

Helene Decke-Cornill & Bettina Kleiner

„Ich bin nicht nach Deutschland gekommen, um über meine Lebensart zu schweigen“: Biographische Aspekte des Sprachenlernens

„Bildung kann aber nur dann funktional sein, wenn sie nicht *nur* funktional ist, sondern wenn sie über die bestehende hinaus auf eine Gesellschaft von Freien und Gleichen zielt, in der die Menschlichkeit sich erst noch herausstellen und realisieren kann.“
(Helmut Peukert 1998, 19)

0. Fragestellung und Überblick

Im Folgenden portraituren wir den erwachsenen Sprachenlerner Evan Romero Castillo auf der Grundlage seiner Aussagen. Unser Interesse an ihm hat mehrere Gründe: Erstens reflektiert der Portraitierte seine Lernprozesse in ungewöhnlich differenzierter Weise; zweitens umfasst seine Biographie Sprachlernerfahrungen aus unterschiedlichen Lebensphasen und -kontexten; drittens spielen darin sowohl so genannte Zweitsprachen als auch Fremdsprachen¹ eine wichtige Rolle; viertens erschließt sich in der Darstellung die unauflösliche Verwobenheit von Sprachenlernen mit Lebensplänen und Entwicklungsabsichten, mit Selbst- und Fremdbildern, mit Vorstellungen und Phantasien; und schließlich und fünftens wird deutlich, dass Sprachenlernen mit sozialen Optionen und Partizipationsaussichten, In- und Exklusion, ‚Zentrum‘ und ‚Peripherie‘ verbunden ist (Giampapa 2004).

Unser Beitrag beginnt mit einigen Überlegungen zur Relevanz von Einzelportraits für die Sprachlehr-/lern- und Bildungsgangforschung, gefolgt von Hinweisen auf die Datengrundlage unserer Ausführungen und unseren Umgang damit. Ein Überblick über den Lebenslauf und die Sprachlernerfahrungen des Interviewten liefert den Rahmen für die sich anschließende genauere Analyse, in der wir uns zunächst mit der Bedeutung von Englisch, Französisch und Evans Muttersprache Spanisch in seinem Leben befassen und im

1 Zur Kritik am Begriff ‚Fremdsprache‘ und an der Unterscheidung von Fremd- und Zweitsprache s. Norton 2000 und 2001, Haas 2007, im Druck. Haas schreibt: “[...] a look at conditions before the establishment of the nation states [...] raises the question whether our common terms *foreign language*, *Fremdsprache*, *langue étrangère* and their equivalents in further languages are really appropriate or whether they continue to transmit too many nationalistic implications.”

nächsten Schritt auf seine Einstellung zu Deutsch und seine Erfahrungen mit dem Deutschunterricht in Hamburg eingehen. Da Evan seit vier Jahren mit seinem deutschen Lebenspartner in Hamburg lebt, spielt die deutsche Sprache für ihn eine zentrale Rolle und aus Evans Überlegungen zu seinem Deutschunterricht stammt entsprechend das Titelzitat. Unser Beitrag endet mit einigen Schlussfolgerungen, die sich aus der Biographie dieses Sprachlerner für einen bildungsgangbezogenen Sprachunterricht ableiten lassen.

1. Zum Stellenwert individueller Sprachlerngeschichten für die Sprachlern- und Bildungsgangforschung

Im Jahr 2004 wurden die Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht, die Leistungen von rund 250.000 Lerner/innen aus 41 Ländern erfasste und verglich. Im selben Jahr veröffentlichte Celeste Kinginger die Ergebnisse einer Studie, die sich einer einzigen Sprachlernerin widmete. Während die Bedeutung einer internationalen Vergleichsstudie auf der Hand zu liegen scheint, wird die von Individualstudien/Fallstudien oft in Frage gestellt. Die Zweifel gelten besonders Untersuchungen, die der Subjektivität und der Ich-Perspektive eines Individuums Raum geben, so dass es nicht nur als befragte, sondern auch als sich selbst in der Interaktion mit den Forschenden in Dialog, Interview, Befragung, Erzählung erforschende Person zur Sprache kommt. Kinginger setzt sich mit den Vorbehalten gegen solche Verfahren auseinander:

“The significance of personal stories of language learning is only beginning to emerge in the research literature of applied linguistics. First-person accounts of language learning have often been received with suspicion, deemed incomplete, biased, unreliable or naïve (e.g. Bailey, 1991; Fry, 1988). Such accounts, it is implied, are unable to yield generalizable insights for the construction of an idealized Everylearner on whose behalf language educators may then construct uniform products, such as learning precepts, or ‘strategies’, teaching methods, and standardized tests (e.g. Kasper, 1997; Long, 1997).” (Kinging 2004, 220)

Womit lassen sich solche Einwände entkräften? Worin liegt, anders gefragt, der Wert individueller Lerngeschichten?

Querschnittstudien suchen nach allgemeingültigen Gesamtaussagen. Sie ermitteln eine/n „Everylearner“, ein abstraktes und standardisiertes Konglomerat aus festgelegten Variablen, das nicht selten einen „generic language user“ behauptet und konstruiert. Die ‚fuzziness‘ von Lerneridentitäten und die Dynamik, Widersprüchlichkeit und Komplexität von Lernprozessen, aber

auch die konkreten, oft disparaten individuellen Erfahrungen und Leistungen Lernender können sie nicht erfassen. Sie setzen auf Vergleichbarkeit „and disregard inter-individual variation as 'noise'“ (Pavlenko & Piller 2001, 3). Polanyi (zit. in Kinginger 2004, 220) schreibt dazu:

“That impersonal ‘one’ which ‘needs to know’ or ‘learns a language’ is the issue. Who one is is a factor of one’s talent for language learning, one’s educational background and motivation but it is also a product of one’s gender, one’s class, one’s race, one’s sexual orientation, one’s health and degree of abledness. Ultimately, every language learner is alone with a unique experience, an experience tailored to, by and for that individual.”

Querschnittuntersuchungen können dieser Besonderheit der Lernenden nicht gerecht werden. Wohl sind ihre Verdienste nicht in Abrede zu stellen, aber ihre Grenzen müssen deutlich bleiben: Jede Gesamtaussage verfehlt unausweichlich das Individuum. Problematisch ist nicht zuletzt der Nebeneffekt, dass Großstudien die Prototypisierung der einzigartigen Lerner/innen zum „Everylearner“ in den Vorstellungen von Entscheidungs-träger/innen und Akteur/innen des Bildungsbereichs stärken.

