriffen „Fremdsprache“, „Lernen“ und „Erwachsene“ eröffnen sich aber auch Differenzierungs- und Abgrenzungsprobleme, die ein eher grob zu umreißendes als präzise zu bezeichnendes Feld kennzeichnen.

Unter einer „Fremdsprache“ wird gewöhnlich eine Sprache verstanden, die nach dem Erwerb der Muttersprache erlernt wird. Der plausible Gegensatz zwischen „Erstsprache“ und „Zweitsprache“, der nahelegt, dass eine zweite Sprache auf der Basis der zuerst vollständig erworbenen erlernt wird, übersieht aber Phänomene wie das Aufwachsen mit mehreren Sprachen und deren gleichzeitigen Erwerb und suggeriert darüber hinaus, dass die zweite Sprache in fast gleichem Umfang wie die erste erworben werden kann. Hinzu kommt, dass die Termini „Erst-“ und „Zweitsprache“ nicht weitere Sprachen erfassen, die eine Person lernen kann. (In der Fachliteratur wird die dritte Fremdsprache allerdings als „Tertiärsprache“ bezeichnet.). Außerdem ist zu be-

rücksichtigen, dass die Erstsprache nicht notwendig die dominante Sprache ist, die ein Sprecher am häufigsten und selbstverständlichsten spricht.

Im Deutschen wird zudem in der Regel der Begriff „Zweitsprache“ (im Gegensatz zum Englischen) nicht für eine nach der Muttersprache erlernte Sprache, sondern generell für eine Fremdsprache verwendet, die im Land dieser Sprache gesprochen wird: Ein Deutscher lernt in Deutschland Türkisch als Fremdsprache, ein Türke, der in Deutschland lebt bzw. beabsichtigt, dort zu bleiben, lernt in Deutschland Deutsch als Zweitsprache (wobei er natürlich bereits in seinem Heimatland mit dem Erlernen der Zweitsprache begonnen haben könnte). Als Zweitsprache kann aber auch eine Hilfssprache oder eine *lingua franca* eingesetzt werden, etwa Englisch von Europäern, die in Asien leben. Eine Variante bilden schließlich auch *company languages*, die von Mitgliedern eines Unternehmens genutzt werden, das sich nicht im Land der Zielsprache befindet. Der Vorschlag, „Fremd-“ und „Zweitsprachen“ – im Gegensatz zur natürlichen „Muttersprache“ – unter dem Begriff „nicht-natürliche“ Sprachen zu fassen (Edmondson & House, 1993, S. 8), umgeht die Unschärfe der Gegensätze, hat sich aber nicht durchgesetzt.

Üblich sind Differenzierungen zwischen „lebenden“ und „toten“ (wie Althebräisch, Altgriechisch, Latein), zwischen „natürlichen“ und „künstlichen“ Fremdsprachen (wie Esperanto) und Zuordnungen von „Einzelsprachen“ zu „Sprachfamilien“, wie die romanische, slawische, finnisch-ugrische oder semitische Gruppe. Schließlich weisen Sprachen in sich akzeptierte bzw. legitime Varianten auf, so z.B. das brasilianische Portugiesisch oder das US-amerikanische Englisch.<sup>2</sup> Aus nationaler bzw. regionaler Sicht erscheinen bestimmte Sprachen als „Nachbarsprachen“ (wie in Deutschland das Polnische für Brandenburg, das Französische für das Saarland, das Dänische für Schleswig-Holstein), während die räumliche Distanz zu den Ländern einer Zielsprache in Begriffen wie „fernöstlich“ zum Ausdruck kommt. Aus persönlich-familiärer Sicht schließlich kann eine Fremdsprache dann eine besondere Bedeutung einnehmen, wenn sie die nicht mehr oder nur unzureichend von allen Familienmitgliedern gesprochene „Herkunftssprache“ ist.

Dem systematischen Lernen einer Sprache wird gewöhnlich ihr unsystematischer Erwerb gegenübergestellt. Nach Krashen (1982) ist der eher intuitive Erwerb durch fehlendes, das Lernen durch mehr oder weniger starkes Sprach- und Regelbewusstsein gekennzeichnet. Der Gegensatz zwischen *learning* und *acquisition* bricht sich mit dem inzwischen in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft etablierten Begriff „Aneignung“ als individueller Leistung, der in sich Formen wie Lernen und Erwerb von Wissen vereinigt und der der Vermittlung gegenübergestellt wird (Kade, 1997). Während in der Erwachsenenbildung die Idee der Autonomie von Aneignung vertreten wird, ging es bei der *second language acquisition* um die unbewusste Natur von Lernvorgängen. Da man mittlerweile aber von einer Mischung von bewussten und unbewussten Vorgängen beim Sprachenlernen ausgeht, wird der Begriff „Erwerb“ teilweise auch für das

2 Beim Englischen spricht man sogar von den *World Englishes*.

unterrichtliche Fremdsprachenlernen verwendet. Die Unterscheidung *acquisition* versus *learning* war von der offensichtlichen Differenz zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem unterrichtlichen Erlernen von Fremdsprachen geprägt. Aber auch diese Differenz ist eine Vereinfachung, die Formen wie Bilingualismus einerseits und spontane ebenso wie geplante Mischverhältnisse der natürlichen und der bewussten Aneignung andererseits außer Acht lässt.

Der dritte Begriff, der Eindeutigkeit suggeriert, ist der des „Erwachsenen“. Die einfachste Bestimmung nach dem Lebensalter (heutzutage meist 18 Jahre) ermöglicht eine praktikable Zuordnung, suggeriert aber die Homogenität einer mittlerweile fast sieben Jahrzehnte umfassenden Altersgruppe. Über das kalendarische Lebensalter und die biologische Reife hinausgehende Kennzeichen wie finanzielle Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von den Eltern erweisen sich im Einzelfall als problematisch.

Auch Einteilungen nach phasentypischen Entwicklungsaufgaben im frühen, mittleren und späten Erwachsenenalter, wie die von Erikson (1959), sind problematisch, da sie von ihrem Entstehungskontext geprägt sind und weder die Geschlechts- noch die Schichtabhängigkeit von Entwicklungsaufgaben berücksichtigen. Inzwischen sind auch von Befürwortern des normativ ausgerichteten Modells Modifikationen vorgeschlagen worden – so etwa von Arnett (2004), der auf Basis entsprechender Befragungen als Phase zwischen der Adoleszenz und dem Erwachsenenalter die der *emerging adulthood* vorschlägt und damit auf gesellschaftliche Veränderungen in den USA und in Westeuropa reagiert, wo der Eintritt in – relativ stabile – Lebens- und Arbeitsverhältnisse inzwischen später als in den 1950er Jahren erfolgt.

Angesichts einer tatsächlich oder vermeintlich zunehmenden Infantilisierung Erwachsener (Postman, 1982) wird auch wieder das Gegenbild eines verantwortungsvollen und selbstkritisch mündigen Bürgers entworfen, und zwar unter Berufung auf das von der Erwachsenenbildung von ihren Anfängen bis heute als Leitidee anerkannte Konzept der Mündigkeit von Immanuel Kant – etwa von der amerikanischen Philosophin Susan Neiman (2014), die in ihrem Buch „Warum erwachsen werden?“ für das (alt-)europäische Konzept des sich durch Reisen (und Sprachenlernen!) sowie durch (sinnvolle) Arbeit bildenden Erwachsenen eintritt. Die kulturgeschichtlich relativ späte Entdeckung der Kindheit als besondere Lebensphase (Ariès, 1975) und die mit ihr im Negativ verbundene Profilierung von Erwachsenenheit hat eine Separierung bewirkt, die zunehmend als fragwürdig gilt: Dies geschieht vor allem unter einer konstruktivistischen Perspektive, so dass die Differenz „unreif“ versus „reif“ nicht länger apodiktisch auf den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenen bezogen werden kann. Statt Differenz ist auch Integration in den Blick zu nehmen und so die Wahrnehmung nicht nur auf das Neue, sondern auch auf das Fortdauernde zu sensibilisieren (Arnold, 2010).

Wenn die Begriffe „Fremdsprache“, „Lernen“ und „Erwachsene“ im Folgenden in ihren verschiedenen Bedeutungsschattierungen verwendet werden, so geschieht dies im

Bewusstsein ihrer mangelhaften Trennschärfe, aber auch ihrer allgemeinen Verständlichkeit und im Hinblick auf die relative Fluidität der sie bezeichnenden Phänomene.

Eine Darstellung des Fremdsprachenlernens Erwachsener muss einerseits den Beitrag von allgemeiner Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachen- bzw. Zweitspracherwerbsforschung als auch den Beitrag von praxisbezogener Sprachandragogik, unterrichtspraktischen Hinweisen und politischen Empfehlungen sowie von auf diesen Bereich anwendbarer Theorie und Empirie der Erwachsenenbildungswissenschaft umfassen.

Wenn das erste Kapitel mit der Darstellung eines Diskurses begonnen wird, der (zumindest bisher) die geringste Rolle für das Thema spielt, nämlich den der (Erwachsenen-) Bildungstheorie, soll auf ein Defizit aufmerksam gemacht werden, das die Beschäftigung der Disziplin mit dem FLE prägt: Es mangelt aber nicht nur an einer dem FLE gerecht werdenden Theorie, sondern auch an einer auf dieses Lernen gerichteten, über verstreute Einzelbeiträge hinausreichenden Forschung. Das vorliegende Buch versteht sich als Plädoyer für eine theoretische Fundierung und eine empirische, prinzipiell das Spektrum von quantitativen zu qualitativen Ansätzen ausmessenden Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener als Aufgabe der Erwachsenenbildungsforschung, konzentriert sich aber auf den Bereich der qualitativen, auf einzelne oder wenige Fälle bezogene Studien im Rahmen der Programm-, der Kurs- und der Biografieforschung (Kap. 2 bis 4). Es wird damit ein interpretatorischer Zugang vertreten, der bisher eine eher geringe Rolle in der Fremdsprachenforschung spielte, und es werden mehr oder weniger etablierte qualitative Forschungsmethoden der Erwachsenenbildungswissenschaft auf das bisher von diesen vernachlässigte Thema des Fremdsprachenlernens angewandt. Knappe Fallstudien sollen nicht nur die möglichen Leistungen derartiger Studien demonstrieren bzw. andeuten, sondern zugleich das Feld in seiner Vielfältigkeit von Anbietern, Sprachen, Kursformen, Lernern und Lernformen verlebendigen und bei den damit in der Praxis Vertrauten zu einer neuen Sicht anregen sowie bei den ihr Fernerstehenden Interesse hervorrufen.

Die Abfolge der Kapitel bildet die Abfolge von auf die Zukunft gerichteter Angebotswahrnehmung, aktueller Kursteilnahme bzw. aktuellem Lernen und Vergangenheit resümierender Erinnerung nach. Sie ist damit stärker auf das organisierte formale und non-formale als auf das autonome informelle Sprachenlernen bezogen. Die Darstellung berücksichtigt historische und gegenwärtige Angebotsformen, umfasst nicht nur schriftliche, sondern auch bildliche und filmische Daten und weist auf die Bedeutung längsschnittlicher Erhebungen für (sprachlern-)biografische Fragen in der Erwachsenenbildung.

Das abschließende Kapitel nimmt die Diagnose des Desinteresses der Erwachsenenbildungstheorie an Fragen der Fachlichkeit und speziell des Fremdsprachenlernens auf und plädiert demgegenüber für eine theoretische Grundlegung von Sprachenbildung und eine empirische Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener in wechselnden Kontexten. Die entsprechenden Vorschläge zielen damit auf die Integration des vernachlässigten Aspekts der Fachlichkeit und auf den Umgang mit fremddisziplinärem Wissen in der Erwachsenenbildungswissenschaft.

# 1. Fremdsprachenlernen Erwachsener

## 1.1 (Erwachsenen-)Bildungstheorie und das Fremdsprachenlernen Erwachsener

Das Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts hat nicht nur praktische Auswirkungen auf die Etablierung des (inzwischen weitgehend aufgegebenen) Modells des altsprachlichen Gymnasiums gehabt. Humboldt hat vielmehr mit seiner Vorstellung, dass durch das Erlernen einer fremden Sprache eine neue Sicht auf die Welt erlangt werde, eine Legitimation des Fremdsprachenlernens entwickelt, auf die noch heute zurückgegriffen werden kann. Eine genauere Lektüre zeigt, dass Humboldt nicht einfach eine zusätzliche Erweiterung im Blick hatte, sondern dass er von einer Beschränkung ausgeht, die jeder, der in seiner ihm eigentlich produktiv machenden Muttersprache gefangen ist, erleidet und die durch den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen zumindest teilweise ausgeglichen werden kann:

Durch denselben Act, vermöge welches der Mensch die Sprache aus sich heraus spinnst, spinnst er sich in dieselbe ein, und jede Sprache zieht um die Nation, welcher sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugethen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren Sprache hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nie rein und vollständig empfunden (v. Humboldt, 1907, S. 180 – Orig. 1827/29).

Die „Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues“ werden von Humboldt nicht als Hindernis für ein wechselseitiges Verstehen, sondern als Chance gesehen, die eigene Weltsicht durch Pluralisierung zu relativieren, also Bildung zu erwerben, allerdings nicht im Sinne einer einfachen Addition, sondern auch im Sinne der Einsicht in die Grenzen des Fremdverstehens durch eine Imprägnierung des Fremden mit dem Eigenen.<sup>3</sup> Das Erlernen einer fremden Sprache wird damit zu einem Grundmodus von Bildung überhaupt, d.h. von reflexiver Veränderung des eigenen Verhältnisses zur Welt. Es verwundert deshalb nicht, wenn sich Erziehungswissenschaftler wie Winfried Marotzki oder Hans-Christoph Koller, die Bildung als Transformation sehen, auf Humboldt berufen. Marotzki hat dies in Bezug auf moderne Welterfahrungen wie das Internet unternommen (Marotzki, Meister & Sandner 2000; Jörissen & Marotzki, 2009). Koller (1999, 2012) hat die Theorien Humboldts u.a. mit denen Jean-François Lyotards

---

<sup>3</sup> Diese Grenzen des Verstehens nimmt Humboldt auch für die Muttersprache an, da jeder Mensch seine eigene Sprache besitzt: „Alles Verstehen ist daher immer zugleich auch ein Nicht-Verstehen“ (a.a.O., S. 228).

verknüpft und so die Bedeutung der Anerkennung von Differentem und der Hervorbringung neuer Diskursarten hervorgehoben. Eher schlicht mutet es dagegen an, wenn Fremdsprachendidaktiker im Hinblick auf die aktuell propagierte Mehrsprachigkeit im Gewinn neuer Weltansichten „die beste aller Begründungen für Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerb“ (Christ, 1992, S. 27) sehen.

Sprachenlernen ist nach Humboldt kein Distinktionsgewinn, sondern eine Bildungschance, die (fast)<sup>4</sup> jedem zuteilwerden sollte. Bemerkenswerterweise zieht er als Beispiel für diese Ansicht das Lernen der altgriechischen Sprache heran. Statt einer engen Bindung an künftige Berufe der Lernenden propagiert er eine von diesem Nützlichkeitskalkül unabhängige Bildung, die den Lerner seine Neigungen und Fähigkeiten ebenso wie seine Abneigungen und Unfähigkeiten erkennen lassen soll: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn als Tische zu machen dem Gelehrten“ (v. Humboldt, 1997, S. 113).

Humboldts sprachorientierte Bildungstheorie gewinnt ihre Dignität durch die Tatsache, dass der Verfasser selbst ein Sprachenkenner und -forscher war, der nicht nur Beobachtungen über einzelne grammatische Formen in verschiedenen Sprachen anstellte – etwa über den Dualis –, sondern auch das Bereisen fremder Länder in einer Weise unternahm und beschrieb, die ihn zu einem Vorläufer kulturanthropologischer Bildungsforschung macht, der auch aktuellen Ansätzen ethnografischer Forschung in der Erziehungswissenschaft Anregungen zu geben vermag (Mattig, 2012).

Klassische bildungstheoretische Positionen in ihrer utilitarismuskritischen Form haben auch die Anfänge der Reflexion der Erwachsenenbildung über sich und ihre Aufgaben geprägt: zunächst in der Weimarer Republik und dann nach dem Zweiten Weltkrieg. Das feste Angebot an Fremdsprachenkursen, speziell in großstädtischen Abend-Volkshochschulen, hat deshalb Kritik vonseiten derjenigen ausgelöst, die dem Ideal der ländlichen Heimvolkshochschule mit dem Kurstyp der freien Diskussionen ermöglichenden Arbeitsgemeinschaft ohne finanzielle Verwertungsabsicht verbunden waren. Typisch erscheint die (wirkungslose) Ansicht von Eduard Weitsch, einem Protagonisten der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit aus dem Jahr 1949:

Nichts gegen die Aufnahme der Sprachkurse in die Arbeitspläne! Sie entsprechen sicherlich einem – teilweise echten – Bedürfnis. Ob sie in Überfülle da sein müssen, ist schon eine Frage! Keinesfalls ist es das erste Anliegen der Volkshochschule, sie zu forcieren, was allem Anschein nach in einer Überzahl von Abendvolkshochschulen geschieht (Weitsch, 1949, S. 242).

4 In dem „Essai sur les langues du nouveau continent“ (1812) heißt es, nachdem das Studium der Sprachphilosophie und -geschichte als notwendiger Teil der Ausbildung jedes zivilisierten Menschen empfohlen wird, in einer Fußnote: „Un lecteur intelligent et impartial ne m'accusera pas des vouloir faire enseigner des langues étrangères aux enfans des classes indigentes de la nation. Le peuple ne doit connoître et parler que sa langue maternelle“ (v. Humboldt, 1904, S. 317).

Eine spezielle Variante der Weimarer Erwachsenenbildung, die den besonderen Bildungswert einer Fremdsprache hervorhebt, liegt in dem Konzept vor, das der Bildungsarbeit an dem von Franz Rosenzweig (1886–1929) geleiteten Freien Jüdischen Lehrhaus in Frankfurt am Main zugrunde liegt (Kap. 2.2). Ausgehend von einem relativistischen Sprachbegriff, der jeder einzelnen Sprache eine bestimmte Denk- und Kulturform zuordnet, sollte versucht werden, den Adressaten, namentlich den westeuropäischen gebildeten Juden, ihre Herkunftskultur über das Studium der (alt-)hebräischen Sprache und der in ihr geschriebenen klassischen Texte nahezubringen. Ähnlich wie Humboldt war auch Rosenzweig von Hegel, über den er promoviert hatte, geprägt und hatte in einer Vortragsskizze „Vom Geist der hebräischen Sprache“ eine Parallele zwischen dem Griechischen und dem Hebräischen gezogen, indem er beiden Sprachen die Funktion „von Gott vorbereiteter“ Gefäße zuschrieb, in die sich der Geist hinein ergießt: „Aller Glaube spricht hebräisch, alles Wissen griechisch“ (zit. nach Schmahl, 2009, S. 87).<sup>5</sup>

Die Ablehnung des Nützlichkeitsgedankens kann aber auch als Argument für neu-sprachliche Bildung genutzt werden, die dann sogar als kritische Denkschulung präsentiert werden kann. So enthält etwa ein Aufsatz zur „pädagogischen Bedeutung des Sprachunterrichts in der Erwachsenenbildung“ aus dem Jahr 1961 die folgenden Thesen:

1. Sprache ist eine geistige Tätigkeit und nicht bloß eine praktische Fertigkeit und Technik. – Daraus ergibt sich:
2. Sprechen lernen heißt denken lernen, wodurch fremdes Bewußtsein angeeignet werden kann. Der Mensch weitet sich.
3. Eigentlich ist erst der Erwachsene fähig, eine Sprache richtig in dem hier umschriebenen Sinne zu lernen.
4. In der Sprache gehen in geradezu exemplarischer und modellhafter Weise Lernen und Tätigkeit ineinander über.
5. Sowohl geistesgeschichtlich als auch vom Wesen der Logik her ist die Sprache der gegebene Ansatz zur Weckung des kritischen Bewußtseins des Menschen, weswegen sich nicht zuletzt auch die totalitären Systeme bemühen, Sprache für ihre Zwecke umzuformen.
6. Somit erweisen sich fremde Sprachen und ihr Erlernen als die philosophische Propädeutik der Erwachsenenbildung (Kippert, 1961, S. 2ff.).

---

<sup>5</sup> Von Rosenzweig stammt auch ein Vorschlag zu einem reformierten Fremdsprachenunterricht am Gymnasium, der nicht mehr auf das (seiner Meinung nach ohnehin nur bedingt erfolgreiche) Erlernen von einzelnen Fremdsprachen abzielt, sondern eine Art Sprachenkunde darstellt, in der Grundprinzipien von Sprachen und Sprachengruppen vermittelt werden sollen. Damit soll einerseits ein allgemeines, das Denken befördernde Sprachverständnis gebildet und andererseits eine Grundlage geschaffen werden, um später leichter fremde Sprachen je nach Bedürfnis und Notwendigkeit lernen zu können (Rosenzweig, 2014 [1916]).

Im Zuge der realistischen Wende und mit der Einführung des Volkshochschul-Zertifikatssystems (Tietgens, Hirschmann & Bianchi, 1974) ist der klassische (elitäre) Bildungsgedanke zugunsten einer Berufs- und Qualifikationsorientierung zurückgedrängt worden. Er hat der Idee des modularen Fremdsprachenlernens mit der Möglichkeit eines für Schul- und Berufskarriere national verwertbaren Abschlusses Platz gemacht, das aber auch als Einlösung des Gebots der Teilnehmerorientierung in dem Sinne verstanden wurde, dass Teilnehmer genau wissen sollten, was sie erwartet, und dass vielen die Möglichkeit gegeben werden soll, klar definierte Ziele zu erreichen. Die Einführung des ersten VHS-Zertifikats für Englisch 1968 kann als „paradigmatischer Fall einer auch für die öffentliche Erwachsenenbildung angegangenen ‚realistischen Wende‘“ (Kilian, 1984, S. 93) angesehen werden. Bestimmend waren unterrichtstechnologische Ansätze, die eine optimale Abstimmung von Lernzielbestimmung, Didaktik/Methodik und Überprüfung/Zertifizierung anstrebten.

Der Begriff „Bildung“ wurde durch den des Lernens abgelöst, im Zuge der Revision 1977 allerdings wieder – wenn auch eher vage – aufgenommen („Die hier aufgelisteten Lernziele schließen also allgemeine Bildungsziele ein, die über das bloße Fremdsprachenlernen hinausgehen,“ PAS, 1977, S. 8). Diese pragmatische Orientierung hat sich mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Trim, North & Coste, 2001) fortgesetzt (Kap. 1.5). Allgemeine Bildungsziele, als „Allgemeine Kompetenzen“ bezeichnet, werden auch hier genannt und sogar in soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein und interkulturelle Fertigkeiten differenziert, aber nicht näher ausgeführt.

Die von Humboldt aufgegriffene Herausforderung durch die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und damit die Verschiedenheit der Weltwahrnehmung von Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften ist eine Frage, die auch auf Nationalsprachen selbst bezogen werden kann. Unter dem Begriff der „innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ ist vor allem von Hans Tietgens (1976) eine Diskussion angestoßen und fundiert worden, die Sprache und (Erwachsenen-)Bildung eng miteinander verknüpft hat. Als Ausgangspunkt diente der Gedanke des Sprachforschers Mario Wandruschka, dass es eine muttersprachliche Mehrsprachigkeit im Sinne von Dialekten, Regiolekten, Soziolekten, Fachsprachen bzw. von standardisierten und nicht-standardisierten Varietäten gibt und Mehrsprachigkeit als Erweiterung, ja Freiheit gelten kann. Dies hat im Rahmen der Rezeption der Thesen Basil Bernsteins über Sprachbarrieren zu der Annahme geführt, dass Verständnisschwierigkeiten innerhalb von Kursen der Erwachsenenbildung wesentlich auf unterschiedliche Sprach-, Artikulations- und Denkformen der Beteiligten zurückzuführen sind. Mit der operationalisierbaren Einteilung in einen restringierten und einen elaborierten Sprachcode schien es möglich, diese Annahme empirisch zu untersuchen.

Die Frage nach den Konsequenzen dieses Unterschieds, vom damaligen pädagogischen Zeitgeist mit einer Aufwertung des restringierten Codes gleichgesetzt, wurde von Tietgens zugunsten der Vermittlung des denk- und argumentationsfördernden elaborierten Codes bzw. mit der Vermittlung der Fähigkeit, sich in beiden Codes äußern zu können, beantwortet. In diesem *code switching* ist der Instabilitäten suchende und bewältigende klassische Bildungsgedanke zu erkennen. Die Beschränkung auf die innersprachliche Mehrsprachigkeit ist zeitgebunden: Im Zeichen einer Zunahme der Bedeutung von Fremdsprachen im Alltag, im Beruf, in der Freizeit sowie unter der Bedingung eines großen Bevölkerungsanteils mit direkten oder indirekten Migrationserfahrungen einerseits und der allgemeinen Erhöhung des Bildungsniveaus sind es heute eher mangelnde Fremd- bzw. Zweitsprachen- als Fremdwortkenntnisse, die auffallen und die als peinlich erlebt werden. War es bei Tietgens in nationaler Perspektive die Herausforderung durch die als paradoxe Metapher gefasste innersprachliche Mehrsprachigkeit, so wird mittlerweile – europaweit – reale Mehrsprachigkeit an sich als pädagogische Herausforderung gesehen (Reiske, 2007, S. 86). Dabei ist es vor allem die europäische Sprachenpolitik, die darauf abzielt,

to meet the needs of a multilingual and multicultural Europe by appreciably developing the ability of Europeans to communicate with each other across linguistic and cultural boundaries, which requires a sustained, lifelong effort to be encouraged, put on an organised footing and financed at all levels of education by the competent bodies (Council of Europe, 2001, S. 3).

Neben Tietgens war es vor allem Erhard Schlutz, den die Verbindung zwischen (Mutter-)Sprache und Erwachsenenbildung interessiert hat. In einem Aufsatz hat er die Verbindung von Sprache und Denken in der Vermutung konkretisiert, dass „die Verhaftung an Stimuli der Situation und die damit verbundene geringe Wahrnehmungsfähigkeit für strukturelle Beziehungen nicht nur die Entwicklung von Sprache, sondern auch von Rollendistanz und Begriffsbildung behindert“ und schlussfolgert: „Sprachbarrieren gehen mit Aneignungsbarrieren einher“ (Schlutz, 1991, S. 34). Die mangelnde Sprech- und Verstehenskompetenz zeige sich auf verschiedenen Ebenen: auf der pragmatischen Ebene in der ungenügenden Antizipation der Situation des Gesprächspartners, auf der syntaktischen in der Nicht-Wahrnehmung von Verweisen und auf der semantischen in der Identifizierung des Wortes mit der Sache und der Annahme, dass Wörter von jedem mit der gleichen Bedeutung versehen werden (a.a.O., S. 35). Daraus könnte man für den (von Schlutz nicht erwähnten) Fremdsprachenunterricht folgern, dass zumindest auf der semantischen Ebene durch das Lernen fremder Sprachen eine Bildungsmöglichkeit und eine Verbesserung eingeschränkter Aneignungsfähigkeit enthalten sind. Eine wesentliche Voraussetzung für solche Bildungsprozesse ist aber eine Abkehr vom be-

havioristischen Modell des Sprechdrills, des schnellen Austauschs von Wörtern, nicht von Gedanken. Die Empfehlung von Schlutz, mehr Verschriftlichung anzuregen und mehr Sprechpausen zum Nachdenken zu vereinbaren (a.a.O., S. 43), wäre dann vielleicht auch auf den Fremdsprachenunterricht, also unter der Bedingung unvollständiger Sprachkompetenz, anwendbar.

In seinem Buch „Sprache, Bildung und Verständigung“ hat Schlutz das Thema aus einer den Humboldtschen Ansatz mit der Kommunikations- und Diskurstheorie von Jürgen Habermas verbindenden Perspektive bearbeitet. Im Fokus steht hier die „Frage, wie und in welchem Maß Sprache die Verständigung in Lernsituationen behindert oder fördert und so Bildung ermöglicht“ (Schlutz, 1984, S. 12). Dies scheint einerseits weit entfernt von einem eher instrumentellen Sprachunterricht, ordnet diesen aber andererseits dem für alle Lehr-Lernsituationen der Erwachsenenbildung geltenden Anspruch auf Verständigung unter.

In Auseinandersetzung mit den Positionen von George Herbert Mead zum Zusammenhang von Sozialisation und Spracherwerb und von Lev Vygotskij zum Zusammenhang von Denken und Sprechen hat er gefolgert, dass „die Chance zum Sprachenlernen gerade darin [besteht], daß Interferenzen und Differenzen verschiedener Sprechweisen bewußt gemacht und erörtert werden“ (a.a.O., S. 63) und dass es eine vordringliche Aufgabe der Erwachsenenbildung sein müsse, „gegen eine mögliche Verdinglichung von Sprache zu arbeiten und für ein Sprachbewußtsein, das sich der Vorläufigkeit der in Sprache gegebenen Deutungen bewußt bleibt“ (a.a.O., S. 80).

Das auf die Muttersprache bezogene Problem der nach Gruppen unterschiedlichen und sich individuell entwickelnden Wortbedeutungen wird als (möglicher) Lernprozess nach dem Vorbild des Fremdsprachenlernens gesehen: „Wie das Lernen einer Fremdsprache die eigene Sprache bewußter macht, so ergänzen wissenschaftliche Begriffe und Alltagsbegriffe einander wechselseitig bei ihrer Entwicklung und in ihrer Verwendung“ (a.a.O., S. 68f.) Was hier als selbstverständlich unterstellt wird, kann auch umgekehrt als explizites Lernziel unter Verweis auf ähnliche Prozesse in der Muttersprache formuliert werden.<sup>6</sup>

Aus phänomenologisch-systemtheoretischer Sicht hat sich Ortfried Schöffter (1991) mit dem Begriff des „Fremden“ auseinandergesetzt. Dabei geht es ihm nicht allein um die Erscheinungsbilder von Fremdheit, sondern auch um deren strukturelle Voraussetzungen. Schöffter schlägt in diesem Zusammenhang vor, Deutungsmuster von „Fremdheit“, wie das „Fremde“ als das „Auswärtige“, als das „Fremdartige“, als das noch „Unbekannte“ oder als das „Unheimliche“ anhand von vier Ordnungsschemata zu unterscheiden, mit denen systemspezifische Innen-Außen-Beziehungen markiert werden.

---

6    Der polyglotte Literaturkenner Vygotskij selbst hat das Reflexionspotenzial des Vergleichs zwischen Mutter- und Fremdsprache anhand russischer Übersetzungen französischer Fabeln und deutscher Gedichte veranschaulicht (Wygotski, 1971, S. 360f.).

Im Einzelnen handelt es sich um vier elementare Ordnungsschemata des Fremderlebens: Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen (Modus I), Fremdheit als Gegenbild (Modus II), Fremdheit als Ergänzung (Modus III) und Fremdheit als Komplementarität (Modus IV). Modus I beschreibt eine Verbundenheit von Unterschiedlichem, die Fremdheit über Empathie verstehbar und das Eigene vor dem Hintergrund des Fremden bestimmbar erscheinen lässt. Im Modus II geht es nicht um Verschränkung, sondern um Grenzziehung, wobei das Fremde als Gegenbild die Identität des Eigenen stärkt. Modus III bezieht sich auf den Prozess der Aneignung des Fremden mit dem Ziel der Selbstveränderung. Von diesen Ordnungsschemata hebt sich Modus IV insofern ab, als Eigenes und Fremdes nicht mehr als separate Bereiche verstanden werden, sondern sich wechselseitig und immer wieder neu bestimmen und relativieren. Bezogen auf das Fremdsprachenlernen wäre die Humboldtsche Bildungskonzeption dem Modus I zuzuordnen, Modus II ist besonders deutlich in nationalistischen Begründungen des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen. Gegenwärtig dürfte die Funktion des Fremdsprachenlernens für Erwachsene am ehesten im Modus III (Fremdheit als Ergänzung) gesehen werden. Die Radikalität des Modus IV offeriert Perspektiven, die den Bildungsgedanken an postmoderne multiperspektivische und paradox strukturierte Verhältnisse, d.h. an das Bildungsziel des Umgangs mit Paradoxien und des Offenhaltens von Deutungen, anschließbar macht.

Unter Verwendung von Gedankengängen zweier Japankenner beschreibt Schäffter eine Haltung, die sich der eigenen Perspektivität bewusst ist, auf dieser Basis eine Befreiung von der damit verbundenen Dogmatik für möglich hält und sich so beispielsweise von der europäischen Methode des Interpretierens ab- und den asiatischen Methoden des Nachahmens, einfachen Beschreibens, Schauens, Zuhörens und des Fremdsprachenlernens (!) zuwendet (a.a.O., S. 28). Mit der implizierten Trennung des Fremdsprachenlernens von der Idee der teleologisch gerichteten individuellen Aneignung und Autonomie wird ein immer noch verwendeter Legitimationstopos verabschiedet und das Sprachenlernen im Rahmen moderner „Dauerreflexion auf Fremderleben“ verortbar. So wäre es möglich, das Sprachenlernen der (post-)modernen Lernform der „Reflexiven Transformation“ im Sinne einer permanenten Selbstvergewisserung und nicht – wie Schäffter (1998) es selbst tut – als Form der „linearen Transformation“ im Sinne einer Qualifizierung aufzufassen.

Schäffters Modelle struktureller Transformation, die er nicht zuletzt auch unter dem Eindruck der Wende 1989 bzw. der anschließenden Transformationsprozesse und der damit sichtbaren Ablösung einfacher Lernvorstellungen mit bekannter Ausgangs- und ebenso bekannter Ziellage entwickelt hat, könnten im Angesicht der aktuellen Zuwanderung noch an Bedeutung gewinnen. Immerhin sind Anklänge davon im Konzept der „diversitätsbewussten Weiterbildungsarbeit“ erkennbar – etwa wenn gefordert wird, dass es um die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung gehen muss, die Reflexion der eigenen Handlungsmuster und die Entwicklung von „Neugier

für die Vielfalt der Kulturen, die uns umgeben, ohne diese letztlich immer ‚verstehen‘ zu müssen“ (Oztürk, 2014, S. 216).

Eine machtkritische, vor allem von Pierre Bourdieu und Paulo Freire<sup>7</sup> beeinflusste Sicht auf Sprache ist in jüngerer Zeit im Rahmen der Alphabetisierungsforschung vertreten worden. Diese lehnt – bezogen auf die Schrift – eine Dichotomie zwischen alphabetisiert und nicht-alphabetisiert zugunsten der Vorstellung einer gesellschaftlich hegemonial und hierarchisch angeordneten Stufung von Literalität ab (Grotlüschen, 2012), die sich auch auf den Bereich der Fremdsprachen anwenden lässt: So wie das Erlernen der Schrift Teil von Herrschaftssicherung oder aber Teil einer gesellschaftlichen Utopie sein kann, so ist auch das Erlernen und vor allem das Erlernen-Müssen einer Fremdsprache nicht in jedem Fall als Bildung oder Emanzipation zu verstehen.

Stärker als in Deutschland wird der auf Fremdsprachen bezogene Bildungsgedanke in der internationalen bzw. englischsprachigen Literatur gepflegt. Das betrifft z.B. die Anwendung von Jack Mezirows *transformative theory* auf das Sprachenlernen (Manson, Postars & Hong, 2010) oder den Bezug auf die Meadsche Identitätstheorie auf den Zweitspracherwerb von Migranten. So bezieht sich Agnieszka Bron (2007) explizit auf die Theorie der Intersubjektivität, speziell auf die Bedeutung, die Mead der Sprache beimisst, um die Art und Weise verstehbar zu machen, wie Menschen ihre Identitäten erfahren bei kulturellen und sozialen Umbrüchen, die durch Bildung, Lernen und den Übergang in eine andere Kultur hervorgerufen wurden. Die Kopplung zwischen Identität und Sprache, die Autoren wie Tietgens und Schlutz, aber auch Wittpoth (1994) beschäftigt hat, wird hier auch auf das Problem des Zweitspracherwerbs bezogen.

Das FLE spielt weder in der Theorie der Erwachsenenbildung noch in ihrer Didaktik, der Erwachsenenpädagogik, eine bemerkenswerte Rolle. Das drückt sich bereits in den Beispielen aus, die – jeweils zeittypisch – in diesen Sparten herangezogen werden. So enthält Schlutz' Studie „Sprache, Bildung und Verständigung“ aus dem Jahr 1984 Ausschnitte aus Transkriptionen aus einer Frauengruppensitzung, einer Veranstaltung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, aus einem Chemiekurs, einem literarischen Gesprächskreis, einem Makrameekurs, aus Diskussionen zu Themen wie Abtreibung und Kriegsängsten, aber kein Beispiel aus einem Sprachkurs. Das praxisorientierte Kurzlehrbuch „Erwachsenenbildung“ von Faulstich und Zeuner aus dem Jahr 2010 führt – ebenso zeittypisch – Beispiele aus den fingierten Kursen „Coaching-Gespräche“ und „Kommunikation im Beruf“ an.

Die Sicht der Erwachsenenbildung auf die von ihr vermittelten Inhalte wird im Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 4, „Erwachsenenbildung – Weiterbildung“ (Fuhr, Gonon & Hof, 2011) deutlich: Dort werden die Inhaltsbereiche in allgemeine und berufliche, berufliche und betriebliche, in mediale und wissenschaft-

---

7 Herangezogen werden vor allem „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) und die „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire, 1971).

liche aufgeteilt und die Bereiche „Fernstudium/Zweiter Bildungsweg“, „theologische und religiöse Erwachsenenbildung“ sowie „Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte“ vorgestellt. Im Kapitel „Allgemeine und Politische Bildung“ werden die politische Bildung, die Umweltbildung, die Familien-, Alters-, Frauen- und Gesundheitsbildung sowie die kulturelle Bildung in Einzelabschnitten behandelt, nicht aber das Fremdsprachenlernen, dem gleichwohl das Prädikat eines dauerhaft stark nachgefragten Bereichs (a.a.O., S. 272) zugebilligt wird. Im Kapitel „Berufliche und Betriebliche Bildung“ wird unter Hinweis auf eine Studie des Instituts für Medien und Kompetenzforschung der Bereich Fremdsprachen als letzter hinter den Bereichen „eigenes berufliches Fachgebiet“, „IKT/EDV-Themen“, „Training sozialer Fähigkeiten“ angeführt und dazu noch mit politischem und gesellschaftlichem Wissen zu einer Restgruppe verbunden (a.a.O., S. 298). Auch im Tagungsband der Kommission Erwachsenenbildung zum Thema „Der Fremde, die Fremde, das Fremde“ (Derichs-Kunstmann, Schiersmann & Tippelt, 1993) findet sich kein Beitrag zum Fremdsprachenlernen.

Die Datengrundlage empirischer Studien der Erwachsenenbildungswissenschaft, die den Anspruch auf Theorieentwicklung verfolgt, wie die am Deutungsmusteransatz orientierte Bildungsurlaubsstudie von Kejcz et al. (1981) oder die identitätstheoretische Studie von Kade (1989), entstammt in der Regel der (sozial-)politischen Bildung. Diese Präferenz ist von der Tradition der Weimarer Erwachsenenbildung mit ihrem Anspruch auf „Volksbildung“ beeinflusst und zeigt sich in einer ausgesprochenen oder auch unausgesprochenen Identifizierung von Erwachsenenbildung mit (gesellschafts-)politischer Bildung. In dem Maße, wie die Rolle der betrieblichen Bildung gewachsen ist, wird Letztere als exemplarisch für Erwachsenenbildung herangezogen: so bei Ludwig (2000) und Grotlüschen (2003) in ihren subjektwissenschaftlichen Studien zum betrieblichen Lernhandeln bzw. zum E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung; so auch in der erwachsenenpädagogischen Studie zur Nachhaltigkeit von Schüssler (2007), wo als empirisches Beispiel ein Trainee-Programm „Zielgerichtete Gesprächsführung und Zusammenarbeit“ in einem international tätigen Unternehmen ausgewählt wurde. Quasi selbst-reflexiv demonstriert Berdelmanns Studie „Operieren mit Zeit“ von 2011 am Beispiel eines Seminars der wissenschaftlichen Weiterbildung die Bedeutung von Synchronisation, aber auch von Asynchronität für Lernvorgänge in der Erwachsenenbildung.

Die angeführten Untersuchungen lassen vermuten, dass die breit nachgefragten Fremdsprachenkurse, vermutlich wegen ihrer Nähe zum schulischen Lernen, für spezielle Angebote gehalten werden, an denen nicht das Typische des Lernens und der Bildung Erwachsener erkannt werden kann. Dass stattdessen jeweils neue (oder als neu wahrgenommene), ohne spezielle Vorkenntnisse verständliche Inhalte als Beispiele herangezogen werden, dürfte dem Bedürfnis entspringen, die Modernität und Flexibilität

der Erwachsenenbildung zu belegen. Nahegelegt wird so, die aus an diesen Lernbereichen demonstrierten oder aus ihnen gewonnenen Ergebnisse und Fragestellungen auf andere Inhalte, darunter auch das Fremdsprachenlernen, anzuwenden.

## 1.2 Daten zum Fremdsprachenlernen Erwachsener

Es ist außerordentlich schwer, präzise Angaben über das Lernen von Fremdsprachen außerhalb von Institutionen zu erhalten. Das betrifft den natürlichen Fremdspracherwerb in der Familie oder bei Auslandsaufenthalten ebenso wie die autodidaktischen Anstrengungen, von denen die zahlreichen und stark unterschiedlichen Selbstlernmedien künden. Nimmt man hinzu, dass Sprachenlernen oder die Beschäftigung mit Fremdsprachen neben- oder hintereinander organisiert oder unorganisiert, durchgängig oder unterbrochen stattfindet, wird das Bild mehr als unübersichtlich. Die Schwierigkeit erhöht sich, wenn man das FLE betrachtet, wo selbst Daten über das organisierte Fremdsprachenlernen in Kursen (genaue Daten über das Angebot, die Teilnehmer, die verwendeten Methoden und Medien sowie die Lehrenden) kaum zu erhalten sind. Um den Bereich aber trotzdem zu konturieren, werden im Folgenden das Feld zumindest grob bestimmende Daten zu Teilnehmerzahlen und zum Lernmedienmarkt sowie zu privaten und öffentlich geförderten Anbietern präsentiert.

Ungefähre Angaben zu den Fremdsprachenkenntnissen Erwachsener lassen sich der Auswertung des *Adult Education Survey* (AES) 2012 durch Bilger, Gnahs, Hartmann und Kuper (2013) entnehmen: Demnach geben 80 Prozent der Befragten an, zumindest über Kenntnisse in einer Fremdsprache (an erster Stelle Englisch mit 68%) zu verfügen. Genaueres sowie der geringe Kompetenzgrad in der zweiten Fremdsprache ergibt sich aus Tabelle 1.

Bei der Aufteilung nach Inhalten werden im AES fünf Lernfelder unterschieden, von denen eines „Sprachen, Kultur, Politik“ ist. Demnach waren im untersuchten Jahr 89 Prozent der in diesem Feld besuchten Weiterbildungsveranstaltungen Sprachkurse, vor allem Englisch (38%) und Deutsch als Fremdsprache (13%). Die Teilnehmer gehörten schwerpunktmäßig zur Gruppe der jüngeren (18 bis 24 Jahre) und älteren Erwachsenen (60 bis 64 Jahre) an. Der gesamte Bereich „Sprachen, Kultur, Politik“ ist vor allem der nicht-berufsbezogenen Erwachsenenbildung (36%), aber auch der individuellen berufsbezogenen (18%) und der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet. 27 Prozent der Veranstaltungen erfolgen als Privatunterricht, vor allem im Themenfeld „Kunst, Musik, Medien“, aber auch im Feld „Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“. Eine genauere Ausdifferenzierung ist dem AES nicht zu entnehmen.

Wie gut sind Ihre Kenntnisse in Ihrer ersten und zweiten Fremdsprache? Welche Stufe auf dieser Liste trifft am ehesten zu?	erste Fremdsprache	zweite Fremdsprache
keine Fremdsprache genannt	20	61
rudimentäre Fremdsprachenkenntnisse: A Ich verstehe und spreche nur einzelne Worte und Redewendungen.	10	12
niedrige Fremdsprachenkenntnisse: B Ich verstehe die gebräuchlichen Ausdrücke und kann mich in alltäglichen Situationen verständigen.	22	14
mittlere Fremdsprachenkenntnisse: C Ich kann das meiste verstehen, mich an Unterhaltungen aktiv beteiligen und einfache Texte verfassen.	27	8
hohe Fremdsprachenkenntnisse: D Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig.	21	3

Tabelle 1: Kenntnisse der ersten und zweiten Fremdsprache Erwachsener (nach Bilger et al., 2013, S. 323)

Bei der Einteilung nach *formal education* in regulären, abschlussorientierten Bildungsgängen, *non-formal education*, hier vor allem Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung, und *informal learning*, ergibt sich, dass der Bereich mit 28 Prozent in der *formal education*, mit 25 Prozent in der *non-formal education* und 37 Prozent im *informal learning* verortet ist. Der hohe Anteil des *informal learning* (wenn auch nur grob dem Sprachenlernen zuzuordnen) macht eine Besonderheit dieses Lerninhalts in der Erwachsenenbildung aus, der sowohl durch einen hohen Anteil an privaten Arrangements als auch durch ein großes Angebot an kommerziellen Lehr-Lernmedien gekennzeichnet ist.

Der Lernmedienmarkt im Bereich Fremdsprachen für Erwachsene – vom curricular angelegten Lehrbuch mit Zusatzmaterialien bis zum Reiseführer mit knappen Listen von Redewendungen und Vokabeln – ist wirtschaftlich erfolgreich und entsprechend umkämpft: speziell in den gefragten Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Im Jahr 2012 erwirtschafteten die Verlage im Bereich der Erwachsenenbildung in den Sparten Sprachen und IT-Bildung Umsätze in Höhe von 71 Millionen Euro ([www.boersenblatt.net/artikel-bildungsmedienverlage\\_2014.871038.html](http://www.boersenblatt.net/artikel-bildungsmedienverlage_2014.871038.html)).<sup>8</sup>

Weltweit marktführend für die Erwachsenenbildung ist der Hueber-Verlag mit Sprachlehrwerken in über 30 Sprachen für Kursteilnehmer und Selbstlerner. Nach eigenen Angaben hat er 2012 einen Umsatz von 29 Millionen Euro erwirtschaftet ([https://de.wikipedia.org/wiki/Hueber\\_Verlag](https://de.wikipedia.org/wiki/Hueber_Verlag)).

Eine frühe Form der kommerziell erfolgreichen Erwachsenenbildung bzw. des Fernunterrichts stellten die seit 1856 von Gustav Langenscheidt vertriebenen Unterrichts-

8 Letzter Zugriff für diese und die im Folgenden angeführten Links 08.12.2016.

einheiten für die französische Sprache dar, die 1881 die 30. Auflage erreichten. Ab 1861 wurde die Methode auch auf andere Sprachen, zunächst auf das Englische, übertragen. Schon im 19. Jahrhundert verlegte Langenscheidt Wörterbücher, Anfang des 20. Jahrhunderts erschienen die weltweit ersten Grammophon-Platten für den Selbstlern-Sprachunterricht sowie die ersten Taschenwörterbücher, für die der Verlag noch heute berühmt ist. Ende der 1950er Jahre stieg Langenscheidt in das Reiseliteraturgeschäft ein. Den Geschäftsbereich „Erwachsenenbildung und Schule“ verkaufte Langenscheidt 2012 an den Klett-Verlag, der inzwischen auch im Fernunterricht aktiv ist.

1888 wurde in Berlin die erste Berlitz-Schule in Europa eröffnet, nachdem ihr Begründer die von ihm entwickelte Methode in den USA erprobt hatte. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgte eine weltweite Expansion. War Berlitz zunächst in erster Linie auf die Bedürfnisse von Reisenden und Privatpersonen ausgerichtet, änderte sich die Ausrichtung in den 1950er Jahren, als es darum ging, Geschäftsleute, Berufstätige und Techniker auf einen Auslandseinsatz vorzubereiten. Großunternehmen, die Kurse für ihre Mitarbeiter buchten, waren an größtmöglicher Effektivität interessiert und Berlitz kam diesem Wunsch mit Kursen nach, die sich durch eine gesteigerte Lerngeschwindigkeit auszeichneten. Derzeit ist das Unternehmen mit mehr als 550 Sprachschulen in über 70 Ländern vertreten. Unterrichtet werden rund 50 Sprachen, die durchschnittliche jährliche Kundenzahl beträgt 300.000. In den vergangenen Jahren sind neue Aufgabenfelder hinzugekommen: Programme für Kinder, Sprachferien für Jugendliche, über den reinen Sprachunterricht hinausgehende interkulturelle Kurse und multimediale bzw. netzbasierte Angebote.

Das Goethe-Institut, 1951 als Nachfolger der 1925 gegründeten Deutschen Akademie und ursprünglich zur Ausbildung ausländischer Deutschlehrer in Deutschland errichtet, bietet seit 1953 Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse im In- und Ausland an. Diese stellen einen gewichtigen Teil der Eigeneinnahmen des zum überwiegenden Teil durch Zuwendungen vom Auswärtigen Amt finanzierten Kulturinstituts dar. Nach eigenen Angaben nehmen über 246.000 Menschen jährlich an Deutschkursen des Goethe-Instituts teil (<https://de.wikipedia.org/wiki/Goethe-Institut>).

Die Digitalisierung betrifft Lehr-Lernmedien ebenso wie Lehr-Lernarrangements: Mit Autorenwerkzeugen lassen sich Inhalte digital aufbereiten und multimediale Kurse oder *web based trainings* bereitstellen; auf Lernplattformen bewegen sich Systemadministratoren, Lehrende (Dozenten und Tutoren) und Lernende in einem virtuellen Raum. Der *digital language learning market* ist zwar primär auf Englisch als Fremdsprache bezogen und hat seine größten Wachstumsraten in Afrika, Asien und Südamerika, er nimmt aber auch im europäischen und damit im deutschen Raum eine immer größere Bedeutung ein. Lernsoftware wie Vokabel- und Grammatiktrainer dringen in den Bereich des häuslichen, auch autodidaktischen Lernens ein, der unkomplizierte Zugriff auf authentische Texte in der Zielsprache, auf einschlägige Informationen, auf

Kontakte zu Sprechenden und Lernenden der Zielsprache erweitert und ersetzt teilweise die traditionelle unterrichtliche Interaktion.

Dass technologiegestützte Lehr- und Lernarrangements vom *blended learning* über *social networks* bzw. *communities* bis zur *augmented reality* vor allem in der (nicht nur sprachlichen) betrieblichen Weiterbildung verwendet werden, dürfte auf den erhofften Einsparungseffekt zurückzuführen sein. Darüber hinaus ist die Verstärkung digitaler, häufig optionaler Zusatzkomponenten in Lehrwerken festzustellen. Statt eines weitgehenden Ersetzens personalen Lernens scheint sich dessen Ergänzung mit medialen Komponenten – neuerdings auch mithilfe von mobilen Kleincomputern bzw. Smartphones im *m-learning* (Mitschian, 2010) – durchzusetzen, die umso selbstverständlicher angewandt werden, je jünger die Lernenden sind.

Der größte öffentlich geförderte Anbieter von Sprachkursen für Erwachsene in Deutschland ist die Volkshochschule (VHS). Daten liefert vor allem die *VHS-Statistik*, auf die sich auch ein Beitrag von Christina Weiß aus dem Jahr 2009 bezieht. Sie hat hier die Bedeutung des Bereichs anhand dreier Kriterien festgemacht: die Veranstaltungszahlen, die durchgeführten Unterrichtsstunden sowie die Anzahl der Belegungen, und konnte beim Vergleich des Kursangebots der Volkshochschulen in den Jahren 1998 und 2007 konstatieren:

Die Fremdsprachen wurden demnach immer stärker zu einem Schwerpunkt der Angebote und sind inzwischen einer der quantitativ wichtigsten Bereiche der Volkshochschulen. Lediglich der zunehmend an Bedeutung gewinnende Programmbereich „Gesundheit“ hat seit Anfang der 1990er Jahre noch mehr Teilnahmefälle als die Sprachen und auch einen etwas höheren Anteil an den Belegungen (Weiß, 2009, S. 45).

Bei einer fortbestehenden Übermacht des Englischen,<sup>9</sup> die aber insgesamt durch die Entwicklung des Bereichs „Deutsch als Fremdsprache“ infrage gestellt werde, sei es in den vergangenen Jahrzehnten zu einer Zunahme an angebotenen, darunter auch den sogenannten selten unterrichteten Sprachen gekommen. Ein Boom könne für die Sprachen Chinesisch und Japanisch (0,3% und 0,4% im Jahr 1998, jeweils 0,8% im Jahr 2007) ausgemacht werden. Die Feststellung, dass der Anteil an Belegungen mit zunehmendem Alter der Teilnehmer anstieg, in der Kategorie der 35- bis 49-Jährigen ihre höchste Ausprägung erreichte und in der Kategorie 65 Jahre und älter auf 10,7 Prozent zurückfiel, wird von der Autorin nicht als Auswirkung des Alters, sondern als Auswirkung der Fremdsprachenlernen beherrschenden Variable berufstätig bzw. nicht-berufstätig gesehen.

---

9 Der Anteil an Englischkursen ist zwar sehr hoch, scheint aber allmählich abzunehmen. Zum gleichen Ergebnis kommt eine Statistik des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (Feigl & Zweilehner, 2015) in Bezug auf die Sprachkursteilnahme zwischen 2006 und 2014.

Vergleiche mit aktuellen Statistiken für das Jahr 2014 bestätigen das Bild. Zum Anteil am Gesamtangebot wird festgestellt, dass der Sprachenbereich den stärksten Anteil an den Kursveranstaltungen mit inzwischen fast 45 Prozent aller Unterrichtsstunden hat. Vier Jahre vorher waren es noch 41,3 Prozent gewesen (Huntemann & Reichart, 2015, S. 11). Anhand von Tabelle 2 wird die Vielfalt der angebotenen Sprachen, aber auch der große Abstand zur Spitzenstellung deutlich, die von Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch eingenommen wird. Unübersehbar ist auch, dass der Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ den Unterrichtsstunden nach mit fast 50 Prozent der stärkste ist.

Programmbereich/Fachgebiet Sprachen	Kurse in %	Unterrichtsstunden in %
Arabisch	0,7%	0,5%
Chinesisch	0,8%	0,5%
Dänisch	0,6%	0,4%
Deutsch als Fremdsprache	25,1%	49,9%
Deutsch als Muttersprache	1,1%	1,2%
Englisch	28,3%	19,1%
Finnisch	0,2%	0,1%
Französisch	9,4%	6,2%
Italienisch	10,1%	6,6%
Japanisch	0,9%	0,6%
Latein	0,3%	0,2%
Neugriechisch	0,7%	0,5%
Neuhebräisch	0,1%	0,1%
Niederländisch	1,2%	0,8%
Norwegisch	0,5%	0,3%
Persisch	0,1%	0,1%
Polnisch	0,8%	0,5%
Portugiesisch	0,7%	0,5%
Russisch	1,4%	0,9%
Schwedisch	1,3%	0,8%
Serbokroatisch (Bosn./Kroat./Serbisch)	0,3%	0,2%
Spanisch	12,0%	8,0%
Tschechisch	0,3%	0,2%
Türkisch	0,8%	0,6%
Ungarisch	0,2%	0,1%
andere Fremdsprachen	1,0%	0,6%

Tabelle 2: Sprachenangebot der Volkshochschulen 2014 (nach Huntemann & Reichart, 2015, S. 33)

Interessant ist eine weitere Angabe aus der VHS-Statistik 2014: Demnach sind nämlich von allen Sprachkursteilnehmern 66,7 Prozent Frauen und 33,3 Prozent Männer – eine Zahl, die aber im Hinblick auf die Institution VHS gesehen werden muss, die generell stärker von Frauen als von Männern aufgesucht wird. Die von Weiß angesprochene Verteilung der Altersgruppen findet hier ihre Fortsetzung. Die Stellung des Bereichs Sprachen innerhalb der VHS wird vor allem von den Größen „Anteile der Kurse nach Programmbereichen“ und „Anteile der Unterrichtsstunden nach Programmbereichen“ bestimmt. Danach belegt der Bereich „Sprachen“ nach „Gesundheit“ mit 30,3 Prozent den zweiten Platz; den Unterrichtsstunden nach übertrifft der Bereich „Sprachen“ mit 44,9 Prozent den des Bereichs „Gesundheit“ mit 19,3 Prozent (Huntemann & Reichart, 2015, S. 69f.).

Auch der „Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013“ (Horn, Lux & Ambos, 2015), in der Angaben des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben, der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zusammengeführt sind, ist zu entnehmen, dass das Zeitvolumen von Kursen, Seminaren, Lehrgängen, Studienfahrten/-reisen nach Themenbereichen von den „Sprachen“ angeführt wird, während die Teilnehmerzahlen im Bereich „Gesundheit“ (30,3%) die des Bereichs „Sprachen“ (20,4%) übersteigen. Dies ist allerdings die Auswirkung des hohen Sprachkursanteils der Volkshochschule.

Um einen präzisen Eindruck vom Gesamtmarkt zu erhalten, bedarf es detaillierter Lokalerhebungen und -analysen,<sup>10</sup> die immer wieder aktualisiert werden müssten. Da dies kaum geschieht, bietet es sich an, aus älteren Untersuchungen allgemeine Trends abzulesen, von denen bei Kenntnis der Gesamtlage zu vermuten ist, dass sie mehr oder weniger andauern. Zwei Studien können hier hilfreich sein: eine Studie zum Weiterbildungsangebot im Lande Bremen (Körper, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader & Wilckhaus, 1995) sowie eine Spezialerhebung zum Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main (Dröll, 1994, 1999).

Die ca. 100 Einrichtungen berücksichtigende Bremer Programmanalyse, die den Bereich Fremdsprachen in die Gruppe „Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten“ einordnet, stellte für diesen Bereich fest, dass „Deutsch als Fremdsprache“ mit einem Drittel des gesamten Stundenkontingents innerhalb des Sprachunterrichts nach Stundenvolumen das größte Angebot war, gefolgt von Englisch. Auch wenn die Untersuchung die immerhin fast ein Viertel des Sprachenangebots vorhaltenden kommerziellen Einrichtungen nicht erfasst, dürfte diese Gewichtung auch für den Gesamtmarkt gelten, zumal die kommerziellen Anbieter sich vorwiegend auf Fach- und Wirtschaftsenglisch spezialisieren.

---

10 Ein seltenes Beispiel ist der 1997 vom Sprachenrat Saar herausgegebene „Sprachlernatlas Saar“, in dem nach einem einheitlichen Erhebungsraster (Sprachen, Niveaustufen, Spezialisierungen, Abschlüsse, Lernvoraussetzungen, Lernziele u.a.) alle Einrichtungen im Saarland aufgeführt sind, die zum damaligen Zeitpunkt Sprachunterricht anboten.

Weitere Daten der Studie zeigen, dass das langfristige und abschlussbezogene Sprachenlernen abzunehmen schien, mit Ausnahme der die Gruppe der Ausländer und Zugewanderten ansprechenden DaF-Kurse relativ wenige zielgruppenspezifische Angebote gemacht wurden, es aber schon eine Reihe von Kursen speziell für Ältere gab. Da die Untersuchung auch als Überprüfung von nationalen und lokalen Bildungskonzeptionen angelegt war, wurde festgestellt, dass „kaum eine Verbindung bzw. Abstimmung zwischen Bildungs- und Kursangebot einer Einrichtung in dem Sinne (zu erkennen ist), daß auswechselbare Bausteine in unterschiedlichen Formen angeboten“ (Körber et al., 1995, S. 118) wurden. In einer Weiterführung der Programmanalyse konnten die wesentlichen Aussagen zum Fremdsprachenangebot bestätigt werden (Schrader, 2011, S. 218). Die überregionale Bedeutung beanspruchende Aussage, „dass nicht-europäische Weltsprachen im Grunde nicht angeboten werden“ erstaunt allerdings, wenn man sie mit der Diagnose von Weiß vergleicht.

Ein anderes, nämlich gewerkschaftliches Erkenntnisinteresse hat die Studie von Dröll (1999) zum Weiterbildungsmarkt am Beispiel Frankfurt am Main geleitet, in der zu den 14 untersuchten Sparten auch der Bereich Fremdsprachen gehört. Als Messgrößen wurden u.a. „Geld/Finanzierung“, „Teilnehmer/innen“, „Unterrichtsstunden“ sowie Daten zu den „Angeboten“ (Abschlüsse, Ranking, Spezialisierungsgrad, Lehrmittel und Lehrpläne, Qualität) und zum „Personal“ (Arbeitsplätze und Beschäftigtenstatus, Professionalisierung, Honorarlehrkräfte und Mehrfachbeschäftigung, Stundenpläne, Nebenberufler) erhoben. Der Studie lag eine Vorstudie (Dröll, 1994) zugrunde, die ausschließlich auf den Sprachschulmarkt der Stadt konzentriert ist und die nicht zuletzt die Schwierigkeiten der Datengewinnung deutlich macht. Der Autor unterscheidet nämlich zwischen reinen Sprachschulen (Typ 1), Sprachschulen mit anderen Bildungsangeboten (Typ 2), anderen Weiterbildungsträgern mit überwiegend kaufmännischem Weiterbildungsangebot (Typ 3), Interessenverbänden, kirchlichen und sozialpädagogischen Einrichtungen, die u.a. auch Sprachkurse anbieten (Typ 4), und der Volkshochschule (Typ 5) und kann damit den wichtigen Bereich des betrieblichen Sprachunterrichts nicht abbilden.<sup>11</sup> Dem Trägerverzeichnis der Studie ist zu entnehmen, dass es neben der Volkshochschule zum Erhebungszeitpunkt 25 reine Sprachschulen in Frankfurt am Main gab, vier Sprachschulen mit anderen Bildungsangeboten, eine Gruppe von 16 anderen Weiterbildungsträgern mit überwiegend kaufmännischem Weiterbildungsangebot sowie 20 Interessenverbände, kirchliche und sozialpädagogische Einrichtungen, die u.a. auch Sprachkurse anboten. Nimmt man die Typen 1 und 2 zusammen, wird die Vielfältigkeit der kommerziellen Träger noch größer, die sich auf dem Sprachenmarkt bewegen.

---

11 Faulstich und Zeuner (1999, S. 180) unterscheiden vier Typen: die öffentlichen Erwachsenenbildungsträger und die partikularen Erwachsenenbildungsträger, die Weiterbildungsunternehmen und die betriebliche Bildungsarbeit, und stellen diese in einer Grafik als vier gleich große Ellipsen mit Überschneidungsbereichen dar. Die Relevanz des betrieblichen Sprachunterrichts mag man daran u.a. ablesen, dass spezielle Lehrbücher für diesen Bereich angeboten werden (z.B. das mittlerweile in 6. Auflage erschienene Lehrbuch „Ways to Business“ – Benford, 2008).

Mit Abstand die meisten Unterrichtseinheiten wurden durch die reinen Sprachschulen durchgeführt, mit deutlichem Abstand gefolgt von der Volkshochschule. Bei den Teilnehmerzahlen war die Relation umgekehrt: Die meisten Teilnehmer besuchten Kurse an der VHS, die Sprachschulen standen an zweiter Stelle. Die VHS hatte auch den größten Anteil an Sprachlehrern. Um den Markt einschätzen zu können, sind vor allem auch Angaben zu den Umsätzen hilfreich: Im Erhebungsjahr rangierten die Sprachschulen auf Rang 1, die Sparte Sprachen der Volkshochschule auf Rang 2. Das Verhältnis verschiebt sich weiter in Richtung auf kommerzielle Träger, wenn man die reinen Sprachschulen und die Sprachschulen mit anderen Bildungsangeboten zusammenfasst (Abb. 1).

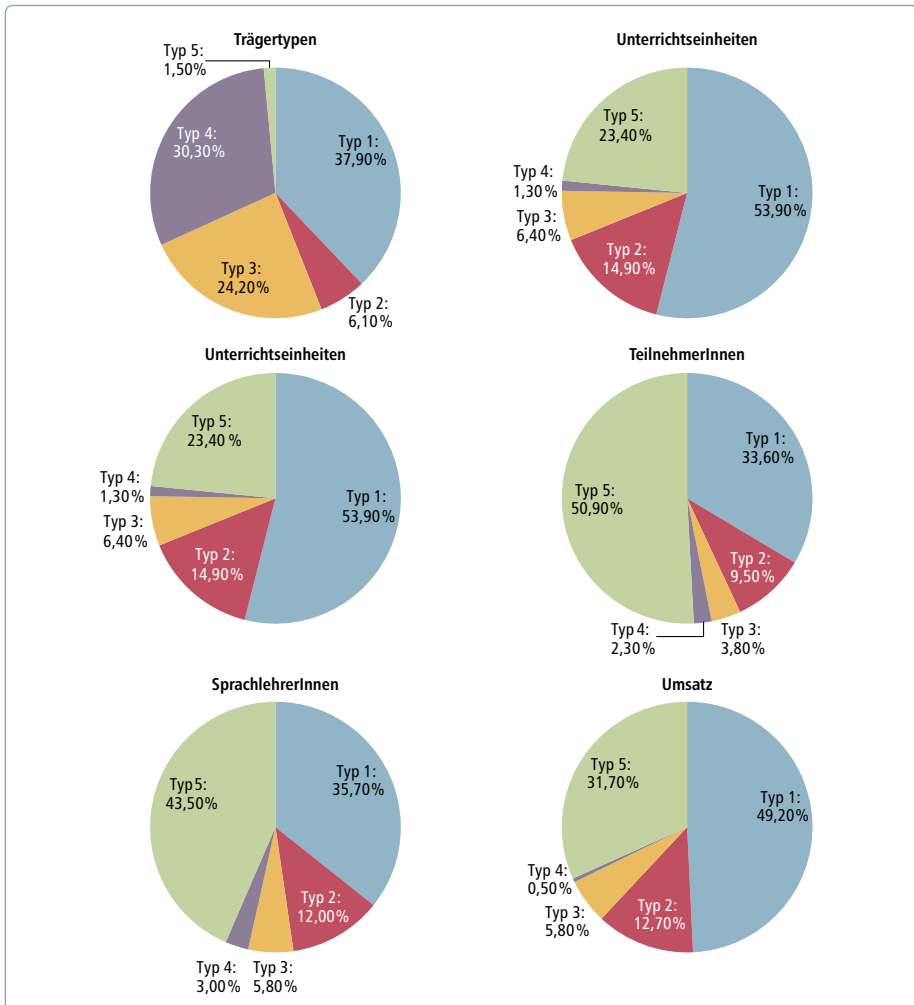


Abbildung 1. Der Sprachschulmarkt in Frankfurt a.M. 1994 (nach Dröll, 1994, S. 33)

Die Arbeit macht nebenbei auch auf die weißen Flecken auf der Landkarte des Sprachunterrichts für Erwachsene aufmerksam, nämlich den Privatunterricht, der zumindest durch Inserate teilweise sichtbar, aber kaum erforschbar ist. Sie kann aber zumindest teilweise den weitgehend unbekanntem Raum der kommerziellen Sprachschulen beleuchten, der – wie von Dröll selbst vermerkt – von einer starken Fluktuation gekennzeichnet ist. Einen Eindruck bekommt man bereits, wenn man derzeit nach Sprachschulen in Frankfurt sucht: Von den in der Studie aufgelisteten 25 Einrichtungen bestehen inzwischen neun nicht mehr, 13 sind neu hinzugekommen.

Nicht berücksichtigt wurde das Angebot an Fernunterricht, das mit der Verbreitung des Internets neuen Aufschwung erhalten hat. Das Internet wird auch von Anbietern genutzt, die Kurse kurzfristig vor Ort nach Eingang von elektronisch oder telefonisch übermittelten Anmeldungen organisieren.<sup>12</sup> Der Webseite Fernstudium-Net.de ist zu entnehmen, dass vor allem Englisch und Deutsch und dann Spanisch, Französisch, Alte Sprachen (!), Russisch und Italienisch angeboten werden (Tab. 3). Dies bestätigt die Tendenz kommerzieller Unternehmen, sich auf gängige Sprachen zu konzentrieren.

Sprache(n)	Anzahl Angebote
alte Sprachen	9
Deutsch	28
Englisch	64
Französisch	11
Italienisch	5
Russisch	6
Spanisch	16

Tabelle 3: Fernkurse bzw. Fernstudiengänge Fremdsprachen 2016 (nach [www.fernstudium-net.de/fernstudiengaenge/sprachen](http://www.fernstudium-net.de/fernstudiengaenge/sprachen))

Zu den kommerziell erfolgreichen Angeboten gehören auch Sprachreisen. Der Fachverband Deutsche Sprachreise-Veranstalter geht aktuell von ca. 160.000 Sprachreisenden pro Jahr aus Deutschland aus, wobei der Anteil an Erwachsenen an der Gesamtzahl 41,9 Prozent ausmacht. Durchschnittlich dauerte eine Sprachreise knapp 14 Tage und kostete 1.270 Euro. Bei Erwachsenen folgt in der Beliebtheit auf Englisch Spanisch, Französisch und Italienisch, bei Schülern folgt auf das Englische Französisch und Spanisch ([www.fdsv.de/keyfacts.html](http://www.fdsv.de/keyfacts.html)).

2005 ist es mit der Einführung von staatlich geförderten Integrationskursen im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes zu einem starken Anstieg an Deutsch-als Fremd-

12 Als Beispiel sei das Unternehmen ELKA genannt, das bundesweit Kurse für Ältere anbietet, [www.elkalernen.de](http://www.elkalernen.de).

bzw. Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen gekommen. Nach einer leichten Abnahme der Teilnehmerzahlen im Jahr 2010 sind die Zahlen langsam von 119.829 bis 283.404 im Jahr 2015 gestiegen, um dann im Jahr 2016 in Folge der Flüchtlingskrise die Zahl 534.648 zu erreichen (<https://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge.htm>). Als Anbieter treten neben Sprach- und Volkshochschulen ausländische Organisationen, die Arbeiterwohlfahrt, betriebliche und überbetriebliche Aus- und Fortbildungsstätten, Bildungswerke, deutsch-ausländische Organisationen, kirchliche und freie Trägergruppen, Initiativgruppen, der Internationale Bund und kommunale Einrichtungen auf. Die Adressatenzusammensetzung von DaF- bzw. Integrationskursen hat sich in den vergangenen Jahren stark verändert. Die Ergebnisse einer Umfrage aus dem Jahr 2016 zeigen (für sämtliche Weiterbildungsangebote für Personen mit Migrationshintergrund) nicht nur einen generellen Anstieg der Angebote (einschließlich der damit verbundenen Mittel), sondern auch die Rückgänge der klassischen und die Zuwächse der neuen Gruppen (Tab. 4) und vermitteln einen Eindruck von den damit jeweils verbundenen speziellen Herausforderungen.

Adressatengruppen	Anteil in Prozent
Asylbewerber im laufenden Asylverfahren	79
Asylberechtigte (anerkannte Asylbewerber)	75
in Deutschland ansässige/arbeitende Bürger anderer EU-Mitgliedsländer (bzw. gleichgestellter Staaten und der Schweiz) mit Aufenthaltsrecht gem. Freizügigkeitsgesetz der EU	56
abgelehnte, aber geduldete Asylbewerber	45
in Deutschland ansässige Drittstaatenangehörige (nicht EU, gleichgestellte Staaten oder Schweiz) mit Aufenthaltsrecht	42
erste Generation zugewanderter Arbeitsmigranten (sog. „Gastarbeiter“ der 1960er/1970er Jahre) und deren Nachkommen (auch Familiennachzug; auch Eingebürgerte)	36
(Spät-)Aussiedler aus Ost-/Südosteuropa/jüdische Kontingentflüchtlinge	36
sonstige, bisher nicht genannte Gruppen von in Deutschland ansässigen Ausländern	19

Tabelle 4: Adressaten von Weiterbildungsangeboten für Personen mit Migrationshintergrund  
(nach: Ambos, Koschek & Martin, 2017, S. 12)

Schließlich ist zu bedenken, dass ein Großteil der Teilnehmer von Integrationskursen zur Teilnahme verpflichtet werden: Das betrifft vor allem Personen, die ihre „Aufenthalts-erlaubnis nach dem 1. Januar 2005 bekommen haben und sich nicht auf einfache beziehungsweise ausreichende Art auf Deutsch verständigen können“ ([www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Aufenthaltstitel\\_nach/aufenthaltstitel\\_nach-node.html](http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Aufenthaltstitel_nach/aufenthaltstitel_nach-node.html)). Es gilt deshalb zwischen Teilnahmeberechtigungen mit

freiwilliger Teilnahmemöglichkeit und Teilnahmeverpflichtungen zu unterscheiden: Für das Jahr 2016 beruhten etwas mehr als die Hälfte (52,6%) der Teilnahmeberechtigungen auf einer Teilnahmeverpflichtung (BMF 2017, S. 3).

### 1.3 Forschungen der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Fremdsprachenlernen

Der Ruf nach Reanalysen bzw. nach Empirisierung der Erwachsenenbildung (Gieseke, 1990), verstärkt durch das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold et al., 2000),<sup>13</sup> hat nur wenige Studien zum Thema FLE in dieser Disziplin hervorgebracht.<sup>14</sup> Etwas häufiger finden sich Arbeiten, in denen das Sprachenlernen Erwachsener als Beispiel neben anderen für bereichsübergreifende Fragestellungen herangezogen wird. In diesen Studien stehen vor allem Sprachenlerner im Fokus. An zweiter Stelle stehen Arbeiten, die sich ausschließlich oder neben anderen mit Sprachkursleitern beschäftigen.

Ein frühes Beispiel für eine ausschließlich auf das Sprachenlernen bezogene Studie bezieht sich auf „Motive des Fremdsprachenlernens“ der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (Müller-Neumann, Nuissl & Sutter, 1986). Der Studie lag eine Befragung von ca. 1.500 überwiegend jüngeren Fremdsprachenlernern in Volkshochschulen zu Teilnahmemotivation und Kurserwartung zugrunde. Statistische Angaben zu den Anteilen der Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch im VHS-Angebot der Bundesrepublik Deutschland, zur geschlechtsspezifischen Gliederung der Belegungen sowie zur Zusammensetzung der Teilnehmer nach Alter, Schulbildung, Berufs- bzw. Personengruppen ergänzten die Fragebogendaten. Die Studie geht von der Andersartigkeit des Sprachenlernens in der Erwachsenenbildung gegenüber dem schulischen Fremdsprachunterricht (Lerninteresse und -bedürfnis, Lernbedingungen und -voraussetzungen, Lehr- und Lernmethoden sowie Lerntempo) aus und versucht, empirisch gestützte Empfehlungen für Sprachkurse an Volkshochschulen, speziell für die Gruppen jüngerer Adressaten, bereitzustellen.

---

13 Wenn im Forschungsmemorandum „Untersuchungen von Anforderungs- und Bedarfsentwicklungen sowie deren Umsetzungen in Lerngegenstände und -angebote (Arnold et al., 2000, S. 11) gefordert werden, wird deutlich, dass das Interesse vor allem neuen Angeboten als Reaktionen auf die „rapide Veränderung der Wissensstrukturen und -bestände“ (a.a.O.), nicht aber einem traditionell breit nachgefragten Angebot gilt. Das heißt nicht, dass die im Memorandum formulierten Forschungsfragen für das Thema Fremdsprachen irrelevant seien. Als Beispiel sei hier die Frage „Wie verändern sich historisch die Kompetenzanforderungen, und wer definiert sie?“ (a.a.O., S. 12) angeführt.

14 In dem Überblick zu Forschungsergebnissen der Erwachsenenbildungswissenschaft von Zeuner und Faulstich (2009) werden als spezifische Inhaltsbereiche lediglich die politische und die kulturelle Erwachsenenbildung behandelt.

Die Autorengruppe unterscheidet zwischen Anlass, Anstoß und Personen, die zur Teilnahme an den Kursen führen einerseits und beruflichen, sozialen, kulturellen und allgemeinbildenden Motiven für den Fremdsprachenerwerb andererseits. Dass das touristische Motiv gegenüber dem sozialen und beruflichen Motiv dominiert, ist insofern nicht überraschend, als touristisch relevante Sprachen untersucht wurden und ein Schwerpunkt auf junge Teilnehmer gelegt wurde. Obwohl das Motivationskonzept aus heutiger sprachpsychologischer Sicht unterkomplex ist,<sup>15</sup> verdient die Studie als seltenes Beispiel empirischer Erwachsenenbildungsforschung auf diesem Gebiet Beachtung.

Eine andere Perspektive auf Teilnehmer an Sprachkursen wird in einer Einzelfallstudie aus der gleichen Zeit von Jochen Kade eingenommen, in der der Autor im Rahmen von theoretischen Überlegungen zu Ambivalenzen und Brüchen die subjektive Bedeutung rekonstruiert, die ein Englischkurs an der Volkshochschule für eine Hausfrau hat. Die Basis bildet ein längeres Interview mit der Befragten über den vor ihr seit sechs Jahren auf Anraten ihres Mannes besuchten Kurs. Dabei zeigt sich, dass das Verhältnis der Teilnehmerin zum Kurs widersprüchlich ist: Einerseits gibt sie an, den Kurs nicht wegen des Lernens, sondern wegen der sozialen Kontakte zu besuchen. Andererseits erkennt sie die Berechtigung des Lernanspruchs an und sagt, dass sie eigentlich perfekt im Englischen sein müsste und begründet ihr mangelndes Wissen mit dem ihrer Meinung nach falschen Vorgehen des Kursleiters. Für die Teilnehmerin bedeutet Englisch lernen vor allem, über Vokabelkenntnisse zu verfügen und ein didaktisch strukturiertes Pensum zu bewältigen. Der die Teilnehmerin am freien Sprechen und der Beschäftigung mit authentischen Texten hindernde Perfektionsanspruch dürfte zurückzuführen sein auf Kindheits- und Jugenderfahrungen der Befragten, die trotz guter Schulleistungen frühzeitig von der Schule genommen wurde, um im elterlichen Geschäft verantwortlich mitzuarbeiten. Der Zwang, keine – Kosten verursachenden – Fehler zu machen, hat sie, ohne dass ihr selbst dies bewusst ist, geprägt, und das Unterdrücken der eigenen (Weiter-)Bildungsinteressen durch den Vater setzt sich im eigenen Unterdrücken ihrer Bildungsinteressen fort:

Der Englischkurs, den D. aus einem sozialen und inhaltlichen Vakuum besucht, berührt ein tief sitzendes Weiterbildungsinteresse und vergegenwärtigt es, ohne daß es von D. schon begriffen und damit zum Handlungsinhalt geworden wäre (Kade, 1985, S. 180).

Dass in einer Studie über Bildungsbiografien spanischer Migranten und ihre Vereinskulturen aus den 1990er Jahren das Lernen der Fremdsprache Deutsch eine eher geringe Rolle spielt, liegt an der spezifischen Situation der Befragten dieser ersten Migrantengeneration: Häufig aus bildungsfernen dörflichen Milieus stammend, in Deutschland stark eingebunden in einer spanischen Gemeinschaft, haben die Befragten oft von Anfang

---

15 Statt von einer statischen und allgemeinen wird heute eher von einer dynamischen und kontextbezogenen Motivation von Fremdsprachenlernern ausgegangen (Dörnyei, 2003).

an nur wenig und/oder schlecht Deutsch gelernt. Seitter stellt aber auch einen älteren Migranten dar, der gleich nach seiner Ankunft in Deutschland zahlreiche Deutschkurse an der örtlichen Universität und an der Volkshochschule besuchte, einige Jahre in einer deutschen Familie lebte, dann aber durch die Heirat mit einer Spanierin, seine engagierte Arbeit in einem spanischen Kulturkreis und die reduzierten Kommunikationsmöglichkeiten in wenig anspruchsvollen praktischen Berufen immer weniger Deutsch sprach, so dass seine Kenntnisse erkennbar verkümmerten (Seitter, 1999, S. 228ff.).

Zu den Auswirkungen von Milieuzugehörigkeit auf das FLE hat sich Rudolf Tippelt in einem Vortrag geäußert. Auf Basis der SINUS-Milieus<sup>16</sup> hat er die Ein- und Vorstellungen zum Fremdsprachenlernen von lernintensiven „Postmateriellen“ und vorwiegend selbstgesteuert vorgehenden „Modernen Performern“, von an exotischen Sprachen interessierten „Experimentalisten“ und von Überforderung fürchtenden „Traditionsverwurzelten“ zusammengestellt und auf die Bedeutung der milieugerechten Gestaltung von Lernumgebungen sowie auf die Notwendigkeit von „Kenntnisse(n) sozialstruktureller Differenzierungen auch im Bereich des Fremdsprachenlernens“ (Tippelt, 2006, S. 312) aufmerksam gemacht.

Die Gruppe der hochqualifizierten Migranten mit mehr als fünf Jahren Arbeitsmarkterfahrung sind das Thema in einem Beitrag von Ofner und Nohl (2009). Anhand der Interpretation narrativer Interviews und unter Nutzung des Bourdieuschen Konzepts des „kulturelles Kapitals“ arbeiten sie heraus, dass diese Gruppe den Erwerb der deutschen Sprache zur Umsetzung ihrer Bildungsaspirationen (weiterführendes Studium) benötigt und in der Regel mit großem Einsatz betreibt. Im Idealfall gewinnen die Migranten dann nach dem Erwerb von Berufserfahrung und (besseren) Sprachkenntnissen, also von „transnationalem kulturellem Kapital“, Vorteile gegenüber heimatlichen Konkurrenten.

Im Rahmen des von dem Erziehungswissenschaftler Arnd-Michael Nohl und mehreren Soziologen geleiteten Projekts „Kulturelles Kapital in der Migration“ ist auch eine Arbeit entstanden, die anhand eines Vergleichs zwischen migrierten Akademikern in Deutschland und Kanada erforscht, wie Sprachkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt verwertet und in dem Sichtweisen aus in deutscher und in französischer Sprache geführten Interviews rekonstruiert werden (Henkelmann, 2012).

Eine Öffnung des Blicks auf das Sprachenlernen in Verbindung mit einem Auslandsaufenthalt unternehmen zwei Studien, die sich unter dem Aspekt der Kompetenzentwicklung mit dem „Lernraum Sprachreise“ und mit den Bildungspotenzialen von beruflich bedingten mehrjährigen Aufenthalten im Ausland beschäftigen: Dahlhaus (2009) und Robak (2012).

---

16 Eine Aktualisierung müsste nicht nur die neueren Bezeichnungen wie „Milieu der Performer“, „expeditives Milieu“, „adaptiv-pragmatisches“ und „traditionelles Milieu“, sondern auch die inzwischen zu Milieus zusammengefassten „Lebenswelten“ und „Lebensstile“ von Menschen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund berücksichtigen.

Dahlhaus (2009) differenziert bei ihrer diverse Methoden verbindenden Befragung junger Erwachsener, die an Sprachreisen teilgenommen haben, zwischen sieben verschiedenen Kompetenzarten, von denen die „fachliche Kompetenz“ neben „Computerwissen“, „kulturellem“, „geschichtlichem“ und „politischem“ auch „fremdsprachliches Wissen“ umfasst. Auch wenn die Bezeichnung der einzelnen Kompetenzarten und ihre Isolierung diskussionswürdig sind, so ist die Arbeit doch insofern aufschlussreich, als hier die aus der Sicht der Teilnehmer marginale Stellung des Fremdsprachenlernens im *setting* Sprachreise erkennbar wird.<sup>17</sup>

Die bildungsbezogene Bedeutung des Fremdsprachenlernens taucht – wenn auch nur am Rande – in einer Studie „Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China (Robak, 2012) auf. In einer der von Robak rekonstruierten Gruppen, nämlich den „postmodernen Kosmopoliten“, wird die Expatriierung bzw. Fremdheit zu einem Lernanlass. Zu ihrem Bemühen, sich eine kulturelle Grundlage verschaffen, gehört es, die chinesische Sprache zu erlernen, „womit sie sich alle Zugangsportale für Lernen und Bildung erschließen“ (a.a.O., S. 444). Auch wenn es nur einer Minderheit gelingt, ein Niveau zu erreichen, das zur Teilhabe an der chinesischen Gesellschaft befähigt, eröffnet die Beschäftigung mit der Sprache neben beruflichen Vorteilen selbstbezogene Erfahrungen und Handlungsspielräume, also Bildung, hier verstanden als Erweiterung der Fähigkeit zur Deutung und zum (transkulturellen) Perspektivenwechsel.

Eine Studie von Johnson (2015) untersucht Teilnehmer an einem einsemestrigen Sprachkurs, in dem junge Erwachsene in die Anfangsgründe des Spanischen eingeführt werden. Unter Rekurs auf das Erfahrungslernen nach David A. Kolb, die transformative Theorie nach Jack Mezirow und die kritische Pädagogik nach Paulo Freire fragt die Autorin danach, inwiefern diese sich durch den von einer Muttersprachlerin geleiteten Unterricht und den dadurch ermöglichten Kontakt mit einer fremden Kultur „verändert“ haben. Das Vorgehen der Autorin ist ein ethnografisches: Ihre triangulativ verwendeten Daten bestehen aus teilnehmender Unterrichtsbeobachtung, Befragungen und Aufzeichnungen der Lernenden (Lerntagebücher). Auf dieser Basis gelangt sie zu dem Ergebnis, dass der nicht-freiwillig besuchte, aber von einer engagierten Muttersprachlerin mit vielen persönlich gefärbten landeskundlichen Informationen gespickte kurzweilig und straff geführte Unterricht Lerngewinne nicht nur im Sprachwissen (*content*) und sprachlichen Fertigkeiten (*skills*), sondern auch in den allgemeinen Bereichen *learning about differences* und *learning about connections* und im eher sprachspezifischen Bereich *learning to make sense of accents* gezeigt hat. Darüber hinaus geht es um den Nachweis einer Veränderung und einer Entwicklung (*transformation and development*) von Kursteilnehmern, erkennbar vor allem an den Daten der Lerntagebücher. Trotz einer naiv er-

17 Auch wenn diese Arbeiten nicht explizit im Rahmen der Erwachsenenbildungswissenschaft entstanden sind, so behandeln sie doch aus erziehungswissenschaftlich-soziologischer Sicht Themen der Erwachsenenbildung.

scheinenden Bildungseuphorie und eines nicht unproblematischen Forschungsdesigns<sup>18</sup> ist die Studie insofern bedeutungsvoll, als sie, ausgehend von der Erwachsenenbildungstheorie, Fremdsprachenunterricht auf der Basis fundierter Fachkenntnisse als Beispiel für Erwachsenenlernen begreift und den Spracherwerb koppelt mit dessen Bedeutung für den Lerner als Individuum und als Mitglied einer Gruppe.

Eine Sonderrolle nimmt das Thema der Sprachkurseinstufung bzw. -beratung an Volkshochschulen (VHS) ein, das in zwei interaktionsanalytischen Studien behandelt wird: in einer älteren rein gesprächsanalytischen zur Einstufungsberatung in Englischkurse an Volkshochschulen normativ (Plüghan, 1990), in einer jüngeren ethnografisch unterfütterten zu institutionellen Merkmalen von Beratungsinteraktionen in der Erwachsenenbildung deskriptiv (Stanik, 2015). Die erste Arbeit ist ausschließlich den auf Englischkurse bezogenen Einstufungsgesprächen gewidmet, die zweite verwendet die fast ausschließlich in deutscher Sprache durchgeführte Fremdsprachenkursberatung an einer VHS als Beispiel für eine einrichtungsgebundene Beratung, die mit der Beratung in einer einrichtungsübergreifenden kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle kontrastiert wird. Während sich die erste Studie vor allem an Praktiker wie Fachbereichsleiter wendet, erhebt die zweite den Anspruch, anhand des kontrastiven Vergleichs von speziellen Sprachkurseinstufungsberatungen und allgemeinen Weiterbildungsberatungen einen empirisch begründeten Beitrag zur Theorie erwachsenenbildnerischer Beratung zu leisten.

Unterrichtende stehen im Mittelpunkt einer Studie zu Wissenskonzepten in der Erwachsenenbildung, in der die Autorin die Gegensätze Sachorientierung und Problemorientierung anhand einer Englisch- und einer Tschechisch-Kursleiterin darstellt. Demnach agiert eine Englischdozentin sachorientiert, indem sie sich auf die Vermittlung der Grundfertigkeiten Lese- und Hörverständnis sowie Sprechen und Schreiben konzentriert, eine Tschechisch-Dozentin dagegen, die als Ziel ihres Kurses angibt, dass sich die Teilnehmer auf Reisen verständigen können sollen, problemorientiert (Hof, 2001, S. 93f.). Was hier als persönliche Entscheidung von Kursleitern erscheint, dürfte allerdings eher eine an dem Angebot, dem Curriculum und dem Lehrbuch orientierte sein: Ein Kurs „Englisch für Anfänger“ wird sich auf alle genannten Fertigkeiten beziehen, in einem Kurs „Tschechisch für Touristen“ wird sicher nicht die Schreibfertigkeit geübt werden. Ungeachtet dessen hat die Autorin am Ende des Kapitels die wichtige Aussage formuliert, dass sich didaktische Entscheidungen entlang der Differenz Welt-Subjekt beschreiben lassen, da entweder die Struktur der Sache oder die Handlungsprobleme der Teilnehmer betont werden. Es dürfte sich aber beim Sprachunterricht nicht um eine durchgängige persönliche Entscheidung von Kursleitern handeln, sondern um ein durchaus von persönlichen Vorlieben geprägtes Austarieren von Ansprüchen, die durch Curricula, Lehrwerke, Abschlüsse bzw. Kurstypen

---

18 Die untersuchten Lerntagebücher waren eine Auflage für die Teilnehmer des Unterrichts, die wussten, dass diese Unterlagen von der Forscherin gelesen und ausgewertet werden sollten.

(wie Touristikurse) einerseits und durch die Wünsche und Interessen von Teilnehmern andererseits entstehen.

Neben diesen vorwiegend auf Theorieentwicklung angelegten Studien gilt es aber auch, Datenerhebungen zu berücksichtigen, die Zahlenverhältnisse ermittelt haben. Eine Umfrage unter Sprachkursleiterinnen an österreichischen Volkshochschulen von 2009 enthält Informationen, die zum großen Teil auch für deutsche Verhältnisse zutreffen dürften. Der Studie sind u.a. Angaben zu den von den Befragten unterrichteten Sprachen, ihren Bildungsabschlüssen, den Beschäftigungsverhältnissen, dem Interesse an Fortbildung, der Computernutzung und der Einstellung zum *e-learning* zu entnehmen. Besonders aufschlussreich sind die Antworten der über 900 Kursleiterinnen zum Thema „Herausforderungen“. Am häufigsten wurden nämlich die Aussagen bestätigt: „immer wieder mit unterschiedlichen bzw. neuen Bedürfnissen der Kursteilnehmer/-innen konfrontiert zu sein“, „die Kursteilnehmer/-innen dazu bringen, Eigenverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen“ und „Motivieren der Kursteilnehmer/-innen“ (Feigl-Bogenreiter, 2009, S. 24f.). Weniger optimistisch ausgedrückt handelt es sich hier um die zentralen Probleme, mit denen Sprachkursleiter in der Erwachsenenbildung konfrontiert sind: die Heterogenität der Teilnehmer, deren Kunden-Mentalität und Erfolgserwartungen sowie das Absinken ihrer Anfangsmotivation. In einem späteren Aufsatz hat die Herausgeberin auf die prekären Verhältnisse hingewiesen, in denen Sprachkursleiterinnen, die häufig einen Migrationshintergrund haben, leben: Die meist ohne erwachsenenbildungsbezogene Aus- oder Weiterbildung tätigen Personen sind mehrheitlich freiberuflich tätig und unterrichten häufig gleichzeitig an verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung. Die relativ schlechte Entlohnung kann im Übrigen auch als Ausdruck einer geschlechtsspezifischen Disparität gesehen werden (Feigl, 2015).

Ein speziell für Integrationskurse relevantes Problem für Kursleiter bilden die Kursträger und die curricularen Vorgaben. Becker (2014) widmet sich der Frage, in welchen Situationen sich Dozenten in diesem Bereich Rollenkonflikten ausgesetzt sehen und wie sie diesen begegnen. Damit werden die Berufsrollen (Kursleiter, Selbstständige) der Dozenten und ihre Bezugsgruppen Kursträger, Kursleiter und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, das die nach einem vereinbarten Rahmencurriculum durchgeführten Integrationskurse finanziert, in den Blick genommen. Die auf qualitativen und quantitativen Befragungen aufbauende Studie zur Einstellung von Dozenten in unterschiedlichen Einrichtungen aus einer Stadt zur Unterrichtsgestaltung und zur Kooperation in den Einrichtungen erhebt Anspruch auf Repräsentativität. Die Auswertung bietet vertiefte Einsicht in ein Professionsfeld der Erwachsenenbildung, das von fast durchgehend unzureichender Bezahlung einerseits und hohem Selbstverwirklichungspotenzial andererseits gekennzeichnet ist. Als Schutzfaktoren, die trotz der hier fast notwendig auftretenden Interrollen-, Intra-rollen- und Personenrollenkonflikte eine teilweise hohe Arbeitszufriedenheit ermöglichen, konnten festgestellt werden: eine mit der Selbstständigkeit verbundene

Chance der relativen Unabhängigkeit, die Freiheit bei der konkreten Unterrichtsgestaltung, die Unterstützung durch den Kursträger, vor allem auch bei Problemen mit Kursteilnehmern, eine gute Zusammenarbeit mit Kollegen als Unterstützung bei fachlichen Fragen und Problemen mit Teilnehmern und nicht zuletzt möglichst klare Vorstellungen über die eigene Rolle in den Kursen sowie über die eigene Motivation.

Unmittelbar praxisrelevant und öffentlichkeitswirksam auch für politische Entscheidungsträger sind sozialwissenschaftliche Studien zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von deutschen Integrationskursen (z.B. Schuller, Lochner & Rother, 2011) oder zu Langzeiteffekten des Zeitpunkts der Sprachkursteilnahme auf Spracherwerb und soziale Kontakte im Fall von türkischen und marokkanischen Immigranten in Westeuropa (Höhne & Michalowsky, 2015). Sprachkenntnisse werden dabei meist als Voraussetzung für die angestrebte Integration bzw. Inklusion bewertet. Das betrifft auch Beiträge, die die Rolle einer Institution wie die der Volkshochschule bei der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Integration untersuchen: etwa die Erforschung von Übergängen von Integrations- und Deutschkursen in andere Kurse der Institution (Brose, 2013) oder der organisationalen Veränderungen der Gesamteinstitution durch den migrationsbedingten sozialstrukturellen Wandel (Ruhlandt, 2016).

Das Engagement der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft für gesellschaftlich weitreichende Ziele wie Integration, Inklusion (Kronauer, 2010), Partizipation ist generell stärker als das Interesse am Lernen konkreter Gegenstände wie Fremd- bzw. Zweitsprachen. Unter diesen Zielen kann dem Bereich der Erwachsenenbildung oder einer Institution wie der Volkshochschule eine Einheitlichkeit zurückgegeben werden, die sie unter dem Gesichtspunkt der Fachlichkeit zu verlieren droht.<sup>19</sup>

## **1.4 Das Fremdsprachenlernen Erwachsener aus der Sicht von Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr-/lernforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung**

Trotz zahlreicher Überschneidungen wird zwischen der nach wie vor auf Kinder und Jugendliche fokussierten Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr-/lernforschung, der Fremdsprachenunterrichts- und der nicht zuletzt für den Bereich „Deutsch für Ausländer“ zuständigen Zweitsprachenerwerbsforschung unterschieden, die ihrerseits auf

---

19 In der Studie zur „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ paraphrasiert der Autor die Aussage des pädagogischen Mitarbeiters im Sprachenbereich einer Volkshochschule wie folgt: „Immigranten die Teilnahme am sozialen Leben zu ermöglichen, wird vom Interviewpartner als Erwartung an die Bildungsdienstleistungen der Einrichtung verstanden. Die Umsetzung dieses Anspruchs wird gesamtorganisatorisch nicht mehr durch einen Aufgabenbereich erfüllt oder stellt ein zeitlich oder fachlich begrenztes Phänomen dar. Die Erwartung, Partizipation zu ermöglichen, wird vielmehr als kollektiv sinnhafte Aufgabe aller Abteilungen der Organisation gedeutet (Ruhlandt, 2016, S. 104f.).“

Ergebnisse der Sprachwissenschaft, Sprachpsychologie sowie der Lernpsychologie bzw. der Neurowissenschaft<sup>20</sup> zurückgreifen.

Die explizit anwendungsorientierte, schulisch geprägte Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich nicht nur mit den Gebieten Medien, Lehr-Lerninteraktion, (Lern-)Vokabular und (Lern-)Grammatik, den Fertigkeiten Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, methodischen und interkulturellen Kompetenzen sowie Leistungsüberprüfung und -beratung, sondern auch mit Kognition und Emotion beim Sprachenlernen und mit Sprachenpolitik (Decke-Cornill & Küster, 2010).

