



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Rovere, G. (1988). Probleme der Entwicklung einer Zweitsprachdidaktik für Arbeitsmigranten und ihre Integration in die pädagogische Praxis. *Bulletin CILA*, 47, 112-121.

<https://doi.org/10.5169/seals-978004>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Giovanni Rovere, 1988

Probleme der Entwicklung einer Zweitsprachdidaktik für Arbeitsmigranten und ihrer Integration in die pädagogische Praxis

Versuche, den erreichten Entwicklungsstand einer Fachdidaktik zu beschreiben, können sich nicht auf die Auswertung der Forschungsliteratur beschränken. Die Zweckbestimmung jeder Didaktik zwingt, auch ihre konkrete Anwendung in der Praxis zu berücksichtigen. Naturgemäß entstehen dadurch erhebliche methodologische Probleme, denn zum einen sind die zu beobachtenden Erscheinungen mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung zu untersuchen (d.h. es ergibt sich die Frage nach den Auswahl- und Beobachtungsverfahren, dem Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Analysen, etc.), zum anderen stellen sie Interaktionsprozesse dar, was zur Erhöhung des Komplexitätsgrades führt. Nun berücksichtigt die angedeutete Gegenüberstellung von Theorie und Praxis nicht die Existenz von dazwischenliegenden Ebenen. So eröffnet die Lehrwerkanalyse die Möglichkeit, die didaktische Umsetzung theoretischer Konzeptionen zu untersuchen, ohne allerdings unmittelbare Aussagen zur Praxis zu gestatten. Auch der hier gewählte Standort, Weiterbildungskurse für Lehrkräfte, gewährt keine direkten Einblicke in die Unterrichtspraxis, kann aber darüber Aufschluss geben, welches Problembewusstsein und welchen Aus- und Weiterbildungsstand die für die Gestaltung des Unterrichts massgeblichen Personengruppen aufweisen. Im folgenden stütze ich mich auf Erfahrungen bei Fortbildungskursen, die von den italienischen Botschaften in der Schweiz und in Deutschland für Kursleiter organisiert wurden, die in der Erwachsenenbildung für Arbeitsmigranten tätig sind (cf. dazu schon ROVERE 1980). Trotz der Beschränkung auf das Fach «Deutsch als Zweitsprache» trägt die innere und äussere Heterogenität der Bedingungsfaktoren (soziale Lage der verschiedenen Zielgruppen, Kurstyp, Ausbildungsprofil der Mitarbeiter, etc.) zum generalisierenden und thesenartigen Charakter mancher nachfolgender Bemerkungen bei.

Auszugehen ist wohl von der allgemeinen Feststellung, dass die in den letzten Jahren intensivierten Forschungsaktivitäten in einigen Bereichen, die für die Erwachsenenbildung von Relevanz sind, nur selten und in unzureichender Art die Kursleiter erreicht haben. Dieser Umstand kann schon deshalb nicht in erster Linie den Lehrkräften selbst angelastet werden, weil gerade Weiterbildungskurse ihre häufige Rotation blosslegen. Eine lineare Kontinuität der Weiterbildung ist damit unmöglich; gleichzeitig wird die grundsätzliche Instabilität der Erwachsenenbildung aufgedeckt. Die fehlende oder jedenfalls unterentwickelte Institutionalisierung kommt unter