Einzelfallstudien, die die Perspektive der Lernenden evozieren, sind zunächst als Korrektiv und Ergänzung solcher ich-ferner Querschnittstudien unverzichtbar. Unabhängig von dieser Kompensationsfunktion besitzen sie aber auch einen Wert für sich. Für die Sprachlehr-/lernforschung bieten sie zum einen Einblicke in die Vielschichtigkeit der Kontexte und Zugänge zu Sprachen und beleuchten die Komplexität und Bedingtheit von Sprachlernprozessen; sie vermitteln zum anderen Einsichten in die individuellen Aktivitäten und Entscheidungen der Lernenden bei diesen Prozessen („agency“); und sie ermöglichen schließlich Erkenntnisse über die Affekte und subjektiven Sinnstiftungen, die Sprachenlernen beeinflussen.

Mit dem Interesse an den Lerner/innen als Subjekten ihrer eigenen Lerngeschichten und an den Formen und Beweggründen ihrer Deutungen und Aneignungen von Lernangeboten treffen sich Einzelfallstudien, die die Sicht der ‚Betroffenen‘ zur Sprache bringen, und Bildungsgangforschung. In unserem Beitrag gehen wir von einem Subjektbegriff aus, der Ambivalenz betont, also nicht nur Selbstbestimmung und Autonomie konnotiert, sondern auch, der Etymologie des Wortes entsprechend, das „Unterworfensein“ einbezieht; der also das Subjekt weder in individueller Freiheit noch in gesellschaftlichem Determinismus aufgehen lässt, sondern es in dem Spannungsfeld zwischen widersprüchlichen gesellschaftlichen Diskursen und individuellen Positionierungen sucht (Decke-Cornill & Gdaniec 1992). Folglich betrachten wir Lerner/innen als Ko-Akteur/innen ihrer Bildungsprozesse. Ebenso präzisieren wir in Bezug auf den eng mit dem Subjektbegriff verbundenen Terminus „agency“ (s. oben), der die Entscheidungen und Selbsttätigkeiten von

Lernenden unterstreicht, dass wir auch Lernerautonomie als ko-konstruiert verstehen: Lernoptionen, ihre Wahrnehmung sowie der Zugang zu den notwendigen Ressourcen („access“) werden wesentlich durch diskursive und materielle (Macht-)Verhältnisse, Ideologien und gesellschaftlich vorgenommene Positionierungen präfiguriert. Da diese aber immer widersprüchlich sind, tun sich in ihnen auch immer wieder Räume für Widerstand, Selbstpositionierung und diskursive Selbstbestimmung auf.²

“The subject [...] is not conceived of as passive; he or she is conceived of as both subject of and subject to relations of power within a particular site, community and society: the subject has human agency. Thus the subject positions that a person takes up within a particular discourse are open to contestation: While a person may be positioned in a particular way within a given discourse, the person might resist the subject position, or even set up a counter-discourse which positions the person in a powerful rather than a marginalized subject position. The concept of identity as a site of struggle is a logical extension of the position that identity is multiple and contradictory. If identity were unitary, fixed and immutable, it could not be subject to change over time and space, nor subject to contestation.” (Norton 2000, 127)

2. Datengrundlage und Auswertungsprinzipien

Unsere Darstellung beruht auf Evans tabellarischem Lebenslauf sowie einer schriftlichen Befragung und einem Interview. Die schriftliche Befragung wurde in englischer Sprache durchgeführt und vollzog sich in einem E-Mail-Austausch im Zusammenhang mit der Magisterarbeit *Die Darstellung der Kategorie Geschlecht in Deutschlehrwerken für Erwachsene* (Kleiner 2003). Das diese erste Befragung vertiefende Interview haben beide Verfasserinnen gemeinsam anhand von Leitfragen in deutscher Sprache geführt. Es wurde auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert.

Im Folgenden geben wir zunächst einen Kurzüberblick über Evans Lebensdaten und Sprachlernstationen. Anschließend widmen wir uns inhaltsanalytisch ausgewählten Aspekten, die aus dem Textmaterial hervorgehen und Antworten auf unsere bildungsganginteressierte Fragestellung versprechen. Der von Denzin (1989) u.v.a. geforderten Datentriangulation tragen wir dadurch Rechnung, dass wir zum einen unterschiedliche Dokumente zum gleichen Phänomen an deutlich auseinander liegenden Zeitpunkten und in unterschiedlichen Formen auswerten und zum anderen als *zwei* Interviewerinnen beteiligt waren, die unabhängig voneinander die Interviewtexte auf für

2 Giampapa (2004) spricht von “discourses of self-identification”.

sie bedeutsame Aspekte durchsahen, die entsprechenden Passagen markierten und kodierten und im wechselseitigen Feedback zu dieser Auswahl und Kodierung Stellung nahmen. Dabei ging es nicht nur um Abstimmung und das Verhandeln unterschiedlicher Deutungen der Daten, sondern auch um die intersubjektive Explikation und das Freilegen der Gründe, die für die eine oder die andere verschiedene Aspekte, Themen oder Formulierungen in den E-Mail-Antworten und Interviewäußerungen besonders wichtig erscheinen ließen. Nicht zuletzt ist aber auch Evan an der Darstellung beteiligt – nicht nur durch seine Auskünfte über seine Sprachlernerwartungen und Sprachlernerfahrungen, sondern auch durch seine Autorisierung dieser Darstellung. Dazu im Folgenden einige Worte.

Evan ist in diesem Text Proband. Seine Person und seine Biographie geraten ans Licht einer interessierten wissenschaftlichen Öffentlichkeit, sie werden Gegenstand (Objekt) einer von Leitfragen gesteuerten Untersuchung. Das Verhältnis zwischen Proband und Öffentlichkeit, aber auch zwischen Proband und Forschenden weist damit gewisse Analogien zum Film auf. Beim Film sind die Beteiligten durch die Kamera getrennt: Die einen agieren davor, die anderen dahinter; die einen werden betrachtet, die anderen betrachten; die einen sind beleuchtet, die anderen bleiben im Schatten. Diese Konstellation wird in der Filmtheorie als Voyeurismus diskutiert. In der wissenschaftlichen Befragung entsteht eine vergleichbare Subjekt-Objekt-Konstellation. Und ähnlich wie im Filmkontext ist diese Konstellation auch im Wissenschaftsbetrieb Gegenstand von Selbstreflexion. Es geht um die Frage, „how best to ‚speak‘ for other people without appropriating voices.“ (Ramanathan 2005, 291). Es gibt inzwischen eine beachtliche Aufmerksamkeit für die „methodological messiness“, in die wir geraten, wenn wir ‚be‘-forschen. Diese „messiness“ manifestiert sich in „the ‚linguaging‘ of [research], the representations of others and ourselves in it, the genres we have available to us in the writing process, as well as the difficulties inherent in intermeshing our ‚researcher‘ voices with those about which we are writing and speaking.“ (ibid., 292). Dies sind nicht nur Probleme von Reliabilität und Validität, sondern auch von Forschungsethik.