Vorwiegend dem schulischen Fremdsprachenunterricht ist auch die jüngere Fremdsprachen(lehr-/lern-)forschung gewidmet, die zunächst eher hermeneutisch ausgerichtet war, bis sie sich Mitte des vorigen Jahrhunderts mit datenerhebenden Verfahren den Bereichen Fehlerdiagnostik und Sprachstandserhebung, aber auch systematischer Unterrichtsbeobachtung zuwandte (Schlemminger, 2004, S. 21). Einen Entwicklungsschub erhielt die Disziplin durch den Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der der Komplexität des Fremdsprachenunterrichts durch Interdisziplinarität und ein gesteigertes Methodenbewusstsein zu entsprechen versuchte und ein eigenständiges Wissenschaftskonzept entwickelte, das auch von der Erwachsenenbildung wahrgenommen wurde (Nolda, 1983). Anschlussarbeiten wie das Bochumer Tertiärsprachenprojekt haben den Ansatz verfestigt, so dass ihre Vertreter festhalten konnten, dass das Lehren und Lernen fremder Sprachen als eigenständiger und zugleich mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich begriffen wird und sich damit der Blick systematisch auf die Faktoren und Komponenten richten kann, durch die institutionell gebundene Formen von tatsächlich stattfindendem Fremdsprachenunterricht konkret gekennzeichnet sind. Die forschungsmethodologischen Konzepte und Diskurse haben sich – nach Meinung ihrer Vertreter – zwischenzeitlich so konsolidiert, dass zumindest exemplarische Ausschnitte aus dem eigenständigen Wirklichkeitsbereich „Lehren und Lernen fremder Sprachen“ empirisch begründet, gegenstandsspezifisch und unmittelbar praxisrelevant untersucht werden (Bausch, 1996, S. 10f.).

Die Gebiete der Fremdsprachenunterrichtsforschung umfassen nicht nur politische und institutionelle, curriculare, konzeptionelle und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, sondern auch das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen, Leistungsmessung und -kontrolle, Lehr-Lernmaterialien und Forschungsmethoden (Burwitz-Melzer et al., 2016). Überblicke über die allgemeine empirische Fremdspra-

---

20 Lernpsychologie und später die Neurowissenschaft haben häufig die – kontroverse – Diskussion der Fachleute und einer interessierten Öffentlichkeit stärker beeinflusst als die auf Sprachenlernen bezogenen Disziplinen: Das betrifft die Adoleszenz-Maximum-These von Edward Lee Thorndike ebenso wie die These der neuronalen Fenster, die, im kindlichen Gehirn weit geöffnet, sich mit zunehmendem Alter verschließen. Die eine These wird von der Erwachsenenbildung als veraltet verworfen (in Bezug auf Sprachenlernen Neu, 2003, S. 28), die andere von Vertretern des frühkindlichen Sprachenlernens als Legitimation genutzt (Ikonomu, 2010, S. 60).

chenforschung enthalten mehrere Sammelbände: zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung (Aguado, 2000), zu Ansätzen der Kompetenzforschung und der Videografie (Aguado, 2010), zu introspektiven Verfahren und zur qualitativen Inhaltsanalyse (Aguado, Schramm & Heine, 2013). Die Etablierung der empirischen Fremdsprachenforschung ist an einem Studienbuch abzulesen, in dem Studenten mit Methoden der empirischen quantitativen und qualitativen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts vertraut gemacht werden sollen (Doff, 2012).

Für die Erwachsenenbildung bietet die auf schulischen Fremdsprachenunterricht bezogene Forschung zahlreiche Anregungen. Diese umfasst eine Vielzahl von Methoden und strebt aktuell eine Verbindung von quantitativer bzw. analytisch-nomologischer und qualitativer bzw. explorativ-interpretierender Forschung an (Grotjahn, 2007, S. 495). Abzuwarten bleibt, ob die Tendenz zu großangelegten Untersuchungen zur Unterrichtsqualität und zur ländervergleichenden Kompetenzmessung, wie sie etwa im Projekt „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (Beck & Kliem, 2007) sich auch auf die Erwachsenenbildung überträgt. Unabhängig davon sind diese Forschungen im Hinblick auf die dort entwickelten methodischen Erfahrungen und Überlegungen anregungsreich – etwa zur Methode der Videografie (Rauin, Herrle & Engartner, 2016) oder zur Problematik von Interviews mit fremdsprachlichen Lernern (Klippel, 2011).

Die Berücksichtigung von vorwiegend auf schulisches Lernen bezogenen Fremdsprachenforschungen muss aber auch die Unterschiedlichkeit von der Reproduktions- und Sozialisationsinstanz Schule (Koller, 2014, S.130ff.) und der Erwachsenenbildung im Blick haben. Das schulische Fremdsprachenlernen mit Zensuren, der Eingliederung des Fremdsprachenunterrichts in das Gesamt der Unterrichtsfächer und der zumindest altersmäßig homogenen Lernerzusammensetzung (Raasch, 2007) ist nur bedingt mit dem FLE zu vergleichen. Auf der anderen Seite bildet der schulische Fremdsprachenunterricht für viele Erwachsene den Hintergrund, vor dem sie das Fremdsprachenlernen planen, erleben und bewerten.

Die Zweitsprachenerwerbsforschung, die vor allem auf den ungesteuerten, natürlichen Erwerb einer Fremdsprache fokussiert ist, hat die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht unwesentlich geprägt. Nach der Kontrastivhypothese (Lado, 1957) wird angenommen, dass die Erstsprache den Erwerb einer Zweitsprache insofern beeinflusst, als ähnliche Elemente leicht, unterschiedliche Elemente dagegen schwer erlernbar sind. Die Identitätshypothese (Dulay & Burt, 1974) geht dagegen von einem gleichartigen Verlauf von Erst- und Zweitsprachenerwerb aus, so dass Elemente und Regeln einer fremden Sprache in der gleichen Abfolge wie beim Erstspracherwerb gelernt werden sollen. Diesen gegensätzlichen Thesen steht mit dem Konzept der *interlanguage* (Selinker, 1972) die Auffassung einer systematischen und variablen Zwischensprache gegenüber, in der Lerner Elemente der Erst- und der Zweitsprache sowie eigenständige Elemente kombinieren. Die Frage, warum bestimmte Lerner gern und erfolgreich, an-

dere dagegen nur mit großen Mühen und wenig Erfolg Fremdsprachen lernen, wird unterschiedlich beantwortet: Nach der Akkulturationshypothese (Schumann, 1986) spielt die soziale und psychische Distanz zur Zielsprache eine entscheidende Rolle, die Input-Hypothese (Krashen, 1985) sieht das Angebot an Sprache, das dem Lerner zur Verfügung steht, als wichtigen Faktor, die Output-Hypothese (Swain, 1985) die Möglichkeit des aktiven Gebrauchs der Sprache. Eingeschränkt wird die Input-Hypothese durch die *teachability*-Hypothese (Pienemann, 1989), die nur dann positive Effekte annimmt, wenn der *input* dem jeweiligen Stand der *interlanguage* der Lerner entspricht.

Ein offensichtlicher Unterschied zwischen unbewusstem Erwerb und bewusstem Lernen besteht in der Bedeutung der Regeln für die Sprachproduktion, die beim Erwerb keine Rolle spielen, beim Lernen aber lange Zeit nicht automatisch, sondern kontrolliert angewandt werden und beträchtlichen Monitor-Aufwand beanspruchen (Krashen, 1982). Die inzwischen allgemein übliche Differenzierung zwischen explizitem und implizitem Wissen hat sich gerade für das Sprachlernen als besonders fruchtbar erwiesen und im Konzept der *language awareness* ihren besonderen Ausdruck gefunden. Hierbei geht es um

Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u.a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hatten oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können (Edmondson, 1997, S. 93).

Die aufschlussreiche Differenzierung zwischen *peripheral* und *focal awareness*, die auf die Fähigkeit kompetenter Sprachbenutzer abhebt, zwischen unterschwellig bewusstem und fokal bewusstem Wissen zu wechseln, wurde schon bei Karl Polanyi, dessen Begriff des *tacit knowledge* heutige Wissensmanagementtheorien beeinflusste, u.a. am Beispiel von Sprache illustriert. Der in Wien geborene ungarstämmige und in Amerika heimisch gewordene Autor beschreibt, wie er am Frühstückstisch Briefe in mehreren Sprachen liest und sich erst nach einer Kontrolle überzeugen muss, welcher Brief in welcher Sprache geschrieben ist und welchen er damit seinem nur Englisch sprechenden Sohn weiterreichen kann:

I am vividly aware of the meaning conveyed by the letter, yet knowing nothing whatever of its words. I have attended to them closely but only for what they mean and not for what they are as objects (Polanyi, 1958, S. 59).

Was für multilinguale Personen gilt, gilt in abgeschwächter Form auch für Sprachlerner, und es wird als Aufgabe der Fremdsprachendidaktik gesehen, implizites Wissen fallweise in explizites zu überführen. Mit dieser Richtung ist eine Rehabilitierung der kognitiven Anteile am Fremdsprachenlernen verbunden und eine positivere Sicht auf

die Muttersprache (modifizierte Einsprachigkeit) – Elemente, die dem Lernen Erwachsener gewöhnlich entgegenkommen.

Auf die Bedeutung von Emotionen hat besonders Krashen hingewiesen. Nach der *affective filter*-These beeinflussen Gefühle oder Befindlichkeiten wie Freude, Angst, Nervosität, Gelangtweilt-Sein insofern den Spracherwerb, als sie den *comprehensible input*, d.h. den Input, der ein wenig über dem erreichten Sprachniveau liegt und somit zum Lernen reizt, erleichtern oder auch verhindern können. Nach Horwitz, Horwitz und Cope (1986) wird bei der *foreign language classroom anxiety* zwischen Kommunikationsangst, Prüfungsangst und Angst vor negativen Bewertungen unterschieden.

Kritiker der These vom altersunabhängigen Zugang zur Universalgrammatik haben sich deshalb bemüht, die Charakteristika des erwachsenen Sprachenlernens zu benennen, die es vom Erstsprachenerwerb trennen. So hat Robert Bley-Vroman (1989) die *fundamental difference hypothesis* aufgestellt und zehn fundamentale Charakteristika formuliert, die den Unterschied zwischen kindlichem und erwachsenem Sprachenlernen kennzeichnen, von denen die eine Hälfte die erreichte Leistung und die andere Hälfte die Art und Weise des Erwerbs betreffen.

Im Einzelnen handelt es sich demnach beim erwachsenen Fremdsprachenerwerb um:

- die im Gegensatz zum kindlichen Erstsprachenerwerb prinzipiell unvollständige Beherrschung der Fremdsprache,
- den generellen Misserfolg bei allen erwachsenen Fremdsprachenlernern, der dem generellen Erfolg beim kindlichen Spracherwerb gegenübersteht,
- eine Unterschiedlichkeit hinsichtlich des Erfolgs, des Verlauf und der angewandten Strategien bei erwachsenen Sprachlernern sowie eine Unterschiedlichkeit hinsichtlich ihrer Ziele und Motivationen,
- die Abhängigkeit des Könnens vom Erwerbsalter,
- das Auftreten von Fossilierungen, also Verfestigungen von fehlerhaften sprachlichen Strukturen, die in einem früheren Lernstadium erworben wurden und die sich im weiteren Lernprozess kaum beseitigen lassen,
- die Unfähigkeit zur sicheren Grammatikalitätsbeurteilung,
- die Relevanz von unterrichtlich organisiertem Lernen,
- die Nützlichkeit negativer Evidenz, also der Evidenz darüber, was grammatisch nicht korrekt ist, beispielsweise aufgrund von expliziten Korrekturen und
- die große Rolle, die affektive Faktoren für den Erwerb spielen, also das Lernen stören oder fördern und so den Lernerfolg beeinflussen.

Die These von Bley-Vroman hat eine langandauernde Kontroverse aufgelöst. Einem die neuesten Forschungsergebnisse berücksichtigenden Vorschlag von Herschensohn (2009) folgend sollten die Unterschiede zwischen dem kindlichen Erstsprachenerwerb und dem Fremdsprachenerwerb im Erwachsenenalter nicht dichotomisch als starre

Gegensätze, sondern als jeweils extreme Ausprägungen innerhalb eines Kontinuums aufgefasst werden, das sowohl die (seltene) Möglichkeit grundsätzlich defizitären Erstspracherwerbs als auch die ebenso seltene Möglichkeit einer auf allen Ebenen perfekten Fremdsprachenbeherrschung Erwachsener umfasst (Tab. 5). Die Unterschiede zwischen kindlichen und erwachsenen Sprachenlernern wären somit als quantitative, nicht als qualitative aufzufassen. Die von Bley-Vroman eingenommene Perspektive kann aber als Korrektiv gegenüber Auffassungen dienen, die die Leistungen erwachsener Fremdsprachenlerner am Erstspracherwerb messen und deren mangelnde Perfektion als (zu überwindende) Ausnahme und nicht als (gegebenenfalls zu verbessernde) Normalität ansehen.

Child First Language Acquisition	Adult Second Language Acquisition
complete mastery by individuals	incomplete mastery by individuals
complete success for all learners	general failure for all learners
inevitability, systematicity, consistency	variation in success, course, and strategy
lack of goals (unconscious)	variation in goals (motivation)
uniform inception and result	correlation of age of acquisition and proficiency
complete final state grammar	fossilization
cure intuitions of ungrammaticality	indeterminate intuitions
no instruction	importance of instruction
negative evidence unavailable	negative evidence useful
no role of external factors	large role of affective factors

Tabelle 5: Unterschiede zwischen dem kindlichen Erstspracherwerb und dem Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter (nach Herrschensohn, 2009, S. 261)

Von besonderem Interesse sind neben diesen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen empirische Arbeiten der Fremdsprachen- und Zweitspracherwerbsforschung, die – überdauernde oder aktuelle – Aspekte des Fremdsprachenlernens Erwachsener erforschen. Dazu gehören Arbeiten zur „Profession“ der Fremdsprachenlehrenden, zu Lehrwerken für das FLE und zum *e-learning*, zu den Gruppen der weiblichen und der älteren Lerner sowie zum Spracherwerb ausländischer („Gast“-)Arbeiter und Immigranten unterschiedlicher Herkunftssprachen, von denen eine Auswahl im Folgenden vorgestellt werden soll.<sup>21</sup>

21 Neben diesen offensichtlich auf die Erwachsenenbildung bezogenen Themen gibt es aber auch Fragen, die generell das Fremdsprachenlernen betreffen, aber – ohne dass dies von den Forschern betont wird – für erwachsene Lerner von besonderer Relevanz sind. Als Beispiel sei das Phänomen der *foreign language attrition* (Schöpfer-Grabe, 1998) genannt.

Über „Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung“ erschien vor einigen Jahren eine Studie, die die Ergebnisse aus ca. 100 Interviews darstellt (Christ, 1990). Die Auswahl sollte möglichst viele Unterrichtssprachen, sowohl muttersprachliche als auch deutsche Dozenten, das Spektrum der Fremdsprachenunterricht anbietenden Institutionen sowie verschiedene Funktionen wie Planung, Unterricht, Beratung, Marketing und Fortbildung erfassen. Neben Tätigkeitsmerkmalen, Ausbildung, Berufseinstieg, Fortbildungsinteresse, sozialem Status und Perspektiven der Weiterbildungslehrer interessierte den Autor besonders die Frage nach dem didaktischen Problembewusstsein der Fremdsprachenlehrer und -Lehrerinnen. Dabei handelt es sich um das Besondere des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung, die methodischen Spezifika in diesem Bereich, die Gruppengröße und -zusammensetzung, die Rolle der Medien, die Bedeutung von Diagnostik und Tests sowie die sprachpolitische Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene. Auf diese Weise werden die in der einschlägigen Literatur genannten Argumente und vertretenen Positionen mit den Einstellungen der Praktiker abgeglichen. So konnte beispielsweise festgestellt werden, dass als das Erwachsenenspezifische aus Sicht der Lehrenden die geringe Distanz zu den Lernenden und nicht das stärker kognitiv gesteuerte Lernen dieser Altersgruppe erscheint. Im Übrigen wurde – ähnlich wie in der Studie von Feigl-Bogenreiter – die von den Lehrenden erlebte Herausforderung durch die Teilnehmerheterogenität und durch den Abfall der Anfangsmotivation betont (Christ, 1990, S. 98ff.).

Eine Reihe weiterer Arbeiten beschäftigt sich mit Fragen, die im Zusammenhang mit den Lehr-Lernmedien im Sprachenbereich entstehen: Spezielle „Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen ‚Deutsch für ausländische Arbeitnehmer‘“ wurden in einer Arbeit von Michael Gaddatsch (1990) auf der Basis einer Fragebogenaktion erfasst. Die Untersuchung entstammt einer Zeit, in der Sprachlehrwerke zunehmend komplexer wurden und die Verwendung von technischen Medien notwendig machten. Dies bewirkte offensichtlich Probleme bei den vielfach nicht eigens vorgebildeten Kursleitern, die in Einrichtungen arbeiteten, die nicht immer ausreichend mit den benötigten Medien ausgestattet waren. Die kritische Haltung der Kursleiter kann aber auch als Ausdruck eines Selbstbewusstseins von Lehrenden gesehen werden, die die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und die Lernenden besser [zu] kennen [vermeinen] als Lehrwerksautoren, die sich modischer Schlagworte bedienen (von der Handt, 1992).

Das Technologie-Problem hat sich mit der Digitalisierung zweifellos verschärft. Die umfangreiche Literatur zum Einsatz neuer Sprachlerntechnologien unterliegt zwei Verfalldimensionen: der der verwendeten speziellen Lerntechnologie und der der allgemeinen Kenntnisse im Umgang mit den neuen Technologien. Probleme damit haben sowohl Lehrende wie Lernende. Nach einer Untersuchung von Vogt aus dem Jahr 2000 verfügten die befragten erwachsenen Lerner in einer (innerbetrieblichen) Weiterbildung zwar

mehrheitlich über Vorerfahrungen mit dem PC und internetbasierten Anwendungen, ihre Lernerfahrungen bezogen sich aber auf Produkte ohne Internetanbindung. Ihre Interessen an der Nutzung von Kommunikationstechnologien betrafen die Rezeption von authentischen Texten, weniger auf Formen wie E-Mail, Chat und Foren. Auch waren sie überwiegend der Meinung, dass PC-gestütztes Lernen keinen konventionellen Kurs ersetzen kann. Auch das neuere *mobile learning* scheint trotz der gern von jüngeren Erwachsenen angenommenen Vorteile nicht das Ende traditioneller Lernformen zu bedeuten:

Um das m-Learning aus der Rolle des Pausenfüllers zu lösen und um es zu einer wichtigen Stütze des Fremdsprachenlernens werden zu lassen, müssten allerdings die Verbindungen zwischen dem Lernen an herkömmlichen Orten oder mit den immer noch weitverbreiteten, weil bewährten anderen Lernmedien deutlich verstärkt werden (Mitschian, 2010, S. 139).

Den Inhalten von Lehrwerken widmet sich eine Arbeit, die die Darstellung von Geschlechtern und Beziehungsformen in Deutschlehrwerken für Erwachsene kritisch untersucht (Kleiner, 2007). Dort wird der Frage nachgegangen, inwiefern Deutschlehrwerke für Erwachsene die Lebenswelten und Beziehungen von Frauen und Männern in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft abbilden und welche Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit sich darin finden. Unter Anwendung feministisch post-strukturalistischer Ansätze werden zwei Deutschlehrwerke hinsichtlich der Darstellung der Geschlechter und der dort abgebildeten Beziehungsformen analysiert.

Aus diskursanalytischer Sicht untersucht Anja Ucharim (2011) das Thema „Arbeit“ in Lehrwerken für Integrationskurse und rekonstruiert den Zusammenhang von Wirklichkeitskonstruktion, Integrationskonzept und Landeskunde über die in den Lehrbuchtexten dargestellten Berufsbilder für Männer und Frauen, ihre gesellschaftliche Positionierung, den hierarchischen Status und die Verdienstmöglichkeiten. Methodisch folgt sie dem im Rahmen der Schulbuchforschung erprobten Konzept der thematischen Diskursanalyse von Höhne, Kunz und Radtke (1999).

Die Annahme einer besonderen weiblichen Sprachlernkompetenz wurde von der Sprachpsychologie und in jüngerer Zeit von der Neurowissenschaft und ihrer pädagogischen Anwendung nachzuweisen versucht. Was es demnach für das Fremdsprachenlernen bedeutet, dass weibliche Gehirne sich von männlichen unterscheiden, hat Marion Grein (2013) in einem Buch zur „Neurodidaktik“ beschrieben: Demnach verfügen Frauen über eine höhere und differenziertere Wahrnehmungsgeschwindigkeit und stärkere empathische Fähigkeiten, können non-verbale Zeichen besser encodieren und Gefühle im Gesichtsausdruck besser entschlüsseln. Diese Ansicht ist durch einige empirische Arbeiten infrage gestellt worden:

Eine Forschergruppe um Douglas D. Burman hat Jungen und Mädchen im Alter zwischen neun und 15 Jahren auditiven und visuellen Sprachtests unterzogen, bei denen die Gehirnaktivität beim Lernprozess gemessen und mit bildgebenden Verfahren veranschaulicht wurde. Dabei zeigte sich, dass Jungen zwischen visueller und auditiver Präsentation unterscheiden, der Lernerfolg bei Mädchen aber unabhängig davon eintrat, ob sie ein Wort gehört oder gelesen hatten und sie auf ein übergreifendes Sprachnetzwerk zurückgreifen. Das sei die Bedingung dafür, dass sie abstrakter und deshalb erfolgreicher Sprachen lernen. Die Untersuchung wird als Beleg dafür präsentiert, dass „females generally perform better on language tasks than males“ (Burman, Bitan & Booth, 2008). Die Autoren des Forschungsberichts selbst aber warnen davor, die Befunde auf Erwachsene zu übertragen:

Although such differences reflect early differences in processing language, evidence does not currently suggest that differences in brain-behavior correlations persist into adulthood. Instead, such differences may disappear as the development of sensory processing in boys catches up to girls, so that by adulthood language processing in both sexes relies on the efficiency of the brain's linguistic network (a.a.O., S. 1359f.).

Aber auch Forschungen, die sich direkt auf erwachsene Sprachlerner und Sprachlernerinnen beziehen, können nicht umstandslos als Beweis für eine generell höhere Fremdsprachenaffinität von Frauen in Anspruch genommen werden: So sind beispielsweise von Börsch (1982) mithilfe von Diskussionen mit einer Frauen- und einer Männergruppe die subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdspracherwerbs und -studiums für Studentinnen und Studenten und damit als weiterer Aspekt Motivation und gefühlsmäßige Einstellungen zu Fremdsprachen untersucht worden. Die Autorin greift Aussagen wie die, dass die Studentinnen im Ausland weniger Probleme als die Studenten hatten, auf und erklärt diese Differenz mit der angeblichen höheren Empathie bzw. mit ihrer gegenüber Männern flexibleren Handhabung der Ich-Grenzen. Schmenck (2002) kritisiert zu Recht die mangelnde Berücksichtigung von Meinungsbildungsprozessen in Gruppendiskussionen, die Polarisierung der Geschlechter durch getrennte Diskussionsgruppen sowie die Verwendung des ursprünglich geschlechtsneutralen Konzepts der *permeability of ego-boundaries* als generelle Eigenschaft von Frauen:

Börsch akzeptiert letztlich Weiblichkeitsbilder als manifeste Eigenschaften von Lernern, und zwar primär aufgrund der Tatsache, daß das Konstrukt der permeablen Ich-Grenzen als Ausdruck größerer Empathiefähigkeit ... sich mit Vorstellungen von Weiblichkeit aufseiten der Autorin deckt (a.a.O., S. 60).

Diese Schlussfolgerung mag zu harsch sein, verweist aber auf das generelle Problem einer Forschung, die an essentialistische Vorstellungen von Weiblichkeit gebunden ist. Es ist deshalb eher interessant, so Schmenck, danach zu fragen, was von Forscherinnen jeweils unter Männlichkeit und Weiblichkeit verstanden wird und inwiefern eine geschlechtsbezogene Fremdsprachenlernforschung vielleicht auch selbst dazu beiträgt, tradierte Frauen- und Männervorstellungen zu festigen. Statt von einer „natürlichen“ Fremdsprachenkompetenz von Frauen auszugehen, wäre auch zu überlegen, ob nicht vielleicht „Frauen deshalb eine besondere Disposition für das Fremdsprachenlernen [haben], weil sie über Jahrzehnte von Männern an der Ausbildung in anderen Wissensgebieten gehindert wurden (Götze, 1997, S. 11).

Neben der Zielgruppe Frauen ist vor allem die Zielgruppe der älteren Sprachlerner Gegenstand von Annahmen, Empfehlungen, aber auch Untersuchungen: 2003 und 2013 sind zwei wichtige Monografien erschienen: die von Anette Berndt von der Universität Kassel und die von Anna Jaroszewska von der Universität Warschau.

Berndt hat eine Gruppe von im Durchschnitt über 60 Jahre alten Lernern untersucht, die an der *Università della terza età* in Rom Deutsch lernen. Die Lerner werden aus ihrer Eigenperspektive und der ihrer Fremdsprachenlehrer untersucht und in Einzelporträts dargestellt. Eine zentrale Stellung nimmt dabei das Konzept der Subjektiven Theorien ein, das die jeweilige Biografie, die Motivation und die Fremdsprachenlerngeschichte umfasst. Als Referenzdisziplin wird die Gerontologie herangezogen und als Konsequenz methodisch-didaktische Schlussfolgerungen für eine „Fremdsprachengeragogik“ gezogen.

Jaroszewska sieht in der Fremdsprachendidaktik und der inzwischen etablierten Geragogik die beiden wichtigsten Referenzdisziplinen. Die Autorin untersucht einen heterogenen, u.a. von älteren Polen besuchten Kurs für Ausländer an einem Goethe-Institut in Deutschland mithilfe von triangulativ analysierten Fällen (d.h. unter Anwendung von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews, Fragebögen, Zeichnungen zu einem vorgegebenen Thema, z.T. auch Dokumentenanalysen). Darüber hinaus hat sie per Fragebogen Daten zur Situation älterer Sprachenlerner in Polen in heimischen Institutionen, aber auch im Internet mit dem Ziel einer Diagnose des Bedarfs und der Möglichkeiten erhoben. Die Autorin nutzt, wie auch Berndt, ihre Datenauswertung zur Entwicklung des Konzepts einer „Glottogeragogik“, aber auch zur Bestimmung des weiteren Forschungsbedarfs. Die polnische Studie kann also als eine Fortsetzung und methodische Differenzierung der deutschen Arbeit gesehen werden, die den aktuellen Stand der internationalen forschungsmethodischen Diskussion (etwa zum Thema Triangulation in der Fremdsprachenforschung Elsner & Viebrock, 2015) widerspiegelt.

Allgemeine Aussagen zum Faktor Alter beim Sprachlernen lassen sich nur mit Vorsicht aus vergangenen und auch aus aktuellen Forschungen zu jeweils einzelnen Aspekten des Lernens Älterer ableiten. Im Anschluss an Grotjahn, Schlak und Berndt (2010) kann aber Folgendes festgestellt werden:

- Erwachsene zeigen in Bezug auf die Geschwindigkeit der Aneignung einer Fremdbzw. Zweitsprache und im Hinblick auf den erreichten Kenntnisstand eine größere interindividuelle Varianz als Kinder.
- Jüngere Erwachsene sind beim ungesteuerten Erwerb gegenüber älteren bezüglich Aussprache und Morphosyntax zumindest anfänglich im Vorteil.
- Das Sprachenlernen im höheren Alter (ab 60) wird wesentlich durch die Sprachlernerfahrungen der jeweiligen Lernenden geprägt, so dass vorhandenes Sprachsystemwissen und ein Repertoire an individuellen Lernstrategien ontogenetisch bedingte defizitäre Veränderungen in der Lerndisposition ausgleichen können (a.a.O., S. 2f.).

Diesem vorsichtigen Versuch, allgemein für die Gruppe erwachsener Sprachlerner gültige Aussagen abzuleiten, stehen andere Zugänge zur Seite, die Alter bei Erwachsenen nicht als feste Größe, sondern als gesellschaftliches Konstrukt auffassen und die Variable Alter nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit anderen Variablen wie Geschlecht, Schicht bzw. Milieu und ethnischer Zugehörigkeit sehen. Bei dieser Fokussierung stehen nicht die erreichten Leistungen, sondern das Erleben der Lerner im Vordergrund.

Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht eine Studie, die die soziale Konstruktion von Alter im Kontext des Englisch-Unterrichts in Mexiko untersucht hat (Andrew, 2012). Datenbasis bildeten wiederholte Interviews mit Lernern während eines Englischkurses, Unterrichtsbeobachtungen, kurze Berichte der Teilnehmer nach jeder Kurswoche und Interviews mit den Kursleitern am Kursende. Im Zentrum der ethnografisch angelegten Studie stehen halbstrukturierte Tiefeninterviews mit Lernern unterschiedlicher Altersstufen. Statt direkte Ursachen und Wirkungen festzustellen, werden im Ergebnis jeweils individuell unterschiedliche Ausprägungen von altersbezogenen Einflüssen auf Sprachlernerfahrungen beschrieben, die sich jeweils für das junge, das mittlere und das späte Erwachsenenalter nachweisen lassen:

1. Der Einfluss des Alters auf die Sprachlernerfahrungen variiert je nachdem, wo sich die Sprachenlerner selbst in der Lebensspanne verorten.
2. Haltungen zum und Meinungen über Fremdsprachenlernern einerseits und das Alter andererseits wirken sich auf die Sprachlernerfahrungen aus.
3. Die verschiedenen Konstruktionen des Alters durch die Sprachenlerner selbst, durch Mitlernende und Lehrende sind in den in der jeweiligen Kultur herrschenden Altersdiskursen verwurzelt.
4. Gegenwärtige und frühere Lebensumstände beeinflussen die Sprachlernerfahrungen.
5. Die Konstruktion der Altersidentität von Sprachlernern findet in Wechselwirkung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kurses statt.
6. Alter als Subjekt-Kategorie ist mit anderen Subjekt-Kategorien erwachsener Sprachlerner verbunden.

Entscheidend sind demnach – unter Berücksichtigung des kursinternen und des kursexternen Bereichs – Selbst- und Fremdbilder der einzelnen, allgemeine kultur- (und zeit-) spezifische Diskurse, die jeweilige Biografie sowie die Mischung, die der Faktor Alter mit Faktoren wie Geschlecht, Herkunft, Schicht eingeht.

Relativ wenige Studien beschäftigen sich mit dem Fremdsprachenlernen von Erwachsenen, die über geringe Lernerfahrungen verfügen. Die Arbeit von Kersten-Frisch (2015) behandelt die Zielgruppe lernungewohnter Englischlerner am Lernort Betrieb. Dort wird das Sprachlernverhalten der Zielgruppe beschrieben und auf der Basis lernpsychologischer Theorien zu Entwicklungen über die Lebensspanne und zu individuellen Unterschieden beim Fremdsprachenlernen erklärt. Behandelt wird das Gesamt an aktuell diskutierten Themen wie das Verhältnis von formal und informell erworbenem Wissen, die schulischen Erfahrungen der Lerner, ihre Einstellungen zum Englischlernen, ihr Selbstbild, ihr Umgang mit Angst vor negativer Bewertung; die Lernsituation (Angebot, Lerngruppengröße, Lernkultur der Unternehmen), der Lernstil in Bezug zur Lernbiografie und zu Lernbedingungen; der Umgang der Lerner mit dem Lernmaterial, der Lehrstil der Dozenten. Bewältigt wurde diese Aspektfülle durch eine Fragebogenbefragung von Mitarbeitern dreier weltweit tätiger Firmen und darauf aufbauenden halb-strukturierten Interviews mit ausgewählten Lernern und Dozenten, die statistisch bzw. inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. „In Absprache mit den Sprachbeauftragten wurde auf die Untersuchung von Einzelunterricht und Hospitation verzichtet“ (a.a.O., S. 67). Im Ergebnis werden klare, empirisch belegte Aussagen zu den einzelnen Aspekten des betrieblichen Englischlernens für die Zielgruppe lernungewohnter Erwachsener getroffen, aus denen praktische Konsequenzen, vor allem für die Gestaltung von Lehr-Lernmaterial, gezogen werden.

Im Zentrum der für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ relevanten Zweitsprachenerwerbsforschung stand zunächst vor allem die Gruppe ausländischer Arbeiter bzw. Immigranten. Dabei ging es am Beispiel der Sprache in Deutschland lebender italienischer und spanischer Arbeiter um Bilingualismus- und Interferenzprobleme, soziolinguistische Probleme, Probleme des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs sowie um generelle Probleme der Beschreibung sprachlicher Varietäten (Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch, 1975). Ein von der *European Science Foundation Second Language* gefördertes Projekt (Perdue, 1993) hat diesen Rahmen erweitert: um insgesamt fünf europäische Zielsprachen, denen jeweils zwei Muttersprachen (Punjabi, Italienisch, Türkisch, Arabisch, Spanisch, Finnisch) zugeordnet wurden, und um Längsschnittdaten aus drei Erhebungszyklen, die es erlauben, Entwicklungen im Spracherwerb der untersuchten 40 Immigranten zu verfolgen.

Der Entwicklung von Zweitsprachenkenntnissen ist auch eine Longitudinalstudie zu russischsprachigen Aussiedlern (neben Erwachsenen auch Kindern) gewidmet (Baur & Nickel, 2012): 53 Personen wurden nach Abschluss eines einjährigen Sprachkurses

zu drei Zeitpunkten mit jeweils sechs Monaten Abstand untersucht. Dabei wurden beispielsweise typische Probleme russischer Muttersprachler mit der deutschen Wortstellung, aber auch mit der Aussprache untersucht.

In einer früheren Untersuchung (Oxen), 1995, die der Gruppe erwachsener Ausiedler gewidmet war, wurden dagegen – im Sinne der *affective filter*-These –, die emotionalen Widerstände untersucht, die beim Deutschlernen und in der Folge der Integration im Wege standen.

In Rahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung konnte generell festgestellt werden, dass Lerner nach einer gewissen, individuell unterschiedlichen Zeit eine sogenannte Basisvarietät ausbilden, eine Sprachform, die strukturell relativ geschlossen und in sich weitgehend konsistent ist und die für eine Reihe von kommunikativen Bedürfnissen eingesetzt werden kann (Klein & Dimroth, 2003). Für viele Lerner ist dies zugleich auch die Endstufe, es kommt zu einer strukturellen Fossilierung; lediglich der Wortschatz wird ausgebaut. Für den Sprachunterricht bedeutet dies nicht notwendig, die Lerner zu einer Stufe der Perfektion zu führen, sondern an diese Varietät anzuschließen und sie vorsichtig im Hinblick auf Wortschatz und einige ausgewählte Regeln des kommunikativen Verhaltens, die die tägliche Interaktion erleichtern, auszuweiten.

Weder dem Fremd- noch dem Zweitsprachenerwerb eindeutig zuzuordnen ist die neuere Bildungsgangforschung, die sich sowohl für curricular vorgegebene als auch für subjektive Bildungsgänge interessiert. In einem Band zum Thema „Sprachen lernen und lehren“ findet sich u.a. auch das Porträt eines „erwachsenen Sprachenlerner“ (Decke-Cornell & Kleiner, 2007). Die Einzelfallstudie rekonstruiert die Bedeutungen, die der Lerner mit den von ihm erlernten Sprachen verbindet und die das Eingebundensein des Sprachenlernens mit Lebensplänen, Lebensphasen und Entwicklungsabsichten zeigen. Bemerkenswert ist auch die Thematisierung eines meist ignorierten Aspekts, nämlich der der sexuellen Identität (hier die Erfahrung, dass im Sprachunterricht Homosexualität erkennbar dethematisiert wurde).

Für das FLE von besonderer Bedeutung scheint auch die sprachwissenschaftlich adaptierte Perspektive der Lebensspanne (Gerstenberg & Voeste, 2015) zu sein. Sie schließt nicht nur die mittlere (und in der Regel längste) Lebenszeit ein, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass sie die beiden Aspekte des Kognitiv-Biologischen und des Soziokulturellen miteinander verbindet. Die Fokussierung auf den Spracherwerb in der Kindheit und den Sprachverlust im Alter bzw. auf das jugendliche Fremdsprachenlernen und das Fremdsprachenlernen im höheren Alter hat nicht nur mit größeren Auffälligkeiten zu tun und scheint darum interessanter. Sie ist auch auf einen relativ kurzen Zeitabschnitt bezogen und insofern leichter erforschbar. Das Lernen im Alter zwischen 20 bis 60 Jahren legt dagegen möglichst Jahrzehnte umfassende Längsschnittuntersuchungen nahe, die mit Problemen der Forschungsfinanzierung, dem Verlust von Probanden und der Änderung von Forschungsinteressen konfrontiert sind. Die Konzentration auf

das (mittlere) Erwachsenenalter lässt allerdings nur in wenigen Fällen dramatische Aufstiegs- und Fallentwicklungen erwarten:

Gradients may be curvilinear (uni- or multimodal) with rising frequencies here, sloping frequencies there “moduls of change” may form a repetitive sequence, or may stagnate initially – and then change abruptly (a.a.O., S. 5).

Dieser Dedramatisierung steht auf der anderen Seite aber auch die Beobachtung gegenüber, dass die gewöhnlich als stabil wahrgenommene Muttersprachenkompetenz ihrerseits Entwicklungen im Erwachsenenalter unterliegt, was etwa am Beispiel beruflicher Sozialisation deutlich wird.

## 1.5 Lehren und Lernen fremder Sprachen für Erwachsene – Methoden und Empfehlungen

Im Verlauf der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts interessierte mehr als die Trennung der Lerner nach ihrem Alter der Unterschied zwischen den alten und den neuen Sprachen und die Frage nach deren Funktion. Die Spannung zwischen der Bedeutung einer Fremdsprache als Kommunikations- oder als Bildungsmittel begleitet die Methodendiskussion bis in die Gegenwart. Vergessen wird dabei oft, dass die Orientierung an der Nützlichkeit nicht erst als Reaktion auf die neuhumanistische Idee einer zweckfreien Allgemeinbildung entstand, sondern bereits vorher im privaten Unterricht durch ausländische Sprachmeister und in Lehrbüchern mit kommunikativen Musterdialogen realisiert wurde, die sich vorzugsweise an junge Erwachsene richteten.

Im Sprachlehrbuch des Georg von Nürnberg (1424), der als erster überlieferter professioneller Lehrer Deutsch in Venedig unterrichtete, finden sich beispielsweise neben Wortlisten und Flexionsparadigmata auch Dialoge, die nicht nur geschäftlichen Verhandlungen dienen sollen, sondern auch Beispiele für einen diesen meist vorgeschalteten *small talk* mit Fremden vermitteln. Ein solches Beispiel liest sich folgendermaßen:

Es ist lange her, dass ich euch gesehen habe. Wo seid ihr gewesen? – Wann seid ihr gekommen? – Kommt ihr jetzund aus deutschen Landen? – Was Mär ist jetzund in deutschen Landen? (Schröder, 2006, S. 61).

Das Buch diente seinerzeit als Vorlage für weitere Lehrbücher: So entstand zunächst ein deutsch-katalanisches Sprachbuch für Kaufleute, bei dem der italienische Teil der Vorlage durch das Katalanische ersetzt wurde; später entstanden auf derselben Grundlage deutsch-tschechische und deutsch-polnische Sprach- und Gesprächsbücher.

Die für das Reisen bereitgestellten Musterdialoge erinnern durchaus an heutige touristische Handreichungen: Das 1415 erschienene Französisch-Lehrbuch *Manière de langage* von William of Kingsmill enthält beispielsweise folgende Unterhaltung:

*Syre, ou pensez vous chivacher anoet? – Sire, a la prochene ville, si Dieu plest. – Sire, que l'apellez la prochyin ville? – Sire, l'apellent Oxone, verement.* (<http://anglonormandictionary.blogspot.de/2016/01/wom-anglo-norman-at-inn-manieres-de.html>)

Sir, wohin möchten Sie heute Abend reiten? – Wenn Gott will, zur nächsten Stadt – Wie heißt die nächste Stadt? – Sie heißt Oxford, Sir.

Die Linie des anwendungsorientierten, also an in unterschiedlichen Kontexten zu erwartenden Situationen ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene ist nicht abgelöst worden von einer am Sprachsystem orientierten Methode, sondern ist auch in der Zeit, zu der die am Lateinunterricht ausgerichtete Grammatik-Übersetzungsmethode an Schulen herrschte, durchgängig praktiziert worden. Das betrifft vor allem auch Materialien für Selbstlerner wie die von Gustav Langenscheidt vertriebenen Unterrichtsbriefe für die französische Sprache. 1856 erschien ein Französisch-Kurs, den Langenscheidt gemeinsam mit dem Französischlehrer Charles Toussaint entwickelt hatte. Dabei stand nicht die Grammatik im Vordergrund, sondern die Lektüre und die praktische Anwendung der Fremdsprache. Als Kennzeichen der Methode Toussaint-Langenscheidt gelten die wortgetreue Interlinearübersetzung einfacher Sätze und eine leicht verständliche Lautschrift.

Die bald auch auf andere Sprachen übertragenen Unterrichtsbriefe<sup>22</sup> orientierten sich strikt an Originaltexten, boten Aussprachehinweise durch eine lautsprachliche Version und eine wörtliche Übersetzung.<sup>23</sup> Mithilfe eines speziellen Leserosts aus Papier konnte man entweder den fremdsprachlichen Text, die Aussprache oder die Übersetzung hervortreten lassen. Den Texten in den Lektionen folgten ausführliche Erläuterungen zum Verständnis des Textes und zu Besonderheiten des Vokabulars, verbunden mit der Mahnung zur täglichen Wiederholung der Lektionen (Abb. 2).

---

22 Die wiederholt aufgelegten *Studienbriefe* erschienen zuerst 1894.

23 Im Beispiel der Abbildung 2 ist es die Erzählung „A Christmas Carol“ von Charles Dickens, die in englische Verhältnisse einführen und mit englischen Gebräuchen bekanntmachen und daneben dazu dienen soll, auf die im Anschluss daran behandelte Grammatik vorzubereiten.

**Thoussaint Langenscheidt**  
 Geschützt unter Nr. 105 360 und 106 366  
**BRIEFLICHER SPRACH- UND SPRECH-UNTERRICHT**  
 FÜR DAS  
**SELBSTSTUDIUM DER ENGLISCHEN SPRACHE**

VON  
**DR. C. VAN DALEN**

Professor am Königlichen Kadettenkorps, Dozent an der Berliner Akademie für moderne Philologie,  
 Mitglied der Königlichen Akademie etc.

**HENRY LLOYD**

Professor,  
 Mitglied der Universität  
 Cambridge

ALS MANUSKRIFT GEDRUCKT



**G. LANGENSCHIEDT**

Professor,  
 Mitglied der Gesellschaft für neuere  
 Sprachen in Berlin

ALLE RECHTE VORBEHALTEN

Ganz neu bearbeitet und erweitert von **H. BAUMANN**, Master of Arts of London University

Abchnitt  
**2. Brief | Englisch | 76-102**

Grammatisch-fachliches Inhaltsverzeichnis: Singular und Plural [80]. — Pronomen [81]. — Personalpronomina [82]. — Tempora [83]. — Unbestimmter Artikel: a und an [92]. — Personalpronomen it [93]. — Kopula und Prädikatssubstantiv [94]. — Frage Satz [95].

### 3. Lektion.

Was heute nicht geschieht, ist morgen nicht getan,  
 Und keinen Tag soll man verpassen. (Goethe.)

**76.** (Übung 1-4)

**A. Text.**

[46 u. Arbeitsplan]

**Mind!**<sup>①</sup> \* **I don't mean** <sup>②</sup> **to say** **that I know,** <sup>③</sup> **1 of my own**  
 mäi'nd! ai do'nt min t<sup>s</sup> þei' dhät ai no'', w mäi o'n  
 Merkt! ich tue nicht meinen zu sagen daß ich weiß, von mein eigen

**knowledge,** <sup>④</sup> **what there is particularly dead about a door-nail.**  
 n<sup>w</sup>l'öb<sup>g</sup>, hwät dhär\_iz pä-ti'k-j<sup>s</sup>-br-l<sup>e</sup> d<sup>s</sup>'d\_ä-bäut\_ä dö'-neil.  
 Kenntnis, was da ist besonders tot in betreff ein Tür-Nagel.

**I might have** <sup>⑤</sup> **been inclined,** **myself,** **to regard** <sup>⑥</sup> **a coffin-nail** <sup>⑦</sup> **as**  
 ai mäit häw bin\_in-klä'nd, mäi-þ<sup>s</sup>'lf, t<sup>s</sup> r<sup>s</sup>-gä'rd\_ä f<sup>s</sup>ö'f-in-neil\_ä<sup>s</sup>  
 Ich möchte haben gewesen geneigt, ich selbst, zu ansehen ein Sarg-Nagel als

**the dearest** <sup>⑧</sup> **piece of ironmongery in the trade.]** **But** <sup>⑨</sup> **1 the**  
 dh<sup>s</sup> d<sup>s</sup>'d-<sup>s</sup>eft pi<sup>s</sup>þ\_w\_äi'ri-n-m<sup>s</sup>ön<sup>s</sup>-g<sup>s</sup>-r<sup>e</sup> in dh<sup>s</sup> tre'it<sup>d</sup>. b<sup>s</sup>st dh<sup>s</sup>  
 das toteste Stück von Eisenware in der Handel. Aber die

**wisdom of our ancestors** <sup>⑩</sup> **is** <sup>⑪</sup> **in the simile,** **and** <sup>⑫</sup> **6 my unhallowed** <sup>⑬</sup>  
 w<sup>s</sup>þ-d<sup>s</sup>m\_w\_äur\_ä'n-þ<sup>s</sup>-þ<sup>s</sup>it<sup>s</sup>\_if\_in dh<sup>s</sup> fi'm-<sup>s</sup>-li, änd mäi ä'n-hä'l-o'w<sup>d</sup>  
 Weisheit von unser Vorfahren ist in das Gleichnis, und mein ungeweiht

<sup>\*</sup> Die eingekreisten Zahlen verweisen auf die entsprechenden Paragraphen der Texterläuterung [78].

Abbildung 2. Lektion für das Selbststudium des Englischen von Toussaint-Langenscheidt (van Dalen, o.J.)

Das autodidaktische FLE war und ist aber auch stark von individuellen Vorlieben und Vorgehensweisen geprägt. Ein berühmtes Beispiel ist der Kaufmann und Privatarchäologe Heinrich Schliemann (1822–1890), der gleich mehrere Sprachen nach einer von ihm selbst entwickelten Methode erlernte: In seiner Biografie *Ilios. Stadt und Land der Trojaner* beschreibt er, wie er häufig laut in der fremden Sprache las, dabei jedoch keine Übersetzungen anfertigte, wohl aber Texte über ihn interessierende Themen schrieb, die er dann unter Aufsicht eines auf Honorarbasis bezahlten Lehrers oder Muttersprachlers verbesserte und auswendig lernte. Er nutzte jede Gelegenheit zum Kontakt mit der gesprochenen Sprache und lernte große Textmengen.

Auch wenn es sich hierbei wohl um eine Ausnahmeerscheinung handelt, zeigt das Beispiel die Anwendung von Prinzipien, die auch heute angewandt werden (Primat des Mündlichen, Ablehnung von Übersetzungen, Kontakt zu Muttersprachlern) oder als erwachsenengerecht gelten (individuell bedeutsame Themen, Selbstorganisation).

Im Gegensatz zur sogenannten „direkten“ Methode, die gesprochene Sprache als gesprochene Version geschriebener Texte verstand,<sup>24</sup> zielte die „natürliche“ bzw. die Berlitz-Methode darauf ab, dass die – erwachsenen – Lerner sich in der Fremdsprache unterhalten sollten. Die muttersprachlichen Lerner sollten neue Begriffe im Dialog, anhand von realen Objekten, Bildern, Mimik lernen. Im Lehrbuch *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages* von 1989 heißt es dementsprechend in der ersten Lektion: „What’s this? It’s a book. Is it green? No, it’s blue.“

Das Lernziel Konversation und das Gebot der Einsprachigkeit wurden auch von Vertretern der „direkten Methode“ übernommen, was allerdings für die Fremdsprachenlehrer an deutschen Schulen eine weitaus größere Herausforderung bedeutete als für die muttersprachlichen Dozenten an den europaweit verbreiteten Berlitz-Schulen, zu denen bekanntlich auch James Joyce während seines Aufenthalts in Triest gehörte. Die Berlitz-Methode ist für erwachsene, nutzenorientierte Lerner konzipiert und stellt die Konversation in den Mittelpunkt. Ihr Erfolg gerade auch in Europa ist vor allem auf die Idee zurückzuführen, dass Sprachenlernen für jeden Erwachsenen möglich ist, also weder von einer besonderen Begabung noch von der Schulbildung abhängt.

Das Berlitz-Sprachtraining wurde immer wieder erweitert und an moderne (mediale) Gegebenheiten angepasst. So verspricht etwa die „Berlitz Total Immersion Methode“ den Interessenten, dass sie nach zwei bis drei Wochen ganztägigem Einzelunterricht bei zwei Muttersprachlern in den meisten beruflichen und sozialen Situationen

---

24 Die „direkte Methode“ geht zurück auf Wilhelm Viëtor, der in seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (1882) für das Ziel der Beherrschung einer Sprache und der Demonstration von Sprachkönnen eintrat. Das aktive Sprechen sollte im Mittelpunkt stehen, Grammatik- und Sprachwissen auf induktivem Weg vermittelt werden. Die Revision der preußischen Lehrpläne 1891 trug diesem, von den Entwicklungen der Phonetik profitierenden Ansatz Rechnung, ohne unmittelbar den traditionellen deduktiven Sprachunterricht durchgreifend zu ändern.

in der gewählten Fremdsprache kommunizieren können.<sup>25</sup> Dies macht erneut deutlich, dass die Lehrmethode auf die aktive Sprachverwendung, vor allem zu beruflichen Zwecken, abzielt und sich am Modell des Erstspracherwerbs orientiert.

Für die Schule setzte sich das Lernziel der Gesprächsfähigkeit – unterstützt durch audiovisuelle Medien und beeinflusst von einer zunehmenden Mobilität – erst im 20. Jahrhundert durch. Dabei ist daran zu erinnern, dass die audiolinguale Methode zunächst für erwachsene Lerner konzipiert wurde, und zwar für die Ausbildung von amerikanischen Militär-Dolmetschern Anfang der 1940er Jahre. Die Entwicklung der auditiv orientierten Methode wurde nach dem sogenannten „Sputnik-Schock“ 1957 weiter vorangetrieben und bediente sich der damals neuen Sprachaufzeichnungstechniken – im Fall des Sprachlabors mit erheblichen Auswirkungen auf den Sprachunterricht. Vom linguistischen Strukturalismus und Behaviorismus beeinflusst, ist sie auf die Struktur gesprochener Sprache (Einsetzübungen) und die Einübung von Sprachmustern durch Wiederholung (Auswendiglernen von Dialogen) gerichtet und betont den Wert authentischer Aussprache (Muttersprachler als Lehrende) und alltäglicher Kommunikation.

Für den Selbstunterricht entwickelte bereits 1929 der Autodidakt Alphonse Chérel die „Methode Assimil“. Sie orientiert sich am Erstspracherwerb, hier auf das unbewusste Assimilieren, und setzt den Akzent auf das Hörverständnis (Hören und Nachsprechen auf der Basis einer an die Muttersprache des Lerners angelehnten Lautschrift), bietet Wörter immer nur im Kontext an und verzichtet so weit wie möglich auf grammatische Erläuterungen. Mit dem Band *L'Anglais Sans Peine* startete das Unternehmen. Der Satz aus der ersten Lektion „My tailor is rich“ wurde zum geflügelten Wort.<sup>26</sup> Auch in aktuellen Assimil-Büchern kann man Beispiele der je nach Einstellung humorvollen oder absurden Dialogkonstruktion finden. Assimil bietet vor allem dem autodidaktischen Lerner die Möglichkeit, die Alltagssprache selbstständig zu erlernen. Wie bei der Toussaint-Langenscheidt-Methode ist hierbei die Selbstdisziplin der Lerner, d.h. ihre Bereitschaft zum regelmäßigen Üben, gefordert.

Das Problem der Selbstdisziplinierung wird derzeit auch durch Apps zu lösen versucht. Der (kostenlose) Online-Dienst Duolingo bietet beispielsweise Übungen, deren erfolgreiche Absolvierung mit Punkten (hier sind es sogenannte „XP“) belohnt werden. Diese bilden die Voraussetzung für weitere Übungen, mit denen ein höheres Niveau erreicht werden kann. Dem Nutzer wird der Lernfortschritt durch einen Balken angezeigt; zusätzlich wird er auch verbal (d.h. durch das Aufscheinen des Verbs „continue“) zum Weitermachen aufgefordert (Abb. 3) – zeitgenössische Variante des Spruchs „Ohn' Fleiß kein Preis“, die schon den Unterrichtsbrief von Toussaint-Langenscheidt schmückte (Abb. 2). Diese *gamification* (Funk, 2015) soll die Motivation

25 Siehe [www.berlitz.us/language-training/corporate/total-immersion](http://www.berlitz.us/language-training/corporate/total-immersion)

26 So findet sich der Satz beispielsweise in dem Theaterstück *La Cantatrice chauve* von Eugène Ionesco oder in dem Comic *Astérix chez les Bretons* von René Goscinny und Albert Uderzo.

zum Weitermachen aufrechterhalten – für den Einzelnen, aber auch für eine Gruppe, deren Mitglieder ihre Leistungen ständig untereinander vergleichen können. Das vor allem am Anfang starr aufgebaute System erinnert an Trainingsprogramme für Sportler, die den Nutzer permanent kontrollieren und sofortige Rückmeldungen geben. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, nicht nur Lernort und -zeit, sondern auch das Lerntempo selbst zu bestimmen.

Diese und andere Online-Dienste, wie etwa die kostenpflichtigen Rosetta Stone-Sprachkurse, werden vereinzelt auch im Rahmen von Präsenzkursen als Zusatzangebote verwendet, so dass die medientechnische Entwicklung bei den Selbstlernmaterialien auch das organisierte Sprachenlernen im Kurs mitbestimmt.

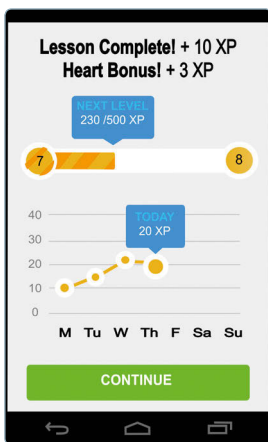


Abbildung 3.  
Sichtbarmachen von Lernleistungen in einer Sprachlern-App  
(nach einem Screenshot)

Welchen Einschnitt schon die audiolinguale Methode für den Sprachunterricht an Volkshochschulen bedeutete, wird an den Empfehlungen deutlich, die 1970 auf einer Mitarbeiter-Fortbildung ausgesprochen wurden:

- Hören, Verstehen und Sprechen sind das zentrale Anliegen des Unterrichts.
- Alles, was nicht unmittelbar zur Spracherlernung beiträgt, darf sich in den ersten Unterrichtsjahren nur mehr oder weniger zufällig ergeben.
- Grammatische Regeln und Übersetzungen tragen zur Spracherlernung nicht bei.
- Im Unterricht ist volle Einsprachigkeit durchzuführen. Muttersprachige Äußerungen wirken lernstörend.
- Der Lernstoff wird in Modellen und Mustern eingeführt und vom Schüler in analogen Beispielen geübt. Der Lernweg führt von der Reproduktion sprachlicher Vorbilder zur freien Produktion im offenen Dialog. Die Reihenfolge der zu erlernenden Fertigkeiten führt vom Hören über das Sprechen zum Lesen und Schreiben – und zwar immer in dieser Reihenfolge.

Erst wenn der Teilnehmer das VHS-Zertifikat erworben hat (etwa ab 4. Lernjahr), können Fachkurse besucht werden, in denen spezielle Fertigkeiten (z.B. Übersetzen, Fachterminologie, Leseverstehen spezieller Texte usw.) geübt werden (Schrand & Bach, 1971, S. 15).

So wie sich hier Schule und Erwachsenenbildung mit ihrer Ablehnung der Grammatik-Übersetzungs-Methode trafen, so ist auch mit dem Einzug des kommunikativen Ansatzes eine weitgehende Übereinstimmung der Ziele beider Bereiche zu verzeichnen. Das pragmatische Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ – nicht zu verwechseln mit Habermas‘ philosophisch-soziologischer Theorie des „kommunikativen Handelns“ – wurde vom Linguisten Dell H. Hymes (1972) in Auseinandersetzung mit dem linguistisch-theoretischen Kompetenzbegriff von Noam Chomsky entwickelt. Hymes stellte seine funktionale Sicht auf Sprache der strukturalen von Chomsky gegenüber. Sprechakte und nicht Grammatik, eine Skala von Sprachstilen und keine homogene Sprechgemeinschaft stehen im Mittelpunkt, kurz: Sprache wird als gesellschaftliches und nicht als mentales Phänomen aufgefasst.

Der Erfolg des Begriffs „kommunikative Kompetenz“ ist mit seiner fast unkontrollierten Anwendung verbunden. Einem Vorschlag von Canale und Swain (1980) folgend kann jedoch festgehalten werden, dass der kommunikative Ansatz für den Fremdsprachenunterricht die Vermittlung grammatischer, soziolinguistischer und strategischer sowie von Diskurskompetenzen umfasst. Grammatische Kompetenz meint die sichere Verwendung von Kenntnissen in den Bereiche Lexik, Morphologie, Syntax und Phonetik. Soziolinguistische Kompetenz bezieht sich auf Regeln des Sprachgebrauchs. Strategische Kompetenz<sup>27</sup> verweist auf die Kenntnis verbaler und non-verbaler Strategien zur Vermeidung eines Kommunikationsabbruchs. Und Diskurskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, zusammenhängende Texte zu produzieren.

In Deutschland ist die „kommunikative Wende“ des schulischen Fremdsprachenlernens durch das Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ (1974) von Hans-Eberhard Piepho eingeleitet worden. Das Lernziel der kommunikativen Kompetenz – in Deutschland zunächst als emanzipatorische Didaktik konzipiert, in englischsprachigen Ländern seit jeher aber eher pragmatisch auf allgemeine Sprechintentionen und Sprechakte bezogen – steht nach wie vor im Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Diskussion und der auf sie aufbauenden Lehrwerke, vor allem im DaF-Unterricht akzentuiert als interkulturelle kommunikative Kompetenz (Meriläinen, 2001).

---

27 Bei Autoren wie Lyle Bachman (1990) wird „strategische Kompetenz“ anders definiert. Ihre Hauptfunktion besteht demnach darin, die Sprachkompetenz eines Sprechers mit seinem Weltwissen und den Kontexten, in denen die Sprache gebraucht wird, zu verbinden.

Die 1997 erschienene Monografie von Axel Vielau zur „Methodik des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ trägt den Untertitel „Ein lernzielorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung“.<sup>28</sup> Die Arbeit distanziert sich insofern vom Ideal der kommunikativen Kompetenz, als sie stattdessen für das Lernziel Kommunikationsfähigkeit plädiert bzw. für „einen bestimmten Grad der Sprechhandlungsfähigkeit“, die „in praktikabler Form transitorisch, auf Übergangsniveaus, definiert werden kann“ (Vielau, 2010, S. 21). Trotz des Fokus auf Beispiele aus VHS-Englischkursen beansprucht der in der Arbeit vertretene Ansatz eine für alle Lebensalter und (Fremd- und Zweit-)Sprachen geltende Wirksamkeit.

Als Besonderheit des Fremdsprachenlernens in der Erwachsenenbildung werden folgende Aspekte aufgeführt:

- eine größere Heterogenität organisierter Lerngruppen,
- der *drop-out* in freiwilligen Kursen,
- das Erwachsenen-Erwachsenen-Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem sowie
- das häufigere Auftreten von Image-Problemen und
- der höhere Affektfilter (Angst vor Blamage) bei lernungewohnten Erwachsenen.

Als Eigenheiten erwachsener Sprachenlerner werden genannt:

- die größere Bedeutung von Monitor-Strategien,
- besondere Schwierigkeiten bei der Aussprache und der Hördiskrimination fremdsprachlicher Wörter,
- das Phänomen der Lernungewohntheit,
- die erhöhte Bedeutung der Bildungsbiografie (Schulerfahrungen) und
- das häufig geringere Zeitbudget zum Lernen.

Aus der Aufzählung wird die Prägung durch das Modell der VHS und die Orientierung an Englischkursen ersichtlich: In betrieblichen Sprachkursen dürfte das Problem der Teilnehmerheterogenität geringer, bei Fremdsprachen wie Französisch oder Japanisch dürften lernungewohnte Teilnehmer selten vorzufinden sein.

Gegenüber dem mittlerweile breit durchgesetzten kommunikativen Ansatz spielen die neueren<sup>29</sup> alternativen Methoden (Suggestopädie, *Silent Way*, *Total Physical Response*) in der Praxis eine eher geringe Rolle.<sup>30</sup> Das trifft auch für das sich an Erwachsene richtende *Community Language Learning* (CLL) zu, das sich speziell der Probleme

28 In der vor allem theoretisch aktualisierten Internetpublikation von 2010 fehlt dieser Untertitel.

29 Ein früher, zeitweise vom Goethe-Institut propagierter Versuch, den Sprachunterricht von seinem kognitiven Überhang zu befreien, liegt in der Methode des „Singenden Lernens“ von Georg Lapper vor, die das sprachliche Wissen in Versen, gesungen zu bekannten Melodien, darbietet (Deinzer, 2003, S. 54ff.).

30 Das dürfte auch an dem weit verbreiteten Interesse an verwertbaren Zertifizierungen liegen.

der Angst vor Blamage und der Regression annimmt und ausdrücklich mit Übersetzungen arbeitet: Lerner bilden eine Gruppe. Sie bauen erst ein Vertrauen untereinander und zum Lehrer auf, bevor sie den Inhalt ihrer muttersprachlichen Unterhaltungen selbst bestimmen, sich diese dann vom Lehrer in die fremde Sprache übersetzen lassen, dies nachsprechen und mithilfe von Tonaufnahmen memorieren können.

In Deutschland im Rahmen der Erwachsenenbildung entstanden ist die *Psychodramaturgie Linguistique* (Dufeu, 1983), die Grundtechniken des Psychodramas wie Doppeln, Spiegeln, Rollenwechsel dem Sprachunterricht angepasst hat. Neben dem Sprachunterricht verfolgt die Methode sogenannte Tiefenziele wie Konzentration, Einfühlung, entspannte Aufmerksamkeit, Spontaneität, Kreativität. Das dramatische Element kommt in Entspannungs-, Aufwärm-, Atem- und Stimmübungen sowie im Einsatz von Masken zum Ausdruck. Ähnlich wie bei der CLL-Methode können die Teilnehmer die Inhalte bestimmen, die Trainer strukturieren, begleiten und unterstützen sie.

Von Bernard Dufeu stammt auch die Beschreibung eines erwachsenengemäßen, das Gebot der Teilnehmerorientierung umsetzenden Grammatikunterrichts als Gegensatz zur traditionell schulischen, regelgeleiteten Grammatikvermittlung. Demnach geht der teilnehmerorientierte Unterricht davon aus, dass Irrtum für den Erwerb unentbehrlich ist und erst dann eine Regel gesucht wird, wenn ein Problem entsteht, das zunächst von den Teilnehmern gelöst werden sollte. Der systematischen Vermittlung steht so die punktuelle gegenüber, der Vorstellung, dass jeder das Gleiche können soll der individuelle Prozess der Trennung der Sprache vom Sprecher, die Verbindung von Sprache und Sprecher. Statt des Primats der Korrektheit soll das des Kommunizierens gelten (Dufeu, 1993, S. 44).<sup>31</sup>

Die Frage eines erwachsenengemäßen Sprachunterrichts wurde und wird vor allem in weit verbreiteten Empfehlungen für VHS-Kursleiter aufgegriffen:

Die zunächst kostenlos von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes an VHS-Kursleiter abgegebene Broschüre „Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht“ (Bianchi, Busch & Sommet, 1981) hat – wie die neueren vom Hueber-Verlag vertriebenen Broschüren „Leitfaden für Sprachkursleiter“ (2009) und „Sprachen lernen im Alter“ (2012) – wesentlich dazu beigetragen, die Elemente und Prinzipien erwachsenengerechten Fremdsprachenunterrichts zu verbreiten. So wird u.a. auf die Relevanz früherer Lernerfahrungen der Lerner aufmerksam gemacht, die Problematik von Lerngruppen beschrieben, der Kursleiter als Partner unter Partnern charakterisiert, das Spektrum von der Grammatik-Übersetzungs-Methode bis zur audiolingualen Methode vorgestellt, Medien vom Lehrbuch bis zum Tonträger nach ihrer Nützlichkeit beurteilt, Hinweise zur Vorbereitung und zum Beginn von Unterrichtsstunden gegeben, die Lernziele Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis

31 In einer „Einführung in die Fremdsprachendidaktik“ wird die dort ausführlich zitierte Beschreibung als „auch für die Schulpraxis nicht uninteressant“ bewertet (Sarter, 2006, S. 80).

und schriftlicher Ausdruck beschrieben. Außerdem enthält die Broschüre Angaben zum Stellenwert der Landeskunde, zu Lern- und Rollenspielen, zu Lernerfolgskontrollen und zum Verhältnis zwischen Kursleiter und der Institution VHS.

Empfehlungen für Sprachkursteilnehmer geben auch viele Volkshochschulen. Typisch ist der folgende Katalog:

## **Tipps zum Sprachenlernen**

### **Tipps 1**

Haben Sie Mut zu sprechen. Sie lernen es nicht, wenn Sie schweigen. Sie lernen durch Ihre Irrtümer und deren Berichtigung, durch ständiges Probieren und durch aktive Beteiligung.

### **Tipps 2**

Grammatikregeln sind notwendig, aber kein Selbstzweck. Sie werden im Unterricht nur so viel Grammatik lernen, wie sie Ihnen hilft, sich richtig auszudrücken. Übrigens: Sprachen sind nicht immer logisch aufgebaut, es gibt deshalb nicht für alle Besonderheiten eine Erklärung.

### **Tipps 3**

Ohne zusätzliche Arbeit zu Hause geht es nicht. Üben Sie das Neugelernte auch außerhalb der Kursstunden so oft wie möglich. Nutzen Sie die Begleitmaterialien (Kassetten, CD, Übungsbücher). Üben Sie lieber täglich eine Viertelstunde als einmal in der Woche drei Stunden.

### **Tipps 4**

Lernen Sie neue Wörter nicht einzeln, sondern im Zusammenhang. Versuchen Sie, sich Redewendungen zusammen mit bestimmten Situationen einzuprägen.

### **Tipps 5**

Bestehen Sie nicht darauf, dass ein Text Wort für Wort übersetzt wird. Versuchen Sie vielmehr, die Bedeutung eines Satzes im Ganzen zu erfassen.

### **Tipps 6**

Es ist wichtig, dass Sie regelmäßig am Unterricht teilnehmen. Wenn Sie einmal fehlen müssen, geben Sie nicht gleich auf, sondern sprechen Sie mit Ihrer Kursleitung oder anderen Teilnehmern. Sie werden Ihnen helfen, den Anschluss wieder zu finden.

**Tipp 7**

Besprechen Sie die Schwierigkeiten beim Lernen miteinander im Kurs. Wenn Sie mit der Arbeitsweise nicht einverstanden sind oder Probleme mit der Unterrichtsmethode haben, erörtern Sie gemeinsam Lösungen der Probleme.

**Tipp 8**

Grundsätzlich: Kurse wechseln – nicht abbrechen! Sollten Sie trotz Sprachberatung das Gefühl haben, im „falschen“ Kurs zu sein – wenden Sie sich an die VHS – Sie können dann den Kurs wechseln ([www.vhs-wuerzburg.info/programm/sprachen/tipps-zum-sprachenlernen.html](http://www.vhs-wuerzburg.info/programm/sprachen/tipps-zum-sprachenlernen.html)).

Die Tipps 1, 2, 4 und 5 entsprechen dem Konzept eines kommunikativen Sprachunterrichts, die Tipps 3 und 6 bis 8 beziehen sich eher auf den Kontext des VHS-Kurses. In allen Fällen geht es offensichtlich darum, falsche Erwartungen bezüglich der Methode und der Teilnahme auszuräumen und einen Kursabbruch zu verhindern.

Kursleitern (KL) wird im „Leitfaden für Sprachkursleiter“ (2009) geraten, sich weder als notenerteilende Lehrer noch als Sozialarbeiter, Therapeuten oder politische Agitatoren zu gerieren. Ihre fachlichen Kompetenzen sollen souveräne Sprachkenntnisse, ihre sozialen Kompetenzen Empathie und Teamarbeit, und ihre pädagogischen die verständliche Aufbereitung für die Teilnehmer (TN) und motivierende Vermittlung umfassen (Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein, 2009, S. 8f.).

Im neueren Leitfaden für Sprachkursleiterinnen (!) und Sprachkursleiter „Sprachen lernen im Alter“ wird zwischen sprachlichen, pädagogischen und Beratungskompetenzen unterschieden. Unterschiedliche Kenntnisse (etwa der grammatischen Terminologie) innerhalb von Teilnehmergruppen, die im allgemeinen Leitfaden eher auf das Bildungsniveau bezogen wurden, werden im zielgruppenspezifischen Leitfaden mit dem Alter in Verbindung gebracht:

Bei älteren Lernerinnen sollte die KL ... sehr vorsichtig mit Metasprache umgehen, da Teilnehmer Begriffe wie „Pronomen“ oder „Adverb“ nicht verstehen könnten (Delaud, Vicinanza-Ott, Juárez Marcos & Demmer, 2012, S. 27).

Im Abschnitt „Beratungskompetenzen“ wird empfohlen:

– insbesondere im Hinblick auf die oftmals eingeschränkte (physische und mentale) Flexibilität der Teilnehmer – Ängste und mögliche Zweifel an den eigenen Fähigkeiten aus dem Weg [zu] räumen und z.B. Grammatikerklärungen ggf. öfter als nötig in kurzen Übungen [zu] wiederholen (S. 28).

Die rücksichtsvolle Haltung gegenüber älteren Sprachkursteilnehmern wird auch an den Tipps einer Broschüre des Verbands Österreichischer Volkshochschulen deutlich, die u.a. das in der Forschung behandelte Thema Angst (Kap. 1.4) in Handlungsempfehlungen für Kursleiter umsetzen:

Tipps zum Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten:

- Wertschätzung und Bestärkung auf Augenhöhe
- positives Lernklima, Humor!
- Lernerfolge schaffen (Motivation!)
- Ängste thematisieren
- viele Wiederholungsphasen
- Gruppen- und Partnerarbeiten
- Vorentlastungen vor dem Hören<sup>32</sup> (Feigl-Bogenreiter, 2013, S. 40)

Mit Ausnahme der Empfehlung für häufige Wiederholungen und die Berücksichtigung von Hörschwierigkeiten unterscheidet sich die Aufzählung sonst wenig von allgemeinen Empfehlungen für erwachsene Sprachenlerner. Diese Haltung, die darum bemüht ist, die Integrität des erwachsenen Sprachkursteilnehmers zu respektieren, wird bei den Zielgruppen der Älteren und der Flüchtlinge<sup>33</sup> besonders betont.

Empfehlungscharakter weist auch ein Großteil der Publikationen der Erwachsenenbildung zum Fremdsprachenlernen mit (mehr oder weniger intensiv verfolgtem) wissenschaftlichem Anspruch<sup>34</sup> auf. So enthält ein Band mit dem Titel „Englisch für Erwachsene“, erschienen im ersten Jahr des Bestehens der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, ein Kapitel „Allgemeine Unterrichtsgrundsätze“. Hier werden die Möglichkeiten eines erwachsenengemäßen Sprachunterrichts dargestellt und dabei insbesondere die Prinzipien der Fasslichkeit auch für bildungsungewohnte Lerner und der Zeitökonomie angesichts der beruflichen Belastung der Adressaten hervorgehoben. Auch wird hier auf die Notwendigkeit einer partnerschaftlichen Grundhaltung zwischen Lehrenden und Lernenden hingewiesen (Baumgärtner & Leitolf, 1967, S. 32ff.). Was von Baumgärtner und Leitolf als „Möglichkeit einer Kursnormierung“ angespro-

32 Gemeint sind Vorbereitungen auf Hörbeispiele, um Teilnehmern mit vermindertem Hörvermögen die Angst vor dem Nicht-Verstehen zu nehmen.

33 Siehe hierzu etwa die an Kursleiter entsprechender Kurse gerichtete Empfehlung, „Korrekturen behutsam vornehmen, um die ‚Ehre‘ der Lernenden nicht zu verletzen“ (Unger-Ullmann, 2017, S. 10).

34 Im Folgenden wird eine Auswahl getroffen, die wesentliche Charakteristika dieser Literatur enthält. Nicht explizit behandelt werden deshalb prinzipiell relevante Publikationen wie die Seminarberichte und Jahrbücher des Studiengangs „Sprachandragogik“ an der Universität Mainz, sowie Sammelbände, die von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes bzw. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und vom auf Sprachlehrwerke für Erwachsene spezialisierten Hueber-Verlag herausgegeben wurden (z.B. Burgschmidt & Häublein, 1975; Vielau, 1988; Raasch, 1990; Burger, 1997; Quetz & von der Handt, 2002).

chen wird, wurde durch die Etablierung des VHS-Sprachenzertifikatsystems weitgehend realisiert, mit dem der klassische Bildungsgedanke durch die ‚realistische‘ Bemühung, den Sprachunterricht lernerorientierter, effektiver und zweckbezogener zu gestalten, abgelöst wurde. Die erste standardisierte Sprachprüfung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, das VHS-Zertifikat in Englisch der Volkshochschulen, wurde 1968 entwickelt. Weitere Sprachen folgten.

Im Band „Fremdsprachen für Erwachsene“ von Quetz, Lauerbach & Bolton (1981) werden im Kapitel „Kursteilnehmer und Kursleiter“ lerntheoretische Überlegungen zum Zweitspracherwerb referiert, bei der Frage nach den Inhalten und Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung auch auf die Problematik der Ableitung von Lernzielen eingegangen und die Frage nach der Bedeutung der Lernziele „Emanzipation“ und „Mitbestimmung“ diskutiert. Vor diesem Hintergrund soll die Darstellung von Methoden verstanden werden, die nach den Rubriken Ausspracheschulung, Grammatik, Wortschatzarbeit, Arbeit mit Texten, Transfer, Medien und Tests geordnet und mit zahlreichen englisch- und einigen französischsprachigen Beispielen, u.a. auch aus Lehrwerken für Erwachsene, angereichert ist. Das Buch steht für die inzwischen erreichte Etablierung des Bereichs ebenso wie für die Vormachtstellung des Englischen und zeichnet sich durch die gleichmäßige Behandlung fachdidaktischer Fragen, praktischer Probleme und der zeitgenössischen Diskussionsthemen in der Erwachsenenbildung aus.

Der Sammelband „Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts“ von Ahrens und Weier (2005) umfasst fachdidaktische Beiträge zu aktuellen Fragen und Praktiken, wie die der interkulturellen Kompetenz, der Sprachlernberatung, der Sprachreise oder des Einsatzes von neuen Medien in unterschiedlichen Bereichen (Unternehmen, Berufsschule, Volkshochschule, Universität), ohne allerdings die allgemeine Diskussion der Erwachsenenbildung damit mehr als oberflächlich zu verknüpfen.

Anders geht Auer (2013) in ihrer Dissertation vor, die den Anspruch erhebt, ein teilnehmerorientiertes Konzept für den Englisch-Unterricht Erwachsener vorzulegen, das am Konzept der lern(er)orientierten Fremdsprachendidaktik einerseits und der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik andererseits ausgerichtet ist. Die Arbeit enthält Kurzdarstellungen gängiger und aktueller Prinzipien, theoretischer Ansätze und Modelle der Erwachsenenbildung, der kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorie und der (Fremdsprachen-)Didaktik, geht in einem Exkurs auf die Funktion von Lehrwerken im fremdsprachlichen Unterricht ein und schließt mit einem Konzept für Vorbereitungslehrgänge zur österreichischen Berufsreifeprüfung Englisch.

Der wachsenden Bedeutung des auch universitär etablierten Bereichs Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache entspricht nicht nur die stetige Produktion meist mehrteiliger Lehrwerke mit Lehrerhandbüchern, sondern auch eine den jeweiligen Besonderheiten angepasste didaktische Literatur: Im Handbuch von Barkowski, Harnisch und Krumm aus dem Jahr 1986 wird die Gruppe der Arbeitsmigranten fokussiert, in der mehrbändi-

gen Sammlung „Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache“ (2007ff.) die 2005 im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes eingeführten Integrationskurse. In Band 4 der Sammlung mit dem Titel „Zielgruppenorientiertes Arbeiten“ von Zehnder, Kaufmann, Vanderheiden und Frank (2009) stehen Themen wie „Kursteilnehmerberatung“, „Konfliktmanagement“ und „Neue Medien“ im Vordergrund.

Eine Art Empfehlung stellt auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen dar, der das Sprachniveau von Lernenden, das Fremdsprachenlernen sowie Sprachzertifikatsprüfungen vergleichbar machen möchte – nicht nur, aber eben auch für erwachsene Lernende. Der GER hat einen immensen Einfluss auf Kurse, Lehrwerke und Prüfungen in der organisierten Erwachsenenbildung sowie auf die Selbsteinschätzung von Fremdsprachenkenntnissen Erwachsener, wie sie heute in Lebensläufen üblich sind, die zu Bewerbungszwecken verfasst werden. Über die Vorteile der europäischen Vergleichbarkeit und die Problematik des Wegfalls der bildenden und ästhetischen Dimension des Sprachenlernens und die Problematik des Fremdverstehens ist intensiv diskutiert worden (Bausch, Christ & Krumm, 2003; Benndorf-Helbig, 2005). Dies ist eine Diskussion, die an der prägenden Wirkung des Dokuments wenig ändern dürfte. Für die Erwachsenenbildung bedeutet der Rahmen eine stärkere Verbindung zum schulischen Fremdsprachenlernen, aber auch eine Aufwertung informell erworbener Kompetenzen durch die Europäischen Sprachenportfolios.<sup>35</sup>

Die primäre Begründung für eine Intensivierung des Fremdsprachenlernens Erwachsener in Europa ist schon im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1995) eine wirtschaftliche, die aber durch vermutete persönliche und politisch-kulturelle Motive eingerahmt wird. Die Forderung, dass jeder Bürger drei Gemeinschaftssprachen<sup>36</sup> beherrschen solle, sei demnach

zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, daß die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten (Europäische Union, 1995, S. 26).

Verbunden werden sollen Sprachkenntnisse „mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse (a.a.O.). An zweiter Stelle stellt die Funktion von Sprache als einer „wichtige[n] Brücke, über die man die anderen kennenlernt“, womit zur „Stärkung des Gefühls der Zugehörigkeit zu Europa mit seiner reichen kulturellen Vielfalt sowie zur Verständigung der europäischen Bürger“ beigetragen werde (a.a.O.).

35 Siehe [www.sprachenportfolio-deutschland.de](http://www.sprachenportfolio-deutschland.de)

36 Anzumerken ist, dass die suggerierte Gleichrangigkeit europäischer Sprachen in der Praxis durch den Primat der *lingua franca* des Englischen, also der Sprache des Landes, dessen Bürger 2016 für den Austritt aus der Europäischen Union gestimmt haben, gebrochen wird.

Im „Memorandum on Lifelong Learning“ (2000) wird die Kenntnis von Fremdsprachen knapp und mit einer leichten Verschiebung als „essential foundation for active citizenship and employability in the 21<sup>st</sup> century“ (Commission of the European Communities, 2000, S. 10) charakterisiert.

Jüngere Publikationen der Europäischen Union wollen das Konzept der Mehrsprachigkeit durch Programme implementieren, die das frühkindliche Sprachenlernen und die Verwendung sogenannter innovativer Ansätze fördern und damit die Qualität und Wirksamkeit des Fremdsprachenlernens und -lehrens steigern sollen (Council of the European Union, 2014, S. 3). Ob der geforderte europäische Multilingualismus sich wirklich gegen den Primat der *lingua franca* Englisch durchsetzen kann, bleibt abzuwarten.

### **Zwischenfazit**

Wenn hier relativ ausführlich Empfehlungen für den Sprachunterricht mit Erwachsenen behandelt wurden, dann geschah dies im Hinblick darauf, dass diese Textsorte nicht nur die einflussreichste ist, sondern auch viele wissenschaftlich ausgerichtete Publikationen zum Thema Fremdspracherwerb prägt. Wissenschaft wird oft als Begründung für praktische Empfehlungen benutzt und weniger als eigenständige Domäne gesehen, die einen Gegenstandsbereich erst einmal zu erfassen versucht und eher an aufschließenden Fragen und Problematisierungen als an leicht umsetzbaren Antworten interessiert ist.

Eine nicht unmittelbar an Forderungen oder Empfehlungen für die Praxis gebundene Forschung kann helfen, einen Bereich aufzuhellen, dessen Bedeutung vor allem Wirtschaft und Politik nicht müde werden hervorzuheben. Statt allein auf Ergebnisse der allgemeinen (vor allem an der Schule orientierten) Fremdsprachenforschung und ihre Didaktik zu setzen, wird vorgeschlagen, im Rahmen genuiner Erwachsenenbildungsforschung, aber fachlich informiert, den Fremdspracherwerb Erwachsener zu untersuchen. Als (jeweils zu aktualisierende und zu vertiefende) Basis für eine solche fachliche Informiertheit können die vorangegangenen Unterkapitel dienen.

Im Folgenden sollen eher skizzenhaft und exemplarisch ausgewählte Möglichkeiten aufgezeigt werden, die durch qualitative Zugänge offenstehen. Sie betreffen die jeweils zeit- und institutionentypischen, offenkundigen wie auch verdeckten Vorstellungen der Anbieter von Sprachkursen allgemein über Sprache und konkret über bestimmte Sprachen, über Lernziele und über die angesprochenen Adressaten (Kap. 2), das akustisch und visuell wahrnehmbare Geschehen in Fremdsprachenkursen für Erwachsene (Kap. 3) sowie die Bedeutung, die das Fremdsprachenlernen für Erwachsene zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Lebens hat und die Art und Weise, wie sie mit der im Rahmen der Propagierung Lebenslangen Lernens durchgesetzten Forderung, Sprachen zu lernen, umgehen (Kap. 4).

## **2. Programmatik und Programme zum Fremdsprachenlernen Erwachsener**

### **2.1 Ausrichtungen der Programmforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft**

Das aus dem Griechischen stammende Wort „Programm“, im Wortsinn für „Vorgeschriebenes“ oder „Vorschrift“ stehend, wird im Deutschen nicht nur als Bezeichnung einer Ziel- oder Leitvorstellung, also als Programmatik, verstanden, sondern auch als „Repertoire“ oder „schriftliche Bekanntmachung“. In diesem zweiten Sinn wird der Begriff für Angaben verwendet, in denen Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf ihr Angebot aufmerksam machen und es beschreiben. Die sich auf solche Programme richtende Forschung benutzt diese primär als Quellen, die einen Überblick über Inhalte von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung und ihre Größenordnung der Erwachsenenbildung geben. Dabei wird häufig übersehen, dass Programme sehr häufig auch programmatische Aussagen enthalten – explizite und implizite, verbale und visuelle.

Der auf rein programmatische Texte bezogenen Forschung, wie sie etwa in diskursanalytischen Studien zum Lebenslangen Lernen (Kraus, 2011; Rausch, 2014) vertreten ist, wäre also eine programmatisch ausgerichtete Programmforschung zur Seite zu stellen, die die abstrakt formulierten Vorgaben anhand ihrer Einlösung in konkrete Programmangebote und/oder die programmatische Rechtfertigung dieser Angebote im Programm untersucht. Programmatische Aussagen in Programmen sind entweder explizit- oder aber implizit-alludierend, indem etwa bestimmte Schlagwörter aus einem programmatischen Diskurs fallen, ohne dass diese erläutert oder gar problematisiert werden. Zu ihrer Identifizierung ist eine Kenntnis der jeweils orts- und zeittypisch herrschenden Programmatiken, den allgemeinen, aber auch den speziellen, fachbezogenen notwendig. Inwiefern Übernahmen oder Anspielungen auf derartige Programmatiken in Programmen ernst gemeinte Übernahme, jeweils angepasste Verwendungen oder taktische Manöver darstellen, gilt es im Einzelfall zu untersuchen.

Programme der Erwachsenenbildung als veröffentlichte Ankündigungen von organisierten Lehr-Lernangeboten sind primär aber Gebrauchstexte mit der Funktion, Adressaten über das aktuelle Angebot einer Einrichtung zu informieren und unter ihnen Teilnehmer zu rekrutieren, die ihre Wahl aufgrund von Daten wie Inhalten und Themen, Lernzielen, Terminen, Dozenten, aber auch animiert durch ansprechende Texte und Bilder, treffen sollen. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht interessiert das den Programmen zugrundeliegende Programmplanungshandeln (Gieseke, 2003), das vom Austarieren zwischen wirtschaftlichen und (erwachsenen-)pädagogischen Aspekten,

darunter die begründeten Vermutungen von Teilnehmerbedürfnissen und -interessen, geprägt ist.

Programme stellen Leistungsversprechen dar, d.h. sie sind nicht hundertprozentig mit der Realität der tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen identisch. Bei etablierten Anbietern lassen sich aber durch Beobachtung der Angebote über einen größeren Zeitraum Aussagen über die (meist geringen) Ausfallquoten machen. Was Ankündigungen auf keinen Fall leisten, ist eine Qualitätsbeurteilung der Bildungsveranstaltung. Während Programme für die Primäradressaten ein in der Zukunft einzulösendes Versprechen darstellen, sind sie gewöhnlich für die Einrichtung, aber auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft, als analysierbare Dokumente Belege für Geplantes und dann auch (in den meisten Fällen) Stattgefundenes, in denen sich darüber hinaus Spuren verschiedener Macht- und Interessenpositionen erkennen lassen (v. Hippel, 2011).

Die in der Erwachsenenbildungswissenschaft inzwischen etablierte Programmforschung (Käpplinger, 2008; Schrader & Ioannidou, 2009; Nolda, i. Dr.) wertet Programme als non-reaktive, natürliche Daten aus, um Erkenntnisse über das Angebot einzelner oder mehrerer Träger bzw. Einrichtungen, bezogen auf bestimmte Themen(-bereiche) bzw. Wissensformen, Ziele, Zertifizierungen, Zielgruppen, Organisationsbedingungen und didaktische Arrangements sowie über die Planungstätigkeit von Erwachsenenbildnern zu gewinnen. Nicht zu vergessen sind aber auch Aspekte wie Qualifikation, Kompetenz und Provenienz der Lehrenden sowie die Teilnahmeentgelte (Nuissl, 2010, S. 94). Ausgangspunkte können die Anbieter (Einrichtungen oder Träger) oder der geografische Raum (Städte, Regionen, Länder) bilden. Praktische Ziele sind die Früherkennung von Trends, die Systembeobachtung bzw. das Monitoring, also die Steuerung von Prozessen der Angebotsentwicklung.

Für die historische Erwachsenenbildungsforschung stellen Programme wichtige Quellen dar, die Hinweise auf die Operationalisierung von Bildungskonzepten oder aber auch über eine diesen Konzepten zuwiderlaufende Praxis geben. Typisch ist in dieser Hinsicht eine frühe Untersuchung über die Entwicklung der Volkshochschul-Arbeitspläne von 1948 bis 1963 (Tietgens, 1965), die bei Sprachkursen (!), berufsbildenden Fachkursen und Kursen, die in unterschiedlichen Bereichen Selbsttätigkeit vermitteln, einen deutlichen Anstieg belegen konnte, der im Gegensatz zum damals herrschenden bildungsidealistischen Selbstverständnis der Volkshochschulen stand.

Forschungspraktisch kann zwischen (seltenen) Vollerhebungen, Teilerhebungen und exemplarischen Einzelfallerhebungen sowie zwischen Querschnitt- und Längsschnittstudien unterschieden werden. An erster Stelle interessieren Verteilungen, also die Zunahme und Abnahme von bestimmten Angeboten. Bei interpretativen Programmanalysen liegt das Hauptaugenmerk auf den Texten, die Informationen zu einzelnen geplanten Veranstaltungen enthalten, aber auch für sie werben. Je länger und detaillierter diese Texte sind, desto ergiebiger sind sie für die Beantwortung unterschiedlicher

Fragestellungen. Methodisch kommen dabei meist Varianten der Inhaltsanalyse zum Einsatz – und zwar je nach Fragestellung bzw. Erkenntnisinteresse eher quantitativ ausgerichtete oder eher qualitativ ausgerichtete. Neben der systematischen Identifizierung von Aussage-Elementen und deren Zuordnung zu vorher festgelegten (oder im Forschungsprozess revidierten) Kategorien bei großen Textmengen können auch Einzelfälle (ein Programm oder eine Ankündigung) untersucht und hermeneutische Verfahren, wie die objektive Hermeneutik nach Oevermann (Wernet, 2000) oder Formen der Diskursanalyse (Keller, 2011; Rausch, 2012), mehr oder weniger stringenter verwendet werden.

Auch Sprachenprogramme bzw. Sprachkursankündigungen innerhalb von Erwachsenenbildungsprogrammen werden gewöhnlich im Hinblick auf statistisch erfassbare Grunddaten ausgewertet. Dabei interessiert in erster Linie, welche Sprachen überhaupt mit wie vielen Kursen, für welche Niveaus und welche Zielgruppen angeboten werden: im Querschnitt einer Einrichtung, eines Trägers oder einer Region und/oder im Längsschnitt eines bestimmten Zeitraums.<sup>37</sup> Zu unterscheiden ist zwischen Anbietern, die Fremdsprachen ausschließlich oder unter anderem anbieten. Letztere werden vor allem durch die Volkshochschulen repräsentiert, die einen hohen Anteil von Fremdsprachenkursen und einen relativ hohen Grad der Professionalisierung in Form von Sprachenbereichsleitern und Sprachenweiterbildungslehrern aufweisen. Bei den reinen Sprachenanbietern finden sich neben international und national verbreiteten Sprachschulen (wie Berlitz oder Inlingua) und Fernlehrinstituten (wie der Fernakademie Klett) zahlreiche lokale Seminaranbieter, die unterschiedliche Sprachkurse für diverse Zielgruppen anbieten. Die aktuellen Programme dieser Anbieter sind mittlerweile meist online zugänglich.

Programme sind aber auch eine durchaus ergiebige Datengrundlage, um Auswirkungen politisch-gesellschaftlicher Veränderungen oder bestimmter Bildungskonzeptionen untersuchen zu können. Inwiefern auch Sprachkursankündigungen in dieser Hinsicht aufschlussreich sind, zeigt die Studie von Gieseke und Opelt (2003) zum (Gesamt-)Angebot der VHS Dresden 1945 bis 1997. Für den Zeitraum 1990 bis 1997 wird dort beispielsweise festgestellt, dass der Fachbereich Sprachen der Volkshochschule Dresden insofern einen Indikator für den Wandel darstellte, als zuvor hauptsächlich osteuropäische Sprachen angeboten wurden, seit den 1990er Jahren aber die westeuropäischen Sprachen dominierten (a.a.O., S. 294).

Eine andere Sicht nehmen Robak und Petter ein, die in ihrer Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen unter anderem auch den Sprachenbereich berücksichtigen, bei der Auswertung aber nur Veranstaltungen aufgenommen haben, die „explizit einen Bezug zu kulturellen Aspekten benennen“ (2015, S. 18). Obwohl

---

37 Weitere Differenzierungen können spezielle Kursformen (Schnupperstunde, Prüfungsvorbereitung, Konversation/Diskussion, Reise/Exkursion, Vortrag) oder die Zeitorganisation (vormittags/mittags, nachmittags, abends, Blockveranstaltung, Intensivkurs, Bildungsurlaub) betreffen.

diese Sprachkurse (zusammen mit Sprachreisen) einen hohen Anteil in diesem Segment einnehmen, wird ihnen im Hinblick auf eine inter- bzw. transkulturelle Bildungskonzeption eine eher eingeschränkte Bedeutung zugeschrieben, z.B. die Aufrechterhaltung eines ethno-nationalen Kulturbegriffs, der an die Landessprache und Nationalstaaten gekoppelt ist (a.a.O., S. 26).

Die Lakonie von Sprachkursankündigungen scheint für bildungspolitische und bildungskonzeptionelle Fragestellungen ein Problem darzustellen. Die von den erwähnten Studien gewählten Lösungen bestehen in der Hinzuziehung zusätzlicher Daten bzw. in der Eingrenzung auf solche Angebote, denen zusätzliche Beschreibungen beigegeben sind. Es ist aber auch für den Bereich der Sprachkurse davon auszugehen, dass er wie ein Programm

der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten ..., beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressaten/innen ... ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde [ist] (Gieseke, 2015, S. 165).

Da die Fremdsprachenforschung primär schulorientiert ist, lassen sich zur Frage der Analyse von Sprachkursprogrammen und -ankündigungen dort keine Anregungen finden. Fündig wird man dagegen in der Diskursanalyse und der angewandten Linguistik. Von Norman Fairclough (1993), dem Begründer der *critical discourse analysis*, stammt eine machtkritische Analyse von Universitätsprospekten, in der er belegt, wie Universitäten den *promotional discourse* benutzen, um ihre Produkte (Kurse und Titel) zu verkaufen. Das ideologiekritische Vorgehen hat Jackie Chang (2004) in einer Analyse von Werbematerialien privater Englisch-Sprachschulen in Taiwan (Flyer, Webseiten, Fernsehwerbung) aufgegriffen. Die Analyse von Mediendiskursen und persuasiven Strategien liefert Ergebnisse zu den taiwanesischen Vorstellungen zur Funktion des Englischen als globaler Sprache, zum idealen Lehrer, zur besten Lehrmethode, zum idealen Alter von Lernenden und zu den „underlying meanings of current English language policies“, vor allem die Vorstellung, dass Englisch als Schlüssel zur Internationalisierung zum allgemeinen Wohlstand führt.<sup>38</sup>

Im Folgenden soll am Beispiel unterschiedlicher Angebote und Einrichtungen gezeigt werden, dass sich in Bild- und Textelementen von deutschen Sprachprogrammen und Sprachkursankündigungen wichtige Hinweise auf die Bildungskonzeption bzw. die institutionelle Selbstdarstellung und die Teilnehmerkonstruktion bei Sprachkursen für Erwachsene gewinnen lassen, in die wiederum sprachpolitische Vorstellungen einflie-

38 Eine ähnliche Untersuchung belegt die Verwendung mystifizierter instrumentalistischer Vorstellungen vom Englischlernen in iranischen Zeitungsanzeigen von Sprachschulen (Mirhosseini, 2015).

ßen. Es wird damit auch einer Entwicklung Rechnung getragen, die von der einfachen Textankündigung zur multimedialen Angebotspräsentation reicht, die vor allem durch die Zunahme von orientierenden, illustrierenden und animierenden Bildern, unbewegten und zunehmend auch bewegten, gekennzeichnet ist. Mit der den *visual/pictorial turn* aufnehmenden sogenannten Bildwissenschaft (Bredenkamp, 2003) werden Instrumente zur Verfügung gestellt, die für die Analyse der Text-Bild-Gestalt von Programmen nutzbar gemacht werden können. Das dabei angewandte Vorgehen orientiert sich an der visuellen Programmdiskursanalyse (Nolda, 2011), die wiederum von semiotischen Ansätzen, der visuellen Soziologie (darunter der dokumentarischen Bildanalyse von Bohnsack, 2009) und der erziehungswissenschaftlichen Fotoanalyse (Pilarczyk & Mietzner, 2005) beeinflusst ist und sich als Teil des umgreifenden bildwissenschaftlichen Ansatzes in den Erziehungswissenschaften (Schäffer, 2005) versteht.

Wesentlich bei diesem, auch für andere Themenstellungen<sup>39</sup> verwendbaren Zugang ist eine Berücksichtigung der Materialität der Daten, die Hintanstellung vorschneller Deutungen durch möglichst gründliche Beschreibungen, das Augenmerk auf formale Strukturen und eine möglichst genaue Bestimmung der Bild-Text-Relation, die allein wegen des Unterschieds zwischen Textsequenzialität und Bildsimultaneität sowie der prinzipiellen Uneindeutigkeit von Bildern nicht in einer Eins-zu-eins-Entsprechung aufgehen kann.

Dass ein qualitatives Vorgehen auch bei Sprachkursankündigungen sinnvoll sein kann, die im Extremfall nur Sprache, Sprachniveau, Termine, Ort und Dozent aufführen, sollen die folgenden Fallskizzen und Fallvergleiche demonstrieren, die gleichzeitig auch die historische Dimension des organisierten Fremdsprachenlernens Erwachsener, angefangen bei den 1920er Jahren, berücksichtigen. Ausgewählt wurden unterschiedliche Anbieter in verschiedenen Regionen Deutschlands, unterschiedliche Fremdsprachen und unterschiedliche Angebote im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ sowie auch unterschiedliche Textträger (Papier und Internet).

## 2.2 Fremdsprachenlernen als Propädeutikum – Hebräisch-Kurse<sup>40</sup> im Freien Jüdischen Lehrhaus (1921)

Das „Freie Jüdische Lehrhaus“ (FJL) in Frankfurt am Main wurde unter der Leitung von Franz Rosenzweig im Herbst 1920 gegründet. Er verband die Konzeption des jüdischen Lehrhauses (*beth midrash*) mit Ansätzen der Weimarer Erwachsenenbildung (Brandstätter, 1999). Rosenzweig konnte eine Reihe von national und lokal Prominen-

39 Vgl. Nolda (2015a) zur visuellen Darstellung von Bildungsräumen für Erwachsene und Nolda (2016) zur Funktion von Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenen-/Weiterbildung.