anderem darin zum Ausdruck, dass ein allgemeines Bewusstsein für die geschichtliche Dimension nicht existiert oder nur die letzten zehn bis fünfzehn Jahre umfasst. Dies hängt sicherlich auch mit der weitverbreiteten Darstellung der Arbeitsmigration als einer konjunkturellen Erscheinung zusammen, einer Darstellung, die gestützt wird durch die Abhängigkeit der Migration von der wirtschaftlichen Entwicklung und von sich ähnlich auswirkenden ein- und auswanderungspolitischen Massnahmen. Das Phänomen der Erwachsenenbildung und im besonderen der organisierten Sprachvermittlung tritt jedoch nicht erst seit den Wanderungsbewegungen der letzten Jahrzehnte in Erscheinung. Ein frühes Beispiel ist die von Giuseppe MAZZINI 1841 in London gegründete Abendschule, die – nach seinen eigenen Angaben (MAZZINI 1938, 47ff.) – im ersten Jahr von mehr als 200 italienischen Arbeitsmigranten zwischen 10 und 40 Jahren, darunter auch Frauen, besucht wurde. MAZZINI erwähnt die Existenz ähnlicher Schulen in New York, Boston und Montevideo. Es gibt viele Belege dafür, dass die Erfahrung der Migration die Bedeutung von Schul- und Sprachbildung vor Augen führt. So entstehen einerseits dort, wo Arbeitsmigranten sich konzentrieren selbstorganisierte Bildungsformen, andererseits drängen die Ausgewanderten die in Italien gebliebenen Verwandten, ihre Kinder zur Schule zu schicken¹.

Es ist bedeutsam, dass die in der Auswanderung entwickelten Bildungsangebote nicht vom Staat koordiniert und getragen wurden, sondern von privater Seite oder als Selbsthilfe organisiert waren; damit blieben sie auf dem Niveau der meist kurzlebigen, isolierten Einzelercheinungen. Nicht nur der daraus sich ergebende Verlust an didaktischen Erfahrungen ist zu bedauern – didaktische Lösungen sind stark kontextgebunden und müssen jeweils neu gesucht werden –, entscheidender ist vielmehr, dass immer wieder Grundkonzeptionen entwickelt werden mussten, ohne auf vorausgegangene Überlegungen zurückgreifen zu können. So findet sich, um zwei kleine Beispiele anzuführen, die in der allgemeinen Erwachsenenbildung der späten 60er Jahre erfolgte Perspektivenänderung, die in der vielzitierten Formulierung «echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B» (FREIRE 1972, 101) zusammengefasst ist, schon bei MAZZINI, der zwischen der Arbeit fürs Volk und der Arbeit mit dem Volk unterscheidet. Auch die Bedeutung des sogenannten Laienpädagogen aus der Arbeiterschaft (cf. z.B. von WERDER 1980, 35), der den Vorzug hat, die Lebenswelt und das Alltagswissen der Teilnehmer aus eigener Erfahrung zu kennen, entgeht MAZZINI nicht. Die

¹ Zur Korrelation zwischen Auswanderungsdichte und überdurchschnittlicher Zunahme der Schulbildung cf. DE MAURO (1972³, 62f.).

Isolation, in der an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten ähnliche Grundfragen der Erwachsenenbildung gestellt wurden, ist nicht bloss unökonomisch, sie verhindert auch die Entwicklung jenes geschichtlichen Bewusstseins, das den Blick für das jeweils Spezifische schärfen hilft². Die Kurzlebigkeit der in der Erwachsenenbildung tätigen Einrichtungen und der häufige Wechsel ihrer Mitarbeiter bewirken, dass das jeweils angesammelte Wissen mit dem Ausscheiden des Einzelnen oder dem Rückzug der Einrichtung aus der Bildungsarbeit häufig verloren geht. Denn die mangelnde Institutionalisierung verhindert eine Tradierung des Wissens mittels der beruflichen Ausbildung. Ein Schritt zur Lösung der institutionellen Probleme läge in der Professionalisierung der Lehrkräfte, deren erwachsenpädagogische Aus- und Weiterbildung zu hauptberuflichen Mitarbeitern gewährleistet sein müsste.