Wir haben uns entschieden, unsere Darstellung von Evan autorisieren zu lassen (was in diesem Fall zu etlichen Richtigstellungen, nicht aber zu substanziellen Änderungen führte). Dieses Vorgehen ist selbst in der Forschung mit Erwachsenen ungewöhnlich, vor allem wohl deshalb, weil es den Verdacht der (Selbst-)Täuschung der Darstellung, dem persönliche und biographieorientierte Studien immer ausgesetzt sind, in den Augen der großen Mehrheit empirischer Forscher/innen noch einmal verstärkt. Wir setzen mit unserem Einbezug des Probanden dagegen: Zum einen garantiert ein Ausschluss von Proband/innen keine (selbst-)täuschungsfreie Darstellung, zum

anderen impliziert der Grundsatz des ‚letzten Worts‘ der Forscher/innen eine oft unausgesprochene Verteidigung ihrer Verfügungsgewalt über die ‚Beforschten‘. Zwar ist von der ethnographischen bis hinein in die quantitative Forschung der Verweis auf die Subjektivität der Forscherperspektive inzwischen üblich, über eine Geste geht er jedoch oft nicht hinaus. Ohne für dieses Verfahren Allgemeingültigkeit in Anspruch zu nehmen, scheint es uns hier angemessen, den beiden forschungsethischen Prinzipien – informierte Einwilligung und Nicht-Schädigung (vgl. z.B. Hopf 2000) – durch Autorisierung der hier vorliegenden Endfassung Genüge zu tun.

Wir verstehen die drei unserer Inhaltsanalyse zugrunde liegenden Texte, wie alle empirisch gewonnenen und textualisierten Daten, zunächst als substantiierte Realität eigener Ordnung:

„Diese Substantiierung von Wirklichkeit in Texten gilt in doppelter Hinsicht – als Prozeß, Zugänglichkeit zu schaffen und im Sinne einer Veränderung des Textualisierten als Ergebnis dieses Prozesses. Die neue Realität, die der Text schon auf der Ebene der Feldnotizen wie des Transkripts darstellt, ist die einzige (Version der) Realität, die der Forscher für seine anschließenden Interpretationen noch zur Verfügung hat.“ (Flick 1995, 194)

Die nun folgende Interpretation stellt einen ‚vierten Text‘ dar, der an der Schnittstelle zwischen den Erkenntnisinteressen und Kommunikationsabsichten der Forscherinnen, den Äußerungen des Lernalters und den möglichen Erkenntnisinteressen der Leser/innen generiert wurde.

3. Evans Sprachbiographie

Evan Romero Castillo wurde 1972 in Caracas geboren und ist bis heute Staatsbürger Venezuelas. 1977 zieht seine Familie für drei Jahre nach Austin/Texas, wo seine Eltern ein Magisterstudium absolvieren. Evan und seine 1 1/2 Jahre ältere Schwester besuchen Kindergarten und Grundschule und lernen dort Englisch, „in meiner Erinnerung ein ganz schneller Prozess von ca. 3 Monaten.“ Mit seiner Schwester spricht er bald Englisch, mit den Eltern „meistens Spanisch, weil für sie das schwieriger war, natürlich. Wir Kinder waren ganz flott mit Englisch vertraut, meine Eltern nicht. Obwohl sie selber Studenten an der Uni waren, war das für sie schwieriger.“ Aber auch für den Fünfjährigen gibt es zumindest ein Krisenerlebnis aus der Schulzeit, das ihm dreißig Jahre später noch lebhaft in Erinnerung ist:

Meine Schwester und ich waren getrennt, sie ist anderthalb Jahre älter. Wir sahen uns nur in der Kantine, und als ich sie sah an einem anderen Tisch, da begann ich zu weinen, weil – wir konnten nicht zusammen sein.

Ich ging auf jeden Fall allein, wir sollten das Essen abholen mit einem Tablett. Und die Köchin musste von jedem wissen, wie seine oder ihre Lehrerin hieß. Und sie fragte mich mehrmals: "I need your teacher's name!" An dieses Geräusch, diesen Sound, kann ich mich immer noch erinnern, weil das total fremd war für mich. Ich konnte nichts verstehen. Was wollte sie wissen? Sie wollte nur my teacher's name, aber ich konnte nur Geräusche hören. Das ist die größte Erinnerung, diese Erfahrung, nicht zu wissen, was da gesagt wird. [Diese Erinnerung] hat immer diese zwei Elemente: dass ich allein war und nicht meine Schwester fragen konnte: Was will sie von mir?

Diese Fremdheitserfahrung hat traumatischen Charakter. Das Kind kann die Äußerungen der Köchin nicht in den Horizont der ihm bekannten und vertrauten Welt rücken, sie sind für ihn nichts als ein bedeutungsloser Lautstrom, der wiederholt wird und dessen Klang ihm im Gedächtnis bleiben wird. Die Erfahrung erschüttert sein Sicherheitsgefühl. Er erfährt sich als Außenstehenden, für den Hilfe (die Schwester) sichtbar und zugleich unerreichbar ist – eine klassische Alpträumkonstellation. Die soziale Umwelt wird beunruhigend, bedrohlich und das Vertrauen in die Gemeinsamkeit der Wirklichkeitsbestimmung radikal in Frage gestellt. Solche Erschütterungen sind Friedhelm Guttandin (1993, 467f) zufolge typisch in Migrationssituationen. „Entscheidend für die Situation des Fremden als Immigranten ist der Verlust bzw. das Unbrauchbarwerden seiner hergebrachten Wirklichkeitsbestimmungen, seines Rezeptwissens und seines Vertrauens in die Gültigkeit seines habituellen ‚Denkens-wie-üblich‘ (Schütz 1972)“, schreibt er, sieht aber zugleich in dieser Situation ein Gewinnpotenzial, d.h. eine Entwicklungchance, denn eine solche Krise „erzeug[e] eine größere Offenheit und eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der fremden Welt.“ (ibid.) Für Evan jedenfalls umfasst die frühe Begegnung mit einer anderen, in Sprache und Lebensmustern befremdlichen Welt sowohl das verstörende Moment des Verlusts des vertrauten Bodens unter den Füßen als auch das beglückende Moment des Sprachlernerfolgs und der Stärke gegenüber den Erwachsenen, für die die Kinder, sozusagen in Verkehrung der Generationsverhältnisse, die Rolle von *caretakers* übernehmen und Spanisch (als *motherese*) mit ihnen sprechen.