40 Im Programm wird der Ausdruck „hebräische Kurse“ verwendet. Das kann auf eine zeittypische Ungenauigkeit verweisen, mag aber auch Ausdruck einer Distanzierung gegenüber reinen Sprachkursen sein.

ten, darunter Bertha Pappenheim und Siegfried Kracauer, zur Mitarbeit gewinnen und seine Idee der Vermittlung des Judentums jenseits der Orthodoxie zumindest einige Zeit verwirklichen. Er selbst musste sich aus Krankheitsgründen bald von der Lehrtätigkeit zurückziehen, bevor er 1929 starb. Das Institut stellte 1926 seine Arbeit ein, wurde dann aber 1933 unter der Leitung von Martin Buber neu eröffnet, bis es 1938, wie seine Nachbildungen in deutschen Städten wie Berlin, Köln, Dresden, von den Nationalsozialisten endgültig geschlossen wurde.

Das im Folgenden behandelte Programm<sup>41</sup> ist das zweite nach der Gründung der Einrichtung (Abb. 4). Der Fokus der Analyse liegt dabei zunächst auf der intratextuellen Ebene, darunter auch der visuellen Textstruktur.<sup>42</sup>

Der im Querformat angeordnete Text ist in drei Spalten eingeteilt, die von einem Abschnitt gekrönt werden, in dem mittig in fetter großer serifenloser Schrift der Name der Institution platziert ist. Darunter ist, ebenfalls zentriert, der Veranstaltungszeitraum angegeben, und links und rechts der gleichlautende Hinweis „Bitte aufbewahren“ gedruckt. Offensichtlich handelt es sich um ein loses DIN-A4-Blatt.

Die drei Spalten werden durch römisch nummerierte Blöcke gegliedert, die verschiedenen Veranstaltungstypen bezeichnen: Zwei davon („Vorlesungen“, „Wissenschaftl. Übungen“) sind dem akademischen Milieu entnommen, ein Block („Arbeitsgemeinschaften“) lässt an die Weimarer Erwachsenenbildung denken (Wunsch, 1986). Das Angebot ist damit primär auf Austausch und nicht auf Belehrung angelegt. Die ersten beiden Blöcke sind in sich nach arabischen Kleinbuchstaben gegliedert, die Veranstaltungen (insgesamt 14) sind unabhängig von der Blockzuordnung durchnummeriert. Auf diese Weise entsteht der Eindruck einer durchdachten Gliederung bei gleichzeitiger Betonung des Gesamtzusammenhangs. Das Layout erinnert, auch beeinflusst durch die Bezeichnung der Einrichtung, an ein Haus mit einem Mittelteil und zwei Seitenflügeln.<sup>43</sup>

Nach der Nummer steht bei den Veranstaltungen zunächst der mit dem akademischen Titel versehene Name des jeweiligen Dozenten. Auch bei den beiden Rabbinern ist der akademische Titel angegeben. In gleicher Schriftstärke folgt der Titel der Veranstaltung. Die Titel sind nüchtern inhaltsbezogen und erinnern (mit Ausnahme von Nr. 12) an Titel von wissenschaftlichen Werken oder Sachbüchern. Auch die Erläuterungen der Veranstaltungen 1, 4, 7 gleichen den Inhaltsverzeichnissen wissenschaftlicher Abhandlungen.

41 Dieses und das weiter unten behandelte Programm von 1935 befinden sich im Besitz des Instituts für Stadtgeschichte in Frankfurt am Main.

42 Die linguistische Diskursanalyse unterscheidet zwischen intratextueller Ebene, Akteuren und transtextueller Ebene. Die intratextuelle Ebene wiederum kann gegliedert werden in die text-, die propositions- und die wortorientierte Analyse (Spitzmüller & Warnke, 2011).

43 Dies schließt auch die Tempelform, also die Kombination aus Dach und drei Säulen ein, die als Symbol für Bildung gilt (obwohl die griechischen Tempel meist eine gerade Anzahl an Frontsäulen aufwiesen).



Angaben zu Veranstaltungszeiten und Preisen sind bei den einzelnen jeweils mittig gedruckten Ankündigungen zu finden, Hinweise zum Ort und Kartenverkauf, zur Ermäßigungsberechtigung und Sprechstunde des Leiters finden sich im unteren Drittel der rechten Spalte im Blocksatz. Diese Angaben enthalten Hinweise, die auf die Adressaten hinweisen bzw. auf diejenigen, um die besonders (durch Preisermäßigung) geworben wird, nämlich (jüdische) Jugendliche, Studenten und Bedürftige. Abgezielt wird damit auf ein junges, bildungsgewohntes bzw. –interessiertes jüdisches Publikum. Die zahlreichen Ermäßigungen wiederum zeigen, dass es dem Anbieter nicht um finanziellen Gewinn gehen dürfte. Die Exklusivität der Adressatenansprache zeigt sich auch in dem Titel der Vorlesung Nr. 3: Mit „Unsre Sprache“ ist nicht das Deutsche, sondern das Hebräische gemeint, das bekanntlich das verbindende Gemeinsame für alle Juden ist – unabhängig vom Land, in dem sie aufgewachsen sind und/oder leben. Nicht unerwähnt bleiben soll allerdings der das Programm unten abschließende Hinweis auf eine Veranstaltung von Eduard Strauss, die vom „Ausschuss für Volksvorlesungen“ durchgeführt wird und die auf eine Öffnung der Einrichtung hinweist.<sup>44</sup>

Die Sprachkurse (Nr. 8 und 9) sind im Block „Arbeitsgemeinschaften“ unter der Rubrik „Zur Einführung in jüdische Quellen“ zusammen mit der Veranstaltung „Das jüdische Haus“ eingeordnet – eine angesichts der strengen Gliederung des Gesamtplans sicherlich nicht zufällige Entscheidung. Es kann daraus entnommen werden, dass es um den historisch-rituellen Aspekt des Judentums geht, also weder um das System der hebräischen Sprache als solches noch um die Anwendung gesprochener (Alltags-)Sprache. Zum anderen verweist der Begriff „Arbeitsgemeinschaft“ auf das Anliegen, die Teilnehmer zu einer aktiven Mitarbeit zu bewegen.

Die religiöse Bestimmung der Sprache „Biblisches und gottesdienstliches Hebräisch – Für Anfänger ohne irgendwelche Vorkenntnisse“ und „Hebräisch (Leichte Abschnitte aus der heiligen Schrift)“ ersetzt gewissermaßen die üblichen Bezeichnungen „Für Anfänger“ und „Für Fortgeschrittene“. Der Hinweis „Für Teilnehmer der beiden hebräischen Kurse unentgeltlich“ in der Ankündigung der Vorlesung „Unsre Sprache“ macht auf eine – auch durch denselben Dozenten nahegelegte – Verbindung zwischen dem Sprechen über Sprache und dem Erlernen der Sprache aufmerksam. Anders als zu vermuten, führt der Hebräisch-Unterricht nicht zu einer Lektüre schwieriger Texte bzw. Abschnitte der heiligen Schrift, denn die darauf bezogene Vorlesung trägt den Vermerk „Deutsch“. Die Anordnung der Ankündigungen legt vielmehr eine andere Progression nahe, nämlich die von einer Beschäftigung mit der hebräischen Sprache hin zu einer Beschäftigung mit dem jüdischen Denken, also dem direkt über den Sprachkursen platzierten Angebot. Die Anleitung dazu (Vorlesung Nr. 7) wird ihrerseits durch eine Arbeitsgemeinschaft (Nr. 12) und eine wissenschaftliche Übung (Nr. 14) des Dozenten flankiert.

44 Eduard Strauss (1876–1952) war von Beruf Chemiker, der das Prinzip des FJL, nämlich ein Lehren durch Lernende zu ermöglichen, verkörperte und dessen Veranstaltungen großen Zuspruch erfuhren.

Das System der Verbindung von meta- und direktsprachlichen Aspekten, von Vorlesung und Arbeitsgemeinschaft sowie von Sprache und Denken lässt eine Sprachbildungskonzeption erkennen, die das – dialogische – Erlernen der Sprache zum Propädeutikum für (jüdisches) Denken macht. Erst auf der Basis dieser Vorbereitung ist – wie die Zwischenüberschrift anzeigt – eine Lektüre der geistigen Quellen dieses Denkens möglich. Das System, in dem die zentrale Bedeutung der Sprache typographisch durch die Position in der Blattmitte angedeutet wird, wird durch die Person des die Veranstaltungen Leitenden, Franz Rosenzweig, zusammengehalten. Es dürfte allerdings wohl nur von wenigen Teilnehmern so aufgefasst worden sein, wie es geplant war, so wie auch der dialogische Charakter der Sprachkurse kaum in dem Ausmaße verwirklicht worden sein dürfte, wie es das Konzept der Arbeitsgemeinschaft und die Sprachphilosophie Rosenzweigs nahelegen (Schoberth, 2009, S. 84).

Blickt man auf das Programm als Ganzes, so ist die Verbindung zwischen Sprache und Denken an weitere Verbindungen gekoppelt, nämlich die zwischen Philosophie (Nr. 7, 12, 14) und Religion (Nr. 2, 5, 6) sowie die zwischen den geistigen Angeboten und den (wirtschafts-)politischen, den Aufbau Palästinas betreffenden (Nr. 4, 13). Das Programm, wiewohl primär informativ und knapp, enthält auf diese Weise wichtige Hinweise auf das (Sprach-)Bildungsverständnis der Institution (und ihres Leiters). Die hebräische Sprache stellt demnach eine Möglichkeit für den gebildeten jüdischen Deutschen dar, sich seiner Wurzeln bewusst zu werden und ein tieferes Verständnis des Judentums und des jüdischen Denkens zu erlangen, ohne sich von der Welt abzuwenden. Vorausgesetzt wird neben einer akademischen Bildungsintention eine gewisse Vertrautheit mit Begriffen der jüdischen Religion (*Schulchan aruch, Halacha, Thorath chajim*), die deshalb auch nicht übersetzt werden.

Die spezielle Variante der hier als Bildungsprogramm realisierten Idee einer Rückbesinnung auf die geistigen Wurzeln des Judentums im Gegensatz zur zionistischen Idee der Auswanderung nach Palästina zeigt sich nicht nur auch, sondern mit besonderer Schärfe im Sprachkursangebot. Die Konzentration auf das biblische Hebräisch und die Lektüre (heiliger) Texte grenzt sich von den in dieser Zeit regen Versuchen ab, (Neu-)Hebräisch auch als Umgangssprache zu lehren und zu lernen – bereits kurz nach der Jahrhundertwende war in der Zeitschrift „Ost und West“ ein Plädoyer für das Erlernen der hebräischen Sprache nach der Berlitz-Methode erschienen (Simonson, 1901). Rosenzweigs Absicht war es vielmehr, über die Kenntnis der hebräischen Sprache das in den biblischen Texten Gesagte und die Spezifik der jüdischen (Denk-)Kultur besser zu erfassen, als es Übersetzungen vermögen. Er selbst hat – zusammen mit Martin Buber – an einer strukturtreuen Übersetzung der hebräischen Bibel ins Deutsche gearbeitet, die Aspekte des Textes durch ungewohnte Wortstellungen und Wortneuschöpfungen erschließen sollte, war aber der Meinung, dass Übersetzungen generell nicht das Studium der hebräischen Sprache überflüssig machen (Brocke, 2010, S. 13f.).

Die Idee der engen Verbindung zwischen (hebräischer) Sprache und (jüdischem) Denken muss vor dem zeitgenössischen kulturellen Hintergrund der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg gesehen werden, einer Zeit, in der ein deutscher Jude wie der Maler Ludwig Meidner sein Leben streng nach den religiösen Vorschriften des Judentums ausrichtete und der Prager Schriftsteller Franz Kafka Hebräisch lernte, und zwar im Selbststudium, dann in Privatstunden, aber auch in Kursen (der Berliner Hochschule für die Wissenschaft des Judentums).

Die Singularität und Historizität der Sprachbildungskonzeption von Rosenzweig wird deutlich, wenn man das Programm mit einem späteren des „Jüdischen Lehrhauses“ unter der Leitung von Martin Buber vergleicht: Im mit 33 Veranstaltungen deutlich umfangreicheren Programm der Einrichtung vom 12. Januar bis 31. März 1935 werden – als „Arbeitsgemeinschaften“ – je ein Fortgeschrittenenkurs Französisch und Englisch und eine Einführung in das Arabische angekündigt. Im Anschluss an das Programm wird auf „Neuhebräische Kurse“ verwiesen, die von der Hebräischen Sprachgesellschaft im Jüdischen Jugendheim veranstaltet wurden. Rosenzweigs Bildungsverständnis, das sich sowohl von der jüdischen Orthodoxie als auch vom jüdischen Liberalismus abhob, hat Mitte der 1930er Jahre in Deutschland keine Chance mehr: Der Sprachunterricht dient jetzt der Vorbereitung der durch die politische Entwicklung gebotenen Emigration. Ein Widerhall des Sprachverständnisses von Rosenzweig findet sich allerdings doch, und zwar in einer von Eduard Strauss geleiteten Arbeitsgemeinschaft, in der das biblische Buch der Könige „in der Übertragung von Buber-Rosenzweig“ gelesen wird.

Die Zeitabhängigkeit von Sprachkursangeboten wird auch im Vergleich mit dem Sprachangebot der 1999 gegründeten „Jüdischen Volkshochschule“ Frankfurt am Main deutlich. In deren Programm vom Frühjahr 2016 werden neun Kurse „Modernes Hebräisch – Ivrit“ (jeweils 26 bzw. 28 Unterrichtsstunden) und ein Kurs „Althebräisch – eine Einführung“ mit zwölf Unterrichtsstunden angeboten, Verweise auf andere Veranstaltungen gibt es nicht. Das Sprachlehrkonzept orientiert sich damit an der modernen Präferenz für gesprochene Sprache, eine Verbindung der hebräischen Sprache zum „jüdischen Denken“ wird nicht hergestellt.

Mit den inzwischen üblichen Einteilungen wie Fremd-, Zweit- oder Herkunftssprache ist das Konzept des FJL ebenso wenig zu erfassen wie das Interesse der Adressaten mit Vorstellungen wie die der allgemeinbildenden oder der von Gardner und Lambert (1959) als besonders förderlich herausgestellten integrativen Motivation von Fremdsprachenlernern. Auch heutige Vorstellungen von der Rolle der Identität beim Fremdsprachenlernen (Burwitz-Melzer, Königs & Riemer, 2013) sind wenig geeignet, das Spezifische dieser Form des Fremdsprachenlernens Erwachsener zu beschreiben, die das Erlernen einer quasi-hereditären, archaischen Sprache als Propädeutikum einer philosophisch-religiösen Denkschulung und „Erneuerung“ einer religiös-kulturellen Gemeinschaft begreift.

## 2.3 Fremdsprachenlernen Erwachsener in politischen Umbruchsituationen – Sprachkurse an einer west- und einer ostdeutschen Volkshochschule (1947 bis 1953)

Das organisierte Fremdsprachenlernen auch von Erwachsenen wird und wurde in Deutschland von politischen Umständen zwar geprägt, aber nie so, dass es gänzlich abgelehnt worden wäre: Der politische Einfluss auf Sprachkursangebote kann am besten im Nachhinein und am Beispiel gut dokumentierter Institutionen nachgewiesen werden, die wie die öffentlich geförderten Volkshochschulen unter Legitimationsdruck stehen und dies in ihren Programmen zum Ausdruck bringen. Die notorische Lakonie, mit der Sprachkurse innerhalb von Programmen mit den nötigsten Angaben angeboten werden, wird zumindest teilweise in Phasen starker politisch-gesellschaftlicher Veränderungen aufgehoben. Solche Umbrüche eignen sich deshalb für Analysen, die weniger an quantitativen Entwicklungen und mehr an öffentlich kommunizierten Legitimationen und dem darin enthaltenen (Sprach-)Bildungsverständnis interessiert sind.

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Wiederaufbau in West- und Ostdeutschland liegt eine historische Situation vor, die eine gemeinsame Ausgangssituation mit einer getrennten Weiterentwicklung verbindet und so Vergleichsmöglichkeiten überdauernder und sich verändernder Legitimationsmuster erkennen lässt. In der Verschränkung von Proklamation und der Offerte realer Angebote in Sprachenprogrammen lässt sich erkennen, inwieweit Proklamationen rhetorisch eingesetzt werden und inwieweit sie das tatsächliche Angebot beeinflussen. Nicht erkennen lässt sich, inwiefern der tatsächliche Unterricht davon geprägt war.

Als Beispiele sollen im Folgenden Programme der Volkshochschulen Dortmund und Leipzig in den Jahren 1947 bis 1953 dienen. In diesem Zeitraum konturierte sich das Sprachenangebot, das nach dem Krieg neu gestaltet werden musste, in deutlich unterschiedlicher Weise.

### VHS Dortmund

Um einen ersten Überblick zu erhalten, wird die Entwicklung des Kursangebots Fremdsprachen in der VHS Dortmund anhand des Angebots jeweils eines Programms pro Jahr dargestellt (Tab. 6). Die Reihenfolge der Sprachen und ihre Stufeneinteilung entsprechen den leicht angeglichenen Angaben im Programm.

Hier kann man auf den ersten Blick die unangefochtene Vormachtstellung des Englischen feststellen, eine teilweise ungewöhnlich starke Ausdifferenzierung des Angebots, die auch selten unterrichtete Sprachen umfasst, sowie die allmähliche Verbreitung berufsbezogener Kurse. Das letzte der hier aufgeführten Programme erscheint im Hinblick auf die Zahl der angebotenen Sprachen reduziert, nicht aber im Hinblick auf die Zahl der wöchentlich zwei Stunden umfassenden Kurse. Genaueres und Differenzierteres er-

fährt man, wenn man die Texte liest, die einigen Angeboten vorangestellt sind oder die einzelne Kurse genauer beschreiben. Aufschlussreich sind auch die Gliederung der Programme und ihre Umschlagsgestaltung.

Programm	Sprache	Niveau	besondere Sprachkurse
<b>Sommer 1947</b>	Englisch Französisch Russisch Esperanto	I (4x), II (2x), III (2x), Konversation I, II, III, Konversation I, II, III, Konversation I	English Lectures
<b>Herbst 1948</b>	Englisch Spanisch Französisch Italienisch Latein Esperanto Russisch Portugiesisch/Schwedisch/ Holländisch/Ungarisch (nach Maßgabe erfolgter Anmeldung)	I, II (2x), III, I, II, Konversation I, II, III, Konversation I, II I, II I, II I, II, III, IV, V, VI	English Lectures
<b>Herbst 1949</b>	Englisch  Spanisch Französisch Portugiesisch Italienisch Russisch Schwedisch für Anfänger	I, II, III, IV (= Konversation)  I, II, III I, II, III, IV I I, II I, II	Vorbereitung zur Sprachmittlerprüfung Englische Handelskorrespondenz
<b>III. Trimester 1950</b>	Englisch  Spanisch Französisch Portugiesisch, Italienisch, Russisch (nach Maßgabe erfolgter Anmeldung)	I, II, III, IV (= Konversation)  I, II I, II	Vorbereitung zur Sprachmittlerprüfung

Programm	Sprache	Niveau	besondere Sprachkurse
III. Trimester 1951	Englisch	I (2x), II, III, IV (= Konversation)	Vorbereitung zur Sprachmittlerprüfung (2x)
	Spanisch	I, II, II, IV	Südamerikanische Handelskorrespondenz Spanischer Konversationszirkel
	Portugiesisch	I, II, Konversation u. Lektüre	
	Französisch	I, II	
	Latein	I(?)	
	Russisch	I, II	
	Griechisch, Italienisch (nach Maßgabe erfolgter Anmeldung)		
III. Trimester 1952	Englisch	I (2x), II (2x), III, IV( 2x)	Vorbereitung zur Sprachmittlerprüfung vor der IHK 2x) English Lectures
	Spanisch	I, II, II, IV	
	Französisch	I, II, II, IV, V	
	Portugiesisch (Brasilianisch)	I	
	Russisch	I, IV	
III: Trimester 1953	Englisch	I (2x), II (2x), III, IV (2x), Konversation, Abschlußkurs	
	Spanisch	I, II, III, IV, Literaturkurs	
	Französisch	I, II, III, IV, V, VI	
	Italienisch	I, II	
	Russisch	I, IV, VII	

Tabelle 6: Entwicklung des Fremdsprachenangebots der VHS Dortmund von 1947 bis 1953<sup>45</sup>

Im ersten Arbeitsplan wird der (einseitigen) Liste von Sprachkursen eine Erläuterung vorangestellt, die das (Sprach-)Bildungsverständnis der Institution beschreibt.

### Fremdsprachen

Wir lernen im Rahmen der Volkshochschule **Fremdsprachen**, weil sie uns helfen können, Brücken zu schlagen zum Verstehen anderer Völker. In mehreren Stufen soll in unserem fremdsprachlichen Unterricht die selbst gewählte Fremdsprache erlernt und das Sprachgefühl gebildet werden. **Voraussetzung für die Teilnahme** ist eine ausrei-

45 Grundlage bildete der Bestand des Archivs der Volkshochschule Dortmund.

chende Beherrschung der deutschen Sprache. Rechtschreibung, Zeichensetzung und grammatische Grundkenntnisse sind unerlässlich. Wer sie nicht besitzt, tut gut, vorher einen Deutschkurs innerhalb der Volkshochschule zu besuchen, um frühere Kenntnisse aufzufrischen.

Das Bildungswerk der Stadt Dortmund (Arbeitsplan Sommer 1947, S. 32)

Im Gestus eines Anbieter und Adressaten umfassenden Vereinnahmungs-Wir wird hier das Lernen von selbstgewählten Fremdsprachen zum Hilfsmittel, um das Ziel zu erreichen, „Brücken zu schlagen zum Verstehen anderer Völker“. Mit dem Erlernen einer Fremdsprache soll „das Sprachgefühl gebildet werden“. Das Verstehen einer anderen Sprache verhilft demnach zum Verstehen eines anderen Volkes. Warum dies notwendig ist, bleibt ungesagt. Es ist zu vermuten, dass sich hinter der sperrigen Formulierung eine Interpretation der jüngsten Vergangenheit verbirgt, orientiert an der Argumentation, dass das mangelnde Verständnis Deutschlands für andere Völker zu Krieg und Niederlage geführt hat und Deutschland momentan isoliert ist. Über den Weg der Sprachenkenntnis könnte es demnach gelingen, Verbindungen zu anderen Völkern (wieder) aufzunehmen. Sprachenkenntnisse würden dann gewissermaßen ein Beitrag zum Frieden und zur Aufhebung der Isolation sein.<sup>46</sup> Das freiwillige Fremdsprachenlernen, wie es Erwachsenen an der Volkshochschule möglich ist, hat nicht nur eine Kontaktfunktion, sondern soll auch zur Bildung eines individuellen (möglicherweise auch der Muttersprache geltenden) Sprachgefühls dienlich sein. Für diese Verbindung zwischen Mutter- und Fremdsprache spricht auch die Empfehlung, bei mangelnder Beherrschung des Deutschen vor der Beschäftigung mit einer Fremdsprache einschlägige Kurse („einen Deutschunterricht“) zu besuchen.

Das Angebot im Sommer 1947 umfasst die Sprachen der Siegermächte und die international und einfach zu erlernende Kunstsprache Esperanto, deren Anhänger unter den Nationalsozialisten verfolgt worden waren. Damit wird eine deutliche Abgrenzung gegen die unmittelbare Vergangenheit vorgenommen, gleichzeitig aber mit Englisch und Französisch an das im „Dritten Reich“ übliche Fremdsprachenangebot der Institution Volkshochschule angeknüpft.

Die Stellung des auch vorher beherrschenden Englischen muss schließlich auch im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Volkshochschule in der englisch besetzten Zone lag, gesehen werden. Von besonderem Interesse sind hier die *English Lectures*.

---

46 Diese gängige Legitimation des Fremdsprachenlernens ist in ihrer Absolutheit historisch nicht haltbar: Die Kenntnis von Fremdsprachen hat weder Kriege verhindern noch zur Versöhnung beitragen können: So hat sich selbst ein Sprach- und Kulturkenner wie der Romanist Karl Vossler nach dem Ersten Weltkrieg öffentlich gegen das Französische als Unterrichtssprache ausgesprochen (Gumbrecht, 2002, S. 28f.).

## English Lectures

A series of lectures held by ladies and gentlemen of Military Government with following conversation, questions raised by the audience and answered by the lecturer.

14tägig. Trimestergebühr 10,- RM.

Ort: Stadthaus, Zimmer 162.

Zeit: Donnerstag, 24. April 1947, 17.20 Uhr.

(Eine Neuanmeldung ist auch für die Teilnehmer der im Winterhalbjahr 1946/47 durchgeführten Arbeitsgemeinschaft erforderlich!)

Das Bildungswerk der Stadt Dortmund (Arbeitsplan Sommer 1947, S. 32)

Hier geht es weniger um das Erlernen, Anwenden oder Vertiefen englischer Sprachkenntnisse im Kontakt mit englischen Muttersprachlern als um eine Einübung in Demokratie. Die „ladies and gentlemen of Military Government“ sollten nicht nur Kenntnisse vermitteln – entscheidend ist die Form des Vortrags mit anschließender Diskussion. Dass der Begriff „Diskussion“ nicht fällt, sondern stattdessen von „Fragen“ des Publikums und „Antworten“ der Referenten die Rede ist, dürfte daran liegen, dass man meinte, das damalige Publikum sei nach zwölf Jahren Diktatur mit dieser Art der lernenden Auseinandersetzung nicht vertraut. Und dass keine Themen erwähnt werden, kann darauf hindeuten, dass nicht die dadurch vermittelten Kenntnisse, sondern die Diskussion selbst das Lernziel waren.

1948 wird das Angebot der „Abendunterrichtsanstalt der Volkshochschule“ um die Sprachen Spanisch und Italienisch erweitert, die *English Lectures* werden weiterhin durchgeführt, jetzt mit „members of the Control Commission“ als Referenten.

Im Folgejahr ist das Volumen des Sprachenangebots, das jetzt unter dem Namen „Sprachenschule der Volkshochschule“ geführt wird, wiederum gestiegen und die Ankündigungen werden ausführlicher. Sie beziehen sich auf die sprachbezogenen Inhalte der Kurse, enthalten im Fall des Englischen Angaben zum Lehrbuch sowie bei Fortgeschrittenenkursen die Titel von literarischen Werken, die behandelt werden sollen. Das für Englischkurse empfohlene Lehrbuch ist ein (von der englischen und der amerikanischen Besatzungsmacht genehmigte) Schullehrbuch („My English Book“). Als belletristische Lektüre wird Oscar Wildes Stück „Lady Windermere’s Fan“ genannt, und in der Ankündigung eines Französischkurses heißt es „Der Kurs führt die Teilnehmer in das Gebiet der französischen Literatur und Wissenschaften ein und gibt einen tieferen Einblick in das Wesen der französischen Kultur“ – ein Interesse an der Auseinandersetzung mit aktuellen Themen ist dem nicht zu entnehmen. Das anvisierte Publikum ist das der gebildeten Mittelschicht, erkennbar an der Nennung von Voraussetzungen und Niveaus: Im Vorbereitungskurs für die Dolmetscher- bzw. Sprachmittlerprüfung werden als Voraussetzungen „etwa die Kenntnisse eines Abiturienten“ genannt, der Kurs Eng-

lich II „entspricht etwa der Unterstufe einer Oberschule“, der Kurs „Französisch II“ wird als „Wiederholung und Nachhilfe auch für Schüler und Schülerinnen der Höheren Schulen“ beworben. Zu dieser Ausrichtung passt das Titelbild des Programms, das ein durch gerade Linienführung streng und zeitlos wirkendes, stilisiertes Gebäude mit hohen Säulen und einer großen Treppe zeigt.

Die *English Lectures* sind 1949 aus dem Sprachenangebot der „Sprachenschule der Volkshochschule“ ausgegliedert.<sup>47</sup> Ihre Ausrichtung wird im ‚gymnasial‘ präsentierten Kurs Englisch IV aufgegriffen, der passenderweise im Raum einer örtlichen Oberschule stattfindet.

### Englisch IV

(Konversation) 12 Doppelstunden 12,00 DM

entspricht etwa der Oberstufe der Oberschule, auch für Abiturienten. Lektüre englischer Zeitungen und Zeitschriften mit Diskussion, kleine Referate, Erzählen von Geschichten, allgemeine Unterhaltung über die verschiedenen Themen (politische Tagesfragen, Literatur, Ausland, Reisen usw.)

Zeit: donnerstags, 19.00 Uhr

Beginn: Donnerstag, den 22. September 1949

Ort: Staatl. Oberschule, Dortmund, Lindemannstr. 8, Raum IV

Das Bildungswerk der Stadt Dortmund (Arbeitsplan Herbst 1949, S. 29)

Angaben zur Methode werden in den Ankündigungen nicht gemacht – mit einer Ausnahme: Der Kurs „Französisch II“ wird als „Fortführung des Kurses nach der Methode Louis Marchand“ beschrieben – eine Variante der direkten Methode, die mit audiovisuellen Medien arbeitet (Besse, 2010).

1950 ist das Angebot der jetzt sogenannten „Sprachenschule der Volkshochschule in Verbindung mit dem Auslandsinstitut Dortmund“ durch etablierte bzw. fortgeschriebene Englisch-, Spanisch und Französischkurse und fakultative Kurse in Portugiesisch, Italienisch und Russisch gekennzeichnet. Diese Kurse sind stark auf die praktische Sprachanwendung in den Ländern der Zielsprache und weniger auf die Vermittlung einer fremden (Hoch-)Kultur ausgerichtet. Das fällt z.B. in der Ankündigung des Kurses

47 Bis 1953 werden die *English Lectures* angeboten, die Veranstaltung findet in den Räumen der 1949 von der britischen Militärregierung gegründeten Einrichtung „Die Brücke“ statt, die sich explizit die Hinführung der Deutschen zur Demokratie zum Ziel gesetzt hat. Veranstaltungen wie die *English Lectures* stehen damit eindeutig im Rahmen des *re-education*-Programms. Diese Erziehung zur Demokratie war vor allem in der britischen Variante der *reconstruction* erfolgreich, die stärker als Amerikaner und Franzosen auf die Zusammenarbeit mit deutschen Erwachsenenbildnern und Stellen setzte (Olbrich, 2001, S. 316) und die von den Erfahrungen deutscher Kriegsgefangener in England (Held, 2008) und von deutschen Emigranten wie dem Erwachsenenbildner Fritz Borinski profitierte.

„Spanisch für Fortgeschrittene“ auf, wo u.a. das Ziel „Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse des gesprochenen Spanisch auf der Grundlage der spanischen Lebensgewohnheiten auf der Halbinsel und in Südamerika“ genannt wird.

1951 wird die Berufsorientierung und die wieder ermöglichten Auslands- und Handelsbeziehungen vor allem am Beispiel des Kurses „Südamerikanische Handelskorrespondenz“ deutlich. In der Ankündigung der schon im Vorjahr angebotenen „Vorbereitung auf die Sprachmittlerprüfung“ Englisch wird aber auch mitgeteilt: „Die Teilnahme an dem Kurs wird all denen empfohlen, die sich planmäßig auf die Sprachmittlerprüfung vor der Industrie- und Handelskammer vorbereiten oder auch nur aus Freude am Wissen und Können tiefer in die fremde Sprache und damit das Wesen des anderen Volkes eindringen wollen“.<sup>48</sup> Die Macht des ursprünglich von Humboldt formulierten Sprachbildungskonzepts wirkt z.B. bei der Ankündigung eines Lateinkurses.

### Latein

(Fortsetzung) 12 Doppelstunden 6,00 DM

Wir gehen immer vom deutschen Sprachgebrauch aus und untersuchen zuerst wie „es“ im Deutschen ist. Auf der Plattform sicherer Erkenntnis des jeweiligen deutschen Gebrauchs werden das Verständnis und die Handhabung des Lateinischen möglich. Dabei versuchen wir auch, uns der Eigenart des angestammten deutschen Denkens bewusst zu werden. Stets Ausblicke auf antike Geschichte und Kulturgeschichte, Berücksichtigung des Englischen und Französischen.

Der Besuch der Arbeitsgemeinschaft Latein I im vorigen Trimester ist zum Verständnis dieser Arbeitsgemeinschaft nicht Voraussetzung.

Zeit: freitags, 19.00 Uhr

Beginn: Freitag, den 14. September 1951

Ort: Staatliche Oberschule, Dortmund, Lindemannstraße 8, Raum IV

Das Bildungswerk der Stadt Dortmund (II. Trimester 1951, S. 41)

Auffallend auch hier wieder die Vereinnahmung der Adressaten durch das vorangestellte „Wir“, dann die Fokussierung auf den deutschen Sprachgebrauch und das „angestammte“ deutsche Denken bei gleichzeitiger anspruchsvoller Beschäftigung mit fremden Sprachen, alten und modernen.

Der Ankündigung eines der beiden Anfängerkurse der dominierenden Sprache Englisch ist zu entnehmen, dass ein Lehrbuchwechsel stattgefunden hat: Bei „Peter Pim und Billy Ball“ (im Text fälschlich: „Peter Tim und Billy Ball“) handelt es sich um ein damals neues Lehrbuch für Schüler. Nach Angaben des Verlags ist

48 Dieser Hinweis fehlt in der Ankündigung des Kurses im Programm 1950.

das Lehrwerk ... in seiner Zeit verwurzelt und ihr gleichzeitig weit voraus. Es überzeugt durch ein genau durchdachtes didaktisches Konzept und Kreativität im Umgang mit der Fremdsprache. Zwar ist der Unterrichtsstil nach wie vor frontal, aber dank Peter Pim stehen nun nicht mehr primär Übersetzen und Grammatik nach dem Vorbild des Lateinunterrichts im Mittelpunkt. Im Unterricht treten die Kommunikation – das Hören und Sprechen – stärker in den Vordergrund, beispielhaft hierfür sind die Angaben zur Aussprache, die Reime und Lieder in Peter Pim and Billy Ball ([www.cornelsen.de/fm/1272/P936384\\_Int\\_News\\_D\\_1\\_09.pdf](http://www.cornelsen.de/fm/1272/P936384_Int_News_D_1_09.pdf)).

Methodisch ist das Lehrwerk vergleichsweise modern, in seiner Adressatenorientierung aber eindeutig auf Kinder ausgerichtet. Es gehört zum Sprachenunterricht für Erwachsene in dieser Zeit, dass es (noch) keine für Erwachsene konzipierten Kurslehrbücher gibt. Hinzu kommt, dass Kursleiter an Volkshochschulen meist eine schulpädagogische Ausbildung absolviert hatten.

Im Programm 1952 wird den Spanischkursankündigungen ein Text vorangestellt, der für das Erlernen dieser Sprache wirbt und der den bildungsbürgerlichen Anspruch deutlich macht, ohne auf Nützlichkeits erwägungen zu verzichten. In einer die Gemeinsamkeit von Lehrenden und Lernenden herstellenden Konstruktion wird die Sprache „als wertvolles Mittel der Verständigung“ bezeichnet, die eine „neue, reiche und erregende Welt“ aufschließt. Dies betrifft spanische Schriftsteller, Maler und Philosophen der Vergangenheit einerseits und die „Lebens- und Kulturträger“ der Gegenwart, „mit denen allen wir Deutschen uns in traditioneller Freundschaft und in ständig wachsenden (sic!) Kultur- und Wirtschaftsaustausch befinden“. Schließlich wird auf die vielen Länder verwiesen, in denen Spanisch gesprochen wird, das somit als „nützliche Handels- und Verkehrssprache“ erscheint.

Was 1952 am Beispiel des Spanischen begonnen wurde, wird im Folgejahr auch im Einleitungstext zu den Sprachen Englisch, Spanisch, Französisch, Russisch aufgegriffen. Dort heißt es in fast religiösem Erbauungsstil:

Eine Volkes Seele und Kultur lebt in seiner Sprache. Deshalb wollen wir fremde Sprachen erlernen, nicht nur als nützliches Verkehrsmittel auf Reisen oder für den Kaufmann, sondern als notwendige und wertvolle Brücke der Verständigung von Mensch zu Mensch. Denn nur so wird uns erkennbar: Was denkt der Menschenbruder draußen über Gott und die Welt (Bildungswerk Dortmund, 3. Trimester 1953, S. 30).

Was zunächst als Flüchtigkeitsfehler erscheint, nämlich das fehlende „auch“ zwischen „sondern“ und „notwendige und wertvolle Brücke der Verständigung von Mensch zu Mensch“, könnte auch als Ausdruck des Wunsches aufgefasst werden, dass die eigentliche Bestimmung des Sprachenlernens nicht auch, sondern primär die Verständigung ist.

Wenn es heißt, dass Sprachen „nicht nur als nützliches Verkehrsmittel“ erlernt bzw. verstanden werden sollen, dann ist daraus zu schließen, dass dies wohl in der Regel geschieht, dass dies aber den Verantwortlichen nicht genügt. Der Bildungsauftrag wird deutlich (und wiederholt) formuliert und es wird jeweils sprachenspezifisch auf die Kulturleistungen verwiesen, und zwar vorzugsweise solche der Vergangenheit: Französisch ist „die Sprache glanzvoller Kulturepochen seit der höfisch-ritterlichen Zeit“, Italien „ist geblieben, was es immer schon war: das Land der Sehnsucht!“, Englisch wird weniger emphatisch als „Sprache des Erdkreises, Sprache der großen Dichter und Schriftsteller des modernen Gesellschaftsromans, die Sprache der USA (und) die Muttersprache der Demokratie, des gesunden Menschenverstands“ genannt.<sup>49</sup> Hier scheint unter Ausblendung der jüngsten Vergangenheit ein idealisiert-stereotypes bildungsbürgerliches Bild der ehemaligen (westlichen) Feinde gezeichnet zu werden, das das Erlernen dieser Sprachen zu einem kultivierten Genuss zu machen verspricht.

Die *English Lectures* sind 1952 wieder in der Abteilung „Sprachenschule der Volkshochschule“ integriert.

Im Heft 1953 findet sich auf einem Vorblatt zum Sprachenangebot ein Text, der die Überschrift „Freundschaft über die Grenzen“ trägt. Dieses Motto wird in vier Sprachen übersetzt (Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch) und durch ein Zitat von Karl Schurz („Was auch immer für die freundschaftliche Sympathie zwischen den Nationen geschieht, das geschieht zum Wohle der Menschheit“) ergänzt.

Der Text lautet:

Ziel und Inhalt der echten internationalen Begegnung bleibt es, daß wir Deutschen uns unseres eigenen Wesens bewußt werden, indem wir fremdes kennen und achten lernen. Somit ist der internationale Kontakt wirksamer Teil unserer mit-bürgerlichen Bildung.

Wir suchen die Verständigung über Grenzen jeglicher Art durch die Begegnung von Mensch zu Mensch, durch Briefwechsel, Reisen oder längeren Austausch von Jugendlichen, Erwachsenen, Familien oder Berufsgruppen. Diesem Ziel dienen in diesem Trimester

- I. Unsere Arbeitsgemeinschaften „Fremde Sprachen“
- II. Unsere Auslandsfahrten

Bildungswerk Dortmund: (3. Trimester 1953, S. 29)

Der kritische Leser wird bei dem Begriff der (echten) Begegnung an das Basisvokabular des „Jargons der Eigentlichkeit“ denken. Dieser Sprachstil, der die martialische Sprache des Nationalsozialismus ersetzen sollte, weist nach Adorno (1964) gleichwohl eine Nähe zum nationalsozialistischen Denken auf und erscheint als Widerspruch zwischen

49 Für das Russische fehlt ein entsprechender Text.

metaphysischem Gestus und einer Haltung, die die gesellschaftliche Wirklichkeit nie wirklich infrage stellt.

Dem scheint die praktische Verbindung zwischen Sprachkursen und Auslandsreisen zu widersprechen. Diese ist nicht nur auf die Kooperation mit der ortsansässigen Auslandsgesellschaft (Kap. 2.4) und den Anstieg des Tourismus zurückzuführen, sie ist auch Ausdruck eines Konzepts der Verbindung von politischer und sprachlicher Bildungsarbeit: Der Begriff der mitbürgerlichen Bildung, wie ihn Fritz Borinski (1954) verstand, sollte im Gegensatz zur Staatsbürgerkunde kein Fach, sondern eine pädagogische Haltung beschreiben, die methodisch der Arbeitsgemeinschaft und dem Lehrgespräch entsprach und auch in Fremdsprachenkursen zum Ausdruck kommen sollte.<sup>50</sup>

Dieser Anspruch scheint von der den Text begleitenden Zeichnung (Abb. 5) allerdings nicht eingeholt zu werden, die das Klischeehafte ebenso wie das historisch Überholte nationaler Stereotypen vor Augen führt:



Abbildung 5.  
Zeichnung im Programm  
des Bildungswerks Dortmund,  
3. Trimester 1953

Neben einem russischen Bauer mit Kittel und Stiefeln steht eine spanische Flamencotänzerin, daneben vermutlich ein englischer Dandy und eine elegante junge Französin sowie ein Pfeife rauchender Niederländer. Denkbar ist, dass diese ebenso rückwärtsgewandten wie naiven Bilder einem anderen Kontext entnommen sind, denn die nationalen Stereotypen, die an Fastnachtskostüme für Kinder erinnern, entsprechen weder ganz den Übersetzungen des Mottos noch dem Angebot: Bei den Übersetzungen fehlt das Russische, bei den Kursen das Niederländische. Trotzdem taucht die Zeichnung bis 1954 immer wieder bei den Sprachkursankündigungen in den Programmen der Volkshochschule auf und deutet so auf einen den politischen Anspruch untergrabenden Folklorismus.

50 „Wenn nun gefordert wird, das mitbürgerliche Prinzip müsse die ganze Arbeit durchdringen, so sind gerade Elementarkurse, so z.B. Deutschkurse, hier von großer Bedeutung, denn in der Sprache drücken sich Gesinnung und Leben aus. Kurse in Fremdsprachen können die Kenntnis von Land und Leuten vermitteln und auf Studienreisen vorbereiten. Auffallend ist das Ansteigen der Kurse über zeitgenössische Literatur, die uns – denken wir an Hemingway, Exupéry, die Existenzialisten und Silone – in die politisch-soziale und humane Fragestellung unserer Zeit führt“ (Borinski, 1953, S. 16).

Inwieweit die proklamierte Demokratisierung und Verständigung mit den Nachbarvölkern in den VHS-Kursen selbst realisiert worden ist, bleibt fraglich. Wahrscheinlicher ist es, dass die Arbeit in den eigentlichen, nach Stufen geordneten Sprachkursen davon weitgehend unberührt geblieben ist. Welche Sprachen primär angeboten werden, scheint nicht von Bildungs-, sondern von berufsbezogenen Erwägungen gelenkt zu sein (Primat des Englischen, prüfungsvorbereitende Kurse, Handelskorrespondenz, Rückgang von unter Verwertungsgesichtspunkten irrelevanten Sprachen wie Esperanto und Latein).

Am Ende der Sprachenangebote ist die Anzeige eines Reisebüros geschaltet, das für Urlaubsreisen mit der Bahn und Luxus-Reiseomnibussen, für Luft- und Seepassagen wirbt. Die touristische Orientierung wird im Abschnitt „Unsere Auslandsfahrten“ fortgesetzt. Vor einem Katalog mit Regeln für die Auslandsreise (z.B. „Kleide dich so, daß dich niemand bemerkt; aber setze dir keinen Fes auf“) ist der Satz abgedruckt „Unsere Begegnungsreisen sollen uns die Eigenart und Schönheit fremder Länder erschließen und uns ihren Menschen näherbringen“ (Bildungswerk Dortmund, 3. Trimester 1953, S. 37). Wieder werden das vereinnahmende „Wir“ und der Begriff der Begegnung verwendet. Die Reisen, die angekündigt werden, führen nach Rimini, Sizilien und Wien, eine Theater- und eine Filmfahrt nach Paris und eine dreiwöchige Fahrt nach Spanien.

Was in den Texten zu den Sprachkursankündigungen nicht gesagt und auch nicht verbildlicht wird, ist die (berufliche) Aufstiegsorientierung. Sie taucht aber als Illustration auf der Umschlagseite des Programmhefts auf (Abb. 6): Nachdem zunächst ein einfaches Urkundenblatt (1947), ein stilisiertes Haus mit Säulen (1949), und dann Skizzen historischer Bauwerke der Stadt (1950) die Umschlagseiten geschmückt hatten, wird in den Trimesterprogrammen von 1951 bis 1952 ein Motiv gewählt, das den Gedanken des Aufstiegs- bzw. der Anschlussbildung deutlich präsentiert.



Abbildung 6.  
Das Bildungswerk der Stadt Dortmund, II. Trimester 1952,  
Deckblatt

Eine Analyse des Bildes nach der dokumentarischen Methode kommt zu dem Ergebnis, das hier dargestellt wird, dass die unterschiedlichen Teilnehmer in der Volkshochschule dazu befähigt werden, auf sicherem Wege zu höherem Wissen zu gelangen, von ihnen aber auch Anstrengung verlangt wird (Disselhoff, 2012, S. 77f.) Bemerkenswert ist, dass das – unkommentierte – Bild sowohl als berufliche Aufstiegsbildung als auch als Höherentwicklung interpretiert werden kann. Es muss deshalb für eine Institution, die sich sowohl auf das Nutzendenken ihrer Adressaten und Teilnehmer einstellen als auch ihren Bildungsauftrag erfüllen muss, attraktiv sein. Das Oszillieren zwischen den beiden Bedeutungen sichert das Interesse der Adressaten und beruhigt das Gewissen der tatsächlich oder vorgeblich bildungsidealistischen Anbieter. Im Gegensatz zum zeitlos wirkenden Deckblatt von 1949 trägt die Zeichnung aber zeitgenössische „demokratische“ Züge: Jeder – ob alt oder jung, ob Mann oder Frau, kann die Volkshochschule besuchen, der Erfolg der erstiegenen Treppen ist sichtbar.

### VHS Leipzig

Im tabellarischen Überblick zum Sprachkursangebot der Volkshochschule Leipzig<sup>51</sup> fällt als erstes die Spitzenstellung des Russischen auf (Tab. 7).

Die Einteilung im Programm 1947 erfolgt nach „Bildungskursen“ (z.B. Physik, Geschichte, Musik, aber auch Demokratie) und „Fachkursen“ (z.B. Betriebswirtschaftslehre, Stenografie und Sprachen). Anstelle eines Vorwortes findet sich die Angabe „Die Veranstaltungen der Volkshochschule können alle Aufbauwilligen vom vollendeten 17. Lebensjahr ab besuchen“.<sup>52</sup> Allen Sprachkursen wird bescheinigt, dass sie nach den „Richtlinien für den Sprachunterricht an den Volkshochschulen der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ ausgerichtet sind. Russisch steht bei der Anordnung der Kurse an erster Stelle,<sup>53</sup> obwohl das Englische mit mehr Kursen vertreten ist. Bei den zahlreichen Russisch-Anfängerkursen wird unterteilt in „Russisch für Anfänger“ und „Russisch für Anfänger I mit fremdsprachlicher Vorbildung“. Ähnlich wie in der west-

51 Grundlage der Übersicht bildete das Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Die vereinheitlichenden Bezeichnungen der Zeitabschnitte sind von diesem Archiv übernommen worden. Die uneinheitlichen Niveaubezeichnungen wurden zur besseren Vergleichbarkeit angeglichen. Die Auswahl der Trimester orientiert sich an den ausgewählten Programmen der Volkshochschule Dortmund.

52 Wenn man diesen Satz mit dem entsprechenden Hinweis in den Programmen der Volkshochschule Dortmund vergleicht, ist nicht zu entscheiden, ob damit die gleiche Inklusion oder nicht auch ein Ausschluss (derjenigen, die nicht „aufbauwillig“ sind) gemeint sein könnte. In späteren Plänen ist das Adjektiv weggefallen und das Mindestalter um ein Jahr herabgesetzt worden („Hörer der Volkshochschule kann jeder werden, der das 16. Lebensjahr vollendet hat“ – VHS Leipzig Arbeitsplan Herbst 1951, S. 3).

53 Die Folge, in der die Sprachen in den Programmen präsentiert werden, ist auch später aufschlussreich. In den Programmen um 1989/90 wird die bisherige Erstnennung des von anderen slawischen Sprachen gefolgt Russischen zunächst durch eine alphabetische Reihung (von Altgriechisch bis Vietnamesisch) ersetzt, bis dann die Gruppe der slawischen Sprachen hinter Deutsch, Englisch, Französisch, Latein und „anderen Sprachen“, der Gruppe der romanischen Sprachen, aber vor „seltene Sprachen“ eingeordnet wird.

deutschen Volkshochschule die Sprachen der Siegermächte wird hier die Sprache der Besatzungsmacht angeboten, allerdings ergänzt um Latein.

Zeitraum	Sprache	Niveau	besondere Sprachkurse
Viermonatsabschnitt 1947	Russisch Englisch Französisch Latein	I (17x), II (3x), Konversation (2x) I (15x), I (8x) I (2x), II (4)x, Konversation I (2x), II (2x)	Russisch für Fortgeschrittene: Für Lehrer Literarische Repräsentanten Englands im 17. und 18. Jahrhundert
Trimester 1948	Russisch Englisch  Französisch  Latein	I (19), II, Konversation (2x) I (24), II (11), III (9)  I (4x), II (3x), Konversation (4x) I (3), II (9)	Vorortkurse Englische Literaturgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, I. Teil.
Trimester 1949	Russisch Polnisch Englisch  Französisch Latein	I (24x), II (8x, darunter auch leichte Konversation und leichte Lektüre)  I, II I (3x) I (14x), II (1x1), III (12x, darunter auch Konversation und Lektüre) I (4x), II (2x) I (2x), II (5x, darunter auch leichte Lektüre)	Schnellkurs Russische Stenographie Wir singen russische Lieder
Trimester 1950	Russisch  Tschechisch Polnisch Englisch  Französisch Latein	I (15x) II (7x, darunter auch leichte Konversation und leichte Lektüre)  I, II I (2x) I (11x), II (6x), III (10x, darunter auch Konversation und Lektüre) I (5x), II (5x) I (2x), II (5x, darunter auch leichte Lektüre)	Schnellkurse Russische Stenographie für Anfänger und Fortgeschrittene  Englische Handelskorrespondenz Englische Stenographie
Trimester 1951	Russisch Tschechisch Polnisch	I (10x), II (10x) I I, II (2x)	Schnellehrgänge
Semester 1952	Russisch Polnisch Tschechisch	I (8x), II (7x) I (2x) I	
Semester 1952	Russisch Polnisch Tschechisch	I (7x), II (7x) I (2x), II I, I	
Semester 1953	Russisch Polnisch Tschechisch	I (7x), II (7x) I (2x) I (2x)	

Tabelle 7: Entwicklung des Fremdsprachenangebots der VHS Leipzig von 1947 bis 1953

Den Fremdsprachenkursen ist eine Erläuterung vorangestellt, die zunächst eine Grammatikorientierung erkennen lässt, dann aber doch deutlich für das Sprechen in der Fremdsprache eintritt. Das Bildungsziel des „Eindringens in die Kultur und das Wesen des anderen Volkes“, zu dem die Fremdsprachenkenntnisse beitragen sollen, beschreibt – im Gegensatz zum Brückensymbol – eine Bewegung, die ganz auf das Fremde und nicht auf eine Verbindung zwischen Eigenem und Fremdem gerichtet ist.

## **Fremdsprachen**

Durch Vermittlung der Grundlage der Grammatik sollen die Hörer im Unterricht in den modernen Fremdsprachen dazu gebracht werden, leichte Texte in der fremden Sprache zu lesen, zu besprechen und sich in ihr verständlich zu machen. Vom ersten Tage an wird versucht werden, die Scheu vor dem Sprechen durch Rede- und Unterhaltungsübungen zu überwinden.

Die Kenntnis der fremden Sprache soll das Eindringen in die Kultur und das Wesen der anderen Völker erleichtern.

VHS Leipzig, Arbeitsplan Sommer 1947, S. 30

Ein Lateinkurs knüpft an eine bildungsbürgerliche Tradition an, die offensichtlich begründungsbedürftig geworden ist. Jedenfalls wird ihm eine Erläuterung vorangestellt, die auch in den folgenden Programmen wortwörtlich beibehalten wird:

Der lateinische Sprachunterricht im Rahmen der Volkshochschule hat im besonderen die Aufgabe, den Weg zum Verständnis für das allgemeine internationale Sprach- und Kulturgut zu bereiten, wie es in der lateinischen Sprache noch heute gekennzeichnet (sic!) ist. Dazu bedarf es zielsicherer und zusammenfassender Vermittlung der wichtigsten Erscheinungen aus der Formen- und Satzlehre, damit bei lebhafter Übung bald mit der Lektüre auch von Originalbeiträgen begonnen werden kann. Der Blick für das lateinische Sprachbild ist schnellstens zu öffnen, auf dass der Erwachsene nach Erwerb sicherer Grundkenntnisse Freude am fortschreitenden Verständnis für die *Lingua Latina* empfindet.

VHS Leipzig, Arbeitsplan Sommer 1947, S. 36f.

Legitimiert wird das Angebot, indem seine Aufgabe herausgestellt wird, „den Weg zum Verständnis für das allgemeine internationale Sprach- und Kulturgut zu bereiten“. Die Formulierung erinnert zwar inhaltlich an den Dortmunder Plan jenes Jahres, wo den Fremdsprachen generell zugesprochen wird, dass „sie uns helfen können, Brücken zu

schlagen zum Verstehen anderer Völker“, ist aber durch das Adjektiv „international“ im sozialistischen Sinn positiv aufgeladen.<sup>54</sup>

In Programm zum zweiten Viermonatsabschnitt 1947 findet sich auch ein Angebot, das der Lehrerfortbildung dient und dem damals aktuellen großen Bedarf an Russischlehrern an Schulen der Sowjetischen Besatzungszone geschuldet ist. Daneben könnte man aber auch eine historisch-bildungsbürgerliche Ausrichtung zu erkennen – etwa an dem Angebot für Englischlerner „Literarische Repräsentanten Englands im 17. und 18. Jahrhundert“. Es ist zwar denkbar, dass hier nur Autoren besprochen werden sollen, die unter sozialistischer Perspektive akzeptabel sind oder die Werke unter einer solchen Perspektive gedeutet werden, dies ist aber der Ankündigung nicht zu entnehmen.

Die ersten Programme machen den Stand der Vorkenntnisse der Teilnehmer deutlich, die beim Russischen so gut wie nicht vorhanden sind, beim Englischen im mittleren Bereich liegen und beim Französischen soweit reichen, dass Konversationskurse angeboten werden können. Auch beim Lateinischen fällt auf, dass die Zahl der Fortgeschrittenenkurse die der Anfängerkurse um das Doppelte übertrifft.

Im Programm 1948 findet sich ein Geleitwort des Leiters mit einem Goethe-Motto („Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“) und einer Statistik der nach dem Krieg durchgeführten Kurse, eingeteilt nach Bildungs- und (zahlenmäßig umfangreicheren) Fachkursen, einer Einteilung der Teilnehmer in „Hörer bis 25 Jahren“, Arbeiter, Angestellte, Volksschüler und Parteilose, wobei der Anteil der zuletzt Genannten erkennbar gestiegen, der Anteil der Arbeiter leicht gesunken ist. Trotzdem schreibt der Verfasser<sup>55</sup> des Geleitwortes im Hinblick auf das angekündigte Programm:

Die Leipziger Werkstätigen, die der Volkshochschule in immer größerem Umfang ihr Vertrauen entgegengebracht haben, werden nicht nur in den Fachkursen ihr Wissen erweitern, sondern danach streben, tiefere Einblicke zu gewinnen in die Zusammenhänge der Natur und insbesondere der Gesellschaft (VHS Leipzig, Arbeitsplan Lehrabschnitt Frühjahr 1948, S. 4).

Im Programm 1948 ist der Anteil der Englischkurse stark gestiegen, im Plan wird dies aber erst auf den zweiten Blick sichtbar, da etliche Kurse der gleichen Stufe unter einer

54 Es wäre kaum denkbar, dass das Adjektiv „international“ durch „abendländisch“ ersetzt worden wäre, wie dies etwa der Fall ist im Programm der Münchner Volkshochschule, wo im Zusammenhang mit „klassischen Sprachen“ die Rede von den „Grundlagen abendländischer Kultur“ ist (Münchner VHS, Lehrabschnitt Winterhalbjahr 1947/48, S. 61).

55 Auch wenn in manchen Fällen der Verfasser des jeweiligen Geleitworts namentlich identifiziert werden kann, so wird hier doch davon ausgegangen, dass in derartigen öffentlichen Texten weniger die Individualität der Autoren, sondern zeitypische gesellschafts-, bildungs- und institutionsbezogene Positionen zum Ausdruck kommen.

Nummer zusammengefasst und dann nach a) und b) bzw. a) bis d) differenziert werden: Die Kursnummern 197 bis 202 umfassen auf diese Weise 24 Kurse. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass der – politisch wohl nicht unbedingt gewollte – eher hohe Anteil an Englischkursen durch diese Strategie nicht verschwiegen werden, aber erst auf den zweiten Blick ersichtlich sein soll.<sup>56</sup>

Im Plan 1949 wird eine neue Einteilung des Kursangebots eingeführt, nach der die Sprachen als eigener Bereich rangieren. Den Bereichen sind jeweils Vorblätter vorangestellt mit einer Schwarz-Weiß-Zeichnung (Abb. 7) und einer groben Inhaltsübersicht. Bei den Sprachen stellt die Zeichnung einen jüngeren Mann mit dunklem Jackett und hellem Hemd und eine junge Frau mit heller Bluse und dunklem Rock dar, die an einem Tisch stehen und sich anblicken. Vor der Frau liegt ein Blatt Papier, das sie mit beiden Händen ergreift, der Mann dagegen hat seine Hände mit erklärenden Gesten erhoben, den Mund leicht geöffnet. Die Darstellung scheint eine Situation der (möglicherweise auch politischen) Arbeit abzubilden, die Umgebung ist aber nicht spezifiziert. Bezüge zu einer Fremdsprache oder einer ausländischen Kultur fehlen. Dass es sich um das Angebot einer ostdeutschen Einrichtung aus dieser Zeit handelt, wird lediglich an der Vorrangstellung der slawischen Sprachen erkennbar.

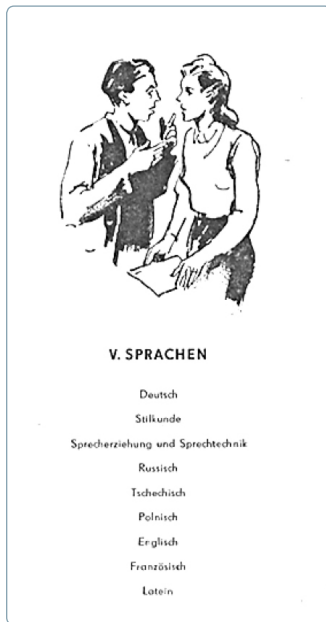


Abbildung 7. VHS Leipzig, Arbeitsplan Lehrabschnitt Herbst 1949, Vorblatt Sprachen

56 Im Inhaltsverzeichnis wird hinter jeder Sprache die Nummer der Kurse angeführt, also „Russisch – Kurs 176–196, Englisch – Kurs 197–213“.

Der Blick in die auf das Vorblatt folgenden Angebote zeigt, dass das Russischangebot deutlich zugenommen hat. Es werden jetzt auch ein Schnellkurs mit doppelter Stundenzahl, ein Kurs „Russische Stenographie“ und eine Veranstaltung „Wir singen russische Lieder“ angeboten. Im Vergleich mit Dortmund erstaunt die Menge der Lateinangebote, die sich eventuell aus der Tradition Leipzigs als Universitäts- und Akademikerstadt erklärt.

Beim Englischen werden genaue Angaben über den grammatischen Lehrstoff der jeweiligen Stufe gemacht, dabei aber so gut wie ausschließlich deutsche Begriffe verwendet (z.B. „Das Zeitwort in allen 6 Zeiten. Steigerung des Eigenschafts- und des Umstandswortes. Verhältnis- und Bindewörter. Unvollständige Hilfszeitwörter“). Dies dürfte auf den Anspruch zurückzuführen sein, auch Volksschülern den Zugang zum Sprachlernen zu ermöglichen – eine Ausrichtung, die dem Dortmunder Programm aus diesem Jahr gewissermaßen entgegengesetzt ist.

Im Angebot des zweiten Trimesters 1950 fallen die Kurse „Englische Handelskorrespondenz“ und „Englische Stenographie“ auf, die für entsprechende Handelsbeziehungen – eventuell befördert durch die seit 1946 wieder durchgeführte Leipziger Messe – sprechen. In einem der fortgeschrittenen Französischkurse wird die „französische Literatur vom 18. bis 20. Jahrhundert“ behandelt – versehen mit dem Zusatz „Der soziale Gedanke“. Es kann vermutet werden, dass die bildungsbürgerliche Ausrichtung an der Schönen Literatur durch bestimmte Werke oder auch Lektürewesen an die politischen Verhältnisse angepasst wurde.

1951 ist das Jahr, in dem eine eklatante Veränderung des Sprachenangebots sichtbar wird: Es werden nur noch die Sprachen Russisch, Tschechisch und Polnisch angeboten.<sup>57</sup> Vor den Angeboten zum Russischunterricht ist im Programm zum dritten Trimester ein kurzer Text abgedruckt, der den durch den einsetzenden Stalinismus gekennzeichneten Richtungswechsel deutlich markiert.

### **Russische Sprache**

Die wichtigste Sprache der friedliebenden sozialistischen Sowjetunion lernen wir, weil sie uns als Weltsprache die fortschrittlichste Kultur vermittelt. Unsere unverbrüchliche Freundschaft, unsere immer enger werdenden wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zu den Völkern der Sowjetunion erfordern die gründliche Kenntnis der russischen Sprache. Sie wird uns helfen, die friedlichen Leistungen der Sowjetunion, die Weltanschauung des wissenschaftlichen Sozialismus, die Geschichte der UdSSR, den technischen Fortschritt, die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse und deren Anwendbarkeit und die Erfolge der Stachanowbewegung besser zu verstehen.

VHS Leipzig, Arbeitsplan Lehrabschnitt Frühjahr 1951, S. 26f.

---

57 Für den gleichen Befund für die Volkshochschule Dresden siehe Gieseke und Opelt (2003, S. 110).

Bereits vorher war das Russischkursangebot in besonderer Weise eingeleitet worden: zunächst unter Verwendung der Formulierungen, die 1947 noch dem gesamten Fremdsprachenbereich galten (s.o.). Von der Ursprungsformulierung „Die Kenntnis der fremden Sprache soll das Eindringen in die Kultur und das Wesen des anderen Volkes erleichtern“ wird über den Satz „Durch die Kenntnis der russischen Sprache soll das Eindringen in die Kultur und das Wesen der Völker der Sowjetunion erleichtert werden“ (VHS Leipzig Frühjahr 1949, S. 34) ein Bogen geschlagen zu der Aussage, dass die russische Sprache helfen werde, die friedlichen Leistungen der Sowjetunion, die Weltanschauung des wissenschaftlichen Sozialismus, die Geschichte der UdSSR, den technischen Fortschritt, die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse und deren Anwendbarkeit sowie die Erfolge der Stachanow-Bewegung besser zu verstehen. Der Russischunterricht wird damit auch zum Mittel der Steigerung der Arbeitsproduktivität.



Abbildung 8. VHS Leipzig, Arbeitsplan Lehrabschnitt Herbst 1951, Deckblatt

Mit dem Programm für das zweite Trimester 1951 hat sich die äußere Gestaltung des Programms geändert. Statt der bisherigen schraffierten Schwarz-Weiß-Zeichnung einer individualisierten Gruppe von Männern und Frauen, von denen einer am Tisch mit einem aufgeschlagenen Buch sitzt und die anderen stehen, in Hefte schreiben oder eine zuhörende Haltung einnehmen,<sup>58</sup> ist jetzt eine Art Logo auf der farbigen Umschlagseite angebracht (Abb. 8). Dies benutzt die Grundform eines Kreises, um den Raum Volkshochschule als Stätte des intensiven Lernens zur Erfüllung des ersten Fünfjahresplans zu

58 Die Zeichnung gleicht in Stil und Strichführung der den Sprachenbereich einleitenden Illustration und stammt – zumal die Personen auffallende Ähnlichkeiten aufweisen – aller Wahrscheinlichkeit nach von dem gleichen (ungenannten) Künstler.

verbildlichen. Im Zentrum des roten (!) Kreises ist – ähnlich wie in der Schwarz-Weiß-Zeichnung, aber mit klaren Linien ohne Schatten gezeichnet – ein Mann zu sehen, der in ein aufgeschlagenes Buch blickt. Hinter ihm steht eine Frau, deren linke Hand zwischen dem Arm des Mannes und dem Buch ruht und deren rechte Hand auf das DDR-bekanntes Symbol des Fünfjahresplans zeigt. Über diesen schematischen Figuren ist ein Plakat oder Banner angebracht, auf dem dreimal das Wort „Lernen“ (eine Variante des Lenin zugeschriebenen Spruchs „Lernen, lernen und nochmals lernen“) steht.

Die gesellschaftspolitische Einbindung des Fremdsprachenunterrichts wird im Programm auch an seiner Eingliederung unter die Rubrik „Gesellschaftswissenschaften“ erkennbar, zu der neben Wissenschaftlichem Sozialismus, Geschichte, Staatslehre und Wirtschaft auch Kunst und Kunsterziehung und eben Sprachen gehören.

Die politische Indienstnahme dringt teilweise auch in die Ankündigungen der Sprachkurse ein. Im Kurs „Russisch für Fortgeschrittene“ geht es um die Erweiterung des Wortschatzes, vor allem aber um die Beschäftigung mit politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Themen des Landes der Zielsprache, ganz im Sinne des im Programm abgedruckten Stalin-Zitats, wonach man eine Sprache nur dann verstehen kann, wenn man sie im Zusammenhang mit der Geschichte der zugehörigen Gesellschaft und des zugehörigen Volkes studiert. Sowjetfreundliche Formulierungen, bisher nur in den Geleitworten bei festen Wortverbindungen wie „friedliebende Sowjetunion“ üblich, tauchen jetzt auch in den Kursankündigungen, wenn etwa Freundschaftsbeziehungen der Teilnehmer zu Sowjetbürgern unterstellt werden, auf:

### **Russisch für Fortgeschrittene**

In den folgenden Lehrgängen erweitern wir unseren Wortschatz in der Umgangssprache. Wir unterhalten uns über Land und Leute der Sowjetunion und studieren das politische, wirtschaftliche und kulturelle Leben der Sowjetunion, übersetzen und schreiben Briefe an unsere Freunde in der Sowjetunion.

VHS Leipzig, Herbst 1951, S. 27

Die Niveaustufen I und II der Russisch-Kurse (Anfänger und Fortgeschrittene) sind jetzt im Gegensatz zu früheren Jahren ausgeglichen (10:10 versus 22:3, 17:3, 15:3, 24:8, 20:9, 15:7, 14:4, 15:4) – Zeugnis der Wirkung der staatlichen Verordnung einer vorher kaum nachgefragten Fremdsprache. Im Sinne der Politisierung des Angebots ist es dann nur folgerichtig, wenn im Programm 1953 in der höchsten Stufe der Fortgeschrittenen-Kurse Stalins Schrift „Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR“ gelesen und besprochen werden soll. Der Erfolg des Russischen ist allerdings insofern geschönt, als die westlichen Sprachen aus dem Programm getilgt sind und damit keine Vergleichsmöglichkeiten bestehen. Die Reduktion lässt die Anordnung des Russischen als erste

Sprache natürlicher erscheinen als in den vorangegangenen Programmen. – Sie wird 1954 (ein Jahr nach Stalins Tod) aufgehoben, wo im Programm für das erste Semester neben Russisch, Polnisch und Tschechisch wieder Englisch, Französisch, Latein und als neue Sprache Spanisch angeboten werden.<sup>59</sup>

Dem Rückgang des politischen Einflusses der (britischen) Besatzer in der westdeutschen Volkshochschule steht im beobachteten Zeitraum die Verschärfung der politischen Einflussnahme in der ostdeutschen gegenüber, dem Vordringen der beruflichen Verwertbarkeit die immer stärkere Indienstnahme des Fremdsprachenlernens für weltanschaulich-politische Zwecke. Unabhängig von politischer und beruflicher Funktionalisierung wird generell oder bei einzelnen Kursen betont, dass auf das Sprechen besonderer Wert gelegt wird. In den untersuchten Dortmunder Programmen findet sich ein – fortgesetztes – Angebot, das auf die Verwendung einer Variante der direkten Methode hinweist, im Programm des ersten Trimesters 1951 der VHS Leipzig – also kurz vor der (später zurückgenommenen) Tilgung der westlichen Sprachangebote – wird ein Kurs „Wir lernen Englisch nach der Schallplatte“ angeboten, wo es darum geht, die Sprache über das mehrmalige Hören von Schallplatten, die von Muttersprachlern besprochen wurden, das Wiederholen und eigene Besprechen von Tonträgern zu erlernen.

Die Programme beider Einrichtungen sind durch verschiedene Versuche geprägt, sich der Zeit anzupassen und dabei an eine institutionelle und lokale Tradition anzuknüpfen: Die 1922 gegründete Volkshochschule Leipzig ist für ihre politische Ausrichtung an der Arbeiterbildungsbewegung bekannt geworden (Olbrich, 2001, S. 156f.) und hat nach dem Krieg mit dem Leiter Herbert Schaller, der als Vertreter der Leipziger Volkshochschulbewegung 1926 die dortige Heimvolkshochschule für bildungsmäßig Benachteiligte gegründet hatte, eine personelle Kontinuität hergestellt (Naumann, 2015, S. 51ff.).<sup>60</sup> Die Volkshochschule Dortmund ist trotz ihrer Lage im industriellen Ruhrgebiet eine bürgerliche Gründung aus dem Jahr 1913 und vertrat die für die meisten Volkshochschulen typische Mittelschichts- bzw. Angestelltenorientierung (Grimm, 1989).

59 Auch hier ist dem Russischangebot wieder eine Erläuterung vorangestellt, die den Ton der Erläuterung von 1951 dämpft, ohne aber deren Inhalt gänzlich aufzugeben: „Das deutsche Volk ist mit dem Sowjetvolk in enger Freundschaft verbunden. Die feste Grundlage dieser Verbundenheit sind die gemeinsamen Interessen beider Völker im Kampf um den Frieden und um ein Leben in Glück und Wohlstand. Um diese Freundschaft zu festigen und zu vertiefen, erlernen wir die russische Sprache. Sie befähigt uns, die sowjetischen wissenschaftlichen, politischen, technischen und literarischen Werke zu studieren, die großen Fortschritte der Sowjetunion kennenzulernen und sie für uns nutzbar zu machen“ (VHS Leipzig, Lehrabschnitt Frühjahr 1949, S. 34).

60 In Schallers Geleitworten zum Programm werden gelegentlich Statistiken angeführt, die – wie bereits in den 1920er Jahren – die Entwicklung des Anteils von Arbeitern an der Teilnehmerschaft belegen sollen. Sein „unorthodoxer Marxismus“ (Adam, 1999, S. 32) könnte dann allerdings 1950 zu seiner Ablösung als Direktor geführt haben.

Die Legitimation des Sprachenangebots beider Einrichtungen oszilliert zwischen bildungsbezogenen, politischen, beruflichen und touristischen Argumenten. Diese scheinen wenig systematisch, stringent oder kontinuierlich, sondern gewissermaßen nach eigenem Bedarf und äußerer Notwendigkeit als Formeln verwendet zu werden. Dabei ergeben sich überraschende Gemeinsamkeiten zwischen Ost und West – etwa bei der Auffassung, über eine fremde Sprache das Wesen der sie sprechenden Völker verstehen zu können oder aber der Ansicht, über das Erlernen von Fremdsprachen zum Frieden beitragen zu können.

## 2.4 Von der Völkerverständigung über mediale Kommunikation zur Lernerfokussierung – Fremdsprachenkurse in einer Auslandsgesellschaft (1947 bis 2016)

Die im Folgenden behandelten Fremdsprachenkursprogramme wurden und werden von einer städtischen Auslandsgesellschaft durchgeführt, die nach dem Zweiten Weltkrieg auf Initiative ansässiger Bürger der Stadt Dortmund gegründet worden ist. Ausgangsgedanke war der internationale Kulturaustausch. In zeittypischer<sup>61</sup> Ausprägung heißt es im Gründungsroundschreiben von 1948:

Deutschland soll sein geistiges Gewicht in die Waagschale werfen für Solidarität und Wohlfahrt aller Völker. Dies ist sein Ausweg aus Armut und Ohnmacht. (...) Um mitzuhelfen, das deutsche Ansehen wiederherzustellen und kulturelle Beziehungen mit allen Völkern (...) anzuknüpfen, hat in Dortmund ein Kreis von Vertretern der Kultur, der Wirtschaft und der Verwaltung beschlossen, ein Auslandsinstitut als zentrale Stelle zu schaffen, welche diese Bestrebungen verwirklichen soll (zit. nach Eck-Pfister, 1994, S. 38 – Auslassungsklammern im Original).

Es wurden Länderkreise eingerichtet, die der Information über die jeweiligen Länder (zunächst Italien, Niederlande, Belgien) und der Begegnung mit Menschen aus diesen Ländern dienen sollten. Das Institut veranstaltete darüber hinaus Vortragsreihen, Tagungen, Ausstellungen, Austauschfahrten und -konzerte und konnte zahlreiche prominente Politiker und Künstler aus dem Ausland für Auftritte gewinnen. Es bestanden enge Verbindungen zur Einrichtung „Die Brücke“, einer Einrichtung der „British Information Centres“, die zum Zweck der *re-ducation* eingerichtet worden waren und Zeitungen und Zeitschriften unterschiedlicher politischer Richtungen des In- und Auslands in eigenen Lesezimmern zur Verfügung stellten. In der Folgezeit war es vor allem die örtliche Volkshochschule, mit der kooperiert wurde.

---

61 Problematisch erscheint vor allem der selbstbewusste Anspruch auf das eigene „geistige Gewicht“ und die Darstellung Deutschlands als Opfer (von „Armut und Ohnmacht“).

Neben der politisch-kulturellen Bildungsarbeit wurden Sprachkurse (zunächst in Englisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Französisch und Russisch) angeboten. Dafür wurden länder- oder regionbezogene Lektorate eingerichtet, an deren Spitze ausländische Mitarbeiter standen, die einerseits Kontakte zum Ausland herstellen und andererseits eng mit den übrigen Abteilungen des Instituts zusammenarbeiten sollten.

Dieser enge Konnex ist etwa am Programm aus dem Sommersemester 1955 herauszulesen. Der „Arbeitsplan“ ist in fünf Bereiche gegliedert, von denen einer den Titel „Auslandskunde – Sprachen“ trägt. Für das Wintertrimester 1958 liegt ein gesonderter „Sprachenplan“ vor, der auch im Arbeitsplan der Volkshochschule erschien und in dessen Vorwort der „Kontakt mit Menschen anderer Nationen“ beschworen und Sprache als „Schlüssel zum Herzen eines jeden Volkes“ bezeichnet wird (Sprachenplan, 1958, S. 3). Auf den letzten Seiten des Programms finden sich unter der Überschrift „Bitte merken Sie sich diese Termine vor“ Hinweise auf Veranstaltungen des Instituts (auslandskundliche Tagungen, Theateraufführungen, Studienfahrten, Vorträge, Ausstellungseröffnungen, Seminare).

Die Auslandsgesellschaft hat im Lauf der Zeit mehrfach ihren Namen (und auch die Bezeichnung für das Programm und den Sprachenbereich) geändert. In den 1970er und 1980er Jahren trägt sie den Namen „Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft. Institut für Weiterbildung“ und seine Sprachkursangebote werden von einem „Fachbereich Sprachen“ verantwortet. In dieser Zeit<sup>62</sup> taucht auf dem Cover der Studien- bzw. Veranstaltungspläne der RhWAG auch das Symbol der Brücke in Form von zwei Doppelhalbkreisen auf, die sich in der Mitte überschneiden (Abb. 9).

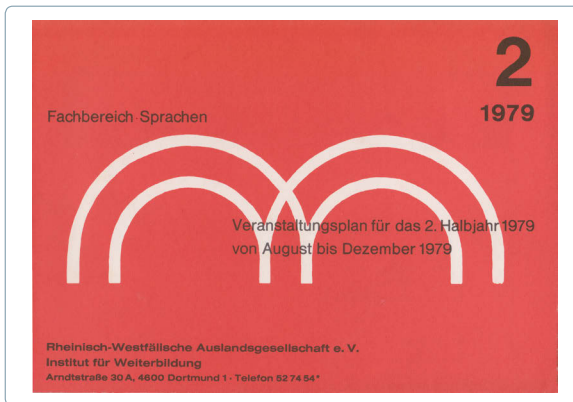


Abbildung 9. Veranstaltungsplan des Fachbereichs Sprachen der RhWAG, 2. Halbjahr 1979, Deckblatt

62 Wann genau das Symbol eingeführt wurde, lässt sich nicht mehr feststellen, da das Archiv der Einrichtung hier unvollständig ist.

Die Annahme scheint berechtigt, dass sich hier die Spur der britischen *reconstruction* findet, deren Vertreter die Bezeichnung wie folgt begründet hatten:

For the whole of this organisation the British authorities have chosen the name “Die Brücke”. A title which in itself explains the object of the organisation. At this end of the Brücke stands the German population. At the other stands the great world, which Germany has been cut off for so long (zit. nach Zeuner, 2000, S. 59).

Das Bild der Brücke wird dann auch von deutscher Seite verwendet – etwa im Vorwort des Sprachenprogramms der örtlichen Volkshochschule für den Sommer 1947 (Kap. 2.3).<sup>63</sup>

In anderer Weise wird dieses außersprachliche Ziel im Vorwort des Sprachenplans 1980/1 der Einrichtung zum Ausdruck gebracht:

*Sehr geehrte Damen und Herren,*

Das Institut für Weiterbildung sieht seine Aufgabe darin, sprachliche Fertigkeiten, auslandskundliche Kenntnisse und eine aufgeschlossene Haltung anderen Menschen und Völkern gegenüber durch Sprachkurse, Diskussionsabende und Seminare zu fördern und zu vertiefen. Die Mitarbeiter des Instituts arbeiten bei diesem Bemühen eng mit den deutsch-ausländischen Gesellschaften und allen anderen Abteilungen der Rheinisch-Westfälischen Auslandsgesellschaft zusammen. Bei den Länderkreisveranstaltungen bietet sich Ihnen eine gute Gelegenheit, Ihr ausländisches Wissen zu erweitern und Ihre Sprachkenntnisse anzuwenden. Bitte beachten Sie die Hinweise unter den jeweiligen Sprachen und fordern Sie die Programme des RWAG-Instituts für politische Bildung und des RWAG-Instituts für internationale Jugendbildung an.

Vorwort im Studienplan für das erste Halbjahr 1980 des Fachbereichs Sprachen, S. 2

Die Trias von sprachlichen Fertigkeiten, Kenntnissen und einer bestimmten Haltung zeugt von der Einbettung des Sprachenlernens in einen von der Gesellschaft für sich in Anspruch genommenen Bildungsauftrag. Unter den Sprachkursankündigungen wird im Programm 1980/81 auf Veranstaltungen der jeweiligen Gesellschaften und Länderkreise aufmerksam gemacht: bei den (zwei) Chinesisch-Kursen beispielsweise auf monatlich stattfindende Veranstaltungsabende der Deutsch-Chinesischen Gesellschaft sowie auf ein Seminar „Gewerkschaften in China. Organ der Partei oder der Arbeiterschaft?“.

Bereits in Programmen der 1970er Jahre finden sich zwei Fotos, die auch für das Programm 1980/1 verwendet wurden (Abb. 10). Es handelt sich um gerasterte Porträtfotos von zwei jungen Leuten: einem afrikanisch aussehenden Mann und einer südländisch aussehenden Frau. Beide haben einen Kopfhörer mit einer Sprechereinrichtung auf

63 Zum Bild der Sprache als „Brücke zum fremden Geist“ siehe Bieri (2007).

dem Kopf. Der junge Mann hat seine Hände leicht gekrümmt auf einen Tisch gelegt und hält in einer Hand einen Stift, die junge Frau hält ihre rechte Hand an ihr rechtes, vom Kopfhörer umschlossenes Ohr. Der Mann trägt ein weißes langärmeliges Hemd, die Frau ein dunkles, gemustertes Kleid und eine Kette mit einem großen Anhänger. Die Porträts zeigen von den Armen nur Teile. Seitlich der Gesichter sind Platten sichtbar, die auf Trennwände schließen lassen, wie sie zwischen den Kabinen in Sprachlabors üblich sind. Dafür spricht auch, dass auf dem Foto des Mannes eine Begrenzung sichtbar ist, die wie der Abschluss einer Glaswand wirkt, so dass er für einen vor den Teilnehmern sitzenden Kursleiter, nicht aber für Nebensitzer sichtbar ist. Hinter der Frau ist – angeschnitten – ein junger weißhäutiger Mann zu sehen, der offensichtlich in einer weiteren Kabine mit Kopfhörer sitzt. Die Augen der Frau im rechten Bild sind in eine unbestimmte Ferne gerichtet, die des Mannes links auf seine Hände unter ihm.

Die Fotos sind nebeneinander, aber versetzt auf dem Deckblatt angeordnet. Links über dem Porträt des Mannes ist der Titel und rechts unter dem Porträt der Frau sind Namen und Adresse der Institution zu sehen. Links neben dem Mann sind das Brücken-Logo und die Semesterbezeichnung abgedruckt. Die Fotos reichen jeweils bis an den unteren (linkes Foto) und oberen Rand (rechtes Foto). Die versetzte Anordnung spricht für eine Trennung der beiden Personen. Sie sitzen also wahrscheinlich nicht in nebeneinanderliegenden Kabinen, wohl aber im gleichen Sprachlabor. Es wäre allerdings auch irrelevant, da die schalldichten Kabinen eine wechselseitige Wahrnehmung der Teilnehmer verhindern.

Kommuniziert wird medial: Die Frau konzentriert sich sichtlich auf das, was sie per Kopfhörer hört, der Mann scheint etwas zu notieren, was er gehört hat. Beide könnten auch mithilfe des am Kopfhörer integrierten Mikrofons sprechen. Die Frau lächelt wie beim Telefonat mit einem angenehmen Gesprächspartner, bei dem Mann überwiegt eine Haltung der Aufmerksamkeit. Wenn hier also eine Brücke geschlagen wird, so geschieht dies mithilfe von Technik zu einem unsichtbaren Partner, wahrscheinlich sogar zu einer konservierten Stimme, die zum Nachsprechen auffordert: „Das Sprachlabor ist eine Übungsmaschine, keine Lehr- und keine Kommunikationsmaschine“ (Quetz, Bolton & Lauerbach 1891, S. 145, Herv. i. O.).

Der Institution ist der Hinweis auf die Ausstattung mit einem Sprachlabor offensichtlich so wichtig, dass sie die Deckblätter ihrer Programme wiederholt mit diesen Fotos schmückt. Das interaktive Moment wird durch Gesichtsausdruck und Haltung der abgebildeten Personen suggeriert, die wie freundlich reagierende bzw. aufmerksam notierende Lernende in einem normalen Präsenzkurs erscheinen. Obwohl die Fotos versetzt angeordnet sind, besteht doch dadurch, dass sie aneinanderstoßen, eine Verbindung zwischen ihnen. Vorstellbar wird so eine über die Kopfhörer mögliche Verbindung zwischen den beiden, die durch das Alter und das unterschiedliche Geschlecht und den besonders freundlichen Gesichtsausdruck der Frau fast an eine Flirt-Situation denken

lässt. Dies steht zweifellos nicht im Vordergrund, schwingt aber gewissermaßen in der Bildanordnung mit.



Abbildung 10. Studienplan des Fachbereichs Sprachen der RhWAG, 1. Halbjahr 1980, Deckblatt

Im Vorwort des ebenfalls mit diesen Fotos bestückten Studienplans 1975/76 wird der Stolz auf die mediale Ausstattung und die damit verbundene Überzeugung ausgedrückt, dass damit die Unterrichtsqualität und -attraktivität gesteigert werden könne: „Für einen interessanten und erfolgreichen Unterricht stehen alle erforderlichen Medien wie Sprachlabor, Video-Recorder, Tonbänder, Tageslichtschreiber, Folien und Filme zur Verfügung“ (Studienplan, 1975/76, S. 2). Bei der Mehrheit der Kurse findet sich zudem ein Piktogramm, das darauf hinweist, dass der Unterricht teilweise im Sprachlabor stattfindet.

In späteren Plänen der Auslandsgesellschaft fehlen Hinweise auf das Sprachlabor bzw. die technische Ausstattung ebenso wie erläuternde Vorworte: etwa im Sprachenplan 1993, erstes Halbjahr. Hier wird bei den einzelnen Sprachen aber noch immer auf weitere Veranstaltungen aufmerksam gemacht: bei den (inzwischen drei) Chinesisch-Kursen auf das Neujahrfest der Deutsch-Chinesischen Gesellschaft, auf Vorführungen chinesischer Filme und auf vier Vorträge („Taiwan im Wandel“, „Chinas Weg in die Zukunft“, „Ostasiatische Kunst in Deutschland“, „Seidenstraße“). Das ästhetische Interesse scheint das politische überholt zu haben. Zu erkennen ist dies auch an den Angeboten im Bereich Italienisch, wo im Programm 1979, zweites Halbjahr, speziell auf die Seminare „Widerstand gegen die Achse Berlin-Rom: Die doppelte Belastung der italienischen Faschisten“ und „Bildungsurlaub – wie und für wen? Das Modell der italienischen Gewerkschaften“ hingewiesen wurde und im Programm 1993, erstes Halbjahr, touristische Dia- bzw. Filmvorträge („Entdecken Sie Sardinien im Frühling“, „Die Wein-Kultur im Latium“, „Die Marken“) und ein Klavierkonzert mit einem italienischen Pianistenduo beworben wird.

Knapp zehn Jahre später sind in den „Sprach- und interkulturelle Trainings“ genannten Programmen sowohl das Bildungsverständnis erläuternde Vorworte als

auch Veranstaltungshinweise jenseits der Sprachkurse weggefallen, der Sprachbereich ist nicht mehr bei der Auslandsgesellschaft, sondern bei der Tochtergesellschaft „Auslandsgesellschaft Intercultural Academy“ angesiedelt. Im Editorial zum Programm 2012, erstes Halbjahr, werden die wegen der Veränderung möglicherweise irritierten Stammkunden beruhigt: „Doch für Sie ändert sich nicht viel, vor allem unsere Qualität bleibt. Denn die ‚alten‘ Dozentinnen und Dozenten sind gleichzeitig die neuen“.

Der Wechsel vom Begriff „Sprachkurs“ zu „Training“ kann als Reverenz gegenüber der traditionellen Aufgabe der Internationalisierung gesehen werden. Im englischen Begriff schwingt aber das Element des Sportiven und Messbaren mit, das mit dem Begriff der (Völker-)Verständigung nicht recht vereinbar ist. Der Bildungsgedanke wird jetzt allein von der Muttergesellschaft vertreten, die aber den Sprachbereich als vierte Säule neben „Reisen & Austausch“, „Veranstaltungen“ und „Projekte“ aufführt. Auf ihrer Webseite heißt es:

### **Auslandsgesellschaft**

#### **65 Jahre europäisches und internationales Engagement**

1949 wurde die Auslandsgesellschaft als Initiative engagierter Bürgerinnen und Bürger gegründet. Sie ist entstanden aus dem Trauma des Zweiten Weltkrieges und getragen von dem Wunsch nach Verständigung. Dieser Ursprung prägt ihre Ziele bis heute: Einsatz für Völkerverständigung im Sinne von Humanität und Toleranz.

Wir bauen Brücken zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, zwischen Völkern, Gesellschaftsordnungen und Kulturen ([www.agnrw.de/index.php?id=47](http://www.agnrw.de/index.php?id=47)).

Auf den Umschlagseiten der Sprachenprogramme findet sich nach wie vor das Brückensymbol der Auslandsgesellschaft, das in den 1990er Jahren zu einem dreifarbigem Signet in Wellenform<sup>64</sup> modernisiert wurde und von dem Logo des Gütesiegels Weiterbildung flankiert wird.

Die Veränderung des Verständnisses der Bedeutung von Sprachenlernen macht speziell die Gestaltung der Umschlagseite des Programms 2012, erstes Halbjahr, deutlich (Abb. 11): Zwischen die oben und unten angeordneten Symbole ist in der unteren Bildhälfte des längsformatigen Programms die Silhouette eines jungen Mannes mit langer Hose und kurzärmeligem Hemd oder T-Shirt im Gegenlicht zu sehen, der sich, beide Arme erhoben und das eine Bein gekrümmt, das andere gestreckt in der Mitte zwischen zwei dunklen jeweils spitz in das Bild hineinragenden Flächen befindet, die an Felsen

64 Es handelt sich um einen Halbkreis, in dem durch Farbfüllungen drei gebogene Ebenen zu sehen sind, die sich von einem breiten Strich zu einem dünnen verjüngen; die zwei unteren werden von links nach rechts dünner, der obere von rechts nach links.

erinnern. Im Hintergrund ist ein blauer Himmel mit weißen Wolken und einer ebenfalls weißen strahlenden Sonne zu sehen. Zwischen den Felsen und unterhalb des Mannes ist das Signet der Gesellschaft mit dem englischen Zusatztitel platziert.

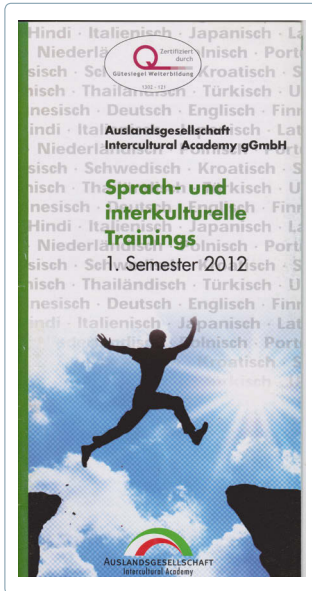


Abbildung 11. Programm „Sprach- und interkulturelle Trainings“, 1. Halbjahr 2012, Deckblatt

In der oberen Bildhälfte ist vor weißem Hintergrund in schwachem Grau ein Text zu erkennen, der fortlaufend Bezeichnungen von Sprachen enthält, von Hindi bis Portugiesisch über Thailändisch, Kroatisch, Niederländisch und viele andere, auch geläufigere Sprachen. Darüber stehen das Logo des Qualitätssiegels, die Bezeichnung der Institution, des Angebotsinhalts und des Semesters mit Jahreszahl. Die größte Punktgröße hat dabei der fett gedruckte Schriftzug „Sprach- und interkulturelle Trainings“. Der Institutionenname ist demnach zweifach zu sehen, das Wort „*intercultural*“ bzw. „interkulturell“ dreifach.

Die Bewegung des Mannes scheint ein Sprung von einem Fels zu einem anderen zu sein: Arm und Beinhaltung sowie kleine Steine in der Luft über und neben dem linken Felsvorsprung legen dies nahe. Der freie Himmel und die Sonne suggerieren, dass sich die Szene in großer Höhe abspielt. Irritierend ist der relativ große Abstand zwischen den Felsilhouetten, der es eigentlich unmöglich macht, den Abgrund ohne Hilfsmittel „einfach so“ zu überwinden. So trägt der Mann keine wie beim Bergsteigen übliche Ausrüstung und führt keine Sicherung mit sich. Irritierend ist auch, dass die Annahme einer Bewegung von der Arm- und Beinhaltung zwar nahegelegt wird, dass die scharfen Abgrenzungen der Figur aber keinen Bewegungseindruck vermitteln. Die Darstellung

beruht wahrscheinlich auf mindestens zwei bearbeiteten Fotos, vielleicht auch einer Zeichnung und einem Foto, die übereinandergelegt wurden.

Die der Komposition zugrundeliegende Linienführung ist von der Dynamik des Sprungs von einem Felsvorsprung zum anderen geprägt. Der springende Mann selbst befindet sich aber zusätzlich in einer Aufwärtsbewegung, die als Ziel nicht nur den Felsen rechts, sondern auch die Sonne oberhalb dieses Felsen wahrscheinlich macht. Der Mann könnte also sowohl auf den Felsen als auch in Richtung Sonne springen wollen (Abb. 12, links). Der eingefrorene Sprung lässt den Betrachter im Unklaren, ob der Sprung gelingt. Die kraftvolle Bewegung des durchtrainierten Körpers deutet aber darauf hin, dass das Unternehmen erfolgreich ist. Festzuhalten ist, dass nicht das Ergebnis einer besonderen Anstrengung, sondern der Moment der höchsten Sprunghöhe gezeigt wird, in dem der Körper über einem Abgrund schwebt. Das Ziel ist das Überwechselln zu einem anderen Boden auf gleicher Höhe oder aber ein Sich-Emporschwingen. In der Figur mit der Sonne könnte auch ein Verweis auf die mythologische Figur des Dädalus enthalten sein als des Menschen, der sich in die Lüfte schwingt (nicht in der pessimistischen Variante des Sohnes Ikarus, der zu hoch aufsteigt, so dass die Sonne das Wachs seiner Flügel schmelzen lässt und er abstürzt). Zumindest schwingt in der Darstellung das Risiko eines Wagnisses mit. Nimmt man die gesamte Fläche des ein schmales Rechteck bildenden Titelblatts, ist noch eine dritte Richtung im Bild angedeutet, die durch den Oberkörper des Mannes gebildet wird. Diese steil aufragende Linie verbindet die untere mit der oberen Bildhälfte und rückt die Figur des Mannes zwischen das Brückensignet der Einrichtung und das Ellipsen-Kreis-Logo des Zertifizierungssignets. Der Sprung erscheint so von unten und oben gesichert (Abb. 12, rechts).

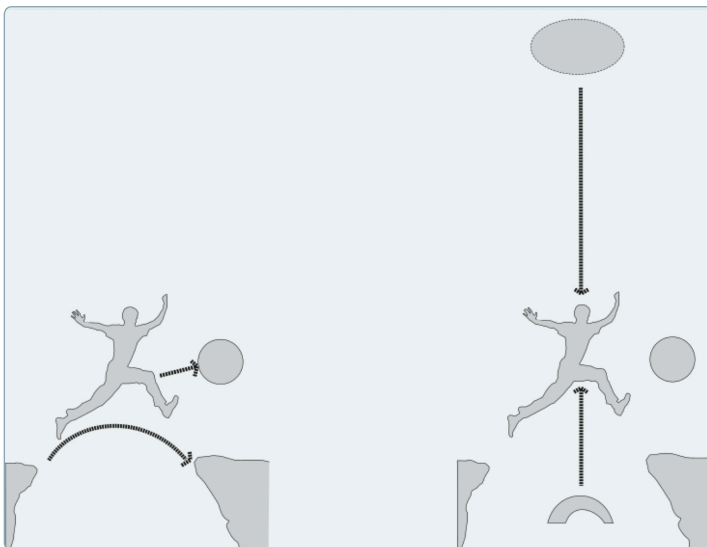


Abbildung 12.  
Bewegungslinien von  
Abbildung 11

Die symbolische Darstellung repräsentiert ein Menschenbild und eine Bildungsvorstellung, das sich abhebt von zwei anderen Vorstellungsbildern der europäischen Tradition, mit denen es aber gleichzeitig auch verbunden ist: nämlich mit dem Sisyphos-Mythos und dem vitruvianischen Menschen:

Die Strafe des Sisyphos besteht in der griechischen Sage darin, dass er einen schweren Fels einen steilen Hang hinaufzurollen muss. Da ihm aber der Stein stets kurz vor Erreichen des Gipfels entgleitet, muss er immer wieder von vorne anfangen. Das zum Sinnbild für sinnlose Mühen gewordene Bild des den Felsbrocken hochschiebenden Sisyphos ist im 20. Jahrhundert durch die Interpretation von Albert Camus umgedeutet worden, nach dem das Tun des Sisyphos gerade in seiner äußersten und beharrlichen Sinnlosigkeit als Selbstverwirklichung, ja nach dem berühmte Satz „il faut imaginer Sisyphe heureux“ als Glück erscheint. Dass eine solche Feier der Absurdität von der Erwachsenenbildung zumindest in Werbematerialien nicht unterstützt wird, verwundert nicht – zumal in Zeiten, in denen Bildung und mühevollen Arbeit (anders als noch in den 1950er Jahren) als nicht miteinander vereinbar gesehen werden und stattdessen auch bei Bildung der Spaß gesucht wird. Dies ist eine Beobachtung, die auch von der Milieuforschung (Barz & Tippelt, 2004) belegt wird. Unter diesem Aspekt erscheint das Titelbild als Beispiel moderner Erlebnisorientierung.