Während in der allgemeinen Erwachsenenbildung Konsolidierungsercheinungen mit Diskussionen darüber verknüpft werden, ob der Ausbau und die erlangte Stabilität eine Einschränkung der politischen und pädagogischen Autonomie und eine Gewichtsverlagerung von der Bildung zur Vermittlung von Qualifikationen nach sich zöge (cf. die Darstellung in GROOTHOFF/WIRTH 1976), führen in der Erwachsenenbildung für Arbeitsmigranten zaghafte Tendenzen zur Einrichtung von Dokumentationsstellen und Koordinierungsinstanzen und, in gewissen Kontexten, auch zur Professionalisierung, zu einer grundsätzlichen Bilanz, die das allgemeine Verhältnis von Pädagogik und politischer Dimension beleuchtet. Der Soziologe Hartmut GRIESE (1984) kommt zum pointiert formulierten Schluss, die Ausländerpädagogik habe die Qualifizierung der deutschen und ausländischen Pädagogen, nicht der Ausländer zur Folge; denn die Pädagogik erschliesse sich zwar eine neue Zielgruppe, doch die ausländerrechtlichen und -politischen Beschränkungen bedingen die Wirkungslosigkeit ihres Tuns. Der Ausbau der Erwachsenenbildung, so GRIESE (1984, 45), entspricht einer pädagogisierenden Definition der Ausländer als abgrenzbare Randgruppe, der Sozialisations- und Sprachdefizite, Kultur- und Identitätskonflikte zugeschrieben werden. Durch eine solche Definition der sogenannten Ausländerprobleme liessen sich pädagogisch-therapeutische Massnahmen legitimieren, wobei gleichzeitig die sozioökonomischen und politischen Ursachen in den Hintergrund gedrängt würden³.

Das Fazit nach einem Jahrzehnt «Deutsch für ausländische Arbeiter» von Hans BARKOWSKI (1984) sieht ähnlich düster aus. Der Hauptgrund

² Zur grundsätzlichen Bedeutung historischer Kenntnisse der Erwachsenenbildung cf. DRÄGER (1981).

³ Es ist nicht zu übersehen, dass jegliche Art von Pädagogik sich dem Vorwurf aussetzt, sie pädagogisiere eine Problematik, die im Grunde politisch ist, cf. AHLHEIM (1986, 139).

dafür bestehe in der ausländerfeindlichen Umwelt, die den Zugang zur deutschen Sprache ebensowenig ermögliche wie den Zugang zur Gesellschaft. Die Erfahrung, dass die Mehrheit der deutschen Gesellschaft an gleichberechtigtem Austausch sich nicht wirklich interessiert zeige, und dass in den entscheidenden Lebensbereichen gute Sprachkompetenzen von geringem Nutzen seien, verringert die Lernbereitschaft der Betroffenen. Die vier Grundhaltungen, die BARKOWSKI bei den deutschen Ausländerpädagogen ausmacht, entsprechen teilweise, allerdings in differenzierterer Form, den Einstellungen, die GRIESE als in Forschung und Praxis dominierend beschreibt. Während GRIESE (1984, 214) zum Schluss kommt, dass die Ausländerpädagogik zugunsten von Ideologiekritik und Arbeit im rechtlich-politischen Bereich abgeschafft werden muss, stellt BARKOWSKI (1984, 185f.) eine Einstellungsänderung zum interkulturellen Denken und Handeln hin der Alternative der Selbstaufgabe gegenüber.

Man gewinnt allerdings den Eindruck, dass nicht so sehr eine fortgeschrittene Institutionalisierung der auslösende Faktor für derartig ausgeprägte Stellungnahmen ist, sondern enttäuschte Erwartungen. Selbst wenn man das Bildungsangebot einheimischer und ausländischer Träger zusammenzählt, kann nicht von einer systematischen Versorgung die Rede sein; die rechtlich-finanzielle Absicherung ist keineswegs so fortgeschritten, dass die bekannten Planungsunsicherheiten abgebaut werden könnten, die öffentliche Unterstützung nimmt zum gegenwärtigen Zeitpunkt wohl eher ab als zu. Gerade hierin scheint ein erster Grund für die Fehleinschätzung zu liegen: schon vom eingeschränkten Angebot her, ganz abgesehen von seiner effektiven Ausnutzung, sind die Wirkungsmöglichkeiten pädagogischer Aktionen begrenzt. Zwar gilt allgemein das Politische als konstitutives Element der Erwachsenenbildung (cf. LENZ 1979, 146), was besonders dann einsichtig ist, wenn Lernziele gesellschaftliche Bedeutung haben, doch dürfte die soziale Realität, in der die Erwachsenenbildung für Arbeitsmigranten eingebettet ist, das starke Ungleichgewicht in den Wechselbeziehungen zwischen Pädagogik und Politik in besonderem Masse verdeutlichen: auch geringfügige Änderungen in der politischen und sozioökonomischen Dimension können weitreichende Auswirkungen auf die pädagogische Praxis haben, die Pädagogik aber kann politische Probleme nicht lösen, sie kann nur in bescheidenem Umfang und über langfristige Prozesse zu einer Lösung beitragen.