Im Alter von acht Jahren kehrt Evan mit seiner Familie zurück nach Venezuela. Er kommt in die dritte Klasse, wo er als Nachzügler die Schreibschrift erlernt – in den USA stand die Druckschrift am Beginn des Schriftspracherwerbs – und wechselt später auf das Gymnasium. Dort ist Englisch die wichtigste Fremdsprache, und seine Kompetenz darin verschafft ihm hohes Ansehen. Bei Klassenarbeiten muss er vorne sitzen, damit er niemandem hilft und niemand von ihm abschreibt. Auch außerhalb der Schule erfahren Evan und seine Schwester, dass „derjenige, der Englisch kann, wo 90% der Leute das nicht können, Vorteile hat“. Mit seinem US-amerikanisch ge-

prägten Musikgeschmack – er liebt Rock- und Pop-Musik, lernt schon mit drei oder vier Jahren durch eine Lieblingstante nach Discomusik zu tanzen und macht zu Hause Druck, dass laufend die neuesten Pop-Platten angeschafft werden – steht er allerdings allein unter seinen venezolanischen Gleichaltrigen, denn auf Parties in Venezuela sind Salsa und Merengue viel beliebter („und das ist auch gut“).

In Venezuela kann man sich für die letzten beiden Jahre des Gymnasiums zwischen den Schwerpunkten Naturwissenschaft oder Sozial- und Geisteswissenschaften entscheiden. Evan neigt zu den „Humanities“, auch weil er gern Latein und Französisch lernen will, schließt sich aber doch seinen Freunden an, die wegen der besseren Berufsaussichten den „Science“-Zweig wählen.

Nach dem Abitur 1989 will er Kommunikationswissenschaft studieren – „das hatte irgendwie auch mit Sprache zu tun, aber das habe ich erst später entdeckt, damals war das nur Intuition“ –, doch es gibt eine strenge Zulassungsbeschränkung für das beliebte Fach und ihm fehlen die nötigen Punkte. Er hat Talent zum Malen und Zeichnen und entschließt sich für ein vierjähriges Graphik-Design-Studium an der Schule für Visuelle Kommunikation *Prodiseño* in Caracas. Nach dem Examen arbeitet er in diesem Beruf, verdient Geld und kann endlich Französischkurse zu besuchen. 1995 beginnt er dann das ursprünglich angestrebte Studium der Kommunikationswissenschaft an der *Universidad Central de Venezuela*, das er 2002 mit dem Diplom abschließt. Er ist nun als Graphik-Designer und Journalist qualifiziert.

Kurz danach reist er zum ersten Mal nach Europa. 1999 war seine Schwester – „um ein besseres Leben zu finden“ – zuerst nach Spanien und dann, wegen einer Liebesbeziehung nach Österreich gezogen, wo sie heute noch lebt. Das Leben in Venezuela war in dieser Zeit wirtschaftlich, sozial und politisch immer schwieriger und gefährlicher geworden. „Ich habe den Eindruck, es hat meine Generation getroffen“, sagt Evan. 2002 besuchen die Eltern mit Evan ihre Tochter. Evan hatte sich intensiv auf diese Reise vorbereitet und von Juli bis September 2001 zwei Deutschkurse am Goethe-Institut in Caracas absolviert. Er hegte schon den Plan, die Reise dazu zu nutzen, sich umzusehen und Perspektiven für ein Leben in Europa zu eruieren. In den Deutschkursen arbeitet er intensiv mit und „versucht, alles richtig zu machen, weil ich diese Sprache lernen wollte, weil die Sprache selber etwas für mich war, was ich hoch bewertet hatte“. Die Eltern bleiben einen Monat in Österreich, Evan weitere zwei, in denen er sich nun freier bewegt, auch Deutschland besucht und nach Arbeitsmöglichkeiten Ausschau hält. Aber eigentlich „wollte ich irgendwie einen Partner finden“. Die Vorstellung von deutschen Männern spielt eine große Rolle für die Anziehungskraft, die Deutschland und die deutsche Sprache auf ihn ausüben. In seiner Vorstellung ist das

Zusammenleben in Deutschland frei, liberal, tolerant. In Venezuela hatte er sich mit einem deutschen Touristen angefreundet, den er in Hamburg besucht. Bei diesem Besuch begegnet er dem Mann, der später sein Lebenspartner wird.

Was die Suche nach einer Arbeit angeht, so lernt er schnell, wie schwierig es ist, ohne soziale Netzwerke Zugang zur Arbeitswelt zu bekommen („das war tatsächlich irgendwie alles geschlossen“). Als sein dreimonatiges Visum abläuft, kehrt er zurück nach Venezuela. Mit seinem Freund bleibt er in Kontakt und kehrt im April 2003 zu ihm nach Hamburg zurück, wo er im Rahmen von Intensivkursen Deutsch lernt. In den Jahren 2003 und 2004 nimmt er an mehr als 1.000 Unterrichtsstunden teil, aber Deutsch bleibt für ihn ein ambivalentes sprachliches Terrain.

4. Die unterschiedlichen Bedeutungen von Sprachen in Evans Leben: Spanisch, Englisch, Französisch

Keine der Sprachen in Evans Leben wird von ihm ausschließlich in ihrer Funktionalität als Kommunikationsmedium gesehen. Aus seinem Rückblick auf das Sprachenlernen geht hervor, dass er sehr früh ein Bewusstsein für das unterschiedliche symbolische und kulturelle Kapital von Sprachen erwirbt. Auf die Frage nach dem Status von Englisch in Venezuela antwortet er:

Venezuela ist historisch und wirtschaftlich sehr stark verbündet mit den USA und ist deswegen auch kulturell und sozial sehr von ihnen beeinflusst. Man sieht alles, was aus den USA kommt als überlegen, chic, innovativer, besser, von höherer Qualität. Und derjenige, der Englisch sprechen kann, wo 90% der Leute oder mehr das nicht können, hat viele Vorteile. Das haben meine Schwester und ich erfahren, also dass Möglichkeiten sich öffnen, weil man Englisch spricht.