Während die Figur des Sisyphos Anstrengung und Vergeblichkeit, aber auch den Willen zum Weitermachen verkörpert, stellt der vitruvianische Mensch von Leonardo da Vinci das Ideal der Vollkommenheit des in sich ruhenden, dabei aber kraftvollen Menschen dar. Leonardo selbst hat seiner Zeichnung die perfekten Formen des Quadrats und des Kreises beigegeben und so die Harmonie geometrisch markiert. Die Körperstudie Leonardos aus dem Jahr 1492 wurde in der späteren Rezeption u.a. als Sinnbild des säkularisierten Menschen, der Aufklärung, auch der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gedeutet und verwendet (vgl. das Titelbild der „Einführung in die Weiterbildung“ von Weisser, 2002). Sie scheint eine vorweggenommene Visualisierung der Humboldtschen Vorstellung von der „proportionierlichsten“ Bildung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen zu sein.<sup>65</sup> Von beiden Konzepten entfernt sich die Titelillustration des Programms: Nicht Anstrengung im Kampf mit übermächtigen Kräften, sondern Leichtigkeit bei der Überwindung naturgegebener Grenzen wird suggeriert, nicht harmonische Entfaltung der Kräfte, sondern ein Über-sich-Hinauswachsen. Das Brückensymbol zeigt die gelungene Verbindung zweier Welten und bildet so den idealen Sprung ab: Mit Unterstützung der die Richtung angegebenden Einrichtung wird die Überwindung von Grenzen und ein Aufstieg<sup>66</sup> möglich.

---

65 „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1851, S. 9).

66 Vgl. zum Symbol des Aufstiegs das Deckblatt des Programms der VHS Dortmund aus dem Jahr 1952.

Die Abbildung wäre demnach weit komplexer als ihre weite Verbreitung vermuten lässt, handelt es sich doch um ein Motiv, das identisch in unzähligen Varianten weltweit zu Werbezwecken eingesetzt wird (u.a. für Risikoversicherungen, Hypnose-Handbücher, Existenzgründungsberatungen, Personalrechnungssysteme). Im Zentrum des Bildes stehen nicht Symbole von unterschiedlichen Kulturen bzw. Sprachen, sondern ein Mensch, der sich zwischen diesen bewegt und quasi in Überwindung von Naturgesetzen einen großen Sprung macht. Der Wegfall von bei Visualisierungen von Fremdsprachenlernen üblichen Requisiten wie Büchern, Heften, Stiften, Tafeln oder aber von unterstützenden Lehrpersonen macht den Lerner gewissermaßen zum Helden aus eigener Kraft. Nicht der Lerngegenstand (der durch die graue Schrift eher verblasst), sondern der Lerner, unterstützt von einer qualitätsüberprüften Einrichtung, steht im Mittelpunkt.

Die Darstellung von Sprachenlernern als Bezwinger von Schwierigkeiten, die in einer Bewegung fixiert so wirken, als hätten sie die Schwerkraft überwunden, ist nicht auf den deutschen Raum beschränkt. So zeigt beispielsweise die Anzeige einer Sprachschule in Taiwan einen jungen rucksackbepackten Mann mit gereckten Armen, der in Sprunghaltung, wie sie im Fußball, aber auch im Kung Fu üblich ist, mit seinem gestreckten rechten Bein einen Ball/Globus balanciert bzw. tritt. In einer Sprechblase kann man die (chinesischen) Worte lesen: „jeden zerschmettern, wer auch immer im Weg steht“ und das im Bild abgedruckte Logo der Sprachschule enthält den Slogan „To use fluent American English, to travel around the world easily“ (Chang, 2004, S. 151). Die – hier kämpferische – Überwindung von Schwierigkeiten durch eigene Kraft und Geschicklichkeit lässt das Erlernen des Englischen als besonderen Kick und als Abenteuer<sup>67</sup> erscheinen, während es doch vielleicht (nicht nur) in einem Land wie Taiwan eher eine Notwendigkeit ist.

Die These von der aktuellen Lernerfokussierung kann insofern gestützt werden, als so gut wie alle nach diesem Muster gestalteten Programme der Gesellschaft von 2004 bis 2016 Gesichter von (attraktiven jungen) Menschen zeigen, die in diesem Zusammenhang als Adressaten des Sprachkurses erscheinen müssen. Das Programm 2012, erstes Halbjahr, bildet nur insofern eine Ausnahme, als es das Brückensymbol mit einer Natur-Aufnahme verbildlicht, bei der der springende Mann selbst die Verbindung zwischen zwei getrennten Bereichen herstellt.

Lernerfokussierung ist nicht mit Teilnehmerorientierung oder der Hinwendung zum Teilnehmer (Schlutz, 1982) im Sinne der Berücksichtigung der Ausgangssituationen, subjektiven Bedürfnisse und Probleme von Teilnehmern zu verwechseln. Die Fokussierung auf den einzelnen Lerner und seine Anstrengungen bzw. seine Zufriedenheit (nach vollbrachter Leistung) könnte eher als Ausdruck einer neoliberalen Haltung gesehen werden, nach der individuelle Leistung und Geschicklichkeit belohnt werden und als Freiheit dargestellt wird, was eigentlich Unterordnung ist (Schreiner, 2015).

---

67 Auf dem T-Shirt des Mannes ist der Name der Sprachschule mit dem Zusatz „English Adventures“ zu erkennen.

## 2.5 Gemeinschaftsinszenierung und Hilfestellung versus Kalkül – Bildmuster in Ankündigungen von Integrations-/ DaF-Kursen (2016)

Dem gegen Analysen einzelner Bilder häufig erhobene Vorwurf der mangelnden Repräsentativität ist in der Erziehungswissenschaft mit dem Versuch begegnet worden, Prinzipien der methodisch kontrollierten seriell-ikonografischen Fotoanalyse (Pilarczyk & Mietzner, 2005) zu formulieren. Demnach sollen Hypothesen zur Bildbedeutung an größeren Bildbeständen geprüft und quantifiziert werden, und zwar in einem Wechsel von Einzelbild- und Serienanalyse. Voraussetzung dafür ist die Existenz bzw. Bestimmung eines Referenzbestandes, der zunächst anhand von externen Kriterien, wie Zeit, Ort, Autorenschaft, Verwendung, und internen Kriterien, wie Thema, Motiv, formale Bildgestaltung, technische Angaben, definiert werden kann. Hypothesen zu dem durch die Verknüpfung externer und interner Kriterien bestimmten Untersuchungskorpus können nun mithilfe der wechselseitigen Interpretation einzelner Bilder und der Analyse von Bildserien unternommen sowie durch theoretische Einsichten oder den Einbezug weiterer Quellen geprüft bzw. gesichert werden.

Die Einzelbildanalyse geht nach einem an der Kunstwissenschaft orientierten Vorgehen in Schritten vor, die auch in den auf Erwachsenen- und Weiterbildung bezogenen Verfahren (Schäffer, 2011; Nolda, 2011) befolgt werden. Sie umfassen die

1. präikonografische Analyse, d.h. eine erste Analyse aller bildlichen Details, wobei die Elemente noch nicht miteinander in Beziehung gesetzt werden,
2. ikonografische Analyse, in der auf der Basis des Weltwissens die manifeste Bedeutung der Bildes erfasst wird,
3. ikonografische Interpretation, in der die Absicht des Fotografen als sekundäre, tiefere Bedeutung und der Verwendungskontext des Bildes im Mittelpunkt stehen,
4. ikonologische Interpretation, d.h. die Deutung des Nicht-Beabsichtigten und damit der eigentliche Bildsinn als Synthese von Beabsichtigtem und Unbeabsichtigtem mit dem Ziel, den den herrschen Bildungsverhältnissen zugrundeliegenden kulturellen Habitus, der einer sprachlichen Reflexion meist nur schwer zugänglich ist, zu entdecken.

Bei der Anwendung auf Programme ist zu bedenken, dass Fotos dort nicht isoliert, sondern in der Regel mit einem starken Textbezug verwendet werden und sich ihre manifeste und latente Bedeutung zu einem großen Teil aus der Spannung zwischen Text und Begleitbild ergibt. Was den Ansatz der seriell-ikonografischen Fotoanalyse für Korpusuntersuchungen interessant macht, sind die in diesem Zusammenhang entwickelten Vorschläge zur Auswahl eines für die Analyse geeigneten Bildes. Hier besteht nämlich die Gefahr, solche Bilder auszuwählen, die wegen ihrer Qualität die Demonstration

erleichtern oder aber von vornherein eine Interpretation nahelegen, die dem Vorwissen (und den Vorurteilen) des Forschers entspricht.

Die Auswahl soll demnach durch ein Hin und Her zwischen Einzelbild und Korpus, zwischen theoretischem Vorwissen und konkreter, wenn auch noch vorläufiger Wahrnehmung und Intuition gelenkt werden. An dieser Stelle greifen die Autorinnen auf das Konzept des *punctum* (*punctum*) von Roland Barthes zurück, das geeignet zu sein scheint, dem nicht-sprachlichen Charakter von Fotografien am ehesten gerecht zu werden (Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 136). In dem Buch *Die helle Kammer* (Orig. *La chambre claire*) unterscheidet Barthes zwischen *studium* und *punctum*, d.h. zwischen einem inhaltlichen Interesse an einem Foto, das den kulturellen Wahrnehmungen entspricht und einem „Stachel“ (*piqûre*), der von der Fotografie selbst ausgeht und den vom Fotografen (oder von demjenigen, der ein Foto für eine bestimmte Verbreitung auswählt) beabsichtigten Sinn irritiert:

Reconnaître le *studium*, c'est fatalement rencontrer les intentions du photographe, entrer en harmonie avec elles, les approuver, les désapprouver, mais toujours les comprendre, les discuter en moi-même, car la culture (dont relève le *studium*) est un contrat passé entre les créateurs et les consommateurs (Barthes, 1980, S. 50f.).<sup>68</sup>

Wenn im Folgenden drei fotografische Darstellungen aus Programmen zu DaF-Kursen für Erwachsene als Fallskizzen präsentiert werden, so ist deren Auswahl im Sinne eines *studiums* auf der Durchsicht zahlloser solcher Programme in gedruckter und digitalisierter Form und der wiederholten In-Augenscheinnahme einzelner mit einem Bild versehenen Ankündigungen erfolgt.

Dabei hat sich herausgestellt, dass mit dem Typ des Integrationskurses auch ein etwas anderer Typ von Bildern erscheint. Das Korpus<sup>69</sup> wurde daraufhin auf diese Kurse bzw. auf Kurse, die auch in diesem Zusammenhang genutzt werden, eingegrenzt, ohne aus dem Auge zu verlieren, dass Deutschkurse in vieler Hinsicht auch Kursen in anderen Fremdsprachen gleichen. Recht bald wurden zwei Bildmuster erkennbar, in denen zum einen die Gruppe der Teilnehmer (mit oder ohne Dozenten) und zum anderen der Dozent mit den Teilnehmern fokussiert wurde. Damit sind wesentliche Elemente des organisierten Deutschlernens genannt, zu dem (bei der Untersuchung zunächst zu vernachlässigendes) theoretisches und praktisches Wissen aus den Disziplinen Erwachsenenbildung und DaF-Didaktik in erheblichem Umfang vorliegt und unter dem Stich-

68 Der Gegensatz zwischen *studium* und *punctum* entspricht in gewisser Weise dem zwischen dem „entgegenkommenden Sinn“ (*sens obvie*) und dem „stumpfen Sinn“ (*sens obtus*), den Barthes 1970 am Beispiel von Standbildern aus sowjetischen Stummfilmklassikern in dem Zeitschriftenartikel „Le troisième sens“ beschrieben hat.

69 Die Sammlung bezieht sich auf den Zeitraum 2014 bis 2016 und umfasst etwas mehr als 40 Bilder aus Programmen bzw. Webseiten verschiedener Anbieter von Integrationskursen.

wort „Teilnehmer- bzw. Herkunftsheterogenität“ (Göbel, 1981; Molthagen & Schöne, 2016) und als Kritik an Belehrung und Instruktion (Arnold, 2015) diskutiert wird. Die Auswahl eines genauer zu analysierenden Fotos wurde dann von einer zunächst noch unbegriffenen Irritation, einem *punctum* bestimmt, das es durch die Analyse genauer zu fassen galt.

Zu diesen beiden vorherrschenden Bildmustern wurde ein deutlich seltener illustriertes weiteres Element ergänzt, das Zweck und Ziel des Deutschlernens betrifft. War es bei den Teilnehmergruppen- und den Dozenten-in-Aktion-mit-den-Teilnehmern-Darstellungen um deren Häufigkeit gegangen, so war es bei diesem dritten Element gerade die Seltenheit, die das Interesse auslöste.

### **Fallskizze 1: Integrationskurs als Inszenierung einer Völkergemeinschaft**

Das erste Beispiel stammt aus dem Programm eines international agierenden Sprachschul-Netzwerks.<sup>70</sup> Es enthält vor allem einen erklärenden, quasi amtlichen auf den Begriff Integrationskurs bezogenen Text, der Angaben zu den Bestandteilen von Integrationskursen, ihren Inhalte und ihrer Zertifizierung, den Zulassungs- und Teilnahmebedingungen, der Stundenwochenzahl, den Unterrichtszeiten, den Kosten sowie Angaben zur Anmeldung und Beratung umfasst. Dieser einfarbig gehaltene Text ist in kleine Abschnitte gegliedert und mit Hervorhebungen versehen – Zeichen eines Bemühens um Verständlichkeit.

Vor diesen Text ist ein buntes Foto (Abb. 13) platziert, auf dem zehn Personen zu sehen sind, die teils sitzend, teils stehend den Fotografen und damit den Betrachter lächelnd anblicken. Es handelt sich um sieben jüngere Männer und drei Frauen (zwei jüngere und eine ältere), die in zwei Reihen hintereinander angeordnet sind. Die Personen in der ersten Reihe halten drei ca. DIN A4-große Papierschilder in den Händen, die zusammen den Satz „We love [Name der Sprachschule]“ ergeben, wobei das Verb „love“ durch ein rotes Herz ersetzt ist. Die Personen in der zweiten Reihe halten Papierflaggen an einem dünnen Stock in der Hand. Schilder und Nationalflaggen sind, wie die Personen, so angeordnet, dass sie gut erkennbar, also nicht abgedeckt oder angeschnitten, sind. Einige der abgebildeten Personen haben vermutlich eine nicht-deutsche Herkunft. Sie stammen wahrscheinlich aus den Ländern, deren Nationalflaggen auf dem Bild zu sehen sind. Auf dem Tisch vor ihnen sind Bücher, Hefte und weitere Flaggen zu sehen. An der Wand im Hintergrund sind zwei Bilder angebracht, die wie vergrößerte Kopien aus einem Bilderbuch wirken.

---

70 Der Name ist im Bild durch ein Pseudonym ersetzt.



Abbildung 13. Illustration<sup>71</sup> zum Integrationskurs einer privaten Sprachschule 2016, 2. Halbjahr

Das Bild ist offensichtlich inszeniert und die Personen sind zu diesem Zweck mit Schildern und Flaggen ausgestattet. Das Arrangement ist für das Foto (und nur für dieses) getroffen worden, es enthält eine primär mit symbolischen Zeichen versehene Aussage: das Herzsymbol und die Flaggen der Länder Deutschland, Italien, Vereinigtes Königreich, Brasilien, Portugal, USA, Polen. Es liegt nahe, dass die Flaggen die Nationalität der sie haltenden Personen bezeichnen. Erstaunlich ist, dass einer der jungen Männer gleich drei Flaggen in der Hand hält. Denkbar ist, dass die auf dem Tisch liegenden Flaggen den am Tisch (in der ersten Reihe) sitzenden Männern zuzuordnen sind.

Das Bild ist an dem verbreiteten Muster des frontalen Gruppenfotos orientiert, so wie es für Schulklassen, Sportvereine, Familienfeiern oder auch Politikertreffen angefertigt und als Erinnerung oder Dokumentation aufgehoben wird. Die Abgebildeten sind zwar eng aneinander gerückt, es sind aber keine direkten Beziehungen zwischen ihnen erkennbar. Ihre Körper sind auf den Fotografen ausgerichtet, ihre Hände mit dem Halten der Utensilien beschäftigt. Ungewöhnlich ist das Bekenntnis zur der den Kurs veranstaltenden Sprachschule, das als Werbespruch einem privaten Charakter nicht entsprechen würde.

Es handelt sich bei der Darstellung nicht um eine Lehr-Lern*situation*, sondern um eine Lehr-Lern*umgebung*: also um einen Raum mit Tischen, auf denen Bücher, Hefte und ein Becher stehen, und mit Bildern an der Wand, die didaktisch genutzt werden können. Die positive Haltung zur Lehrinstitution, die die Abgebildeten auf der

71 Wegen der besseren Erkennbarkeit wurden aus den niedrig auflösenden Foto-Vorlagen Zeichnungen angefertigt, die gleichzeitig die Anonymität der Abgebildeten wahren. Dies gilt auch für die beiden folgenden Abbildungen.

schriftsprachlichen Ebene kommunizieren, wird zusätzlich durch ihre lachende oder lächelnde Mimik ausgedrückt.<sup>72</sup>

Genau diese so überdeutliche Intention weist aber auf eine nicht-intendierte Aussage des Bildes, das die Kursteilnehmer (zusammen mit ihrer vermutlichen Lehrerin) quasi vorführt und ihnen zumutet, die internationale Zusammensetzung des Kurses mit Hilfe von Papierfähnchen zu zeigen, die an Kinderspielzeug erinnern. Gerade der Werbespruch lässt den Schluss zu, dass es sich hier nicht um ein von den Beteiligten selbst initiiertes und arrangiertes Erinnerungsfoto handelt.

Die sichtbare Funktionalisierung der Kursteilnehmer zu lebenden, Begeisterung ausdrückenden Werbeträgern wird verbunden mit einer behaupteten Harmonie unter den aus verschiedenen Kulturen Stammenden. In ihrem dargestellten Enthusiasmus für den Kursveranstalter und damit für das Lernen verschwinden die Gegensätze zwischen ihnen ebenso wie mögliche Abgrenzungen oder Animositäten. Die Teilnehmer treten vielmehr als Symbol für eine „bunte Vielfalt“ auf. Diese und viele ähnliche Abbildungen in Sprachkursprogrammen<sup>73</sup> erinnern an „Völkerschauen“,<sup>74</sup> die Exotik und ethnische Vielfalt als Unterhaltung eingesetzt haben.

Die zur Auswahl führende Irritation kann jetzt genauer bestimmt werden: Es sind konkret die Fähnchen in den Händen der Abgebildeten und abstrakt die Mischung zwischen Gruppenerinnerungsfoto und Werbeaktion, die bewirkt, dass nicht nur für den Veranstalter geworben wird, sondern mögliche Interessenten auch mit dem Versprechen gelockt werden, in einer Gruppe mit fröhlichen jungen Menschen (zu denen in gewisser Weise auch die nivellierte Dozentin gehört) die deutsche Sprache erlernen zu können. Dieses Werbeversprechen steht in deutlichem Gegensatz zu den nüchternen Kursbeschreibungen, die eher auf die individuelle und gesellschaftliche Problematik mangelnder Deutschkenntnisse verweisen.

## **Fallskizze 2: Teilnehmer als potenziell hilfsbedürftige Objekte**

Das zweite Beispiel ist dem Programm einer hier nicht namentlich bezeichneten Volkshochschule entnommen. Auch hier ist der Text sachlich gehalten wie der Text der privaten Sprachschule, enthält aber gleich am Anfang die Legitimation des „Lernangebots“ unter Verwendung des für Bildung und das Fremdsprachenlernen verbreiteten Symbol

---

72 Das Muster findet nicht nur Anwendung bei DaF-Kursen, es wird häufig auch auf das Gesamtprogramm von Sprachschulen und Volkshochschulen übertragen und allgemein in der Werbung (*multiracial advertising*) benutzt (Edwards, 2013).

73 Vgl. auch die Abbildung im Programm der VHS Dortmund vom dritten Trimester 1953 (Kap. 2.3).

74 „Völkerschauen“, bei denen Angehörige fremder Völker zur Schau gestellt wurden, wurden vor allem in der Zeit zwischen 1870 und 1940 in Europa und Nordamerika als Massenveranstaltungen durchgeführt (Dreesbach, 2005).

des Schlüssels,<sup>75</sup> die hier nicht für die eigene oder fremde Kultur, sondern für das Ziel der Integration verwendet wird.

Das Bild zeigt eine Gruppe junger Erwachsener, die an einem Tisch sitzt. Auf dem Tisch liegen Hefte, Bücher und Stifte. Einige von ihnen blicken auf die vor ihnen liegenden Unterlagen. Hinter ihnen ist eine Karte von Europa zu sehen. An einer Ecke des Tisches steht zwischen zwei sitzenden Teilnehmerinnen leicht gebeugt ein Mann mit einem schwarzen Jackett, grauem Hemd und dunkler Krawatte (Abb. 14).

**Integrationskurse**

Kenntnisse der deutschen Sprache sind der Schlüssel zur Integration. Integrationskurse sind eine Lernangebot für Zuwanderinnen und Zuwanderer, die in Deutschland leben wollen. Eine Integrationskurs besteht aus einem Sprachkurs (600 Unterrichtsstunden) und einem Kurs "Leben in Deutschland" (100 Stunden).

**Sprachkurs**

im Sprachkurs lernen Sie den Wortschatz für alle wichtigen Bereiche des täglichen Lebens und der Arbeitswelt. Der Sprachkurs wird abgeschlossen mit der Prüfung "Deutsch-Test für Zuwanderer" (DTZ), mit der man das Niveau B1 erreichen kann.

Kurs "Leben in Deutschland"

Im Kurs "Leben in Deutschland" werden Ihnen Kenntniss der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands vermittelt. Der Kurs wird mit einem Test abgeschlossen.



Abbildung 14. Illustration der Ankündigung eines VHS-Integrationskurses 2016, 2. Halbjahr

Das Foto ist angeschnitten: Der Tisch ist nicht vollständig zu sehen, der Teilnehmer links ist nur zur Hälfte, von den Teilnehmern rechts ist noch weniger zu sehen. Die Kompositionslinien werden von den Begrenzungen des Tisches gebildet und laufen auf den Korridor zwischen dem stehenden Mann, vermutlich einem Dozenten, und einer sitzenden Teilnehmerin, die ihre Unterlagen, vermutlich ein Arbeitsblatt, in Richtung

75 Das Bild des Zugang gewährenden Schlüssels ist eine vor allem verbal gebraucht Metapher, es finden sich aber auch bildliche Darstellungen – etwa auf dem Titelblatt der bereits erwähnten *Einführung in die Weiterbildung* von Weisser (2002).

Die Bild des Schlüssels für die aufschließende Wirkung von Sprachenkenntnissen, bekannt durch Aphorismen wie die von Jean de la Bruyère oder Voltaire, findet sich auch im Titel eines Werks von Comenius, das, an (junge) Erwachsene gerichtet, die Vermittlung von Sprachenkenntnissen mit der von Sachkenntnissen verband: „Janua linguarum reserata sive seminarium linguarum et scientiarum omnium“ („Die aufgeschlossene Sprachentür oder Pflanzstätte aller Sprachen und Wissenschaften“), zuerst 1631 in Polen veröffentlicht und dann in weitere europäische Sprachen übersetzt (Čapková, 1987).

des Dozenten geöffnet hält. Damit wird eine Interaktion fokussiert, die als Bitte um Hilfe bzw. als Gewährung einer Hilfe gedeutet werden kann. Denkbar ist aber auch, dass der Dozent die Teilnehmerin aufgefordert hat, ihm ihr Arbeitsblatt zu zeigen, so dass er sich vergewissern will, ob sie dort korrekte Eintragungen vorgenommen hat. Der Fokus wird unterstützt durch den Blick des Teilnehmers links auf den Dozenten und durch den Blick der neben dem Teilnehmer sitzenden Teilnehmerin auf die um Hilfe bittende Teilnehmerin.

Körperhaltung und Mimik der Teilnehmer suggerieren Konzentration; Körperhaltung und Gesichtsausdruck des Dozenten Hilfsbereitschaft und Zufriedenheit. Mit der einen Hand stützt er sich auf den Tisch, mit der anderen scheint er den Stuhl der Teilnehmerin zu berühren. Dozent und Teilnehmerin schauen nicht einander an, sondern blicken in das Buch bzw. auf die Stelle, auf die die Teilnehmerin mit ihrer Hand hinweist.

Unklar ist, warum der Dozent lächelt: Dies kann eine Art Bewertung der Leistung der Teilnehmerin sein, dies kann aber auch das Sich-Wohlfühlen in der Rolle des überlegenen Ratgebers ausdrücken. Die herausgehobene Stellung des Dozenten wird durch die offizielle dunkle Kleidung, sein Alter, seine Position im Raum und durch die Zuwendung der Teilnehmerin links von ihm und durch den Blick des Teilnehmers links im Bild erkennbar. Entscheidend ist aber, dass es sich um eine Hilfestellung handelt. Der Mann erinnert an einen Vater, der seine Kinder liebevoll unterstützt (und dabei vielleicht ihre Schulter berührt). Die Teilnehmerin wiederum scheint, indem sie ihm ihr Buch entgegenhält, seine Hilfe gern anzunehmen – die übrigen Teilnehmer verfolgen mit Blicken die unterstützende Interaktion oder widmen sich konzentriert ihren Unterlagen.

Der Dozent hält sich zwar im Hintergrund auf, ist aber gewissermaßen jederzeit zu einer Unterstützung der Teilnehmer bereit. Anders als beim Vortragsstil ist der Abstand des Dozenten zu den Teilnehmern ungleich geringer und dabei flexibel. Die Hilfestellung ist mit körperlicher Nähe verbunden. Mit der Zurücknahme der Lehrfunktion des Dozenten geht eine physische Zuwendung einher, die die selbstständig Aufgaben lösenden Teilnehmer potenziell zu hilfsbedürftigen Objekten macht.

Irritationsauslösend war hier der Effekt, der von der schwarzen Kleidung des Dozenten ausgeht. Hemd, Krawatte und Jackett in dieser Farbe sind eine eher ungewöhnliche offizielle Herrenbekleidung, mit der ihre Träger auffallen. Manche Künstler sind so gekleidet oder junge Männer, die sich einerseits einem offiziellen *dress code* unterwerfen, dabei aber mit einer eigenen Note hervorstechen wollen. Im Bild lenkt diese Kleidung den Blick des Betrachters auf den Dozenten, hebt ihn zusätzlich von den Teilnehmern ab und macht so seine eigentlich diskrete Hilfeleistung besonders gut sichtbar. Er wird so, obwohl er sich im Hintergrund aufhält und gebückt ist, zur Hauptperson, obwohl er sich im Hintergrund aufhält, gebückt ist und als einziger einer Mehrzahl von Teilnehmenden gegenübersteht.

Auch wenn eine solche farbliche Herausstellung als individuelle Eigenart eingestuft werden könnte, macht sie auf eine Paradoxie aufmerksam, die generell für einen Unterricht gilt, in dem die Rolle des Lehrers als *facilitator* zugunsten einer größeren Selbstständigkeit der Lerner begrenzt wird, aber auch eine Überhöhung erfährt, die im Fall der Integrationskurse besonders deutlich wird: Dem diskret im Hintergrund Hilfestellungen leistenden Lehrer haftet etwas Magisches an (die Kleidung des Dozenten könnte auch die eines Zauberkünstlers im Varieté sein),<sup>76</sup> er ist es, der den Teilnehmern zur Sprechfähigkeit verhilft, der ihnen wie ein Souffleur im Bedarfsfall die richtigen Worte einsagt. Die Pose des hinter den Teilnehmern als diskreter Helfer tätigen Kursleiters ist nicht auf den Bereich DaF und auch nicht auf Integrationskurse beschränkt, sie gewinnt aber in diesem Zusammenhang eine herausgehobene, gewissermaßen prekäre Bedeutung.

Hinzu kommt nämlich, dass beide Abbildungen eine assoziative Komponente aufweisen, die als verdeckt rassistisch kritisiert werden könnte: Dies ist bei der ersten Abbildung die Nähe zum Motiv der Völkerschau (die Teilnehmer wurden offensichtlich danach ausgewählt, dass sie erkennbar verschiedene Ethnien repräsentieren) und bei der zweiten die Nähe zu einem Bildtyp, den man das Albert-Schweizer-Motiv nennen könnte: So wie der deutsche Urwaldarzt vielfach gezeigt wurde, wie er sich verlegenen und dankbaren Afrikanern in der Pose des Helfers nähert, so kann auch die Pose des Dozenten, eines älteren weißen Mannes, der sich einer jungen hübschen vorderasiatisch aussehenden Frau widmet, als eine Pose der Überlegenheit (mit einer nicht auszuschließenden erotischen Konnotation) gedeutet werden.

Dies alles liegt weit entfernt von der *political correctness* offizieller Verlautbarungen und damit vom offiziell Sagbaren, und es ist deshalb umso bemerkenswerter, dass das Bild ein Bildmuster variiert, das auch vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) genutzt wird und mit einem ähnlichen Informationstext versehen ist (Abb. 15).

Auch hier fällt die Diskrepanz zwischen dem sachlichen Erläuterungstext und dem Bild des Kursleiters, der sich speziell einer der verschiedenen Ethnien repräsentierenden jungen Teilnehmerinnen zuwendet, auf. Text- und Bildmuster der Ankündigungen von Integrationskursen scheinen sich – wie das Korpus, dem die Beispiele entnommen sind, zeigt – zu einem großen Teil an den Vorgaben des Ministeriums auszurichten, das die Kurse fördert.

---

76 Leser, denen diese Interpretation zu weit geht, seien daran erinnert, dass das Entwerfen auch von abseitigen, aber möglichen Lesarten zum Repertoire interpretatorischer Forschung (vor allem der „objektiven Hermeneutik“) gehört und das Ziel hat, sich durch das Entfernen vom *common sense* der naheliegendsten Deutung den verborgenen Schichten von Dokumenten zu nähern bzw. Thesen zu entwerfen, die im Weiteren geprüft werden müssen.

Der Integrationskurs des Bundes besteht aus einem Sprach- und einem Orientierungskurs. Nach insgesamt 660 Stunden (in Spezialkursen kann die Stundenzahl abweichen) endet er mit einem skalierten Sprachtest sowie dem Test "Leben in Deutschland". Das Ziel: Alle Teilnehmer sollen das Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erreichen und einen Einblick in die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands bekommen.



Quelle: [www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Paedagogisches/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html](http://www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Paedagogisches/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html)

Abbildung 15. Illustration eines Integrationskurses aus Sicht des BAMF

### Fallskizze 3: Lernen aus Kalkül

Durch das dritte Beispiel soll der Bereich des Fernstudiums repräsentiert werden, der in empirischen Arbeiten zum FLE trotz seiner Verbreitung eher selten berücksichtigt wird. Die dem stichwortartigen Erläuterungstext beigegebene Illustration (Abb. 16) bildet nicht wie die anderen Beispiele lernende Erwachsene in einem zu Lehrzwecken genutzten Raum ab, sondern setzt offenkundig eine aus einer sprachlichen Aussage konstruierte Bildaussage mit professionellen Mitteln um.



Abbildung 16. Illustration zum DaF-Kurs eines Fernstudieninstituts, 2016

Zu sehen sind rechts drei Buntstifte in den Farben Schwarz, Rot und Orange. Von den Stiften ist nur ein Teil des jeweils ersten Stücks, vor allem die Spitzen, zu sehen. Der rote Stift befindet sich in der Mitte. Die mit Lackfarbe bemalten Stifte wirken neu, die Spitzen sind kaum abgeschrieben. Links von den Stiften sind Rechtecke erkennbar, die in den Farben der Buntstifte ausgefüllt sind: Schwarz, Rot und ein Gemisch aus Rot und Orange. Die die Stifte anscheidende Abbildung hat einen hellen Hintergrund. Das kulturelle Vorwissen lässt die ausgefüllten Rechtecke als Deutschlandflagge erkennen. Diese zweifellos beabsichtigte Aussage wird von mehreren Assoziationen begleitet,

die in dem roten, in der Mitte platzierten und am deutlichsten sichtbaren Stift einerseits ein Symbol für eine Sparmaßnahme im Sinne der Wendung „den Rotstift ansetzen“ und andererseits eine Darstellung der Korrektur von Fehlern, also unterrichtliches Handeln, erkennt, die mit einem roten Stift ausgeführt wird. Schließlich verweist die Verwendung von Buntstiften auf den Bereich kindlichen Malens: Die Striche auf dem weißen Hintergrund bzw. Papier stellen keine komplizierte oder künstlerische Leistung dar, sondern können von jedem ausgeführt werden. Denkbar ist auch die Assoziation der Stifte mit Pfeilen, die auf ein Ziel (Deutschland, Deutschlernen) gerichtet sind. Zusammen genommen werden die Stichworte deutsch bzw. Deutschland, Sparen und Unterricht, spielerische Leichtigkeit und Zielgerichtetheit visuell umgesetzt, Ablenkungen durch eine erkennbare Umgebung oder einen lebhaften Hintergrund entfallen, so dass der Eindruck von Ordnung und Konzentration auf das Wesentliche entsteht. Dieser Eindruck wird auch durch die Technik der Makroaufnahme unterstützt, mit der man sehr nah an das stark vergrößert erscheinende Objekt geht.

Mit spitzem Stift etwas, bzw. Zahlen schreiben, bedeutet rechnen und nachprüfen – etwa ein Angebot im Hinblick auf die Rentabilität. Die Entscheidung für den Kauf eines Produkts kann so getroffen werden. Dann spielt nicht der ideelle oder emotionale Wert eine Rolle, sondern das über den Vergleich mit anderen Angeboten oder mit Alternativen wirkende Kalkül. Wenn das Produkt die Kosten für einen Fernkurs sind, dann könnten die Angebote anderer Anbieter eingeholt und verglichen oder aber überlegt werden, ob die Ausgabe überhaupt sinnvoll ist. Deutsch zu lernen bzw. zu beherrschen ist dann keine Frage der Bildung, sondern eine Frage des ökonomischen Nutzens.

Vor allem der Nutzen wird anders als bei der Sprachenschule und der Volkshochschule in einem verbindlich-lockeren Begleittext, direkt unter dem Bild, angesprochen:

Wer über gute Deutschkenntnisse verfügt, hat es leichter in Deutschland zu leben und zu arbeiten. Es empfiehlt sich daher für jeden, der die deutsche Sprache nicht hinreichend in Wort und Schrift beherrscht, genau dies im Fernkurs „Deutsch als Fremdsprache zu erlernen“.

Diesem Satz folgen Angaben zur (auch sogenannten) Zielgruppe und zu den Kurszielen. Demnach werden mit dem Angebot Erwachsene angesprochen, die

ihre Deutschkenntnisse aus beruflichen oder privaten Gründen verbessern möchten, aus anderen Ländern stammen und einen beruflichen Einstieg in Deutschland suchen, einen Nachweis über gute Deutschkenntnisse benötigen, an ihrem jetzigen Arbeitsplatz aufsteigen möchten und dafür noch bessere Deutschkenntnisse benötigen.

Kursziel ist die Vorbereitung auf das Zertifikat Deutsch/B1 des Lehrinstituts, „das national sowie international sehr beliebt“ und „sehr hilfreich für jeden [ist], die (!) die deutsche Staatsbürgerschaft erwerben möchte“. Nach Abschluss des Kurses können die Teilnehmer dann zusätzlich an der Zertifikatsprüfung des Goethe-Instituts oder des Testanbieters telc „zu vergünstigten Preisen“ teilnehmen. Anders als bei den anderen Bildern wird hier auch visuell-symbolisch das mit dem Deutschlernen verbundene praktische Verwertungsinteresse angesprochen, das Ziel des Angebots und nicht das organisierte Lernen. Das liegt beim Fernunterricht zwar nahe, weist aber daraufhin, dass dieser Aspekt bei den hier behandelten, Präsenzkurse anbietenden Einrichtungen, nicht visualisiert wird.

Statt eine verborgene Bedeutung zu entdecken, geht es bei diesem Beispiel darum, auf seine Seltenheit hinzuweisen: Sprachkurse werden in der Regel nicht mit ökonomischen Argumenten beworben. Andererseits ist diese Illustration, so wie alle Bilder, mehrfach deutbar: Sie weist auch einen ästhetisch-spielerischen Aspekt auf, verkörpert durch das Utensil Buntstift und die Farbgebung. Auf diese Weise könnte das Spielerische des organisierten Zweitsprachenerwerbs suggeriert werden. Schließlich ist auch denkbar, dass die Buntstifte wie Kreidestifte auf eine unterrichtliche Situation bzw. auf den Modus des Lehrens und Lernens über Schrift hinweisen sollen. Es können allerdings die Sparsamkeit der Darstellung und das Fehlen der Abbildung von Menschen (als Lehrende oder Lernende) festgehalten werden.

Bei der Sichtung des gesamten Sprachangebots des Fernstudienanbieters fällt auf, dass die Illustration für die DaF-Kurse, die u.a. auch für Integrationsmaßnahmen einsetzbar ist, einem Muster folgt, bei dem lediglich die Nationalfarben der zu lernenden Sprachen ausgetauscht werden. Es wird so keine Trennung zwischen Fremdsprachenkursen für Inländer und Deutsch-Kursen für Ausländer vorgenommen, so dass eine versteckte Diskriminierung von Teilnehmern ebenso wenig nachweisbar ist wie eine offensiv vertretene Hilfeleistung von Dozenten.

### 3. Wahrnehmung und Interaktion in Fremdsprachenkursen Erwachsener

#### 3.1 Ausrichtungen der Interaktionsforschung in der Fremdsprachen- und in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Für die Betrachtung von Lehr-Lernsituationen hat das Konzept der „Interaktion“ an Bedeutung gewonnen, als unter dem Einfluss des symbolischen Interaktionismus die Frage der wechselseitigen Bedingtheit menschlicher Verständigung (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1973) in den Blickpunkt rückte und mit der Systemtheorie der Aspekt der gleichzeitigen Anwesenheit der Betroffenen und ihre wechselseitige Wahrnehmung (Kieserling, 1999) betont und damit ein Gegensatz zur „Kommunikation“ beschrieben wurde. Interaktionsanalysen sind auf das Wie, nicht das Was gerichtet. Sie gehen davon aus, dass die Interaktanten, also die im Austausch stehenden Personen, sich bestimmter sequenziell organisierter Methoden bedienen, um eine gemeinsame Handlung hervorzubringen. Dabei produzieren sie eine situative Ordnung und zeigen einander an, wie ihr Handeln verstanden werden soll. Auch bei Folgeäußerungen handelt es sich um Interpretationen, nämlich der vorgängigen (verbalen oder non-verbalen) Handlung. Interaktionen sind nicht vorhersehbar, unterliegen also dem Prinzip der „doppelten Kontingenz“<sup>77</sup> und verursachen im pädagogischen Bereich das sogenannte „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982).

In der Spracherwerbsforschung wurde zunächst im Rückgriff auf den Psychologen Lev Vygotskij (1971), später auf den Anthropologen Michael Tomasello (2003), die Bedeutung der Interaktion für den Erstspracherwerb hervorgehoben und auf das Erlernen weiterer Sprachen übertragen. Im englischsprachigen Raum wird auch das Dialogkonzept des Literaturwissenschaftlers Michail Bachtin benutzt, um den – bildenden – Umgang mit verschiedenen Sprachen bzw. Stimmen zu beschreiben und einen auf dialogischer Interaktion basierenden Fremdsprachenunterricht zu begründen (Johnson, 2004). Die *interaction hypothesis* (Long, 1981) sieht in einem interaktionell organisierten *input* eine Möglichkeit, Fremdsprachen leichter zu erlernen. Lehrende und/oder Muttersprachler bedienen sich dann nicht nur einer vereinfachten Form der Sprache, sondern stellen für den Lernenden Möglichkeiten bereit, zu interagieren, d.h. Bedeutungen auszuhandeln und sich sprachlich auszuprobieren. Auch wenn der empirische Nachweis dieser stark generalisierenden These nicht eindeutig erbracht wurde, ist

---

77 „Jeder kann nicht nur so handeln, wie es der andere erwartet, sondern auch anders, und beide stellen diese Doppelung in erwartete und andere Möglichkeiten an sich selbst und und anderen in Rechnung“ (Kieserling, 1999, S. 87).

ihre Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht unübersehbar. Neben dem Lern- bzw. Erwerbprinzip ist Interaktion aber auch ein Ziel von Fremdsprachenunterricht, dem mit entsprechenden Übungen und der Bereitstellung geeigneter Redemittel Rechnung getragen wird. Obwohl dem Begriff „Interaktion“ so gleich mehrfach Bedeutung zugesprochen wird, hat sich keine einheitliche Definition, vor allem keine verbindliche Abgrenzung zu „Kommunikation“, dem seit dem kommunikativen Ansatz ungleich stärker verwendeten Begriff, herausgebildet: Einmal wird Kommunikation der Interaktion, dann wieder Interaktion der Kommunikation übergeordnet, einmal das Kriterium der Intentionalität an „Kommunikation“ (House, 1995), einmal an „Interaktion“ (Königs, 2000) gebunden.<sup>78</sup> Der lange Zeit vorherrschende Blick der Sprachlernforschung auf die sprachliche Interaktion ist der Anerkennung nicht-sprachlicher Interaktion gewichen, und mit dem Aufkommen computerunterstützten Sprachenlernens wurde Interaktivität auch auf die Mensch-Maschine-Kommunikation ausgeweitet.

Die Erforschung der Interaktion im fremdsprachlichen Unterricht war in ihren Anfängen eng mit dem kommunikativen Ansatz, d.h. mit der Betonung der Mündlichkeit und dem Konzept der Lernerpartizipation verbunden. Es galt, die methodischen Vorgaben in der Praxis zu überprüfen und (künftigen) Lehrern vorzuführen, wie man diesen Vorgaben am besten nachkommt und was man vermeiden sollte. Internationale Bedeutung konnte das Kategoriensystem der – fachunabhängigen – Interaktionsanalyse von Ned Flanders erlangen, die *Flander's Interaction Analysis Categories* (FIAC), die sich auf die sprachlichen Äußerungen von Lehrenden (z.B. loben oder ermutigen, Schülerideen annehmen oder verwenden, Fragen stellen) und Lernenden bezieht (auf Lehreräußerungen reagieren, eigene Ideen oder Themen einbringen) bezieht und in einer quantitativen Erhebung vor allem die Häufigkeit lehrerinitiiert und schülerinitiiert Aktionen feststellt. Das Verfahren sieht vor, dass in kurzen Abständen (drei Sekunden) eine Verhaltensweise kategorisiert werden soll. Bei der Auswertung werden die gesammelten Daten in eine Matrix eingetragen. Am Ende sollte zu erkennen sein, welche Handlungen im beobachteten Interaktionsablauf häufig aufeinander folgen, welche auf den direkten und den indirekten Einfluss des Lehrers verweisen (Flanders, 1970).

In kritischer Auseinandersetzung mit Flanders und in Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht (so bereits Bellack et al., 1966 und Sinclair & Coulthard, 1975) hat Fanselow (1977) vorgeschlagen, Handlungen nach mehreren Dimensionen zu katego-

---

78 Generell wird der Begriff „Interaktion“ zunehmend seines theoretischen Hintergrunds und seiner forscherschen Implikationen entkleidet. Als Indiz mag gelten, dass nach dem im Kapitel „Erforschung einzelner Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts: Forschungsmethoden und Forschungsertrag“ der Beitrag „Interaktion“ in der dritten Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* (House, 1995) in der vierten Auflage noch ein Beitrag zum Thema „Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“ im Kapitel „Sozialformen“ (Edmondson & House, 2003) abgedruckt war, während in der sechsten Auflage des Werks der entsprechende Artikel, platziert im Kapitel „Kompetenzen und Standards“ den Titel „Sprechen und Interagieren“ (Schmidt, 2016) trägt.

berisieren. Sein System FOCUS (*Foci of Observing Communications Used in Settings*) berücksichtigt deshalb die Quelle von kommunikativen Beiträgen (Lehrer, Lerner, Klasse, Gruppe innerhalb einer Klasse), die Äußerungsform (verbal, para-verbal, non-verbal), den Inhalt (z.B. Alltagswissen, sprachliches Wissen, Unterrichtsverfahren) und nicht zuletzt die pädagogische Absicht (Strukturierung, Elizitation, Antwort, Reaktion).

Die fremdsprachenspezifische Interaktions- bzw. Diskursanalyse<sup>79</sup> hat einerseits weitere Typen von Interaktionssequenzen empirisch ermittelt, sich aber andererseits von der Vorstellung starrer eindeutiger Schemata gelöst. Zu den bekanntesten Sequenzen gehören die Abfolge *initiation + response + feedback* (IRF) mit dem Ziel der Organisation und Vermittlung von Wissen oder Korrektursequenzen als lernerinitiierte Sequenzen, und Aussagen formal oder inhaltlich zu verbessern. Während diese Sequenzen einen bestimmten Ablauf aufweisen, liegen für andere Interaktionstypen wie Begleitdiskurse, die den Interaktionsablauf stören, oder Metasequenzen, mit denen solche Störungen bereinigt werden, keine Schemata vor (Schlemminger, 2004).

Neben dem Herausarbeiten sprachunterrichtstypischer Interaktionsmuster hat sich die auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Forschung vor allem mit dem Sprachverhalten von Lehrenden beschäftigt. Demnach neigen Fremdsprachenlehrer dazu, sich eines Sprachstils zu bedienen, der als *motherese* (Snow, 1977) bekannt ist und neben klarer Artikulation, deutlicher Intonation und grammatischer Wohlgeformtheit verschiedene Vereinfachungstechniken wie kurze Länge einer Äußerung, hohe Redundanz und Wiederholungen einschließt. Hinzu kommt eine überproportionale Verwendung von *display questions*, deren Antwort der Fragende bereits weiß, und von *feedbacks*, die auf Lerneräußerungen reagieren, aber die inhaltliche Weiterentwicklung eines Redewechsels unterbrechen.

Die qualitative Sprachunterrichtsforschung hat sich vor allem der Konversationsanalyse<sup>80</sup> bzw. der *Conversation Analysis for Second Language Acquisition* bedient, um anhand minutiöser Transkripte die Eigenarten der organisierten Lehr-Lerninteraktion ohne vorab festgelegte Kategorien zu erfassen (Seedhouse, 2004). Die *classroom process research*, zu der auch Erhebungen der Sichten auf das Unterrichtsgeschehen durch die Beteiligten (anhand von Fragebögen, Interviews, Lerntagebüchern) gehören, versteht sich als hypothesengenerierende qualitative Forschung, die nicht nur auf das offizielle Unterrichtsgespräch fokussiert ist, sondern auch Lerner, die sich wenig verbal äußern, in den Blick nimmt (Salmani-Nodoushan, 2006). In neuerer Zeit ist die

79 Die Begriffe „Interaktions“- und „Diskursanalyse“ werden in der linguistisch geprägten Fremdsprachenforschung meist synonym verwendet. Erkennbar ist dies an Titeln wie „Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse“ (Koreik & Henrici, 1995).

80 Die Konversationsanalyse geht von der Annahme aus, dass soziale Aktionen für die Beteiligten bedeutungsvoll sind und eine Organisiertheit aufweisen, die durch genaue Beobachtung entdeckt und analysiert werden kann. Nach Psathas (1995, S. 2) ist die Bezeichnung unglücklich, da es eigentlich um *talk-in-interaction* geht.

Interaktionstheorie Erving Goffmans zur Beschreibung der Teilnehmerrollen im (Sprachen-)Unterricht herangezogen worden: also die Unterscheidung zwischen direkt adressierten und zum Zuhören berechtigten *addressed* und *ratified participants* sowie die Unterscheidung von Sprecherrollen in nachsprechende *animators*, einen vorgegebenen Inhalt formulierende *authors* und über den Inhalt ihrer Äußerungen frei verfügende *principals* (Appel, 2016).

Die alte Debatte über die Vorherrschaft des quantitativen oder des qualitativen Paradigmas hat sich auch in Bezug auf die Untersuchung fremdsprachlichen Unterrichts zugunsten einer wechselseitigen Toleranz oder auch Kooperation aufgelöst. Der Einfluss der Schulunterrichtsqualitätsforschung und die Einführung von Vorgaben wie dem GER (Kap. 1.5) haben zu einer Betonung von Aspekten wie denen der Leistungs- bzw. Kompetenzmessung geführt, die mithilfe eher quantitativ orientierter Analysen erforscht werden. In diesem Zusammenhang wurde bei Auswertung videografiertes Unterrichtsstunden der Schulleistungsstudie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ auf ältere Interaktionssequenztypologien, hier die Kategorien des *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT)-Verfahrens von Spada und Fröhlich (1995), zurückgegriffen und der Messung der Sprechanteile von Lehrenden und Lernenden sowie der Unterscheidung zwischen elizitierten und freien Äußerungen bei Lernenden viel Gewicht beigemessen (Helmke et al., 2008). Dieser Typ videogestützter Fremdsprachenunterrichtsforschung bevorzugt niedrig-inferente Kodierungen von zu beobachtenden Interaktionen und versucht, Beurteilungen nicht zu beobachtenden Verhaltens durch Einschätzungs-Training zu objektivieren und durch Befragungen zu eruieren.

Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung (Nolda, 2012) beziehen sich mehrheitlich auf allgemeinbildende und politische Kurse. Nach Vorläufern in der Weimarer Republik hat man sich in den 1970er Jahren der Frage eines schichtenspezifischen Sprachverhaltens auf der Basis von Gesprächsprotokollen zugewandt und mithilfe von standardisierten Beobachtungsprotokollen die Einlösung des Gebots der Teilnehmerorientierung in Kursen – mit negativem Ergebnis – überprüft. Zu ähnlich desillusionierenden Ergebnissen kam auch eine Studie über Bildungsurlaubsseminare, die mit Beobachtungsprotokollen und Tonbandaufnahmen arbeitete. In den 1990er Jahren setzten sich die Datenerhebung per Tonband und hermeneutische Auswertungsverfahren (Konversationsanalyse, objektive Hermeneutik) durch. Als neue Themen wurde selbstgesteuertes Lernen, aber auch berufliches Lernen in Weiterbildungsveranstaltungen aufgegriffen. In diesem Zusammenhang wurde auch explizit an den Deutungsansatz angeknüpft, der neben der theoretischen Konzeptualisierung einer prinzipiellen Interpretationsabhängigkeit des Erwachsenenlernens auch darauf abzielte, Formen des expliziten und impliziten Deutungslernens empirisch zu belegen.

Nachdem sich in der Folgezeit Interaktionsanalysen eher auf pädagogische Arbeitsplatzsituationen (Beiträge in Gieseke, 2000) und nicht-pädagogische Institutionen

(Beiträge in Seitter & Kade, 2007) bezogen haben, kehrte mit der Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Videografie (Dinkelaker & Herrle, 2007) die Interaktionsforschung in der Erwachsenenbildung wieder zum Ausgangspunkt, nämlich zu organisierten Lehr-Lernsituationen, zurück. Es handelt sich dabei um ein auf der Basis von Kursanalysen entwickeltes Verfahren, das einerseits auf die (noch weitgehend auf Tondokumente basierende) qualitative Interaktionsforschung in der Erwachsenenbildung (Nolda, 2000), andererseits auf die sozialwissenschaftliche Video-Interaktions-Analyse (Knoblauch, 2004) zurückgeht. Es begegnet dem Problem der Überkomplexität videografischer Daten durch Mikroanalysen von kurzen Ausschnitten, die sowohl die verbale als auch die non-verbale Ebene der Interaktion berücksichtigen. So werden etwa bei der Segmentierung von Interaktionssegmenten Veränderungen der Raum-Körper-Konstellation ebenso wie Sprecher- und Themenwechsel berücksichtigt. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Studien berühren neben Aspekten wie Materialität (Raum, Lernobjekte, Tafeln, Medien), Körper, Gruppen, auch explizit mehrdeutige Interaktionen (Kade, Nolda, Dinkelaker & Herrle, 2014).

Eine Anwendung der Videointeraktionsanalyse auf Fremdsprachenkurse für Erwachsene soll im Folgenden anhand von einigen Fallbeispielen demonstriert werden. Dem ersten, als Einstieg in die Probleme kommunikativen Sprachunterrichts für Erwachsene dienenden Beispiel aus einem Arabisch-Kurs folgen deshalb an diesem Beispiel erläuterte allgemeine Hinweise, bevor dann einige typische, in der Literatur aber kaum behandelte Phänomene in Fremdsprachenkursen anhand von Ausschnitten aus Englischkursen, einem Ivwrith-Kurs und einigen DaF-Kursen dargestellt werden.

## **3.2 Künstliche Interaktion im kommunikativen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene**

### **Prinzipien eines kommunikationsorientierten Sprachunterrichts**

Im kommunikativen Ansatz wird von einem pragmatischen Sprachverständnis ausgegangen, bei dem die Versprachlichung von Sprechabsichten im Vordergrund steht. Grammatik wird (möglichst) nur im kommunikativen Kontext geboten, das Lesen, Hören und Verstehen von Gebrauchs- und Alltagstexten schließt (meist) die Beschäftigung mit Literatur aus. Die Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode hat Didaktiker vor die Aufgabe gestellt, Hinweise für die Gestaltung eines Unterrichts zu geben, der möglichst wenige unterrichtsspezifische Merkmale aufweist. Bei den Versuchen, eine Nähe zur natürlichen Sprachverwendung herzustellen, griff man auf die zeitgleich entstandene Spracherwerbsforschung zurück, ohne aber das Ziel einer effektiven Vermittlung von (möglichst) korrekter Sprache aus dem Auge zu verlieren. Diese Paradoxie drückt sich besonders augenfällig in Versuchen aus, Prinzipien eines guten kommuni-

kationsorientierten Sprachunterrichts zu formulieren. Hier hat speziell die Didaktik des Englischen als Zweitsprache eine Vorreiterrolle übernommen. Exemplarisch sei hier die Aufstellung von Ellis (2005) angeführt. Die von ihm formulierten Prinzipien von Sprachunterricht lauten zusammengefasst:

1. Der Unterricht muss sicherstellen, dass Lerner sowohl ein reiches Repertoire von idiomatischen Wendungen als auch eine regelbasierte Kompetenz entwickeln.
2. Der Unterricht muss sicherstellen, dass Lerner sich vor allem auf die Bedeutung von Sprache konzentrieren.
3. Der Unterricht muss sicherstellen, dass Lerner sich auch auf die Form von Sprache konzentrieren.
4. Der Unterricht muss vor allem darauf gerichtet sein, das implizite Wissen der Fremdsprache zu entwickeln, ohne das explizite Wissen zu vernachlässigen.
5. Der Unterricht muss den „eingebauten Lehrplan“ (*in-built syllabus*) von Lernern berücksichtigen.
6. Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht benötigt extensiven Zielsprachen-*input*.
7. Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht benötigt auch Gelegenheiten zur Sprachproduktion, zum *output*.
8. Zentral für die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen ist die Möglichkeit für Lerner, in der Fremdsprache zu kommunizieren.
9. Der Unterricht muss individuelle Unterschiede von Lernern berücksichtigen.
10. Bei der Beurteilung der Fremdsprachenkenntnisse von Lernern ist es wichtig, sowohl deren freie als auch deren kontrollierte Sprachproduktion zu untersuchen.

Offensichtlich wird hier der Akzent auf Elemente gelegt, die von der traditionellen auf Regeln und Formen konzentrierten Sprachlehrmethodik nicht berücksichtigt werden: Auf der Seite der Sprache sind dies die idiomatischen Wendungen und die Sprachbedeutung, auf der Seite der Lerner deren implizites Sprachwissen und deren jeweils individuelles Lernen, auf der Seite des Unterrichts das Bereitstellen von maximalem Fremdsprachen-Input, das Ermöglichen von Interaktion und freier Sprachproduktion. Diesen am natürlichen Spracherwerb orientierten Elementen sind die zusätzlichen Ziele von regelbasierter Kompetenz, Formbewusstheit, explizitem Sprachwissen und kontrollierter Sprachproduktion untergeordnet, ohne dass sie zu vernachlässigen sind.

Die an der praktischen Sprachverwendung orientierten Ziele scheinen in besonderer Weise den Verwertungsinteressen von Erwachsenen entsprechen. Es sind aber einerseits die (mögliche) Prägung Erwachsener durch einen formorientierten Schulsprachunterricht, andererseits das bei Erwachsenen in Rechnung zu stellende Interesse an kognitiver Verfügbarkeit über das zu Lernende zu bedenken.

Dahinter steht das Problem, inwiefern die Art und Weise des (in aller Regel) erfolgreichen natürlichen Erstspracherwerbs auf den unterrichtlichen, d.h. gelenkten und zeit-

lich begrenzten Zweitsprachenunterricht übertragen werden kann. Der Abstand zwischen beiden Formen des Sprachenlernens vergrößert sich, wenn es Erwachsene sind, die sich dem organisierten Fremdsprachenlernen unterziehen. Hier wird der Gegensatz zwischen einem weitgehend unbewussten Eintauchen in die Sprache mit gleichzeitig verlaufender Sozialisation und bewusst geplantem und zeitlich reduziertem Lernen von weitgehend sozialisierten Lernern mit bezahlten Lehrern unübersehbar (Kap. 1.4). Die Vorgabe, die Bedeutung von Sprache und die Interaktion in den Vordergrund zu stellen, ist dann umso schwerer zu erreichen, wenn Normalkommunikation unter Gleichberechtigten und nahezu Gleichaltrigen imitiert werden soll. Das generationelle Gefälle in der Schule ist mit einer natürlichen Differenz versehen, die die unterschiedliche sprachliche Kompetenz von Lehrenden und Lernenden ergänzt und nicht – wie bei Erwachsenen – zu ihr im Widerspruch steht.

### **Fallbeispiel: „Erstens müssen wir uns vorstellen“**

Die im kommunikativen Ansatz angelegte Paradoxie erscheint also im Unterricht mit Erwachsenen als deutlich verstärkt und erfordert von den Beteiligten zusätzliche Kompensationsstrategien. Wie diese konkret aussehen können, soll das folgende Beispiel aus einem Anfängerkurs Arabisch demonstrieren (Transkript 1), dessen Leiter einen gemäßigt kommunikativen Unterrichtstil pflegt. Der Kurs wurde um des zu erwartenden Fremdheitseffektes willen gewählt, der zu einer genaueren Betrachtung führt und damit die für qualitative Forschung notwendige Einnahme einer künstlichen Naivität (Hitzler, 1986) erleichtert. Um der Verständlichkeit willen wurden die arabischen Sprachbeiträge zunächst übersetzt.

- 1 KL: [Guten Tag!]
- 2 T: [Guten Tag!]
- 3 ((KL ordnet seine Papiere, schließt einen CD-Player an und spricht kurz mit einem der beiden Kameramänner.))
- 4 KL: Gut, wir haben schon gesagt, dass die Leute heut gekommen- Universität kann man sagen, ich glaub für
- 5 die Erwachsenenbildung tätig. Können Sie uns vielleicht ein bisschen sagen, was genau um diese
- 6 Unterrichtseinheit- Was machen Sie?
- 7 KM: Ja, also wir kommen von der Universität vom Institut für Erwachsenenbildung äh und wir äh reisen so
- 8 durchs Land und filmen verschiedene Veranstaltungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ähm
- 9 zum Zweck der Dokumentation und äh zum Zweck der Forschung und Lehre an der Universität. Die Kurse,
- 10 die wir hier aufnehmen, werden in Universitätsseminaren zur Ausbildung von Erwachsenenbildnern
- 11 präsentiert ähm und anhand dieser Kurse wird eben gelehrt und geforscht.
- 12 KL: Hat noch jemand ein Frage oder so, nicht?
- 13 T1: Was wird erforscht?
- 14 KM: Zunächst wird geschaut, wie viele unterschiedliche settings es gibt in der Erwachsenenbildung und was
- 15 alles Erwachsenenbildung sein kann

- 16 T2: Ist das ein regionales Projekt oder ist das auch mit anderen oder so?  
 17 KM: Das ist regional begrenzt von der Universität.  
 18 (Der KL ergreift ein Blatt Papier, geht ein paar Schritte, bleibt dann stehen und blickt die TN an)  
 19 KL: (laut) Erstens müssen wir uns vorstellen, hier zu lernen, aber wir müssen uns ein bisschen verständigen  
 20 auf Arabisch. Dann fangen wir an mit [ich heiße]. [Ich komme aus] [Ich (bin von Beruf)] (KL schreibt diese  
 21 Begriffe in lateinischer Umschrift an die Tafel)  
 22 KL: (langsam) [Ich heiße Nabil (KL deutet auf sich), ich komme aus Recklinghausen, ich bin Lehrer.]  
 23 T1: (leise) Genau (T lachen leise)  
 24 KL: [Und Sie?] (KL zeigt auffordernd auf T1)  
 25 T1: [Ich heiße Gabriele, ich komme aus Recklinghausen, ich bin Lehrerin.]  
 26 KL: [Lehrerin okay.] (KL nickt)

Legende:

- KL = Kursleiter  
 TN = mehrere Teilnehmer  
KM = Kameramann  
 T1 = Teilnehmerin 1  
T2 = Teilnehmer 2  
Ich heiße = betont  
 in eckigen Klammern: Übersetzung aus dem Arabischen  
 Personen- und Ortsnamen sind pseudonymisiert

#### Transkript 1: „Erstens müssen wir uns vorstellen“

Auf den ersten Blick könnte man den Abschnitt als Unterrichtsaktion charakterisieren, die von einem Gespräch unterbrochen wird, das am Anfang und Ende von Sprechpausen (Z. 3, 18) eingerahmt ist. Bei näherem Hinsehen zeigen sich aber vier unterschiedliche Segmente: Der arabische Gruß des Kursleiters (KL) und der entsprechende Gegengruß der Teilnehmer am Anfang (Z. 1–2), das in Deutsch geführte Gespräch mit dem Kameramann (Z. 4–17), die wiederum in deutscher Sprache geäußerte Aufforderung des KL an die Teilnehmer, einander auf Arabisch vorzustellen und die arabischsprachige Demonstration einer solchen Vorstellung (Z. 19–22), gefolgt von dem deutschen Kommentar einer Teilnehmerin (Z. 23), die Abfolge von arabischen Sätzen, in denen die Sprecher, vom KL aufgefordert, ihren Namen, ihren Wohnort und ihren Beruf nennen (Z. 25f.). Die Interpretation des Abschnitts wird im nicht nur durch die Verwendung der arabischen Sprache (wenn auch auf erstem Anfängerniveau) erschwert, sondern auch durch die wahrscheinlich gegenüber deutschen Muttersprachlern eingeschränkte Sprachkompetenz des KL („ein Frage“).

(1) Am wenigsten irritierend wirkt zunächst die wechselseitige arabische Begrüßung zwischen Kursleiter und Teilnehmern zu Beginn, bei der anders als im Deutschen Gruß

und Gegengruß sich – wenn auch geringfügig – unterscheiden.<sup>81</sup> Mit diesem höflich-neutralen<sup>82</sup> Sprachritual erscheinen die Gesprächspartner als gleichberechtigt – denkbar wäre ein solcher Austausch in jeder arabischsprachigen Umgebung ohne pädagogische oder hierarchische Rahmung. Dass bzw. ob es sich hier um eine Sprachübung handelt, wird ebenso wenig ersichtlich wie das Kompetenzgefälle zwischen dem Grüßenden und dem diesen Gruß Erwidernenden. Es ist aber anzunehmen, dass der Kursleiter einen Teilnehmer auf der Straße oder auch noch im Flur vor dem Unterrichtsraum eher auf Deutsch als auf Arabisch begrüßen würde. Der arabische Gruß markiert Unterrichtsinhalt und Unterrichtsziel, nämlich die Verständigung in einer Fremdsprache. Mit diesem Austausch grüßt der KL nicht nur, er etabliert zugleich die Arabischstunde. Gruß und Gegengruß haben den Charakter eines Vertrags,<sup>83</sup> in dem sich beide Partner (Kursleiter und Teilnehmergruppe) auf die Interaktionsform Sprachunterricht und die Rollenverteilung Lehrender/Lernende einigen.

(2) Der nach einer längeren Pause folgende Redewechsel mit dem Kameramann unterbricht diese Exposition, klammert sie aber auch als untergeordnete ein. Der KL steht offensichtlich unter dem Zwang, die Anwesenheit des Kamerateams rechtfertigen bzw. darauf hinweisen zu müssen, dass er den Besuch des Teams angekündigt hatte. Gleichzeitig distanziert er sich von den Besuchern, indem er angibt, nicht genau zu wissen, von welcher Einrichtung und mit welchem Auftrag sie gekommen sind. Seine Aufforderung an das Team, dies zu erklären, dürfte aber vor allem für die Teilnehmer erfolgt sein, die gefilmt werden sollen. Statt diese um Erlaubnis zu bitten,<sup>84</sup> bietet er ihnen an, Fragen an das Team zu stellen. Dass und wie die Teilnehmer dies tun, verweist auf ihren gleichberechtigten Status als Erwachsene, zeigt ihre interessiert-kritische Haltung (Z. 13) sowie ihre Kenntnis universitärer Arbeitsformen (Z. 16). In dem Gespräch mit dem Kameramann verlassen die Teilnehmer den Status als Schüler und behandeln den Kameramann als jemanden, der – im Gegensatz zu ihnen – seine Anwesenheit legitimieren muss. Gleichzeitig handeln sie aber auch auf Einladung des KL (Z. 12), fassen sich kurz und stellen keine Nachfragen – so, als wollten sie die für den Unterricht reservierte Zeit nicht über Gebühr beanspruchen.

(3) Die etwas lauter und prononcierter gesprochene Aussage des Kursleiters „Erstens müssen wir uns vorstellen“ (Z. 19) könnte eine Fortsetzung des Einschubs darstellen, indem die Anwesenden sich den fremden Gästen vorstellen sollen. Es wird aber bald klar, dass der KL mit der Ankündigung den Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde und seine Rolle als Organisator und Initiator hervorhebt. Dabei fordert er zunächst – zu-

81 *Salam aleykum* vs. *Aleykum salam* bzw. *as-salamu ‘alaykum* : *wa-‘alykumu-s-salam*

82 Die zeitunabhängige Begrüßung „salam aleykum“ entspricht dem deutschen „Guten Tag“ – im Gegensatz zu dem weniger formalen „salam“ oder „marhaban“ (dt. „Hallo“).

83 Zum Vertragscharakter von Erwachsenenbildung Meueler (1994).

84 Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass das Einverständnis der Teilnehmer zu einem früheren Zeitpunkt eingeholt wurde und sich die Frage danach deshalb erübrigt.

mindest dem Wortlaut nach – nicht zu einer Sprachübung auf, sondern zu einer Sprechhandlung. Mit der Ergänzung „verständigen auf Arabisch“ geht er zwar auf den zu erfolgenden Sprachwechsel, nicht aber auf den Übungs- oder Scheincharakter der Interaktion ein. Das angeregte „Sich-Verständigen“ ist weit von einem In-Kennntnis-Setzen, einem „Sich-verständlich-Machen“ oder gar einem „Sich-Einigen“ entfernt. Wenn er nach dem Startsignal „dann fangen wir an mit“ die fragmentarischen Sätze „Ich heiße, ich komme aus, ich [bin von Beruf]“ äußert, sie gleichzeitig an die Tafel schreibt und dann auf seine Person bezogen ergänzt, bietet er den Zuhörern weder neue Informationen über sich selbst noch über die verwendete Sprache, er gibt vielmehr Hinweise und Hilfen für die von ihnen erwartete Sprachleistung. Er kann dabei offensichtlich an bereits Gelerntes und mehrfach Geübtes anknüpfen, und darauf setzen, dass die Teilnehmer wissen, was er von ihnen erwartet, nämlich nicht nur die Äußerung inhaltlich zu verstehen, sondern auch zu verstehen, dass damit eine Sprechaufforderung verbunden ist, die in der Substitution des vorgegebenen Musters und nicht in der Formulierung einer adäquaten inhaltlichen Reaktion (wie z.B. „Angenehm. Übrigens, ich bin auch Lehrer“) besteht.

Indem er die Lautstärke seiner Stimme erhöht, richtet er die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf sich (und weg vom Kamerateam), und indem er den ersten arabischen Teilsatz betont, markiert er ihn für die Teilnehmer als einzuprägenden. Seine Hinweise verstärkt er gestisch: Bei seiner eigenen Vorstellung deutet er mit der Hand auf sich, bei der Aufforderung an die Teilnehmer sich vorzustellen, richtet er die ausgestreckte Hand „einladend“ auf diese. Die im Gegensatz zum KL eher leise gesprochene Reaktion der T1, „Genau“ (Z. 33), ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Nicht nur ist wieder sie es, die als erste reagierend – und zwar im Modus der *self-selection*<sup>85</sup> – das Wort ergreift; sie unterläuft zudem die arabisch gesprochene Vorstellung des KL, indem sie sie auf Deutsch kommentiert, also als korrekt bezeichnet. Das „genau“ könnte ironisch andeuten, dass sie bereits weiß, wie der Sprecher heißt, wo er wohnt und was er von Beruf ist, es könnte aber auch darauf hinweisen, dass sie die damit verbundene Übung „Sich auf Arabisch vorstellen“ ratifiziert, gewissermaßen ihr Einverständnis gibt, dass jetzt so vorgegangen wird. Eine dritte Möglichkeit ist, dass sie die Äußerung auf sich bezieht und damit anzeigt, dass sie weiß, was von ihr erwartet wird. Von den drei Möglichkeiten ist die zweite die wahrscheinlichste, da die Sprecherin an ihre Äußerung ein leises Lachen anschließt.

Der KL geht auf diese Kommentierung nicht ein, sondern fährt mit der Übung fort. Die an T1 gerichtete Frage „Und Sie?“ (Z. 24), begleitet von einem einladenden Neigen des Kopfes, könnte ihrerseits sowohl als Aufforderung, ebenfalls etwas von der eigenen Person zu erzählen, als auch als Aufforderung, die Übungsaufgabe zu erfüllen, verstanden werden. Schließlich ist es möglich, dass der KL die mit Blickrichtung auf ihn und

---

85 Konversationsanalytisch werden *turn-allocation-techniques* danach eingeteilt, ob der aktuelle Sprecher den nächsten Sprecher oder der nächste Sprecher sich selbst wählt (Sacks, Schegloff & Jefferson, S. 703).

damit an ihn (also nicht etwa an Nebensitzer) gerichtete Äußerung der Teilnehmerin als Partizipationssignal versteht, auf dass er reagiert.

(4) Mit ihrer Äußerung in Z. 25 „unterwirft“ sich die angesprochene TN der unterrichtlichen Kommunikationsvorgabe und Lenkung des KL und formuliert eine Satzfolge, die die des KL leicht abwandelt. Während sie in Zeile 13 und 23 noch ihre Äußerung als *principal* frei gewählt hat, wird sie hier zu einem einen vorgegebenen Inhalt formulierenden *author* (s.o.). Die Künstlichkeit wird sofort erkennbar, wenn man die drei Sätze hintereinanderstellt. Es ist kaum denkbar, dass in einer natürlichen Kommunikationssituation auf die an sich schon merkwürdig stakkatohafte Aussage „Ich heiße Nabil, ich komme aus Recklinghausen, ich bin Lehrer“ nach der Aufforderung „Und Sie?“<sup>86</sup> die Satzfolge „Ich heiße Gabriele, ich komme aus Recklinghausen, ich bin Lehrerin“ folgt. Der Wortwechsel changiert deshalb zwischen einer natürlichen Frage-Antwort-Paarsequenz und einer Sprachübung, bei der die Frage eher als Aufforderung zu verstehen ist, eine Satzfolge in der Zielsprache zu formulieren und sich einer möglichen Bewertung dieser sprachlichen Leistung durch den Lehrer auszusetzen.

Die Reaktion des KLs „[Lehrerin okay]“ könnte in einer natürlichen Kommunikation als Rezeptionssignal aufgefasst werden; in einer Lehr-Lernsituation ist sie als Bestätigung dafür zu werten, dass die Teilnehmerin die korrekte weibliche Form der Berufsbezeichnung vorgetragen hat. Das „okay“ des KL fungiert deshalb im Muster *initiation – response – feedback* als Akzeptanz-, dann aber auch als Abschlussignal. Es soll anzeigen, dass der Part der Teilnehmerin (erfolgreich) abgeschlossen ist und der nächste Teilnehmer beginnen soll. Die vom KL initiierte Kette hat sich durchgesetzt: Einer nach dem anderen wird sich nach dem gleichen Konstruktionsmuster vorstellen. Damit bekommt die Übung auch den Charakter einer Aufwärmung und Einbindung. Denkbar ist, dass die Teilnehmerin, die als erste die Übung absolviert hat, sich bisher als gute Schülerin erwiesen hat, der KL also damit rechnen kann, dass sie die Übungshinweise verstanden hat und richtig anwenden kann. Damit wäre gewährleistet, dass die übrigen (vielleicht weniger leistungsstarken) TN als *ratified participants* ein weiteres Beispiel hören, an dem sie sich orientieren können. Es kann also damit gerechnet werden, dass sie die Übung problemlos ausführen können und der Start in die Unterrichtskommunikation glatt geht. In schneller Folge, unterstützt von der den Einsatz gebenden Gestik, können die Teilnehmer ihre Kenntnis von bereits Gelerntem und gewissermaßen automatisch Beherrschtem demonstrieren, sie müssen nicht groß nachdenken und können sich relativ sicher sein, keine Fehler zu machen. Der KL tritt hier wie ein Trainer im Sportbereich auf: Er stellt die Übung vor, gibt die Einsätze, sorgt mit seiner Gestik für Schwung. Er gibt weder (semantische, grammatische, kulturspezifische) Erklärungen noch Aufgaben, die die TN durch Nachdenken oder Nachschlagen lösen müssten.

86 Anzumerken ist, dass es im Arabischen keine Unterscheidung zwischen Siezen und Duzen gibt.

In Segment 1 werden der Inszenierungscharakter des Unterrichts sowie die vereinbarte Rollenverteilung zwischen KL und TN deutlich, in Segment 2 die Teilnehmer in einem außerunterrichtlichen Exkurs als Erwachsene behandelt und erkennbar. Segment 3 dient dazu, den TN intonatorisch, visuell-schriftlich und gestisch und zu verdeutlichen, was von Ihnen erwartet wird, ohne deren Muttersprache zu benutzen. In Segment vollzieht sich die vom KL angeregte Übung, die sich als – nicht erläuterte – Wiederholung und Bestätigung von bereits Gelerntem zur Ingangsetzung der unterrichtlichen Kommunikation erweist. Damit sind wesentliche Elemente der Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene genannt.<sup>87</sup>

An dem transkribierten Abschnitt ist aber noch mehr erkennbar: Kursleiter und Teilnehmer wechseln in dem Abschnitt nicht nur die Rollen, sondern auch die Sprache, sagen auf Deutsch Ernstgemeintes mit einem Informationsgehalt und äußern auf Arabisch Sätze, die primär dem Zweck der sprachlichen Übung dienen. Zusätzlich agieren die Beteiligten unter Beobachtung durch Fremde, suggerieren aber, indem sie auf die Kamera und die sie Bedienenden im Folgenden nicht mehr eingehen, dass sie eine normale Kursstunde durchführen. Die Inszenierung ist damit eine gleich mehrfache: Vor einem Publikum und für die Beteiligten selbst<sup>88</sup> wird Unterricht inszeniert, indem Alltagsinteraktion inszeniert wird.

Wie fast alle Lehrbücher folgt auch das diesem Kurs zugrundeliegende dem Sprechaktsansatz, so dass hier offensichtlich die Fertigkeiten bzw. Intentionen „sich begrüßen“, „nach der Herkunft fragen“ und „sich vorstellen“ geübt werden sollen. Dass es sich bei den Lernern um Erwachsene handelt, wird an der Nennung ihrer Berufe und an den Fragen, die sie an das Kamerateam richten, deutlich. Während es aber denkbar ist, dass die genannten Berufe fiktiv sind, sind die Fragen an die Kameramänner echt. Trotzdem ist auch der der Sprachübung dienende Teil von den realen Umständen der Beteiligten geprägt: Es ist sehr wahrscheinlich, dass der KL und die Teilnehmerin keine Phantasienamen, -herkünfte und -berufe angeben, so dass zumindest für die anwesenden Gäste (soweit diese die Aussagen verstehen) die gesprochenen Sätze den Charakter einer realen Information haben könnten.

Die Paradoxie des kommunikativen Ansatzes, der echte Redesituationen einüben soll, besteht nicht nur darin, dass die in diesem Zusammenhang formulierten Aussagen inhaltlich Bekanntes wiederholen und deshalb widersinnig sind (man stellt sich nicht Menschen vor, die man kennt bzw. man teilt nicht wissentlich als Neuheit einem Gesprächspartner etwas mit, was dieser bereits weiß). Die Abfolge von immer gleich konstruierten Sätzen durch die Teilnehmer, die nacheinander zur Sprache kommen

---

87 Ein weiteres Element besteht in der Verwendung der Vornamen. Das ist unter einander eher fremden Erwachsenen in Deutschland eigentlich nicht üblich, wird aber in Fremdsprachenkursen meist eingeführt, um die Interaktion zu erleichtern.

88 Zum prinzipiellen Inszenierungscharakter von Kursen der Erwachsenenbildung siehe Nolda (1996).

werden, widerspricht den Erfahrungen in realen Situationen, wo eine wörtliche Satzkonstruktionsübernahme eher selten ist und gewöhnlich Heiterkeit hervorruft und wo nicht nur mit Variationen, sondern auch vor allem mit Exkursen und Abbrüchen zu rechnen ist.

Achtet man nur auf die verbale Interaktion, wird die Illusion einer realen Interaktion befördert. Die visuell wahrnehmbaren Elemente wie der Tafelanschrieb (Z. 20f.), die auf sich deutende (Z. 22) und die auffordernde Geste des KL (Z. 24) verdeutlichen indes unmissverständlich den Lehr-Lerncharakter der Situation: Mit dem Tafelanschrieb in einfacher Transkription<sup>89</sup> unterstützt der KL das Verständnis des von ihm gleichzeitig Gesprochenen, sichert auch die (halbwegs) korrekte Aussprache und stellt den TN eine Art Spickzettel zur Verfügung. Das ist im Fall des Arabischen von besonderer Bedeutung, da die arabische Schrift nicht nur von rechts nach links verläuft, nur Langvokale ausweist<sup>90</sup> und andere Buchstaben als das Lateinische hat, sondern das Erlernen und Lesen der Buchstaben durch den Umstand erschwert wird, dass die Buchstaben je nach Position im Wort ihr Aussehen leicht verändern.

Indem er bei der Äußerung „Ich heiße Nabil“ auf sich zeigt, verdeutlicht er, dass er von sich spricht, ohne dies auf Deutsch erläutern und damit das Prinzip des einsprachigen, reale Kommunikation suggerierenden Unterrichts aufgeben zu müssen. Auch die Aufforderungsgeste macht eine eventuell notwendige deutsche Erklärung überflüssig, steuert aber vor allem den Ablauf der traditionellen Unterrichtsinteraktion, in der Lernende nur (vom Lehrer) fremdorganisierte Redebeiträge machen. Die Gesten substituieren nicht die Rede, sie begleiten und verstärken sie und bewirken, dass auch Lerner mit Verstehensdefiziten das Gemeinte erfassen können.

Wenn der KL die zu ergänzenden Satzteile: „Ich heiße, ich wohne in, ich [bin von Beruf]“ an die Tafel in vereinfachter lateinischer Umschrift schreibt (Abb. 17), während er sie laut ausspricht, deutet er die Aufgabe der selbstständigen Satzergänzung durch einen Doppelpunkt nach dem ersten Satz und durch drei Punkte bzw. Striche nach dem letzten Satz an („Ismi:/Askunufi/Ana...-,“). Auf diese Weise entfällt wieder eine umständliche Erklärung, und das Prinzip des einsprachigen Unterrichts kann eingehalten werden. Es ist also vor allem die visuelle Ebene, auf der der Unterrichtscharakter und damit die Künstlichkeit der Situation evident werden.

89 Der KL hätte die Begriffe auch in der wissenschaftlichen, die genaue Aussprache angehenden Transkription anschreiben können.

90 Kurzvokale werden in vokalisiert Texten als Lern- und Lesehilfe durch diakritische Zeichen vermerkt.

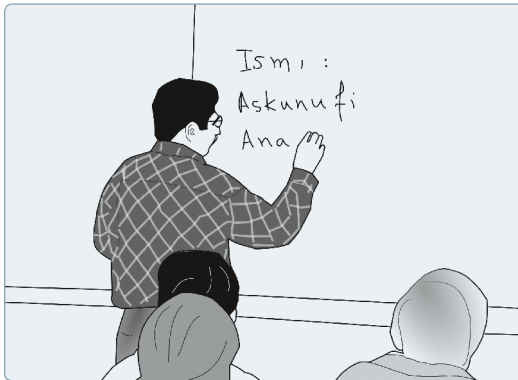


Abbildung 17.  
Redebegleitender Tafelanschrieb mit  
diakritischer Anweisung (Z. 20f.)

Die Interaktion in diesem Abschnitt ist einerseits vom Versuch geprägt, eine Nähe zu nicht-unterrichtlicher Interaktion in der Fremdsprache herzustellen, andererseits überdeutlich von unterrichtlichen Elementen bestimmt. Genau diese Mischung kennzeichnet den modernen kommunikativen einsprachigen Fremdsprachunterricht. Dieses Konzept nährt die Illusion, der Lerner unterhalte sich (flüssig) mit (nicht-lehrenden) Muttersprachlern in der Fremdsprache – ein Unternehmen, das notgedrungen immer wieder (vor allem im Anfangsunterricht) an seine Grenzen kommen muss. Anders als beim Unterricht mit Kindern kommt bei dem Unterricht mit Erwachsenen hinzu, dass die reduzierte Ausdrucksfähigkeit der Lerner in der Fremdsprache diesen eine Form der Kommunikation aufnötigt, die weit von den Möglichkeiten entfernt ist, über die sie in ihrer Muttersprache verfügen: Das betrifft Inhalte, das betrifft aber auch Modi des Sprechens bzw. Reagierens wie Schlagfertigkeit oder Kommentierung und das betrifft vor allem die Organisation der Sprecherwechsel, die Erwachsenen hier lediglich einen reagierenden und so gut wie keinen initiierenden Part zubilligt. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die ironisch-kritische Kommentierung der Teilnehmerin 1 auf Deutsch erfolgt. Als ‚erwachsen‘ können sich die TN hier nur in ihrer Muttersprache darstellen.

Zu dem visuellen Aspekt der Situation gehört außerdem die äußere Erscheinung der Beteiligten. Dabei handelt es sich um Informationen, die in der Regel nicht thematisiert werden, die aber institutionelle Lehr-Lerninteraktionen unter einander eher fremden Erwachsenen prägen. So ist etwa dem vom Video abgenommen Bild zu entnehmen, dass eine der Teilnehmerinnen ein Kopftuch trägt (Abb. 17 rechts unten), sie also wahrscheinlich eine Muslima ist.

Weniger gut erkennbar als die Kleidung sind die unterschiedlichen Unterlagen der Teilnehmer. Auf Basis der audiovisuellen Daten ist deren Rolle für den Ablauf des Unterrichts zwar nur teilweise, aber in dem wichtigen und empirisch kaum bearbeiteten Bereich der realen Lehrbuchnutzung im Unterricht erschließbar. So ist auf dem gegenperspektivischen, die drei auf Abbildung 17 und zwei zusätzliche Teilnehmer erfassen-

den Standbild bzw. auf der davon erstellten Zeichnung (Abb. 18) zu erkennen, dass einige das Lehrbuch geschlossen, andere das Buch offen vor sich liegen haben und die Teilnehmerin in der ersten Reihe während der Erklärungen des KL in ein vor ihr liegendes Heft schaut.



Abbildung 18.  
Sichtbare Aufmerksamkeitsfoki von Teilnehmern<sup>91</sup>

Es ist zu vermuten, dass die geübten Strukturen im Lehrbuch behandelt werden und bereits in einer der vorhergehenden Unterrichtsstunden geübt worden sind. Die Interaktion knüpft also an vergangene Interaktionen an, und die Teilnehmer können sich entscheiden, ob sie dem KL zuhören und den Tafelanschrieb lesen oder in ihren Unterlagen nachschauen bzw. alle Informationskanäle alternierend nutzen wollen. Während traditionelle Unterrichtsforschung vor allem Lehrende und dann solche Teilnehmer im Blick hat, die mit Lehrenden in direkte Interaktion treten, erlauben Videomaterialien es, auch die stillen Aktivitäten passiver Teilnehmer zu beobachten und sich so ein Bild von den verschiedenen individuellen (Aneignungs-)Aktivitäten zu machen. Im vorliegenden Fall wird also nicht einfach davon ausgegangen, dass die Teilnehmer das Geschehen an der Tafel verfolgen, sondern zu erkennen versucht, was sie tatsächlich tun. Dabei geht es nicht (nur) darum, etwaigen Unaufmerksamkeiten oder Nebenbeschäftigungen auf die Spur zu kommen, sondern – anhand der Kopfhaltungen und Blickrichtungen – die Aufmerksamkeitsfoki zu erfassen: Nummeriert man die auf Abbildung 18 zu sehenden Teilnehmer von rechts nach links, so blicken Teilnehmer 1 und Teilnehmer 3 in Richtung Tafel und halten mit der Hand das Lehrbuch offen, Teilnehmerin 2 hat dagegen ihr Lehrbuch geschlossen, Teilnehmerin 4 schaut in ein vor ihr liegendes Heft und Teilnehmer 5 blickt, vor sich das aufgeschlagene Lehrbuch, auf die Tafel.

Ob die Teilnehmer wirklich den Tafelanschrieb kognitiv verfolgen oder lediglich eine Aufmerksamkeitsdemonstration (Dinkelaker, 2016) erfolgt, kann nicht festgestellt

91 Auf dem Standbild ist nur ein Teil der Teilnehmergruppe eingefangen. Weitere Teilnehmer befinden sich im Moment der Aufnahme außerhalb des Fokus der Kamera.

werden. Der Betrachter des Videos ist also insofern in der gleichen Lage wie ein in der aufgenommenen Situation Stehender, der zwar äußerlich erkennbare Aktionen wahrnimmt, dahinter liegende Motive aber nur vermuten kann: Ob also die Teilnehmerin 2 in ihr Heft blickt, um ihre Aufzeichnungen mit dem Tafelanschrieb zu vergleichen, oder ob Teilnehmerin 4 wirklich wahrnimmt, was in ihrer Blickrichtung geschieht, bleibt dem Betrachter verborgen. Vermutungen, die sich aus dem Wahrgenommenen ergeben, können allerdings eventuell durch eine Betrachtung des Gesamtvideos gestützt oder auch verworfen werden.<sup>92</sup> Zunächst würde es darum gehen zu verfolgen, wann die einzelnen Teilnehmer – aufgefördert oder unaufgefördert – in das Lehrbuch schauen, wann sie es gewissermaßen parat halten und wann sie es schließen bzw. öffnen.

Um ermessen zu können, wie genau sich der KL an das Lehrbuch hält, welche der angebotenen Möglichkeiten er wählt und an welchen Stellen er wie von den Vorgaben abweicht, ist es sinnvoll, das im Kurs verwendete Lehrbuch selbst heranzuziehen.<sup>93</sup> Im Fallbeispiel ergibt dies, dass der Vorstellungsdiallog nicht direkt dem Lehrbuch entnommen wurde, dass aber bereits die erste Lektion Gruß und Gegengruß sowie die Nennung des eigenen Namens und die Berufsbezeichnung „Lehrer“ enthält, in der zweiten Lektion die Präposition der Herkunftsbezeichnung „aus“ (arab. *min*) eingeführt wird. Allerdings werden im Lehrbuch als Ortsbezeichnung Länder wie Libyen, der Jemen, Deutschland angeführt. Der aufgeführte Dialog knüpft also an Lehrbuchtexte an und verwendet, was im weiteren Fortgang ersichtlich ist, die spezifischen Berufsbezeichnungen der Teilnehmer. Außerdem werden nicht Herkunftsländer, sondern Wohnorte mitgeteilt. Man könnte dies als personalisierte, vom Lehrer gesteuerte kursöffentliche Aneignung bezeichnen. Die im Lehrbuch verwendeten Berufs- bzw. Statusbezeichnungen „Lehrer: Student“ werden ersetzt durch die Relation „Lehrer: Beruf der Teilnehmer“.

Vergleicht man die Zeilen 22 bis 26 der transkribierten Passage des Realdialogs mit dem fingierten Dialog der entsprechenden Lehrbuchlektion (Abb. 19), werden weitere Abweichungen deutlich: Im Lehrbuchtext werden vier Dialoge präsentiert: Zwei Personen begrüßen sich formell, der eine fragt den anderen nach seinem Namen und seinem Beruf (Schüler bzw. Student), beide begrüßen sich noch einmal, diesmal informell (1). Im zweiten Dialog sind die Rollen vertauscht: Der Schüler bzw. Student Sami fragt nach dem Namen seines Gegenübers und ob er Student ist (2). Der Angesprochene verneint und teilt mit, dass er Lehrer ist. Im dritten Dialog fragt jemand, wie eine (offensichtlich für beide Gesprächspartner sichtbare) Frau heißt und ob sie Schülerin/Studentin ist und dann (4), wie ein (wiederum offensichtlich für beide sichtbarer) Mann heißt und ob er Schüler/Student ist. Die angesprochene Person nennt die Namen (Muna, Talib) und bestätigt, dass die beiden Schüler/Studenten sind.

---

92 Eine nachträgliche Befragung ist schwierig, vor allem dann, wenn sie nicht unmittelbar nach der Aufnahme erfolgt.

93 Hier helfen in der Regel die im Bildungsprogramm abgedruckten Angaben zum Kurs.

Gelernt werden sollen in diesen Dialogen neben den verwendeten Vokalen zwei Formen der wechselseitigen Begrüßung, die Fragekonstruktion ohne und mit Fragepartikel, die Bejahung und die Verneinung sowie die Verwendung der ersten, zweiten und dritten Person des Personalpronomens.

## Lektion 1

### الدَّرْسُ الْأَوَّلُ

#### Einführungslektion in Lautschrift

#### المَطَالَعَةُ

**Text 1**  
(*ma smuka ?*)  
(wie heißt du?)

<p>- a s-salāmu ʿalaykum. - ʿalaykum a s-salām. - ma smuka ? - ismī sāmi. - hal anta ʿālib ? - naʿam, ana ʿālib. - ahlan. - ahlan.</p>	<p>- a s-salāmu ʿalaykum. - ʿalaykum a s-salām. - ma smuka ? - ismī nabil. - hal anta ʿālib ? - lā, ana muʿallim. - ahlan. - ahlan.</p>
<p>- ma smuhā ? - ismuhā muṅā. - hal hiya ʿāliba ? - naʿam, hiya ʿāliba.</p>	<p>- ma smuhu ? - ismuhu aḥmad. - hal huwa ʿālib ? - naʿam, huwa ʿālib.</p>

Diese Einführungslektion ist komplett transkribiert. Lesen Sie die Texte in dieser Lektion mehrmals laut! Aber schreiben Sie sie nicht ab! Die Texte erscheinen wieder in arabischer Schrift in Lektion 5.

Abbildung 19. Lehrbuchlektion „Wie heißt du?“<sup>94</sup>

94 Osman, 1968, S. 1.

Die Übersetzung der Dialoge lautet:

- |  |  |
|--|--|
| <p>- Guten Tag!<br/>- Guten Tag!<br/>- Wie heißt du/heißen Sie?<br/>- Mein Name ist Sami.<br/>- Bist du/Sind Sie Schüler/Student?<br/>- Ja, ich bin Student.<br/>- Hallo!<br/>- Hallo!</p> | <p>- Guten Tag!<br/>- Guten Tag!<br/>- Wie heißt du/heißen Sie?<br/>- Mein Name ist Nabil.<br/>- Bist du/Sind Sie Schüler/Student?<br/>- Nein, ich bin Lehrer.<br/>- Hallo!<br/>- Hallo!</p> |
| <p>- Wie heißt sie?<br/>- Sie heißt Muna.<br/>- Ist sie Schülerin/Studentin?<br/>- Ja, sie ist Studentin.</p>  | <p>- Wie heißt er?<br/>- Er heißt Ahmad.<br/>- Ist er Schüler/Student?<br/>- Ja, er ist Student.</p>   |

Die offensichtlich nach didaktischen Gesichtspunkten konstruierten und im Hinblick auf Anfänger in Lautschrift<sup>95</sup> geschriebenen Dialoge stellen über diesen Zweck hinaus eine Art Einführung dar, mit der der Leser bzw. Lerner in die Welt des institutionellen Lernens gezogen wird. Imaginiert wird ein Raum (plausiblerweise einer Schule oder eines Lehrinstituts), in dem ein Lehrer sich mit einem Schüler bekannt macht und umgekehrt und in dem die somit einander bekannten Personen sich über weitere Personen informieren, die sich dort aufhalten.

Eingeführt wird aber nicht nur in die Welt des institutionellen Sprachunterrichts, es werden auch Informationen über die dort zu erwartenden Interaktionen übermittelt: Indem die Fragen des Lehrers an den Schüler exakt denen des Schülers an den Lehrer entsprechen, wird eine Gleichberechtigung der Interaktionspartner suggeriert, die im Unterricht mit Kindern nicht gegeben sein dürfte. Die Gesprächspartner werden im Text als gleichgestellt ausgewiesen, einzig die Zeichnungen vermitteln den Eindruck eines Alters- und Statusunterschieds: Der Lehrer wird dort mit Brille, Bart und im Anzug dargestellt, der Schüler bartlos, gekleidet in Hose, Hemd und Pullunder. Während im Text bei den beiden letzten Dialogen unklar ist, wer spricht und wer antwortet, suggerieren die Handhaltungen der Protagonisten in den Illustrationen, dass der Lehrer den initiierenden, der Schüler den respondierenden Part übernimmt.

Der gleichberechtigte Frage-Antwort-Dialog der Lehrbuchlektion wird in der gefilmten Sequenz zu einer behavioristischen Strukturmusterübung umgewandelt, bei der Teilnehmer vom KL vorgegebene Sätze auf ihre Person bezogen ergänzen sollen. Von einer partnerschaftlichen Kommunikation kann keine Rede sein – einzig der Kommentar der T1 „Genau“ zeigt eine überlegene Haltung, verbunden mit der Bereitschaft, sich dem Zwang des unselbstständigen Sprechens zu beugen. Die im Lehrbuchtext angelegte (neutrale) Gleichberechtigung zwischen Lehrer und Schüler wird durch die vom KL initiierte Verwendung des *pattern drill* zugunsten einer hierarchischen Direktive aufgehoben, um dann kurz durch eine ironische Kommentierung des KL-Verhaltens durch T1, die zu einem Machtungleichgewicht zugunsten der Teilnehmerin führt, unterbrochen zu werden.

### **Methode: Videografische Fremdsprachenkursforschung**

Das im vorigen Abschnitt behandelte Beispiel ist dem Datenkorpus von Videografien entnommen, der vom Projekt „BIWO – Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videografie-, Kurs- und Interaktionsforschung“ in den Jahren 2003 bis 2012 erstellt wurde. Das Korpus diente als empirisches Fundament für die Konzeptionierung der videografischen Kursforschung (Kade, Nolda, Dinkelaker & Herrle, 2014). Diese eher junge Daten-

95 Es handelt sich um eine Mischform aus Transliteration (buchstabengetreuer Wiedergabe des Schriftbildes) und Transkription (lautgerechter Wiedergabe), die von der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 1969 auf dem 19. internationalen Orientalistenkongress in Rom für den deutschsprachigen Raum verbindlich gemacht wurde. Im Gegensatz zu der vom KL benutzten einfachen Umschrift (Abb. 17) bietet dieses System die Möglichkeit, das arabische Original eindeutig zu rekonstruieren.

erhebungs- und-auswertungsmethode bietet inzwischen Möglichkeiten der detaillierten Erforschung von Kursrealität, die anderen Methoden verschlossen sind. Sie zeigt aber paradoxerweise auch deutlicher als andere Methoden Begrenzungen bei der Untersuchung von Kursen und kann bzw. sollte nur auf der Basis einer mehr oder intensiven Schulung und einer relativ aufwendigen Datenbearbeitung und -analyse eingesetzt werden.

Auch wenn vergleichsweise viele Kurse im Bereich Fremdsprachen aufgezeichnet werden konnten, so ist bisher keine spezifische Fremdsprachenkursvideografie entwickelt worden.<sup>96</sup> Das liegt an dem übergreifenden lernobjektunabhängigen Anspruch der videografischen Kursforschung, das liegt aber auch an der Scheu mancher Forscher, sich dem Spezialgebiet der (fremdsprachliche Kenntnisse und Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik voraussetzenden) Fremdsprachenkurse zu nähern, das zudem durch die Unterschiedlichkeit (angeblich) leicht zu verfolgender DaF- oder Integrationskurse, schwieriger zu verstehender Kurse in den gängigen Fremdsprachen und eventuell so gut wie gar nicht zugänglicher Kurse in exotischen oder Randsprachen gekennzeichnet ist. Andererseits kann es gerade das Manko fehlender Sprachkenntnisse sein, das den Blick auf das öffnet, was von Fachleuten als bekannt und damit nicht weiter bemerkenswert ignoriert wird.