Es scheint, dass in sozialen Kontexten, in denen verschärfte Gegensätze bestehen, das Risiko einer Selbstüberschätzung der Pädagogik besonders hoch ist; wird aber die Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch und seiner Durchsetzbarkeit, zwischen Lernzielen und Realität zu gross, erfolgt ein Umschlagen in allseitige Frustration. Dem kann einerseits durch

den Versuch entgegengewirkt werden, Lernprozesse unter Einbezug der Lebenswelt der Teilnehmer mit der Neustrukturierung von Handlungsphänomenen zu verbinden. Andererseits dürfte sich eine Reduktion als idealistisch zu wertender Vorstellungen auf tatsächlich erreichbare Bildungsziele aufdrängen. Der erste Aspekt ist in den verschiedenen Ausprägungen der handlungsorientierten Didaktik zu einem verbreiteten und wohl unabdingbaren Charakteristikum des Zweitsprachunterrichts geworden. Dabei geht es nicht nur um die Verschränkung von kommunikativen und sozialen Kompetenzen, sondern vor allem um einen Wechselbezug zwischen organisiertem Lernen und ausserunterrichtlichen Interaktionen. Weniger ausgeprägt erscheint die Tendenz, zu einer realistischen Einschätzung der Ziele zu gelangen, die unter den allgemeinen Bedingungen der Erwachsenenbildung für Arbeitsmigranten angestrebt werden können. Gemeint sind nicht die Globalziele, die als relativ abstrakte Grösse zur Ausrichtung eines Kurses beitragen, sondern die konkreten Lernziele, die als zu erwerbende Handlungsfähigkeit umschrieben, einer Evaluation unterzogen werden. Dafür lassen sich mindestens drei Gründe nennen: Erstens, es liegt in der Tradition des die Zweitsprachdidaktik stark beeinflussenden Fremdsprachenunterrichts, ambitionöse Ziele in Aussicht zu stellen. Zweitens, viele der im Zweitsprachunterricht kurstragend verwendeten Lehrbücher weisen eine umfassende Progression auf. Hinzu kommen drittens sowohl der Legitimationsdruck von aussen als auch überspannte Erwartungen von Teilnehmern.

Konzentriert man die Aufmerksamkeit im Bereich der Erwachsenenbildung für Arbeitsmigranten auf das «Sichtbare», programmatische Schriften und Lehrmittel, entsteht ein nicht zu ungünstiges Bild, da letztere, oberflächlich betrachtet, als Ergebnis einer didaktischen Umsetzung der ersten verstanden werden könnten. Erweitert man den Blickwinkel auf die Rezeptionsbedingungen für den Transfer pädagogischer und didaktischer Erkenntnisse bei den Praktikern und auf den generellen Lernkontext von Arbeitsmigranten, zeigt sich hingegen die Instabilität des gesamten Komplexes in aller Deutlichkeit. Für die Zweitsprachdidaktik ergibt sich also eine doppelte Anforderung: zum einen sollte sie die Vorteile, die sich aus der Möglichkeit einer engen Verbindung zwischen dem organisierten Lernen und den im Alltag entwickelten Strategien zur Problembewältigung ergeben, optimal zu nutzen versuchen, zum anderen muss sie die vielfältigen Auswirkungen der strukturell ungünstigen Lernbedingungen als grundsätzliche Limitierung berücksichtigen.