Mit Englisch steht er durch seinen Musikgeschmack, seine Kinobesuche und dadurch, dass er vor allem englische Texte liest³, in ständiger Verbindung, und in Deutschland bleibt Englisch in Kommunikationssituationen mit einigen Freundinnen und Freunden – also zwischen *non-natives* – eine wichtige, oft *preferred language*. Evan teilt damit die bisher in der Sprachlehr-/lern- und Bildungsforschung noch wenig thematisierte ambivalente Erfahrung, dass Englisch einerseits rasche Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet und als *lingua franca* einen dritten, sozusagen demokratischen Sprachraum

3 „Im Laufe der Zeit habe ich mehr und mehr Texte auf Englisch gelesen, und ich glaube, das hat mein Englisch verbessert. Und zur Zeit lese ich ständig auf Englisch, weil das bequem ist, weil ich viele englischsprachige Publikationen kenne, die ich mag, und dann ist es angenehm und easy.“

eröffnet, in dem die beteiligten Parteien, Einheimische und Zugereiste, gleichermaßen um Ausdruck und Verständigung ringen müssen, und dass andererseits Englisch den Zugang zu den jeweiligen Landessprachen durch die besonders unter jüngeren Leuten immer selbstverständlichere Englischkompetenz erschwert. Das hohe ökonomische, kulturelle und symbolische Kapital des Englischen bestärkt diese zunächst nur pragmatisch erscheinende Sprachenwahl.

Bei Evan, der drei Jahre in den USA gelebt und nie den Kontakt zum Englischen verloren hat, kommt diese Sprache in seinem Leben in vieler Hinsicht seiner Muttersprache nah:

Ich kann lustig auf Spanisch sein und auf Englisch, ganz locker etwas sagen und small talk machen, was eigentlich sehr wichtig ist, und mich verteidigen, was auch sehr wichtig ist.

Vor allem drei Ausdrucksmöglichkeiten verbindet Evan also mit diesen Sprachen:

- (1) „lustig sein“, also nicht nur etwas Lustiges sagen zu können, sondern es zu *sein*; Englisch und Spanisch bieten ihm Raum für Ausgelassenheit in der Interaktion, für Lachen, für eine entspannte soziale Identität;
- (2) „ganz locker etwas sagen und *small talk* machen“, d.h. unbefangen und tentativ Beziehungen zu neuen Gesprächspartner/innen herzustellen, neue Menschen kennen zu lernen, und
- (3) „mich zu verteidigen“, d.h. wehrhaft für seine Sicherheit und Integrität zu sorgen.

Seine Kompetenzen in diesen Sprachen erlauben ihm also die Erfüllung der existenziellen Bedürfnisse des positiven Selbstaudrucks, der sozialen Aufgeschlossenheit und Kontaktfähigkeit und schließlich der Selbstbehauptung.

Eine ganz andere Bedeutung hat Französisch in Evans Leben. Auf pragmatisch-funktionaler Ebene, etwa zur Gestaltung des Alltags oder im Arbeitsleben, spielt diese Sprache kaum eine Rolle für ihn. Aber sie ist für ihn auratisch aufgeladen und verbunden mit der Möglichkeit, eine andere Rolle auszuprobieren.

Ich glaube, das hat mir der Musik zu tun. Also, als ich Schüler war, habe ich auch Sendungen gehört, wo die Hitparade aus Europa zu hören war, und da gab es spezielle Nummern über Italien und Frankreich, und ich war begeistert über das, was ich aus Frankreich gehört habe.

Es ist nicht nur die Musik, die ihn für das Französische einnimmt, sondern

auch diese Leute, die im Radio sprechen. Ich habe ein paar Moderatoren gehört, und ich fand den Akzent ganz toll, und ich habe immer allein gespielt, also ob ich Französisch konnte, einfach Worte mit diesem Akzent gesagt. Und gleichzeitig habe ich auch ein paar Filme gesehen, und ich fand es interessant, und ich

dachte immer: Okay, wenn ich frei bin, werde ich Französisch lernen. Als ich mein Graphik-Design-Studium beendet habe und eine Arbeitsstelle gefunden habe und Geld gehabt habe, dann konnte ich endlich mal diesen Traum erfüllen. Das war ganz toll, weil es ging ganz schnell, weil natürlich Französisch und Spanisch sehr ähnlich sind. Und dieser Klang, diese Musikalität, das fand ich total groovy. Und ich fühlte mich, ja, ich fühlte mich klug, ich fühlte mich schön, und ich fühlte, dass ich auch eine gute Aussprache von Französisch hatte, und ich konnte Leute kennen lernen. Das fand ich total gut, das war super also. Und es hat mir wehgetan, als ich das aufhören musste, weil ich habe nicht die ganze Reihe von Französischkursen gemacht, aber es war total gut. Ich will immer noch das wiederholen.

In Bezug auf die oben angesprochenen drei Ausdrucksmöglichkeiten, die er mit Spanisch und Englisch in Verbindung bringt – lustig sein, vielfältig Kontakt aufnehmen, sich verteidigen –, äußert er sich für das Französische zuversichtlich.

Ingrid Piller (im Druck) greift eine Definition von Bonny Norton auf und stellt fest, dass “[m]astering a second language“ aus zwei Komponenten bestehe: “learning the language in terms of its lexical and grammatical properties, and getting access to social interactions in the language“. Evans Verhältnis zu Französisch zeigt, dass er sich der fremden Sprache nicht primär mit dem Ziel des „Beherrschens“ annähert. Ihn interessieren zunächst weniger die lexikalische und grammatische oder die interaktionale Ebene der Sprache, sondern besonders ihr Klang⁴ und die Möglichkeit, sich mit ihrer Hilfe zu inszenieren und so Facetten seiner Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen. „Ich habe immer allein gespielt, als ob ich Französisch konnte, einfach Worte mit diesem Akzent gesagt.“⁵ Er nutzt das Medium zur performativen Konstruktion eines neuen Selbst, nimmt es in Anspruch zur Selbstbegegnung.⁶ Die französischen Radiomoderatoren werden zu medialen Instanzen, wie sie als „Objekte der Identifikation und Imitation [...] im Jugendalter Orientierung bieten und potenzielle Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Sie dienen als Fundus für die Ausgestaltung der eigenen Person, wobei Vorlagen nicht bloß adaptiert, sondern ebenso modifiziert und neu gestaltet werden.“ Dabei

4 Überhaupt berührt ihn der Klang von Sprachen und Wörtern – er liebt z.B. das Wort „Verlagsgesellschaft“.

5 An einer anderen Stelle präzisiert er: “What I discovered and enjoyed while speaking French (that I haven’t seemed to have found while speaking German) is that when I was unsure of an item of vocabulary I could use paraphrasing strategies and make myself clear, I could let people understand me without feeling clumsy or without having to use gestures.”