Es wird deshalb darum gehen müssen, einen Mittelweg zwischen der das unmittelbare Verstehen erleichternden sprach- oder didaktikerfahrenen Sicht und der wahren oder künstlichen Naivität der Sprachkundigen zu beschreiten. Idealerweise könnten ein sprachkundiger und ein nicht-sprachkundiger Forscher, etwa ein Soziologe mit Erfahrungen in der Video-Interaktions-Analyse, zusammenarbeiten und sich jeweils ergänzen. Ein Sprachkundiger könnte zunächst einmal verstehen, um was es geht und auch Fehler identifizieren, ein Nicht-Sprachkundiger genauer auf die sprachbegleitenden und sprachunabhängigen Elemente achten. Auf jeden Fall ist es bei Aufnahmen von Fremdsprachenkursen wichtig, die den Kursen zugrundeliegenden Lehr-Lernmaterialien (Bücher, kopierte Unterlagen, Folien, Tondateien) zu beschaffen und systematisch oder punktuell (z.B. bei Verstehensproblemen) zu berücksichtigen. Unabdingbar ist es außerdem, auf die Sprachaufnahmequalität zu achten, also zusätzliche Mikrofone auszustellen, die die Stimmen aller Beteiligten in guter Qualität aufnehmen. Da unsichere Lerner im halböffentlichen Kurs dazu neigen, eher leise und manchmal auch undeutlich zu sprechen, ist in vielen Fällen eine digitale Nachbearbeitung hilfreich.

Die Relevanz der Audiospur wirkt sich auch auf die Transkription aus. Hier ist je im Einzelfall zu unterscheiden, welchen Detaillierungsgrad die Transkription aufweisen soll, also ob beispielsweise Intonationskurven oder Gestenverläufe (Sager, 2005) nachgezeichnet werden sollten. Eine besondere Schwierigkeit stellt die Transkription

---

96 Ein zentrales Interesse des Projekts war es, auf allgemeiner Ebene das Spezifische von Kursen der Erwachsenenbildung empirisch herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck wurden beispielsweise u.a. anhand der hier besprochenen Anfangssequenz eines Arabischkurses die Polysequenzialität des Interaktionsgeschehens in Kursen veranschaulicht, und deren Ordnungen simultaner Sequenzialität rekonstruiert (Dinkelaker, 2010).

fremdsprachiger Rede dar – vor allem auch dann, wenn die Aussprache nicht perfekt oder sogar fehlerhaft ist und korrigiert wird. Dann wird es notwendig sein, zusätzlich die Lautschrift zu benutzen. Auf jeden Fall sollte kenntlich gemacht werden, was in welcher Sprache gesprochen wird, da in vielen Unterrichtssituationen Sprachmischungen festzustellen sind. Das Problem bei wenig verbreiteten Sprachen besteht darin, dass sprachunkundige Leser mit der Transkription nichts anfangen können, so dass – wie beim Einführungsbeispiel – es auch geraten sein kann, nur die Übersetzung zu präsentieren. Richtet sich die Präsentation dagegen an Sprachkundige, ist immer die originalsprachliche Transkription zu verwenden, wobei nicht unbedingt die wissenschaftlich anerkannte Version verwendet werden muss.

Erst bei der Wiedergabe der Originalsprache kann es sinnvoll sein, feinere Transkriptionskonventionen anzuwenden und die im Deutschen übliche Zeichensetzung außer Kraft zu setzen. Die Zeilen 22–26 aus dem oben angeführten Beispiel können demnach auch so transkribiert werden, dass nicht nur die originale fremdsprachige Lautung, sondern auch Pausen und Intonationskurven markiert sind (Transkript 1a).

- 22 KL: (langsam) *ismi nabil* ((KL deutet auf sich)).. *askunu fi* Recklinghausen.. *ana mu'allim*  
 23 T1: (leise) Genau ((TN lachen leise))  
 24 KL: *wa anti-* ((KL zeigt auffordernd auf T1))  
 25 T1: Ähm *ismi Gabriela- askunu&fi* Recklinghausen- *ana. mu'allima'*  
 26 KL: *mu'allima, naam* ((KL nickt))

Transkript 1a: Feintranskript (Ausschnitt aus Transkript 1)<sup>97</sup>

Hier wird erkennbar, dass der KL die Sätze langsam und mit Pausen vorträgt, die Teilnehmerin ihre Sätze nicht nur leise, sondern in tentativ-schwebender Intonation ausspricht und die Berufsangabe sogar fragend intoniert. Der KL wiederholt das Wort, seine Stimme geht (bestätigend) herunter, und er bestätigt explizit mit „okay“, indem er wieder die Tonlage senkt. In der Intonation der Teilnehmerin ist also eine indirekte Frage enthalten, auf die der KL antwortet. Außerdem fällt auf, dass der KL „askunu fi“ (korrekt) mit einer kurzen Pause als zwei Wörter, die Teilnehmerin aber diese Kombination als ein Wort ausspricht, obwohl der KL die Wendung zweimal vorgesprochen hatte. Die Erklärung bietet die Tafel, auf der KL die beiden Wörter so eng aneinander geschrieben hat, dass man diese als ein Wort lesen kann (Abb. 17). Offensichtlich liest die Teilnehmerin das groß und deutlich Geschriebene ab und macht dadurch einen vom KL selbst induzierten, aber nicht begangenen Fehler. Der als Hilfe eingesetzte Tafelanschrieb ist so aller Wahrscheinlichkeit nach zum Auslöser eines (kleinen Aussprache-)Fehlers geworden. Das Beispiel zeigt die Ergiebigkeit audiovisueller Daten, die

97 Transkriptionszeichen siehe Anhang.

im Hinblick auf ihre wechselseitige Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens genutzt werden können.

Die besondere Beachtung der verbalen Aspekte des Kursgeschehens sollte aber nicht zu einer Vernachlässigung der übrigen Aspekte führen, die beim Lehren und Lernen fremder Sprachen ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Auch wenn das Ziel des Fremdsprachenlernens zusätzliche Verstehenskompetenz ist, so sind auf dem Weg dorthin immer wieder Phasen des Nicht-Verstehens zu durchzulaufen, die sich weniger verbal als non-verbal äußern. So sind etwa spracherklärende und teilnehmerdirigierende Gesten wie im obigen Transkript in Zeile 22 und 24 oder auch Probleme bei den die eigene Fremdsprachenproduktion untermalende Gesten für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Relevanz (McCafferty & Stam, 2008) und unterscheiden diesen von anderen Lehr-Lerngegenständen.

Die genaue Beschreibung von Gestenausführung und -platzierung<sup>98</sup> und ihre Untersuchung können Aufschluss darüber geben, in welcher Situation wem gegenüber mit welcher Intensität und mit welchem Erfolg solche sprachbegleitenden und sprachersetzenden Mittel eingesetzt werden. Zum Zweck ihrer Beschreibung können Klassifikationssysteme wie die von McNeill (1992) herangezogen werden, also die Unterscheidung in ikonische, metaphorische, rhythmische, verknüpfende und – im Fremdsprachenunterricht besonders häufig: – zeigende Gesten (*deictics*) (Abb. 20). Entscheidend ist aber festzustellen, wer in welcher Situation wem gegenüber mit welcher Intensität und mit welcher Wirkung solche sprachbegleitenden, aber auch sprachersetzende Gesten (*emblems*) einsetzt und wodurch sich Gestik im Alltag oder in anderen pädagogischen Situationen von der im Fremdsprachenunterricht unterscheidet. So ist beispielsweise das Deuten auf die eigene Person, wenn man von sich spricht, in anderen Fächern eher unüblich, in Kontexten wie dem der politischen Rede dagegen wird sie auch unter Muttersprachlern angewandt.<sup>99</sup>

Zum über Video erfassbaren Sichtbaren gehören aber nicht nur Gestik und Mimik,<sup>100</sup> sondern generell die Personen mit ihrem Aussehen, ihrer Kleidung, ihrer Anordnung im Raum, ihren Bewegungen, sowie der Raum und seine Einrichtung, die Medien und andere Artefakte, die das Unterrichtsgeschehen eher indirekt beeinflussen. Das Medium Video ermöglicht es zudem, das Gesehene immer wieder (kontrollierend und im Detail) zu betrachten, einen Schnelldurchlauf durchzuführen und das Geschehene in Zeitlupe zu verfolgen sowie Standbilder anzufertigen und diese mithilfe von Bildverarbeitungsprogrammen zu vergrößern, zu beschneiden und mit anderen Bildern oder Bildelementen zu vergleichen.

98 Das gestische *display* kann in Transkriptionen sekundengenau dem verbalen *display* zugeordnet und der Verlauf von *Gestenbewegungen* anhand ihrer Signifikanzpunkte exakt angegeben werden (Sager, 2005).

99 Eine andere Bedeutung haben kulturell unterschiedliche Gesten für den Fremdsprachenunterricht, wenn diese als Lernobjekt behandelt werden

100 Auch für die menschliche Mimik sind Klassifikationssysteme entwickelt worden (Ekman, Friesen & Hager, 2002).



Abbildung 20. Deiktische Kursleitergesten

Trotzdem bietet auch dieser Datentyp kein Totalinventar: Das hängt zum einen von der Perspektive der im Raum, wenn auch am Rand, platzierten Kameras und der Kameraführung ab, zum anderen von der Distanz zum Geschehen, das auch mit gelegentlichen Zooms nicht den Grad an Nähe erreicht, den etwa ein Teilnehmer zu den vor ihm liegenden Unterlagen einnimmt. So ist es mit dieser Technik nicht möglich, in den Heften der Teilnehmer zu lesen und dort eventuelle Fehlerquellen ihrer mündlichen Performanz auszumachen oder Zeugnisse festgehaltener unterrichtsunabhängiger Beschäftigungen wie Malen oder Einkaufslisten-Schreiben zu erkennen.<sup>101</sup>

Die sich als Standard der Unterrichts- bzw. Kursforschung durchgesetzten Aufnahmen mit zwei Kameras, wobei eine auf den Kursleiter, die andere auf die Teilnehmer gerichtet ist, ermöglichen zwar eine Erfassung, die im Hinblick auf den Detailreichtum und die Zuverlässigkeit bzw. Ausdauer weit über die eines am Unterricht Beteiligten oder eines Beobachters hinausgeht, stellt aber immer noch eine Auswahl dar.

Diese Masse des Erfassten gilt es zu bewältigen. Die – gerade bei Fremdsprachendidaktikern – naheliegende Fokussierung auf die Aktivitäten des Kursleiters (Abb. 17) verschenkt den Reichtum des Materials und ignoriert die prinzipiell interaktive Struktur von Lehr-Lernsituationen. So ist es aufschlussreich, die einzelne Aktivität von Lehrenden mit den unterschiedlichen Reaktionen der Teilnehmenden (Abb. 18) abzugleichen.<sup>102</sup> Diese stellen entweder „Antworten“ auf vorhergehende Aufforderungen oder Fragen des Kursleiters oder aber Ursachen für ein später darauf reagierendes Verhalten dar.

101 Die ist anders bei den Videoaufnahmen von Mohn und Amann (2006), wo zumindest versucht wurde, in die Privatwelt der Schüler einzudringen: ein einerseits lohnendes, andererseits aber auch moralisch bedenkliches Vorgehen.

102 Hierbei ist zu beachten, dass Reaktionen meist etwas zeitversetzt einsetzen, also nicht immer die genau zeitgleichen Pendanten zur Analyse herangezogen werden sollten.

Zieht man die Originalaufnahmen bzw. Standbilder heran, die den hier abgedruckten Zeichnungen zugrundelagen, so ist erkennbar, dass diese Details enthalten, die die Zeichnungen aussparen (Abb. 21). Die Aufnahme des Kursleiters zeigt oberhalb der Tafel eine Schnur, die mit Klebeband befestigt ist und Wischspuren auf der Tafel. Die Aufnahme der Teilnehmer zeigt eine mit Sternen und Ketten, einem Nikolausstrumpf sowie mit beschrifteten Zetteln und einer Art Plan bestückte Pinnwand an der Seite des Raums sowie einen Kameramann mit seiner Ausrüstung vor einem Schrank. Auf dem angeschnittenen Lehrerpult sind diverse weihnachtliche Schmuckgegenstände zu sehen: ein Adventskranz, eine einzelne Kerze, ein kleines Christbäumchen, Figürchen, von denen eines einen Schneemann darstellen könnte. In der „(demonstrations-)didaktischen Reduktion“ fallen aber auch Gegenstände wie Federmäppchen und Stifte weg.



Abbildung 21. Standbilder der Zeichnungen in den Abbildungen 17 und 18

Die *stills* zeigen den räumlich-institutionellen Kontext, in dem sich die Beteiligten aufhalten: hier das Klassenzimmer einer eher niedrigen Jahrgangsstufe mit jahreszeitlichem Schmuck, dazu noch die technische Infrastruktur der Aufnahme. Beide Elemente – der Weihnachtsschmuck und die Aufnahmetechnik – bilden eher Störungen, müssen aber als solche berücksichtigt werden. Der Kurs findet offensichtlich auf fremdem Terrain statt und bezeugt überdies überdeutlich den einheimischen Kultur- und Sprachraum, den die Teilnehmer mit der arabischen Sprache ja gerade verlassen (wollen). Vergleicht man diesen Raum mit dem Raum des Lehrbuchs, wird dies umso deutlicher. Dort sind den Lehrbuchtexten zahlreiche Kalligraphien, Bilder mit arabischen Motiven und landeskundliche Informationen (etwa zur Märchensammlung „Tausendundeine Nacht“ oder zur Hand der Fatima) beigegeben, die die zielsprachlichen Kultur auch visuell evozieren und nicht direkt etwas mit den Texten zu tun haben. So wie die Teilnehmer kaum übersehen können, dass sie in einer Schulklasse sitzen, so lassen die unüberseh-

baren Kabel und Aufnahmegeräte (mit den Kameramännern) auch nicht vergessen, dass sie gefilmt werden, so dass sie in ihrem Verhalten zumindest zeitweise eingeschränkt sein dürften.<sup>103</sup>

Die Möglichkeit, Details zu fokussieren, ist ebenso sinnvoll wie die, Details zu (re-)kontextualisieren. Videoaufnahmen erlauben es anders als vereinzelt Fotos, sich insgesamt ein Bild vom unmittelbaren Kontext der aufgezeichneten Situation zu machen, indem aus den verschiedenen Einstellungen der beiden Kameras eine orientierende Raumbeschreibung aus der Vogelperspektive erstellt werden kann.

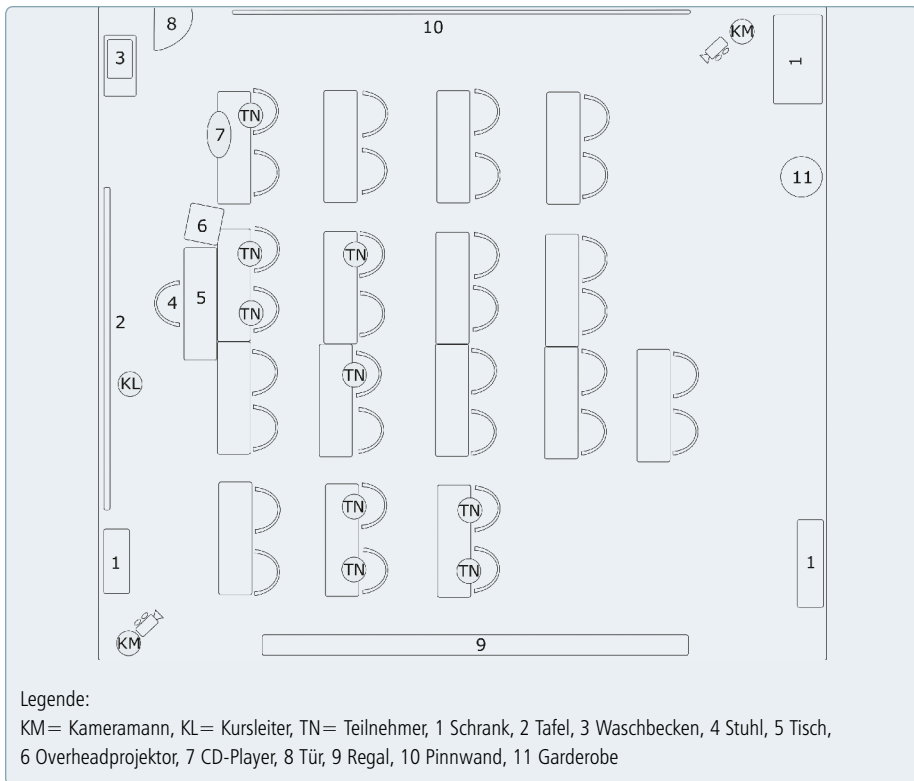


Abbildung 22. Raumskizze Arabisch-Kurs

Die Skizze in Abbildung 22 ermöglicht die räumliche Einordnung der in Abbildung 16 wiedergegebenen Situation in dem Klassenzimmer und legt die von den

103 Eine kleinere Untersuchung zur Reaktivität auf der Basis von Selbst- und Fremdbeobachtungen deutet allerdings daraufhin, dass das Verhalten der Teilnehmer durch die Aufnahme meist nur geringfügig verändert ist und sich offenbar mit der Zeit ein Gewöhnungseffekt einstellt (Dreischenkämper & Stanik, 2014).

Kameras eingenommenen Perspektiven<sup>104</sup> offen. Sie zeigt zudem deutlicher die auf Frontalunterricht ausgerichtete Anordnung von Tischen und Stühlen und markiert, welche Plätze sich die Teilnehmer gewählt haben. Sie macht einerseits deutlich, dass T1 eine unmittelbare, direkte Sicht auf den KL und die Tafel hat und zeigt andererseits an, dass dem KL noch weitere mobile Medien zur Verfügung stehen, nämlich der Overheadprojektor für Folien und ein CD-Player für das Abspielen von Tonaufnahmen. Hier wäre nicht nur zu eruieren, ob die Mediennutzung durch das benutzte Lehrwerk vorgeschrieben oder empfohlen wird und ob und wie der KL die im Lehrwerkverbund enthaltenen visuellen und auditiven Medien zusätzlich zum Lehrbuch einsetzt, sondern auch, wie sich die Mediennutzung auf die Sicht der Teilnehmer und den Bewegungsraum des Kursleiters auswirkt bzw. wie der vorhandene Raum an die Mediennutzung angepasst wird.

Auch hier können *stills* aus dem Video verdeutlichen, ob und wie die Mediennutzung stattfindet. Als Beispiel mag ein Standbild dienen, das den Einsatz einer Folie mit einem Bild zeigt, auf dem diverse Gegenstände zu sehen sind, die die Teilnehmer nennen sollen (Abb. 23 links).

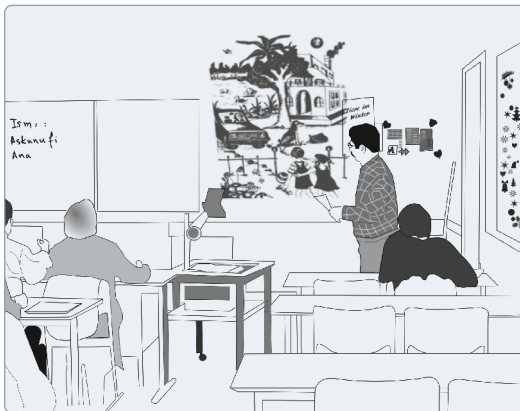


Abbildung 23. Medieneinsatz

Das Standbild zeigt nicht nur, dass der fahrbare OH-Projektor den Gang zwischen den Sitzreihen verstellt,<sup>105</sup> sondern auch, dass das an die Wand projizierte Bild leicht schief und abgeschnitten ist und der KL es für einige Teilnehmer teilweise verdeckt. Hinzu

104 Die Kameras haben zwar feste Standorte, die Bedienenden können aber durch Zoomen (Abb. 17) und Schwenken (Abb. 18 bzw. 20) leichte Veränderungen vornehmen.

105 Zum Problem bewegungseinschränkender „Medien als Möbel“ Nolda (2014c).

kommt, dass der Platz an der Wand mit Zetteln aus dem Schulunterricht, der hier tagsüber veranstaltet wird, bestückt ist. In das Bild hinein ragt rechts ein Blatt mit dem Titel „Tiere im Winter“. Der Teilnehmer links hat – wie auch der KL – ein Blatt mit der Zeichnung in der Hand. Offensichtlich ist es also möglich, entweder das Blatt oder dessen Projektion zu benutzen. Im Blickfeld der Teilnehmer liegt außerdem die Tafel mit dem Anschrieb der zu ergänzenden Sätze aus der Vorstellungsrunde, die nichts mehr mit der aktuellen Aufgabe zu tun haben. Das Bild ist dem Lehrbuch entnommen, wo es besser erkennbar und mit einer deutsch formulierten Aufgabe versehen ist. Auf der gleichen Seite ist ein Text in arabischer Schrift<sup>106</sup> und eine arabische Schmuckzeichnung zu sehen (Abb. 23 rechts): Die Umgebung des Bildes im Buch ist eine der Kultur der Zielsprache und dem Bild angepasste, die auf dem Video eine „deutsche“, genauer die eines deutschen Klassenzimmers.

Der Datentyp Video ermöglicht eine Verwendung, die – je nach Fragestellung – das Wechseln zwischen Fokussierung und Kontextualisierung, zwischen Detaillierung und Abstrahierung ebenso erlaubt wie das In-Beziehung-Setzen dessen, was gleichzeitig und dessen, was hintereinander geschieht. Dass – wie auf der fokussierten Aufnahme (Abb. 17) zu erkennen – der KL die Wörter „*askunu fi*“ so an die Tafel so schreibt, dass sie als ein Wort aufgefasst werden können, erscheint zunächst irrelevant. Wenn aber – wie auf der Tonspur zu hören – eine Teilnehmerin die beiden Wörter kurze Zeit später ohne abzusetzen wie ein Wort ausspricht, gewinnt diese Beobachtung an Bedeutung. Der Vergleich mit der zeitgleichen gegenperspektivischen Aufnahme belegt, dass die TN auf die Tafel und nicht in das Lehrbuch blickt und so die Vermutung gestützt werden kann, dass die Schreibweise des KLs den Aussprachefehler hervorgerufen hat. Dies mag belanglos sein, gewinnt aber an Relevanz, wenn man der Frage der Wirksamkeit von visuell-skripturalen gegenüber auditiven Erklärungen, hier: im Kontext eines von eher bildungs- und sprachlerngeübten Teilnehmern besuchten Sprachkurses, nachgehen will.

Zusätzlich zu den doppelperspektivischen Videos können – soweit verfügbar – nicht nur die Lehr-Lernmaterialien zur Analyse herangezogen werden, es können auch weitere Daten erhoben werden:

Neben der Aufnahme weiterer Stunden des gleichen Kurses oder des Unterrichts des Kursleiters mit anderen Teilnehmern ist an Interviews mit Kursleitern und Kursteilnehmern nach der Aufnahme zu denken. Dabei ist wiederum das Videomaterial als *stimulated recall* einsetzbar. Das Verfahren, das in der Lehrerfortbildung mit dem Ziel der gesteigerten Reflexion des eigenen Unterrichts verwendet wird (Muir, 2010) und in der

106 Es handelt sich um den beschreibenden Titel des Bildes („Das Haus, der Garten und der See“) sowie um Sätze, die sich auf das Bild beziehen (z.B. „Hier sind schöne Blumen und dort sind viele Bäume.“). Auf solche Sätze zielen auch die Fragen des Kursleiters ab. Die Teilnehmer könnten demnach das Lehrbuch als „Spickzettel“ benutzen, vorausgesetzt, sie verstehen den Sinn der Fragen und sind in der Lage, die in arabischer Schrift verfassten Sätze zu lesen und auszusprechen.

Kursleiterfortbildung zur Einschätzung von fremdgeführtem Unterricht (Digel, Goeze & Schrader, 2012; Goeze, 2016), kann auch zu Forschungszwecken verwendet werden. Vereinzelt Versuche mit diesem Verfahren haben allerdings ergeben, dass die Befragten dazu neigen, ihr Vorgehen oder Verhalten pauschal zu rechtfertigen, so dass es bei der Verfolgung der Frage, wie die Beteiligten *en détail* in einer Situation agieren bzw. diese Situation gemeinsam produzieren, sinnvoller ist, das Material selbst sorgfältig zu studieren und die Frage nach den Beweggründen zu suspendieren. Sinnvoll zur punktuellen Klärung sprachlicher Probleme in DaF-Kursen können allerdings Befragungen von Teilnehmern sein, wenn es gelingt, diese in einer Muttersprache zu Wort kommen zu lassen, die vom KL nicht beherrscht wird.

Eine Möglichkeit, indirekt die Rezeption des Unterrichts durch die Teilnehmer zu erfassen, ist die Analyse von deren Aufzeichnungen. Teilnehmer an Sprachkursen schreiben häufig von der Tafel bzw. dem Whiteboard ab, machen sich aber auch unabhängig davon Notizen in ihre Hefte und Bücher. Diese zu untersuchen ist ein ebenso lohnendes wie schwieriges Unterfangen (schwierig ist es bereits, die Teilnehmer dazu bewegen, ihre Notizen zur Verfügung zu stellen), zudem meist auch Rückfragen an die Verfasser nötig sind. Einfacher ist es in der Regel, Lehrende zu ihrer Planung zu befragen und deren Planungsunterlagen (Verlaufsskizzen, Arbeitsblätter, Folien) zu erhalten. Diese bilden zusammen mit dem Lehrbuch wichtige Hilfsmittel, um das Geschehen überhaupt zu verstehen und die Art und Weise zu rekonstruieren, wie mit den vorbereiteten Unterlagen konkret umgegangen wird.<sup>107</sup>

### 3.3 Korrekturen: Diskretion versus Theatralik

#### Fehlerkorrekturen als Gegenstand von Forschung und Didaktik

Zu den zentralen Problemen jedes Fremdsprachunterrichts gehört die Korrektur von Fehlern, die Fremdsprachlerner beim Versuch der Anwendung fremdsprachlichen Wissens machen.<sup>108</sup> Nach einer anerkannten Definition wird ein sprachlicher Fehler begriffen als

eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Mißverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann (Lewandowski, 1984, S. 288f.).

107 Auch in der Schulbuchforschung wird die Lehrmittelnutzungsforschung als wichtiges, in seiner Bedeutung unterschätztes Gebiet betrachtet, das sich stärker der Methodenvielfalt der empirischen Sozialforschung bedienen sollte (Neumann, 2014).

108 Vgl. zum Folgenden auch Nolda & Schlappa (2014).

Fehler werden aber nicht nur von Sprechern einer Fremdsprache gemacht. Es ist das Merkmal der mündlichen Rede generell, dass immer wieder Fehler gemacht werden, von denen ein Teil korrigiert wird. In der Konversationsanalyse gilt die „Reparatur“ (*repair*) – neben Sprecherwechsel und Sequenzierung – als eine der grundlegenden Mechanismen der Gesprächsorganisation (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff, 1979).<sup>109</sup> Dabei wird zwischen Selbst- und Fremdkorrektur (*self-correction*, *other correction*), zwischen eigeninitiiertem und fremdinitiiertem Reparatur (*self-initiated repair*, *other-initiated repair*) und zwischen *self-initiated other-repair* und *other-initiated other-repair* unterschieden. Die Einleitung selbstinitiiertem Korrekturen kann im gleichen Redezug (*turn*) stattfinden, in dem der Fehler vorkommt, die Einleitung fremdinitiiertem Korrekturen findet dagegen immer im *turn* nach dem fehlerhaften statt. Zu den Einladungen zur Reparatur im nächsten *turn* (*next-turn repair initiators*) gehören unspezifische Fragen („Was?“ oder „Wie?“), spezifische Fragen („Wer?“, „Wo?“, „Wann?“) oder partielle Wiederholungen ohne Fragewort. Während Selbstkorrekturen üblich sind und in der Regel unkommentiert bleiben, wirken Fremdkorrekturen unter gleichberechtigten Erwachsenen tendenziell offensiv – vor allem, wenn sie sich auf die sprachliche Form einer Äußerung beziehen. Der an natürlichen Sprechsituationen orientierte Sprachunterricht für Erwachsene steht damit unter der Spannung zwischen für den Lernprozess notwendigen und sozial unangemessenen Korrekturen.

Von der Fremdsprachenforschung sind Fehlertypen herausgearbeitet und um Möglichkeiten ergänzt worden, mit denen Lehrende auf Fehler der Lernenden reagieren können. So wird einerseits, d.h. ursachenunabhängig, zwischen grammatischen, semantischen und pragmatischen Fehlern unterschieden. Andererseits, bzw. anhand der vermuteten Ursachen, wird zwischen intralingualen (Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf äquivalente Strukturen einer Fremdsprache) oder interlingualen (Verallgemeinerung bestimmter Strukturen einer Fremdsprache innerhalb derselben) Fehlern unterschieden.

Ein besonderes Problem stellt die Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern bzw. zwischen *errors* und *mistakes* dar, also die Frage, ob ein Fehler aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder als *lapsus* im Sprachgebrauch entsteht (Cherubim, 1980).<sup>110</sup>

109 Dass Streeck (1983) für seinen Versuch, die Konversationsanalyse vor den über sie entstandenen Missverständnissen zu schützen, den Begriff „Reparaturversuch“ benutzte, ist deshalb keine willkürliche Metapher. Umso bedauerlicher ist es, dass im vorangestellten *abstract* des Aufsatzes der Begriff mit dem der „Temperatur“ vertauscht wurde.

110 Eine weniger verbreitete Typologie unterscheidet nach „Ausrutschern“ (*slips*) und „Irrtümern“, die in Bereichen auftreten, die Lernenden aus dem Unterricht bekannt sein müssten (*errors*) sowie nach „Versuchen“ (*attempts*), d.h. „Verstoßen“, die Lernenden quasi zwangsläufig dann unterlaufen, wenn sie sich in noch unbekanntem Sprachbereich bewegen (Edge, 1989, S. 9f.).

So wie in der Spracherwerbsforschung (Krashen, 1981; Ellis, 1997; Weber, 1996) Fehler als notwendige Lernetappen verstanden werden, so hat sich auch in der Fremdsprachendidaktik die Einsicht durchgesetzt, dass es nicht selten gerade der Lernprozess ist, der Fehler produziert und deren Vorhandensein quasi die Voraussetzung für die korrekte Anwendung sein können. Fehler sind darüber hinaus die Legitimation für die Anwesenheit des Lehrenden als Korrekturinstanz. Der Vorgang des Korrigierens markiert eine vom Lehrenden aufgrund seiner Sprachkompetenz nicht-akzeptierte Form einer Teilnehmeräußerung und mündet in eine von ihm selbst oder vom Teilnehmer durchgeführte Korrektur der Äußerung; Dabei gilt die vom Lehrenden initiierte Selbstkorrektur als die Form, die der einfachen Verbesserung durch den Lehrenden vorzuziehen ist. Um nun aber die gewünschte Korrektur durchzuführen, muss der Lernende nicht nur ein Signal darüber erhalten, dass (und an welcher Stelle) seine Äußerung fehlerhaft ist: Er muss auch Hinweise über die Art des Fehlers und damit über die geeignete Korrektur erhalten. Das ist manchmal schon schwierig genug, wenn der Unterricht in der Muttersprache der Beteiligten stattfindet. Wird aber einsprachig in der Fremdsprache kommuniziert, kommt das Problem für den Lehrenden hinzu, dem Lernenden begreiflich zu machen, dass und was dieser korrigieren soll.

Trotz der von der Forschung nicht belegten generell positiven und nachhaltigen Auswirkung von Fremdkorrekturen auf die Sprachfähigkeiten von Lernern (Schoormann & Schlak, 2010) gehört das Korrigieren zu den zentralen – auch von den Lernern erwarteten – Aufgaben von Fremdsprachlehrern. Dabei wird zwischen expliziten und impliziten Korrekturen unterschieden. Bei einer expliziten Korrektur weist die Lehrkraft direkt auf den Fehler hin und verbessert ihn, bei einer impliziten Korrektur wird die fehlerhafte Äußerung korrigierend fortgeführt, ohne die Korrektur zu thematisieren (*recast*). Weitere korrektive *feedbacks* sind:

- Klärungsaufforderung: Durch Nachfragen wird der Lernende indirekt auf die Fehlerhaftigkeit oder Missverständlichkeit seiner Äußerung hingewiesen. Der konkrete Fehler wird dabei nicht angesprochen, sondern muss vom Lernenden selbst identifiziert werden.
- metalinguistisches Feedback: Kommentare, Informationen oder Fragen weisen auf die Fehlerhaftigkeit einer Äußerung hin, können darüber hinaus Informationen über die Fehlerstelle sowie die Art des Fehlers liefern.
- Elizitierung: Dem Lernenden wird die Korrektur entlockt: durch Reformulierungsaufforderungen oder das Auslassen der korrekten Form, welche dann vom Lernenden ergänzt werden soll.
- Wiederholung: Wiederholung der fehlerhaften Lerneräußerung durch die Lehrkraft, wobei die Intonation zur Markierung der Fehlerstelle eingesetzt werden kann (Lyster & Ranta ,1997, S. 46ff.).

Von Lehrenden initiierte Korrekturen weisen meist einen bestimmten Ablauf auf, der als Variation der unterrichtstypischen *initiation-response-feedback*-Triade gesehen werden kann: Auf eine fehlerhafte Lerneräußerung (a) folgt ein Korrekturhinweis bzw. eine Korrekturinitiierung des Lehrenden (b). Diese(r) bildet die Grundlage für einen Korrekturversuch des Lernenden (c), der wiederum vom Lehrenden – mit oder ohne Begründung (Koutiva & Storch, 1989, S. 417) – evaluiert wird (d).

Folgendes Beispiel mag dies verdeutlichen.

Schüler:	Maria will nach Paris zu fahren.	a) fehlerhafte Äußerung
Lehrer:	Maria will ...?	b) Korrekturhinweis bzw. -initiierung
Schüler:	Maria will nach Paris fahren.	c) Korrekturversuch
Lehrer:	Ja, Modalverben haben kein „zu“.	d) Korrekturevaluation

(Storch, 2008, S. 316)

Das Schema kann dann erweitert werden, wenn der erste Korrekturversuch nicht erfolgreich ist.<sup>111</sup> Dann wird dieser Versuch wieder als fehlerhafte Lerneräußerung behandelt, der ein Korrekturhinweis des Lehrenden, ein Korrekturversuch des Lernenden und nur dann eine Korrekturbewertung des Lehrenden folgt, wenn der Korrekturversuch erfolgreich ist. Andernfalls wird auch der zweite Korrekturversuch des Lernenden als fehlerhafte Lerneräußerung behandelt und nach dem gleichen Schema verfahren, das erst dann abgeschlossen wird, wenn der Korrekturversuch zum korrekten Ergebnis geführt hat. Nicht alle fehlerhaften Äußerungen von Lernenden werden aber korrigiert. Speziell in mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen wirken sich sprachbezogene Korrekturen störend aus (a.a.O., S. 317) und werden deshalb meist nur in Fällen durchgeführt, in denen das Verständnis gravierend gefährdet ist. Dies hat nicht verhindert, dass sprachliche Korrekturen im generell kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht nach wie vor eine besondere Relevanz beanspruchen können (Macbeth, 2004).

Zur Effektivität der einzelnen Strategien für Fehlerkorrekturen liegen kontroverse Forschungsergebnisse vor: In einer Studie von Mackey, Gass und McDonough (2000), in der Englisch- und Italienisch-Lernende in Interaktion mit einem Englisch- bzw. Italienisch-Muttersprachler eine Aufgabe zu bearbeiten hatten und dabei *feedback* erhielten, zeigte sich, dass implizite Fehlerrückmeldungen in Form von *recasts* wesentlich seltener die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf den produzierten Fehler lenken konnten und auch seltener als Korrektur wahrgenommen wurden als explizite Klärungsaufforderungen. Dementsprechend war im Anschluss an *recasts* vergleichsweise

111 Dass dies sowohl im traditionellen Fremdsprachenunterricht als auch im bilingualen Unterricht erstaunlich häufig der Fall ist, kann Studien wie der von Lochtmann (2007) entnommen werden.

selten eine Modifizierung der fehlerhaften Äußerung durch die Lernenden zu beobachten (a.a.O., S. 490ff.; vgl. für ähnliche Ergebnisse auch Lyster & Ranta, 1997, S. 54). Eine Studie von Yang und Lyster (2010) untersuchte die Unterschiede der Lernleistungen dreier Englisch-Lernergruppen, welche unter je verschiedenen, experimentell festgelegten Feedbackbedingungen arbeiteten. So konnte belegt werden, dass die Lerngruppe, die bei produzierten Fehlern elizitierende Korrekturhinweise (d.h. metalinguistisches Feedback, Wiederholungen, Klärungsaufforderungen, Elizitierungen) erhielt, über den Untersuchungszeitraum größere Leistungszuwächse erzielte als die Lerngruppe, deren Fehler per *recast* von der Lehrkraft korrigiert wurden. Die niedrigsten Lernfortschritte hatte die dritte Gruppe zu verzeichnen, in welcher auf korrekatives Feedback fast komplett verzichtet wurde (a.a.O., S. 247ff.). Demgegenüber liefert eine längsschnittlich angelegte Untersuchung von Ishida (2004, S. 356ff.) mit einer kleinen Stichprobe von Japanisch-Lernenden Belege für eine nachhaltige Steigerung der Lernleistungen durch hochfrequentes Feedback in Form von *recasts*.

Was diesen Ergebnissen vor allem zu entnehmen ist, ist, dass es kaum eine Korrekturstrategie gibt, die für alle Sprachen, Lerner, Lernformen und Lernstufen die optimale ist. Ein Problem bildet darüber hinaus die Feststellung von Wirkungen: Je nach dem Zeitpunkt der Überprüfung können sich unmittelbare kurzfristige Erfolge von späteren nachhaltigen unterscheiden oder aber die Anwendungen einer bisher nicht befolgten Regel durchgängig oder nur an eingeübten Beispielen gelingen.

Fremdsprachendidaktische Empfehlungen zur Fehlerkorrektur sind deshalb eher vorsichtig. Einigkeit herrscht darüber, korrekatives Feedback so einzusetzen, dass es von den Lernenden als willkommene Hilfe und nicht als Sanktion, Entmutigung oder gar als Bloßstellung wahrgenommen wird (Schmidt, 1996, S. 338). Mit der Orientierung an natürlichen Sprechsituationen und der Betonung eines möglichst selbstverantwortlichen Lernens wird die Selbstkorrektur als besonders geeignete Form angesehen, die es zu initiieren gilt: durch verbales Feedback, das den Fehler bewusst machen soll oder durch non-verbale Hinweise, die den Redefluss nicht unterbrechen (Kleppin, 2010, S. 1068). Diese Hinweise werden auch (und gerade) in Bezug auf erwachsene Lerner formuliert, wobei hier auch für Rücksicht auf schulbiografisch bedingte mögliche Versagensängste plädiert (Bolton, Lauerbach & Quetz, 1980, S. 27) und vor der Herstellung einer asymmetrischen Interaktion gewarnt wird, die das eigentliche symmetrische Verhältnis zwischen erwachsenen Lernenden und Lehrenden gefährden könnte (Vogt, 2000, S. 27).

Konkret wird Sprachkursleitern in der Erwachsenenbildung ebenso wie Lehrern in der Schule geraten, zwischen form- und mitteilungsbezogenen Phasen des Unterrichts zu unterscheiden und ihr Korrekturverhalten entsprechend auszurichten und Teilnehmern soweit wie möglich Selbstkorrekturen zu ermöglichen. Ein besonderes Thema in der Erwachsenenbildung ist die Aussprache. Obwohl auch dazu einige kontroverse

Forschungsergebnisse vorliegen, wird davon ausgegangen, dass erwachsene (und vor allem ältere<sup>112</sup>) Lerner in dieser Hinsicht nur bedingt lernfähig sind und sie deshalb bei Aussprache Fehlern nicht notwendig korrigiert werden sollten.

Die Erforschung von Fehlerkorrekturen ist bislang vorwiegend auf der Basis sprachlicher Daten und unter der stillschweigenden Beschränkung auf eine dyadische Sprechersituation erfolgt. Wenn überhaupt von nicht-sprachlichen Elementen die Rede ist, so werden diese ausschließlich auf die Initiierung von Selbstkorrekturen (Stirnrunzeln, zweifelnde Blicke) bezogen (Kleppin, 2010, S. 1068). Die Fokussierung auf die sprachliche Interaktion betrifft die Sprach-/lehr-/lern- und Spracherwerbsforschung ebenso wie die Analyse muttersprachlicher Gespräche. Allerdings hat die Konversationsanalyse auch schon früh auf die Dyaden übergreifende Relevanz von Blickrichtungen für die Konstruktion von Äußerungen und Selbstkorrekturen hingewiesen (Goodwin, 1979) und damit eine Grundlage für die später entwickelte multimodale Diskurs- bzw. Interaktionsanalyse (Kress & van Leeuwen, 2001; Schmitt, 2007) gelegt. Angesichts der Bedeutung von Blickrichtungen und Körpersprache für Gespräche in unzureichend beherrschten Sprachen<sup>113</sup> liegt es eigentlich nahe,<sup>114</sup> videografische Daten für eine sowohl auf Sprache als auch auf Körperbewegungen, Mimik und Gestik bezogene Analyse von Korrektursequenzen im zu nutzen.

### **Fallbeispiel 1: „Don't pin it“**

Das im Folgenden als erstes besprochene Beispiel (Transkript 2) ist einem Englischkurs für Fortgeschrittene entnommen. Die Kursleiterin liest aus dem Lehrbuch („page 23 today, exercise 2“) eine Frage vor, auf die die Teilnehmer antworten sollen und schließt an diese eine selbstständig formulierte Erläuterung an. Es handelt es sich also weder um eine spontane Diskussion oder um ein den Teilnehmern besonders nahestehendes Thema, bei dem formale Korrekturen den Mitteilungsdrang stören könnten, noch um eine Gesprächsübung. Da der Fokus der Analyse auf Gestik und Körperhaltung liegt, wurde bei der Transkription auf Detaillierungen der gesprochenen Sprache verzichtet.

---

112 In der Broschüre *Sprachen lernen im Alter* heißt es, „dass ältere LernerInnen nicht mehr so deutlich zwischen Lauten differenzieren können, sodass Unterschiede in der Aussprache zu erwarten sind“ (Delaud et al., 2012, S. 30).

113 Zur Erforschung des defizitbedingten Rückgriffs auf non-verbale Formen in der Interaktion von bzw. mit Fremdsprachenlernern und Aphasikern z.B. Jarzabek (1989) oder Urbach (2000).

114 Vgl. demgegenüber die primär auf verbale Daten ausgerichtete DESI-Studie, in der anhand von Videos der Umgang mit Schülerfehlern hinsichtlich der Häufigkeit von Korrekturen und ihres Urheber (Schüler oder Lehrer) untersucht wurde (Helmke et al., 2008).

- 1 KL: If you have to leave a message in an office what are the different ways in which you can do that? (leiser)  
 2 for example if you have to give a message to a colleague in an office for example what are the different  
 3 ways in which a message can be given?  
 4 (T1 meldet sich)  
 5 KL: Andreas?  
 6 T1: I can send him an e-mail  
 7 KL: an e-mail yes. It's the most modern method for giving a message. E-mail – what else?  
 8 Michaela?  
 9 T2: Uhm you can write a little letter on a notice board  
 10 KL: Yes, you can write a little note and **pin it** on a- notice board, yeah well so-. But that is when  
 11 you pin something on a noticeboard – is it for one person?  
 12 T2: No, it's for all.  
 13 KL: It's a general notice yes all right. But then when you have to leave a message for one person – uh  
 14 Gabriele?  
 15 T3: You can write a note and pin it on his- screen  
 16 T1: screen (nickt)  
 17 KL: All right you (?) more people (?) all right so you pin it post it yeah you stick it you **don't pin it** on  
 17 the screen how can you pin it on the screen? So you stick it all right so you stick it there.



#### Transkript 2: „Don't pin it“<sup>115</sup>

Die Kursleiterin stellt eine vordergründig handlungsbezogene Aufgabe: Die Teilnehmer sollen sagen, wie man eine Nachricht an einen Kollegen im Büro hinterlassen kann. Teilnehmer 1 meldet sich und gibt die erste, von der KL durch Wiederholung und „yes“ bestätigte Antwort (Z. 7). Es folgt eine Kommentierung des Lösungsvorschlags („most modern method“), die wieder den Akzent auf die Sache, nicht auf die Sprache legt, und gleichzeitig indirekte Hinweise für weitere Antwortmöglichkeiten enthält. Die von der KL namentlich aufgerufene Teilnehmerin 2 greift diesen Hinweis auf und macht einen Vorschlag, der sich auf eine etwas konventionellere Methode bezieht. Wieder bestätigt die KL mit „yes“, formuliert dann aber in Form eines *recast* die Antwort um (Z. 10), indem sie „letter“ durch „note“ ersetzt und den Satz logisch-semantisch korrigiert von „write a little letter on a notice board“ zu „write a little note and pin it on a notice board“. Das neue Wort „pin“ wird durch eine entsprechende – ikonische – Handgeste erläutert.

115 Die von Standbildern angefertigten Zeichnungen beziehen sich auf die fett gedruckten Stellen.

Um weitere Möglichkeiten, eine Nachricht zu hinterlassen anzudeuten, weist die KL mithilfe eines Dialogs darauf hin, dass diese Methode den Nachteil hat, von allen, nicht nur dem eigentlichen Adressaten, gelesen zu werden. Die Formulierung von T2 („it’s for all“) elaboriert sie zu dem *recast* „It’s a general notice“ (Z. 13) und bestätigt mit „all right“ die sachliche Richtigkeit der Lerneräußerung, vielleicht aber auch ihre eigene Reformulierung.

Die an T3 gerichtete Frage, was man tun kann, wenn man eine Nachricht direkt an eine Person schicken will, beantwortet diese mit dem Satz „You can write a note and pin it on his screen“. Dieser Lösungsvorschlag wird wiederum von der KL zunächst bestätigt und der Satzanfang zunächst wiederholt, dann aber zweimal selbst korrigiert („pin it post it yeah you stick it“). An diese Selbstkorrekturen schließen sich explizite Falsch-Markierungen an (Z. 18), einmal in der Verneinung und dann als die die Unmöglichkeit verdeutlichende Frage („you don’t pin it on the screen how can you pin it on the screen?“), in der quasi nebenbei eine Korrektur von „his screen“ zu „the screen“ erfolgt. Die Negation wird zusätzlich durch den erhobenen Zeigefinger unterstützt, ein relativ rigides Verbotssymbol, das aber dadurch entschärft wird, dass es sich auch auf die Sprecherin selbst bzw. deren ursprüngliche Wiederholung des inkriminierten Wortes beziehen kann. Auch die Wiederholung des jetzt als passend markierten Verbs und die Bestätigung mit „all right“ können sich auf die Sprecherin selbst beziehen.

Auf diese Weise wird die Geste des diskreditierten und im Unterricht mit Erwachsenen besonders problematischen pädagogischen Zeigefingers erträglich: Sie erfüllt die Funktion des (Anwendungs-)Verbots, ohne das Gesicht der Teilnehmer zu verletzen. Es ist aber nicht nur ein Entgegenkommen der KL, gewissermaßen die Schuld an dem Fehler (mit) auf sich zu nehmen. Tatsächlich hat sie indirekt die Wortwahl der Teilnehmerin veranlasst, die sich an der impliziten Korrektur der KL in Zeile 10 und dem durch die Handbewegung hervorgehobenen Ausdruck „pin“ orientiert zu haben scheint. Insofern zeigt die – falsche – Anwendung der neuen Vokabel einen Lernprozess, der nun wieder von der KL korrigiert werden muss. Die Äußerung von T3 zeigt außerdem, dass ihre Aufmerksamkeit auf die Übersetzung des Wortes „Bildschirm“ gerichtet ist, das ihr nach kurzem Zögern gleichzeitig mit dem einsagenden T1 einfällt.

Beim erneuten Blick auf das Video wird eine Interaktion zwischen Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 3 erkennbar (Abb. 24): Der männliche Teilnehmer blickt von der Seite auf seine Nebensitzerin, während diese nach dem englischen Wort für Bildschirm sucht. Da ihr momentan die Vokabel entfallen zu sein scheint, „malt“ sie den Begriff mit einer wortersetzenden Geste in die Luft, indem sie mit den Zeigefingern ihrer beiden Hände ein Rechteck zeichnet – ein Vorgang, mit dem sich die Sprecherin einerseits verständlich machen will, mit dem sie aber auch vielleicht um Hilfe bittet.



Abbildung 24.  
Wortersetzende Geste einer Teilnehmerin  
(Z. 15)

Nach ihrer Blickrichtung zu urteilen, könnte sie sich an die Kursleiterin wenden<sup>116</sup> und damit gewissermaßen eine selbstinitiierte Fremdkorrektur einleiten. Die indirekte Aufforderung wird aber von ihrem Nebensitzer aufgegriffen, der mit dem Wort einhilft – allerdings fast genau in dem Moment, in dem die Teilnehmerin selbst das Wort äußert, also gewissermaßen eine Selbstkorrektur vornimmt (wobei der Fehler im momentan nicht-abrufbaren Wort liegt und die ikonische Geste Hinweise auf das gesuchte Wort gibt). Obwohl also die Hilfe des Nebensitzers vielleicht unnötig war, verhält dieser sich weiter wie ein Lehrer, indem er bestätigend nickt, also die Leistung der Teilnehmerin positiv evaluiert. Sein Verhalten setzt sich von dem der Kursleiterin ab, die sich hier auch haltungsmäßig zurücknimmt (Abb. 24). Anders als bei dem Teilnehmer sind die Ratifizierungen der Teilnehmerantworten durch die Kursleiterin ambivalent, sie können sich auf die Aussage ebenso beziehen wie auf die sprachliche Korrektheit. Die von ihr vorgenommenen Umformulierungen können deshalb als Korrekturen, aber auch als Paraphrasen aufgefasst werden.

Die ikonische Geste der Teilnehmerin dient als Ersatz (für das von ihr nicht sofort abgerufene) Wort, die ikonische Geste der KL bezweckt die Erläuterung einer (neuen) Vokabel. Die Teilnehmerin ist, wie die Reaktion ihres Nebensitzers zeigt, erfolgreicher als die KL, die eine falsche Anwendung des neuen Begriffs verursacht hat und dies künftig verhindern will. Ihren eigenen Fehler, nämlich die Äußerung der Teilnehmerin zunächst zu wiederholen und damit als korrekt zu markieren, kann sie zu einer das Gesicht der Teilnehmerin schonenden expliziten Selbstkorrektur nutzen.

Zur Einordnung dieses Verhaltens muss allerdings gesagt werden, dass die hier diskret in Form eines *recast* verbesserten Fehler weder die Kommunikation gefährden noch Missverständnisse produzieren: Die Äußerungen der Teilnehmer sind sachlich angemessen, ihr Sinn ist erkennbar. Der Kursleiterin dürfte an einer schnellen

116 Es ist aber auch möglich, dass die Geste eher die Sprecherin selbst bei ihrer Suche nach dem geeigneten Wort unterstützen soll, da sie damit Zeit gewinnt, die sie braucht, um die vielleicht selten gebrauchte Vokabel abzurufen.

Abfolge von Frage und Antwort und nicht an der expliziten Korrektur von semantischen Fehlern gelegen sein, die nicht ausdrücklich Thema der Unterrichtsstunde sind. Dies ist an der Tafel erkennbar, wo die Vokabeln *downshifting* und *to downshift* notiert sind.

Vermutlich um ihr Ziel eines mitteilungsbezogenen Unterrichtsgesprächs zu erreichen, gleichzeitig aber richtiges oder elaboriertes Englisch zu lehren, greift sie auf das Mittel des *recast* und der als Selbstkorrektur präsentierten Fremdkorrektur zurück. Da die korrigierenden Umformulierungen der Kursleiterin in den Zeilen 10 und 13 nicht durch Erläuterungen begleitet werden, können sie, müssen aber nicht als Korrekturen wahrgenommen werden.

### Fallbeispiel 2: „Definitely not“

Das ist anders bei expliziten Korrekturen, zumal wenn sie den Fehler nicht nur bezeichnen, sondern ihn auch einordnen. Das folgende (feintranskribierte) Beispiel<sup>117</sup> stammt ebenfalls aus einem Englischkurs für Fortgeschrittene. In einer Kursstunde, die Ende November stattfindet, fängt die aus Amerika stammende Kursleiterin zu Beginn ein Gespräch über Weihnachten an – eine Art Aufwärmübung, die zwischen konversationell-inhaltlichem Interesse und Sprachübung changiert. Auf die Frage, wer von den Teilnehmern schon Weihnachtsgeschenke gekauft hat, berichtet eine Teilnehmerin, dass sie bereits das Geschenk für ihre Mutter besorgt hat und erläutert dann den Grund (Transkript 3).

- |    |      |  |              |
|----|------|--|--------------|
| 1  | T1:  | ähm she gets every christmas äh from Hutschenreuther äh (unverständlich) a bell äh     |              |
| 2  | T2:  |  | (leise) bell |
| 3  | KL1: | uh yeah a bell ... uh ball a ball  |              |
| 4  | T1:  | and a ball of Hutschenreuther  |              |
| 5  | KL:  | yeah   |              |
| 6  | T1:  | and so each year she became the same   |              |
| 7  | KL1: | okay ... <b>definitely not</b> became  |              |
| 8  | T1:  | became ähm   |              |
| 9  | KL1: | that's one of those famous (im Singsang) false friends* she certainly she will get get |              |
| 10 | T1:  | okay   |              |
| 11 | KL:  | the ball or the bauble yeah okay I'm pretty sure that she won't become a bauble        |              |
| 12 | T1:  | ((Lachen))   |              |



Transkript 3: „Definitely not“

Offenkundig hat die Teilnehmerin Schwierigkeiten, das Geschenk auf Englisch zu benennen, zögert und spricht (für den Transkribenden) etwas Unverständliches. Dass

117 Das Beispiel wird auch behandelt in Nolda (2015c).

ihre Nebensitzerin T2 dann leise das Wort „bell“ ausspricht, das die Teilnehmerin dann auch laut ausspricht, lässt vermuten, dass T1 den Begriff vielleicht auf Deutsch geäußert, eventuell sogar um Übersetzung gebeten hat. Die Kursleiterin stimmt zu („uh yeah“) wiederholt zustimmend das Wort, ersetzt es dann aber selbstkorrigierend durch das zweimal geäußerte „ball“ (Z. 3). Die Teilnehmerin greift auch diesen Ausdruck auf, nimmt ihn also als Fremdkorrektur wahr, und die KL evaluiert knapp (Z. 5). Damit ist ein diskret zwischen Fremd- und Selbstkorrektur changierender Korrekturvorgang abgeschlossen und die Teilnehmerin setzt ihren Beitrag fort, indem sie auf Englisch berichtet, dass ihre Mutter bisher jedes Jahr das gleiche Geschenk zu Weihnachten bekommen hat. Sie verwendet dabei das Wort „became“ statt „get“, obwohl sie in ihrem ersten Beitrag (Z. 1) das korrekte Verb verwendet hatte, der Fehler also eher als *lapsus* zu gelten hat. Die KL ratifiziert diese Aussage zunächst inhaltlich, um dann nach einer kurzen Pause mit der betonten Äußerung „definitely not became“ mit ausgestrecktem Arm auf die Teilnehmerin zu weisen. Indem sie vorgibt, den Wahrheitsgehalt der Behauptung der Teilnehmerin infrage zu stellen, macht sie auf das Problem der Verwendung des falschen Verbs aufmerksam. Der Korrekturhinweis ist aber ambivalent, er kann auch als inhaltliche Reaktion auf die Äußerung der Teilnehmerin gelten. T1 wiederholt das inkriminierte Wort, unternimmt also keinen wahrnehmbaren Korrekturversuch (Z. 8), woraufhin die KL den Fehler explizit erklärt, indem sie metalinguistisch das Verb „to become“ als sogenannten falschen Freund bezeichnet, von Deutschen gern als „bekommen“ übersetzt. Den Fachausdruck *false friend* bringt sie in einem Singsang vor, der an die Art von Kindern erinnert, die andere Kinder auslachen. Sie scheint damit anzudeuten, dass den Beteiligten das Thema der *faux amis* vertraut ist und korrigiert den Satz der Teilnehmerin, indem sie gleich zweimal das korrekte Verb („get get“) verwendet und damit eine fremdinitiierte Fremdkorrektur ausführt. T1 signalisiert, dass sie verstanden hat (Z. 11), und die KL führt den vollständigen Satz weiter, indem sie den von ihr selbst zunächst vorgeschlagenen Begriff „ball“ in Form einer Selbstkorrektur zu „bauble“ (Weihnachtskugel)<sup>118</sup> verbessert und dann noch einmal, die Korrektur begründend, bemerkt, dass die Mutter der Teilnehmerin sicher nicht zu einer Weihnachtskugel werde, (sondern eine solche als Geschenk erhalte).

Die semantische Korrekturarbeit der Kursleiterin bezieht sich einmal auf das Wort „bell“, das sie erst zu „ball“, dann zu „bauble“ verbessert, und zwar jeweils indirekt durch eine kommentarlose Ersetzung. Zum anderen bezieht sie sich auf das Verb „to become“, das sie nicht nur direkt, sondern fast offensiv als falsch brandmarkt. In einer realen Unterhaltung wäre dies ein grob unhöfliches Vorgehen, das den Urheber der falschen Verwendung nicht nur kritisiert, sondern sogar der Lächerlichkeit preisgibt.

118 Tatsächlich handelt es sich bei dem Gegenstand nicht um eine Weihnachtskugel, sondern um eine Glocke aus Porzellan (Hutschenreuther Weihnachtsglocke).

Taktvoll wäre es in einer realen Unterhaltung, den Fehler zu ignorieren oder eventuell indirekt zu markieren, indem man den Satz mit dem richtigen Wort wiederholt.

Undenkbar wäre es schließlich, auf den Urheber eines Fehlers mit dem Finger zu zeigen. Diese übertriebene Fokussierung ist nun aber gerade durch ihre Übertriebenheit als unernst markiert und wird auch so – erkennbar an der Reaktion von T1 (Z. 13) – aufgenommen. Die Kursleiterin kann sich ein solches Verhalten leisten, weil generell eine gute Stimmung in der Kursgruppe herrscht, die Teilnehmer unbekümmert über Persönliches berichten und auch selbst Witze machen. Schließlich ist allein die Tatsache, dass der Kurs mit ausdrücklicher Zustimmung aller Beteiligten aufgezeichnet wurde, ein Beleg dafür, dass hier kein aktuell oder generell taktloses Kursleiterverhalten zu sehen und zu hören ist.

Das Verhalten ist eine theatralische Übertreibung, die dem Amüsement der übrigen Teilnehmer als *ratified participants* dient und die dazu beiträgt, dass der eher versehentlich gemachte Fehler (also ein *mistake* und kein *error*) der Gruppe noch einmal bewusst gemacht wird, ohne die Urheberin ernsthaft zu beschämen. Zu vergessen ist schließlich auch nicht, dass die durch die Handgeste der KL produzierte Theatralik die potenzielle Peinlichkeit der Zurechtweisung für die KL aufhebt, die das Gespräch als *small talk* unter Erwachsenen inszeniert hat. Achtet man allein auf das Gesprochene, so könnte das Gesagte auch als ernstzunehmende Zurechtweisung verstanden werden. Allerdings ist an der Reaktion der Teilnehmerin erkennbar, dass sie die Intervention der Kursleiterin nicht als Gesichtsbedrohung empfindet.

Die den Transkripten direkt beigegebenen Illustrationen führen also auf eine falsche Fährte: Die Gesten des erhobenen Zeigefingers und des ausgestreckten Zeigefingers verweisen isoliert auf autoritäre bzw. beschämende Lehrerinterventionen. Tatsächlich dienen die hier rekonstruierten Formen der impliziten und expliziten Korrektur der Gesichtswahrung der Lerner – ein speziell bei erwachsenen Lernern wichtiges Interaktionselement.<sup>119</sup> Indem beide Kursleiterinnen zusätzlich ihre eigene Rede mit Selbstkorrekturen versehen, nähern sie sich einerseits der normalsprachlichen Konversation an und stellen andererseits eine Nähe zu den Fehler machenden Teilnehmern her. Bemerkenswerterweise verweigern sich beide einer schnellen Hilfe durch Übersetzungen jeweils fehlender Ausdrücke. Diese werden vielmehr von anderen Kursteilnehmern geliefert, von denen zumindest einer durch Ratifizierung die klassische Lehrerrolle übernimmt. Was gewissermaßen heimlich, auf der Hinterbühne (Kap. 3.5) als Schnellintervention abläuft, bildet aber die Voraussetzung für das ausführliche, eher kommunikative als instruktionelle Vorgehen der Kursleiterinnen.

---

119 Das Verhalten der Kursleiterin stellt sich somit als protektives *face-work* (Goffman, 1982) dar, mit dem Ziel, ein Gleichgewicht in einer durch das Kompetenzdefizit ungleichgewichtigen Situation herzustellen.

Für den analysierenden Umgang mit Videoaufnahmen bedeuten diese Beobachtungen, dass der Blick nicht nur auf Auffälliges und auf die Lehrperson oder die Schüler-Lehrer-Dyade zu richten ist, sondern dass die Wahrnehmung auch kaum merkbarer Aktionen anderer Teilnehmer wichtige Informationen über das Lehr-Lerngespräch vermitteln kann. Eine solche detektivische Herangehensweise nähert sich im Übrigen eher der Perspektive der Teilnehmer an, deren Wahrnehmung von Unterricht vermutlich in großem Ausmaß von den Aktionen der übrigen Teilnehmer, speziell ihrer Nebensitzer, beeinflusst wird.

### 3.4 Erklärungen für Lernende und von Lernenden

#### Erklärungen als Gegenstand von Forschung und Didaktik

Einen wichtigen, aber nicht obligatorischen Teil bei Korrekturen nehmen Erklärungen ein. Im Fall von impliziten *recasts* entfallen diese meist, im Fall von expliziten Fremdkorrekturen können, müssen sie aber nicht erfolgen. So wie Korrekturen handelt es sich auch bei Erklärungen um einen interaktiven Vorgang, bei dem nicht nur mögliche Initiativen, sondern auch die Reaktionen des weniger Sprachmächtigen den Erklärungsablauf bestimmen. Hinzu kommen Annahmen über dessen Sprachwissen, so dass Adressaten auch dann Erklärungen auslösen können, wenn sie nicht explizit darum gebeten haben oder keine erkennbaren Verständnisprobleme zeigen. Erklärungen können so gut wie alle Aspekte einer Sprache umfassen; semantische Erklärungen sind allerdings unter Entwicklungs- und Bildungsaspekten besonders interessant, da das Erlernen von Wortbedeutungen schon in der Muttersprache nicht ein einmaliger Akt ist, sondern, so Vygotskij (1973), dynamisch verläuft und Auswirkungen auf das Denken hat.

In der Fremdsprachendidaktik werden Semantisierungen als interaktive Semantisierungsprozesse definiert, und zwar als

die Bedeutungserklärung des Lehrers und die Aspekte des Bedeutungserwerbs der Lernenden, der Wahrnehmung und der kurzfristigen Verarbeitung in interaktiver Aushandlung bei der Erstvermittlung unbekannter lexikalischer Einheiten (Köster, 2010, S. 1024).

Vier Grundmuster lexikalischer Erklärungen können unterschieden werden:

1. die lehrerinitiierte Selbsterklärung, bei der der Lehrer eine lexikalische Einheit für erklärungsbedürftig hält und die Erklärung selbst äußert;
2. die lehrerinitiierte Fremderklärung, bei der der Lehrer eine lexikalische Einheit für erklärungsbedürftig hält und eine Erklärung einfordert, die dann durch einen Lerner erfolgt;

3. die lernerinitiierte Selbsterklärung, bei der der Lerner eine lexikalische Einheit für erklärungsbedürftig hält und die Erklärung selbst äußert;
4. die lernerinitiierte Fremderklärung, bei der der Lerner eine lexikalische Einheit für erklärungsbedürftig hält und eine Erklärung einfordert, die dann durch den Lehrer oder einen anderen Lerner erfolgt (Köster, 1994, S. 203ff.; Henrici & Köster, 1987, S. 43ff.).

Erklärungsverfahren können nach Thaler (2012, S. 227) unterteilt werden in non-verbale Techniken (Einsatz von Fotos, Zeichnungen, Realia, Mimik oder Gestik), monolinguale verbale Techniken (Definieren, Paraphrasieren oder Kontextualisieren) und bilinguale verbale Techniken (Übersetzung oder Rückgriff auf andere Sprachen).

Der direkteste und meist auch schnellste Weg der Bedeutungsvermittlung ist die Übersetzung (Nation, 2001, S. 86). Allerdings gilt dies nur, wenn es eine große Übereinstimmung zwischen dem Wort der Ausgangs- und der Zielsprache gibt. Gegen den Einsatz von Übersetzungen spricht methodisch das Prinzip des möglichst weitgehend einsprachigen Unterrichts und lernpsychologisch der Umstand, dass direkte Übersetzungen aufgrund der mangelnden kognitiven Auseinandersetzung schlechter erinnert werden (Thornbury, 2002, S. 77). Bei sprachheterogenen Lerngruppen sind Übersetzungen durch den Lehrenden problematisch, da sie einen Teil der Gruppe ausschließen, oder auch unmöglich, da Lehrende im DaF-Unterricht selten alle Muttersprachen der Teilnehmer beherrschen.

Im Folgenden werden zwei Beispiele für Erklärungen präsentiert: eine lehrerinitiierte Selbsterklärung und eine lernerinitiierte Fremderklärung. Es wird zu zeigen sein, dass diese Einordnungen in den konkreten Fällen zu kurz greifen und das komplexe Wechselspiel von Lehrenden und erwachsenen Lernenden nicht abbilden können.

### **Fallbeispiel 1: „Erdäpfel“**

In einem Anfängerkurs für Ivriith (Neuhebräisch) wird mit einfachen Dialogen das Personalpronomen der zweiten Person geübt, bei dem – anders als im Deutschen – zwischen einer männlichen und einer weiblichen Form unterschieden wird: „*Ata ohel basar?*“ „Isst Du Fleisch?“ (an einen Mann gerichtet) und „*At ohel basar?*“ (an eine Frau gerichtet). Dafür werden die Worte für Lebensmittel wie Gemüse, Reis, Salat verwendet. Die Kursleiterin fragt einen Teilnehmer „*Ata ohel Kartoffeln?*“, benutzt also das deutsche Wort. Statt gleich das hebräische Pendant zu nennen, setzt sie mit einer Erläuterung ein, die sich auf die (süd-)deutsche Variante für Kartoffel, nämlich Erdäpfel, bezieht (Transkript 4).

- 1 KL: Kartoffeln sind Erd äpfel (leiser) es gibt im Deutschen auch manche Gegenden wo man Erdäpfel sagt  
 2 ((blickt in den Kreis der TN))  
 3 T1: Ja  
 4 KL: Ein Apfel ist ((schreibt das Wort an die Tafel)) tapuach tapuach (leiser) da merken Sie sich für die Lektüre  
 5 später wenn Sie ein waw und chet ((zeigt auf Buchstaben an der Tafel, dreht sich um)) am Ende haben  
 6 oder überhaupt ein chet oft gibt es ach: ((ziehende Handbewegung)) ruach ist ein Wind. tapuach ein Apfel  
 7 und tapuach adama  
 8 T1: Erdäpfel  
 9 KL: nicht Adamsapfel ((T1 macht erklärende Handbewegung))  
 10 sondern Boden- Erdäpfel  
 11 ((TN schreiben von der Tafel ab))  
 12 KL: tapuach tapuach adama ist eine Kartoffel  
 13 ((TN schreiben von der Tafel ab))



#### Transkript 4: „Erdäpfel“

Es geht um das betonte Wort „Erdäpfel“; die Erläuterung wird eher nebenbei mit geringerer Stimmstärke gegeben. Trotzdem will sich die Kursleiterin offenbar versichern, dass die Teilnehmer den Ausdruck kennen oder jetzt kennengelernt haben. Ihr Blick in die Runde wird von der Teilnehmerin T1 als Aufforderung zu einer Reaktion verstanden, und sie antwortet mit „Ja“, gibt also zu erkennen, dass sie weiß, dass in manchen Gegenden Deutschlands der Ausdruck üblich ist (Z. 3).

Die Kursleiterin, die das Kompositum Erdäpfel mit einem kleinem Absetzen nach dem ersten Element ausgesprochen hatte, übersetzt dann das erste Element des Wortes, nämlich Apfel, ins Hebräische: *tapuah*. Während sie das Wort zweimal betont ausspricht, schreibt sie es von rechts nach links in hebräischen Buchstaben an die Tafel. Anhand dieses Wortes weist sie die TN auf eine Ausspracheregeln hin, die besagt, dass ein h (hebräisch *het*) am Ende eines Wortes, wenn ihm ein u oder o (hebräisch *waw*) vorausgeht, wie ach ausgesprochen wird. Der Hinweis erscheint nicht beliebig, denn die Kursleiterin weist auf ein später geplantes (lautes) Lesen hin – eine Übung, die bei Hebräisch-Lernern Sinn macht, die zunächst große Mühe auf die Entzifferung der Schrift verwenden müssen. Quasi als Eselbrücke für die Ausspracheregeln nennt sie das (den Teilnehmern offensichtlich bekannte) Wort für Wind (*ruach*) und spricht es, begleitet von einer den Wind (und die Art des Lautes) nachahmenden Bewegung, aus. Sie wiederholt die Übersetzung für Apfel, ergänzt das hebräische Wort um den Zusatz *adama* (Erde) und hält die Stimme in der Schwebe. Damit wird den Teilnehmern die Gelegenheit gegeben, den Satz zu vollenden – eine indirekte Aufforderung, die von T1 aufgegriffen wird (Z. 8).

Ein Problem besteht nun darin, dass, hebräisch *adama* mit dem männlichen (ursprünglich von *adama* abgeleiteten) Vornamen Adam und das Kompositum mit dem Wort Adamsapfel verwechselt werden könnte. Das dürfte zwar in der Regel der Kontext, in dem das Wort verwendet wird, verhindern und eher Anlass für Sprachwitze sein. Der Kursleiterin ist es aber wichtig, darauf hinzuweisen. T1 notiert einerseits wie die anderen Teilnehmer die neue Vokabel bzw. deren Schreibweise, scheint aber mit ihrer Handgeste anzudeuten, dass die Übersetzung (für sie) klar ist. Sie wirkt damit ihrerseits wie eine Lehrende oder aber wie eine Gesprächspartnerin, die andeutet, dass für sie das von der Gesprächspartnerin Mitgeteilte auf der Hand liegt. Möglich wäre auch eine Identifizierung mit der Kursleiterin, deren Lehgeste sie spiegelt. Während sie mit der einen Hand wie die anderen von der Tafel abschreibenden Teilnehmer eine beflissene Lernerpose einnimmt, nimmt sie mit der anderen eine selbstbewusste, fast lehrende Haltung ein.

In der Typologie von Lehrergesten von Stückrath (1977) findet sich eine (idealtypische) Lehgeste, die der von der Teilnehmerin eingenommenen nahekommt und als „Unterstützung durch Handbewegung“<sup>120</sup> bezeichnet wird (Abb. 25).

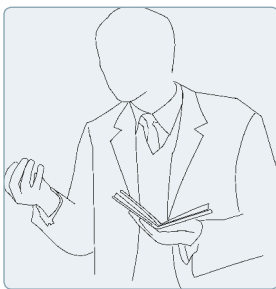


Abbildung 25.  
Unterstützende Lehrergeste (nach Stückrath, 1977)

Es handelt sich um eine sogenannte Hohlhand (Sager, 2005, S. 42), mit der metaphorisch<sup>121</sup> ein Inhalt übermittelt werden kann. Durch die unterschiedlichen Handhaltungen ist der Körper der Teilnehmerin gewissermaßen „gespalten“: Sie ist (im wahrsten Sinne) auf der einen Seite Schülerin, auf der anderen Lehrerin respektive gleichberechtigte Gesprächspartnerin der Kursleiterin.

Was genau die Teilnehmerin weiß, bleibt allerdings unklar: Vielleicht kennt sie nur den deutschen Ausdruck „Erdäpfel“, vielleicht kennt sie aber auch die neue Vokabel. Gegen die letzte Annahme würde allerdings sprechen, dass sie das Wort abschreibt. In

120 Die Geste ist sogar die eines Fremdsprachenlehrers, „die entstand, als der Lehrer einem Schüler einhelfen wollte, der mit Ausdrucksschwierigkeiten zu kämpfen hatte (10. Klasse Gymnasium, Englisch)“ (Stückrath, 1977, S. 45).

121 Als *metaphorics* bezeichnet McNeill Gesten, die eher eine abstrakte Idee als ein konkretes Objekt oder Ereignis darstellen (McNeill, 1992, S. 14).

jedem Fall ist sie – kurzfristig – zum Teil aus dem epistemischen Gefälle der Belehrungssituation herausgetreten und präsentiert sich als wissende Interaktionspartnerin. Der Semantisierungsprozess wird von der Kursleiterin abgeschlossen, die das Ergebnis mit dem Satz „*tapuach adama ist eine Kartoffel*“ sichert und durch die Wiederholung von *tapuach* an die Bedeutung Apfel erinnert. Obwohl also die Semantisierungsstrategie der Übersetzung vorliegt, wird diese durch einen vorgeschalteten, das Einprägen erleichternden Erklärungs-Exkurs ergänzt.

### **Fallbeispiel 2: „Stadt – statt – Staat“**

Das zweite Beispiel ist einer DaF-Kurseinheit innerhalb eines Integrationskurses entnommen, genauer einer Pausensituation: Der Kursleiter hatte eine zehnminütige Unterbrechung angekündigt, einige Teilnehmer verlassen den Unterrichtsraum, andere bleiben an ihren Plätzen. Eine weitere Gruppe von drei Teilnehmern geht nach vorne zum KL, in den Bereich, wo Overheadprojektor und Whiteboard untergebracht sind. Einer von ihnen (T1) ergreift einen Stift und schreibt an das Whiteboard einige Begriffe. Es entsteht ein Tafelbild, das folgendermaßen aussieht:

Stadt = Berlin  
 statt =  
 Staat = Deutschland

Im Verlauf der folgenden Episode stehen zunächst zwei männliche Teilnehmer und eine Teilnehmerin (T2) zusammen mit dem Kursleiter an der Tafel, dann verlässt der zweite Teilnehmer die Gruppe, um nach einiger Zeit wieder zurückzukehren und dann wieder zu gehen. Auch die weibliche Teilnehmerin bleibt nicht die ganze Zeit an der Tafel stehen. Auf dem Videoband kann man die Aktionen der Beteiligten und den jeweiligen Tafelanschrieb sehen, teilweise aber nur schwer verstehen, was sie sagen.<sup>122</sup> Den annähernden Wortlaut dieser Passage und damit die interaktive Leistung des Teilnehmers gibt das in Partiturschreibweise transkribierte Gesprächsprotokoll wieder (Transkript 5).

122 Das liegt an der durch die informelle Situation der Pause bedingten zurückgenommenen Lautstärke der Sprecher einerseits und an den Schwierigkeiten für den Transkribierenden, Sprecher mit unzureichenden Deutschkenntnissen zu verstehen, andererseits.

- 1 T1: ((schreibt an Tafel: „Stadt =“) das ist (unverständl.) Stadt.. Berlin. ((schreibt an: „Berlin“))  
 2 ja' aber ((schreibt darunter: „Statt =“) statt. ist. statt'. oder ((schreibt  
 3 KL: { ((Kopfnicken))  
 4 T1: { darunter: „Staat =“) aber' ((zeigt auf Anschrieb  
 5 T2: { aber.. das ist ((zeigt auf Anschrieb „Staat“)  
 6 T1: { „Staat“) das ist. das ist (Schweden?), nein' Deutschland' Deutschland.  
 7 KL: { nein' ((Kopfnicken))  
 8 T2: (unverständl.) Deutschland,  
 9 T1: ((schreibt an: „Deutschland“) groß Deu:tsch.. land, ((zeigt auf Anschrieb „Statt“))  
 10 { ah (unverständl.) ist ((wischt bei „Statt“ das große ‚s‘ weg)) klein ((ersetzt es durch  
 12 T2: { was ist das,  
 13 T1: kleines ‚s‘) die. (unverständl.) ((zeigt auf Anschrieb „statt“) (unverständl.)  
 14 KL: das eine ja:'. das andere nein, ja:,. ja,. genau  
 15 T1: (hinlaufen?).. statt  
 16 T2: ach so:, ja, (soll?) stattfinden,. stattfinden, (unverständl.)

#### Transkript 5: „Was ist das“

Teilnehmer 1 leitet ein, indem er eine Erklärung für das Wort „Stadt“ formuliert und gleichzeitig an die Tafel schreibt: nämlich das Hyponym „Berlin“. Er versichert sich, dass der Kursleiter diesen Schritt verstanden hat, indem er ein fragendes „Ja“ äußert, auf das der Kursleiter zustimmend mit einem Kopfnicken reagiert. Mit der Konjunktion „aber“ leitet T1 zu einem zweiten Schritt über (Z. 5), schreibt das Wort „statt“ mit einem Gleichheitszeichen und äußert das Wort noch einmal mit fragender Betonung. Er gibt damit zu erkennen, dass er nicht zu einer Definition imstande ist und darin sein Problem besteht. Mit „oder“ führt er ein weiteres homophones Wort ein, nämlich „Staat“. Nach dem Schreiben des Gleichheitszeichens formuliert er fragend als Definition „Schweden“, der Kursleiter verneint, T1 wiederholt fragend die Negation und schließt daran als Alternative – wiederum fragend – „Deutschland“ an.<sup>123</sup> Nachdem der KL genickt hat, schreibt er die Erklärung mit dem Hyponym an die Tafel. Daraufhin wendet er sich wieder dem zweiten – definitionslosen – Wort zu, entdeckt, dass dieses kleingeschrieben werden muss und führt diese Selbstkorrektur an der Tafel aus. Teilnehmerin 2, die sich bereits schon vorher (kaum verständlich) in das Gespräch eingeschaltet hatte, formuliert jetzt die Frage, was das Wort („statt“) bedeutet (Z. 11). Es ist zu vermuten, dass T1 und T2 sich während der vorangegan-

123 Die Ablehnung des Kursleiters ist für den Betrachter nicht ganz nachzuvollziehen, da auch Schweden ein Staat und deshalb als Erklärung korrekt ist. Da aber T1 selbst Zweifel äußert und gleich mit der als richtig gewerteten Alternative „Deutschland“ zur Hand ist, scheint zwischen beiden ein Einverständnis darüber zu herrschen, dass die Beispiele (die vermutlich im Unterricht schon einmal behandelt wurden) sachlich bzw. geografisch aufeinander abzustimmen sind.

genen Phase der Partnerarbeit auf diese Frage verständigt haben und jetzt die Pause nutzen, um Auskunft zu erhalten. Es ist weiter zu vermuten, dass T2 auf die richtige Schreibweise der Konjunktion aufmerksam gemacht hat, die T1 als eine fremdinitiierte Selbstkorrektur durchführt.

T1 hat selbst Erklärungen zweier Begriffe gegeben, deutet auf das Wort „statt“ (Z. 12) und fordert damit den KL auf, den hier fehlenden Begriff einzutragen bzw. zu nennen und damit das Wort zu erklären (Abb. 26). Er bedient sich dabei einer Geste, die traditionellerweise von Lehrern eingesetzt wird – bei Stückrath „Aufforderung der Klasse durch Handbewegung“ genannt. Der KL kommt dieser Aufforderung mit der Erklärung „Das eine ja, das andere nein“ (Z. 13). nach.

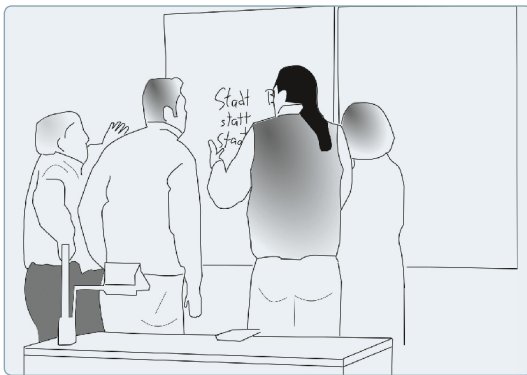


Abbildung 26.  
Problemdarlegung und Erklärungs-  
aufforderung durch einen Teilnehmer

Trotz der Sprachschwierigkeiten der beiden sprechenden Teilnehmer (ein dritter steht schweigend daneben) gelingt es ihnen, den Kursleiter zu einer Definition des ihnen unverständlichen Wortes zu bringen, nämlich „das eine ja, das andere nein“. Mit ihrer Aktion haben sie sich zwar als unwissend offenbart, gleichzeitig aber ihre Kompetenz zur Darstellung des Problems bewiesen. Sie übernehmen dabei Handlungsformen, die üblicherweise Lehrenden, aber nicht Lernenden zugebilligt werden: die Benutzung der Tafel, die Visualisierung des Problems durch die Anordnung der gleichklingenden, aber mit unterschiedlicher Bedeutung versehenen Begriffe, die Vorführung eigener Erklärungen als Muster für die erwartete Definition und das Hinweisen auf die richtige Schreibweise. In Zeile 15 gibt T2 zu erkennen, dass sie verstanden hat („ach so, ja“), führt dann aber noch mit dem Verb „stattfinden“ einen weiteren Begriff ein, so dass der Vorgang „Um Erklärung nachsuchen – eine Erklärung erhalten“ noch nicht abgeschlossen ist. Mit dieser Erweiterung vollzieht sich ein Wechsel der Rollen: Im Folgenden übernimmt der Kursleiter die Initiative, er korrigiert das Wort „statt“ in „Statt“ und erklärt das Wort mündlich und schriftlich, indem er die Synonyme „Ort“ und „Platz“ anführt. Dann schreibt er unter die bisher notierten Begriffe das kleingeschriebene „statt“, führt einen

Beispielsatz mit dieser Konjunktion an, übt diesen dialogisch mit den beiden Teilnehmern und versteht das Wort erklärend mit den Synonymen „anstatt“ und „stattdessen“. Schließlich fügt er noch über die von T1 notierten Worte das Wort „Start“ ein. Das Tafelbild sieht nach dieser Intervention folgendermaßen aus:

Start  
 Stadt = Berlin  
 Statt = Ort, Platz  
 Staat = Deutschland  
 statt = anstatt, stattdessen  
 Ich rauche lieber statt zu essen.

Die Aufgabe, die T1 dem Kursleiter gestellt hat, könnte damit erledigt sein. Der Kursleiter hat sein Wissen unter Beweis gestellt und mit dem Wort „Start“ noch ein zusätzliches, nämlich (fast) homophones Wort, eingebracht. Damit könnte die Episode abgeschlossen sein. Tatsächlich aber erhebt T1 seine Arme und rahmt damit die Zeilen 2, 3 und 4 des Tafelanschiebs ein (Abb. 27). Er strukturiert damit die Liste der Worte, indem die ortsbezogenen Substantive besonders markiert und das dazu nicht passende<sup>124</sup> Substantiv „Start“ sowie die Konjunktion „statt“ ausgrenzt. Dies kann als eine körperliche Darstellung dafür, dass er die Erklärungen des Kursleiters verstanden hat, gewertet werden, aber auch als Korrektur des Tafelanschiebs, der eine Gleichwertigkeit der Worte suggeriert.



Abbildung 27.  
 Strukturierung eines Tafelanschiebs durch einen Teilnehmer

Beide Aktionen – die Aufforderungen zur Hilfe und die Darstellung des Verstandens-Habens – werden in Formen realisiert, die üblicherweise Lehrenden vorbehalten sind: Der Teilnehmer bedient sich zunächst des Whiteboards und gibt Erklärungen in Form

124 Das Wort passt insofern nicht in die Liste, als es mit den anderen Wörtern nicht die gleiche Wurzel teilt.

von Homonymen. Schließlich (re-)strukturiert und fokussiert er das Tafelbild und übt damit trotz beschränkter Sprachkenntnisse klassische Lehrerfunktionen aus. Die Teilnehmerin wiederum hat (wahrscheinlich) die Schreibweise des Teilnehmers korrigiert und ihn zur Selbstkorrektur veranlasst und bringt einen weiteren, die ursprüngliche Frage erweiternden Begriff in die Diskussion.

Obwohl KL, T1 und T2 erkennbar miteinander reden, liegt der Schwerpunkt der Interaktion auf der sich verändernden für alle sichtbaren schriftlichen Präsentation. Die an das Board notierten Begriffe werden zur Darstellung eines Problems genutzt, zur Fixierung unterschiedlicher Erklärungen (Homonyme, Synonyme, Kontextangabe), zur Erklärungsaufforderung, zur Korrektur und zu einem nicht ganz ernstgemeinten Auf-die-Spitze-Treiben des Phänomens der Homonymie. Dafür spricht die Ergänzung durch das unpassende Wort „Start“, dafür spricht aber auch das Ende der Szene, wenn der Kursleiter – schweigend – an die leere rechte Tafel den Satz „Ich stattete der Stadt [Heimatstadt von T1] in meinem Staat Besuch ab statt nach Rom zu fliegen“ und grinzend zu T1 sagt „Schöner Satz für dich zum Denken“. Damit hat der KL sowohl die ursprüngliche Frage des Teilnehmers beantwortet als auch einen Hinweis auf weitere Schwierigkeiten, wie sie durch den Einwurf der Teilnehmerin zum Vorschein gekommen sind, gegeben und sich – nicht zuletzt – wieder als (sprach-)überlegener Lehrender präsentiert. Generell ist aber der unproblematisch wirkende Dominanzwechsel zwischen Kursleiter und Teilnehmer in diesem Pausenunterricht hervorzuheben bzw. die Wechsel beobachtbarer Asymmetrien (Brock & Meer, 2004, S. 203), unabhängig von der institutionellen Hierarchie der Situation Sprachunterricht. Zu ergänzen ist, dass der Kurs auf eine Prüfung vorbereitet, deren Bestehen für die Teilnehmer teilweise von existenzieller Bedeutung ist – das Interesse an der Sprache ist also nicht nur ein akademisches, sondern hat hier auch handfeste Gründe.

Beide Fälle zeigen Teilnehmer in temporär eingenommenen, ihrem Erwachsenenalter (und vielleicht auch beruflichem und gesellschaftlichem Status) angemessenen Rollen, die der unterrichtsbedingten Rollenverteilung nicht entsprechen, die aber die Lehr-Lernsituation nicht infrage stellen. Der diskreten Geste der Teilnehmerin im Ivrit-Kurs steht die selbstbewusste und für alle sichtbare Aktion des Teilnehmers im Deutsch-Kurs gegenüber, die aber, da außerhalb vom eigentlichen Unterricht angesiedelt, keine Provokation darstellt.

### 3.5 Auf der Hinterbühne: Kommentierung, Support und Tabubruch in DaF-Kursen

Im Gegensatz zum Schulunterricht, bei dem heimliche oder subversive Aktionen von Schülern üblich sind und von Betroffenen und Beobachtern in anekdotischer Verbrämung oder mit machtkritischem Engagement idealisiert werden (Schmitt, 2009),<sup>125</sup> wird von Sprachkursteilnehmern in der Erwachsenenbildung ein solches Verhalten nicht erwartet. Die große Ähnlichkeit zum Schulunterricht mit der Abfolge (unechter) Fragen und Antworten provoziert aber auch eine Nähe zum Schülerverhalten. Das ist am offenkundigsten im Fall der Vorsagens bzw. Einhelfens mit einer Vokabel, wie es in den beiden Englischkursen (s.o.) zu beobachten war. Derartige Aktionen verlaufen – wie in der Schule – möglichst unauffällig, es wird vor allem leise und ohne verräterische Gestik gesprochen. Anders als im Schulunterricht werden in Kursen der Erwachsenenbildung solche Aktionen von den Lehrenden eher ignoriert als thematisiert.

Um diese Aktionen in ihrer Eigenart zu beschreiben, bietet sich das von Goffman entwickelte Konzept der *back region* („Hinterbühne“) an (Nolda, 2014b). Goffman benutzt in *The Presentation of Self in Everyday Life* die Begriffe *front region* und *back region*, um Bereiche zu kennzeichnen, die durch Wahrnehmungsschranken begrenzt werden:

Two kinds of bounded regions have been considered: front regions where a particular performance is or may be in progress, and back regions where action occurs that is related: to the performance but inconsistent with the appearance fostered by the performance (Goffman, 1956, S. 82).

Zur Erfassung von Hinterbühnenaktivitäten bieten sich ethnografische Forschungsdesigns an, wie sie in der Schulforschung bereits vorliegen (Heinzel, 2010). Die teilnehmende Beobachtung wird teilweise auch mit der Kamera durchgeführt (Mohn, 2010).

Eine besondere Schärfe können Aktionen auf der Hinterbühne in Kursen einnehmen, deren Teilnahme nicht freiwillig ist und deren Teilnehmer aus unterschiedlichen Ländern bzw. Kulturen stammen. In Integrationskursen sind deshalb Spannungen zwischen Teilnehmern und Kursleitern und zwischen Teilnehmer(gruppe)n sowie heimliche Verständigungen zwischen Teilnehmern häufiger als in Fremdsprachenkursen für gleichermaßen die Ausgangssprache beherrschende Teilnehmer.

---

125 Die Arbeit von Schmitt (2009), die auf einer ausführlichen Fallanalyse einer videografierten Englischstunde in der Klasse einer Fachberufsschule basiert, bietet nicht nur vielfältige inhaltliche Anregungen, sondern auch nachahmenswerte Beispiele für die Aufbereitung und Präsentation verbaler und visueller Daten.

Wenn in solchen Kursen der Kursleiter den Teilnehmern den Rücken kehrt oder durch andere Aktivitäten abgelenkt ist, kann es zu kurzfristigen Interaktionen der Teilnehmer untereinander kommen. Da sich diese entweder lautlos oder aber mit reduzierter Lautstärke vollziehen, bietet die Video-Durchsicht in Zeitlupe eine Möglichkeit, das Vorhandensein bzw. die genaue Prozessierung solcher meist halb-klandestiner Interaktionen zu erfassen. Anders als beim sequenziellen, vorwärtsgerichteten Vorgehen wird dann die Datei rückwärts abgespielt, um auf ein Element zu stoßen, auf das die Stelle eine Antwort darstellt. Die auf der Basis des gefundenen Initiation-Reaktion-Paars formulierte These wird dann am weiteren Material zu überprüfen oder zu unterfüttern versucht. Von besonderem Interesse sind Hintergrund-Interaktionen, die auf den Unterricht bezogen sind und damit auf Probleme hinweisen, deren Kenntnis nicht zuletzt für Kursleiter von Interesse sein dürften.

### **Fallbeispiel 1: Lampenfieber**

Das erste Fallbeispiel entstammt der Anfangsphase in einem VHS-Kurs DaF, deren objektiv-latente Sinnstruktur in einer aufwendigen, das Verfahren der „selektiven Kontextvariation“ demonstrierenden Untersuchung als „Etablierung eines lehr-lernbezogenen Interaktionszusammenhangs durch Bindung der Aufmerksamkeit der Anwesenden an einen gemeinsamen Referenzpunkt“ (Herrle, 2007, S. 231) bestimmt werden konnte. Die folgenden Ausführungen berücksichtigen explizit das, was die Studie bewusst ausgeblendet hatte, nämlich die Tatsache, dass es sich um einen Fremdsprachenkurs handelt, dessen Teilnehmer Lehr-Lernobjekt und Kommunikationsmedium nur unzureichend beherrschen, so dass die natürliche Kontingenz der Interaktion um eine weitere Dimension gesteigert ist: Teilnehmer verstehen nicht immer, was der Kursleiter sagt, und der Kursleiter kann nicht immer wissen, ob die Teilnehmer ihn verstanden haben oder nicht. Das trifft vor allem dann zu, wenn vom Lehrbuch abgewichen wird und improvisiert werden muss.

Zu Beginn der Sitzung eines Intensivkurses<sup>126</sup> „DaF/DaZ Grundstufe 2“ einer großstädtischen Volkshochschule sind fast alle Teilnehmer eingetroffen, der Kursleiter richtet kurz das Wort an die beiden Kameramänner, die den Kurs aufnehmen, fragt als Hauptdarsteller scherzhaft nach dem Honorar und wendet sich dann an die Teilnehmer mit der Frage, ob sie Lampenfieber haben. Die dann folgenden Redebeiträge sind in dem abgedruckten Transkript 6 wiedergegeben.

Die Frage des Kursleiters (Z.1) könnte so in jedem beliebigen Kurs gestellt werden, der aufgenommen wird. Auch die Tatsache, dass die Teilnehmer nicht antworten, ist ebenso wenig ungewöhnlich wie der Umstand, dass der Kursleiter dies trotz seiner Nachfrage ignoriert und stattdessen beginnt, sich und die Teilnehmer zu orientieren. Die Frage „Wo haben wir denn gestern?“ (Z. 2) könnte ergänzt werden zu „Wo haben wir denn gestern aufgehört?“

---

126 Der Kurs umfasst insgesamt 50 Termine mit 200 Unterrichtseinheiten.

- 1 KL: (laut und deutlich) Und. haben Sie Lampen.fieber. Lampenfieber ja\*\* (35 Sek. Pause)  
wo haben wir denn gestern (unverständlich) (14 Sek. Pause)
- 3 T1: (unverständlich)
- 4 KL: (laut und deutlich) Wie bitte'
- 5 T1: (unverständlich)
- 6 KL: (laut und deutlich) Lo Lolita kommt noch hat sie nicht Angst vor der. Kamera also  
7 wenn man.. ein Schauspieler ist dann. äh hat man Lampenfieber. kennen Sie das  
8 (8 Sek. Pause) Lampenfieber. Angst.. vor der Kamera. Lampenfieber heißt  
9 (8 Sek. Pause) Angst vor der Kamera\* (5 Sek. Pause) Ja schauen Sie mal nach ne  
10 (unverständlich) kennen Sie das (unverständlich)
- 11 ((Gemurmel))
- 12 KL: Gut... joa auch wenn wir noch nicht vollständig sind denke ich starten. wir. schon. ein.  
13 mal ähhphh wie üblich machen wir.. mit Bezug zum Thema Lampenfieber Sie gucken  
14 noch. was ist Lampenfieber' wer hat Lampenfieber (5 Sek. Pause) Verstehen Sie  
15 nicht' gucken Sie doch mal Lampenfieber
- 16 T1: Hier ist es
- 17 KL: Das wissen Sie ja aha (unverständlich) aha.. finden Sie das in Ihrem Wörterbuch  
18 (4 Sek. Pause) (unverständlich) steht es da drin oder steht es nicht
- 19 T2: Ja ja
- 20 KL: Ja:-
- 21 T2: (unverständlich)
- 22 KL: Aha. Lampenfieber (5 Sek. Pause) das ist keine. Krankheit... Lampenfieber  
23 ((Gemurmel))

#### Transkript 6: „Lampenfieber“

Auffällig ist allerdings die stark akzentuierte Aussprache des Kursleiters und die ungewöhnliche Absetzpause zwischen den Bestandteilen des Kompositums „Lampenfieber“, die es unwahrscheinlich machen, dass es sich um eine individuelle Eigenheit oder aber nur um ein Signal halten könnte, dass der Unterricht jetzt beginnt und die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit auf den Sprecher richten sollen. Der (erschließbare) Hinweis der T1, dass noch eine weitere Teilnehmerin kommt, wird vom Kursleiter wieder mit dem Thema „Lampenfieber“ in Verbindung gebracht. Er gibt vor, angenommen zu haben, dass die genannte Teilnehmerin aus Angst, gefilmt zu werden, nicht zum Unterricht gekommen ist. Im Satz „Hat sie nicht Angst vor der Kamera“ (Z. 6) fällt ein kurzes Absetzen vor dem Wort „Kamera“ auf – wiederum ein Anzeichen dafür, dass hier ein Muttersprachler mit Personen redet, die Schwierigkeiten mit dem Verstehen der deutschen Sprache haben. Der Sprecher ergänzt seine Frage um eine Erklärung des eingangs benutzten Wortes „Lampenfieber“ und seiner Beziehung zum Wort „Kamera“. Er

muss erläutern, dass es sich bei dem den Teilnehmern wahrscheinlich bekannten Wort „Lampe“ hier um einen bestimmten Typ Lampe handelt und dass das Wort „Fieber“ hier nicht eine Krankheitserscheinung meint. Dafür greift er auf ein Beispiel zurück, wiederholt das Wort, definiert es als „Angst vor der Kamera“ (Z. 9) und fordert die Teilnehmer, die dies offensichtlich bereits tun, auf, das Wort „nachzuschauen“, d.h. in ihren Wörterbüchern nachzuschlagen. Die Frage „kennen Sie das“ (Z. 10) ist zweideutig (und typisch für einen Unterricht, in dem Sprache Lehr-Lernobjekt und Kommunikationsmittel zugleich ist): Sie kann sich auf die Empfindung oder auf die Kenntnis des Wortes beziehen. Das Segment kann man als typische Form eines Anfangs im einsprachigen Fremdsprachenunterricht sehen, die von einem situationsbedingten Geplänkel zur Lehr-Lerninteraktion führt. Weiterhin ist sie typisch für DaF-Kurse, in denen die erwachsenen Teilnehmer im Notfall auf ihre jeweiligen Wörterbücher zurückgreifen und sich meist nicht vom Kursleiter helfen lassen können bzw. nicht wollen.

Der Blick in das Video zeigt, dass der KL in der langen Pause nach seiner Anfangsfrage mit dem Zurechtrücken des hinter ihm stehenden mobilen Whiteboards beschäftigt ist und dann in seine Unterlagen schaut. Das Video belegt außerdem, dass der KL seine Erklärungen nicht nur verbal erteilt: In der ersten acht Sekunden langen Pause (Z. 7f.) schreibt er „das Lampenfieber“, in der zweiten (Z. 8) die „Angst vor der Kamera“ an das hinter ihm stehende Whiteboard, ergänzt also die mündlich gegebene Vokabelinformation schriftlich um Informationen zur (das Auffinden im Wörterbuch erleichternden) Schreibweise des Wortes und den (für Ausländer wichtigen) Artikel. Während er den Satz „wenn man... ein Schauspieler ist, dann, äh, hat man Lampenfieber“ formuliert, bewegt er seine ausgestreckten Hände heftig hin und her – so als ob er stark zittern würde (Abb. 28).