In der Diskussion zur Zweitsprachdidaktik für Arbeitsmigranten im deutschsprachigen Raum erkennt man als Konstante hohe Erwartungen an die effektive Reichweite unterrichtlicher Lenkung des Zweitsprach-

erwerbs. Sie kommen beispielsweise darin zum Ausdruck, dass von der Annahme ausgegangen wird, im Unterricht auf die ungesteuert erworbenen Sprachkenntnisse massiv korrigierend einwirken zu können. Parallel dazu wird im allgemeinen der formalsprachlichen Progression eine entscheidende Funktion bei der Strukturierung der didaktischen Sequenzen zugeschrieben. Dass es sich nicht generell um eine unreflektierte Übernahme von traditionellen Verhaltensweisen des Fremdsprachenunterrichts handeln muss, zeigen Begründungen, die auf die besondere Lage der Arbeitsmigranten Bezug nehmen, indem ihnen zum Beispiel der Anspruch zugestanden wird, «ein tendenziell ihrer Muttersprache gleichwertiges deutschsprachliches Kommunikationsinstrument zu erwerben» (BARKOWSKI 1982, 49)⁴; daraus folge, dass die Sprachvermittlung in keinerlei Hinsicht Reduktionen in Kauf nehmen dürfe. Sicher ist die Gültigkeit dieses Anspruches als politisches Prinzip nicht in Frage zu stellen. Es ist aber zu bedenken, ob im Normalfall die didaktische Auslegung eines Kurses auf dieses Maximalziel hin nicht mit einer in ihrer unrealistischen Vorgabe belastenden Grundsatzentscheidung verknüpft ist. Trifft dies zu, dann bedeutet ein pragmatischeres Vorgehen nicht bloss, dass, den Beschränkungen entsprechend, nur ein Ausschnitt der Sprache vermittelt wird, sondern dass ein anderer Ansatz zu wählen ist. Die psycholinguistische Komplexität auch scheinbar kleiner Lernschritte im phonologischen und morphosyntaktischen Bereich lassen es fragwürdig erscheinen, unter den normalerweise ungünstigen zeitlichen Bedingungen eines Kurses, das Schwergewicht auf eine nach systematischen Prinzipien aufgebaute Vermittlung sprachlicher Strukturen zu legen. Das Klagen der Kursleiter über kaum spürbare grammatikalische Fortschritte der Teilnehmer verstärkt die Vermutung, dass ein Progressionsmodell formalsprachlicher Natur eine grundsätzliche Überschätzung der Möglichkeiten des organisierten Lernens in diesem Bereich darstellt. Es setzt zwar eine positive Beantwortung der Frage, ob es eine invariante, von der Sprachvermittlung her gesehen zwingend vorgeschriebene morphosyntaktische Progression gibt, nicht unbedingt voraus, könnte aber doch wohl nur in diesem Falle weitreichende Plausibilität beanspruchen. Informationen aus den Untersuchungen zum Zweitspracherwerb mögen zu einer wissenschaftlichen Absicherung intuitiver Entscheidungen beitragen, ihre didaktische Verwertung aber im Sinne einer optimalen und systematischen Aufbereitung der zu vermittelnden sprachlichen Strukturen (Auswahl, Reihenfolge, Distribution) dürfte ein in der Ferne liegendes Forschungsziel sein.