6 Dagmar Hoffmann (2004, 13) sieht darin, wie viele andere, eine Konstante jugendlicher Identitätsbildung: „Es bleibt festzuhalten, dass der moderne Jugendliche in der Regel ambitioniert und zielstrebig versucht, im Austausch mit und der Prüfung von verschiedensten Angeboten eine Persönlichkeit zu entwickeln, die möglichst selbstbewusst und verantwortungsvoll ihr Leben steuern kann.“

„liegt der Vorteil in der konsequenzlosen Partizipation. Der Rezipient unterliegt keiner sozialen Kontrolle und muss keine Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Auf diese Weise ist ein imaginatives Handeln auf Probe möglich, das gerade in Zeiten verstärkter Selbstunsicherheit Entlastung bietet und stellvertretend für die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation eingesetzt werden kann (vgl. Charlton 1994).“ (Wegener 2004, 27)

Es ließe sich spekulieren, dass die positive Selbstthematisierung durch das Französische für Evan in der Phase seiner sexuellen Identitätsfindung als eine solche Entlastung fungiert. Diese Phase wird besonders krisenhaft erlebt und stellt eine besondere Herausforderung an Selbstbestimmung dar, wenn sie sich, wie in Evans Fall, nicht in den Rahmen der "heterosexual matrix" (Butler 1999/1990, 45ff.) einfügt, wenn sich also die Normativität der Entwicklungsaufgabe, „sich das Verhalten aneignen, was man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. von einer Frau erwartet“ (Dreher & Dreher, in: Hericks & Spörlein 2001, 36) als fragwürdig und ich-fern erweist.

Als Evan nach seinem Studium dann ernsthaft Französisch lernt, bleibt der Aspekt der Selbstthematisierung mit Hilfe dieser Sprache prominent. Er fühlt sich klug und schön, wenn er Französisch spricht, er hört sich sprechen und genießt den Klang. Den Abbruch seines Französischlernens beschreibt er als schmerzlich, und er hat noch immer vor, Französisch wieder aufzugreifen. Warum er es bisher nicht getan hat, warum der Wunsch, sich weiter damit zu beschäftigen, offensichtlich an unmittelbarer Dringlichkeit eingebüßt hat, darüber lässt sich mit der medienpädagogischen These spekulieren, dass mediale Identifikationsangebote, die in der Phase des Ausbaus einer Identität von hoher Bedeutung sind, diese in der Phase der Sicherung der Identität verlieren können (vgl. Hoffmann 2004, 13).

Wir haben zu Beginn dieses Beitrags die Studie von Celeste Kinginger (2004) erwähnt, in der sie die Sprachlernbiographie von ‚Alice‘ dokumentiert, einer US-Amerikanerin, die gegen erhebliche Widerstände ein Französischstudium einschließlich eines Auslandsjahres in Frankreich absolviert. Diese Sprachlernbiographie zeigt in Hinblick auf den Stellenwert des Französischen einige Ähnlichkeiten mit Evans Sprachlerngeschichte: Auch für ‚Alice‘ verheißt Französisch einen Raum der Rekonstruktion von Identität, „a way of re-orienting herself in the world“ (240). Auch für sie spielen Nützlichkeitsabwägungen keine primäre Rolle bei der Wahl dieser Sprache. Französisch ist vielmehr – auch wegen seines Prestiges in den USA – „an object of desire“ (ibid.). ‚Alices‘ Geschichte ähnelt in dieser Hinsicht ihrerseits „the stories of numerous other young American women who undertake to learn French“ (219). Sie will Französischlehrerin werden, weil sich für sie mit dieser Sprache der Traum von Kultiviertheit, Bildung, Eleganz verbindet und Französisch ihr den Weg aus einer entbehreungsreichen und bildungsfernen Herkunft weist.

“Alice's stake in language learning is also a bid to break free of the confining circumstances of a peripatetic, working-class childhood and to become a person she can admire. [...] Initially, Alice was not drawn to French because of its instrumental or utilitarian value, but precisely because of the prestige of that language in the United States as a language of culture.” (240)

Diese romantisierenden Diskurse bilden die Triebfeder für ihre bemerkenswert hohe Motivation die Sprache zu erlernen. Sie überwindet immense Hindernisse, studiert mit Erfolg Französisch an einer US-amerikanischen Universität und arbeitet entschlossen und hart für die Zulassung zu einem Auslandsjahr und für dessen Finanzierung. Aber das Studium in Frankreich, der ersehnten "imagined community" (Anderson 1983), wird zur bitteren Enttäuschung, die bei ‚Alice‘ Depressionen und Selbstmordgedanken auslöst. Erst als sie sich außerhalb der Bildungsinstitutionen informelle Interaktionsmöglichkeiten beschafft, gewinnt sie neue Motivation und setzt ihr Studium fort. ‚Alices‘ und Evans Aneignung des Französischen als einem imaginären Ort der Subjektkonstitution ist für die Theoriebildung des Sprachenlernens aufschlussreich, denn in ihr erweist sich „foreign language learning as an object of desire in ways that are obscured, within contemporary educational approaches, by emphasis on functional language use“ (Kinging 2004, 240).

5. „Deutsch war irgendwie eine Enttäuschung“

Im Folgenden analysieren wir Evans Verhältnis zu der Sprache, in der er jetzt vor allem lebt. Dabei beginnen wir mit den Impulsen, die ihn nach Deutschland führten, und stellen dann seine Auseinandersetzung mit dem Sprachunterricht Deutsch dar. Darin beschreibt Evan einerseits seine eigenen Erwartungen und berichtet andererseits von seinen Erfahrungen.

5.1 “Discourses of desire and hegemony”

Evan ist sehr zielbewusst nach Deutschland gekommen, beflügelt von zirkulierenden Diskursen, in denen deutsche Männer als “object of desire“ erschienen.

Evan: Es ist mir bewusst, dass man mit diesen Bildern von weißer Schönheit bombardiert wird. Der weiße, blonde, blauäugige, große, starke Mann wird als Ideal von Schönheit verkauft. Und er ist nicht schöner als die andere [...]
BK: Und Dein Deutschunterricht in Caracas, hat der Deine Vorstellung unterstützt? War das so, dass Du mit dieser Idee schon in den Unterricht gegangen bist?

HDC: Das war die Motivation für Dich, Deutsch zu lernen? Dieses Bild?

Evan: Ja, ich hatte gute Assoziationen mit Deutschland und der deutschen Sprache.

HDC: Nicht mit Frankreich so sehr?

Evan: Französische Männer sind auch schön, aber Deutsche irgendwie noch größer, noch schöner.