Abbildung 28.  
Kursleitergeste (KL: „wenn man... ein Schauspieler ist, dann, äh, hat **man** Lampenfieber“)

In der fünf Sekunden umfassenden Pause danach (Z. 9) greift er sich theatralisch an die Stirn, wischt imaginären Schweiß ab und atmet hörbar aus. In kurzer Zeit hat er so eine Kaskade von (mündlichen, schriftlichen und gestischen) Erklärungshilfen gegeben und den Teilnehmern zusätzlich die Möglichkeit zugestanden, sich selbstständig zu informieren, d.h. die Vokabel nachzuschlagen.

Trotzdem scheint es Verständnisschwierigkeiten zu geben, und der Kursleiter geht auf einige der vor ihm in einem offenen Viereck sitzenden Teilnehmer zu und versucht sich davon zu überzeugen, dass sie das Wort in ihren Wörterbüchern (vom KL durch ein mit den Händen angedeutetes Quadrat gestisch verdeutlicht) gefunden haben. Den Hilfe abwehrenden („Hier ist es“) und Verstehen betuernden („Ja ja“) Aussagen von T1 und T2 scheint der KL zu misstrauen („Ja:-“), ergreift eines der Wörterbücher der Teilnehmer, blättert darin, scheint das Wort dort zu finden („Aha. Lampenfieber“) und setzt, vielleicht durch die leider nicht verständliche Äußerung von T2 in Zeile 21 dazu bewegt, seine Erklärungen fort. Nachdem er betont hat, dass es sich bei dem Wort um keine Krankheitsbezeichnung handelt, dreht er den Teilnehmern den Rücken zu, geht auf das Whiteboard zu und spricht auf dem Weg dahin noch einmal die offensichtlich Probleme bereitende Vokabel aus. In dem Augenblick, in dem der KL den Teilnehmern den Rücken zukehrt, macht ein Teilnehmer sehr schnell mit beiden Händen, davon eine fast unter der Bank verborgen, Bewegungen, die an die kinetografische<sup>127</sup> Geste erinnern, die der KL ausgeführt hatte, um das Wort „Fieber“ zu erklären (Abb. 29).



Abbildung 29.  
Teilnehmergeste (KL: Aha. Lampenfieber  
(5 Sek. Pause) das ist keine Krankheit...  
Lampenfieber)

Der Teilnehmer nutzt die Gelegenheit, unbeobachtet zu sein, um die Handbewegungen des Kursleiters nachzumachen und sich so, gesichert durch Augenkontakt, mit zwei Teilnehmerinnen, eine davon T1, non-verbal zu verständigen. Die heimliche Imitation des KL kann als Kommentar aufgefasst werden (Nolda, 2007): zur übertriebenen (und vielleicht sogar überflüssigen) Erklärungsgestik des Kursleiters in diesem konkreten

127 Der von Efron (1972) geprägte Ausdruck bezeichnet Gesten, die eine Bewegung nachbilden.

Fall, vielleicht aber auch zu dessen generellem Vorgehen. Die blitzartige klandestine Verständigung sichert dem Teilnehmer aber auch eine Überlegenheit, zu deren Demonstration ihm der (bisherige) Unterricht keine Gelegenheit geboten hatte. Eine mögliche prekäre Komponente soll schließlich nicht verschwiegen werden: Die Auswahl gerade dieser Handbewegung (und nicht die des Stirnabwischens oder die der Andeutung eines Wörterbuchs) könnte – wenn man die Handhaltung als *limp wrist* deutet – einen homophoben Unterton haben.<sup>128</sup>

Ausgangspunkt für die Untersuchung war die zunächst nicht bestimmbare schnelle Handbewegung des im Worttranskript nicht auftauchenden Teilnehmers. Beim Rückspulen des Bandes konnte diese als Imitation der Bewegungsgeste des Kursleiters identifiziert werden. Das im Worttranskript erkennbare Muster der Erklärungsversuche der Kursleiters, die auf (vergebliche) Abwehrversuche von T1 und T2 stoßen, wird im Video ergänzt durch das Muster der abwertenden Imitation eines der (non-verbalen) Erklärungsversuche, mit der der Teilnehmer eine Verständigung mit T1 sucht. Das Worttranskript gibt so die Vordergrund-Interaktion zwischen KL und Teilnehmern wieder, das Video zeigt (u.a.) die Hintergrund-Interaktion zwischen einigen Teilnehmern. Bei nochmaliger Betrachtung des Videos fällt auf, dass der den KL nachmachende Teilnehmer mit diesem auch *face-to-face* in Kontakt getreten ist: Als der KL auf die Gruppe zugeht und offensichtlich das Nachschlagen im Wörterbuch kontrollieren und erfahren will, ob sie das Wort kennen, nickt der Teilnehmer und schaut dem KL ins Gesicht. Der KL ignoriert diese Verstehenskundgebung aber und fährt mit seinen Erklärungen fort. Die gestische Aktion des Teilnehmers kann demnach auch als Enttäuschung darüber verstanden werden, dass der KL seine Äußerung ignoriert hat. Es wäre von daher folgerichtig, dass er sich an die Teilnehmerin wendet, deren Verständnisbekundung ebenfalls ignoriert wurde.

Eine weitere Komponente dieser Hintergrundaktion liegt in einem Umstand von Präsenz-Unterricht begründet. Was systemtheoretisch allgemein für *face-to-face*-Interaktionen angenommen wird, nämlich die „Dichte und Ausweglosigkeit des Beobachtetwerdens“ (Kieserling, 1999, S. 51), trifft für Unterricht in besonderem Maße zu (Herzog, 2002, S. 397): Die Teilnehmer und ihre Aktionen sind in der Regel für den Kursleiter sichtbar. Im vorliegenden Fall, wo die Teilnehmer in einem offenen Viereck angeordnet sitzen, hat der KL die Möglichkeit, zu jedem der Teilnehmer zu treten und dessen Unterlagen anzusehen und auch – was der KL hier tatsächlich tut – anzufassen. Wenn der KL sagt „Ja schau Se mal nach ne“ (Z. 9), billigt er nicht nur ein von den Teilnehmern offenbar selbstständig vorgenommenes Vorgehen, er gibt auch zu erkennen, dass er die non-verbalen Aktionen der Teilnehmer wahrnimmt. Wenn er dann

128 Die Abwertung von gestenreichen Sprechern bzw. Gruppen durch Gruppen, die eine größere gestische Zurückhaltung üben, ist nicht zuletzt der Studie „Gesture, race und culture“ über die Aspekte des Gestenverhaltens von Ostjuden und Südtalienern in New York zu entnehmen (Efron, 1972).

auch noch selbst ein Wörterbuch in die Hand nimmt und darin blättert, nimmt er ihnen endgültig die Möglichkeit des diskreten Nachschlagens. Die einzige Möglichkeit, nicht wahrgenommen zu werden, besteht, wenn der KL der Gruppe den Rücken zuwendet. Die Imitation der Gesten des Teilnehmers kann so auch als Reaktion auf die Dauerbeobachtung, der die Teilnehmer unterliegen, gesehen werden.

Es greift jedenfalls zu kurz, wenn man kurs- bzw. kursleiterkommentierende non-verbale Hintergrundinteraktionen von Kursteilnehmern wie das Imitieren von Lehrpersonen lediglich als Beispiele für den Rückfall Erwachsener in die Schülerrolle sieht. Sie sind auch als Versuche zu verstehen, die durch die unterrichtsförmige Struktur eingeschränkten Möglichkeiten zur Kommunikation und Selbstdarstellung auszugleichen. Das trifft in besonderem Maß auf die Teilnehmer an Sprachkursen zu, deren Möglichkeiten, sich als kritische Personen darstellen zu können, stark reduziert sind, und zwar sowohl gegenüber dem Kursleiter als auch gegenüber anderssprachigen Teilnehmern. Das Beispiel zeigt aber auch, dass (wohlmeinende) Hilfestellungen von Dozenten bei Teilnehmern nicht immer willkommen sind und auch als Unterstellung einer Unterlegenheit gedeutet werden können.

### **Fallbeispiel 2: Kaffeekochen**

Als Hinterbühnenaktionen können aber auch unterrichtsstabilisierende Unterstützungen durchgeführt werden: In einem DaF-Kurs mit ausschließlich weiblichen Teilnehmenden wird die Handlungsrichtung des Passivs anhand der Beschreibung und Durchführung des Vorgangs des Kaffeekochens geübt.<sup>129</sup> Der Kursleiter hat Kaffeemaschine, Kaffeepulver und Filtertüten bereitgestellt und versucht, die Teilnehmerinnen dazu zu bringen, die Schritte beim Kaffeekochen mithilfe passivischer Sätze zu beschreiben. Zunächst aber werden anhand der zu sehenden Gegenstände die nötigen Vokabeln („die Kaffeemaschine“, „die Kanne“, „der Filter“) genannt und an die rechte der beiden Tafeln geschrieben. Auf die linke Tafel schreibt der Kursleiter gut leserlich die vollständigen Sätze der einzelnen Schritte des Kaffeekochens, während jeweils eine der Teilnehmerinnen die dazugehörigen Teilhandlungen vorführt. Am Ende steht das vollständige Rezept zum Kaffeekochen an der Tafel, der Kursleiter hebt die Passivkonstruktion (Hilfsverb plus Partizip) durch Unterstreichen hervor, erläutert die Begriffe „Koch“- und „Backrezept“ und verweist auf ein Kuchenrezept.

Die im Folgenden zitierte Passage (Transkript 7) beginnt, nachdem eine Teilnehmerin Wasser auf Veranlassung des Kursleiters in die Kanne der Maschine gefüllt hat, und der KL unter der Überschrift „Wie wird Kaffee gekocht?“ den dazugehörigen Satz „Zuerst wird Wasser in die Kaffeemaschine gegeben“ an die Tafel geschrieben hat.

---

129 Die Videoaufnahme entstammt dem Online-Fall-Laboratorium der Universität Tübingen (Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung).

- 1 KL: Und dann- Vera' dann'
- 2 ((Kursleiter hält Filter hoch.))
- 3 T?: (unverständlich)
- 4 KL: Dann-
- 5 T?: (unverständlich)
- 6 KL: Dann-
- 7 ((Kursleiter zeigt an der Tafel auf das Wort „wird“, klopft darauf und hält eine Filtertüte hoch.))
- 8 T? Äh dann wird
- 9 KL: der Filter ((hält Filtertüte hoch))
- 10 T?: in die Maschine gegeben
- 11 KL: oder eingesetzt ja, okay (zu T1) dann komm mach das ma bitte Vera
- 12 ((T1 steht auf.))
- 13 KL: Dann wird. der Papierfilter. in den Filter der Kaffeemaschine. eingesetzt
- 14 ((Kursleiter beginnt, diesen Satz an die Tafel zu schreiben.))
- 15 ((T1 faltet die Filtertüte an einer der Längsseiten.))
- 16 T1: (leise zu T2) Okay
- 17 ((T2 nickt erst, schüttelt dann Kopf, macht Faltbewegungen mit den Händen vor.))
- 18 T1: (leise zu T2) komplett' ((T1 hält Filter hoch))
- 19 T2: (leise) Andere Seite
- 20 ((T1 geht zu T2, diese faltet die Filtertüte und gibt sie T1.))
- 21 ((T1 geht zurück nach vorne zur Kaffeemaschine und setzt die Filtertüte ein.))
- 22 TN: So, fertig,
- 23 ((Lachen))

#### Transkript 7: Kaffeekochen

Der KL versucht, zunächst T1 (Vera), dann auch die anderen Teilnehmerinnen dazu zu bewegen, einen Satz im Passiv zu formulieren, der gleichzeitig den nächsten Schritt beim Kaffeekochen in Form einer Gebrauchsanweisung beschreibt. Offenkundig haben die Teilnehmerinnen Schwierigkeiten zu verstehen, was er meint bzw. was er von ihnen erwartet. Der KL agiert non-verbal, indem er erst den gemeinten Gegenstand hochhebt, dann auf das Wort „wird“ im Satz an der Tafel zeigt und auf die Tafel klopft (Z. 7). Das Verfahren bewirkt, dass eine der Teilnehmerinnen den gewünschten Satz auch tatsächlich produziert und der KL Teilnehmerin 1 bitten kann, nach vorn zu kommen und das Beschriebene zu tun. Die Situation im Kurs, als T1 versucht, die Filtertüte zu falten und der KL beginnt, den Satz an die Tafel zu schreiben (Z. 15/16), ist den gegenperspektivischen *stills* in Abbildung 30 zu entnehmen, die darüber hinaus einen Eindruck vom Raum, der Anordnung der Beteiligten und der Artefakte vermitteln.

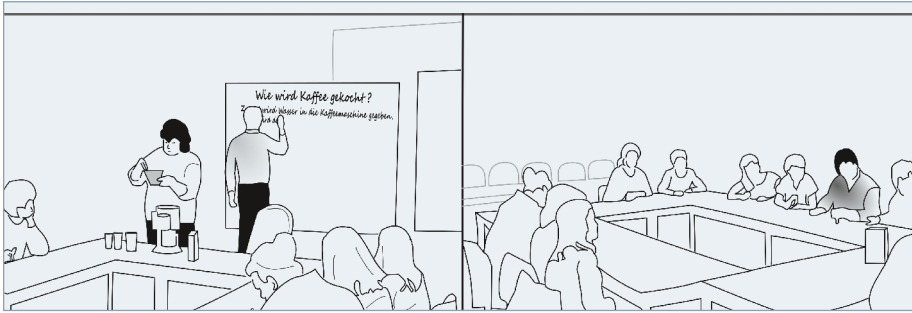


Abbildung 30. Vorderbühnenaktion

Der Raum ist ein typischer Schulraum mit viereckig angeordneten Tischen und Stühlen und zwei Tafeln. Becher, Tablett, Kaffeemaschine, Filtertüte und Kaffeepulver sind offensichtlich extra zu dieser Übung mitgebracht und aufgestellt worden. Alle Teilnehmerinnen bis auf eine schreibende (im linken Bild in der Mitte vorne) schauen auf T1, sehen dabei aber natürlich gleichzeitig auch den KL von hinten, der den Satz an die Tafel zu schreiben beginnt. Während der KL an die Tafel schreibt, hat er keinen Blickkontakt zu den Teilnehmerinnen, kann also auch nicht erkennen, ob T1 die praktische Aufgabe richtig löst. Stattdessen verfolgen die übrigen Teilnehmerinnen das Vorgehen – besonders aufmerksam tut dies T2, die wie auf dem Sprung dasitzt (im rechten Bild rechts). T1 wendet sich mit ihrem Zweifel, ob sie die Tüte richtig gefaltet hat, dann auch an diese. Es handelt sich um die Teilnehmerin, die, als sie vom KL aufgefordert wurde, Wasser in die Kanne zu füllen, dies mit einer erkennbaren Routine getan hat. Bei dem leise gesprochenen Dialog zwischen T1 und T2 handelt es sich um einen sparsamen, aber effektiven Austausch von Worten, mit denen T1 ihre Schwierigkeiten signalisiert und T2 sie anweist – übrigens in einer für beide fremden, kursöffentlichen Sprache.

Als der Erfolg nicht eintritt, geht T1 schweigend zum Platz von T2, die ebenso schweigend die Tüte richtig faltet und sie T1 gibt (Abb. 31) – eine Aktion, die vom KL, der weiterhin an der Tafel steht und den Satz schreibt, (wahrscheinlich) nicht bemerkt wird.

Abbildung 31.  
Hinterbühnenaktion

Der mühsamen Unterrichtsinteraktion zwischen KL und TeilnehmerInnen folgt eine Interaktion, die ein echtes Handlungsproblem zwischen T1 und T2 erfolgreich löst. Die Schwierigkeiten im KL-Teilnehmer-Polylog sind vor allem auf den Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zurückzuführen: Die vom KL offensichtlich verfolgte Handlungs- bzw. Produktorientierung<sup>130</sup> bei der Behandlung des Passivs hat zur Fingierung einer extrem künstlichen Sprechsituation geführt: Der KL will nicht wissen, wie es weitergeht bzw. wie man Kaffee kocht, sondern er will, dass die TeilnehmerInnen einen von ihm vorher festgelegten, eher im Schriftlichen üblichen Satz konstruieren bzw. erraten, den er schließlich selbst formuliert (Z. 14) und anzuschreiben beginnt.

Der KL ist in gewissem Sinn Opfer seiner Planung geworden, die eine parallele Prozessierung zwischen sichtbarer Handlung und (ebenso sichtbarer schriftlicher) Handlungsbeschreibung vorgesehen und ihren Ursprung in der für Lehrwerke und Unterricht typischen Aktiv-Passiv-Diathese<sup>131</sup> hat. In der Realität ist die Teilnehmerin mit der Handlung nicht nur eher fertig als der KL mit dem Anschreiben des Satzes, sie ist außerdem mit dem Problem konfrontiert, die geforderte Handlung nicht korrekt ausführen zu können und um Hilfe bitten zu müssen. So wie der KL nicht schneller schreiben kann, wenn er nicht riskieren will, dass der Anschrieb unleserlich und damit nutzlos wird, so möchte die Teilnehmerin wahrscheinlich den KL nicht beim Anschrieb unterbrechen und um Hilfe bitten. Vielleicht traut sie auch eher der hauswirtschaftlich versierten Teilnehmerin T2 zu, das Problem zu lösen.

Der beabsichtigte Effekt der gleichzeitigen Ausführung bzw. Wahrnehmung einer Handlung und ihrer schriftlichen Deskription wird durch das reale Problem bei der Ausführung der Handlung verhindert bzw. erschwert: Die TeilnehmerInnen verfolgen die Problemlösung durch T1 und T2 offensichtlich mit mehr Interesse als den Tafelanschrieb, und T1 dürfte eher gelernt haben, wie man Filtertüten faltet und weniger, wie man das Passiv bildet.

Zu erwähnen ist noch ein weiteres Handlungsproblem, das der KL ebenso unaufwendig wie erfolgreich löst: Nachdem er die Vokabel „Filter“ (als Teil der Kaffeemaschine) eingeführt hatte (Z. 9), greift er beim zweiten Schritt des Kaffeekochens auf dieses, auch auf der rechten Tafel notierte Wort zurück und bildet dann – im Gespräch mit den TeilnehmerInnen – den Satz „Dann wird der Filter in den Filter der Kaffeemaschine gegeben bzw. eingesetzt“. Die verwirrende Doppelnennung löst er dann aber

130 Nach einer klassischen Definition der Schulpädagogik wird unter „Handlungsorientierung“ ein Unterricht verstanden, der „den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses, und es sollen Handlungsprodukte als konkrete Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses erstellt werden“ (Wopp, 1986, S. 600). Bei dem vorliegenden Beispiel handelt es sich eher um eine Aktivierung der Teilnehmer, die Bereitstellung einer Lernmöglichkeit durch das materielle Vorführen eines schriftlich formulierten Vorgangs sowie um die Herstellung eines Produkts, dessen gemeinsamer Konsum sich positiv auf das Klima in der Gruppe auswirken könnte.

131 Vgl. zum Ursprung der Aktiv-Passiv-Diathese und zur Kritik daran Weinrich 2006, S. 63.

mit einer Selbstkorrektur auf, indem er im endgültigen, erst formulierten (Z. 13) und dann an der linken Tafel notierten Satz den differenzierenden Begriff „Papierfilter“ benutzt.

Durch die authentische Sprechhandlung zwischen den beiden Teilnehmerinnen wird die künstliche zwischen dem KL und der Teilnehmergruppe überdeutlich. Der auffallendste Unterschied besteht in der mühsamen gemeinsamen Konstruktion eines vollständigen Satzes mit einem durch die Satzklammer komplizierten Prädikat und der mühelosen Verständigung mit prädikatlosen Fragment- bzw. Einwortsätzen. Die *interlanguage* der Teilnehmerinnen ist unter syntaktischen Gesichtspunkten ausgesprochen defizitär, unter Handlungsgesichtspunkten aber höchst effektiv.

Das Erwachsenenenspezifische an der angeführten Passage besteht zunächst einmal darin, dass der KL in Vorbereitung auf die Lektion ein Beispiel gewählt und entsprechende Utensilien zur Verfügung gestellt hat, die dem Erfahrungskreis seiner Teilnehmerinnen entsprechen dürften. Für erwachsene Teilnehmerinnen typisch dürfte aber auch wohl auch das supportive Agieren der beiden Teilnehmerinnen sein, die sich selbstständig miteinander verständigen und so den Fortgang des Unterrichts und die Einhaltung der vom KL geplanten Synchronität (zumindest bis zu einem gewissen Grad) sichern, ohne dass dieser dies notwendig wahrnimmt.

### **Fallbeispiel 3: *Che vuoi?***

Ein besonderes Problem in Kursen mit Teilnehmern aus unterschiedlichen Ländern, denen eine gemeinsam beherrschte Herkunfts- oder Brückensprache fehlt, ist die Gruppenkonstanz: Teilnehmer mit gleicher Muttersprache sitzen häufig über die gesamte Kurszeit nebeneinander, tauschen sich aus und/oder helfen einander. Die von den Teilnehmern selbst gewählten Plätze spiegeln dies sowie die Probleme, die sich ergeben, wenn „Zuspätkommer“ keinen freien Platz mehr in ihrer Gruppe finden (Nolda, 2014d).

Der Kursraum des Kurses, aus dem das folgende Beispiel aus einem Integrationskurs stammt,<sup>132</sup> ist nur schwach besetzt, die wenigen Anwesenden haben sich so angeordnet, wie es Abbildung 32 zeigt.

An der Sitzreihe links vom KL sitzen zwei Libanesen, an der Ecke, die gebildet wird von der dem KL gegenüberliegenden und der Sitzreihe rechts von ihm sitzen drei Italiener und rechts vom KL -- aber in einer gewissen Distanz zu ihm sitzen zwei Russinnen. Diese drei Gruppen werden ergänzt durch zwei Teilnehmerinnen, die jeweils eine Nation bzw. einen Kontinent repräsentieren: eine Afrikanerin aus Nigeria, die neben dem Libanesen Platz genommen hat, und eine Südamerikanerin aus Brasilien, die neben den Osteuropäerinnen sitzt. Die Sitzverteilung bietet den geschlechtshomogenen

---

132 Das Beispiel, entnommen einer Kursaufnahme des BiWo-Projekts, wird unter anderem Fokus in der Masterarbeit von Biege (2016) interpretiert.

Gruppen die Möglichkeit, auf der Hinterbühne untereinander in ihrer Muttersprache zu kommunizieren.

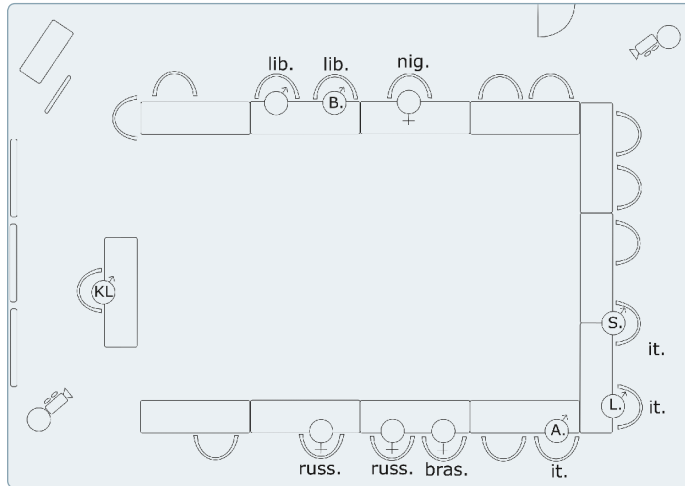


Abbildung 32. Raumskizze Integrationskurs

Ein Grund dafür, dass so wenige Teilnehmer anwesend sind, ist das zu dem Zeitraum, in dem der Kurs aufgenommen wird, stattfindende muslimische Opferfest. Der Kursleiter, der die Anwesenheit der Teilnehmer feststellt und in eine Liste einträgt, äußert die Vermutung, dass einige Teilnehmer wegen dieses Festes fehlen (Transkript 8).

- 1 KL: ei.nige sind ja ((nickt)) heute nicht da ne'
- 2 R.: Hm'
- 3 KL: die sind beim.. Opferfest feiern ne'
- 4 B.: ((nickt)) Hm
- 5 S.: (unverständlich) (leise)
- 6 KL: (unverständlich) (leise) sind heute nicht da:
- 7 B.: (unverständlich)
- 8 L.: Opferfeschte
- 9 S.: (unverständlich)
- 10 KL: (laut) Okay:\* so wollen wir mal gucken wer da ist und das ist
- 11 S.: (unverständlich)
- 12 L.: ((lacht stimmlos)) ((lächelt))
- 13 A.: ((lacht)) ((lächelt))

Transkript 8: Opferfest

Mit der Kurzform von „nicht wahr?“ („ne“) fragt er die Teilnehmenden, ob sie ihn verstanden hätten. Sein Nicken kann als Signal der neutralen, akzeptierenden Haltung gegenüber der Tatsache der Abwesenheit mehrerer Teilnehmer gewertet werden. Die brasilianische Teilnehmerin (R.) reagiert mit einem fragenden Rezeptionssignal (Z. 2). Entweder hat sie nicht verstanden, was der Kursleiter gesagt hat, oder sie äußert Verwunderung, weil sie den Grund für die Abwesenheit nicht kennt, den der Kursleiter durch das „Ja“ als allgemein bekannt gekennzeichnet hat. Vielleicht schließt der Kursleiter deswegen noch einmal die Information an, dass einige Teilnehmer wegen des Opferfestes fehlen (Z. 3). Die dabei verwendete Formulierung könnte den Nebensinn des Sich-Amüsierens haben, vielleicht benutzt er das Wort „feiern“ aber auch, um das Wort „Fest“ zu verdeutlichen.

Einer der libanesischen Teilnehmer (B.) nickt und bestätigt mit einem Rezeptionssignal. Der italienische Teilnehmer S. spricht leise und richtet sich mit einer Kopf- und Oberkörperbewegung nach links an seinen Sitznachbarn L. Was er sagt, ist nicht verständlich. Vermutlich nennt er mehrere Namen, denn seine anfänglich unverständliche Äußerung endet mit „sind heute nicht da“ (Z. 6). Laut denkend und lesend kommentiert er die schriftliche Dokumentation der Anwesenheitsprüfung. Der administrative Vorgang wird vom KL routiniert und unoffensiv durchgeführt, birgt aber insofern ein Konfliktpotenzial, da hier die institutionelle Macht des Kursleiters und die Unfreiwilligkeit der Teilnahme offenkundig wird.

Den Teilnehmern dürfte das Ritual bekannt sein, der Italiener S. (Z. 5) und der Libanese B. (Z. 7) nutzen diese Phase vor dem Unterrichtsbeginn für leise Unterhaltungen mit ihren Nebensitzern, die nicht verständlich in ihrer Muttersprache geführt werden. Auf S. reagiert L. mit einem Redebeitrag, in dem nur das (so ausgesprochene) Wort „Opferfeste“ (Z. 8) verständlich ist, er also das Hauptstichwort der vorangegangenen Äußerungen des offiziellen Kursgesprächs aufgreift. Vermutlich hat S. in Zeile 5 nach dem Wort bzw. dem Grund der Abwesenheit gefragt. Es ist denkbar, dass er die Kursleiteräußerung in Zeile 3 akustisch nicht verstanden hat, dass er nicht aufmerksam (genug) war oder dass seine Deutschkenntnisse zum Verstehen nicht ausreichten. Die nächste Äußerung in der Interaktion ist ein kurzer unverständlicher Sprechbeitrag von S. (Z. 9), vermutlich nur ein Rezeptionssignal, das als Reaktion auf L.s Beitrag (Z. 8) gedeutet werden kann. Für den Anschluss kann vermutet werden, dass der Kursleiter seine Aktion des Inventarisierens (Herrle, 2013, S. 202) fortführt, gleichzeitig aber auch auf die entstandene Unruhe reagiert.

In Zeile 10 ist zu erkennen, dass sich der Kursleiter darum bemüht, Ruhe herzustellen und die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf den offiziellen Kursbeginn zu lenken. Er äußert zwei Gliederungssignale („okay“ und „so“). Das erste spricht er mit erhöhter Lautstärke und zieht den Endvokal in die Länge. Durch die Lautstärke wäre er auch trotz simultaner Sprechbeiträge von Teilnehmenden noch zu verstehen. Er signa-

liert, dass er einen Wechsel vollziehen möchte und die (muttersprachlichen) Nebengespräche einzustellen sind. Dann kündigt er das weitere Vorgehen der Anwesenheitsprüfung an. Es sollen nun nicht weiter die Namen der (entschuldigenden) Fehlenden, sondern die der Anwesenden dokumentiert werden. Er schließt damit das Thema „Gründe für Abwesenheit“ explizit ab und nimmt eine neue Perspektive ein, die auf das kommende Lehren und Lernen verweist. Er betont das Wort „wer“ und lenkt die Aufmerksamkeit dadurch auf die Teilnehmenden. Möglicherweise ist hier die Erwartung impliziert, dass sich Teilnehmende, die sichtbar präsent sind, auch aktiv beteiligen und in das Kursgespräch einbringen sollen (Herrle, 2013, S. 202).

Der Teilnehmer S. äußert in italienischer Sprache etwas Unverständliches (Z. 11). Ein Blick auf die Videospur zeigt, dass er dabei den ihm gegenüberstehenden, aber mit dem Ausfüllen der Anwesenheitsliste beschäftigten KL anblickt. Am auffälligsten ist aber, dass die Rede des Teilnehmers eine rhythmische Gestik begleitet, die in Abbildung 33 als visuelle Erweiterung des Transkripts 8 in Form einer Folge von gezeichneten Standbildern dargestellt ist.

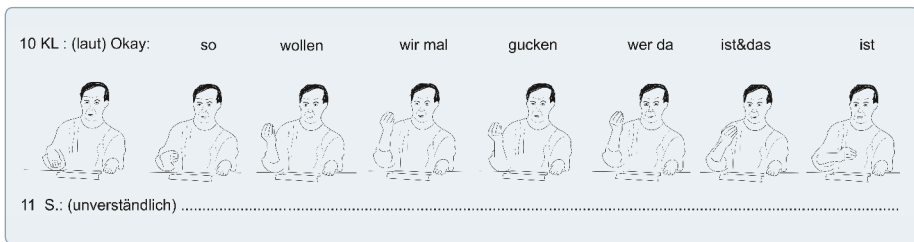


Abbildung 33. gestische Hinterbühnenübung

Die von S. ausgeführte typisch italienische Geste (Abb. 34) drückt Unverständnis aus. Sie kann „Was machst du?“ oder „Was willst du?“ („*che vuoi?*“) heißen und als Provokation oder gar Beleidigung verstanden werden (Steves, 2013, S. 27). Häufig wird sie in vulgären Ausdrücken wie *Ma che cazzo vuoi?* verwendet.

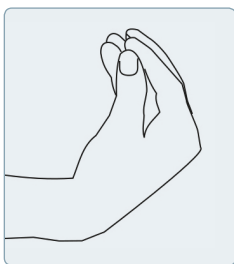


Abbildung 34. Geste „che vuoi?“

Der Teilnehmer setzt in dem Moment zur Geste an,<sup>133</sup> als der Kursleiter mit den Unterlagen beschäftigt ist, jener ihn also nicht sehen kann. Die Offensivität der Geste wird dadurch gesteigert, dass er zum Abschluss mit der Hand vernehmbar auf den Tisch schlägt. Obwohl er die Geste in Richtung des ihm gegenüberstehenden (aber mit der Anwesenheitsliste beschäftigten) Kls ausführt, ist sie eher an die Gruppe der ihm nahestehenden (und ihn anblickenden) Landsleute gerichtet.

Mit dem während der Gestenaufführung vom KL ausgesprochenen Satz hat die Geste unmittelbar nichts zu tun, sie knüpft aber an das Thema der vom KL akzeptierten Teilnahmeverhinderung der fehlenden muslimischen Teilnehmer an:

S.s Aggressivität im thematischen Kontext der Abwesenheit von mehreren Teilnehmenden und des Opferfestes mag auf Ungerechtigkeitsempfinden und Frustration hindeuten (so wie: „Warum dürfen die feiern und ich muss hier sitzen?“). Wahrscheinlich ist sein verbaler Ausdruck ebenso von Provokation und Verärgerung geprägt wie seine Gestik. S. distanziert sich von einer verständnisvollen und toleranten Haltung und signalisiert Ablehnung gegenüber den Opferfestfeiernden. Er nimmt keine Rücksicht auf politische Korrektheit und die anwesenden muslimischen Teilnehmenden. Der fremdenfeindliche Ausdruck verstärkt sich dadurch, dass er mit der Geste seine italienische Nationalität zur Aufführung bringt und verkörpert. Gegenüber dem Kursleiter und den anderen Teilnehmenden signalisiert S. ferner Desinteresse und Unfreiwilligkeit an der Kursteilnahme. Es ist möglich, dass es sich hier auch oder in erster Linie um die Demonstration von „Männlichkeit“ innerhalb des italienischen Trios handelt (Biege, 2016, S. 99).

Diese Demonstration dürfte sich allerdings nicht gegen die anwesenden Frauen, sondern gegen die libanesischen Männer richten. Schaut man sich den Anfang des Videobandes an, so ist zu erkennen, dass einer der Libanesen als erster den Raum betreten hat und dort in seine Unterlagen vertieft, an seinem Platz in Nähe des Kursleiterpults sitzt. Der dann eintretende Kursleiter unterhält sich mit dem Teilnehmer. Thema ist das Opferfest. Die drei Italiener tauchen fast gleichzeitig auf, gehen aber dann wieder aus dem Raum, als sie feststellen, dass der Unterricht noch nicht begonnen hat. Als sie nach einigen Minuten wiederkommen, spricht der Kursleiter mit dem anderen der Libanesen. Wieder ist das Thema das Opferfest. Während die Libanesen hauptsächlich leise mit dem Kursleiter kommunizieren, reden die Italiener lebhaft und wie es scheint ein wenig ruppig untereinander in ihrer Muttersprache. Sie präsentieren sich gewissermaßen als die *bad boys*, die sich von dem eher sanften Verhalten des Kursleiters und der musterschülerhaften Libanesen unterscheiden, die sogar noch die Zeit vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn nutzen, um sich in der Zielsprache und politisch korrekten Unterhaltungen (über den Zeit-

133 Die Zeitsstruktur von Gesten umfasst einen Anfangs- und Endpunkt sowie mindestens einen Signifikanzpunkt (Sager, 2005, S. 23ff.).

punkt des Opferfestes) zu üben. Der Teilnehmer S. dagegen verlängert gewissermaßen die Zeit der privaten Unterhaltungen und Unmutsbekundungen in die offizielle Phase hinein.

Dass mit der Geste ein Tabubruch begangen wurde, ist an der Reaktion des Nebensitzers L. zu erkennen, der im Anschluss daran zwar lächelt, aber hinter seinen vor dem Mund verschränkten Händen; der über Kreuz sitzende dritte Italiener (A.) lächelt dagegen offen den Kursleiter an, und es ist denkbar, dass er überprüfen will, ob dieser die Geste (und die begleitenden Worte) wahrgenommen hat, und dass er sie mit dem Lächeln als unernst rahmen möchte. Vielleicht versucht er auch, ob er eine Solidarität unter (sich drastisch ausdrückenden) Männern herstellen kann.<sup>134</sup>

Der KL reagiert aber nicht, und auch die übrigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen zeigen, soweit auf dem Video sichtbar, keine Belustigung. Dies kann als Indignation oder stillschweigende Kritik aufgefasst werden, könnte aber auch dadurch entstanden sein, dass sie die Äußerung und Geste des TNs nicht wahrgenommen oder nicht verstanden haben. Gerade die Präsentation in der Muttersprache und -gestik erlaubt diese Unentschiedenheit, die TN und KL vor der Notwendigkeit einer Reaktion bewahrt. Der TN wiederum zeigt seinen Landsleuten, dass er seinen Unmut sowohl verbal als auch non-verbal zum Ausdruck gebracht, also nicht verborgen hat. Er nutzt das Manko der unzureichenden Sprachbeherrschung zur Herstellung einer ihm zweckdienlichen Paradoxie von verdeckter Offenheit.

Der Vorgang dürfte auch deshalb vom KL unkommentiert bleiben, weil er eine die Arbeitsgrundlage des Kurses gefährdende Komponente aufweist: So wie der Zwang zur Teilnahme zugunsten der Illusion von Interesse tabuisiert wird, so werden auch Animositäten zwischen ethnischen Gruppen und genderbezogene Abwertungen in Kursen zu verdecken versucht: Beides sind Tabus, die allenfalls auf der Hinterbühne und in liminalen Phasen<sup>135</sup> wie der dem Unterricht vorgelagerten Anwesenheitsprüfung zum Ausdruck kommen können und – wenn nicht zu übersehen – am ehesten mit einer sie als unernst markierenden Rahmung (Nolda, 2014d) bewältigt werden.

Methodisch interessant ist an dieser Passage dreierlei: Zum einen ist da die Tatsache, dass auch Sprachdaten, die die Transkribenden vor große Verständnisprobleme stellen, ausgewertet werden können; dies geschieht durch zusätzliche Bilddaten und indem der Umstand, dass Personen schwer verständlich bzw. in ihrer Muttersprache sprechen, als Faktum aufgegriffen wird. Zum anderen verweist die Interpretation des Segments auf den Vorteil von Videos, die man beliebig vor- und zurückspulen kann. Beim Zurückspulen wird nicht nur erkennbar, dass sich der Teilnehmer vorher mit seinen Landsleuten unterhalten hatte. Es kann auch festgestellt werden, dass der Kursleiter vorher – auf Deutsch – mit den beiden Libanesen gesprochen hatte, und zwar über das Opferfest. Die Erregung

134 Denkbar ist auch, dass er die leichte Insinuation des Sich-Amüsierens in der Äußerung des Kursleiters wahrgenommen hat und auf ein Einverständnis mit der Äußerung von Teilnehmer S. hofft.

135 Zum Konzept der Liminalität siehe Turner (1989).

des Teilnehmers dürfte also auch ihre Ursache im Verhalten dieser beiden Teilnehmer, vielleicht auch in einer vermuteten Bevorzugung dieser beiden durch den KL haben. Zum dritten wird hier die Problematik der Bebilderung von Worttranskripten mit zeitgleichen Standbildern nicht-redender Personen deutlich. Was als unmittelbare Reaktion auf den Redebeitrag einer anderen Person gedeutet werden könnte, ist häufig eine zeitversetzte Reaktion auf Vorhergehendes und auf einen Beitrag oder eine Aktion, die nicht im Transkript erfasst wurde. Die Einteilung in Vorder- und Hinterbühne verweist deshalb nicht nur auf ein räumliches, sondern auch auf ein zeitliches Problem der Kursinteraktion.

Die Fokussierung der Forschung auf die unterschiedlichen Zeitdimensionen des Lehrens und Lernens (Berdemann, 2010) übersieht meist die dritte Komponente, nämlich die des *Nicht-Lernens*. Das, was als „Schwätzen“ oder als „Nebenkommunikation“ (Arbeitsgruppe Braunschweig, 1983) bezeichnet wird, nimmt für die daran Beteiligten häufig eine Dimension an, die das Lehren und Lernen (sprich: Verfolgen des Lehrens) überwölbt. Nicht nur der (zu) schnelle oder (zu) langsame Lerner, auch der vom Lernen abgelenkte Teilnehmer muss mit selbst- und fremdinitiiertem Synchronisieren und mit bestehender Asynchronität umgehen. Die hier behandelten Beispiele der Hinterbühneninteraktion heben sich durch ihren Bezug zum Unterrichtsgeschehen von solchen Interaktionen ab, können aber auch in Nebeninteraktionen abdriften.

Aus Sicht des organisierten nicht-freiwilligen DaF-Unterrichts für Erwachsene ist an dieser Stelle die Funktion der (von den meisten anderen Anwesenden nicht verstandenen) Muttersprache und der heimischen Gestik relevant: Mit beiden untereinander verbundenen Ebenen grenzt sich der Teilnehmer von der Gruppe der nicht-italienischen Teilnehmers und vom Kursleiter sowie vom Gebot des gegenseitigen Respekts und der Glaubenstoleranz ab, protestiert vielleicht auch gegen seine nicht-freiwillige Anwesenheit und das Ritual ihrer Überprüfung.

Der Blick auf von Teilnehmern durchgeführte und von (einigen) Teilnehmern wahrgenommene Hinterbühnenaktivitäten ermöglicht es, begründete Annahmen über Erlaubtes und Unerlaubtes zu formulieren und Aspekte zu fokussieren, die gewöhnlich von Didaktikern und Forschern außer Acht gelassen werden: So wie der Teilnehmer im Fallbeispiel 1 karikierend auf ein gerade zuvor vom KL gezeigtes als lächerlich empfundenen Demonstrierverhalten in Kursen mit sprachheterogenen Teilnehmern aufmerksam macht, so zeigt der Teilnehmer im Fallbeispiel 3 die Grenzen des Sagbaren in Kursen der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung auf und verhindert die Illusion von Integrationskursen als von wechselseitiger Wertschätzung getragenen Kursgemeinschaften mit teilnahmebereiten Lernenden. Die Teilnehmerinnen schließlich, die hinter dem Rücken des Kursleiters ein reales Handlungsproblem innerhalb einer vom KL inszenierten Handlung lösen und sich dabei für alle verständlich der Zielsprache bedienen, werfen ein Bild auf die Künstlichkeit sprachdidaktisch eingesetzter Handlungen, die zudem noch komplexe Koordinationsprobleme mit Ablenkungsrisiken aufwerfen.

## 4. Biografische Einbettungen vergangenen Fremdsprachenlernens

### 4.1 Biografieforschung in der Erwachsenenbildungsforschung und in der Fremdsprachenforschung

Die Erwachsenenbildungsforschung richtet ihren Blick gewöhnlich nicht auf isolierte Lerngegenstände und damit verbundene Kompetenzen, sondern auf komplexe, Identität herstellende oder stabilisierende Lernprozesse, und damit auf lerngegenstandsunabhängige oder -indifferente Bildungsbiografien.<sup>136</sup> Deren Bedeutung ist für die Erwachsenenbildung naturgemäß noch offensichtlicher als für die primär auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen gerichtete allgemeine Erziehungswissenschaft, die jedoch – wie man am einschlägigen Handbuch (Krüger & Marotzki, 2006) erkennen kann – das Konzept der Biografie mindestens in gleichem Maße ernst nimmt. Die qualitative Biografieforschung der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung fokussiert die Textualität von vorliegenden oder erhobenen Bildungsbiografien und versteht Biografien als sprachliche bzw. rhetorische Konstruktionen (Koller, 1993).<sup>137</sup> Unter dieser Perspektive sind Bildungsprozesse von Migranten (Koller, Kokemohr & Richter, 2004), aber bisher noch nicht von Fremdsprachenlernern untersucht worden.

In der Erwachsenenbildung wird häufig die Befassung mit der in mehreren Jahrzehnten entwickelten Biografie von Adressaten und Teilnehmern als Königsweg ihrer qualitativen Forschung bezeichnet; oder aber es wird eine besondere Affinität zwischen Erwachsenenbildung und Biografie angenommen.<sup>138</sup> Die Forschungstätigkeit ist

136 Nach einem Vorschlag von Zinnecker (2003) kann zwischen den meist synonym gebrauchten Begriffen „Bildungsbiografie“ und „Lernbiografie“ unterschieden werden, indem die Bildungsbiografie als umfassender Begriff Bildung als Identitätsgeschichte, die Geschichte der Bildungslaufbahn, die Geschichte der sozialen Bildungsnetzwerke oder Bezugsgruppen und eben auch die Geschichte des bereichsspezifischen Lernens, die Lernbiografie, umfasst. Zinnecker selbst führt als Beispiel für eine „Lernbiografie“ sogar die Sprachbiografie an, hier verstanden als die lebensgeschichtliche Einbettung des Erlernens der Muttersprache.

137 An der Diskussion um den Wahrheitsgehalt von Biografien, in der Literaturwissenschaft grundsätzlich bezweifelt von Paul de Man (1979), haben sich in der Soziologie vergleichsweise prominente Autoren beteiligt. Dabei stand und steht der Skeptizismus von Pierre Bourdieu (1986), der von der „biographischen Illusion“ spricht, gegen das Analyseverfahren von Fritz Schütze (1983, 1984), das unter skrupulöser Berücksichtigung der Texteigenschaften den Anspruch erhebt, von Erzählsequenzen auf Erfahrungssequenzen schließen zu können. Gegen diese Homologie-Annahme wandte sich wiederum Armin Nassehi mit der systemtheoretischen Auffassung, „dass der Gegenstand biographischer Sozialforschung allein biographische Kommunikation sein kann, nicht aber der Lebenslauf als Nacheinander von Ereignissen“ (Nassehi, 1995, S. 57). Überlegungen zur Konstruktivität autobiografischen Schreibens berücksichtigen in der neueren literaturwissenschaftlichen Diskussion unter dem Stichwort „Audiomedialität“ neben der schriftgestützten auch visuelle/elektronische Medien (Dünne & Moser, 2008).

138 Kritisch bzw. relativierend dazu Siebert (1992) sowie Kade & Seitter (1998).

so umfangreich,<sup>139</sup> dass nach mehreren Überblicksdarstellungen bereits ein Überblick über die Überblicke verfasst wurde (Benedetti & Kade, 2012). Generell interessieren Erwachsene, die sich diverse, zum Teil beliebige Lerngegenstände aneignen, und zwar vor allem in institutionellen Zusammenhängen. In zahlreichen Studien werden Teilnehmer an VHS-Kursen, bestimmte Alterskohorten, ältere Menschen, Migranten, Frauen, Arbeitslose, Bildungsbenachteiligte, Analphabeten, Berufsgruppen, darunter speziell solche, die im erwachsenenpädagogischen Bereich tätig sind, mithilfe von narrativen oder themenzentrierten Interviews oder Gruppendiskussionen untersucht. Eine besondere Rolle nehmen dabei die wenigen Längsschnittstudien, vor allem solche, die einen größeren, mehrere Dekaden umfassenden Zeitraum umfassen (Friebel, 2008; Hof & Kade, 2009), ein.<sup>140</sup> Neben der Absicht, grundlagentheoretische Beiträge zur Erwachsenenbildung zu leisten, werden Aufschlüsse über Lernhindernisse, -dispositionen, -stile und -habitus diverser Gruppen angestrebt. Sprachenprobleme werden am ehesten im Zusammenhang mit der Gruppe der Migranten und Analphabeten berührt, erfahren aber in der Regel keine herausgehobene, auf das Sprachen- bzw. Schriftlernen als solches bezogene Beachtung.

Das Fremdsprachenlernen dient deshalb primär als Anwendungsbeispiel von Erwachsenenlernen, institutionellem und außerinstitutionellem. Das kann an zwei sehr unterschiedlichen Beiträgen gezeigt werden.

Der in Kapitel 1.3 erwähnte Aufsatz von Kade (1985) entstammt dem Band *Gestörte Bildungsprozesse*, in dem der Autor Beiträge zum Thema Störungen, Ambivalenzen und Brüche in der organisierten Erwachsenenbildung unter diversen Aspekten behandelt: Das betrifft die inhomogene Teilnehmerzusammensetzung in Kursen, die Selbstständigkeit von (strickenden oder schweigenden) Teilnehmern, die Gemeindebildung und eben die (biografisch begründete) widersprüchliche Bedeutung eines Englischkurses für eine Teilnehmerin, die den mit dem mehrjährigen Kursbesuch verbundenen Anspruch der Beherrschung der Fremdsprache einerseits abweist und die mit den Kursteilnehmern aufgebaute Geselligkeit genießt, diesen Anspruch aber andererseits nicht ausblenden kann und von ihm bestimmt wird. Die Feststellung eines Zusammenhangs zwischen Lebensgeschichte und aktuellem Bildungsverhalten wird nicht von der Teilnehmerin selbst getroffen:

---

139 Als Autoren sind hier vor allem zu nennen: Peter Alheit, Bettina Dausien und Heide von Felden einerseits; Jochen Kade, Dieter Nittel, Wolfgang Seitter sowie Birte Egloff andererseits.

140 Die umfangreiche englische Längsschnittstudie *Learning lives: learning, identity and agency in the life course* (Biesta, 2008) mit 150 befragten Erwachsenen im Alter von 25 Jahren bis über 65 Jahre deckte dagegen ursprünglich nur einen Zeitraum von 30 Monaten ab – die Erhebungsphase umfasste am Ende fast drei Jahre. Sie kombiniert die Analyse von Interviews mit quantitativen Längsschnittdaten und richtet sich auf die Bedeutung und den Einfluss von (migrations-, lebens-, familien-, gemeinde-, alters-, arbeitsbedingten) Übergängen auf das Lernen und die Identität von Lernern.

Sie kennt diesen Zusammenhang vor dem Interview nicht und wird sich dessen auch in seinem Verlauf nicht bewußt. Sie bringt ihn zur Sprache, aber er erschließt sich erst aus der distanzierten Perspektive des Interpreten (Kade, 1985, S. 166).

Ein Beitrag von Nuißl (1998) stellt dagegen die eigenen Erfahrungen mit langjährigem Italienischlernen dar. Enthalten ist er in einem Band, der sich dem Thema des selbstorganisierten Lernens über den Weg autobiografischer Reflexionen von Experten der Erwachsenenbildung nähert. Das eigene Beispiel einer Abfolge und wechselseitiger Beeinflussung von selbst- und fremdorganisiertem Sprachenlernen wird zum Anlass genutzt, „Hinweise darauf [zu] geben, wie aus der Sicht von Lernenden heraus das Verhältnis zwischen beiden Lernformen entwickelt werden kann“ (Nuißl, 1998, S. 81). Der detaillierte, auch Misserfolge und Schwierigkeiten nicht verschweigende Erfahrungsbericht eines nach einem Test als begabt eingestuften Sprachenlerners, ist deutlich von der Anwendung und Reflexion theoretischer Kenntnisse geprägt: Diese betreffen neben der Erwachsenenbildung (vor allem grammatisches) Sprachwissen und Konzepte der Sprachlernforschung wie die Monitor-These von Krashen.<sup>141</sup>

Beide Beiträge zeigen die engen Verbindungen zwischen Biografie und Sprachenlernen auf, die über die Fakten Vorkenntnisse, Anfangsmotive und Alter weit hinausgehen und auf den Einfluss sozialer Konstellationen und den Lernprozess initiiender oder begleitender Personen hinweisen.

Im Gegensatz zu sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen hat sich die Fremdsprachenforschung eher spät, nämlich in den 1990er Jahren,<sup>142</sup> dem Thema Biografie (von Sprachenlernern) zugewandt. Dabei standen Fragen des fremdsprachlichen Erwerbs im Vordergrund, darunter auch die Feststellung unterschiedlicher Lernstile oder unterschiedlicher innerer Einstellungen zu fremden Sprachen, häufig mit der expliziten Absicht, entweder den idealen Fremdsprachenlerner zu bestimmen oder zumindest zu einer Optimierung von Fremdsprachenunterricht beizutragen.

Als Sprachbiografie wird häufig schon ein Auflisten der gelernten Sprachen bezeichnet – etwa um Vorkenntnisse von älteren Sprachenlernern zu berücksichtigen (Edlinger, 2016, S. 147). Einen solchen biografischen Aspekt können auch Untersuchungen jüngerer Personen aufweisen – etwa wenn Probanden an einer Untersuchung über Interferenzen aus dem Englischen bei polnischen Deutschlernern aufgrund eines Fragebogens zur Sprachlernbiografie ausgewählt werden (Hinc, 2010). Eine größere Rolle spielt der biografische Kontext, wenn die subjektiven Theorien von Sprachler-

141 Bei dem im Text angeführten „effective filter“ (Nuißl, 1998, S. 76) dürfte es sich allerdings um eine Missverständnisse provozierende Verschreibung von „affective filter“ handeln.

142 Die Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung liegen nach frühen Vorläufern in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, eine Blütezeit erlebte sie in den 1970er Jahren, bevor sie sich in den 1980er und 1990er Jahren institutionell zu vernetzen begann (Krüger & Marotzki, 2006, S. 7).

nen interessieren – etwa in einer Studie über das sogenannte Tandemlernen, wo u.a. die dieser Lernform vorgängigen traditionellen Sprachlernerfahrungen der Probanden mithilfe von Interviews erhoben und interpretiert werden (Schmelter, 2004). Einen zentralen Platz nehmen Lernbiografien vor allem bei Untersuchungen des Zweitspracherwerbs bzw. des Fremdsprachenlernens von Migranten ein. Für diese Gruppe ist die Beherrschung bzw. Kenntnis der Zweitsprache kein Lerngegenstand neben anderen, sondern hat häufig eine existenzielle Bedeutung, der bevorzugt über Tiefeninterviews nachgegangen wird.

Aus linguistischer Sicht interessiert vor allem der Sprachwechsel bzw. der tatsächliche Gebrauch der neuen Sprache. Hier sind nicht einfache Additionen von Sprachwissen und -können zu beobachten, sondern spezifische Vermischungen, die sich im Lauf der Jahre mehr oder weniger ändern: in Abhängigkeit von der Ausgangssprache, der Intensität des Kontakts mit Sprechern der neuen Zweitsprache einerseits und mit Landsleuten andererseits sowie der (Nicht-)Anerkennung der Muttersprache in der neuen Umgebung.

Meng (2004) hat entsprechende Beobachtungen und Analysen an 42 Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion durchgeführt: zunächst querschnittlich das gesamte Sample im zweiten Aufenthaltsjahr und dann eine Auswahl von fünf Familien längsschnittlich bis ins sechste bzw. siebte Aufenthaltsjahr. Dabei unterschied sich bereits das mitgebrachte Russisch und das residuale Deutsch innerhalb der Familien erheblich, so dass nicht nur der Ausbau und der (Wieder-)Erwerb des Deutschen interessierte, sondern auch die Funktionen und Veränderungen des Russischen in Deutschland. Sprachbiografien wurden von der Autorin auf der Basis von direkten Befragungen, aber auch von Aufzeichnungen der Sprache der Untersuchten in privaten Gesprächen erstellt. Diese zeigen den Stand der Sprachkenntnisse mit generationsspezifischen Verlusten des Russischen und Gewinnen des Deutschen und erlauben eine Überprüfung der meist (zu) positiven Selbsteinschätzungen oder Fremdeinschätzungen durch Lehrer oder Familienmitglieder. Derartige Analysen sind nur mit Kenntnissen beider Ausgangssprachen möglich, in diesem Fall einer substandardsprachlichen Varietät des Russischen und der fossilisierten dialektalen Variante des Deutschen, die so gut wie ausschließlich mündlich tradiert wurde. Der Besuch von Deutschkursen war für diese Gruppe mit der zusätzlichen Herausforderung des Erlernens einer mündlichen und schriftlichen Standardvarietät in der künstlichen Kurssituation ohne Kontakt zur deutschen Bevölkerung verbunden.

Die Arbeit ist dem soziokulturellen Ansatz der Fremdsprachenforschung zuzurechnen, der Sprachenlerner in sozialen, räumlich und zeitlich bestimmten Kontexten erfassen möchte und damit psycholinguistische und kognitionswissenschaftliche Ansätze wenn nicht verdrängt, so doch ergänzt (Riemer, 2013, S. 224). Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Identität bzw. den Identitäten von Sprachenlernenden (*second language identities*, Block, 2007). Das ist offenkundig bei Migranten, sollte aber auch bei Personen nicht außer Acht gelassen werden, die in ihrem Heimatland eine Fremdspra-

che zu erlernen versuchen (Kinginger, 2004). Dabei wird im Anschluss an postmoderne Theorien von einer dynamischen, vielgliedrigen und auch widersprüchlichen Identität ausgegangen, die sich auf den Lerner selbst, aber auch auf Gruppen, denen er angehört oder angehören möchte, bezieht. Als Forschungsmethoden werden neben ethnografischen Beobachtungen vor allem autobiografische Berichte der Lernenden selbst verwendet (Pavlenko, 2007).

Die Rehabilitierung des Identitätskonzepts hat u.a. zu einer (vorsichtigen) Wiederaufnahme der Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur im Gymnasialunterricht (Burwitz-Melzer, 2013) und zu der generellen Forderung geführt, das soziale, gesellschaftliche Machtverhältnisse spiegelnde Umfeld von Lernenden (stärker) zu berücksichtigen. So wurde bei einer großangelegten Untersuchung zur Motivation von jungen erwachsenen Fremdsprachenlernern in Ungarn sowohl der Einfluss der gesellschaftspolitischen Transformation der ehemaligen Ostblockländer als auch der der Globalisierung auf die Motivation zum Lernen bestimmter Sprachen erforscht. Im Rahmen dieser einen Zeitraum von mehreren Jahren umfassenden quantitativen Studie (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006) ist das psycholinguistische Modell des *L2 motivational self systems* entwickelt worden: Demnach ist die Bereitschaft, die mit dem Sprachenlernen verbundenen Anstrengungen auf sich zu nehmen, vom *ideal L2 self*, vom *ought-to L2 self* und von der konkreten Fremdsprachenlernerfahrung (*L2 learning experience*) abhängig, und die Motivation unter veränderten Bedingungen wandelbar.

Eine qualitative Ausrichtung weisen dagegen Untersuchungen von *language learner narratives* auf. Nach Oxford (2010) gehören dazu retrospektive Lerngeschichten und Lerntagebücher von Sprachenlernern selbst sowie Fallstudien von Forschern, die diese in explorativer, erklärender oder deskriptiver Absicht verfassen. Anders als bei fragebogenbasierten Lernbiografien wird deutlich zwischen den Veränderungen des Lebens durch Sprachenlernen (*original re-storying*), dem auswählenden und akzentuierenden Erzählen dieser Veränderungen durch Lerner (*second re-storying*) und der Analyse dieses Erzählens durch Forscher (*third re-storying*) differenziert.

Moderne Konzepte der Identität und der Narrativität aufgreifende Untersuchungen zum Sprachenlernen liegen in zwei Studien vor, die das Fremdsprachenlernen von Oberstülern einerseits und den Zweitspracherwerb von Erwachsenen andererseits behandeln.

Ziel der umfangreichen Untersuchung von Trautmann (2014)<sup>143</sup> zu „fremdsprachlichen Identitätskonstruktionen“ von Oberstufenschülern war die Rekonstruktion der

---

143 Die Arbeit, angenommen als erziehungswissenschaftliche Habilitationsschrift, ist an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft (spez. der Bildungsgangforschung) und der Sprachlehr-/lernforschung zu verorten. Ihr Verfasser studierte die Fächer Deutsch, Englisch und Ethik für das Lehramt an Gymnasien, war als *Language Assistant* in England tätig und hat drei Jahre an einem Gymnasium als Fachlehrer gearbeitet. Nach seiner Habilitation hatte er zunächst eine Vertretungsprofessur für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur inne, bevor er auf einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Sekundarstufe I berufen wurde.

persönlichen Geschichte der Befragten mit dem Lernen von fremden Sprachen, bezeichnet als „fremdsprachlicher Bildungsgang“ (a.a.O., S. 39). Es geht um den subjektiven Blick auf Erfahrungen mit dem schulischen und außerschulisch-informellen Lernen anderer Sprachen in der Retrospektive, genauer um die Beantwortung folgender Fragen: Wie wird das Lernen anderer Sprachen von den Befragten subjektiv erfahren und bewältigt? Welches Ziel verbinden die Befragten mit dem Erlernen anderer Sprachen? Welche Erklärungen geben sie für die Entwicklung ihrer fremdsprachlichen Identität? Welche Überzeugungen hinsichtlich Sprachen und Sprachenlernen werden in den Darstellungen der Befragten implizit sichtbar oder explizit geäußert? (a.a.O., S. 82f.). Als Erhebungsverfahren wurden narrativ orientierte bzw. teilnarrative Interviews eingesetzt, die anders als das klassische narrative Interview stärker vom Interviewer gesteuert werden, ohne aber dem Typ des problemzentrierten Interviews zu entsprechen. Befragt wurden 26 Oberstufenschüler in den Jahren 2004 und 2009. Aus dieser Gruppe wurden Typen gebildet und drei maximal unterschiedliche Fälle einer Tiefenanalyse unterzogen und zwei der drei Lerner nach etwa zwei Jahren erneut interviewt. Bei den Einzelfallanalysen wurde Schützes (1983) Verfahren der Auswertung narrativer Interviews mit der von Lucius-Hoene und Deppermann (2002, 2004) entwickelten Methode der Rekonstruktion narrativer Identität<sup>144</sup> kombiniert. Die Rekonstruktion der drei herausgearbeiteten fremdsprachlichen Identitätstypen – des distanziert-leidenden, des nutzenorientiert-pragmatischen und des persönlichkeitsorientiert-interkulturell genannten Typs – kann zunächst nur Gültigkeit für Schüler der gymnasialen Oberstufe beanspruchen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt interviewt wurden. Fremdsprachliche Identität wird also nicht als feste Größe angenommen, die Kommunikations- bzw. Interaktionssituation des Interviews wird im Sinne von Lucius-Hoene und Deppermann anders als bei Schütze „vor allem als Ort der Darstellung und der Herstellung der Identität der Befragten“ (a.a.O., S. 48) verstanden.

Die Dissertation von Pietzuch (2015) ist dem Zweitspracherwerb von Akademikern aus Lateinamerika gewidmet, die zum Zeitpunkt der Untersuchung einen Integrationskurs in Deutschland besuchten. Im Zentrum der qualitativen Studie stehen drei ausführliche Falldarstellungen, die Auskunft über die Frage geben sollen, wie hochqualifizierte Migranten und Migrantinnen nicht nur das Erlernen der fremden Sprache bewerkstelligen, sondern auch, wie sie die Aufgabe bewältigen, an für sie relevanten Gemeinschaften der Zielkultur sprachlich teilzuhaben und wie sich die dabei ausgehandelten Positionen auf ihre Identitätskonstruktionen auswirken. Dabei wurden narrative Leitfadeninterviews in Triangulation mit der Analyse von Daten

144 Narrative Identität als „die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S. 75) kann demnach in erzählenden Texten durch gesprächs- und erzählanalytische Mittel rekonstruiert werden. Dabei ist es speziell die für das Erzählen typische Herstellung von Kontinuität und Kohärenz, die identitätsstiftend wirkt.

von realen Alltagsinteraktionen mit Muttersprachlern eingesetzt. Anders als beim Fremdsprachenlernen im Land der Muttersprache ging es nicht um unterrichtliche, sondern um reale, mit Muttersprachlern durchgeführte Alltags-Interaktionen, die von den Lernern selbst aufgezeichnet wurden. Die Zukunftsperspektiven in Bezug auf das weitere Sprachenlernen, die gesellschaftlich-berufliche Partizipation und die Identitätsentwicklung wurden durch fokussierte Interviews zu bestimmen versucht. Auch in dieser Untersuchung wurde auf das Konzept der narrativen Identität zurückgegriffen, allerdings erweitert um Positionsanalysen, mit denen erfasst werden sollte, wie ein Sprecher sich in den Interaktionen als sozial bestimmbare Person darstellt und dem Interaktionspartner Hinweise darauf gibt, wie er gesehen werden möchte (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004).

Damit sind beide Arbeiten weit entfernt von essenzialistisch vorgehenden dokumentarischen Erhebungen und entsprechen einem post- oder spätmodernen Verständnis von situativ und interaktiv hervorgebrachten Identitäten,<sup>145</sup> ohne den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu vernachlässigen. Während in Trautmanns Studie die auf Alter und Selbstständigkeit bezogene Erwachsenenheit der befragten, dem Fremdsprachenunterricht gewissermaßen ausgelieferten Gymnasiasten nur bedingt gegeben ist, tritt sie in Pietzuchs Untersuchung bei der Berücksichtigung des kulturellen und sozialen Kapitals der befragten Akademiker deutlich hervor, die (mehr oder weniger) aktiv Kontakt zu für sie relevanten *communities of practice* suchen und sich (mehr oder weniger erfolgreich) durch *code switching* (Rückgriff auf die Muttersprache) oder *talk-about-language* zweitsprachliche Kompetenzen aneignen.

Das wissenschaftliche Interesse an Lebensgeschichten in den Erziehungswissenschaften und in der Fremdsprachenforschung wird ergänzt durch ein didaktisches in (Erwachsenen-)Pädagogik und Sprachdidaktik. Es ist deshalb kein Zufall, das die dänische Erziehungswissenschaftlerin Marianne Horsdal in *Telling Lives* zunächst Lebensgeschichten zu sammeln begann, um sie als Materialien in Dänisch-Kursen für Ausländer zu verwenden (Horsdal, 2012, S. 9). Quasi umgekehrt sind im Zusammenhang mit dem englischen Projekt *Learning lives* und einer Untersuchung der interkulturellen Lernerfahrungen ausländischer Studierender Überlegungen zur *narrative pedagogy* entstanden, die im Reflektieren und Untersuchen von Lebensgeschichten die Chance pädagogischer Begegnungen erkennt (Goodson & Gill, 2011), also biografische Interviews als Veränderungen bzw. Lernen ermöglichende Intervention nutzt, die die klassische Distanz zwischen Forscher und Beforschten zugunsten einer gemeinsamen Konstruktion der Lebensgeschichte aufhebt. Biografarbeit ist eine mittlerweile anerkannte Methode der Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit (Miethe, 2014).

145 Das moderne sozialpsychologische Verständnis von Identitäten bzw. der Notwendigkeit von handlungsbezogener und narrativer „Identitätsarbeit“ (Keupp et al., 1999) ist wesentlich geprägt von Autoren wie Anthony Giddens, Zygmunt Bauman und Richard Sennett.

Auch in der Fremdsprachenforschung werden zu Lehr-Lernzwecken häufig biografische Texte der Teilnehmer verwendet.<sup>146</sup>

In der Praxis, darunter auch in den vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angeregten Sprachenportfolios, in der Lern- oder Sprachkursberatung und in weiten Teilen der Wissenschaft<sup>147</sup> herrscht in Bezug auf Sprachlernbiografien eine dokumentarische Ausrichtung, die Daten eher als Fakten und weniger als subjektive kontextgebundene Interpretationen verstehen, die sich je nach Kontext und Textform ändern können. Dies ist nicht allein der Wissenschaft anzulasten, da auch von Lernern selbst das Sprachenlernen primär als instrumentelles Lernen gesehen wird, das nicht als solches ein transformierendes Bildungserlebnis darstellt, wohl aber als Konsequenz einer solchen Erfahrung aufgenommen werden kann (Nolda, 2014a).

In dem Maße, in dem Fremdsprachenlernen als alltäglich empfunden, ausgeübt und kommuniziert wird, schwindet das Bewusstsein dafür, etwas Reflexionsbedürftiges und Mitteilungswertes zu tun. Dies korrespondiert mit dem Desinteresse der Erwachsenenbildungsforschung an den mittleren Lagen (Tietgens, 1993), die das Sprachenlernen weitgehend als stark reglementierten Erwerb einer Fertigkeit sieht, die zwar fachdidaktische Expertise verlangt, aber keine erwachsenenbildungswissenschaftliche Aufmerksamkeit.

Die Normalisierung des Fremdsprachenlernens ist ein Phänomen, das es als Kontextbedingung in Rechnung stellen geht, und zwar in gleichem Maße in Bezug auf freiwillige Fremdsprachenlerner wie in Bezug auf Personen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (müssen). Trotz der offenkundigen Unterschiede zwischen beiden Formen, die ein kurzfristig aufflackerndes Interesse ebenso wie eine lebenslange Auseinandersetzung, eine sekundäre Beschäftigung ebenso wie eine lebenslange Fokussierung umfassen können, dürfte diese Trennung tendenziell durch eine gesellschaftliche Entwicklung unterminiert werden, die dazu führt, dass immer mehr Personen mit Migrationshintergrund andere Fremdsprachen als Deutsch lernen und so u.a. auch in normalen Fremdsprachenkursen zu finden sind. Damit werden Fragen der auch (fremd-)sprachlich geprägten biografischen Identität<sup>148</sup> generell in Kursen der Erwachsenenbildung eine immer größere Rolle spielen.

---

146 Selbst kurze Vorstellungsrunden zu Beginn eines Kurses, wie sie in der Erwachsenenbildung üblich sind, können als Biografiearbeit gesehen werden, mit der biografisches Wissen vermittelt und angeeignet wird (Nittel, 1983).

147 Hier sind auch Bereiche wie die Informatik bzw. das Informationsmanagement zu nennen. Beispielsweise wurden in einer Studie von Richert (2007) zum Einfluss von Lernerbiografien und subjektiven Theorien auf selbstgesteuertes Einzellernen lernbiografische Daten von Studenten, die sich über E-Learning-Kurse Grundkenntnisse in Wirtschaftsendgisch angeeignet haben, mithilfe eines Fragebogens ermittelt und zusammengefasst.

148 Diese ist als Planungsgröße für Praktiker zu unterscheiden von einem narrativen Identitätskonzept, das unter dem Einfluss von Michel Fauchault und Judith Butler annimmt, dass Identität generell ein Diskurs-effekt ist, „a way of talking about the self“ (Goodson & Gill, 2011, S. 9; dazu auch den Begriff der Individualitätsperformanz in Kade & Nolda, 2014a), wobei natürlich Überschneidungen bestehen und eine handlungsentlastete Diskussion über lernbiografische Texte in Fortbildungen sinnvoll sein kann.

Im Folgenden soll auf die Möglichkeiten der qualitativen, text- und kontextsensiblen Auswertung von Sprachlernbiografien Erwachsener bzw. Äußerungen Erwachsener, die vergangenes Fremdsprachenlernen in einen biografischen Kontext stellen, aufmerksam gemacht werden. Die geschieht anhand einiger Fallbeispiele, die von deutschen Fremdsprachenlernern und von Personen stammen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben. Wie im vorangegangenen Kapitel werden Ergebnisse hermeneutischer<sup>149</sup> Auseinandersetzungen in zusammengefasster Form präsentiert, die, durch Nachträge ergänzt, in einer Langzeitperspektive auch die zeitliche Kontextuierung der Aussagen verdeutlichen sollen. Diese Langzeitperspektive wird nicht notwendig mit der Annahme eines nachzuzeichnenden Verlaufs – im Sinne der „erneuerten Interessetheorie“ von Grotlüschen (2010)<sup>150</sup> – verbunden, sondern ist auf jeweils unterschiedlich erhobene und unter unterschiedlichen Bedingungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten produzierte Selbstdarstellungen von erwachsenen Sprachenlernern gerichtet.

## 4.2 Sprachenlernen als peripher-okkasionelle Praktik

### Fallbeispiel: Frau A.

Die Interviewte des im Folgenden behandelten 1992 geführten Interviews<sup>151</sup> ist zu diesem Zeitpunkt Anfang 30, hat ein Studium für das Lehramt an Grundschulen abgeschlossen, aber keine Anstellung erhalten, weshalb sie als Sekretärin arbeitet: zunächst u.a. an der ortsansässigen Oper, dann in der Fremdsprachenabteilung eines mittelgroßen Betriebs. Die Interviewerin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und führt die Aufnahme im Rahmen einer Forschungsarbeit aus. Der Anlass des Interviews war die Tatsache, dass die Befragte nach ihrem Studium Italienischkurse besucht hat.

---

149 Diese Nähe zum Verfahren der objektiven Hermeneutik nach Oevermann teilt allerdings nicht deren selbstbewussten Anspruch, die den Subjekten unbewussten *objektiven* Strukturen eindeutig bestimmen zu können.

150 Die Arbeit von Grotlüschen ist aber durchaus im Hinblick auf das Problem der habituellen und pragmatischen, von der Herkunft der einzelnen ebenso wie von ihren eigenständigen Handlungen geprägten Interessenentwicklung aufschlussreich, zumal in einer der von ihr durchgeführten Untersuchungen u.a. auch das Interesse an fremden Sprachen berücksichtigt wird.

151 Das Interview umfasst im Original 28 Seiten und enthält die Erfahrungen der Interviewten mit Sprache: Dialekt in der Kindheit, Fremdsprachenunterricht in der Schule und Fremdsprachenkurse nach Beendigung ihres Studiums bis zum Zeitpunkt der Aufnahme.

Folgende Passagen des Transkripts enthalten Aspekte dieser Sprachlernaktivität.

(1)

A: [...] also ich hab dann-. Italienisch angefangen zu lernen, das war- aber ähm also weit nach dem Studium-. drei... jaja, Ende dreiundachtzig Anfang vierundachtzig Mitte vierundachtzig

I: hm-

A: als ich angefangen hab zu singen' und italienisch immer, italienische Texte, da wollte ich wissen was ich singe [...] ich kann nicht einfach irgendwas singen was ich (lachend) nicht versteh\*,

(2)

I: [...] da gibts doch wahrscheinlich Textbücher oder so

A: ja meistens steht auch ne Übersetzung drunter aber das stimmt ja meistens nicht, [...] und ist oft also gar nicht-. oder in Englisch stehts unter das passt aber nicht

I: also das hätte dir nicht genügt die Übersetzung, hast du

A: nee,

I: denn gewusst dass die Übersetzung nicht ganz korrekt ist-. Oder hat man dir das gesagt,

A: das hab ich dann gemerkt,

I: als du Italienisch gelernt hast,

A: mhm,

I: aber warum hast du Italienisch gelernt,

A: ja weil ich wissen wollte was ich da singe,.. also es steht nicht überall drunter ne'. nicht überall,. Manche Sachen- nur bei manchen Sachen stehts drunter, aber was was ich da gesungen hatt da stands glaub ich nicht, [...] na und und wollt halt n bisschen die Aussprache lernen

I: mhm-

A: weil das ist ja auch sehr wichtig [...] also es das wollt ich dann schon auch ja eben wollt ich auch irgendwie perfekt. dann beherrschen, nicht dass ich da (unverständlich)

(3)

A: ja fands angenehm, also weil ich mit wenig wenig Engagement oder also mit wenig. Mühe-. äh doch

I: mhm-

A: einiges gelernt hatte,

I: ähm-.. hast du eigentlich dein Ziel durch den Kurs erreicht, du wolltest ja die eng&die italienischen Texte besser verstehen,

A: ja so schnell geht das ja nicht, ((Lachen)) das ist

I: wusstest du dass das nicht so schnell geht,

A: ja das hab ich schon sehr schnell mitgekriegt weil das sind ja altitalienische Texte, die ich sing, und die versteh ich- äh also das ist-. verstehe ich heute noch manchmal nicht so ganz,

(4)

A: also wir haben da nach diesen *communicare subito* .. gelernt. wo

I: mhm-

A: halt nur italienisch eigentlich gesprochen werden sollte'

I: ja,

A: hat er sich aber nie dran gehalten und hat immer Grammatik erklärt äh- ellenlang- weil er das irgendwie weil er äh nicht mit zurechtkam, . das ist halt sehr hinderlich,

I: das habt ihr gemerkt dass der mit dem Buch eigentlich nicht so zurecht kommt,

A: ja nun. das war ganz offensichtlich also, [...]

A: ja er hat er hat also-. äh. naja er musste das angeblich unterrichten aber er hat dann immer noch was anderes gemacht.. (unverständlich) bisschen durcheinander,

I: also du betrachtetest das jetzt relativ kritisch wie der den Unterricht geführt hat eventuell auch aufgrund deines pädagogischen Studiums

A: nee nachher in den anderen Italienischkursen wars genauso,

I: genauso das heißt die Leute haben mit einem Buch unterrichtet ähm dessen Methode sie nicht strikt angewandt haben oder nicht anwenden konnten,

A: mhm- also: ja,

(5)

A: ja also ich würd zum Beispiel auch gerne. Italienisch [...] weitermachen'. wenns einmal in der Woche wär, [...] ich hab da schon öfter geguckt,... und Italienisch gabs da für mich überhaupt keinen Kurs mehr, nur halt-

I: ach so du hast aufgehört mit Italienisch-.

A: weils keinen Kurs mehr gab,

I: weils keinen Kurs mehr gab,

A: also ich war immer montags und mittwochs'

I: mhm-

A: und dann gabs nur noch Dienstag und Donnerstag da konnte ich dann net,

An diesem Interview fällt die Diskrepanz zwischen den konkreten Fragen der offensichtlich interessierten Interviewerin und den zurückhaltend wirkenden Antworten der Interviewten auf. Darin mag man den Ausdruck einer gespannten Interviewsituation sehen. Wahrscheinlicher ist aber, dass bei diesem freiwillig geführten Gespräch zwischen sich duzenden Personen zum Ausdruck kommt, dass das Thema die Interviewte nicht zum ausführlichen Erzählen reizt und die Interviewerin durch Kommentare, Paraphrasen und Stimuli das Gespräch voranzutreiben versucht.<sup>152</sup>

152 Darin mag man dann ein problematisches Interviewerverhalten sehen, wenn Interviewte in ihrem Erzähl- drang gebremst oder zur Übernahme von vorformulierten Aussagen verleitet werden. Im vorliegenden Interview ist diese Gefahr nicht vollständig auszuschließen, es ist aber festzustellen, dass die Interviewte offensichtlich Schwierigkeiten hat, sich ausführlich zum Thema zu äußern, dabei aber sehr wohl in der Lage ist, Interpretationen der Interviewerin zu widersprechen.

(1) Das Lernen der italienischen Sprache steht offensichtlich nicht im Zentrum ihrer Interessen, sie kann sich nur nach längerem Nachdenken erinnern, wann sie damit angefangen hat und bringt diesen Anfang mit dem besser erinnerten Beginn ihrer Gesangsausbildung in Zusammenhang.<sup>153</sup> Die dort zu singenden italienischen Texte sind dann auch der Anlass, die Sprache zu erlernen. Die Sprachkenntnis erscheint als Voraussetzung zur Ausübung des (fast professionell betriebenen) Hobbys. Damit ist ein Ziel genannt, das durch den Erwerb von Kenntnissen der Grammatik sowie des auch historischen Vokabulars mit einem Schwerpunkt auf der Fertigkeit des Leseverstehens erreichbar wäre.

(2) Auf den Einwand der Interviewerin, dass sie sich auch mit Übersetzungen der Texte hätte begnügen können, wendet die Interviewte ein, dass diese Übersetzungen unzureichend sind, „nicht stimmen“ oder „nicht passen“. Sie gibt dann zwar zu, dass sie dies erst bemerkt hat, nachdem sie etwas Italienisch konnte, korrigiert dann aber vage, dass die Texte, die sie zunächst singen sollte, nicht übersetzt waren („glaub ich“), um dann schließlich von ihrem Wunsch zu sprechen, die Aussprache zu erlernen. Die Aussprache wollte sie, wie sie sagt, „schon auch ja eben wollt ich auch irgendwie perfekt. dann beherrschen“. Nimmt man diese Aussagen wörtlich, müssen sie widersprüchlich erscheinen: Erst sind es die schlechten, dann die fehlenden Übersetzungen, die zum Anlass des Italienischlernens werden. Erst geht es ums Leseverständnis, dann um die Aussprache; erst wird das Ziel minimiert („n bisschen“), dann bezogen auf die Aussprache maximiert („irgendwie perfekt. dann beherrschen“) und die Maximierung durch *hedges*<sup>154</sup> wieder relativiert.

Diese Äußerungen können aber auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass die Sprecherin sich nicht allzu viel Gedanken über die Reihenfolge des für sie wenig relevanten Prozesses gemacht hat: Vermutlich hat sie zunächst nicht-übersetzte Texte von ihrem Gesangslehrer erhalten und stand gleichzeitig vor der Aufgabe, diese Texte mit dem nur über Textkenntnisse zu bestimmenden Ausdruck zu singen. Das hat zum Wunsch geführt, die Sprache, in der die Texte verfasst waren, zu lernen. Dies erfolgte wahrscheinlich, ohne zu bedenken, dass es sich um sowohl literarische als auch historische Sprachformen handelt. Ob ein Sänger wirklich versteht, was er singt, ist in der Regel nicht erkennbar. Hörbar und möglicherweise peinlich dagegen ist, wenn er die Wörter falsch ausspricht. Das ist es, was vermieden werden muss und was nahelegt, sich Grundkenntnisse der Sprache anzueignen. Unverständlich erscheint auch, dass die Befragte relativ schnell in der Lage war, Übersetzungen aus dem Italienischen zu kritisieren. Gemeint ist wahrscheinlich, dass

---

153 Für diese Ausbildung führt sie keine Gründe an, es kann aber vermutet werden, dass ihre Tätigkeit in der Opernverwaltung sie dazu animiert hat. Wenn die Vermutung zutrifft, wäre sie auch zum Singenlernen aufgrund eines Zufalls gekommen.

154 “A hedge is a mitigating word or sound used to lessen the impact of an utterance” ([https://en.wikipedia.org/wiki/Hedge\\_linguistics](https://en.wikipedia.org/wiki/Hedge_linguistics)).

die Übersetzungen nicht wörtlich sind, sondern um der Sangbarkeit willen der Metrik, dem Rhythmus und Reim des musikalischen Stücks angepasst wurden.<sup>155</sup>

(3) Im Kurs macht Frau A. die Erfahrung, dass sie trotz eines geringen Aufwands doch einen gewissen Lernerfolg hat. Das fand sie „angenehm“. Die Tatsache, dass sie dies betont, lässt darauf schließen, dass diese Erfahrung neu für sie war. Hinter dem einfach klingenden Wunsch, Italienisch zu lernen, steckt hier der Wunsch, Fertigkeiten zu erwerben, die zwei auch ihrem Anspruch nach unterschiedliche Fähigkeiten umfassen: literarisch- verfremdete und eventuell altertümliche Texte zu verstehen bzw. Abweichungen in sangbaren, aber nicht wörtlichen Übersetzungen zu erkennen einerseits und die korrekte Aussprache des Italienischen andererseits. Die Frage der Interviewerin, ob sie ihr Ziel durch den Kurs erreicht habe, weist sie quasi als naiv zurück, gibt aber zu erkennen, dass sie durchaus nicht unbeträchtliche Italienischkenntnisse erworben hat.

(4) Wenn die Interviewte das im Kurs verwendete Lehrbuch mit einer gewissen Distanzierung erwähnt („diesen *communicare subito*“), deutet die Reaktion der Interviewerin an, dass diese das Lehrwerk und die Methode, nach der es aufgebaut ist, kennt. Die Interviewte beklagt die Diskrepanz zwischen den auf dem Prinzip der Einsprachigkeit beruhenden Vorgaben des kommunikativ angelegten Lehrwerks und den vom Kursleiter bevorzugten Grammatikerklärungen. Sie erklärt diese mit der Unfähigkeit des Dozenten, mit dem Lehrbuch „zurechtzukommen“. Wenig später äußert sie die Vermutung, dass seine Aussage, er müsse das Buch verwenden, nicht stimme. Ihre Aussage, dass der Dozent „dann immer noch was anderes gemacht“ habe, widerspricht streng genommen der Schilderung, er habe „immer Grammatik erklärt äh- ellenlang-“. Es ist zu vermuten, dass sie Zahl und Dauer der Erklärungen zunächst übertreibt, dann aber umschwenkt und von Ergänzungen bzw. einem „Durcheinander“ von Lehrbuchvorgaben und Kursleitererklärungen spricht. Entscheidend ist die jeweils deutlich werdende Ablehnung des Kursleitervorgehens. Diese Ablehnung bzw. Unfähigkeitsunterstellung bezieht sich nicht nur auf einen Kursleiter allein, sie schließt auch die Leiter der von ihr später besuchten Kurse ein.

Es liegt nahe, auf diese Unterstellung mit der Unterstellung zu reagieren, die Interviewte schiebe ihre eigenen Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, auf das Vorgehen des Kursleiters und erkenne nicht, dass dieser vielleicht aus einer berechtigten Kritik an einem überzogenen Konzept und durch Rücksicht auf die Wünsche anderer Teilnehmer zusätzliche Erklärungen angeboten hat. Demgegenüber ist einzuwenden, dass die Aussagen der Interviewten als ihre Sicht der Dinge ernst genommen müssen und außerdem in Rechnung gestellt werden muss, dass im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung anders als in der Schule vielfach Muttersprachler ohne pädagogische Kenntnisse und weitgehend auch ohne Kontrolle beschäftigt werden.

---

155 Zu Problemen bei Librettoübersetzungen siehe Langer (2014).

(5) Trotz ihrer pauschalen wie grundlegenden Kritik an den besuchten Italienischkursen gibt die Interviewte, die zum Zeitpunkt des Interviews keinen Kurs belegt hat, an, in Zukunft „gern“ weitere Kurse besuchen zu wollen. Abgehalten worden sei sie von ungünstig liegenden Terminen. Das zeigt, dass das Italienischlernen für die Interviewte in mindestens doppelter Hinsicht bedingt ist: zum einen motivational von ihrem zentralen Hobby, dem klassischen Gesang, zum anderen real von den Gelegenheitsstrukturen<sup>156</sup> der veranstaltenden Institution. Das Bedürfnis nach weiterem Fremdsprachenlernen ist offensichtlich nicht so stark, dass Unbequemlichkeiten oder erhöhte Kosten, wie der Besuch einer anderen Institution, in Kauf genommen werden oder die Möglichkeit des selbstständigen Lernens erwogen wird. Nicht der von ihr als unzureichend bezeichnete Lehrstil der Dozenten, sondern die Kurstermine halten sie von einer Teilnahme ab.

Dass das freiwillige FLE in entscheidendem Umfang von Gelegenheiten abhängt, macht das weitere Interview deutlich, in dem die Interviewte von der Teilnahme an einem Bildungsurlaub in Istanbul mit einwöchiger Vorbereitungsphase in Deutschland erzählt. Folgende Passagen aus dem Interview enthalten Aspekte ihres Türkischlernens.

(6)

A: in Deutschland, .. mit zwei Türken, von zwei Türken geleitet'

I: mhm-

A: und also sel&die haben auch nur türkisch geredet, also nicht nee nicht nur natürlich haben so Grammatik ab und zu schon erklärt aber war sehr wenig Deutsch drin,

I: hattest du da auch Schwierigkeiten zu reden-

A: gar nit,

I: das fing mit Türkisch gleich problemlos an,

A: ja, da hatt ich nun überhaupt nie Schwierigkeiten und das ist schwer, also weil du: weil ich das hörst du gar nit so erstmal wenn du noch nie Türkisch gehört hast da&dann hörst du das gar nicht,.. wie die so wie sich so so n Wort zusammensetzt,.. weil die andere Laute ja auch haben,[...] *çalışıyorum* zum Beispiel,

I: ja'.. was heißt das'

A: arbei&also er arbeitet, .. nee ich arbeite,

156 Zum Konzept der Gelegenheitsstruktur in der Erwachsenenbildung Friebe et al. 1993, zusammengefasst in Nolda (2015b, S. 74).

(7)

- A: die konnten zum Teil auch schlecht Deutsch, also die konnten alle viel besser Deutsch als wir Türkisch aber-. relativ schlecht Deutsch,  
 I: war das erleichternd, dass die so schlecht waren das heißt  
 A: das war sehr erleichternd,  
 I: man geniert sich nicht so,  
 A: (unverständlich) jaja, überhaupt die haben auch größten Mist in Deutsch erzählt, ne' aber es-. da hab ich genauso eben türkisch geredet,.. man hatte ja irgendwie auch keine oder hab immer noch sehr wenig sehr wenig Hemmungen eigentlich

(8)

- I: mh-m.. hm- jetzt warum hast du eigentlich Türkisch gelernt, ist doch recht ungewöhnliche Angelegenheit, ne'  
 A: na es war halt einmal günstig dass es halt eh. mit meiner Arbeit dann zusammenhing'  
 I: ja, jaja, also es wurde dir angeboten sozusagen,  
 A: das wurde mit halt angeboten' und- [...] und es hat mich halt auch mal interessiert-. Ich wollt&ich wollt schon Türkisch lernen aber erst wenn ich in Rente bin bis dahin-  
 I: in Rente' ((Lachen))  
 A: war etwas früher,  
 I: aber warum gerade Türkisch, hätts auch was anderes sein können'  
 A: ja Chinesisch,. oder Japanisch vielleicht besser,  
 I: also es muss irgendwas Exotisches sein,  
 A: also irgendwas ja was ma&was äh Besonderes,  
 I: hm-.. fremd weil-. das ne Herausforderung ist'  
 A: ja und auch meine eigene-. Sprache Kultur und so besser kennenzulernen,. denn das ist-. also das finde ich immer besonders interessant also

(9)

- A: [...] ja ich hab überhaupt auch zu Sprachen ein anderes Verhältnis bekommen also ja das Tü& das Türkisch war glaub ich auch sehr wichtig weil das wirklich was ganz anderes ist und weil. weil ich immer gedacht hab sowas versteht man ja nie ne' das kann man überhaupt nit lernen,. und das ging halt sehr sehr-. leicht für mich jetzt zu lernen,

(10)

- I: ähm- nehmen wir mal an du hättest nach deinem Studium einen Beruf gefunden der diesem Studium adäquat gewesen wäre und entsprechend dann auch vielleicht mit ner starken zeitlichen Belastung verbunden gewesen wäre'. glaubst du dass du dann auch diese. Ausflüge ins Fremdsprachenlernen gemacht hättest'  
 A: ähm Türkisch möglicherweise schon, weil ich wäre bestimmt mit auch mit Türken in-.. Verbindung gekommen,  
 I: aus beruflichen Gründen,  
 A: aus beruflichen Gründen,

(6) Frau A. berichtet, dass sie in dem von zwei Türken weitgehend einsprachig geleiteten Vorkurs keine (ihrer sonst üblichen) Redehemmungen hatte, obwohl das Verstehen türkischer Worte insofern für Deutsche schwierig ist, als es im Türkischen Laute gibt, die im deutschen Lautsystem fehlen (im Beispiel das türkische *ı* ohne Punkt) und der Sprachbau anders strukturiert ist, nämlich nicht wie im deutschen fusional, sondern agglutinierend, indem z.B. beim Verb im Präsens an einen Stamm zwei Suffixe angefügt werden: eines für die Zeitstufe und ein weiteres für die jeweilige Person (im Beispiel: *çalış-ıyor-um*).

In ihrer Schilderung ist ein gewisser Stolz darüber erkennbar, dass sie „überhaupt nie Schwierigkeiten“ beim Verstehen des Türkischen hatte. Die Nachfrage der Interviewerin, d.h. ihre Bitte um Übersetzung der von der Befragten angeführten Wortform, bringt sie ein wenig ins Stocken. Sie wird damit in eine Situation gebracht, die der einer Schülerin gleicht, deren Kenntnisse überprüft werden. Auch wenn die Frage vielleicht nur das Interesse der Interviewerin zum Ausdruck bringen soll, könnte sie dazu führen, dass die Befragte sich bei der auf Tonband aufgenommenen Antwort blamiert, indem sie die Frage nach der Übersetzung nicht beantworten kann, oder dass ihre Antwort falsch ist und von der Interviewerin unmittelbar oder von dieser oder anderen im Nachhinein korrigiert wird. Es liegen jedenfalls Anhaltspunkte für einen möglichen ‚Machtkampf‘ zwischen der expertenhaft fragenden Interviewerin, die offensichtlich fremdsprachenkundig und fremdsprachendidaktisch informiert ist, und der zurückhaltend, aber durchaus selbstbewusst antwortenden Interviewten als reflektierter Expertin ihrer Lernerfahrungen vor.

(7) Die Befragte macht für den sie offenbar selbst erstaunenden Wegfall ihrer Redehemmung beim Türkischsprechen sowohl die (im Gegensatz zum Italienischkurs) fast durchgängig realisierte Einsprachigkeit verantwortlich als auch die Tatsache, dass die Kursleiter eher schlecht Deutsch sprechen konnten. Der ihr von der Interviewerin in den Mund gelegte Ausdruck „erleichternd“ trifft vielleicht ihr Gefühl, entspricht aber nicht ihrer Sprache. Sie selbst sagt in der für sie typischen umgangssprachlichen Übertreibung und Verschiebung, dass die Kursleiter „den größten Mist in Deutsch erzählt“ haben. Sie meint damit wohl nicht, dass die Kursleiter Unsinn in deutscher Sprache erzählt, sondern dass sie Deutsch mit vielen Fehlern gesprochen haben, so dass sie selbst – offensichtlich anders als beim Italienischkurs – keine Angst davor hatte, beim Sprechen einer fremden Sprache Fehler zu machen. Das im Titel des Italienischkurses enthaltene Versprechen, sofort zu kommunizieren, wird nach ihrer Darstellung vom Türkischkurs eingelöst.

(8) Anlass für die Kursteilnahme war nach ihrer Aussage ein Angebot ihres aktuellen Arbeitgebers – vermutlich konnte sie den Kurs und den damit verbundenen Auslandsaufenthalt kostengünstig oder kostenfrei belegen. Wenig später ergänzt sie, dass es sie auch interessiert und sie die Absicht gehabt habe, diese Sprache zu lernen,

wenn sie in Rente ist. Diese eher unerwartete Aussage (immerhin ist die Interviewte zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 30 und bezeichnet diese Diskrepanz dann auch selbst durch die ironische Wendung „war etwas früher“) wird insofern relativiert, als die aktuelle Gelegenheit zur Kursteilnahme und das grundsätzliche Interesse an der Sprache ohne große Emphase erwähnt werden („halt angeboten“, „halt auch mal interessiert“, „wollt schon Türkisch lernen aber“). Die Nachfrage der Interviewerin führt dazu, dass sie ihr Interesse an Sprachen anderer Kulturkreise äußert und sich davon – wie sie sagt – eine bessere Kenntnis ihrer eigenen Sprache und Kultur verspricht. Sie greift damit das Bildungsargument auf, das zum Repertoire der Legitimierung von Sprachenunterricht gehört. Dass sie hier gewissermaßen eine Formel übernimmt, wird an ihrer Sprechweise erkennbar, die hier weniger Selbstkorrekturen, Vagheitsmarker und keine Kolloquialismen enthält.

(9) So wie vermutet werden kann, dass sie dieses Argument im Rahmen des interkulturell angelegten Türkischkurses kennengelernt und sich angeeignet hat, so ist auch denkbar, dass ihr Kontakt mit Sprachpädagogen an ihrem Arbeitsplatz zur Formulierung geführt hat, dass sie durch das erfolgreiche Türkischlernen ein anderes Verhältnis zum Lernen von Sprachen, auch von solchen, die als „schwer“ gelten, bekommen habe. Die Formulierung deutet zumindest darauf hin: Der flüssig vorgebrachte konstatierende Satz „ja ich hab überhaupt auch zu Sprachen ein anderes Verhältnis bekommen“ wirkt neben der leicht stockenden Eigenrede mit Einsprengeln von imaginierte direkter Rede („sowas versteht man ja nie ne‘ das kann man überhaupt nit lernen“) wie ein Fremdkörper. Mit dieser pädagogischen Diagnose einer Stärkung der Zuversicht in das eigene Lernvermögen – einer *perceived self-efficacy* im Sinne von Bandura (1993) – deutet sie das Türkischlernen als eine die (rudimentäre) Aneignung einer Sprache übersteigende Veränderung der Einstellung zum eigenen Lernen, also als Bildung in dem von Marotzki (1990) vorgeschlagenen Sinn.

(10) Indem sie die Frage, ob sie sich auch in ihrem gewünschten Beruf als Grundschullehrerin mit Fremdsprachen beschäftigt hätte, bejaht, führt sie neben dem allgemeinbildenden Motiv auch ein eher beruflich-instrumentelles an. In der Wendung „mit Türken in Verbindung kommen“ schwingt zwar auch das Moment der interkulturellen Begegnung im Ausland mit, die Wendung kann aber auch die Notwendigkeit zur Kommunikation mit türkischstämmigen Schülern und deren Eltern bezeichnen.

Bemerkenswert sind die durchgeführten und (vage) geplanten Aktivitäten der Interviewten, weil sie über keine ausgeprägte oder gar attestierte<sup>157</sup> Sprachbegabung und über ein geringes Interesse am Sprachsystem selbst verfügt, sich durchaus kritisch über Lehrende äußert und sich durch institutionelle Gegebenheiten wie ungünstige Kurszeiten abschrecken lässt.

157 Nach eigenen Angaben hatte sie in der Schule meist „sehr schlechte Noten“ im Fremdsprachenunterricht erhalten.

Das Lernen fremder Sprachen kann auch auf freiwilliger Basis im Erwachsenenalter mit gewissermaßen gebremstem Engagement durchgeführt werden, muss nicht im Zentrum des Interesses stehen, kann unterbrochen und eventuell wieder aufgenommen werden und stark von Gelegenheiten abhängig sein. Dieser peripher-okkasionelle<sup>158</sup> Charakter wird in Interviews erkennbar, in denen die Befragten sich entweder explizit und hauptsächlich – wie im zitierten Fall – zum Sprachenlernen oder generell zu Lernaktivitäten im Erwachsenenalter äußern. In der unaufgeforderten Selbstdarstellung dagegen wird in der Regel nur besonders erfolgreiches oder eindeutig erfolgloses (Sprachen-)Lernen dargestellt. Erst insistierende Nachfragen von interessierten Interviewern bringen eine Haltung zum Ausdruck, die eine große Zahl von erwachsenen Sprachenlernern einnehmen und mit der die Mehrzahl von Dozenten in diesem Bereich konfrontiert sein dürfte. Mithilfe von derartigen Interviews wird gewissermaßen fokussiert und elaboriert, was die Interviewten sonst eher defokussieren und in knappe Formeln fassen.