4 Cf. schon BARKOWSKI/HARNISCH/KUMM (1980, 50).

Eine Darstellung der im hier gewählten Kontext vorliegenden Lehrwerke (cf. BARKOWSKI 1982) zeigt, dass nur in wenigen Fällen von Inhalten, die dann die Auswahl der grammatikalischen Aspekte bestimmen, ausgegangen wird; im allgemeinen legt ein systematischer Aufbau der grammatikalischen Mittel die Progression fest. Dies gilt auch für jene Lehrwerke, die sich verstärkt der sozialen Realität der Adressaten öffnen; dadurch, dass die Grammatik ihren prioritären Stellenwert behält und Bedürfnisse und soziale Erfahrungen der Zielgruppen im Rahmen der jeweiligen Themen berücksichtigt werden, gestatten sie dem Kursleiter, einen modifizierbaren Lehrplan aufzustellen. Zu den genannten Gründen, die einen Wechsel des Ansatzes nahelegen, lässt sich ein weiterer hinzufügen. Wenn Komponenten des Komplexes «Motivation» als «mutmasslich stärkste Antriebsfaktoren» (KLEIN 1984, 64) der Sprachverarbeitung gelten, ist es angebracht zu versuchen, die motivationelle Dimension ins Zentrum der didaktischen Tätigkeit zu rücken (cf. auch JANUSCHEK/STÖLTING 1982, 12). Dem entspräche ein in der allgemeinen Erwachsenenbildung vollzogener Wechsel zum offenen Curriculum, in dem die Alltagssituation der Teilnehmer und ihre Bedürfnisse als variable, also vom Kursleiter nicht antizipierbare Ausgangsgrösse angesehen werden. Es entsteht ein situativer Lehrplan, der zunächst auf die Bewältigung in der Alltagssituation auftretender Probleme ausgelegt ist. Erwachsene eignen sich Wissen und Fähigkeiten in einem direkten Verhältnis zu deren unmittelbaren Gebrauchswert an, wobei Interessen und Erfahrungen entscheidende Vermittlungsfaktoren darstellen. Die Überwindung der subjektiven Erlebnisperspektive kann als Ziel nur angestrebt werden, wenn die Antezedenzbedingungen (soziale Lage, Lernvoraussetzungen, Interessen, etc.) und Deutungsmuster der Teilnehmer in möglichst umfassender Art berücksichtigt werden. Dabei ist es nicht ausreichend, einer diskutablen Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Bedürfnissen folgend, durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen die «wahren» Bedürfnisse der Zielgruppe zu ermitteln, als feste Grösse ins Curriculum aufzunehmen und daraus objektivierbare Lernzielbestimmungen abzuleiten. Das erwachsenenpädagogische Prinzip der Teilnehmerorientierung richtet Bildungsprozesse primär an den Erfahrungen und Interpretationsmustern der Teilnehmer aus. Eine solche Abkehr vom wenig flexiblen Lehrgangsprinzip beinhaltet aber nicht einen generellen Verzicht auf Planung und didaktische Strukturierung. In der Praxis führt die Teilnehmerorientierung nämlich zu erheblichen pädagogischen und didaktischen Problemen, die in unserem Kontext kaum erörtert sind. Lernziele als Handlungsfähigkeiten zur Bewältigung von Alltagsproblemen gehen über den Erwerb von instrumentellen Kompetenzen hinaus, da sie auch in die Dimension der Verhaltensdispositionen hineinreichen; besonders be-

deutsam sind hier die Grundqualifikationen für das kommunikative Handeln von KRAPPMANN (1971, 132ff.), vor allem die Identitätsdarstellung, die Fähigkeit also, die eigene Identität in Interaktionen einzubringen und behaupten zu können. Wird nun Lernen als «Fähigkeit, das Verhalten bewusst und begründet verändern zu können» (TETGENS 1986, 114) definiert⁵, so entspricht dies der Gewichtung innerhalb der möglichen Komponenten von komplexen Lernprozessen, wie sie in der teilnehmerorientierten Didaktik vorgenommen wird. Mögen Informationsaneignung, Herstellung von Relationen und Verhaltensänderung auch in einem gewissen Interdependenzverhältnis zueinanderstehen, Prozesse, die Reflexion von Erfahrungen mit der Absicht der Verhaltensänderung zum Hauptziel haben, stossen im allgemeinen eher auf Widerstände, da sie eine Bereitschaft zur Veränderung verursachen oder in Gang bringen müssen. Durch Problematisierungen der eigenen Handlungsmuster laufen die Teilnehmer Gefahr, ihr nach der Auswanderung oft mühsam erreichtes Gleichgewicht bedroht zu sehen. Parallel zu vergleichbaren Erscheinungen im Zweitspracherwerb dürften vordergründig als Lernbarrieren sich manifestierende Widerstände dem Bestreben entsprechen, Deutungsmuster, die als wesentliche Bestandteile der eigenen Persönlichkeit betrachtet werden, vor Infragestellungen zu schützen. Die auswanderungsbedingte Umbruchsituation macht eine Neuorientierung erforderlich. Es ist daher entscheidend, ob nach der Einwanderung Bildungsangebote ausgenutzt werden können. Andernfalls muss oft eine neue Umbruchsituation entstehen, damit die Möglichkeit des organisierten Lernens in Betracht gezogen wird.