In der Rede vom weißen, großen, blauäugigen und blonden deutschen Mann, die ihn in Caracas „ständig“ umgab, fand sein Begehren eine Vorstellung, ein Bild, eine Gestalt, ein Ziel. Indem sie ihn lehrte, was begehrenswert sei, bot sie seiner Phantasie eine Wunschinszenierung. Evans Streben nach Deutschland und seine Suche nach einem deutschen Gefährten lässt sich also im Kontext überindividuell zirkulierender Diskurse verstehen. Dabei ist er sich sehr wohl bewusst, dass es „Bilder“ sind, die ihn nach Deutschland gezogen haben. Mit Rekurs auf Bakhtin stellt Ingrid Piller (in press) fest: “[L]anguage use in the micro-domain cannot be understood without reference to larger discourses. In this view, individuals’ desires and expressions thereof are structured by the discourses of desire, and the values, beliefs and practices circulating in a given social context.” (3) Dieser Zusammenhang erklärt auch den – scheinbaren – Widerspruch in Evans Äußerungen über deutsche Männer: Die Beweiskraft des Augenscheins („Ja, und sie sind nicht schöner“) vermag die Macht des Makro-Diskurses nicht zu brechen („[...]“, aber Deutsche irgendwie noch größer, noch schöner.“)

Das Interesse von Evan, der sich in Deutschland als „foreigner with dark skin“ sieht, galt folglich nicht dem Einwanderungsland, in dem er willkommen sein würde, sondern dem Land der „Weißen“, der Anderen, Begehrenswerten. In der Logik seines Begehrens ist seine eigene gleichberechtigte Zugehörigkeit zu der imaginierten Gesellschaft ausgeschlossen. Wie wir in Abschnitt 5.2 finden werden, fürchtet Evan Deutschland auch wegen seiner rassistischen Geschichte und Gegenwart. „Like many desires, language desire, too, may be hegemonic, and an instrument through which individuals conspire in their own oppression.“ (Pavlenko & Piller 2007) In einer Gesellschaft (und einer Welt), die, wie Evan ja richtig imaginiert, Weißsein privilegiert, sind auch Liebesbeziehungen von dieser Anordnung geprägt. Evans Zugang zum Arbeitsmarkt ist von seinem Status als Ausländer beeinträchtigt, er ist deshalb einerseits vom Unterhalt durch seinen Partner abhängig und bewegt sich andererseits auch weniger im öffentlichen Raum, wodurch wiederum sein Zugang zu deutschsprachigen Kontexten und Netzwerken eingeschränkt ist, mit der Folge mangelnder Gelegenheit zu beruflichen Kontakten und Spracherwerbssituationen. In seiner Lebenspartnerschaft, die durch die „public-private distinction“ (ibid.) gekennzeichnet ist und damit Strukturmerkmale des Geschlechterverhältnisses von „male breadwinner“ und „stay-

at-home housewife“ (ibid.) aufweist, gibt es nur wenige Sprachentwicklungsmöglichkeiten für Evan.

Ich fühle mich sehr gut, wenn ich Bewerbungsgespräche habe, wenn ich mit bestimmten Leuten spreche, die eine sprachliche Herausforderung für mich repräsentieren. Dann merke ich, dass diese Mühe einen Effekt hat: Ich spreche besser. Aber dieser Anspruch muss da sein. Und das ist mit meinem Partner nicht immer da. Wir verstehen uns sehr gut, und deswegen, wenn ich etwas Falsches sage, es kann sein, dass er mich nicht korrigiert. Und der Fehler bleibt.

Sprachenlernen vollzieht sich vor allem in bedeutsamen Interaktionen, in denen den Lernenden Sprachmaterial geboten wird, das sie inhaltlich herausfordert und motiviert, ihre Interimssprache zu reorganisieren. Fehlende Kontroversen und Impulse können dagegen eine Situation der Entspannung ergeben, die nach Larry Selinker (1972) Fossilisierung begünstigt. Sich wortlos verstehen, das kann halt manchmal problematisch sein.⁷

5.2 "I do expect to learn other things in my Deutschkurs besides the language": Erwartungen an den Sprachunterricht

Evan äußert sich in der E-Mail-Befragung und in dem Interview ausführlich zu den Erwartungen, die er an einen guten Sprachunterricht richtet. Darin sollen vor allem die Fragestellungen der Lernenden aufgegriffen werden. "Ich habe immer versucht, Unterricht mit meinen Interessen zu verbinden." Er schildert, dass in seinem sehr lebendigen Französischunterricht in Venezuela die Schüler/innen die Gelegenheit hatten, durch eigene Vorträge Themen ihrer Wahl in den Unterricht zu bringen. So konnte Evan Referate über Musik, über das Verhältnis Frankreich-Algerien und über französische Geschichte halten. Auf die Frage: "Which topics would you like to discuss in your German classes?" beschreibt er zunächst sein Ziel, mehr von Land und Leuten in Erfahrung zu bringen, um sich besser in Deutschland integrieren zu können. Dann nennt er vier Bereiche und begründet sein Interesse an ihnen. Wir präsentieren hier seine schriftlichen Antworten, die er im Interview bekräftigte, vollständig. Die ersten beiden Bereiche sind eng mit seinen professionellen Interessen verbunden.

(1) As a graphic designer, I am interested in learning more about the Bauhaus design school and the German Expressionists (the artistic work of groups like Die Brücke and Der Blaue Reiter, for instance), two significant movements related to visual communication and art, respectively.

7 Seit gut zwei Jahren lernt Evans Partner Spanisch, und sie kommunizieren inzwischen auch in dieser Sprache.

(2) *As a journalist, I am interested in knowing a lot more about Germany's place in the electronic music history, from Donna Summer's classic "I Feel Love" (this dance-hit was produced in München in the early seventies) and Kraftwerk's album 'Autobahn' (this band from Düsseldorf had an enormous influence over genres that would appear in the eighties and nineties in Europe and the United States) to the music made here today. I know these subjects are very specific (maybe too specific), but I mention them as examples of things that are representative of German culture. I do expect to learn other things in my Deutschkurs besides the language.*

Beide Antworten stellen einen ausdrücklichen Zusammenhang zwischen Identität ("as a graphic designer", "as a journalist") und landeskundlichem Interesse her. Evans Auffassung von Sprachunterricht schließt damit an didaktische Konzepte an, die Vorwissen, Interessen und Perspektiven der Lernenden als Ausgangspunkt sprachlichen Lernens annehmen und auch das Konzept exemplarischen Lernens klingt an.