Die dann zutage tretenden „Widersprüche“ sind insofern fruchtbar, als nicht nur eine die Defokussierung begleitende Unreflektiertheit erkennbar wird, sondern ein Nebeneinander von Begründungen, die weniger einander ausschließen als ein Reservoir bilden, aus dem sich – je nach Situation – bedient werden kann. Fasst man die Angaben, die die Interviewte zum Motiv ihres Italienischlernens und ihres Türkischlernens in den zitierten Passagen und an anderen Stellen des Interviews macht, zusammen, so tritt ein ganzes Bündel von motivational gefärbten Äußerungen zutage. Das Bündel setzt sich beim Italienischlernen vor allem aus Um-zu-Motiven zusammen, die das aktuelle, die Interviewte stark beschäftigende Hobby betreffen, beim Türkischlernen dagegen überwiegt zunächst das Weil-Motiv der Gelegenheit. Untergeordnet erscheint im Fall des Italienischen eine mögliche touristische<sup>159</sup> und im Fall des Türkischen eine hypothetische berufliche Nutzung. Auffallend ist, dass ein beim Italienischen zu erwartendes allgemeinbildendes Moment nicht erkennbar ist, sondern durch eine instrumentelle Haltung, allerdings im Kontext eines ernsthaft betriebenen bildungsbürgerlich-künstlerischen Hobbys, ersetzt wird. Beim Türkischen dagegen wird das Axiom der vertieften Kenntnis der eigenen Kultur durch Einsicht in eine (möglichst unterschiedliche) andere Kultur angeführt, daneben aber auch eine berufliche Nutzung erwogen.

Dies kann sich in dem Moment ändern, in dem die Interviewte konkret einen Urlaub in Italien plant oder aber beruflich in die Lage kommt, sich mit Angehörigen einer anderssprachigen Kultur auseinandersetzen zu müssen (und sich darüber vielleicht in

158 Siehe Kade & Nolda (2014b).

159 I: hast du dann ein eigenständiges Interesse am Italienischen entwickelt unabhängig jetzt von dieser Lied-beziehung, also Beziehung zur Liedkultur,

A: mhm- anscheinend schon (lachend) also\* also wir sind ja dann öfter auch nach Italien gefahren in Urlaub-)

Hier wird von der Interviewten selbst das Um-zu-Motiv infrage gestellt, indem der Absicht-Ziel-Relation eine mögliche Folge-Wirkung-Beziehung entgegengestellt wird

einem Bewerbungsgespräch äußern muss). So wie sich Schwerpunkte ändern können, so können auch alte Motive wegfallen und neue hinzutreten. Denkbar, wenn auch eher unwahrscheinlich ist dagegen, dass die Interviewte sich auf das Sprachenlernen voll konzentriert und es um seiner selbst willen betreibt. Im Modus des Peripher-Okkasionellen kann das Sprachenlernen – auch als nicht realisierte Option – lebenslange Praktik<sup>160</sup> sein, dem jeweils unterschiedliche Begründungen zugeordnet werden. Eine Praktik unterliegt nur bedingt individueller Steuerung, so dass die Frage nach den Motiven der Ausübung von Praktiken wie des Fremdsprachenlernens streng genommen verfehlt ist. Andererseits gehört es gewissermaßen zu dieser Praktik, Motive zu benennen (und zu erfragen), so dass es weniger um ein Feststellen von Kausalitäten als darum geht, wie die Betroffenen diesen der Praktik inhärenten Begründungsnotwendigkeiten jeweils entsprechen.

Wichtiger als die isolierte Aufzählung und Gewichtung von explizit genannten oder rekonstruierten Motiven scheint die Verbindung zu anderen Lebensbereichen zu sein. Im vorliegenden Fall ist dies die unbefriedigende Berufssituation der Interviewten, die einer ihrer Ausbildung und ihren Interessen fremden Tätigkeit nachgeht. So wie das Italienischlernen das von ihr verfolgte Hobby des klassischen Gesangs, einer Gegenwelt zum Beruf, stützt, so nutzt sie zwar beim Türkischlernen eine Gelegenheit der Stelle, in der sie arbeitet, entfernt sich aber zugleich mit dem Kurs von der Welt der Erwerbsarbeit. Sie lernt nicht Türkisch, weil sie es beruflich braucht, sondern weil sie – wie sie sagt – an der Sprache und am Kulturvergleich interessiert ist. Die Praktik des Sprachenlernens, die *per se* immer sowohl einen instrumentell-beruflichen als auch einen allgemeinbildenden-persönlichen Aspekt hat, wird von der Interviewten zum Zeitpunkt des Interviews retrospektiv zur Abstandsgewinnung von der (aktuell unbefriedigenden) Welt des Berufs genutzt. Der Opposition zwischen der ungeliebten Welt des Berufs und einer erfüllenden Freizeitbeschäftigung wird das Fremdsprachenlernen untergeordnet – es kann aber in beiden Welten verankert werden und dann seine Bedeutung verändern, wenn der aktuell ausgeübte Beruf für die Interviewte attraktiver werden sollte oder wenn sie doch noch eine Anstellung als Lehrerin finden sollte.

Anders als beim Italienischlernen sind nicht die Beweggründe, sondern die Ergebnisse beim Türkischlernen berichtenswert: Die Interviewte erfährt, wie schon anatzweise beim Italienischunterricht, dass sie ohne viel Mühe „gut mitkommt“ und dass sie trotz der großen Unterschiede zu europäischen Sprachen beim Türkischen ihre Sprachhemmung vergisst und sich zutraut, in Zukunft Sprachen wie Chinesisch oder

---

160 Der Begriff „Praktik“ wird hier im Sinne der „sozialen Praktik“ benutzt. Demnach enthalten soziale Praktiken „in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der ‚Handlung‘ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird“ (Reckwitz, 2003, S. 38).

Japanisch zu lernen.<sup>161</sup> Trotz dieses pädagogischen Erfolgs ist sie aber nicht bereit, sich für ein Weiterlernen besonders anzustrengen, sondern macht es von günstigen Gelegenheiten abhängig: „ja also ich würd zum Beispiel auch gerne. Italienisch oder.. Türkisch weitermachen‘. wenss einmal in der Woche wär,“. Diese Aussage widerspricht streng genommen der oben zitierten Passage, wo sie die nicht-passenden Wochentage als Hinderungsgrund anführt. Entscheidend ist aber, dass sie von außen gesetzte, für sie ungünstige Bedingungen als Grund anführt.

Als Negativfolie fungiert das schulische Sprachenlernen, vor der sich die freiwillige Teilnahme an einem kommunikativ-anwendungsorientierten Sprachenunterricht im Erwachsenenalter abhebt. Zum Sprachenunterricht in der Schule äußert sich die Interviewte knapp, aber eindeutig:

- A.: also ich könnt nie so ne trockene Sprache lernen, ja genau, das ist vielleicht auch das von-. was an der Schule halt immer so langweilig war,. ne’.
- I.: ja,
- A.: da hast du immer dies komische Lehrbuch und dann musst du Gramma&äh Vokabeln lernen’
- I.: mhm- mhm-
- A.: für nix und wieder nix,

In der metonymischen Verschiebung von (trockenem) Sprachenlernen zu (trockener) Sprache lehnt sie es ab, Sprachen über Buchwissen („dies komische Lehrbuch“) zu lernen. Wörtlich sagt sie, dass sie dies nicht könne. In der für die Interviewte typischen Häufung von widersprüchlich wirkenden Erklärungen fügt sie an, dass sie von dieser in der Schule geübten Praxis gelangweilt gewesen sei. Ihre Ablehnung oszilliert nicht nur zwischen Nicht-Können, Nicht-Wollen und Gelangweilt-Sein, sondern vermischt Kritik an der Lehrmethode mit der Frage der Anwendung des Gelernten.

Der an authentischen Sprechsituationen orientierte und diese im Land erprobende Türkischunterricht ist am weitesten von diesen schulischen Erfahrungen entfernt, der Italienischunterricht bewegt sich zwischen einem kommunikativ-einsprachig angelegten Lehrbuch und den deutschen Grammatikerläuterungen des Kursleiters. Die Lernerfolge und die Überwindung ihrer Sprechhemmung im Türkischen scheinen der Interviewten zu beweisen, dass sie keine schlechte Sprachenlernerin sein kann, sondern dass ihre schulischen Probleme aus der dort angewendeten Methode resultieren. Das Türkischlernen könnte damit so etwas wie eine nachträgliche Rehabilitation

161 Der Lerngewinn ist also ein nicht-intendierter, das Lernobjekt Sprache tritt hinter der Bedeutung zurück, die von der mit dem Lernobjekt gemachten Erfahrung ausgeht. Der Fall erinnert insofern an den von Alheit mehrfach herangezogenen von Gisela K., deren Teilnahme an diversen Kursen der Erwachsenenbildung als Bildungsprozess jenseits des Erwerbs kursbezogener Kenntnisse beschrieben wird (Alheit, 2010).

darstellen,<sup>162</sup> unter deren Eindruck sie vielleicht auch den bzw. die Italienisch-Kursleiter als didaktisch inkompetent beurteilt. Die subjektive Bedeutung des zeitlich begrenzten und nach Abschluss des Kurses nicht fortgesetzten Türkischlernens übersteigt demnach die des durch mehrere Kurse realisierten Italienischlernens. Die tiefere lebensgeschichtliche Bedeutung des Sprachenlernens als Fundierung eines die aktuelle berufliche Missslage kompensierenden Hobbys einerseits und als Rehabilitation vergangener Negativerfahrungen in der Schule andererseits macht die Attraktivität nachvollziehbar, die die Praktik des Sprachenlernens im Erwachsenenalter für die Interviewte in einer Situation hat, die durch Nicht-Anerkennung ihrer akademischen Ausbildung geprägt ist.

Unter diesem Aspekt gewinnt eine Passage in der Interaktion über das Italienischlernen eine Bedeutung: Die Vermutungsfrage der Interviewerin „also du betrachtetest das jetzt relativ kritisch wie der den Unterricht geführt hat eventuell auch aufgrund deines pädagogischen Studiums“ in Segment 4 wird von der Befragten nicht beantwortet. Sie kann sie überhört oder auch in Anbetracht anderer Aspekte des Themas vergessen haben. Plausibel wäre es aber auch, dass sie bewusst nicht darauf eingeht und sich so einem möglichen Solidarierungsangebot der wissenschaftlich tätigen Interviewerin entzieht. So wie sie den akademischen Gestus der Grammatik erklärenden Italienisch-Kursleiter ablehnt und die Türkisch-Kursleiter, die den „größten Mist in Deutsch erzählen“, lobt, so könnte sie auch der Interviewerin gegenüber Vorbehalte zu haben. Deren Fokussierung auf Sprachenlernen als Leistung entzieht sie sich, indem sie es als Gelegenheit relativiert, die sie ohne großes Engagement, aber durchaus erfolgreich ergreift. Ihr zurückhaltendes Investieren<sup>163</sup> entspricht ihrer beruflich-sozialen Situation eines nicht-belohnten Kindes der Bildungsexpansion.<sup>164</sup> Das Lernen ist zum Habitus geworden, es sind aber keine direkten Aufstiegshoffnungen damit verknüpft, so dass es eher darauf ankommt, „angenehme“ Erfahrungen damit zu machen, als sich heroisch zu beweisen.

Da aus privaten Gründen erworbene Kenntnisse eventuell auch beruflich von Nutzen sein können und beruflich erforderliche Kenntnisse immer auch privat genutzt werden können, gilt der klassische Gegensatz zwischen berufsbezogenen und privaten Lerngründen beim Fremdsprachenlernen nur bedingt. Die Ergebnisse des Sprachenlernens können nicht nur zu unterschiedlichen Zwecken verwendet werden, der Vorgang des organisierten Sprachenlernens kann auch – wie zum Zeitpunkt des Interviews – un-

162 Es muss hier undiskutiert bleiben, inwiefern das Einüben von einfachen, in ihrer Struktur nicht erläuterten Redewendungen und die Relativierung des Korrektheitsgebots innerhalb eines auf wenige Wochen begrenzten Kurses mit dem systematisch fortschreitenden, das Korrektheitsgebot propagierenden und überprüfenden mehrjährigen Sprachenlernen in der Schule vergleichbar ist.

163 Pierce (1995) hat den Vorschlag gemacht, beim Fremdspracherwerb den Begriff der *motivation* durch den des *investments* zu ersetzen, um die ambivalente Haltung von Lernern besser zu fassen.

164 In Anspielung auf den Titel der Studie von Friebe (2008).

terbrochen oder aber auch, je nach Gelegenheit, wieder aufgenommen werden, sich in gelegentlichen Anwendungen erschöpfen oder intensiviert werden.

## Nachtrag

Wenn im Folgenden über den weiteren Lebenslauf der Befragten berichtet wird, so nicht im Sinn einer Fortsetzung, sondern im Bewusstsein, dass sich es sich bei der verwendeten Quelle – ebenso wie beim analysierten Interview – um eine situations- und textsortenspezifische Konstruktion handelt, die allerdings in monologischer, überlegter Schriftlichkeit und nicht wie das Interview interaktiv-dialogisch in spontaner mündlicher Rede gefasst ist. Einem lokalen Zeitungsbericht über die Befragte aus dem Jahr 2015 ist zu entnehmen, dass sie nach einem 2002 abgeschlossenen Zweitstudium (vermutlich einer Ausbildung in Schulmanagement) und einem Referendariat in der Leitung verschiedener Grundschulen gearbeitet hat. Im Artikel heißt es:

Entspannung findet die Pädagogin beim Wandern, Radfahren, Reiten, Lesen, Singen und Klavierspielen – „um auf andere Gedanken zu kommen“, wie sie sagt. Denn vieles beschäftigt sie auch noch nach Dienstende. „Es gibt Schicksale, die einem nahegehen“, berichtet sie. Probleme in den Familien kommen direkt in der Grundschule an, „schließlich haben wir hier das gesamte Spektrum, alle Bildungsbereiche, alle Kulturen“. Was wiederum für [Name der Befragten] das Salz in der Suppe ist: „Die Vielfalt macht es spannend. Ich mache diese Arbeit gerne und möchte keine andere tun.“<sup>165</sup>

Diese Darstellung betont das im Interview eher vermiedene Thema des ursprünglichen Studiums und die Problematik der (damaligen) Stellenknappheit und ordnet es in einen gesellschaftshistorischen Zusammenhang ein:

Die 56-Jährige gehört zu den geburtenstarken Jahrgängen, die als Schüler unter dem Lehrermangel litten und am Ende ihrer Universitätsausbildung zur „Lehrerschwemme“ gehörten. Es gab keine freien Stellen im Schuldienst. Die [Name der Stadt]-in, erhielt nach dem Abschluss ihres Diplompädagogikstudiums noch nicht einmal eine Referendariatsstelle. Sie arbeitete zunächst in verschiedenen Bereichen und zum Schluss in der Erwachsenenbildung.<sup>166</sup> Aber: „Ich hatte schon als Kind den Wunsch, Grundschullehrerin zu werden.“

---

165 Um die Anonymität der Befragten zu wahren, wird auf eine genaue Quellenangabe verzichtet.

166 Die Vagheit der Formulierung suggeriert eher eine lehrende Tätigkeit und weniger eine Arbeit in der Verwaltung. Vermuten kann man hier ebenso eine bewusste Korrektur wie eine journalistische Nachlässigkeit.

Erzählt wird die ‚offizielle‘<sup>167</sup> Geschichte des nach Rückschlägen und Umwegen doch noch erreichten, schon immer verfolgten und sogar noch übertroffenen Ziels. Für den Leser des Artikels wird eine kontinuierliche Linie vom Berufswunsch des Kindes zur schließlich erlangten Position gezogen. Auch für Leser des Interviews ist Kontinuität erkennbar: im angeführten, jetzt der Entspannung dienenden Hobby Singen, das allerdings in eine Reihe mit anderen Freizeitbeschäftigungen eingereiht und seines Exklusivcharakters als Privatunterricht im klassischen Gesang entkleidet wird, und im Thema der Multikulturalität, jetzt ohne Fremdsprachenbezug und in enger Verbindung zur gleichgeordneten Vielfalt von Bildungsbereichen, womit wahrscheinlich die Unterschiedlichkeit des Bildungsniveaus der Familien gemeint ist, aus denen die Schüler der Schule stammen, als deren Leiterin die Befragte vorgestellt wird.

Im Rahmen dieser wahrscheinlich in Absprache mit der Befragten entstandenen biografischen Präsentation hat das Lernen, Sprechen oder Beherrschen von Fremdsprachen keinen Platz. Das muss nicht heißen, dass die damals Befragte sich nicht auch später und vielleicht sogar intensiv damit beschäftigt hat. Eine entsprechende Erwähnung in dem kurzen Artikel könnte allerdings den Eindruck der Zielstrebigkeit stören, auf den die Darstellung zielt. Was im Interview mit der Sekretärin wider Willen als bildungsbezogenes, als „expansives“ Lernen (Holzkamp, 1993) oder als „Suchbewegung“ (Tietgens, 1998; Kade, 2011) erscheint, würde in dem offiziellen Porträt der als engagiert dargestellten Schulleiterin nur dann Erwähnung finden, wenn es unmittelbare Auswirkungen auf die jetzige Berufstätigkeit hätte, also eine sinnvolle Investition gewesen wäre.

Unabhängig davon stellt sich die Frage, inwieweit das peripher-okkasionelle FLE gerade in seiner Stellung zwischen Hobby, beruflicher Qualifikation, sozialem Verständigungsmittel und Einlösung des Gebots Lebenslangen Lernens eine gesellschaftlich anerkannte Form des Umgangs mit Paradoxien in Lebensphasen des Übergangs oder Zitationen ungeklärter (Berufs-)Identität darstellt.

### 4.3 Fremdsprachenlernen unter Vorbehalt

Um den Einfluss des jeweils gewählten Mediums auf biografische und autobiografische Äußerungen zu erfassen, soll im Folgenden der schriftlich verfasste Text einer Sprachenlernerin betrachtet werden, an dem darüber hinaus eine weitere Form des FLE erkennbar wird.

---

167 Denkbar wären inoffizielle Varianten: etwa die Geschichte der Karriere einer Grundschullehrerin, die als Schulleiterin, die mit Verwaltungsaufgaben überhäuft ist, keinen Kontakt mehr zu Schülern und kaum Zeit für ihre zahlreichen Privatinteressen hat.

Der Text ist im Rahmen einer kleinen Längsschnittuntersuchung entstanden, bei der erwachsene Teilnehmer an Sprachkursen zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen mit dem Sprachenlernen befragt wurden. Die Befragung mithilfe einer Variante des fokussierten Interviews<sup>168</sup> wurde nach der gleichen Methode nach mehreren Jahren wiederholt und schließlich – wiederum nach mehrjährigem Abstand – durch die Aufforderung an die Befragten ergänzt, sich schriftlich in einer ihnen freigestellten Form und einem ihnen passend erscheinenden Umfang darüber zu äußern, „wie es mit dem Fremdsprachenlernen weitergegangen“ sei. Zwischen dem ersten Interview und der schriftlichen Darstellung lagen ca. 15 Jahre. Der Wechsel in der Erhebungsmethode war durch mehrere Überlegungen bestimmt: Zum einen sollten die Befragten Gelegenheit erhalten, ungestört vom Interviewer und unbeeinträchtigt von der Interviewsituation sich zum Thema zu äußern, also den Inhalt ihrer Äußerungen gänzlich selbst zu bestimmen, zum anderen sollte ein anderes Äußerungsformat erkennen lassen, welchen Einfluss solche Formate auf lernbiografische Äußerungen haben. Schließlich war davon auszugehen, dass viele der in der ersten Welle Befragten ihr Fremdsprachenlernen eingestellt hatten und es ihnen vielleicht leichter fallen würde, darüber ohne die Anwesenheit eines fremdspracheninteressierten Interviewers zu berichten. Ein weiterer Grund war ein praktischer: Einige der Befragten waren in andere Städte bzw. Länder verzogen, so dass eine schriftliche Kommunikation über E-Mail für beide Seiten am einfachsten erschien. In diesem Zusammenhang ist der folgende Text entstanden. Seine Verfasserin, eine inzwischen 72-jährige ehemalige Bibliothekarin, hat ihn ohne weitere Kommentare als E-Mail an den Interviewer, der sie zweimal mündlich befragt hatte, geschickt. Eine formindifferente Auswertung könnte nun die weitere Entwicklung, die die Befragte genommen hat bzw. über die sie berichtet, nachzeichnen und so eine Kontinuität zu rekonstruieren versuchen bzw. entsprechende Versuche der Befragten rekonstruieren. Erfahrungen bei der Auswertung einer ungleich größeren qualitativen Längsschnittstudie (Hof, Kade & Fischer, 2010) haben dazu geführt, diese Kontinuitätsannahme zunächst zu suspendieren und die biografischen Äußerungen, die von bzw. mit der gleichen Person produziert wurden, jeweils als isolierte Texte zu sehen.<sup>169</sup> Von der Chronologie der Entstehung befreit, schien es auch sinnvoll, als erstes den zuletzt produzierten Text, in diesem Fall die schriftliche Schilderung der Befragten, zu analysieren.

---

168 Bei dieser Variante handelt es sich um ein bewusst empathisch durchgeführtes Interview, bei dem der Interviewer sein Interesse am Thema verbal äußert und unmittelbare Nachfragen stellt. Dieses Verhalten ist mit der Absicht verbunden, die Befragten zu lockern und sie möglichst viel berichten zu lassen. Hintergrund bildete die Erfahrung, dass das Fremdsprachenlernen oft nur in knappen Äußerungen kommentiert wird und den Befragten detaillierte Ausführungen ohne eine solche Ermunterung offensichtlich schwerfallen. Die Gefahr bei einem solchen Vorgehen besteht darin, dass Befragte auch am Reden gehindert werden können, dass ihnen Formulierungen in den Mund gelegt werden können oder sie nicht genügend Zeit zum Nachdenken erhalten.

169 Das Verfahren ähnelt in dieser Hinsicht der Dekontextualisierung der objektiven Hermeneutik, die das Kontextwissen zunächst suspendiert, um dem Eigencharakter von Texten besser auf die Spur zu kommen (Wernet, 2000, S. 22).

**Fallbeispiel: Frau B.**

1 Vorige Woche in Rom. Wir verlassen morgens unser Hotelzimmer, die Tür fällt hinter uns zu,  
2 der Schlüssel ist drin. Zum Glück biegt gerade eine der Raumpflegerinnen um die Ecke und  
3 ich rufe, ohne lange nachzudenken: „Scusi, Signora, ho dimenticato la chiave nella nostra  
4 camera“.

5 Eine unscheinbare Angelegenheit, aber dass ich hier unmittelbar reagieren konnte (musste),  
6 ohne lange nachzudenken und mir einen möglichst korrekten Satz zurechtzulegen, hat mir  
7 immerhin gezeigt, dass ich in der fremden Sprache doch nicht mehr ganz hilflos bin.

8 Andererseits darf ich mir gar nicht richtig klarmachen, seit wie vielen Jahren ich mich mit der  
9 italienischen Sprache beschäftige, denn das Ergebnis sieht reichlich mager aus.

10 „Beschäftigen“ ist auch nicht das richtige Wort. Der Kurs, den ich ziemlich regelmäßig jede  
11 Woche besuche, hat sich zwar von einem „Anfänger-“ über einen „Fortgeschrittenen-“ zu  
12 einem „Konversationskurs“ entwickelt, aber das Ganze wurde schon immer und wird noch  
13 sehr locker gesehen, sowohl von uns Teilnehmenden als auch von unserem „Lehrer“. Der  
14 „harte Kern“ unserer Gruppe besteht aus neun Personen, wir haben alle Spaß an der Sache,  
15 keiner entwickelt einen besonderen Ehrgeiz oder ist besonders fleißig, es wird kein Pensum  
16 absolviert, es werden nur sporadisch Hausaufgaben verteilt, die freiwillig erledigt werden  
17 können. Unser insegnante Flavio ist ein gebürtiger Süd-Italiener, der seit langem in  
18 Deutschland lebt, sich aber sein südländisches Temperament und die entsprechende Lust  
19 am eigenen Reden voll erhalten hat, das heißt, er spricht gern und ausführlich und ungefähr  
20 doppelt bis dreimal so viel wie wir während der Kursstunden. Natürlich haben wir auch durch  
21 das Zuhören eine Menge gelernt, aber viel zu kurz kommt bei dieser „Methode“ das Üben  
22 des aktiven Sprechens. Das zeigt sich immer dann, wenn Flavio plötzlich die Idee hat, uns  
23 mal eben zu einem kleinen Rollenspiel aufzufordern („Tu sei un giornalista, e tu sei un  
24 politico...“). Dabei geraten wir alle ins Straucheln, was aber auch daher  
25 kommt, dass in so einem Fall zwei relativ inkompetente Leute miteinander reden sollen.

26 Hinzu kommt, dass ich mit fortgeschrittenem Alter größere Mühe mit dem Lernen und  
27 Behalten habe. Bis heute fällt es mir viel leichter, spontan ein paar Sätze Englisch zu  
28 sprechen, das ich zwar in der Schule gelernt, aber in all den Jahren nur höchst selten  
29 praktiziert habe. Ganz anders im Italienischen. Wenn ich Zeit habe, mir einen Satz  
30 zurechtzulegen, fallen mir viele der benötigten Wörter ein, aber das spontane Reagieren  
31 macht mir große Schwierigkeiten, und an dieser Schwelle fängt meiner Meinung nach erst  
32 eine Art Sprachbeherrschung an. Mittlerweile kann ich Italiener, die einigermaßen deutlich  
33 und nicht zu schnell sprechen, ganz gut verstehen, und ich kann Texte lesen, die nicht zu  
34 viele Fachwörter enthalten. Schwierig ist es mit aktuellen Zeitungsartikeln, und ziemlich leicht  
35 finde ich z. B. Krimis oder andere Schmöcker, die aus dem Englischen ins Italienische  
36 übersetzt sind.

37 Mein – utopischer – Vorschlag für künftige Sprachkurse wäre: Ab einem gewissen Niveau  
38 müsste jede Gruppe zu gleichen Teilen aus z. B. Deutschen und Italienern bestehen, die die  
39 jeweils andere Sprache erlernen wollen. Wochenweise abwechselnd würde dann nur in der  
40 einen bzw. der anderen Sprache gesprochen, wobei die Muttersprachler mit Sicherheit für  
41 die Neu-Lerner sehr hilfreich wären. Aber vielleicht gibt es diese Art von Kursen schon  
42 längst?

Der Text trägt keine eigene Überschrift und beginnt im ersten Absatz (Z. 1–4) unmittelbar mit einer Zeit- und Ortsangabe. Der prädikatlose Satz vermittelt eine gewisse Atemlosigkeit und versetzt den Leser sofort in eine bestimmte Umgebung. Nach einem solchen Auftakt ist mit Schilderung eines wichtigen Ereignisses oder eines bemerkenswerten Erlebnisses zu rechnen. Wer spricht, wird erst im nächsten Satz erkennbar, aber keineswegs klar: ein nicht näher bezeichnetes „Wir“ – offensichtlich ein Paar, das die Nacht in einem Hotel verbracht hat und beim Verlassen des Zimmers am Morgen den Schlüssel innen steckengelassen hat. Die parataktische Anordnung der kurzen Sätze vermittelt eine gewisse Dramatik, die auch durch das Fehlen von Begründungen oder Vermutungen gestützt wird. Das zufällige Erscheinen einer Hotelangestellten deutet eine schnelle Rettung der Situation an. Es ist aber nicht unmittelbar diese, die die Situation rettet, sondern das erzählende Ich, das der Frau spontan zuruft, dass es den Schlüssel im Zimmer vergessen hat. Mit dem in der Originalsprache wiedergegebenen Satz endet der erste Absatz.

Die Szene belegt offensichtlich die Fähigkeit der Verfasserin, sich in einer zwar nicht lebensgefährlichen, aber doch unangenehmen Notsituation im Ausland situationsadäquat in der Landessprache zu verständigen. Der angeführte Satz ist von der Art, wie er in den Anfangslektionen von Lehrbüchern zu finden ist. Er beweist nicht besonders ausgefeilte Sprachkenntnisse, sondern die Reaktionsschnelle („rief, ohne lange nachzudenken“) der Erzählerin. Warum dies berichtenswert ist, bleibt noch im Dunkeln.

Im zweiten Absatz gibt die Verfasserin – eigentheoretisch – die Erklärung. Sie diagnostiziert ihren eigenen Fall einer Lernerin, die nicht über mangelnde Sprachkenntnisse verfügt, sondern schlecht in der Lage ist, spontan, ohne genaue Planung zu sprechen. Diese Sprechangst belastet die Verfasserin offensichtlich, da sie sie „hilflos“ (Z.7) werden lässt.<sup>170</sup> Die „unscheinbare Angelegenheit“ hat für sie deshalb eine große Bedeutung. Sie beweist eine – zumindest unter bestimmten Umständen mögliche – Fähigkeit, an die sie selbst schon nicht mehr geglaubt zu haben scheint. Hier könnte der Text enden – als Geschichte eines kleinen persönlichen Erfolgs.

Statt die Erfolgsgeschichte mit einer abschließenden Bewertung zu befestigen, folgt aber eine Einschränkung, die den Aufwand einer jahrelangen Beschäftigung mit dem Italienischen dem „reichlich mageren Ergebnis“ gegenüberstellt. Obwohl die Verfasserin Zeit und Gelegenheit hatte, sich zu vergewissern, nennt sie nicht den genauen Zeitraum ihrer Beschäftigung mit der italienischen Sprache, verbietet sich selbst sogar, sich diesen bewusst zu machen. Statt des Wortes „Lernen“ verwendet sie „Beschäftigung“ und bezeichnet diese als unpassend. Das ist insofern merkwürdig, als ihre Erklärung

---

170 Die Schilderung entspricht dem, was in der Sprachlernforschung allgemein als „fremdsprachenspezifische Angst“ bezeichnet wird, also „die affektive Reaktion von Individuen auf Situationen, in denen sie mit einer Sprache bzw. dem Lernen und dem Gebrauch dieser Sprache konfrontiert werden, die nicht beherrscht wird. Sie spiegelt sich z.B. in verringerter Verarbeitungskapazität, fehlendem Selbstvertrauen und reduzierter Selbstwirksamkeit“ (Riemer, 2016, S. 269).

genau auf eine solche vage Beschäftigung hindeutet, nicht aber auf ein zielgerichtetes curriculares Lernen.

Ihr Problem besteht nun darin, dass mit dem Besuch von aufeinander aufbauenden Kursen zwar ein solches Lernen suggeriert wird, dass es sich dabei aber tatsächlich um eine Schein-Progression handelt: Hinter den verschiedenen Etiketten verbirgt sich nach ihrer Darstellung der immer gleiche Kurs bzw. ein Arrangement zwischen den Teilnehmenden und dem Dozenten, den sie nur unter Verwendung von Anführungszeichen als Lehrer bezeichnet. Statt um Lernen geht es um den Besuch eines Kurses,<sup>171</sup> und auch die Bezeichnung Kurs scheint nicht passend für „das Ganze“ (Z. 12) zu sein. Statt von einem Kurs ist dann von „unserer Gruppe“ die Rede, die von einem „harten Kern“ bestimmt wird, zu dem sich die Verfasserin zählt. Zu dieser Gruppe bzw. zu ihrem Kern gehören, wenn man die Aussagen genau liest, sowohl die Teilnehmer als auch der Kursleiter: Die Teilnehmer entwickeln keinen besonderen Ehrgeiz, absolvieren kein Pensum, der Kursleiter verteilt nur sporadisch – freiwillig zu erledigende – Hausaufgaben. Damit wird eine deutliche Abgrenzung gegenüber schulischem nicht-freiwilligem Lehren gezogen, das an einem Lehrplan orientiert, regelmäßig und von allen Schülern Leistung fordert und überprüft. Schuld am Nicht-Lernen bzw. am geringen Lernerfolg ist damit der Kurs bzw. die aus der Sicht der Verfasserin spezifische, von den Beteiligten selbst verantwortende Variante eines Kurses, einer „Sache“, an der alle Spaß haben (Z. 14).

Der Kursleiter, leicht herablassend, aber Italienischkenntnisse verratend „unser in-segnante Flavio“ genannt, wird nicht nach seiner fachlichen Kompetenz beurteilt, sondern nach seiner Herkunft charakterisiert. Sein Redeverhalten erscheint deshalb weder als didaktische Strategie noch als persönliche Eigenschaft. Erwähnt wird der Umfang seiner Redebeiträge im Kurs, nicht aber deren Inhalt, so dass nicht klar wird, ob es sich um primär unterrichtsbezogene Äußerungen oder um private Mitteilungen und Meinungsäußerungen handelt. Das ist vielleicht deshalb nicht wichtig, weil es hier um das Sprechen an sich geht. Die Kritik am Verhalten des Kursleiters beinhaltet die Kritik, dass die Teilnehmer zu wenig Gelegenheit haben, in der fremden Sprache zu sprechen. Auch hier ist wieder der Inhalt ausgeblendet: Sprechen ist aus dieser Sicht nicht Mittel der Kommunikation und der Selbstdarstellung, sondern Üben einer zu erlernenden oder zu verbessernden Fähigkeit, von der Verfasserin tautologisch „aktives Sprechen“ genannt. Diese Figur hebt sich vom umgebenden präzisen und eher lakonischen Stil ab, könnte also auf ein besonderes Problem der Verfasserin hinweisen. Aktiv zu sprechen könnte aber auch bedeuten, ohne Aufforderung, also eigeninitiativ zu sprechen. Dann würde die Verfasserin bedauern, dass die Teilnehmergruppe kaum Gelegenheit hat, selbst Themen

---

171 Das trifft streng genommen für jeden Kurs zu, denn ob und was in einem Kurs gelernt wird, ist nicht beobachtbar. Feststellen kann man dagegen den Besuch eines Kurses bzw. die körperliche Anwesenheit der Teilnehmer. Schon das Wort „Teilnehmer“ drückt allerdings eine (auch innere) Beteiligung aus, die nicht unbedingt gegeben sein muss, auf jeden Fall aber nur bedingt erkennbar ist.

einzubringen und sich in der Weise in der Fremdsprache äußern zu können, wie man es innerhalb einer untereinander befreundeten Gruppe Erwachsener zu tun pflegt.

Das Vorgehen des Kursleiters, nämlich „doppelt bis dreimal so viel zu sprechen“ (Z. 20) wie die Gruppe, erscheint als Ausdruck seines ethnisch bedingten Temperaments, nicht als Ergebnis methodischer Überlegungen. So wie das Wort „Lehrer“ wird auch das Wort „Methode“ in Anführungszeichen gesetzt.<sup>172</sup>

Als Beispiel für die didaktische Unfähigkeit des Kursleiters führt die Verfasserin des Textes seine spontanen Aufforderungen an, ein Rollenspiel durchzuführen und den Teilnehmern Rollen wie Journalist oder Politiker zu geben. Diese Aufforderungen führen dazu, dass die Teilnehmer „ins Straucheln“ geraten – ob wegen der Unverhofftheit der Aufforderung, ob wegen mangelnder Sprach- oder Sachkenntnisse, bleibt unklar. Jedenfalls werden die Teilnehmer als „relativ inkompetente Leute“ bezeichnet, die mit solchen Aufgaben überfordert sind. Der fachlichen Inkompetenz des Kursleiters wird so die (wahrscheinlich) sprachliche Inkompetenz der Teilnehmer zur Seite gestellt, freundlicher ausgedrückt: Beiden wird – im Wortsinn – Dilettantismus bescheinigt.

Das Ich, das im ersten Absatz handelnder Teil eines Wir der nahen Vergangenheit („vorige Woche“) und im zweiten Absatz Teil des harten Kerns einer jahrelangen Kursgemeinschaft war, wird im dritten Absatz zu einer Einzelperson, die mit zunehmendem Alter Schwierigkeiten hat, etwas zu lernen bzw. zu behalten und ein bestimmtes Sprachlernprofil aufweist. Dabei wird unterschieden zwischen den Sprachen Englisch und Italienisch, zwischen dem schulischen Lernen und dem Lernen im Erwachsenenalter, zwischen dem überlegten und dem spontan reagierenden Sprechen, zwischen dem Hör- und dem Leseverstehen sowie zwischen der Lektüre aktueller Zeitungsartikel und dem Lesen von leichter Unterhaltungsliteratur. Die Verfasserin legt damit eine erstaunlich differenzierte Analyse ihrer Sprachlern- und Sprachanwendungsfähigkeiten vor.

Dieser expertenhaft-distanzierten Haltung entspricht auch der Abschluss des Textes, in dem die Autorin einen methodischen Vorschlag macht, um das Kompetenz-Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht zu verringern. Die zuletzt formulierte Frage nimmt die angenommene Expertenhaltung wieder ein wenig zurück, indem sie die Möglichkeit andeutet, dass der gemachte Vorschlag schon längst realisiert worden sein könnte.

Es handelt sich demnach um den Bericht einer hochreflektierten, prinzipiell lernfähigen Sprachenlernerin mit einer gewissen Sprechangst, die sie zwar im Notfall überwinden kann (und dies als Erfolgserlebnis schildert), die aber durch ein bestimmtes Lehr-Lernarrangement an der endgültigen Überwindung ihrer Sprechhemmung gehindert zu werden scheint. Damit ist das Lernen im Kurs durch mehrere Vorbehalte ge-

---

172 Die mehrfach gesetzten Anführungszeichen haben – mit Ausnahme der Wiedergabe direkter Rede – den Charakter einer Distanzierung. Das dürfte auch für die in Anführungszeichen gesetzten Kursbezeichnungen (Z. 11f.) gelten, die Zweifel an der damit ausgedrückten Progression ausdrücken.

prägt: gegenüber dem Lehrer, der die Teilnehmer entweder nicht zu Wort kommen lässt oder sie überfordert und generell zu lasch vorgeht, gegenüber der Gruppe, die wenig leistungsbereit ist und schließlich gegenüber der eigenen Lernfähigkeit im Alter.

Der Text spricht somit ein ganzes Arsenal von Aspekten an, die von der Fremdsprachenforschung und -didaktik unter den Stichworten Sprachenlernen im Schulbereich und in der Erwachsenenbildung, Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Interagieren, Alter, Sprachlerneignung, Lernstil, affektive und soziale Faktoren, Auslandsaufenthalte von Lernenden, Partner- und Gruppenarbeit, Lernerautonomie und sogar Sprachenlernen im Tandem behandelt werden (vgl. die entsprechenden Kapitel in Burwitz-Melzer et al., 2016). Die Aussagen könnten jeweils als Belege von Thesen und Forschungsergebnissen behandelt werden, der Text kann aber auch als Beispiel dafür gelesen werden, wie eine aufgeklärte Lernerin sich und einem Adressaten, nämlich dem ehemaligen Interviewer, der gefragt hatte, wie es mit dem Fremdsprachenlernen in den letzten sieben Jahren weitergegangen ist, die Diskrepanz zwischen jahrelanger ununterbrochener Kursteilnahme und dem geringen Lerngewinn erklärt. Die Autorin gibt explizit verschiedene, plausible Gründe an, sie bedient sich aber auch eines bestimmten Textformats, das ihr erlaubt, die Frage implizit zu beantworten. Indem sie die Form der Erinnerung an einen gerade zu Ende gegangenen Auslandsaufenthalt wählt, gelingt es ihr, den Misserfolg als – relativierte – Erfolgsgeschichte zu präsentieren. Sie beweist nicht nur, dass sie Gelerntes sinnvoll im Alltag anwenden kann, sie zeigt sich darüber hinaus als fachkundige Beurteilerin ihrer eigenen Kenntnisse, des von ihr gewählten Lehr-Lernarrangements und des Kursleitervorgehens – das alles in einem eher beiläufigen Ton. Das Textformat verweigert sich der Ernsthaftigkeit und Ausführlichkeit eines Interviews, einer didaktischen Empfehlung oder einer wissenschaftlichen Behandlung des Themas und transportiert damit eine Kritik an der Einstellung derjenigen, die sich professionell mit dem FLE beschäftigen. Was diesen nämlich zu entgehen droht, ist die zwischen Lernbereitschaft und ironischer Distanz changierende Haltung der Lernerin, die dazu führt, dass sie trotz aller Vorbehalte Fremdsprachenkurse besucht bzw. an Treffen mit Italienischlernenden und einem italienischen Muttersprachler teilnimmt und ihr Wissen bei Auslandsaufenthalten anzuwenden versucht.

Der Text gibt Hinweise darauf, dass der Verfasserin mehr als das Erreichen ihres anspruchsvollen Lernziels, nämlich „das spontane Reagieren“ (Z. 30) in der Fremdsprache, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit („harter Kern“) und die Ausübung einer außenstrukturierten und damit wenig persönliches Engagement verlangenden Geselligkeit im Modus des „Schein-Lernens“ wichtig sind. Lern- und Autonomiegewinne sind dann möglich, aber eher unerwartet.<sup>173</sup>

---

173 Das Moment der Zugehörigkeit verweist auf die Kursgruppe als *community of practice*, die anders als in der Studie von Pietzuch (2015) keine Gemeinschaft von Sprechern der Zielsprache ist, sondern als Ausprägung des für die Erwachsenenbildung konstatierten ‚geselligen Klientelismus‘ (Harney & Markowitz, 1997) erscheint.

## Nachtrag

Sieben Jahre vorher hatte die Befragte im Rahmen eines Interviews berichtet, dass sie aus Anlass eines Urlaubs in Italien einen Selbstlernkurs („Wie hieß das noch, Italienisch in letzter Minute oder- so was“) durchgearbeitet und nach dem Urlaub entschlossen hatte, einen Kurs in ihrer Heimatstadt zu belegen: („Ja, dann kamen, kamen wir dann wieder nach Hause und ich hatte so die Idee, Mensch irgendwie müsstest du schon nen bisschen weitermachen. Es hat mir ja Spaß gemacht“). Sie besucht einen Kurs und fühlt sich dort gleich wohl („Ja und das war, war eigentlich ganz schön. Der hat, dieser Italiener, der hat uns von Anfang an gezwungen, immer sehr viel selber zu sprechen. Hat selber sehr viel geredet. Mitunter auch Sachen, wo wir gedacht haben, also jetzt ist ja gut, jetzt möchten wir auch im Buch wieder ein bisschen weitermachen“). Die Tatsache, dass der Kursleiter viel redet, bewertet sie damals rundweg positiv: „Ich, wir merkten dann so im Laufe der Zeit oder doch ne ganze Weile später, wie viel man auch davon profitiert, wenn man einfach nur viel zuhört. Man versteht plötzlich doch viel mehr als so in den ersten zwei, drei Stunden oder auch vier Stunden.“ Kritisch ist sie dagegen den im Kurs durchgeführten Rollenspielen gegenüber eingestellt („dass ich irgendwie das so merkwürdig finden so Rollenspiele, die zwei so ungeübte Leute machen. Da kann man sich ja an nichts weiter vorwärts hangeln. Wenn du was sagst und der andere entweder versteht er es nicht oder kann dich nicht verbessern oder spricht selber noch schlechter“). Sie berichtet, dass sie im nunmehr über drei Jahre besuchten Kurs, der einmal wöchentlich stattfindet, Teil einer „festen, ganz netten Gruppe“ ist, die sie wie im oben angeführten Text als „harten Kern“ bezeichnet. Im Interview beschreibt sie die Gruppe näher: „und wir verstehen uns gut und sind auch so von der Einstellung her eigentlich so auf einem Level. Also, es ist keiner dabei, der uns vorwärts treibt und sagt, du ich möchte aber jetzt noch das noch lernen und das noch lernen. Und es ist auch keiner, der es so ganz schlampig betreibt und gar nichts macht. Also, das ist irgendwie so en ganz schönes ähm Mittelding. Wir wollen schon davon profitieren, aber keiner strebt da irgendeine Prüfung oder Vollkommenheit oder so irgendwas an. Insofern ist es eigentlich ne bequeme Sache.“ Wohl fühlt sie sich in der Gruppe, weil jeder die gleiche Lerneinstellung hat: Alle wollen „schon profitieren“, sich aber nicht besonders anstrengen.

Auf die versichernde Frage des Interviewers, ob sie den Kurs aus touristischen Motiven besucht hat, korrigiert sie: „Der Anlass war es schon, aber irgendwie so en Interesse für Sprachen- oder einfach noch bisschen was dazu zu lernen, habe ich ja sowieso. Und da ich nicht mich für Chemie oder Mathe oder so was interessiere, sondern wenn dann eher für die sprachliche Richtung habe ich das halt gemacht.“ Auch ein spezielles Interesse an der Kultur des Landes als Ausgangsmotivation oder als Ergebnis des Sprachenlernens negiert sie. Sie lernt vielmehr Italienisch, weil sie ein diffuses Interesse an Sprache hat. Ihre Erläuterungen zeigen die Relevanz, die der schulische Kontext für

sie hat.<sup>174</sup> Ihre Entscheidung, einen Italienisch-Kurs zu besuchen, ist der Entscheidung von Gymnasiasten vergleichbar, in der Oberstufe entweder den sprachlichen oder den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig zu wählen. Dabei geht es nicht darum, einem besonders ausgeprägten Interesse nachzugehen, sondern darum, das auszuwählen, was die besseren Noten verspricht und insofern bequemer ist.

Die schulische Komponente spielte noch eine weitere Rolle, wenn sie von der Funktion ihrer Lateinkenntnisse berichtet: „Diese wirklich wahnsinnig vielen Worte, die einem dann auch, wo einem dann, wenn man nach einem Ausdruck sucht auf Italienisch, fällt mir manchmal das lateinische Wort ein und dann denke ich mir, das kann auf Italienisch ja auch nicht viel anders heißen, vielleicht mit ner anderen bisschen anderen Doppelkonsonanten oder so und dann probiert man das und dann stimmt's. Und das ist irgendwie, sind das immer so kleine Erfolgserlebnisse.“ Die schulisch erworbenen Lateinkenntnisse erleichtern ihr nicht nur das Erlernen von Vokabeln, sondern sogar deren selbstständige Konstruktion (Sie lösen aber nicht das Problem des „freien“ Sprechens.).

Nach dem ersten, per Selbstlernkurs vorbereiteten Kurs ist sie noch weitere Male mit ihrem Mann nach Italien gefahren und hat dort insgesamt drei zweiwöchige Kurse (einen davon als Bildungsurlaub) besucht. Ihr Mann, der die Sprache nach ihrer Aussage nicht mag, hat sich nicht daran beteiligt.<sup>175</sup> Von den Kursen im Land der Zielsprache verspricht sie sich eine Verbesserung ihrer Sprechfähigkeit bzw. eine Reduzierung ihrer Sprechhemmung: „aber das Sprechen, wenn man da nicht Übung hat, das ist wirklich sehr schwer. Und das merkt man halt nach so 14 Tagen dort an Ort und Stelle, wo man dann auch diese Bedienerleute dort sowohl in der Küche als auch die Zimmermädchen oder wer immer da rumläuft, die sprechen ja nur Italienisch und dadurch kommt man unwillkürlich dazu [...] Und da überwindet man auch nen bisschen so ne Hemmschwelle dann, am Ende dieser zwei Wochen. Das hab ich also jedes Mal deutlich gemerkt.“ Die Immersion in die Sprache, die begrenzt auch im einmal wöchentlich stattfindenden Kurs geboten wird, scheint ihr das geeignete Mittel zu sein, ihre Hemmungen zu überwinden – nicht bewusst, sondern unwillkürlich. Sie erkennt in ihrem Problem – ganz im Sinne der MonitorThese von Krashen – nicht einen Mangel an Wissen, sondern die Unfähigkeit, die gelernte Fremdsprache wie die Erstsprache ohne Kontrolle anzuwenden. Sie ist der Meinung, dass sie ihr Problem überwinden könnte, wenn sie längere Zeit in Italien verbringt. Auf die Frage des Interviewers gibt sie, die sich „nun schon hart der Pensionsgrenze“ nähert, an, weiter den Kurs in ihrer Heimatstadt besuchen („Ja,

174 Die prägende Bedeutung schulischer Erfahrungen ist auch in ihrer Beschreibung des Unmuts über den Kursleiter zu finden, der gewissermaßen die Arbeit mit dem Lehrbuch verhindert. Schließlich ist auch ihre Angst, Fehler beim Sprechen zu machen, eine spezifische *foreign language classroom anxiety*.

175 Daraus lässt sich schließen, dass sie in der geschilderten Situation im Hotel auf sich allein gestellt war.

ja, denk ich schon“) und auch in Zukunft gelegentlich einen Kurs in Italien belegen zu wollen („Ja, sicherlich nicht jedes Jahr, denk ich mal, aber so in Abständen bestimmt“). Diese Absichtserklärungen sind in dem Vagheit und Entschiedenheit mischenden Ton gehalten, der für die Befragte und für ihr (dargestelltes) Lernverhalten typisch ist.

Im angesichts der Zeit- und Textsortendifferenz nicht unproblematischen Vergleich zeigt sich, dass sie zum Zeitpunkt des schriftlichen Berichts zehn Jahre den gleichen Kurs besucht und zwischendurch mehrfach Sprachkurse in Italien belegt hatte. Die Sprech-Probleme, die sie in ihrem Text schildert, waren auch schon sieben Jahre bzw. zehn Jahre vorher vorhanden. Im Interview ist allerdings noch die Hoffnung erkennbar, eines Tages mit stetigem, aber nicht sonderlich aufwendigem Engagement das Ziel erreichen zu können, das dort noch deutlicher als Umschlag vom schulisch geprägten kognitiv kontrollierten Konstruieren zum quasi automatisch-spontanen Anwenden zu erkennen ist. Auch im Interview erkennt sie, dass ihr dies am ehesten in natürlichen Situationen im Land der Zielsprache gelingt, wo sie ständig von der Sprache umgeben und gelegentlich zu reagieren gezwungen ist. Sie bietet damit ein Beispiel für die *input*-Hypothese (Long, 1996), wonach Lernende nur über den Kontakt mit zielsprachlichem Material (*input*) Fortschritte machen.

Die aus dem sieben Jahre später entstandenen schriftlichen Text herausgearbeitete Form des Sprachenlernens unter Vorbehalt stellt eine Art der Resignation bei fortgesetzten Kursbesuchen dar: Die Beschäftigung mit der italienischen Sprache wird von der Autorin zwar weiterhin betrieben, die Vorbehalte gegenüber dem Kurs, dem Kursleiter und der eigenen Lernfähigkeit sind aber stärker geworden. Trotzdem ist hier kein tragischer Abstieg zu erkennen, da das freiwillige Lernen von Beginn an mit gebremstem Engagement betrieben wurde und wie die Wahl von Schulfächern den Charakter einer von anderen erwarteten Pflichtübung trägt. Die Alternative, nicht (weiter) zu lernen, scheint jedenfalls ausgeschlossen.

Wenn man in den Äußerungen von Frau A eine interaktive Reaktion auf die vermuteten Ansichten der Interviewerin sehen kann, so ist das dialogische Element<sup>176</sup> in diesem Fallbeispiel eher ein abstraktes. Der schriftlich abgefasste knappe Text antwortet auf einen Typ der meist ausführlicheren anekdotisch-ernsthaften Reflexion über Fremdsprachen, wie er von Fachexperten des Fremdsprachenlernens-/lehrens gepflegt wird und gerne bei Vorträgen verwendet wird. So berichtet beispielsweise der Romanist Heribert Rück in einem Tagungsband über seine Erfahrungen beim Versuch, seine jahrzehntelang verschütteten Spanischkenntnisse aus Anlass einer Reise in die Dominikanische Repub-

---

176 Gemeint ist hier das Phänomen der Vielstimmigkeit (*mnogogolosie*) bzw. Intertextualität (*intertextualité*), wie es von den Literaturwissenschaftlern Michail Bachtin und Julia Kristeva vertreten wurde und das besagt, dass jeder (nicht nur der literarische) Text implizit auf andere Texte antwortet und mit diesen in einen – Übereinstimmungen hervorhebenden oder Abgrenzungen vornehmenden – Dialog tritt (Aczel, 2004).

lik zu reaktivieren. Nach einer Vorbemerkung, Angaben zur Anlage der Untersuchung und lernerbiografischen Daten folgt ein „Erfahrungsbericht“, der folgendermaßen beginnt:

Das erste schockartige Erlebnis wurde mir bei der Ankunft auf dem Flughafen Puerto Plata zuteil, als ich dem Gepäckträger nicht erklären konnte, dass ich meine Koffer selbst zum Transferbus rollen wollte, weil ich Kleingeld (*dinero suelto*) weder in der Landeswährung noch in Dollars bei mir hatte. Mein *No, no!* überhörte er geflissentlich, und ich zahlte im ganz wörtlichen Sinn mein erstes Lehrgeld“ (Rück, 2000, S. 192).

Es versteht sich, dass diesem Beginn die (detaillierte) Geschichte der Bewältigung der Sprachschwierigkeiten folgt, die dann durch eine „Bewertung“ und durch einen Abschnitt „mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht“ abgeschlossen werden. Natürlich ist es unwahrscheinlich, dass Frau B. diesen Text kennt, sie ist aber offensichtlich mit dem Texttyp vertraut, der die Geste der Bescheidenheit mit der Demonstration von Expertenwissen verbindet, von der Befragten für ihre Positionierung<sup>177</sup> und Identitätsherstellung genutzt wird und der in idealer Weise die Paradoxien ihres Italienischlernens unter Vorbehalt zum Ausdruck bringt.<sup>178</sup>

#### 4.4 Nicht-Lernen als Abbruch, Aufschub und Ausblendung von Fremdsprachenlernen

Die Bereitschaft, über das Nicht-Lernen von Fremdsprachen im Erwachsenenalter Auskunft zu geben, ist zweifellos gering, und selbst in vergleichsweise großen Korpora wie dem des Projekts „Prekäre Kontinuitäten“,<sup>179</sup> das in seiner Entstehungszeit in den 1980er Jahren nicht auf das Sprachenlernen ausgerichtet war und in dessen zweiter Er-

177 Für die oben erwähnte Funktion der Positionierung und Identitätsherstellung bzw. -sicherung auch Langelier & Peterson (2004).

178 Der Vergleich beider Texte ist auch aus anderem Grund interessant: Rück berichtet nämlich, wie er durch extensives zunächst stark von Interferenzen aus anderen Sprachen geprägtes fehlerhaftes Sprechen mit Einheimischen und eine schriftliche Nachbearbeitung relativ schnell seine Kenntnisse reaktivieren konnte. Er hat also genau den Weg eingeschlagen, den Frau A. vermeidet.

179 Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt „Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum in einer Phase der forcierten Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens“ ist von 2008 bis 2015 an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt worden (<https://www.uni-frankfurt.de/55827827/Prekaere-Kontinuitaeten>). In dem Projekt wurden konzeptionelle Begriffe (Bildung/Bildungsgestalt, Biografie/Karriere/Lebenslauf, Individualität, Kontinuität/Diskontinuität, Text/Kontext) diskutiert und empirisch erprobt, methodische Fragen von Längsschnittstudien auf der Basis qualitativ erhobener und interpretierter Texte bearbeitet und neben dem Thema Professionalität und Raum auch dem „paradigmatischen“ (Kade & Nolda, 2014b, S. 237) Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens besonderes Augenmerk gewidmet (Kade & Nolda, 2014b, S. 237).

hebungswelle (ca. 25 Jahre nach den Erstinterviews) ehemalige Teilnehmer und Leiter von Kursen der Erwachsenenbildung befragt wurden, finden sich kaum Erwähnungen von Nicht-Lernen. Die ‚absolute‘ Metapher des lebenslangen Lernens (Dellori, 2016) ist offensichtlich so stark, dass es schwer fällt, in halboffiziellen Situationen wie von Erziehungswissenschaftlern geplanten, durchgeführten und zu analysierenden Interviews davon zu berichten. Wie diese Hürde dennoch genommen wird, soll an einigen Beispielen aus dem Korpus des Projekts gezeigt werden, die Aufschlüsse über ein Phänomen geben, das von der Erwachsenenbildungswissenschaft unter den Stichworten *dropout* (Brödel, 1996) und Lernwiderstand (Axmacher, 1989) diskutiert wird.

Im Zusammenhang mit dem Begriff „Lernwiderstand“ als Widerstand gegen als Zumutungen empfundene organisierte Lernarrangements ist vor allem aus subjektwissenschaftlicher Sicht (Faulstich & Ludwig, 2004) argumentiert worden, dass begründeter Widerstand gegenüber Lernzumutungen auch aus einem wohlverstandenen Eigeninteresse der Bildungsadressaten geleistet werden kann. Es wird zwischen *legitimen* und *illegitimen* Formen des Nicht-Lernens unterschieden. Zum Angelpunkt wird dabei der Stellenwert, den ein Lerngegenstand bei der Deutung einer Lebenslage oder einer Lebenssituation erhält:

Warum in aller Welt kann beispielsweise verlangt werden, dass ein alter Mensch Kompetenz im Umgang mit Internet-Technologie erwirbt? Wo ist möglicherweise eine Verweigerung gegenüber den sich steigernden Lernanforderungen als ein Menschenrecht einzufordern, das (sogar) Pädagogen zu respektieren haben? Lässt sich „Widerstand gegen Bildung“ als lebenskluge Antwort auf unkontrollierbare gesellschaftliche Beschleunigung fassen (Schäffter, 2000, S. 22)?

Eine solchermaßen politische Aufwertung des Nicht-Lernens von Fremdsprachen dürfte die Ausnahme sein. Wichtig ist aber, die meist nicht hinterfragte Sinnhaftigkeit des Lernens von Fremdsprachen in allen Phasen des Lebens als Folie zu erkennen, vor der das Nicht-Lernen von den Betroffenen gerechtfertigt werden muss. Deutlicher anschlussfähig an das auf Fremdsprachen bezogene Nicht-Lernen ist eine Sicht, die in den verschiedenen Formen des Lernens, nämlich Neulernen, Dazulernen, Umlernen, aber auch Verlernen und Nicht-Lernen gleichermaßen „Modalitäten der (Neu-)Gestaltung des Lebenslaufs“ (Dinkelaker & Kade, 2013, S. 16) erkennt und als Spezifikum von Erwachsenen diese Bandbreite an gleichzeitigen und aufeinanderfolgenden Lernformen annimmt. In Bezug auf das Nicht-Lernen liegt es nahe, zwei Grundformen zu unterscheiden: das aktive Nicht-Lernen als bewusste Entscheidung und das passive Nicht-Lernen als (von den Betroffenen so empfundene) Unfähigkeit, Lernerwartungen anderer zu entsprechen (Siewert, 2016, S. 45).<sup>180</sup> Wie Lerner Entscheidungen gegen das Spra-

180 Zum Nicht-Lernen aus biografieanalytischer Sicht vgl. auch Seltrecht (2008) und Nittel (2010).

chenlernen begründen und wie sie mit den an sie direkt oder indirekt gerichteten Erwartungen umgehen, soll im Folgenden anhand eines etwas ausführlicher dargestellten Falls und einiger kursorisch behandelte Beispiele gezeigt werden.

### **Fallbeispiel: Frau C.**

Der in einem Interview aus den 1980er Jahren erhobene Fall von Frau C. enthält Passagen, die für die Frage nach den Formen des Nicht-Lernens von Fremdsprachen aufschlussreich sein können.

Gefragt nach ihren „Erfahrungen in der Erwachsenenbildung“ erzählt die mit ihrer Familie neu in eine andere Stadt umgezogene 49-jährige Hausfrau von ihrer zum Zeitpunkt des Interviews fünfjährigen Teilnahme an diversen Koch- und Bastelkursen. Auf die Frage, wie sie darauf gekommen ist, in einen Kochkurs zu gehen, antwortet sie: „wenn man fremd hier ist und man kennt niemand. Der Mann ist den ganzen Tag unterwegs, die Kinder sind in der Schule. Haushalt, das ist also auch nicht so. Ja, man macht es eben. Und, ich habe gedacht, ich lerne nette Leute kennen und eben, weil mich das eigentlich immer interessiert hat, irgendwas zu machen.“ Das soziale Motiv wird an erster Stelle genannt, dann aber ergänzt durch ein lebenslanges Interesse an manueller und dabei beliebiger Tätigkeit. Auffällig ist an dieser Aussage die zweimalige Verwendung des Modalpartikels „eben“, das eine unbefragte Evidenz ebenso wie eine gewisse Resignation und Ungeduld gegenüber der fragenden Person ausdrückt, der man etwas Selbstverständliches mitteilen soll. Die Kursbesuche führen nach Darstellung von Frau C. tatsächlich zu Kontakten und weiteren Aktivitäten. Sie schildert, wie es ihr geglückt ist, die Familie zufriedenzustellen und gleichzeitig äußere Anerkennung zu gewinnen: „Mein Mann war zufrieden, die Kinder, weil die Sachen waren recht schön und die sind sogar so gut gewesen, dass die Leute mir die Bude ingerannt haben und meine Sachen gekauft haben.“

Einmal bricht sie einen Blumensteckkurs ab, weil sie die Kursleiterin für unfähig hält („Und die Frau die war also, ich konnte das gar nicht sagen, die war also- die Sachen konnte man sich überhaupt nicht in die Wohnung stellen oder hängen. Die hatte überhaupt kein Geschick. Wir haben gesagt, also wie man so eine Frau als Kursleiterin hier überhaupt hinstellen kann. Dann habe ich gesagt, da mach ich das zehnmal besser und akkurater als sie“). Unfähig ist die Kursleiterin ihrer Meinung nach aber auch deshalb, weil sie nicht erklären kann („... sie hat gesagt, so, nun machen Sie mal, nee. Einfach drauflosstecken dann und so wird das ja nun nicht gemacht“). In ihrer Schilderung vergegenwärtigt die Befragte die Situation sich selbst und ihrem Zuhörer, indem sie wie in einem Theaterstück mit verteilten Rollen spricht und dabei der Gruppe, sich selbst und der Kursleiterin eine jeweils eigene Stimme verleiht.

Auf die Frage des Interviewers, ob sie auch mal daran gedacht habe, „einen ganz anderen Kurs“ zu besuchen, antwortet sie:

- C.: Ich wollte n Kursus für ältere Leute nehmen&mitmachen-  
 I.: Ja-  
 C.: weil ich also überhaupt nicht. sprachbegabt bin. Da hab ich gedacht, irgendwas musst  
 Du jetzt mal machen, aber- für äler&ältere Leute nehmen die erst ab 50 oder 55-  
 I.: ja,  
 C.: Und das andere, da komme ich einfach nicht mit- glaub ich wenigstes nich

Das „ganz andere“ ist ein Seniorenkurs, also ein für die Zielgruppe der Älteren konzipiertes Angebot. Koch- und Bastelkurse werden dagegen für alle Altersgruppen angeboten (die Befragte berichtet, dass auch ihre Tochter als Kind an einem Kochkurs teilgenommen hat). In diesen handwerklich-kreativen Kursen hat die Befragte erlebt, dass sie besondere Fähigkeiten hat, die ihr nicht nur ermöglichen, eine der Kursleiterinnen, deren „Sachen alle keinen Pfiff“ hatten, als inkompetent zu beurteilen, sondern auch selbst anderen etwas beizubringen. Die von ihr selbst behauptete fehlende Sprachbegabung steht also ihrer allgemein attestierten praktischen Begabung gegenüber.

Die Diagnose, „überhaupt nicht sprachbegabt“ zu sein, führt nicht zu einem fatalistischen Rückzug vom Sprachenlernen. Sie wird vielmehr als Problem aufgefasst, das es zu bewältigen gilt. Die Lösung, nämlich an einem Seniorensprachkurs (also offensichtlich einem Angebot, das auch mit geringer oder sogar fehlender Sprachbegabung zu bewältigen ist) teilzunehmen, scheitert an ihrem Alter. Sie hat damit bewiesen, dass sie willens ist, sich dem (warum auch immer bestehenden und warum auch immer für sie gültigen) Gebot des Sprachenkönnens bzw. -lernens zu fügen. Nicht-Lernen wird so zum Nicht-Lernen-Dürfen.

Die Selbstdiagnose wird zudem noch als solche gekennzeichnet und damit eingeschränkt. Die Betonungen auf den Wörtern „glauben“ („glaub ich wenigstens“) und „Sprache“ („überhaupt nicht sprachbegabt“) lassen den Schluss zu, dass sie sich irrt und sich ihre mangelnde Begabung – wenn überhaupt – nur auf Sprache und nicht auf andere Gegenstände bezieht. Nicht-Lernen wird so abgehoben von Nicht-Lernen-Können.

Vom Interviewer nach ihrer Schulbildung befragt, gibt sie an, „nur Hauptschule gemacht“ und danach gleich gearbeitet zu haben („Das war damals so und wir mussten alle zuverdienen. Ich bin also Halbwise und bin bei der Oma aufgewachsen. Da war das also so. Da musste also Geld reinkommen dann. Da ging das nicht. Ob sie talentiert waren oder nicht, das spielte einfach keine Rolle. ... und da bleibt einem manches Mal gar nichts übrig, aber ich war auch nicht traurig, muss ich ehrlich sagen“). Auf Nachfrage des Interviewers fügt sie aber hinzu, dass sie später, als sie mit ihrem Mann Reisen unter anderem nach England gemacht hat, bedauert habe, kein Englisch zu können.

- I.: Ach Sie haben in der Schule gar nicht Englisch-
- C.: Überhaupt nicht. Das war ja damals nich&keine Pflicht dann
- I.: Ja,
- C.: und wissen Sie- ich bin- wie gesagt bei ner Oma groß geworden die aufm Lande selbst groß geworden ist mit acht Kindern und die hat immer gesagt was brauchste Englisch du kriegst auch so en Mann
- I.: ((schnaubt))
- C.: was brauchste korrigierte Zähne du kriegst auch so en Mann, (schnell mit etwas höherer Stimme) was brauchste Klassenreise machen gibt das nicht geh in Wald Buheckern sammeln mehr haben wir früher auch nicht gehabt.
- I.: Ja,
- C.: So war das bei uns zu Hause trotzdem dass der Lehrer bei uns im Hause war und hat gesagt, lassen Ses sie doch machen, die ist begabt dafür, nei:n, nein, kommt nicht in Frage und damit war die Sache eben ausgestanden dann. Da habe ich das also schon bedauert und ich habe auch mal in [Heimatstadt] bei&von der Volkshochschule einen Englischkurs angefangen, aber nur einen einen Kurs. Ich pack das einfach nicht mehr,
- I.: Nee'
- C.: Nee, Englisch überhaupt Sprachen, pack ich nich

Als die Befragte berichtet, dass sie als Hauptschülerin keinen Englischunterricht gehabt hat, fügt sie die zunächst unklare Mitteilung an, dass sie bei ihrer vom Land aus einer kinderreichen Familie stammenden Großmutter ausgewachsen sei. Diese Mitteilung ist nötig, um zu verdeutlichen, dass die Großmutter ihre offenbar bestehenden Bildungsambitionen unterbunden hat. Sie zitiert ihre Großmutter mit einer Folge von gleich konstruierten Sätzen, deren Inhalt darauf hinausläuft, dass ihr offenbar alles, was Geld kostete, versagt wurde. Dazu gehört auch das Englischlernen, das stellvertretend für eine weiterführende Bildung steht. Armut und Rückständigkeit der Großmutter macht sie für ein Aufwachsen verantwortlich, dass sie als Mädchen benachteiligt hat. In dem wiederholten Hinweis „du kriegst auch so en Mann“ steckt allerdings eine doppelböde Nachricht: zum einen die Ablehnung all dessen, was – wie das Englischlernen – aus heutiger Sicht als „normal“ gilt, zum anderen das Kompliment, dass die Enkelin wahrscheinlich wegen ihres Aussehens und vielleicht auch wegen ihrer praktischen Fähigkeiten darauf vertrauen könne, geheiratet zu werden und deshalb keine zusätzlichen Anstrengungen unternehmen müsse. Vorherrschend ist aber die Aussage, dass sich die Familie keine vermeidbaren Ausgaben leisten kann.

Daran ändert auch die Fürsprache eines Lehrers nicht, der der Befragten Begabung attestiert und eine weiterführende Schule empfohlen hatte. Das vergegenwärtigte (durch Dehnung hervorgehobene) „Nein“ der Großmutter bestimmt das Bildungsschicksal der Enkelin. Erst in diesem Zusammenhang gibt die Befragte zu, den Abbruch der Schulbil-

derung bedauert und später bei der Volkshochschule einen Englischkurs angefangen zu haben. Der Besuch dieses – von ihr hervorgehoben: einzigen – Kurses hat aber nicht zu einer Kompensation des schulischen Defizits geführt, sondern sie im Gegenteil in der Meinung bestärkt, nicht (mehr) Sprachen lernen zu können. Aus dem Nicht-Lernen-Dürfen ist ein Nicht-Lernen-Können geworden:

C.: Da bin ich wohl zu doof für. Ich hab das also nie gehabt. Und ich war damals ja auch schon über 30. Und dann nochmal Schulbank und Englisch pauken. Ich habe zwar einen Anfängerkurs damals mitgemacht mit meiner Freundin, aber die anderen hatten alle schon Schulenglisch und waren natürlich schon ein bisschen weiter. Da richtet sich der Lehrer natürlich immer nach denen, die schon weiter sind und die, die also noch überhaupt nichts können, die hinken immer hinten nach und das hat keinen Zweck trotzdem man mit mir zu Hause geübt hat. Aber ich sage also ich komme da nicht mit und meine Freundin hat auch gesagt och komm hör bloß auf das hat doch keinen Zweck.

Obwohl sie explizit zugibt, nicht sprachbegabt zu sein, verbirgt sich in ihrer Formulierung auch ein Zweifel an dieser Annahme. Mit dem Partikel „wohl“ wird diese Aussage zu einer Meinung, die sie von Menschen in ihrer Umgebung übernommen hat, die nach anderen Kriterien urteilen. Außerdem führt sie eine Reihe von Argumenten an, die sie ‚entlasten‘: ihr Alter, der Kurs, in dem mehrheitlich „falsche Anfänger“ sind und in dem auf sie als Anfängerin keine Rücksicht genommen wird, sowie ihre Freundin, die sie gewissermaßen vom Wege abbringt.<sup>181</sup> Auch wenn sie dem Kursleiter – wie auch später der Leiterin eines Blumensteckkurses – Unfähigkeit vorwirft, erscheint als eigentliche Ursache ihres Versagens ihre fehlende fremdsprachliche Schulbildung, die trotz Hilfe nicht kompensiert werden kann: „die also noch überhaupt nichts können, die hinken immer hinten nach und das hat keinen Zweck trotzdem man mit mir zu Hause geübt hat.“

Im gleichen Maße, wie sie ihrer Großmutter die Schuld an ihrer mangelhaften Schulbildung gibt, übernimmt sie deren utilitaristische Härte. Im resignierten Topos<sup>182</sup> „das hat doch keinen Zweck“, der auch der Freundin in den Mund gelegt wird, spiegelt sich die weit in die Vergangenheit reichende überindividuelle Erfahrung der Vergeblichkeit von Bildungsanstrengungen.

Es sind also weniger äußere Hindernisse, wie die von ihr angeführte Tatsache, dass sie (noch) keinen Seniorenkurs besuchen kann, sondern tiefgehende Verletzungen, die sie von einer Sprachkursteilnahme abhalten und die im Changieren zwischen dem ko-

181 Mit ihrer Freundin bricht sie den Kurs ab und geht mit dieser eine Zeitlang zu den Kursterminen aus, weil sie ihrem Mann nicht gestehen will, dass sie aufgegeben hat („bin ich also abends außer Haus gegangen und bin mit meiner Freundin einen scherbeln gegangen“).

182 Zur Rolle von Topoi für die Erwachsenen- bzw. Arbeiterbildung siehe Negt (1968).

kettierenden Geständnis der eigenen Dummheit und dem Bericht über die Unterdrückung ihrer Aspirationen zum Ausdruck kommen. Bemerkenswert ist, dass sie sich nie vollständig als Opfer darstellt: Gegen die Entscheidung der Großmutter, dass die Enkelin gleich nach der Hauptschule Geld verdienen soll, kann sie nichts ausrichten – war aber auch nicht traurig („muss ich ehrlich sagen“), und auf den Einwand des Interviewers, dass der Kursleiter sich eigentlich um die echten Anfänger hätte kümmern müssen, entgegnet sie: „Hat er nich, nee. Ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, wir waren dann nachher auch gar nicht böse da drum.“

Die jeweils bemühte Ehrlichkeit betrifft eine Ambivalenz, die in Diskussionen um das Lernen und Bildung oft übersehen wird: Die Empörung darüber, dass Menschen (und vor allem auch Frauen) Bildung vorenthalten wird, scheint nicht vereinbar mit der Tatsache, dass Lernen in vielen Fällen auch als Belastung empfunden wird und der Ausschluss von Bildung dann auch als Nicht-Lernen-Müssen gedeutet werden kann. Mit dieser Wendung kann es den Betroffenen zudem gelingen, sich von der Rolle als Opfer zu lösen und sich als selbstverantwortlich darzustellen.

Im Nachhinein bereut Frau C., den Kurs abgebrochen zu haben:

Deswegen würde ich also heute immer darauf bestehen, dass meine Kinder Englisch auf jeden Fall machen. Heute ist es ja auch Pflicht, damals war das ja noch nicht, weil, also eine Fremdsprache muss man einfach können.

Aus dem eigenen Nicht-gelernt-Haben ist der an die Nachkommen gerichtete Appell des Lernen-Müssens geworden.

## Nachtrag

Im nach mehr als 25 Jahren später durchgeführten (grob transkribierten) Zweitinterview erinnert sie sich lediglich an die Kurse, die sie in dem Ort gemacht hat, an den sie damals neu hinzugezogen war:

C.: (...). Ja, dann hab ich Englischkurse gemacht und, wie gesagt, zuerst [regionale] Küche, dann, ja, hm an und für sich alles so (I: Hmh) querbeet, was mich denn so interessiert hat, ne.  
(I: Ah ja) So Malerei und (I: Hmh) und, ja, so in dieser Art dann.

Im weiteren Verlauf des auf das Thema Kochen gerichteten Interviews wird nicht mehr auf die anfangs erwähnten „Englischkurse“ eingegangen. Die Äußerung der Befragten lässt deshalb mehrere Interpretationen zu.

1. Sie hat tatsächlich nach dem Erstinterview Englischkurse besucht. – Dafür spricht, dass sie zum Zeitpunkt des Erstinterviews mit 49 Jahren zu jung für die sie interessierenden Seniorenkurse gewesen ist.

2. Sie erinnert sich falsch. – Nach der langen Zeit könnten sich der abgebrochene und der geplante Englischkurs in der Erinnerung vermischt haben und die unerfreulichen Erlebnisse ausgelöscht worden sein.
3. Sie macht bewusst falsche Angaben. – Sie will das Defizit, kein Englisch zu können, nicht zugeben und distanziert sich vielleicht mittlerweile von „Bastelkursen“. Bei der sie interviewenden Studentin könnte sie eher geistige oder hochkulturelle Interessen vermuten, so dass sie hier von „Malerei“ spricht).

Das Interview erlaubt keine direkte Beantwortung der Frage, ob eine dieser Interpretationen richtig ist. Es ermöglicht es aber, die Darstellung der Großmutter in diesem Interview mit derjenigen im Erstinterview zu vergleichen: Im ersten Interview war die Großmutter als diejenige beschrieben worden, die verhindert hat, dass die Enkelin eine weiterführende Schule besucht und Englisch lernt. Im zweiten Interview erzählt die Befragte, wie sie sich als Kind alleine auf einer Kochplatte ein improvisatorisches Mittagessen machen musste:

C.: ... weil meine Oma, wir hatten ein Blumengeschäft. Sie hatte 'n Lebenspartner, der 'n Blumengeschäft hatte, ist jeden Morgen um vier aufgestanden, weil sie dann zum Großmarkt musste. Und ich war immer alleine, musste als Kind alleine aufstehen, alleine zur Schule gehen, Mittag essen alleine, bin ich dann meistens ins Blumengeschäft gegangen, hatte auf einem- auf einer Platte da wurde dann da irgendwas zusammengefriemelt. Und wahrscheinlich hängt das damit zusammen, dass ich heute das alles 'n bisschen schöner mache. Ich mag gerne schönes Geschirr. Ich mag gerne schön gedeckten Tisch. Und das ist bei mir- nee- nicht jeden Tag. Aber wenn ich Besuch habe oder äh äh wenn ich Gäste einlade, muss das schon sehr schön sein.

Die Großmutter erscheint hier nicht als rückständige Frau vom Lande, sondern als hart arbeitende Geschäftsfrau, die zunächst kein Geld, dann aber vor allem keine Zeit hatte, um für ein gepflegtes Heim zu sorgen. Die Befragte sieht ihre Art der Haushaltsführung bzw. Heimgestaltung als Gegensatz zur Art der Großmutter und scheint Genuss aus ihren darauf bezogenen Bemühungen zu ziehen. Sie hat etwas erreicht, was die Großmutter nicht erreichen konnte. Der schon im Erstinterview relativierte Unmut über entgangene Bildungschancen ist hier ersetzt durch die Darstellung eines gelungenen Gegenentwurfs – in dieser Darstellung hat die Klage über das nicht ermöglichte Englischlernen keinen Platz mehr. Hatte sie sich im Erstinterview noch als das begabte, aber auf Heirat zugerichtete Mädchen dargestellt („was brauchste Englisch du kriegst auch so en Mann“), so entwirft sie im Zweitinterview das Bild von einer Frau, die sich gerne um Essen, Gäste und Tischdekoration kümmert.

Am Ende des Interviews wird sie gefragt, was sie vom Lebenslangen Lernen im Alter hält. In ihrer skeptischen Antwort ist das Echo der Zweckorientierung der Groß-

mutter und der Freundin zu hören, mit der zusammen sie den Englischkurs angefangen und abgebrochen hat:

C.: Und was bringt das? (I: Ja) Ich äh äh- für einen selber vielleicht, dass man sagt, ach Gott, ich hab'n bisschen dazu gelernt, bin'n bisschen schlauer. Aber nein, das muss ich eigentlich heut nicht mehr haben, bin ich ganz ehrlich. (I: Hmhm) Mir reicht das so.

Aus dem Nicht-Lernen-Können im Sinne des Lernen Unfähig-Seins und des Am-Lernen-gehindert-Werdens ist ein Nicht-mehr-lernen-Wollen geworden. Ob sie nun wirklich noch Englischkurse besucht hat oder nicht, das bleibt unter dieser Perspektive zweitrangig.

### Vergleichsfälle<sup>183</sup>

Im Fall von Frau D. liegt ein maximaler Kontrast hinsichtlich der Herkunft zu Frau C. vor.<sup>184</sup> Frau D. ist zum Zeitpunkt des Erstinterviews in den 1980er Jahren eine 18-jährige Gymnasiastin. Sie gibt an, „schon einige VHS-Kurse mitgemacht“ zu haben, „aber hauptsächlich nicht solche Kurse, wo Leistungsdruck dahinter ist wie Sprachkurse oder so was, sondern eben mehr Hobbykurse wie Nähen, Silberschmieden und so“, oder „Hobbykurse, wo kein Druck dahinter ist“. Der Besuch von Sprachkursen wird von ihr ausdrücklich abgelehnt – im Gegensatz zu ihrer Mutter, die einen Spanischkurs belegt hat.

Im ersten Interview ist das außerschulische Nicht-Lernen einer Fremdsprache nicht Ausdruck des Gefühls von Unfähigkeit, es basiert vielmehr auf der Entscheidung, Leistungsdruck, dem sie sich in der Volkshochschule ausgesetzt sähe, zu vermeiden. In anderem Zusammenhang berichtet sich von Schwierigkeiten, die sie mit einer Lehrerin ihres Gymnasiums hatte. Als von Volkshochschule die Rede ist, schwärmt sie allerdings von einer Frau, bei der sie Nähkurse belegt hat. Es kann vermutet werden, dass die Welt der Volkshochschule für sie eine angenehme Gegenwelt zu den Forderungen darstellt, die in der Schule gestellt wurden.

Dass es sich auch um eine Gegenwelt zur Familie handeln könnte, lässt das 25 Jahre später geführte Zweitinterview vermuten. Dort berichtet sie, dass sie in einem Professorenhaushalt groß geworden ist und ihre Schwester einen Dokortitel erworben hat. Sie selbst hat in der Oberstufe Latein als Leistungskurs belegt und zunächst geplant, Lateinlehrerin zu werden. Sie studierte dann aber Betriebswirtschaftslehre und arbeitete danach für eine große Wirtschaftsprüfungsgesellschaft. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie verheiratet, ohne Beschäftigung, erzieht ihren kleinen Sohn und überlegt, „ob ich

183 Auch die Vergleichsfälle sind grob transkribiert worden. Feintranskriptionen – wie im Fall C. – wurden nur bei Interviewpassagen durchgeführt, die Auffälligkeiten hinsichtlich Intonation und Pausenlänge aufwiesen.

184 Die Fälle D. und E. werden knapp behandelt auch in Nolda & Kade (2015).

hier nen Lohnsteuerhilfverein aufmache, aber momentan eben, ja, beschauliches Hausfrauenleben“.

Dem Zweitinterview ist außerdem zu entnehmen, dass Frau D. nach dem Abitur, dessen Note (1,6) sie nicht ohne Stolz erwähnt, kurz in Italien war, wo sie „die Sprache ganz schnell gelernt“ hat und dann auch beruflich nutzen konnte. Mittlerweile in Sachsen lebend, hatte sie überlegt, „ob ich an der Volkshochschule wieder was anfang, Tschechisch oder so. Aber ich muss dann irgendwo ein Ziel sehen, jetzt für irgendwie Tschechisch zu lernen, das bringt's nicht, ja“. Fremdsprachenlernen scheint für sie kein Problem zu sein. Sie ist sich sicher, im Bedarfsfall schnell eine weitere Sprache lernen zu können. Infrage käme aus ihrer Sicht auch Holländisch, weil ihr Bruder in Holland lebt und seine Kinder kein Deutsch sprechen.

Das Nicht-Lernen von Sprachen wird also nicht von mangelnder Begabung oder Gelegenheit und auch nicht von ungünstigen Umständen verhindert, sondern von dem Kalkül, dass es im Moment „nichts bringt“. Das Sprachenlernen bleibt aber als jederzeit zu realisierende Option bestehen.

Das Nicht-Lernen bzw. das Nicht-weiter-Lernen von Fremdsprachen kann sich auf Fremdsprachen generell, aber auch auf bestimmte Sprachen beziehen. Im Fall von Frau E., einer Chemielaborantin, die zum Zeitpunkt des ersten Interviews 45 Jahre alt ist, betrifft es das Englische:

E.: (...) Ich müsste eigentlich Englisch machen, wenn ich ehrlich bin, müsste ich eigentlich Englisch machen, weil die ganze Fachliteratur, das hat mich heute wieder so geärgert, ich war heute Mittag auf der [Fachmesse] und da gibt's fast nur, also die gescheite Literatur ist fast nur in Englisch und das ärgert mich immer maßlos, weil es gibt so viele Übersetzer, es gibt Übersetzer wie Sand am Meer, die oft gar keine Stelle haben und warum man nicht mal diese ganzen Bücher ins Deutsche übersetzen kann, das kapiere ich einfach nicht. Das verstehe ich immer nicht. Das entzieht sich meinem Verständnis. Weil man muss sich dann so anstrengen, wenn man auch das erst noch in Englisch lesen muss, man kann ja, ich kann nicht mehr so gut Englisch, ich habe nur sechs Jahre Englisch gehabt, ich habe keine neun Jahre oder so gehabt. Ich konnte Englisch mal ganz brauchbar, aber ich habe ja jetzt keine Übung mehr und so

Frau E. ist unverheiratet, hat bis zum Tod ihrer verwitweten Mutter mit dieser zusammengelebt und in ihrer Freizeit eine Vielzahl von Kursen besucht. Im Erstinterview nennt sie Atemtherapie, einen Tanzkurs, naturwissenschaftliche Kurse, Mathematik sowie Kurse in den Sprachen Französisch, Altgriechisch, Norwegisch und Schwedisch und berichtet, dass sie aktiv bei einer katholischen Akademie, Teilnehmerin in einem Ausländerfreundeskreis und Teammitglied in einem Frauenkreis ist.

Bei der Vielzahl und Ansprüchlichkeit der gewählten Themen und Sprachen verwundert es, dass sie die vergleichsweise geringe Anforderung, die ein Englischkurs für Fortgeschrittene, vielleicht auch ein Spezialkurs in wissenschaftlichem Englisch, für sie mit sich brächte, scheut und stattdessen wortreich darüber klagt, das es keine deutschen Übersetzungen der Fachliteratur gibt. Auch ihr Hinweis, dass ihre Kenntnisse wegen mangelnder Übung geschwunden sind, wirkt merkwürdig, denn auf der Schule wurden sicher keine naturwissenschaftlichen Fachtexte übersetzt. Plausibler wirkt ihre Erklärung „Englisch gefällt mir von der Sprache her nicht mehr so gut, also das reine Englisch schon, aber wenn es dann so ein amerikanisches, so eine Genödelei, dann gefällt mir das nicht so gut. Es ist vielleicht auch ein bisschen mit Unlust dann verbunden“. Das Nicht-Lernen wird mit einer emotional-ästhetischen Ablehnung begründet.

Obwohl in ihrem Beruf eher englische Sprachkenntnisse gefordert sind, hat sie sich eine Zeitlang mit dem Altgriechischen beschäftigt und plant, „irgendwann mal wieder alte Sprachen [zu] machen“. Das Interesse an Altgriechisch hatte eine Radiosendung geweckt, in der Sophokles' Drama „König Ödipus“ auf Altgriechisch vorgetragen wurde: „und dann habe ich da nur einen Teil gehört und dann hat mir die Sprache so gut gefallen vom Klang her, dass ich gedacht habe, die könnte ich mal machen.“ Lernen und Nicht-Lernen von Sprachen werden mit emotionalen Haltungen erklärt.

Daneben taucht aber noch ein weiteres Motiv auf: „Meine Mutter hat auch gesagt, warum machst du einen Kurs für Altgriechisch, du brauchst doch das nie. Und dann habe ich gesagt, das ist ein materialistisches Denken muss man alles nur machen, weil man es braucht?“ Sprachenlernen wird damit ebenso wie das Nicht-Lernen von Sprachen zu einem Akt des indirekten Widerstands gegen äußere Anforderungen und damit verbundene Einstellungen.

Im Zweitinterview ist von der Ablehnung gegenüber dem Englischen nicht mehr die Rede. Die Befragte berichtet vielmehr, dass sie seit drei Jahren einen Seniorenkurs Englisch besucht, in dem u.a. literarische Texte gelesen werden. Hier könnte man eine Umkehr ihrer Einstellung vermuten, es muss aber bedacht werden, dass bei diesem Kurs berufliche Anwendungen nicht vorgesehen sind, die Teilnahme also auch als Beleg für ein anti-materialistisches Denken gesehen werden könnte.

Der Blick ins Interview zeigt eine weitere Variante des Nicht-Lernens, nämlich die Ausblendung des Sprachenlernens zugunsten eines biografischen Lernens. Als sie der Interviewerin erzählt, dass sie einmal wöchentlich vormittags einen Englischkurs besucht, fragt diese zurück: „Ach jetzt haben Sie auch gerade Englisch?“ und erhält folgende Antwort:

- E.: Ich mache einen Englischkurs, also als Seniorenkurs. (I: Hmhm) Und da haben wir bis jetzt verschiedene Bücher gelesen. Und das letzte Buch, was wir gelesen haben, war der Billy Elliot, den haben wir jetzt beendet. (I: Hmhm) Und jetzt am Mittwoch, da haben wir ohne Buch das erste Mal gearbeitet. Und da hat sie- da hat sie vorgeschlagen, wir sollen äh uns austauschen. Also es- es sollte jeder erzählen, was sein erster Urlaub war, wer sich noch erinnert, wo er da hingefahren ist und was er da gemacht hat und wie ihm das gefallen hat und so weiter. (I: Hmhm) Und das war äußerst interessant, weil das war halt die Biographie von jedem, (I: Hmhm) oder- oder halbe Biographie, aber (I: Hmhm) halt so.
- I.: Das halt auf Englisch dann, diese- auf-
- E.: Das- das auf Englisch, ja, so. (I: Hmhm) Und das haben wir halt jetzt gemacht. Und da sind wir gar nicht durch gekommen, weil wir sind vierzehn oder fünfzehn

Die Interviewte reagiert also nicht mit einer Schilderung des Lernpensums oder der von ihr erreichten Stufe der Sprachbeherrschung bzw. mit einer Schilderung von möglichen Defiziten. Sie berichtet vielmehr von einer Konversationsübung, als ob es sich um ein in der Muttersprache geführtes Gruppengespräch gehandelt hätte. Aus Sicht der Interviewten war der Inhalt der biografischen Erzählungen der Teilnehmer, nicht aber deren oder die eigene Sprachkompetenz relevant. Auch die Nachfrage der Interviewerin veranlasst sie nicht, sich auf das Thema Fremdsprachen einzulassen. Im Folgenden beschreibt sie ausführlich, dass sie nur Vormittagskurse besuchen kann, weil sie keinen Führerschein hat: „Ich kann nur- ich kann nur vormittags, also kann nicht abends Kurse machen.“ Es kann deshalb vermutet werden, dass ihr der Kursbesuch als solcher fast wichtiger als das Thema des Kurses ist. Ihr kommt dabei eventuell auch die Didaktik des Seniorenkurses entgegen, in dem auf die Kontaktbedürfnisse der Teilnehmer besondere Rücksicht genommen wird und in dem die auch bei Jüngeren nicht auszuschließende Vorwand-Funktion von Sprachkursen gewissermaßen anerkannt ist.<sup>185</sup>

Die hier zusammengestellten Fallbeispiele eint eine Distanz zu dem in Werbung, Massenmedien, Politik und teilweise auch Pädagogik verbreiteten Bild vom engagierten Fremdsprachenlerner, der in kurzer Zeit Erfolge aufzuweisen hat.<sup>186</sup> Auch die Anwendung des Konzepts von Sprachlernidentität scheint angesichts der formulierten bzw. rekonstruierten Marginalisierung des Fremdsprachenlernens wenig plausibel.

185 Dem entspricht es auch, dass die Kursleiterin es unterstützt, wenn die Teilnehmer – wie Frau E. erzählt – die DVD mit dem Film „Billy Elliot – I will dance“ wegen der schwer verständlichen Slang-Ausdrücke in deutscher Synchronisation sehen.

186 Eines der wenigen Beispiele, wo dieser Lerntyp eine als Buch veröffentlichte Autobiografie prägt, liegt in dem Buch eines bekannten amerikanischen Rechtswissenschaftlers (Fletcher, 2011) vor, das dieser mit dem Untertitel *A linguistic memoir* versehen hat und in dem er seine Lern- und Lebenserfahrungen mit den Fremdsprachen Ungarisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch, Hebräisch und seiner Muttersprache Englisch darstellt.

Stattdessen wirkt das Fremdsprachenlernen als von bestehenden (und nicht unbedingt dominierenden) Teilidentitäten<sup>187</sup> geprägt: der Identität als (ehemalige) gute Schülerin, der als Ausübende eines anspruchsvollen künstlerischen Hobbys, der als Teilnehmerin unzähliger unterschiedlicher Kurse der Erwachsenenbildung oder der als Frau, der in der Jugend keine Lernmöglichkeiten geboten wurden.

Diese Abhängigkeit wirkt auf eine generelle Bereitschaft, Sprachen zu lernen bzw. an einem Kurs teilzunehmen, provoziert aber nicht unbedingt tatsächliche oder gar intensive Lernaktivitäten. Lernen steht so nicht einem Nicht-Lernen gegenüber, sondern ist eine Option, die – bei Gelegenheit – aufgegriffen, aufgeschoben, zeitweise realisiert oder auch ignoriert wird und sich so gut wie nie im Zentrum der vermittelten Biografie befindet.

#### **4.5 Umgang mit dem Imperfekten am Beispiel des Zweitspracherwerbs Erwachsener**

Was beim Fremdsprachenlernen bereits in der Fremd- und Selbstwahrnehmung eine Rolle spielt, nämlich die Berücksichtigung des Alters und damit verbundener Einschränkungen, gewinnt beim Zweitspracherwerb eine ungleich größere Bedeutung: Eine Zweitsprache perfekt zu beherrschen wird gewöhnlich nur Kindern zugetraut, bei Jugendlichen gelingt dies nur mit größeren Schwierigkeiten, und bei Erwachsenen scheint es fast unmöglich, die Sprache so zu beherrschen, dass sie dem muttersprachlichen Niveau gleichkommt. Je gelungener der Zweitspracherwerb ist, desto höher sind meist die Verluste muttersprachlicher Fähigkeiten. Dass die Mehrheit derjenigen, die im nicht-kindlichen Alter eine Zweitsprache erlernen (müssen), als Nicht-Muttersprachler erkennbar bleibt und zusätzlich Gefahr läuft, ihre Muttersprache zu vergessen, ist ein Problem, mit dem die Betroffenen umgehen müssen.

Im Folgenden werden einige Lösungen vorgestellt, die Interviews entnommen sind, die aus einem Korpus mit Interviews stammen, die Studierende der Erziehungswissenschaften im Rahmen eines zweisemestrigen Methodenseminars mit bereits länger in Deutschland lebenden (hier pseudonymisierten) Migranten durchgeführt haben.

##### **Fallbeispiel 1: Herr Milanović – Deproblematisierung von Defiziten**

Der 2014 im Alter von 48 Jahren Interviewte stammt aus Zagreb und flüchtete im Jahr 1991 als junger Mann nach Deutschland, um dem Krieg in Jugoslawien und dem Militärdienst zu entgehen. Deutschland wählte er als seine Zuflucht, weil dort bereits ein Onkel von ihm lebte und er die Möglichkeit hatte, schnell Arbeit zu bekommen. Zu

187 Als dominierende Teilidentität wird beispielsweise die berufliche verstanden (Keupp et al., 1999), die aber in den hier angeführten Fällen nicht angesprochen wird.

Beginn wollte er sich lediglich in Deutschland verstecken, entschied sich jedoch nach einem Jahr, zu bleiben. Seine Deutschkenntnisse vor der Einreise waren rudimentär. Die deutsche Sprache erlernte er im Alltag, unterstützt durch Freunde und Verwandte. Herr M. ist in Deutschland fest verwurzelt, hat eine Deutsche geheiratet und ist Vater von zwei Kindern. Nach Kroatien fährt er regelmäßig in den Urlaub.

Hier handelt es sich offensichtlich um das Beispiel einer gelungenen Integration und eines gelungenen informellen Zweitspracherwerbs:

M.: Ich hatte keine negativen Erfahrungen. Ich hab mich versuch zu integrieren und die Sprach zu lernen. Das ist mir gelungen und habe keine negative Erfahrungen gemacht, weder mit Sprache noch mit dem meinem Umfeld – im Gegenteil: Wenn ich irgendwelchen Schwierigkeiten hatte, hat ich ja immer irgendjemanden da, der mir direkt unter die Arme gegriffen hat, geholfen hat oder mit Rat oder Tat. Es war alles super.

Herr Milanović kann sich verständlich ausdrücken, hat einen großen Wortschatz, benutzt umgangssprachliche metaphorische Redewendungen („unter die Arme gegriffen“) und seine Sprache verfügt über eine differenzierte Syntax. Man merkt dem Sprecher an, dass er sich in der deutschen Alltagssprache bewegt und sein Deutsch wahrscheinlich primär über direkten Sprechkontakt erworben hat. In der angeführten Aussage sind es nur Kleinigkeiten, die eindeutig<sup>188</sup> den Nicht-Muttersprachler verraten: der Wegfall des Personalpronomens („habe keine negative Erfahrungen gemacht“), falsche Endungen bei Adjektiven und die Indefinitpronomen („wenn ich irgendwelchen Schwierigkeiten hatte“) und die Ersetzung des „und“ durch „oder“ bei der – unvollständige gebrauchten – Redewendung „mit Rat und Tat“. Die Flüssigkeit, mit der er diese und andere Redewendungen benutzt, dürfte (auch ihn selbst) darüber hinwegtäuschen, dass seine Sprachkenntnisse formal nicht perfekt sind. Gerade in der mündlichen Sprache kommt es permanent auch bei Muttersprachlern zu Versprechern, Verwechslungen, Abbrüchen, so dass seine Sprache wahrscheinlich nicht (mehr) korrigiert wird. Das wird auch der Fall sein, wenn er – wie an anderer Stelle im Interview – falsche Wörter benutzt („Die kroatische Sprache hat sieben Punkte, wo deutsche nur vier haben“ statt „die kroatische Sprache hat sieben Fälle, wo die deutsche nur vier hat/wo die Deutschen nur vier haben“ oder „dass man im Haushalt nur Deutsch redet“ statt „dass man zu Hause nur Deutsch redet“).

Die Art und Weise, wie er Deutsch sprechen gelernt hat, beschreibt er in der folgenden Passage:

188 Nicht eindeutig sind Verschleifungen wie „versuch“ (statt: „versucht“) und das Fehlen des Artikels bei „mit Sprache“.

I.: Also, Sie haben die Sprache jetzt nicht im Sprachkurs gelernt, sondern wirklich selber. Wie haben Sie das gemacht?

M: Genau, äh ich hab äh Sprache selber gelernt und zwar durch viel Lesen und durch Musik. Ich hatte sehr viel Schlager gehört und „Truck Stop“ damals, weil die Texte konnte man ja gut erkenne und die Melodie hing ja direkt im Ohren also ein Ohrwurm und das, was ich nicht verstanden habe, hab ich mir erklären lassen, und den Rest kommt ja von alleine.