Die gesamte Problematik manifestiert sich bereits in der Eröffnungsphase eines Kurses, in der den Prinzipien der Teilnehmerorientierung folgend, den Teilnehmern die Möglichkeit zur Mitverantwortung von Planung und Organisation des Kurses gegeben werden muss. Das Aushandeln von Lernzielen bedingt ein Einbringen der Lernerwartungen und Eingangsmotivationen. Dabei ist als erstes zu bedenken, dass Bildungsvorstellungen eng mit der Interpretation der eigenen sozialen Lage verbunden sind. Das heisst, dass in der Eröffnungsphase nicht bloss durch Informationsaustausch eine Übereinstimmung betreffend eine realistische Einschätzung der Zielmöglichkeiten zu erreichen ist, sondern die soziale und biographische Bedingtheit von Lernerwartungen und Bildungsprozessen, wie sie sich häufig in Schwellenangst und Minderwertigkeitsgefühlen äussert, offengelegt werden muss. Zu den gängigen Vorausannahmen der Teilnehmer gehört auch die durch bisherige Bildungserfahrungen geprägte Erwartung, der Kurs sei nach vorgegebenen Inhalten strukturiert und laufe den Formen

⁵ Für eine kritische Erweiterung dieses Lernbegriffs cf. DOHMEN (1982, 195).

des traditionellen Schulunterrichts entsprechend ab. Der Einbezug in Entscheidungsprozesse löst Gefühle der Unsicherheit in bezug auf die Seriosität des Kurses und der zu übernehmenden Rollen aus. Es gehört zu den wohl schwierigsten Aufgaben des Kursleiters, diesen Bedenken erfolgreich entgegenzuwirken und die Bereitschaft zur Mitverantwortung zu fördern. Andererseits können durch geschickte didaktische Gliederung und Aufbereitung Prozesse der Wahrnehmung und Artikulation von Bedürfnissen, der Analyse von etwaigen Widersprüchen und Gegensätzlichkeiten und der Entscheidungsfindung zu Lernprozessen verarbeitet werden.

Die Lernmöglichkeiten liegen vor allem in der Prozessreflexivität begründet, in der gesteuerten Beobachtung der Kommunikationsabläufe mit dem Ziel, aus den Interaktionen durch metakommunikative Aufklärung Lernsituationen herzustellen. Dadurch ergibt sich auch eine Berührungsebene zwischen allgemeinen und fachspezifischen Zielen. Wenn die äusseren Bedingungen der Sprachkurse eine Kompetenzerweiterung im traditionellen Sinne nicht zulassen, ist zu fragen, was für eine Art von sprachlichem Lernen denn realistisch ist. Realistisch ist ein Lernen, das die Voraussetzungen zum Sprachenlernen verbessert. Im Kurs selbst können durch die Vermittlung von Lerntechniken und eine Förderung metalinguistischer Reflexionen nur in exemplarischer Form generalisierende Lernprozesse unterstützt werden.

An dieser Stelle hätte eine Zweitsprachdidaktik anzusetzen (cf. auch ROVERE, im Druck), um aus Forschungen zu den Interaktionsabläufen zwischen Einheimischen und Eingewanderten und zu deren Kommunikations- und Lernstrategien Handreichungen für eine Unterrichtspraxis auszuarbeiten, die das Aktivieren von kognitiven Strukturen für das Lernen zum Ziel hat (cf. BAUSCH/KÖNIGS 1985, 222). Allerdings darf, auch um eine häufige Überforderung der Kursleiter abzubauen, dabei nicht vergessen werden, dass ein sozialer Kontext, in dem die Aussichten auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen gering sind, sich lernhemmend auswirkt – in besonders konkretem Masse dann, wenn Einheimische die fremdsprachigen Arbeitsmigranten als Pidginsprecher und nicht als Lerner betrachten (cf. DITTMAR/VON SUTTERHEIM 1984, 208) – und einen Kurs zur «Sprachinsel» (cf. FISCHER 1986, 5) werden lässt. Der Wirkungsgrad eines Kurses entspricht also dem Wahrscheinlichkeitsgrad, Handlungskompetenzen als Mittel von Lernprozessen einzusetzen.

Universität Heidelberg
Institut für Übersetzen und Dolmetschen
D-6900 Heidelberg

GIOVANNI ROVERE

Bibliographie

- AHLHEIM, Klaus (1986): *Neue Technik und Kulturarbeit*, Bad Heilbrunn/Obb.
BARKOWSKI, Hans (1982): *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, Königstein/Ts.
BARKOWSKI, Hans (1984): «Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf. Überlegungen nach einem Jahrzehnt DfaA». In: ESSINGER, Helmut; UCAR, Ali (Hrsg.): *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer interkulturellen Erziehung*. Baltmannsweiler, 166–186.
BARKOWSKI, Hans; HARNISCH, Ulrike; KUMM, Sigrid (1980): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Königstein/Ts.
BAUSCH, K.-Richard; KÖNIGS, Frank G. (1985): «(Er-)Werben und (Er-)Lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten», *Die Neueren Sprachen*, 84/2, 218–233.
DE MAURO, Tullio (1972): *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari.
DITTMAR, Norbert; VON SUTTERHEIM, Christine (1984): «Communicative strategies of migrants in interethnic interaction», In: AUER, Peter; DI LUZIO, Aldo (Eds): *Interpretive Sociolinguistics*, Tübingen, 179–214.
DOHMEN, Günther (1982): «Zum Verhältnis von 'natürlichem' und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung», In: BECKER, Hellmut et al.: *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung*, Braunschweig, 189–202.
DRÄGER, Horst (1981): «Aus gegebenem Anlass: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung», In: Ders. Aut. (Hrsg.): *Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung*, Bremen, 1–14.
FISCHER, Veronika (1986): «Vom Deutschkurs zum interkulturellen Gesprächskreis: Etappen eines Frauenkurses», *Deutsch lernen* 1/86, 3–30.
FREIRE, Paolo (1972): *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart/Berlin.
GRIESE, Hartmut (Hrsg.) (1984): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*, Leverkusen.
GROOTHOF, Hans-Hermann; WIRTH, Ingeborg (1976): *Erwachsenenbildung und Industriegeellschaft*, Paderborn.
JANUSCHKE, Franz; STÖLTING, Wilfried (1982): «Editorial: Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb von Arbeitsmigranten», *OBST* 22.
KLEIN, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Königstein/Ts.
KRAPPDMANN, Lothar (1971): *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart.
LENZ, Werner (1979): *Grundlagen der Erwachsenenbildung*, Stuttgart.
MAZZINI, Giuseppe (1938): *Opere (a cura di L. Salvatorelli)*, Milano/Roma.
ROVERE, Giovanni (1980): «Wie lernen italienische Arbeitsmigranten Deutsch? – Sprachprogramme der italienischen Erwachsenenbildung», *Deutsch lernen* 1/80, 12–20.
ROVERE, Giovanni (im Druck): «Zweitsprachdidaktik», In: AMMON, Ulrich et al.: *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*. New York/Berlin.
TIEGENS, Hans (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.
VON WERDER, Lutz, (1980): *Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik*, Weinheim/Basel.