Intuitiv greift er auf einen Methodenmix zurück: Lesen und Hören von ihm vermutlich interessierenden Texten, musikalisch-rhythmische Einprägen durch Wiederholung von der Umgangssprache angenäherten Liedtexten<sup>189</sup> und aktives Nachfragen bei Verständnisproblemen. Das hat ein flüssiges und verständliches, also kommunikativ erfolgreiches Sprechverhalten zur Folge,<sup>190</sup> kann aber grammatische („Sprache gelernt“) und semantische Interferenzfehler<sup>191</sup> (Texte konnte man ja gut erkenne“) sowie schiefe Redewendungen („hing ja direkt im Ohren“) nicht verhindern, die ihn als Nicht-Muttersprachler ausweisen. Die Tatsache, dass er sagt, dass es ihm gelungen sei, die deutsche Sprache zu lernen, lässt vermuten, dass er sich seiner formalen Defizite nicht bewusst ist. Auffällig für ihn selbst sind lediglich seltene Situationen, in denen ihm Vokabeln fehlen. Für diesen Fall hat er aber eine interaktive Strategie entwickelt:

I.: Gibt es heute noch Situationen, in denen Sie sich unsicher fühlen mit der deutschen Sprache?

M.: Äh eigentlich nicht. Ich kann mich äh mit jeden und über alles unterhalten, äh klar hin und wieder direkt fehlt einem ein Wort, kommt man nicht drauf, aber äh wenn man so viel drumherum erzählt hat dann äh äh derjenige, der mit dir spricht, versteht schon im Vorfeld, was du sagen willst und der gibt dir die Vorschläge und man versteht sich einfach.

Statt wie viele Fremdsprachenlerner bei Vokabellücken zu stocken oder (wie im Beispiel von Frau B. in Kap. 4.3) überhaupt spontane Gespräche zu vermeiden oder aber sich die Blöße zu geben, direkt nachzufragen wie am Anfang seines Spracherwerbs, löst er das Problem, indem er „viel drumherum erzählt“ und so den Gesprächspartner dazu bringt, die benötigten Worte selbst anzubieten.

189 Die Lieder der deutschen Country-Band „Truck Stop“ nutzen extensiv umgangssprachliche Wendungen (z.B. „Take it easy, altes Haus“ oder die Zeile „Ob du aus Bayern kommst oder in Hamburg wohnst, das ist doch so was von egal“ aus dem Song „Der wilde, wilde Westen“).

190 Die Verwendung von Redewendungen und fester Wortverbindungen (*chunks*) wird auch aus sprachdidaktischer Sicht gerade Erwachsenen empfohlen, um ein Stocken in der Fremdsprache zu minimieren und Zeit zur Sprachplanung zu haben (Aguado, 2013).

191 Die kroatische Sprache kennt keine Artikel, und das Verb *razumjeti* kann sowohl (das gemeinte) Verstehen als auch (das gesagte) Erkennen bedeuten.

Wenn ihm aber ein Wort in seiner Muttersprache fehlt, geht er anders vor:

I.: Darf ich erfahren ob es noch Situationen gibt in denen Sie heute Ihre Muttersprache benutzen sprechen’

M.: Ä:hm .. meine Muttersprache: . sprech ich<sup>192</sup> nur wenn ich meine Mutter. anrufe .. äh oder wenn ich in Urlaub bin, aber hier in Deutschland&äh kaum, selbst selbst äh&äh&äh merk ich ja:. da ich äh&äh&äh langsam- die Kenntnisse (leise) verliere,\* da muss ich ja auch viel länger nachdenken&wenn ich auf Kroatisch irgendwas sagen will als wenn ich auf Deutsch was sagen will, also ich fühl mich jetzt schon soweit da ich äh&äh&äh fast sagen würde- Deutsch ist meine mh Muttersprache,

Hier kann er auf das vorhandene, aber im Zuge seines Zweitspracherwerbs und der dominierenden Praxis im Sprechen der Zweitsprache nicht sofort zugängliche Sprachwissen zurückgreifen. Die Beschreibung dieser *language attrition*<sup>193</sup> fällt ihm, wie die wiederholten Verzögerungslaute und das leise gesprochene „verliere“ in der Feintranskription anzeigen, schwer. Die zögernde Konstatierung des allmählichen Verlusts des flüssigen Sprechens in der Muttersprache<sup>194</sup> wird gewissermaßen kompensiert durch die noch vorsichtig eingeschränkte, aber doch ausgesprochene Meinung, dass das Deutsche mittlerweile seine Muttersprache geworden sei.

In den Äußerungen des Befragten lassen sich also bei genauerem Hinsehen bzw. Hinhören Tendenzen der Deproblematisierung erkennen, die auch als Bewältigung der Situation und Rechtfertigung der nun kaum mehr umkehrbaren (und objektiv wahrscheinlich richtigen) Entscheidung, in Deutschland zu bleiben, gesehen werden können.

## Fallbeispiel 2: Herr Zamoğlu – Delegation an die nächste Generation<sup>195</sup>

Herr Zamoğlu kommt aus einem Dorf in der Türkei. Als junger Mann bewirbt er sich in den 1970er Jahren erfolgreich um ein Arbeitsvisum in Deutschland, um seine Lebenssituation zu verbessern. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt er seit 35 Jahren in Deutschland und ist Rentner. Er ist mit einer Türkin verheiratet und hat drei Kinder.

192 An dieser Stelle demonstriert der Sprecher seine Fähigkeit, aus der Rede von deutschen Muttersprachlern Wortverbindungen zu übernehmen – ein versierter Muttersprachler hätte wahrscheinlich mit einer eigenen Konstruktion (z.B. „Kroatisch spreche ich“) geantwortet. Die Selbstkorrektur der Interviewerin wiederum kann als Rücksichtnahme auf das Sprachniveau des Befragten (in der Terminologie der Konversationsanalyse ein rezipientenspezifischer Zuschnitt – Bergmann, 1994, S. 14) gelten.

193 Unter *language attrition* wird in der angewandten Linguistik “first language attrition, which focuses on the individual loss of the mother tongue, usually in migrants” verstanden – im Gegensatz zu *secondary language loss* (Opitz, 2012, S. 10f.).

194 Obwohl das Interview keine Proben seiner muttersprachlichen Kenntnisse enthält, kann vermutet werden, dass er Deutsch fließend mit formalen Fehlern, Kroatisch aber formal korrekt und stockend spricht.

195 Das Beispiel ist der Arbeit von Bell (2006) entnommen, wo es als grobtranskribiertes narratives Interview analysiert wird.

Seit 1998 besitzt die Familie die deutsche Staatsbürgerschaft. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt er mit seiner Frau in einem Reihenhaushaus, seine Kinder leben in nahe gelegenen Städten, zwei davon führen eine Ehe mit Deutschen.

Er ist ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland gekommen, wo er im Bergbau eingesetzt wird. Von seinem Betrieb bekommt er – wie die anderen sogenannten Gastarbeiter – Deutschunterricht, der sich primär auf die Arbeitssituation bezieht („Gut, dann morgens sechs bis ähm morgens sechs Uhr bis halb neun Sprache gelernt: Hauptbohrhammer, Säge, Beil – was man also alltäglich gebraucht“) und Teil der allgemeinen Einführung in den Betrieb ist („sollen Ort kennenlernen, säubern, um näher kenn ähm sollen kennenlernen, wo welche Material befindet, wie es funktioniert und so weiter“). Darüber hinaus gibt es ein freiwilliges Angebot, das er gerne annimmt:

Z.: Und glücklicherweise dann haben sie auch noch zusätzlich abends extra eine Lehrer eingestellt, für Heim. Diejenige, die Interesse hat, sollen auch weiter im Heim, wir haben auch Keller und ähm ein großer Raum, dass durften wir auch weiter Deutsch lernen, zwei Stunden. Die haben sogar für diese Stunden auch bezahlt.

Da man allgemein davon ausging, dass die angeworbenen Arbeitskräfte wieder in ihre Heimat zurückkehren, schien dies ausreichend. Herr Zamoğlu aber richtet sich für einen längeren Aufenthalt ein und versucht, autodidaktisch weiter Deutsch zu lernen:

Z.: Aber ich wusste schon von Anfang an, dass ich nicht so schnell zurückkehren konnte, da hab ich schon ein bisschen anders gedacht. Dadurch hab ich viel deutsche Sprache gelesen, Bücher gekauft, außer diesen Dolmetscher einen Monat haben wir keinen Unterricht gehabt. Dann muss immer auswendig lernen, das war auch nicht einfach, weil anders nur auswendig und mehr kannst du ja nicht wie Roboter.

Er erkennt den bedingten Nutzen des Auswendiglernens und erhofft sich vom Kontakt mit deutschen Kollegen eine Verbesserung seiner Sprachkenntnisse. Diese bedienen sich aber einer vereinfachten Variante ihrer Sprache und sprechen Dialekt:

Z.: Dann haben wir auch noch von Anfang an nicht richtig Deutsch gelernt, nie richtig Deutsch gelernt. Die haben gedacht, die Ausländer können sowieso nicht richtig Deutsch, die haben noch schlechter Deutsch gesprochen als die Ausländer, wir haben auch schlechter die richtige Sprache gelernt.<sup>196</sup>

196 Der Befragte beschreibt hier das, was soziolinguistisch als *foreigner talk* bezeichnet wird, nämlich „a register of simplified speech ... which is used by speakers of a language to outsiders who are felt to have very limited command of the language or no knowledge of it at all“ (Ferguson, 1971, S. 142).

Trotzdem sind Herrn Zamoğlus Deutschkenntnisse besser als die vieler seiner Kollegen. Er arbeitet viele Jahre im Betriebsrat, um die Interessen der ausländischen Arbeiter zu vertreten. Mit dieser Tätigkeit ist eine Politisierung verbunden, die ihn kritisch gegen jede Form von Herrschaft werden lässt, z.B. auch die Herrschaft der Betriebsdolmetscher, die ihre Position durch gut Deutsch sprechende Ausländer gefährdet sehen. Nicht oder schlecht Deutsch zu sprechen bedeutet für ihn, ausbeutbar zu sein, und er setzt alles daran, dass seine Kinder, die zu Hause Türkisch sprechen, besser Deutsch sprechen lernen, als er selbst die Gelegenheit hatte: Obwohl sein Sohn anfangs Schwierigkeiten in der Schule hat und später zunächst keine Empfehlung für den Übertritt ins Gymnasium erhält, kämpft er für ihn, zieht mit der Familie um, damit der Sohn ein eigenes Zimmer hat und in Ruhe lernen kann und erreicht es, dass dieser das Abitur mit einer Bestnote macht („Das ist die beste Abitur von Deutschland null Komma acht“), Medizin studiert und promoviert wird. Seinen Töchtern ermöglicht er ein Lehramtsstudium:

Z.: Wir haben alles verzichtet, was wir außer unsere Bedürfnisse, ähm was wir verzichten, haben wir alles verzichtet, dadurch dass die Kinder alles vernünftig ähm sag' mal entwickeln, unterstützten.

Herr Zamoğlu weiß, dass er sich auf Deutsch verständigen und für andere einsetzen kann. Er weiß aber auch, dass seine Kenntnisse nicht perfekt sind und er bei der sprachlichen Ausbildung seiner Kinder, die Voraussetzung für die von ihm angestrebten Karrieren („da erziehe ich einen Mediziner, das ist doch mein Ziel gewesen dreißig Jahre, vorgegeben schon“<sup>197</sup>) ist, auf Muttersprachler angewiesen ist. Das ist zunächst eine ältere Frau in der Nachbarschaft, die mit den Kindern Deutsch spricht. Das sind aber vor allem Mitarbeiter von Institutionen wie der Kindergarten und die Schule.

Als die Lehrerin seines Sohnes in der ersten Klasse ihm mitteilt, dass sein Sohn nicht spricht und meint, dass dieser kein Deutsch kann, kommt es (nach seiner Darstellung) zu folgendem Wortwechsel:

Z.: Frau Gerlach, [...] können sie verstehen was ich sage? Sagt sie: Ja natürlich, Sie sprechen perfekt, sehr gut, ich verstehe ganz gut und so weiter. Ich hab gesagt: Wenn sie mich so verstehen, normalerweise können sie dann meinen Sohn noch besser verstehen. Er kann nämlich besser Deutsch als ich.

---

197 Ursprünglich wollte er auch, dass seine Töchter Medizin studieren. Es ist aber sein Sohn, der davon abrät: „Vati, ich kann das nur meinen Schwestern abraten, für Mädchen schwer, da musst Du mit Beruf heiraten und danach haben wir keine Zeit, er sieht ein bisschen gerade, einen anderen Beruf gesucht auch Arbeit und Beruf klappt. Haben wir nachgedacht, was wäre, dann Lehrer.“

Seine eigenen, trotz des Kompliments der Lehrerin<sup>198</sup> imperfekten, kommunikativ aber wirkungsvollen Deutschkenntnisse setzt er ein, um dem Sohn den perfekten Zweitspracherwerb und damit die (vom Vater gewünschte) Karriere zu ermöglichen. Der Ehrgeiz des Befragten, der in der freiwilligen Teilnahme am zusätzlichen betrieblichen Deutschunterricht und in seinen autodidaktischen Bemühungen sichtbar wird, aber durch den letztlich doch rudimentären Deutschunterricht und die wenig hilfreiche Kommunikation mit deutschen Arbeitskollegen nicht in einer *near-native competence* mündet, wird an die eigenen Kinder delegiert. Was dem Befragten selbst, der im Urlaub in der Türkei eine Landsmännin geheiratet hatte und zu Hause nur Türkisch spricht, nicht gelungen ist, soll den Nachkommen möglich gemacht werden.

### **Fallbeispiel 3: Herr Saltykov – Selbsthilfe und Selbstanalyse<sup>199</sup>**

Herr Saltykov kommt 1964 in einem großen Industriezentrum in Sibirien zur Welt. Sein Vater ist Bergbau-Ingenieur und seine Mutter Staatsanwältin. Bereits in der Schule entwickelt er eine Vorliebe für Fremdsprachen (Deutsch und Englisch), will aber eigentlich Jura studieren. 1981 beginnt Herr Saltykov auf Anraten seiner Mutter ein Fremdsprachenstudium an einer Pädagogischen Hochschule. Nach dem Studienabschluss 1986 leistet er Wehrdienst, bald danach wird er nach der erfolgreichen Teilnahme an einem Wettbewerb als Dolmetscher in einem internationalen Projekt eingesetzt. 1991 arbeitet er als Dolmetscher in einem russisch-deutschen Unternehmen. Als in diesem Jahr die Gefahr besteht, dass die Reformen Gorbatschows rückgängig gemacht werden und sich im Dezember desselben Jahres die Sowjetunion auflöst, glaubt er, in diesem Land keine Zukunft mehr zu haben und übersiedelt als jüdischer Kontingentflüchtling<sup>200</sup> 1992 nach Deutschland, wo er auch einen höheren Lebensstandard zu erreichen hofft.

Da Herr Saltykov über – zertifizierte Deutschkenntnisse – verfügt, braucht er keinen Deutschkurs zu absolvieren. Er will möglichst schnell Geld verdienen und nimmt, als ungelernt eingestuft, eine Stelle als Hilfsarbeiter an und absolviert dann eine Umschulungsmaßnahme zum Industriekaufmann. Im Jahr 2000 wechselt er zu einem anderen Unternehmen, wo er nach kurzer Zeit die Stelle eines Projektmanagers mit ausge-

198 Das Kompliment der Lehrerin dürfte eine Übertreibung vom Erzähler oder auch von der Urheberin selbst sein, sollte also nicht als Bescheinigung besonders guter oder gar perfekter Sprachkenntnisse aufgefasst werden (die im Übrigen auch nicht durch das Interview belegt werden). Man kann aber im Vorgehen des Befragten eine besondere Geschicklichkeit erkennen, indem er das auf seine Frage zu erwartende übertriebene Kompliment der Lehrerin ernst nimmt und für seine Zwecke nutzt.

199 Das Beispiel ist der Arbeit von Krone (2007) entnommen, wo es als ein Beispiel neben anderen für Lernaktivitäten akademisch qualifizierter Zuwanderer jüdischer Abstammung aus der ehemaligen Sowjetunion verwendet wird.

200 Seit 1991 haben Juden und Menschen mit jüdischen Vorfahren aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion die Möglichkeit, als Flüchtlinge in festgelegter Anzahl (Kontingent) nach Deutschland übersiedeln. Von dieser Möglichkeit haben nach Angaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zwischen 1991 und 2004 insgesamt ca. 220.000 Personen Gebrauch gemacht. Zur aktuellen Situation siehe die Tabelle 4 in Kapitel 1.2.

dehnter Reisetätigkeit im Ausland (Italien, Frankreich, Tschechien, die Schweiz, China) übernimmt.

Im Interview bezeichnet er erstaunlicherweise gerade seine guten Deutschkenntnisse als anfänglichen „Nachteil“:

S.: An meinem ersten Arbeitstag, als ich am Bahnhof war, habe ich in der Bild-Zeitung im Kiosk gesehen, dass Rudi Carell sich ein Bein gebrochen hatte, es stand in einer Schlagzeile. Ich wusste aber nicht, wer Rudi Carrell war. Und während der Mittagspause besprachen Kollegen die letzten Neuigkeiten, z.B. ob Fergie fremdgegangen war, und ich wusste dabei nicht, wer Fergie war. Das sind sicherlich nur Kleinigkeiten. Aber mir war es bewusst, dass ich ganz fremd in diesem Land nicht nur wegen der Sprache, sondern auch im sozialen Sinne war. Ich wusste nicht, wie das Land funktionierte.

Herr Saltykov macht die Erfahrung, dass sein Studium in der Sowjetunion ihm zwar das System der deutschen Sprache und einen Überblick über die Geschichte und Kultur Deutschlands, nicht aber die aktuelle medial geprägte Lebenswirklichkeit der Bundesrepublik vermittelt hat.

Außerdem merkt er, dass auch seine Sprachkenntnisse selbst insofern beschränkt sind, als er zwar so gut wie alles ausdrücken und benennen kann, er aber nicht über Varianten verfügt. Er entwickelt in Selbsthilfe<sup>201</sup> eine Methode, seinen Wortschatz zu erweitern, indem er Publikumszeitschriften liest und dabei Wörterbücher zu Rate zieht:

S.: Darin standen irgendwelche Kreuzworträtsel und Scharaden. Das war für mich auch eine Erkenntnis. Ich wusste bereits, wie ein Gegenstand hieß, dafür aber wusste ich kein einziges Synonym von diesem Wort. Beim Kreuzworträtsel habe ich im russischen Wörterbuch und dann rückwärts im deutsch-russischen Wörterbuch nachgeschlagen und fand auf diese Weise mehrere Synonyme. Zum Beispiel kann das Wort Schuh auch Stiefel etc. heißen. Auf diese Weise habe ich Deutsch gelernt.

Herr Saltykov passt eine im Fremdsprachenunterricht verwendete Methode seinen fortgeschrittenen Bedürfnissen an: Es geht nicht darum, muttersprachliche Begriffe in fremdsprachliche zu übersetzen und in die vorgesehenen Lücken eines Kreuzworträtselschemas einzutragen,<sup>202</sup> sondern zu den ihm bereits bekannten Vokabeln Synonyme zu finden. Bei einer Scharade müssen aus gegebenen Silben Wörter gefunden werden,

201 Man könnte hier die Auswirkung seines vor allem im Studium erworbenen kulturellen Kapitals (im Sinne von Bourdieu) sehen – zur Funktion des kulturellen Kapitals für den Zweitspracherwerb bei Akademikern siehe auch Pietzuch (2015).

202 Vgl. <https://www.sprachenlernen24.de/kreuzwortraetsel-russisch>

deren Anfangs- oder Endbuchstaben ein Wort oder einen Satz ergeben. Entscheidend ist hier der spielerische, wenn nicht gar unterhaltsame Aspekt der nicht-unterrichtlichen Beschäftigung mit Sprache.

S.: Sehr intensiv machte ich das zwei oder drei Monate lang. Ich hatte immer in meiner Tasche so eine Zeitschrift, die schon sehr zerknittert war, und bei jeder Gelegenheit habe ich diese Scharaden gelöst. Nach einiger Zeit, schon nach sechs oder acht Monaten habe ich gemerkt, dass ich, ähm, beim Fernsehen das dort Gesprochene nicht mehr übersetze.

Herr Saltykov schafft es, begünstigt durch seine bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und seine ebenso kreative wie aktive Art der Beschäftigung mit der Zweitsprache, seine Kenntnisse entscheidend zu verbessern. Ein Zeichen dafür ist auch die Tatsache, dass er darum gebeten hatte, dass die Interviewerin, ihrerseits eine seit Jahren in Deutschland lebende russische Muttersprachlerin, das Interview auf Deutsch führt. Dass die deutsche Grammatik ihm keine Probleme bereitet, führt er auf sein Studium in der Sowjetunion zurück, das er allerdings, wie er sagt, nicht sehr ernsthaft betrieben hat:

S.: Wenn ich etwas fleißiger gewesen wäre, dann hätte ich weniger Akzent und machte weniger Fehler. Jedoch war das nicht mein Wunschfach und nicht mein Wunschberuf. Ich glaube schon, dass ich nicht fleißig an der Uni war, und ich habe nur das gelernt, was mir gefiel. Daher habe ich manches vergessen.<sup>203</sup>

Die überdurchschnittlichen Deutschkenntnisse des Befragten werden von ihm selbst gerade deshalb kritisch beurteilt, weil er über hohe Sprach- und Sprachbeurteilungskenntnisse verfügt. Er weiß, dass er – vor allem wegen seines Akzents – als Nicht-Muttersprachler und sogar als russischstämmig erkennbar bleibt. Die Lösung, die er für seine speziellen Defizite gefunden zu haben scheint, ist nach der anfänglichen Selbsthilfe durch das Rätsellösen die nüchterne Selbstanalyse, die Anerkennung des Kaum-zu-Ändernden – eine Haltung, die bei aller Vorsicht gegenüber Definitionen (Kap. 1) als erwachsenengemäß bezeichnet werden könnte.

Die bisherigen Fallbeispiele zeigen, wie Migranten, die als Erwachsene ihr Land verlassen haben, ihren Zweitspracherwerb darstellen. Dass hinter ihren Darstellungen das Muster der Erfolgsgeschichte erkennbar ist, kann nicht verwundern, wenn man bedenkt, dass sie ihre Entscheidung nicht bereuen und offensichtlich nicht beabsichti-

203 Hier ist eine der wenigen Stellen im Interview, wo er als Nicht-Muttersprachler erkennbar wird. Ein Muttersprachler hätte wahrscheinlich gesagt „hätte ich keinen/einen weniger starken Akzent.“ Sein auf der Tonaufnahme hörbarer Akzent zeigt sich vor allem bei Längungen von Vokalen („i“) und Palatalisierungen von Konsonanten („kji“, „lju“).

gen, in ihre Heimatländer zurückzukehren, sondern im Gegenteil ihr Dableiben rechtfertigen.

Dieses Rechtfertigungsbedürfnis fehlt dagegen bei Erwachsenen, die als Kinder oder Jugendliche mit ihren Familien nach Deutschland gekommen sind. Diese erwerben zwar in der Regel die Zweitsprache deutlich weniger unvollkommen als ihre älteren Familienmitglieder, sind aber eher als diese im Nachhinein bereit, über ihre mit der Migration verbundenen Schwierigkeiten zu sprechen. An einem zusätzlichen Fall soll gezeigt werden, wie die Erinnerung an die einst unvollkommen beherrschte Zweitsprache eine weitere Form des Umgangs mit dem Imperfekten zeigt und welche Auswirkungen diese auf das spätere Leben haben kann.

#### **Fallbeispiel 4: Frau Kramer – Distanzierung durch Humor**

Frau Kramer ist Anfang der 1980er Jahre in Moskau geboren und im Alter von zwölf Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland gekommen. Die Möglichkeit hatte sich ergeben, da ihr Vater Russlanddeutscher ist, der aber – für viele seiner Generation typisch (Berend, 2014) – kein Deutsch sprach:

- K.: ja und meine Großeltern sprechen zwar untereinander dieses. Plattdeutsch das noch aus dem 18. Jahrhundert  
 I.: mhm  
 K.: in ihrem Dorf da gesprochen wurde  
 I.: ja  
 K.: aber nur wenn sie untereinander schimpfen damit das  
 I.: (lachend) ja  
 K.: andere nicht (lachend) mitbekommen

Dem Deutsch ihrer Großeltern und deren Herkunft steht die Befragte mit sicht- bzw. hörbarer Distanz („dieses. Plattdeutsch ... in ihrem Dorf da“) gegenüber: Es ist in ihren Augen eine ländlich-archaische bzw. eine Privatsprache, die weder dazu taugt, mit der Familie noch mit Deutschen in Deutschland zu kommunizieren. Die Art, wie die Befragte dies berichtet, zeigt eine Haltung der distanzierten Amüsiertheit, die sich auch auf die Interviewerin überträgt.

Während den Erwachsenen staatlich geförderte Deutschkurse angeboten werden, sind die Kinder – wie damals in einigen Bundesländern üblich – sich selbst überlassen. Die Befragte besucht zunächst ohne Deutschkenntnisse eine deutsche Schule und versucht, sich die neue Sprache selbst anzueignen. Das geschieht, indem sie mithilfe eines Wörterbuchs die Texte der Schulbücher übersetzt:

- K: [...] ich musste mich wirklich äh stundenlang mit dem Wörterbuch hinsetzen und Wort für Wort übersetzen
- I.: mhm
- K: äh die Schwierigkeit war außerdem noch dass es ja so viele.. wie in jeder Sprache eigentlich äh. äh Formen Verbformen gibt. man musste gucken was das jetzt genau bedeutet welches äh hm zeitliche Form von dem Verb das ist

Die zusätzliche Angabe „ich hätte mir das auch ähm selbst erarbeiten können. wenn ich wenigstens wüsste wie die bestimmten Laute ausgesprochen werden wie die Buchstabenfolge und wie das richtig gelesen wird eigentlich“ könnte bedeuten, dass sie ein Wörterbuch ohne Hinweise auf die Aussprache benutzt oder aber dass sie die dort angegebenen Hinweise zur Aussprache nicht verstanden<sup>204</sup> oder ignoriert hat. Auf jeden Fall hat niemand ihre Aussprache korrigiert.

Das führt auch dazu, dass es auch später, als sie eigentlich im Unterricht gut mitkommt, zu Missverständnissen kommt:

- I.: mhm.. und kannst du dich an weiß ich nicht bestimmte Ereignisse oder Episoden beim Sprachlernen erinnern irgendwas was du besonders lustig oder besonders schwierig oder.. keine Ahnung wie fandest
- [...]
- K: ähm.. ähm eine war. in Deutsch da hatte ich da mussten wir. Lied der Deutschen interpretieren im Deutschunterricht
- I.: mhm
- K: und da war irgendwie. Streben nach Freiheit danach lasst uns alle streben und so weiter und ich hab das irgendwie falsch gelesen falsch übersetzt und irgendwie. interpretiert wir wenn dieser Zustand der Freiheit erreicht ist danach lasst uns alle sterben
- I: (lachend) ja ((Lachen))
- K: (lachend) oder irgendwie sowas ja

Es handelt sich hier um die berühmte dritte Strophe des „Deutschlandlieds“ von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben. Es ist nicht nur der Lesefehler – die Verwechslung des verbreiteteren Verbs „sterben“ mit dem selteneren „streben“ –, der das Missverständnis verursacht hat. Entscheidend ist die Aussprache des Wortes „danach“: Auf der ersten Silbe betont wird es als Ergänzung von „streben“ deutlich, auf der zweiten wird es ein Adverb, das die falsche Lesart des Verbs befördert. In einem Wörterbuch wird man unter dem Lemma „danach“ an erster Stelle das Adverb finden, an zweiter

204 Dies unterscheidet die Gymnasiastin von Herrn Saltykov, der in seinem Studium gelernt hat, mit Wörterbüchern sachgerecht umzugehen.

Stelle eventuell den Hinweis auf eine mögliche präpositionale Verbergänzung. Während das Adverb also übersetzbar ist, ist die Präposition vom deutschen Verb abhängig und findet im Fall des Russischen keine Entsprechung, wo das Verb *stremit'sja* („streben“) die Präposition *k* („zu“) regiert. Schließlich ist noch die syntaktische Linksversetzung zu berücksichtigen, die es schwermacht, „Einigkeit und Recht und Freiheit“ direkt mit „danach lasst uns alle streben“ zu verbinden.

Die Befragte erzählt die Episode, ohne ihre eigene Reaktion oder die ihrer Umgebung (Lehrer, Mitschüler) zu erwähnen. In der elizitierten Erinnerung wird die Komik des Verlesens oder Versprechens<sup>205</sup> hervorgehoben. Die Befragte präsentiert sich als jemand, der eine lustige Episode aus der Schulzeit erzählt und mittlerweile darüber lachen kann.

Auf Nachfrage der Interviewerin gibt sie dann aber an, in der Schule gemobbt worden zu sein:

- I.: Mhm ähm und hattest du schon mal oder auch deine Eltern . ähm negative Erfahrungen aufgrund eurer Herkunft . hier gemacht
- B.: hm . also ich in der Schule ich wurde schon eigentlich regelrecht gemobbt
- I.: Mhm
- B.: ((Husten)) aber ich hab mich immer damit getröt- getrötet dass ich jetzt mein Abi gemacht habe von da weg ziehe und dann die Leute nie wieder sehe
- I.: Mhm
- B.: insofern hab ich mich wirklich ähm . auf die Schule und auf meine Noten konzentriert

Die Befragte zögert mit ihrer Antwort, dämpft die Aussage durch die Modalpartikel „schon“ und „eigentlich“, bevor sie dann doch davon spricht, „regelrecht gemobbt“ worden zu sein. Eine Möglichkeit, das zu ändern, hat sie offensichtlich nicht gesehen und sich mit der Aussicht getrötet, nach dem Abitur ihre Peiniger nie wieder sehen zu müssen. Die Ausgrenzung begreift sie sogar als Chance, sich ohne Ablehnung auf die Schule konzentrieren zu können.

Eine rein sprachliche Erklärung für das Missverständnis, das dann zu der falschen Interpretation führt, reicht deshalb nicht aus, um die zumindest mögliche biografische Bedeutung des erinnerten und eben nicht vergessenen Vorfalls zu erfassen: Die Übersiedlung der Familie aus der zerfallenden Sowjetunion in die Bundesrepublik weist eine gewisse Parallele zu dem Inhalt des 1841 verfassten Texts auf, in dem das Ende von Uneinigkeit, Unrecht und Unfreiheit beschworen wird. Die Familie hat aber erlebt, dass sie in Deutschland nicht unbedingt willkommen war, als Russen nicht akzeptiert und als Deutsche nicht anerkannt wurden. Die Befragte berichtet in vielleicht nicht grundlos

205 Es ist nicht klar, ob die Aufgabe der Interpretation eine Hausarbeit war oder mündlich im Unterricht gestellt wurde.

abgehackter Sprechweise von ihrem Vater, „dass ihm immer vorgeworfen wurde von wegen ihr Russen ihr seid hierhin gezogen und so und äh“. Überspitzt ausgedrückt, könnte man sagen, dass die erlangte Freiheit mit einem sozialen Tod, zumindest aber mit der Erfahrung bezahlt worden ist, abgelehnt zu werden.

Die unangenehmen Erfahrungen beim Zweitspracherwerb im Jugendalter<sup>206</sup> werden also eher weggeschoben als zur Sprache gebracht. Die ‚lustige‘ Episode und das gemeinsame Lachen darüber mit der Interviewerin bewirken eine Distanzierung und verschieben die Position der Befragten von der ehemaligen Rolle des Opfers in die aktuelle Rolle der souverän über sich lachenden könnenden Gesprächspartnerin.

Was die damaligen Erfahrungen mitbewirkt haben, spricht die Befragte in dem Interview nicht explizit an. Den Aussagen zur Person ist aber zu entnehmen, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews mit einem aus Russland stammenden Mann verheiratet ist. Seit ihrer Heirat trägt sie einen Doppelnamen, der aus ihrem deutschen Mädchennamen und dem russischen Namen ihres Mannes besteht, den sie aber in einer deutschen Umgebung nicht immer verwendet.<sup>207</sup> Sie steht kurz vor dem Abschluss ihres Studiums und ist ehrenamtlich in diversen Organisationen tätig, die sich u.a. um russische Migranten kümmern. Im Interview berichtet sie, dass in ihrer Herkunfts- und in ihrer eigenen Familie grundsätzlich Russisch gesprochen wird („also wenn die Kinder in Deutsch dann fragen dann gibt es (lachend) gibt es keinen Nachtisch“). Mit der Entscheidung zur Zweisprachigkeit verhindert sie, dass ihren Kindern das in der Familie passiert, was ihr selbst in der Schule widerfahren ist: die Ausgrenzung durch fehlende bzw. unvollkommene Sprachkenntnisse. Der nach wie vor starke Bezug zur Herkunftsfamilie verlangt aber auch, dass sie mit den mangelhaften Deutschkenntnissen der älteren Generation zurechtkommen muss. So berichtet sie, dass ihre Mutter keine Schwierigkeiten hat, Deutsch zu lesen, aber die gesprochene Sprache schlecht versteht. Auch hier greift sie auf das probate Mittel der Distanzierung durch Humor zurück:

206 Eine der genauesten Schilderung darüber, was es bedeutet, in diesem Alter aus einer Sprache und einer Kultur herausgerissen zu werden, findet sich in einem Buch, in dem die aus Polen stammende amerikanische Schriftstellerin und Literaturwissenschaftlerin Eva Hoffman (1998) beschreibt, wie sie unter dem Nicht-Verstehen und Sich-nicht-richtig-mitteilen-Können gelitten hat.

207 Die Wirkung eines Namens auf die Umgebung sollte ebenso wenig unterschätzt werden wie die Bedeutung, die er für die eigene Identität hat. In der Autobiografie von Hoffmann erinnert sich die Autorin, wie problematisch es für sie und ihre Schwester war, mit dem Wechsel in die neue Sprachkultur ihre Vornamen an die englische Sprache angleichen zu müssen: “The twist in our names takes them a tiny distance from us – but it’s a gap into which the infinite hobgoblin of abstraction enters. Our Polish names didn’t refer to us; they were as surely us as our eyes or hands. These new appellations, which we ourselves can’t yet pronounce, are not us. They are identification tags, disembodied signs pointing to objects that happen to be my sister and myself (Hoffman, 1998, S. 105). Frau Kramer fällt dagegen aufgrund ihres deutschen Mädchennamens zunächst nicht auf, kann dann aber mit ihrem fallweise gebrauchten zweiten russischen Nachnamen, den sie zudem mit der in Russland üblichen weiblichen Endung -a führt, je nach Situation ihre Herkunft und Kulturzugehörigkeit signalisieren.

K.: Sie schafft es auch mit dem Enkelkind äh die Hausaufgaben zu machen  
I.: Mhm  
K.: schriftlich  
I.: Ja  
K.: aber sobald es münd- das Mündliche ist ist es (lachend) vorbei<sup>208</sup>

Der Erwerb guter Zweitsprachkenntnisse bewirkt die Integration in die deutsche Gesellschaft, trennt die Befragte aber auch von ihrer Herkunftsfamilie. Das Gegengewicht des Festhaltens an der Muttersprache festigt den familiären Zusammenhalt, schottet die Familie aber auch tendenziell gegen die deutsche Umwelt ab. Innerhalb der durch Zweisprachigkeit gekennzeichneten Familie herrschen aber wiederum unterschiedliche Sprachstände: das altertümliche Deutsch der Großeltern, das unvollkommene Deutsch der Eltern, die nahezu ausgewogene Zweisprachigkeit der Befragten, der es aber nach eigener Aussage immer noch leichter fällt, russische als deutsche Texte zu lesen und das außerhalb des Hauses natürlich erworbene Deutsch ihrer Kinder, die dazu angehalten werden müssen, zu Hause Russisch zu sprechen.

Das Beispiel zeigt, dass schlechte Erfahrungen beim Eintritt in eine neue Sprache und Kultur im Jugendalter den Spracherwerb selbst nicht stören müssen, sogar dazu beitragen können, das Defizit der mangelhaften Sprachbeherrschung schnell zu überwinden und den Anforderungen institutioneller Bildung in besonderer Weise zu genügen, dass solche Erfahrungen aber auch dazu führen können, eine Distanz zur Zielkultur zu bewahren, ohne die Herkunftskultur – hier zu den Mitgliedern der eigenen Familie – zu idealisieren.

---

208 In dieser lachend hervorgebrachten Formulierung könnte man eine Unterstützung der These sehen, dass Sprachlosigkeit eine Art Tod bewirkt oder als solcher empfunden wird. Zumindest kann mangelnde Sprachbeherrschung das Gefühl auslösen, sich im Sinne der *enacted identity* (Joseph, 2004, S. 81) nicht als die Person präsentieren zu können, die man glaubt zu sein. Hoffman beschreibt diese Empfindung in ihrer Erinnerung folgendermaßen: “I have to form entire sentences before uttering them; otherwise, I too easily get lost in the middle. My speech, I sense, sounds monotonous, deliberate, heavy – an aural mask that doesn’t become me or express me at all” (Hoffman, 1998, S. 118). Was im Rahmen von Sprachunterricht allenfalls störend ist, wird hier zum Identitätsverlust.

## 5. Resümee

Das eher grob zu umreisende als präzise abzugrenzende weite Feld des Fremdsprachenlernens Erwachsener ist von der Theorie und Empirie der deutschsprachigen Erwachsenenbildungswissenschaft eher vernachlässigt worden. Die wenigen bildungstheoretischen Reflexionen sind disparat und unterschiedlichen Primärinteressen untergeordnet. Anschlussversuche zur Sprachtheorie der Erwachsenenbildung (Tietgens, Schlutz) haben wenig Nachhall gefunden, und auch Überlegungen wie die von Schäffter zur Anerkennung von Differenz und Fremdheit als Bildungsmöglichkeit (Kap. 1.1) sind nicht ausdrücklich auf das Fremdsprachenlernen bezogen worden. Auch beim Thema Migration wird das Lernen einer Zweitsprache eher als Voraussetzung des eigentlichen Ziels der Integration oder Partizipation gesehen. Generell herrscht eher eine Distanz gegenüber einem florierenden Kursangebot und einer weit geübten Praktik, die man offensichtlich eher Fach- bzw. Praxiskennern anvertraut.

Die Gründe für die Verhaltenheit, mit der die Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung dem Thema des Sprachenlernens Erwachsener begegnet, liegen paradoxerweise darin, dass der Bereich auf den ersten Blick weder eine besondere Begründung benötigt noch durch eine eingeschränkte Wirkung gekennzeichnet ist. Beide Themen aber, Begründungsbedürftigkeit wie die eingeschränkte Handlungsfähigkeit, haben, so Rosenberg (2015) in ihrer Analyse von Themenkonjunkturen und Deutungsmustern der Disziplin, die Diskussion der Erwachsenenbildungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten bestimmt.

Gerade der Erfolg des kontinuierlich gut angenommenen Angebots und die Existenz etablierter Betreuungsdisziplinen machen die Befassung mit dem Fremdsprachenlernen durch die problemfokussierte und auf ihre Eigenständigkeit bedachte Erwachsenenbildungswissenschaft unattraktiv. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass Fremdsprachenforschung und -didaktik ebenso wie die Sprachwissenschaft (Nolda, 1989) trotz offenkundiger Relevanz (nicht nur) für das FLE jedenfalls bis jetzt so gut wie nicht als Bezugswissenschaften der Erwachsenenbildung zur Kenntnis genommen wurden.

Die Fremdsprachenforschung wiederum ist an der Gesamtgruppe der Erwachsenen wenig interessiert, beschränkt sich meist auf junge oder alte Erwachsene und ist traditionell, wenn auch mittlerweile weniger stark, auf den rein sprachlichen Aspekt sowie auf eine Optimierung des schulischen Sprachunterrichts ausgerichtet.

Das vorliegende Buch versucht dem entgegenzutreten: Es plädiert für eine Rehabilitierung der Fachlichkeit in der Erwachsenenbildung und für eine Einlösung der Parole von der Interdisziplinarität – nicht zuletzt durch Rezeption fremddisziplinären Wissens und durch ein Sichvergewissern bisherigen Wissens in der eigenen Disziplin (Kap. 1).

Darüber sieht das Buch das FLE weniger unter Optimierungsgesichtspunkten, sondern versucht, es als Phänomen erst einmal zu begreifen, indem qualitative Zugänge zu den Bereichen der Sprachprogramm-, Sprachkurs- und Sprachbiografieforschung anhand von knappen Beispielen demonstriert werden (Kap. 2 bis 4). Mit den Themenbereichen Programm, Kursinteraktion und biografische Reflexion werden zwar zentrale Bereiche berührt, allerdings für die Erwachsenenbildung wichtige Bereiche wie Profession gar nicht und Organisation und Bildungspolitik<sup>209</sup> nur am Rande behandelt. Auch die für den Bereich des Fremdsprachenlernens Erwachsener relevanten Themen des Selbstlernens und der Lehrwerke – einschließlich der digitalen Angebote – werden nur im Zusammenhang mit anderen Fragestellungen behandelt.

Die ausgewählten Bereiche stellen aber insofern eine Sequenz dar, als sie gewissermaßen einen Ablauf nachzeichnen von auf die nahe Zukunft gerichteten Angeboten von Veranstaltern über die real-gegenwärtige (über mediale Fixierung erhaltene) Präsenz in Kursen bis zur vergangenheitsbezogenen Reflexion des (nicht nur kursförmigen) Fremdsprachenlernens durch erwachsene Lerner. Dabei werden jeweils die Aspekte der Proklamation, der Interaktion und der Narration betont. Dieser Ablauf wird nicht triangulativ anhand eines Anbieters, eines von ihm organisierten Kurses und eines daran teilnehmenden Lerners dargestellt, sondern anhand verschiedener Sprachen, verschiedener Lerner, verschiedener Institutionen. Es soll damit auf das Spektrum verwiesen werden, dass diesen Bereich kennzeichnet und das ihn ebenso unergründlich wie faszinierend oder ebenso scheinbar bekannt wie eigentlich fremd erscheinen lässt.

Die Vielgestaltigkeit des Fremdsprachenlernens Erwachsener – mit der durch die Aspekte Lernende, Lernen, Lehrende, Institutionen, Sprache gegebenen Multiperspektivität und der Einflussfaktoren durch Wirtschaft, Gesellschaft, Bildungskonzepte, Didaktik sowie Technik – macht es schwer, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Einen Ausweg bietet das Verständnis von (Fremdsprachen-)Lernen als *Praktik*, wie es schon von Schäffter (2009) im Anschluss an Reckwitz angeregt wurde. Das Konzept der Praktiken misstraut der Idee eines autonomen Subjekts ebenso wie den sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, die überindividuelle Strukturen als eigentliche Handlungsmacht begreifen. Stattdessen spricht es dem Subjekt trotz seiner Unterwerfung unter vorgegebene Muster Handlungsspielräume zu (Alkemeyer, 2013, S. 52), ohne einem Emanzipations-, Partizipations- oder *agency*-Euphorismus zu verfallen.<sup>210</sup>

Der Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft zur Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener kann nicht nur in der zusätzlichen Berücksichtigung des

---

209 Hier ist nicht zuletzt an speziell im angloamerikanischen Raum verbreitete Diskursanalysen sprachbildungspolitischer Dokumente und Positionen zu denken, wie sie u.a. von den *language policy and critical language studies* (Tollefson, 2013) praktiziert werden.

210 Der im englischsprachigen Diskurs verwendete Begriff *agency* meint “the (situated) ability to give direction to one’s life“ (Biesta, 2008, S. 20).

erwachsenen Lerner, der Abfolge und Mischung verschiedener Lernmethoden und -arrangements im Verlauf seines Lebens und der Rolle der Anbieter von Kursen und Lernmitteln bestehen. Stattdessen ist der Erwachsene in seinem jeweils historisch-gesellschaftlich geprägten Lebenszusammenhang zu sehen, in dem das in der Regel (im Sinne der *incomplete mastery*) unvollständige Lernen fremder Sprachen nur im Ausnahmefall einen zentralen Stellenwert hat, wenngleich auch der Umgang mit anderen Sprach- und Ausdrucksformen das Leben Erwachsener in steigendem Maße prägt und die darin enthaltenen Bildungschancen freigelegt und genutzt werden sollten.

Das Lernen stellt somit einen Spezialfall des Umgangs Erwachsener mit Sprachen dar,<sup>211</sup> ist aber als potenzielle Komponente immer in diesem Umgang enthalten. An dieser Stelle ist der Anschluss zu dem von der Erwachsenenbildung aufgegriffenen Problem der innersprachlichen Mehrsprachigkeit bzw. der Sprachbarrieren zu sehen. Statt von einer reinen inner- bzw. intrasprachlichen Mehrsprachigkeit ist in der deutschen Einwanderungsgesellschaft von einer zusätzlichen intersprachlichen Mehrsprachigkeit auszugehen, die Einwanderer und Personen mit Migrationshintergrund ebenso betrifft wie Einheimische bzw. deutsche Muttersprachler. Das umfasst Formen wie die anglierte Unterhaltungs-, Werbungs- und Computerbedienungssprache, den Kontakt mit Sprechern anderer Sprachen, den politisch verursachten, den beruflich bedingten oder touristisch motivierten Aufenthalt in anderen Ländern und Kulturen. Eine Position, die Mehrsprachigkeit als Bildungsressource versteht, muss sich sowohl gegen Auffassungen behaupten, die in vorhandener Mehrsprachigkeit ein zu überwindendes Problem sehen, als auch solchen, die Mehrsprachigkeit als Qualifikationsziel propagieren (Niedrig, 2002).

Die Erforschung des FLE als offensichtlichste Form des Umgangs mit Mehrsprachigkeit kann sich aus Sicht der Erwachsenenbildung nicht auf die Untersuchung isolierter, rein sprachlicher Phänomene beschränken. Die in den Kapiteln 2 bis 4 an Beispielen skizzierten Aspekte des Fremdsprachenlernens Erwachsener eint deshalb bei aller Unterschiedlichkeit die Berücksichtigung jeweils weiterer Kontexte:

- Ankündigungen im Programm eines Bildungsanbieters stehen im Zusammenhang mit bestimmten Bildungskonzeptionen, mit gesellschaftspolitischen Konstellationen sowie mit der Entwicklung bestimmter Unterrichtstechnologien.
- In Fremd- bzw. Zweitsprachenkursen ist es nicht nur der dyadische Kontakt zwischen Lehrendem und Lernendem, sondern die Gruppe, die berücksichtigt wird, sind es nicht nur verbale, sondern auch visuell wahrnehmbare Interaktionen und Kommunikationen mit Medien, die das Lehr-Lerngeschehen bestimmen.

---

211 Die mit dem expliziten Fremdsprachenlernen für Erwachsene verbundene Mühe kann individuell, aber auch gesellschaftlich umgangen werden durch das Schaffen einfacher Kunstsprachen wie das Esperanto, den Gebrauch vereinfachter Varianten wie das Pidgin, das Überlassen der Spracharbeit an andere (z.B. Kinder in Einwanderungsfamilien), das Nutzen von Übersetzungs-Tools u.a. (Schumann, 2013).

- Und in den sprachlernbiografischen Äußerungen von Lernern wird nicht nur die Bedeutung individueller Erfahrungen und ihrer Verbindung mit gesellschaftspolitischen, milieu-, geschlechts- und altersbezogenen Faktoren deutlich, sondern auch die unterschiedlich relativierte Bedeutung, die das explizite, gezielte Fremdsprachenlernen und Aspekte wie Curriculum, Lehrwerk oder auch Zertifizierung für die Befragten zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrem Leben hat.

Um diesen Themen weiter und in ihren aktuellen Erscheinungsformen nachzugehen, bedarf es einer gegenüber vorschnellen Evaluations- und Optimierungsabsichten zurückhaltenden Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener. An diese sind aus Sicht der Erwachsenenbildung folgende allgemeine Anforderungen zu stellen:

- eine theoretische Grundlegung durch kritische Weiterentwicklung der Ansätze zur sprachlichen Verfasstheit bzw. dialogischer Grundlegung von Bildung<sup>212</sup> und ihre Anwendung auf das FLE,
- eine Aktualisierung und Differenzierung von Daten zur Sprachkursteilnahme, zum Sprachenlernen Erwachsener außerhalb von Institutionen, zu Inhalten<sup>213</sup> und Verteilungen sprachlernbezogener Angebote für Erwachsene und nicht zuletzt zum Lehrmedienmarkt,
- die Nutzung fremdsprachiger Kompetenzen bei der Erhebung und Interpretation von Daten (Interaktionen, Interviews, Lerntagebücher, *stimulated recalls* u.a.),
- die Bereitschaft zur Kenntnisnahme jeweils relevanter Ergebnisse, Fragestellungen und Methoden der Fremdsprachen- bzw. Zweitspracherwerbsforschung und Fachdidaktik und ihrer Anwendung auf das FLE im Sinne einer fachinformatierten Erwachsenenbildungsforschung.

Speziell sind Studien wünschenswert, die mit triangulativen Designs das Fremdsprachenlernen im mittleren Erwachsenenalter, also jenseits der Sprachlernforscher meist interessierenden Phasen des frühen und des späten Erwachsenenalters fokussieren, sowie eine Berücksichtigung der in der Erwachsenenbildung üblicherweise wenig beachteten Lehr-Lernbücher. Dabei geht es weniger um Formen der andragogischen Lehrwerkanalyse (Schliephake, 1992), sondern um (im Fall qualitativer Forschung: ethnografische und medienbiografische) Untersuchungen zum konkreten Umgang Erwachsener mit unmittelbar expliziten und impliziten, mit traditionellen und modernen Sprachlernmedien innerhalb und außerhalb unterrichtlicher *settings*. Gerade das selbstständige Lernen

212 Hier sind neben Wilhelm von Humboldt oder Martin Buber Autoren wie George H. Mead, John Dewey, Lev Vygotskij, Michail Bachtin oder Paulo Freire zu nennen. Als Beispiel für eine Anwendung auf Fragen des Fremdsprachenlernens und des Zweitspracherwerbs mag die Arbeit „Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning“ (Hall, Vitanova & Marchenkova, 2005) dienen.

213 Zu diesen Inhalten sollten auch bei statistischen Auswertungen nicht nur Angaben zu Niveaustufen, sondern auch – wenn angegeben – zu den verwendeten Methoden und Lehrmedien gehören.

oder Sichbefassen mit Fremdsprachen – etwa die Lektüre fachsprachlicher oder literarischer Texte – ist ein wichtiger und weitgehend unerforschter Bereich, der vom Leitbild des an mündlicher Alltagssprache orientierten Fremdsprachenunterrichts verdeckt wird. Die Beschäftigung mit Fremdsprachen im Erwachsenenalter zielt schließlich nicht nur auf das Erlernen von Anfang an ab, sondern betrifft auch das von Gelegenheiten oder Notwendigkeiten gelenkte Wiederauffrischen von früher erworbenen Kenntnissen oder Bemühungen, die darauf gerichtet sind, ein bestimmtes Sprachniveau zu erhalten. Die Vorstellung von einem linearen oder gar kontinuierlichen Lernen erfasst nicht den Umgang Erwachsener mit Fremdsprachen, zu dem auch ein Umgehen von Lernen, ein (objektiv feststellbares) Verlernen, ein (als Absicht mitgeteiltes) Aufgeben von Lernbemühungen und auch die vage Vorstellung gehören, irgendwann einmal eine Fremdsprache zu lernen oder zu vertiefen.

Die Sicht auf das Fremdsprachenlernen Erwachsenen in jeweils wechselnden Zusammenhängen scheint der Erwachsenenbildung in besonderer Weise angemessen zu sein und lässt Fachlichkeit nicht als Verengung, sondern als Erweiterung erkennbar werden, die durch die zunehmende Bereitschaft der modernen Fremdsprachenforschung, den sozialen Kontext des Fremdsprachenlernens und des Zweitspracherwerbs (Block, 2003) zu berücksichtigen und sich Fragen der biografischen Bedingungen des Fremdsprachenlernens und der Identität(en) von Sprachenlernern zu öffnen (Burwitz-Melzer, Königs & Riemer, 2013), erleichtert wird.

## Literatur

- Aczel, R. (2004). Intertextualität und Intertextualitätstheorien. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* (3. Aufl., S. 299–301). Stuttgart: Metzler.
- Adam, T. (1999). Eugen Diederichs und die Leipziger Volkshochschulbewegung nach dem Ersten Weltkrieg. In J. H. Ulbricht & M. G. Werner (Hrsg.), *Romantik, Revolution und Reform. Der Eugen Diederichs Verlag im Epochenkontext 1900–1949* (S. 119–134). Göttingen: Wallstein.
- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Aguado, K. (Hrsg.). (2000). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Aguado, K. (Hrsg.). (2010). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Aguado, K. (2013). Chunks, Imitation und Ko-Konstruktionen. Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlerner ihre L2-Identität(en) entwickeln können. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (S. 9–18). Tübingen: Narr.
- Axmacher, D. (1989). Widerstand gegen Erwachsenenbildung als historische und theoretische Kategorie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9 (1), 23–40.
- Aguado, K., Schramm, K. & Heine, L. (Hrsg.). (2013). *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Ahrens, R. & Weier, U. (Hrsg.). (2005). *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Winter.
- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person?* (S. 219–249). Wiesbaden: VS.
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). Bielefeld: transcript.
- Ambos, I., Koschek, S. & Martin, A. (2017). *Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2016*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Andrew, P. (2012). *Social Construction of Age*. Bristol, UL: Multilingual Matters.
- Appel, J. (2016). Fremdsprachen lehren: Interaktion, Wissen, Denkstil. In F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 21–38). Münster: Waxmann.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. (Hrsg.). (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Teil 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Braunschweig. (1983). Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule* (S. 102–129). Tübingen: Narr.

- Ariès, P. (1975). *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser. (Orig.: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime (1960). Paris: Plon).
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Arnold, R. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2010). Erwachsenwerden. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 92–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2015). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Auer.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: [https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/arnold00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf)
- Auer, C. (2013). *Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung. Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bachman, L.-F. (1990). *Fundamental Considerations of Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barkowski, H., Harnisch, U. & Kumm, S. (1986). *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten*. Mainz: Werkmeister.
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire. Note sur la photographie*. Paris: Gallimard Seuil.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumgärtner, A. C. & Leitolf, O. (1967). *Englisch für Erwachsene*. Braunschweig: Westermann.
- Baur, R. S. & Nickel, A. (2012). ESA. Das Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern – und was man damit machen kann. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Zweitsprachenerwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 185–210). Freiburg: Fillibach.
- Bausch, K.-R. (1996). Sprachlehrforschung: Eine Zwischenbilanz. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 9–18). Tübingen: Narr.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Bell, D. (2006). *Bildung und Biographie von türkischen Migranten. Eine narrationsstrukturelle Fallanalyse*. Diplomarbeit Universität Dortmund.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. & Smith, F. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Benedetti, S. & Kade, J. (2012). Biographieforschung. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 250–262). Opladen: Budrich.
- Benford, M. (2008). *Ways to Business. Englisch für Industrie und Handel* (6. Aufl.). München: Hueber.
- Benndorf-Helbig, B. (2005). Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene. Bereicherung oder Belastung für Sprachenlernende und Kursleitende. *Deutsch als Zweitsprache*, 5 (2), 24–31.
- Berdemann, K. (2010). *Operieren mit der Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-/Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.

- Bergmann, J. R. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Tübingen: Niemeyer.
- Berndt, A. (2003). *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicium.
- Berend, N. (2014). Russlanddeutsche Aussiedler in Deutschland: Ein Überblick. *Deutsche Sprache*, 42 (3), 193–206.
- Besse, H. (2010). La „méthode Marchand“ ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (44), 55–78. Verfügbar unter: <https://dhfles.revues.org/2745>
- Biege, N. (2016). *Lachen in Volkshochschulkursen. Eine videographische und interaktionsanalytische Studie zum Lachverhalten von Kursleitungen und Teilnehmenden in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Masterarbeit TU Dortmund.
- Bieri, P. (2007, 19. Dezember). Brücke zum fremden Geist. *Die Zeit*, (52). Verfügbar unter: [www.zeit.de/2007/52/Peter-Bieri-6](http://www.zeit.de/2007/52/Peter-Bieri-6)
- Biesta, G. (2008). *Learning Lives. Learning, Identity and Agency in the Life-course. Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111*. Swindon: Economic and Social Research Council.
- Bildungswerk der Stadt Dortmund. (1947). *Arbeitsplan Sommer 1947*. Dortmund.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bley-Vroman, R. (1989). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20 (1), 3–49.
- Bley-Vroman, R. (2009). The evolving context of the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2), 175–198.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf: Diederichs.
- Borinski, F. (1953). *Mitbürgerliche Erziehung in Deutschland*. Ms. Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik.
- Börsch, S. (1982). *Fremdsprachenstudium – Frauenstudium? Subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdspracherwerbs und -studiums für Studentinnen und Studenten*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 11 (1), 69–72.
- Brandstätter, A. (1999). Bildung und kein Ende. Das Jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens. In E. Adunka & A. Brandstätter (Hrsg.), *Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens* (S. 19–37). Wien: Passagen.

- Bredenkamp, H. (2003). Bildwissenschaft. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen – Methoden – Begriffe* (S. 56–58). Stuttgart: Metzler.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Brock, A. & Meer, D. (2004). Macht – Hierarchie – A-/Symmetrie. Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung*, 5 (5), 184–209. Verfügbar unter: [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Brocke, M. (2010). *Franz Rosenzweig und Gerhard Gershom Scholem*. Verfügbar unter: [www.steinheim-institut.de/wiki/index.php/Bild:Michael\\_brocke-franz\\_rosenzweig\\_und\\_gerhard\\_gershom\\_scholem.pdf](http://www.steinheim-institut.de/wiki/index.php/Bild:Michael_brocke-franz_rosenzweig_und_gerhard_gershom_scholem.pdf)
- Brödel, R. (1996). Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (1), 21–31.
- Bron, A. (2007). Learning, Language and Transition. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen & B. Merrill (Hrsg.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning. European Perspectives* (S. 205–220). Bern u.a.: Lang.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (1), 47–62.
- Brunila, K. & Silvonen, P. (2016). Preoccupied with the Self. *Discourse Studies in the Cultural Studies of Education*, (1), 56–69.
- Burman, D. D., Bitan, T. & Booth, J. R. (2008). Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. *Neuropsychologia*, 46 (5), 1349–1362.
- Burwitz-Melzer, E. (2013). Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (S. 39–49). Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (2013). *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm, H. J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
- Čapková, D. (1987). *Myslitelsko – vychovatel'sky odkaz Jana Amosa Komenského*. Praha: Academia.
- Chang, J. (2004). *Ideologies of English Teaching and Learning in Taiwan*. Sydney: University of Sydney. Verfügbar unter: <http://linguistlist.org/pubs/diss/browse-diss-action.cfm?DissID=11734>
- Cherubim, D. (Hrsg.). (1980). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Narr.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Christ, H. (1990). *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Narr.

- Christ, H. (1992). Die Kategorie „Fremdheit“ in der Fremdsprachendidaktik. In H. van Bömmel, H. Christ & M. Wendt (Hrsg.), *Lernen und Lehren fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen* (S. 11–30). Tübingen: Narr.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (2), 161–170.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Dalhaus, E. (2009). *Lernraum Sprachreise. Perspektiven für Kompetenzentwicklung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Decke-Cornell, H. & Kleiner, B. (2007). Biographische Aspekte des Sprachenlernens. In H. Decke-Cornell, A. & M. A. Meyer (Hrsg.), *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektiven der Bildungsgangforschung* (S. 173–195). Opladen: Budrich
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Deinzer, S. (2003). Die Entstehung der ersten Erwachsenenlehrwerke für Deutsch als Fremdsprache nach dem Zweiten Weltkrieg unter besonderer Berücksichtigung ihres Deutschlandbildes. München: GRIN.
- Delaud, M., Vicinanza-Ott, M., Juárez Marcos, L. & Demme, A. (2013). *Sprachen lernen im Alter. Leitfaden für Sprachkursleiterinnen und Sprachkursleiter*. Ismaning: Hueber.
- Dellori, C. (2016). *Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Derichs-Kunstmann, K., Schiersmann, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (1993). Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. *Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report*.
- Digel, S., Goeze, A. & Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dinkelaker, J. (2016). Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 110–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2007). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, J. & Kade, J. (2013). Stichwort: „Der Erwachsene“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (4), 16.
- Doff, S. (Hrsg.). (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Z. (Hrsg.). (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Dreesbach, A. (2005). *Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung „exotischer“ Menschen in Deutschland 1870–1940*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dreischenkämper, C. & Stanik, T. (2014). Die Reaktivitätsproblematik von Videographien. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 41–54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dröll, H. (1994). *Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Max Traeger Stiftung.
- Dröll, H. (1999). *Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt/Main*. Schwalbach: Wochenschau.
- Dufeu, B. (1983). La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu. *Le français dans le monde*, 22 (175), 36–45.
- Dufeu, B. (1993). Grammatik: Von der Theorie zur Praxis oder die Rundung des Quadrats. In B. Dufeu (Hrsg.), *Interaktive Grammatik*. Mainz: Johannes Gutenberg Universität.
- Duly, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (1), 23–40.
- Dünne, J. & Moser, Ch. (2008). *Automedialität. Subjektkonstitution in Schrift, Bild und neuen Medien*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Eck-Pfister, E. (1994). *Für eine Welt. Humanität und Toleranz. Eine Bürgerinitiative für Verständigung über Grenzen und internationalen Austausch 1945–1995*. Dortmund: Auslandsgesellschaft Nordrhein-Westfalen Dortmund.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Edlinger, A. (2016). *LanguAGEING. Fremdsprachen lernen im Alter*. Hamburg: disserta.
- Edmondson, W. (1997). Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88–110.
- Edmondson, W. & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Edmondson, W. & House, J. (2003). Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 242–246). Tübingen, Basel: Francke.
- Edwards, J. (2013). *20 Ads that Changed how we Think about Race in America*. Verfügbar unter: [www.businessinsider.com/20-ads-that-changed-how-we-think-about-race-in-america-2013](http://www.businessinsider.com/20-ads-that-changed-how-we-think-about-race-in-america-2013)
- Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. New York: de Gruyter Mouton.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Frankfurt a.M.: DIE.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (Hrsg.). (2002). *Facial Action Coding System*. Salt Lake City, UT: Research Nexus.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System*, 33 (2), 209–224.
- Elsner, D. & Viebrock, B. (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- European Commission. (Hrsg.). (1996). *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Brüssel. Verfügbar unter: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse and Society*, 4 (2), 133–168.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond "Rashomon" – Conceptualizing and Describing the Teaching act. *TESOL Quarterly*, 11 (1), 17–39.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Feigl, E. (2015). Möglichkeitsräume der kooperativen Professionalitätentwicklung. SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung zwischen Prekariat und Profilierung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 8 (26). Verfügbar unter: [www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf)
- Feigl, E. & Zweilehner, P. (2015). *Sprachen – Daten – Perspektiven. Sprachenlernen an österreichischen Volkshochschulen*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Feigl-Bogenreiter, E. (Hrsg.). (2009). *SprachkursleiterInnen an den österreichischen Volkshochschulen. Kurzfassung der Erhebung von August Gächter, Zentrum für soziale Innovation im Rahmen des esf-Projekts „SAPA 21 – Sprachenlernen im 21. Jahrhundert“*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Feigl-Bogenreiter, E. (2013). *Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachen lernen bis ins hohe Alter*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Ferguson, C. A. (1971). Absence of Copula and the Notion of Simplicity. In D. Hymes (Hrsg.), *Pidginization and Creolization of Languages* (S. 141–150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Fletcher, G. P. (2011). *My Life in Seven Languages*. Jerusalem: Mazo Publishers.
- Florio-Hansen, I. de (1994). *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- Franceschini, R. (2001). Der „Adjuvant“. Die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. In T. Keller & F. Raphael (Hrsg.), *Biographies au pluriel/Biographien im Plural* (S. 227–238). Straßburg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“*. Augsburg: Ziel.
- Gaddatsch, M. (1990). *Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266–272.
- Gerhards, J. (2010). *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS.
- Gerstenberg, A. & Voeste, A. (Hrsg.). (2015). *Language development. The lifespan perspective*. Amsterdam u.a.: Benjamins.

- Gieseke, W. (1990). Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen Realanalysen. In J. Kade et al., *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Frankfurt a.M.: PAS.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich.
- Göbel, R. (1981). *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Königstein: Scriptor.
- Goeze, A. (2016). *Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Goffman, E. (1982). On Face-Work. In E. Goffman, *Interaction Ritual* (S. 5–45). London: Penguin University Books.
- Goodson, I. F. & Gill, S. R. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*. New York u.a.: Lang.
- Götze, L. (1997). *Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpsychologie zum Fremdsprachenwerb*. Verfügbar unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm>
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik*. München: Hueber.
- Grimm, R. (1989). *75 Jahre Volkshochschule Dortmund*. Dortmund: Volkshochschule Dortmund.
- Grotjahn, R. (2007). Konzepte der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsmethodologischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krümm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 493–499). Tübingen: Narr.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interessen an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2014). *Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study*. Verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>
- Gumbrecht, H. U. (2002). *Vom Leben und Sterben der großen Romanisten*. München: Hanser.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas, D. Heinrich & J. Taubes (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, J. K., Vitanova, G. & Marchenkova, L. (Hrsg.). (2005). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning. New Perspectives*. Mahwah, NJ u.a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Handt, G. v. der (1992). Michael Gaddatsch: Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 14 (29), 109–110.

- Harney, K. & Markowitz, J. (1987). Geselliger Klientelismus. Zum Aufbau von Teilnehmungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien* (S. 305–357). Frankfurt a. M.: Lang.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“. (1975). *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg: Scriptor.
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In R. Heinzel, W. Thole, P. Cloos, & S. Königeter (Hrsg.), *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 39–47). Wiesbaden: VS.
- Held, R. (2008). *Kriegsgefangenschaft in Großbritannien. Deutsche Soldaten des Zweiten Weltkriegs in britischem Gewahrsam*. München: Oldenbourg.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F. W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 345–363). Weinheim u.a.: Beltz.
- Henkelmann, Y. (2012). *Migration, Sprache und kulturelles Kapital*. Wiesbaden: VS.
- Herrle, M. (2007). *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Herrle, M. (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Verfügbarkeitsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Herschensohn, J. (2009). Fundamental and Gradient Differences in Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (2), 259–289.
- Hinc, J. (2010). Englisch als Interferenzquelle bei der Aneignung der Wortstellung des Deutschen. *Glottodidactica*, 36, 143–154.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (1), 45–57.
- Hitzler, R. (1986). Die Attitüde der künstlichen Dummheit. *Sozialwissenschaftliche Informationen*, 15 (3), 53–59.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hof, C. & Kade, J. (2009). Prekäre Kontinuitäten. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up Studie. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 150–160). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in Translation*. New York: Penguin Books.
- Höhne, J. & Michalowsky, I. (2015). Long-Term Effects of Language Course Timing on Language Acquisition and Social Contacts. Turkish and Moroccan Immigrants in Western Europe. *International Migration Review*, 49 (1), 133–162.

- Höhne, T., Kunz, T. & Radtke, F.-O. (1999). *Zwischenbericht: Bilder von Fremden. Formen der Migratendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Horn, H., Lux, T. & Ambos, K. (2015). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013 – Kompakt*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsstatistik-01.pdf> 2015
- Horsdal, M. (2012). *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Horwitz, E., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- House, J. (1995). Interaktion. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl., S. 480–484). Tübingen: Francke.
- Howatt, A. P. R. & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*, 57 (1), 75–95.
- Humboldt, W. v. (1851). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Trewendt (erst. ersh. 1792).
- Humboldt, W. v. (1904). Essai sur les langues du nouveau continent. In W. v. Humboldt, *Gesammelte Schriften* (Bd. 3, S. 300–341). Berlin: B. Behr's. (erst. ersh. 1812)
- Humboldt, W. v. (1907). Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In W. v. Humboldt, *Gesammelte Schriften* (Bd. 6, S. 111–303). Berlin: B. Behr's. (entst. 1827–1829)
- Humboldt, W. v. (1997). Der Litauische Schulplan. In W. v. Humboldt, *Bildung und Sprache* (5. Aufl., S. 111–117). Paderborn: Schöningh. (erst. ersh. 1809)
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2014). *Volkshochschul-Statistik: 52. Folge, Arbeitsjahr 2013*. Bonn: DIE.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics. Selected Reading* (S. 269–293). Harmondsworth: Penguin Education.
- Ikonomu, D. M. (2010). *Regeln und kein Ende: Mehrsprachigkeit funktioniert anders. Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Ishida, M. (2004). Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual Form -tei(-ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning*, 54 (2), 311–394.
- Jaroszewska, A. (2013). *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Impuls.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Language Acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Johnson, S. M. (2015). *Adult Learning in the Language Classroom*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and Identity. National, Ethnic, Religious*. London: Palgrave MacMillan.
- Kade, J. (1985). *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kade, J. (2011). Erwachsenenbildung als (biographische) Suchbewegung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 94–97). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kade, J. & Nolda, S. (2014a). Individualitätsperformanz. Bildungsbiographische Anspruchsindividualitäten in sich wandelnden Kontexten. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 125–153). Wiesbaden: VS.
- Kade, J. & Nolda, S. (2014b). Zwischen Entscheidung und Ereignis. Okkasionelle Bildungsbiographien im Kontext des Lebenslaufs. In I. Miethe, J. Ecarus & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 227–254). Opladen: Budrich.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.). (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 1: Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Budrich.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, (1). Verfügbar unter: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728)
- Keller, R. (2011). *Diskursanalyse. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kersten-Frisch, P. (2015). *Englisch lernen in Betrieben*. Tübingen: Narr.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B. & Kraus, W. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kilian, V. (1984). *Englischunterricht an Volkshochschulen. Zur Geschichte der Diskussion um die Ziele des Englischunterrichts an Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Kinginger, C. (2004). Alice Doesn't Live here Anymore. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Hrsg.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (S. 219–242). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kippert, K. (1961). Die pädagogische Bedeutung des Sprachunterrichts in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 2–9.
- Klein, W. & Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Maas & U. Mehlem (Hrsg.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* (S. 127–161). Osnabrück: IMIS.

- Kleiner, B. (2007). *Geschlechter und Beziehungsformen in Deutschlehrwerken für Erwachsene. Eine inhaltskritische Analyse*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, 2., überarb. Aufl., S. 1060–1072). Berlin: de Gruyter.
- Kleppin, K. & Königs, F. G. (1991). *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Klippel, J. (2011). Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, (2), 81–92.
- Knoblauch, H. (2004). Video-Interaktions-Analyse. *sozialersinn*, (1), 123–138.
- Koller, H.-C. (1993). Biographie als rhetorisches Konstrukt. *Bios*, (1), 33–45.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2011). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C., Kokemohr, R. & Richter R. (2004). Narrative Konstruktionen sozialen Raumes. Diskurstheoretische Rekonstruktionen biographischer Interviews mit Migranten. In J. Oßenbrügge & M. Reh (Hrsg.), *Social Spaces of African Societies. Applications and Critique of Concepts about "Transnational Social Spaces"* (S. 111–146). Münster: LIT.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (Hrsg.). (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Königs, F. G. (2000). Reaktionen auf „Interaktion“. Gedanken zur Erforschung eines (inzwischen) zentralen fremdsprachenunterrichtlichen Begriffs. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 126–131). Tübingen: Narr.
- Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein. (Hrsg.). (2009). *Leitfaden für Sprachkursleiter*. Ismaning: Hueber.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung.
- Koreik, U. & Henrici, G. (1995). *Sprachenwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Köster, L. (1994). *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

- Koutiva I. & Storch, G. (1989). Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, (16), 410–430.
- Köster, L. (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 1021–1032). Berlin: de Gruyter.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Kraus, K. (2011). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kress, G. R. & Leeuwen, T. van (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, New York: Arnold.
- Kronauer, M. (Hrsg.). (2010). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krone, E. (2007). *Lernaktivitäten akademisch qualifizierter Zuwanderer jüdischer Abstammung aus der ehemaligen Sowjetunion im biographischen Kontext*. Diplomarbeit Universität Dortmund.
- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (2006). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Langellier, K. & Peterson, E. (2004). *Storytelling in Daily Life. Performing Narrative*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lewandowski, T. (1984). *Linguistisches Wörterbuch* (4. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lochtman, K. (2007). Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Ein Vergleich. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Hrsg.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Long, M. (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatie (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (1981). Input, Interaction, and Second Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 157 (379), 259–278.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, (1), 37–66.
- Macbeth, D. (2004). The Relevance of Repair for Classroom Correction. *Language in Society*, (33), 703–736.

- Man, P. de (1979). Autobiography as De-facement. *Modern Language Notes*, (5), 919–930.
- Manson, B., Poitras, E. & Hong, Y. J. (2010). Enhancing Language Skills and Fostering Perspective Transformation in Adult ESL Education. *Proceedings of the 51st Annual Adult Education Research Conference (AERC)*, 311–316.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mattig, R. (2012). Wilhelm von Humboldts „Die Vasken“. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturanthropologischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (15), 807–827.
- McCafferty, S. G. & Stam, G. (Hrsg.). (2008). *Gesture. Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York, London: Routledge.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meng, K. (2004). *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Meriläinen, S. (2001). *Die interkulturelle kommunikative Kompetenz. Einblicke in das Klassenzimmer*. Universität Jyväskylä. Verfügbar unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11483>
- Meueler, E. (1994). *Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden*. Lübeck: hiba.
- Miethe, I. (2014). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mirhosseini, S. A. (2015). Resisting Magic Waves. Ideologies of “English language teaching” in Iranian Newspaper Advertisements. *Discourse Studies*, 17 (6), 932–947.
- Mitschian, H. (2001). Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? Ideengeber und Prüfstein. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 8 (4), 21–24.
- Mitschian, H. (2010). *M-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press.
- Mohn, B. E. & Amann, K. (2006). *Lernkörper. Kamera-Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen: IWF Wissen und Medien.
- Mohn, B. E. (2010). Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse werfen. In R. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.), *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 153–169). Wiesbaden: VS.
- Molthagen, D. & Schöne, T. (Hrsg.). (2016). *Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft*. Bonn: Dietz.
- Muir, T. (2010). Using Video-Stimulated Recall as a Tool for Reflecting on the Teaching of Mathematics. In L. Sparrow, B. Kissane & C. Hurst (Hrsg.), *Shaping the Future of Mathematics Education* (S. 438–445). Fremantle: MERGA.

- Nassehi, A. (1995). Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. *Bios*, 7 (1), 46–63.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naumann, W. (2015). *Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Negt, O. (1968). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Neiman, S. (2014). *Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung*. Berlin: Hanser.
- Neu, S. (2013). *Lernwiderstände bei Erwachsenen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Neumann, D. (2014). Methoden der Lehrmittelnutzungsforschung. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis*, 8 (1), 1–13.
- Nittel, D. (1983). *Die lebensweltlichen Grundlagen der biographischen Methode – unter besonderer Berücksichtigung andragogischer Aspekte. Ein Werkstattbericht*. Frankfurt a.M.: PAS.
- Nittel, D. (2010). Lernphänomene im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen im Alter. Mechanismen der Erzeugung von biographischer Irrelevanz bei Brustkrebspatienten. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel* (S. 94–104). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nolda, S. (1983). *Sprachlehr-/lernforschung und Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Nolda, S. (Hrsg.). (1989). *Sprachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: DIE.
- Nolda, S. (2000). *Interaktion in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nolda, S. (2007). Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 478–492.
- Nolda, S. (2011). Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. *zeitschrift für bildungsforschung*, Bd. 1: *Bild, Bildung und Erziehung*. Verfügbar unter: [www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/123](http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/123)
- Nolda, S. (2012). Interaktionsforschung und Erwachsenenbildung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 407–418). Opladen: Budrich.
- Nolda, S. (2014a). Fremdsprachenlernen Erwachsener als Bildungsfolge. In A. Dörpinghaus, B. Platzer & U. Mietzner (Hrsg.), *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Forschung* (S. 153–165). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Nolda, S. (2014b). Hinterbühne – Vorderbühne. Zur Etablierung inoffizieller Zonen. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 283–299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolda, S. (2014c). Medien als Möbel. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 129–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolda, S. (2014d). Verdoppelung und Doppeldeutigkeit. Verbale und gestische Strategien möglicher Konflikte. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 271–282). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolda, S. (2015a). Dynamische Statik. Visuelle Darstellungen von institutionellen Bildungsräumen für Erwachsene. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.) *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 93–104). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nolda, S. (2015b). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (3. Aufl.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nolda, S. (2015c). „Takt“, und „Taktlosigkeit“ in Kursen der Erwachsenenbildung. In S. Seichter, D. Krinninger & D. Burghardt (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Theorie – Empirie – Kultur* (S. 119–130). Paderborn: Schöningh.
- Nolda, S. (2016). Abbild und Konzept: Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (1), 38–52.
- Nolda, S. (im Druck). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Nolda, S. & Kade, J. (2015). Lebenslange Lerner – Bildungsbiographische (Dis-)Kontinuitäten differenter Formen des Lernens von Fremdsprachen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 37 (1), 37–51.
- Nolda, S. & Schlappa, A. (2014). Inaudible Hints. Non-verbale Korrekturen in „Deutsch als Fremdsprache“-Kursen. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 300–310). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nuissl, E. (1998). Italienischlernen – selbstgesteuert. In N. Hoffmann & A. von Rein (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion* (S. 72–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (2010). *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nünning, A. (2007). Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18 (2), 142–164.
- Ofner, U. S. & Nohl, A.-M. (2009). Weiterbildung und die Entstehung neuen kulturellen Kapitals bei hochqualifizierten Migranten und Migrantinnen. In P. Alheit & H. v. Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 231–242). Wiesbaden: VS.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

- Opitz, C. (2012). *First Language Attrition and Second Language Acquisition in a Second Language Environment*. Dublin: University of Dublin, Trinity College Centre for Language and Communication Studies.
- Osman, N. (1996). *Usrati. Lehrbuch für modernes Arabisch*, Bd.1, München: Hueber.
- Oxen, V. (1995). Affektive Faktoren im Kontext der Psychogenese der unmittelbaren Vor- und Nach-Ausiedlungsphase. Der gesteuerte Deutscherwerb erwachsener Aussiedlerinnen und Aussiedler aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6 (1), 11–68.
- Oxford, R. L. (2011). Meaning-Making, Border Crossings, Complexity, and New Interpretative Techniques. Expanding our Understanding of Language Learner Narratives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22 (2), 221–241.
- Oztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (Hrsg.). (1977). *Das VHS-Zertifikat Englisch*. Bonn.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Pearce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.
- Perdue, C. (Hrsg.). (1993). *Adult Language Acquisition: Crosslinguistic Perspectives* (2 Bde.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? *Applied Linguistics*, 20 (1), 51–79.
- Piepho, H.-E. (1974). „*Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*“. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Pietzuch, A. (2015). *Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienorientierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München: iudicium.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Plüghan, W. (1990). *Einstufungsberatung in Englischkurse an Volkshochschulen*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Random House.
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. London: Sage.
- Quetz, J., Lauerbach, G. & Bolton, S. (1981). *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen Oxford University Press.
- Raasch, A. (2007). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl., S. 218–223). Tübingen: Narr.
- Raiun, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.). (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.

- Rausch, S. (2012). Diskursanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 277–287). Opladen: Budrich.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reiske, H. (2007.). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl., S. 86–92). Tübingen: Narr.
- Richert, A. S. (2009). *Einfluss von Lernbiografien und subjektiven Theorien auf selbstgesteuertes Einzellernen mittels E-Learning am Beispiel Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Riemer, C. (2013). Konzepte und Selbstkonzepte von Fremdsprachenlernenden. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (S. 223–232). Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (2016). Affektive Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 266–271). Tübingen: Francke.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bonn. Verfügbar unter: [www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf)
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rück, H. (2000). Reaktivierung spanischen Sprachwissens durch Input und Interaktion. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 190–200). Tübingen: Narr.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-taking in Conversation. *Language*, 49 (4), 696–735.
- Sager, S. F. (2005). Ein System zur Beschreibung von Gestik. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, (70), 19–47.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Research in the Language Classroom. State of the Art. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2). Verfügbar unter: [www.jlls.org/index.php/jlls/issue/view/4](http://www.jlls.org/index.php/jlls/issue/view/4)
- Sarter, H. (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schäffer, B. (2011). Lebenslanges Lernen als Schulalbtraum? Ikonographie, Ikonologie und Ikonik lebenslangen Lernens. *Bildungsforschung*, 8 (1), 125–145.
- Schäffer, B. (2005). Erziehungswissenschaft. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden* (S. 213–225). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schäffer, O. (1991). Modi des Fremderlebens. In O. Schäffer (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäffer, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung e.V.

- Schäffter, O. (2000). Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 7 (2), 20–22.
- Schäffter, O. (2009). Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 89–102). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Selfcorrection in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53 (2), 361–382.
- Schiffler, L. (1989). *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Schlemminger, G. (2004). Methoden in der Fremdsprachenforschung. *Karlsruher Pädagogische Beiträge*, 25 (57), 20–34.
- Schliephake, G. (Hrsg.). (1992). *Umgang mit Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. Mainz: Arbeitskreis „Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachandragogik“.
- Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlutz, E. (1991). Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener. In H. Tietgens: *Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen* (S. 29–45). Frankfurt a.M.: PAS.
- Schlutz, E. (Hrsg.). (1982). *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*. Bremen: Universität Bremen.
- Schmahl, N. (2009). *Das Tetragramm als Sprachfigur. Ein Kommentar zu Rosenzweigs letztem Aufsatz*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenck, B. (2002). *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Schmidt, R. (1996). Fehler. In G. Henrici & C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (Bd. 2, 2. Aufl., S. 331–352). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmidt, T. (2016). Sprechen und Interagieren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 102–106). Tübingen: Francke.
- Schmitt, R. (2007). Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In H. Kämper & L. Eichinger (Hrsg.), *Sprachperspektiven* (S. 395–417). Tübingen: Narr.
- Schmitt, R. (2009). Schülerseitiges Interaktionsmanagement. Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 20–69.
- Schoberth, I. (2009). *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoormann, M. & Schlak, T. (2010). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (1), 43–84.

- Schöpfer-Grabe, S. (1998). „Use it or lose it?“ Zum Phänomen der Foreign Language Attrition. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13 (2), 231–263.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft* (S. 999–1009). Paderborn: Schöningh.
- Schrand, H. & Bach, E. (1971). *Hinweise zur Mitarbeiterfortbildung*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung.
- Schreiner, P. (2015). *Unterwerfung als Freiheit. Leben im Neoliberalismus* (2. Aufl.). Köln: Papyrossa.
- Schröder, K. (2006). Didaktische Ansätze im Sprachlehrbuch des Georg von Nürnberg. In H. Glück & B. Morcinek (Hrsg.), *Ein Franke in Venedig. Das Sprachlehrbuch des Georg von Nürnberg (1424) und seine Folgen* (S. 51–64). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schuller, K., Lochner, S. & Rother, N. (2011). *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen*. Nürnberg: BAMF.
- Schumann, J. H. (2013). Societal Responses to Adult Difficulties in L2 Acquisition. Towards an Evolutionary Perspective on Language Acquisition. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 63 (1), 190–209.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Melzer.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 31–54.
- Seltrecht, A. (2008). Nichtlernen im biographischen Kontext. Eine bislang verkannte erziehungswissenschaftliche Kategorie. In H. v. Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 193–209). Wiesbaden: VS.
- Siebert, H. (1992). Keine Zeit für Theorie? *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 14 (30), 77–85.
- Siewert, A. (2016). *Existenzgründung als biographische Chance: Berufliche Selbständigkeit im Kontext lebensgeschichtlichen Lernens*. Wiesbaden: VS.
- Simonson, E. (1901). Hebräisch nach der Berlitz-Methode. Ost und West. *Illustrierte Monatsschrift für das gesamte Judentum*, 2 (12), 941–946. Verfügbar unter: <http://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/c/m/periodical/titleinfo/2584805>
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' Speech Research. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Hrsg.), *Talking to Children* (S. 31–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT: Communicative Orientation of Language Teaching. Observation scheme*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Spitzmüller, J. & Warnke, I. H. (2011). *Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: de Gruyter.
- Sprachenrat Saar. (Hrsg.). (1997). *Sprachlernatlas Saar – Ein Sprachlern-Ratgeber*. Saarbrücken: Sprachenrat Saar.
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Steves, R. (2013). *Rick Steve's Italian Phrase Book and Dictionary*. New York: Avalon Travel Publishing.
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München: Fink.
- Streeck, J. (1983). Konversationsanalyse: Ein Reparaturversuch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 2 (1), 72–104.
- Stückrath, F. (1977). Die Gestik des Lehrers. In G. B. Reinert & J. Thiele (Hrsg.), *Nonverbale pädagogische Kommunikation* (S. 39–51). München: Ehrenwirth.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence. In S. Gass & C. Madden (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition* (S. 235–256). New York: Newbury House.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tietgens, H. (1965). *Die Arbeitspläne der Volkshochschulen und ihre Gliederung*. Frankfurt a.M.: PAS.
- Tietgens, H. (1976). Sprache und Medien. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Perspektiven mediensoziologischer Forschung* (S. 48–172). Hannover: Schroedel.
- Tietgens, H. (1993). Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In H. Friebe, H. Epskamp & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 149–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H., Hirschmann, G. & Bianchi, M. (1974). *Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Tippelt, R. (2006). Sozialstruktur und Fremdspracherwerb. In A. Hahn. & F. Klippel (Hrsg.), *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (S. 305–312). München u.a.: Oldenbourg.
- Tollefson, J. W. (Hrsg.). (2013). *Language policies in education. Critical issues*. New York, NY: Routledge.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Trautmann, M. (2014). *Fremde Sprachen und Fremdsprachenlernen aus Schülersicht. Eine Interviewstudie zu fremdsprachlichen Identitätskonstruktionen von Oberstufenschülerinnen und -schülern*. Opladen: Budrich.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Turner, V. W. (1998). Liminalität und Communitas. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (S. 251–264). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ucharim, A. (2011). *„In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi“*. *Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse*. Dissertation Universität Leipzig.

- Vielau, A. (1997). *Methodik des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernzielorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Vielau, A. (2010). *Methodik des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Internetpublikation.
- Vinogradov, P., Pettitt, N. & Bigelow, M. (2015). The Possibilities and Problematics of Research with LESLLA. In M. S. Santos & A. Whiteside (Hrsg.), *Low Educated Second Language and Literacy* (S. 298–321). Lulu Publishing Services.
- Vogt, K. (2000). *Fremdsprachenlernen mit dem Internet. Untersuchung zum lernfördernden Potenzial des Internet bei der Einbindung in einen lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen*. Bielefeld: Bielefeld University.
- Wandruschka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Weber, U. (1996). *Theoretische und empirische Grundlagen der Spracherwerbsforschung*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Weinrich, H. (2006). *Sprache, das heißt Sprachen* (3. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Weiß, C. (2009). Konjunkturen des Spracherwerbs Erwachsener am Beispiel des Volkshochschulangebots. *Fremdsprachen – Trendsprachen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16 (2), 45–48.
- Weisser, J. (2002). *Einführung in die Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Weitsch, E. (1949). Gibt es heute eine Volkshochschulbewegung in Deutschland? *Freie Volksbildung*, 3 (7), 241–246.
- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wittpoh, J. (1994). *Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Wopp, C. (1986). Unterricht, handlungsorientierter. In D. Haller & H. L. Meyer (Hrsg.), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 600–606). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wunsch, A. (1986). *Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Wygotski, L. S. (1971). *Denken und Sprechen* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer. (erstm. ersch. 1934)
- Wygotsky, L. S. (1973). Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. *Ästhetik und Kommunikation*, 3 (11), 16–37. (Übersetzung der Vorlesungsmitschrift von 1933)
- Yang, Y. & Lyster, R. (2010). Effects of Form-focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 235–263.
- Yazdani, K. (2015). *Integration durch Integrationskurse? Eine Verlaufsstudie bei iranischen Migrantinnen und Migranten*. Hamburg: disserta.
- Yousefi, H. R. (2014). *Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zehnder, E., Kaufmann, S., Vanderheiden, E. & Frank, W. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 4). München: Hueber.

- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zeuner, C. (2000). *Erwachsenenbildung in Hamburg 1945–1972: Institutionen und Profile*. Hamburg: LIT.
- Zimmermann, U. (2013). Emotionalität und der subjektive Sinn von Widerstand gegen Bildung. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 67–75). Wiesbaden: Springer.
- Zinnecker, J. (2003). *Lernbiographien. Bildung und schulisches Lernen in biographischer Perspektive*. Vortrag in der Ringvorlesung des Hamburger Graduiertenkollegs zur Bildungsgangsforschung am 5. Mai 2003.

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Kenntnisse der ersten und zweiten Fremdsprache Erwachsener .....	24
Tabelle 2: Sprachenangebot der Volkshochschulen 2014 .....	27
Tabelle 3: Fernkurse bzw. Fernstudiengänge Fremdsprachen 2016 .....	31
Tabelle 4: Adressaten von Weiterbildungsangeboten für Personen mit Migrationshintergrund .....	32
Tabelle 5: Unterschiede zwischen dem kindlichen Erstspracherwerb und dem Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter .....	44
Tabelle 6: Entwicklung des Fremdsprachenangebots der VHS Dortmund von 1947 bis 1953 .....	79
Tabelle 7: Entwicklung des Fremdsprachenangebots der VHS Leipzig 1947–1953 .....	89

## Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Der Sprachschulmarkt in Frankfurt a.M. 1994 .....	30
Abbildung 2: Lektion für das Selbststudium des Englischen von Toussaint-Langenscheidt .....	54
Abbildung 3: Sichtbarmachung von Lernleistungen in einer Sprachlernapp .....	57
Abbildung 4: Programm des Freien Jüdischen Lehrhauses in Frankfurt a.M. 1921 .....	73
Abbildung 5: Bildungswerk Dortmund (3. Trimester 1953, S. 29) .....	86
Abbildung 6: Das Bildungswerk der Stadt Dortmund: II. Trimester 1952, Deckblatt .....	87
Abbildung 7: VHS Leipzig, Arbeitsplan Lehrabschnitt Herbst 1949, Vorblatt Sprachen .....	92
Abbildung 8: VHS Leipzig Arbeitsplan Lehrabschnitt Herbst 1951, Deckblatt ....	94
Abbildung 9: Deckblatt Fachbereich Sprachen der RhWAG 1979 .....	98
Abbildung 10: Deckblatt Fachbereichs Sprachen 1980 .....	101
Abbildung 11: Deckblatt des Programms „Sprach- und interkulturelle Trainings“ 2012 .....	103
Abbildung 12: Bewegungslinien von Abb. 11 .....	104
Abbildung 13: Illustration des Integrationskurs einer Sprachenschule 2016 .....	110
Abbildung 14: Illustration der Ankündigung eines VHS-Integrationskurses 2016 ...	112
Abbildung 15: Illustration eines Integrationskurs aus Sicht des BAMF .....	115
Abbildung 16: Illustration des DaF- Kurses eines Fernstudieninstituts 2016 .....	115
Abbildung 17: Redebegleitender Tafelanschrieb mit diakritischer Anweisung ....	131
Abbildung 18: Sichtbare Aufmerksamkeitsfoki von TeilnehmerInnen .....	132
Abbildung 19: Arabischlehrbuchlektion „Wie heißt du?“ .....	134
Abbildung 20: Deiktische Kursleitergesten .....	139
Abbildung 21: Standbilder der Zeichnungen in den Abb. 17 und 18.....	140
Abbildung 22: Raumskizze Arabisch-Kurs .....	141
Abbildung 23: Medieneinsatz Arabisch-Kurs .....	142
Abbildung 24: Wortersetzende Geste einer Teilnehmerin .....	152
Abbildung 25: Unterstützende Lehrergeste .....	159
Abbildung 26: Problemdarlegung und Erklärungsaufforderung durch einen Teilnehmer .....	162
Abbildung 27: Strukturierung eines Tafelanschriebs durch einen Teilnehmer .....	163
Abbildung 28: Kursleitergeste .....	168
Abbildung 29: Teilnehmergeste .....	169
Abbildung 30: Vorderbühnenaktion .....	173

Abbildung 31: Hinterbühnenaktion .....	173
Abbildung 32: Raumskizze Integrationskurs .....	176
Abbildung 33: gestische Hinterbühnenäußerung .....	178
Abbildung 34: Geste „che vuoi?“ .....	178

# Verzeichnis der Transkripte und Transkriptionszeichen

## Transkripte

Transkript 1: „Erstens müssen wir uns vorstellen“ .....	124
Transkript 2: „Don't pin it“ .....	150
Transkript 3: „Definitely not“ .....	153
Transkript 4: „Erdäpfel“ .....	158
Transkript 5: „Was ist das“ .....	161
Transkript 6: „Lampenfieber“ .....	167
Transkript 7: Kaffeekochen .....	172
Transkript 8: Opferfest .....	176

## Transkriptionszeichen und Abkürzungen

X'	steigende Intonation
X,	fallende Intonation
X-	Intonation in der Schwebe
<u>geschickt</u>	auffallende Betonung
gu:t	Dehnung eines Vokals
äh, ähm	Verzögerungspartikel
.	kurzes Absetzen
..	kurze Pause
...	längere Pause (Pausen, die mehr als 3 Sekunden dauern, werden mit genauer Zeitangabe vermerkt.)
&	schneller Anschluss
((Lachen))	Charakterisierung außer- und nichtsprachlicher Vorgänge
(leise)	Charakterisierung der Sprechweise, innerhalb eines Redebeitrags, aufgehoben durch *
Hm	eingipfliges Rezeptionssignal
Mhm	zweigipfliges Rezeptionssignal
(?)	vermuteter Wortlaut
/.../	Auslassung
KL	Kursleiterin
<u>KL</u>	Kursleiter
<u>KM</u>	Kameramann
T1, 2, ...	Teilnehmerin 1, 2, ...
<u>T1</u> , 2, ...	Teilnehmer 1, 2, ...
TN	mehrere Teilnehmer

Fremdsprachige Äußerungen werden in zweisprachigen Transkripten kursiv gesetzt.

Fett gesetzte Stellen bezeichnen den Moment, den beiliegende Zeichnungen bildlich festhalten.

Bei der Partiturschreibweise markieren übereinanderliegende Gesprächsteile gleichzeitig gesprochene Äußerungen. Gleichzeitiges Sprechen am Anfang von Redebeiträgen wird durch Klammern über zwei oder mehrere Zeilen bezeichnet.

## Die Autorin

**Sigrid Nolda** war nach einem Studium der Sprach- und Literaturwissenschaften als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, dem späteren Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, tätig. Nach der Habilitation in Erziehungswissenschaften arbeitete sie als Professorin für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Diskurs- und Medienanalyse, Videointeraktionsforschung, Biografieforschung, text- und bildwissenschaftliche Programmanalyse.

Kontakt: [sigrid.nolda@tu-dortmund.de](mailto:sigrid.nolda@tu-dortmund.de)

## **Zusammenfassung**

Das Fremdsprachenlernen Erwachsener gilt traditionell als Forschungsobjekt der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung. Das vorliegende Buch plädiert demgegenüber für eine verstärkte erwachsenenbildungswissenschaftliche Erforschung dieses großen Praxisfeldes, das zunächst anhand einer ausführlichen Übersicht über Theorien und Konzepte, Forschungen, Statistiken, Lehr-Lernmethoden und Empfehlungen vorgestellt wird. Fallbeispiele zeigen, wie qualitative Methoden der Programmanalyse, der Videointeraktionsforschung und der Biografieanalyse als Zugänge zum Fremdsprachenlernen Erwachsener genutzt werden können. Diese Beispiele geben zugleich Hinweise zum Selbstverständnis von unterschiedlichen Anbietern, zu den spezifischen Problemen von Lernern in Fremdsprachenkursen sowie zu der Art und Weise, wie Erwachsene biografisch mit der Herausforderung umgehen, eine andere Sprache freiwillig oder gezwungenermaßen zu erlernen.

## **Abstract**

Traditionally, adult foreign language learning is an issue of foreign and second language acquisition research. This book advocates increased adult educational research in this particular field of practice, which is presented in a detailed overview of theories and concepts, research, statistics, teaching-learning approaches and recommendations. Case studies demonstrate how qualitative methods of programme analysis, video interaction research and biography analysis are used as approaches to adult foreign language learning. They also indicate the self-conception of various providers, specific problems of learners in foreign language programmes, as well as the biographic approach of adults to learning a foreign language voluntarily or involuntarily.

## **Fremdsprachenlernen Erwachsener**

### **Qualitative Zugänge**

Das Lernen von Fremdsprachen bildet einen der größten Bereiche der Erwachsenenbildung, wird aber von deren Theorie und Empirie weitgehend vernachlässigt. Die Autorin offeriert einen Überblick über Theorien und Konzepte, Forschungen, Statistiken, Lehr-Lernmethoden und didaktische Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen Erwachsener. Sie plädiert für eine genuin erwachsenenbildnerische Empirie und demonstriert dies anhand qualitativer Zugänge, z.B. aus der Programm-, der Kurs- und der Biografieforschung. Falldarstellungen und Bildanalysen vermitteln Einblicke in die historische und aktuelle Spezifik des fremd- und selbstorganisierten, des verpflichtenden und des freiwilligen Lernens fremder Sprachen durch Erwachsene.