Die beiden weiteren Bereiche, die er im Deutschunterricht thematisiert sehen will, hängen mit seiner personalen Identität "as a foreigner with dark skin" und "as a gay man" zusammen:

(3) *As a foreigner with a dark skin, I am interested in knowing more about National Socialism, National Socialists and Germany's political history in general. I would like to get rid of the prejudice and the fear I have towards Germans (ideas such as 'a lot of them may be racists and Nazis at heart', for instance), but I would also like to know when, where, how and why one is likely to be harassed for being an "Ausländer".*

(4) *I come from a country where it is socially unpleasant (and sometimes dangerous) for gays and lesbians to be open about their homosexuality or to express tenderness towards their partners in public spaces. As a gay man, I am interested in knowing about the history of the Homosexual Movement in Germany (I understand the first modern efforts in the so-called Western World to assume Homosexuality as a totally 'normal' thing were made in Germany) and how Germans deal today with subjects like sex, gender and the body – in Germany's "Verfassung", in the media, in everyday life and conversations, in school and universities, in the language schools for foreigners. I would like to know what Germans say and how they talk about homosexuality, bisexuality, transsexuality, same-sex marriage, the "Frei Körper Kultur", the contrasting dress codes and how roles have changed for men and women in this society in the last years, among other subjects.*

Im Gegensatz zu den beiden zuerst genannten Bereichen scheinen hier Momente von existenzieller Betroffenheit im konkreten Wortsinn auf: Evan hat Angst vor dem (latenten) Rassismus vieler Deutscher. Er erwartet vom Deutschunterricht in Deutschland, dass er darauf hinweist, wie sich Ausländer/innen vor rassistischer Gewalt schützen können. Im nächsten Satz (dem ersten unter (4)) ist erneut von Gefahr in "public spaces" die Rede: Evan kommt aus einem Land, in dem Homosexualität eine gefährdete Identität

darstellt. Mit dieser doppelten Bedrohung, der er sich als Ausländer hier und als Homosexueller dort ausgesetzt sieht, will er sich im Unterricht auseinandersetzen und sie in der neuen Umgebung einschätzen lernen, indem er sich mit ihrer Geschichte und den einschlägigen Diskursen vertraut macht.⁸ Landeskunde erscheint hier als präventiv, als Facette von Selbstverteidigungskompetenz, aber auch als Weg der Relativierung von Vorurteilen und Ängsten: "I would like to get rid of the prejudice and the fear I have towards Germans". In seinen Erwartungen an Deutschland kommt der Diskriminierung von Ausländer/innen hohe Bedeutung zu, sexuelle Diskriminierung erwartet er, jedenfalls nach dieser Aussage, nicht. Ihn interessiert das Pionierland der Schwulenbewegung, und er möchte sich erst ein Bild von den offiziellen, öffentlichen und privaten Geschlechter- und Sexualitätsdiskursen machen. In Evans Vorstellung von Deutschland als imaginiertem neuen Lebensraum gewinnen die von Giampapa (2004) beschriebenen Konzepte von Zentrum und Peripherie Gestalt: Er sieht sich als schwarzer Mann deutlich an der Peripherie der deutschen Gesellschaft, während er sich als schwuler Mann eher den Zugang zum Zentrum homosexueller Netzwerke und (Sub-)Kultur verspricht – im Vergleich mit seiner Lebenssituation in Venezuela ein interessantes "Tauschgeschäft". Im Interview sagt er:

Ich wollte auch über Filme sprechen, über Musik natürlich, über die Schwulenbewegung, über das Leben von Schwulen und Lesben hier in Deutschland und was so anders ist. In Venezuela wurde gesagt: ‚Nein, das geht in Deutschland, weil die sind so ganz anders, sie sind ganz offen, sie sind ganz liberal.‘ Okay, ist das so? Ich wollte das wissen.

Vom Sprachunterricht erwartet er, dass er umstrittene, emotional aufgeladene und heikle Themen nicht meidet, sondern sucht, dass er Konflikte zur Sprache bringt, Auseinandersetzungen fördert und begleitet, eine offene Streitkultur pflegt, unterdrückte Stimmen zur Sprache bringt, Argumente schärft. Seine Vorstellung von einem/einer guten Lehrer/in legt er in der E-Mail-Befragung folgendermaßen dar:

To avoid offensive subjects and disturbing arguments usually means to accept the opinions shared by a majority of people, wherever they come from. And to do so, to only talk about what the majority finds comfortable, ends up being oppressive for people who belong to minorities of any kind or groups whose voices are seldom heard.

I expect a good education system to prepare its schools and teachers to deal with these subjects and I expect a good teacher to be able to direct discussions and debates that deal with such topics so they don't necessarily go out of hand.

8 Evan hatte „sich wehren können“ als eine wichtige Kompetenz, über die er in Spanisch und Englisch verfügt, erwähnt.

I don't expect a teacher to adapt all of her/his materials (books, photocopies, cassettes, videos etc. etc.) to every single student, but I do expect her/him to be curious about the background of her/his pupils [...]

In der Zusammenfassung ihres Forschungsberichts "Queer Thinking about Language Teaching" (2007) weist Cynthia Nelson darauf hin, dass Sprachunterricht in Migrationszusammenhängen eine besondere Verantwortung zu übernehmen habe, "given the potential for strong causal links between multilingualism, migration or displacement, and sexual identity" (12). Ihre Sichtung der einschlägigen Literatur ergab: "[S]ome students are in fact learning a foreign or a second language because they wish to communicate with a same-sex partner or to relocate to an apparently less homophobic environment." (ibid.) Auf Evan trifft dies zu. Welche Erfahrungen hat er im Deutschunterricht in Deutschland gemacht?

5.3 „Es kam dieses komische Schweigen“: Erfahrungen im Deutschunterricht

Evans Erwartung, dass er im Deutschunterricht etwas über das Land erfährt, in dem er nun leben wird, scheint sich zunächst zu erfüllen. Es wird über Betrunkene auf der Straße, Punks, berufstätige Frauen, Hausmänner gesprochen. Die Unterrichtsmaterialien vermitteln ihm den Eindruck, dass darin sehr systematisch ein umfassendes Spektrum von Lebensformen in Deutschland aufgefächert wird. „Aber dann habe ich auch sehr schnell gelernt, wie das Thema Schwulsein oder schwule Lebensart im Unterricht nicht erwünscht war.“ Als Beispiel führt Evan einen Arbeitsbogen an, der unter der Überschrift „Wie leben die Leute von heute“ zwei Fotos zeigt: auf dem einen eine Frau und einen Mann am Tisch beim Essen und auf dem zweiten ein Türschild mit zwei verschiedenen Namen, wodurch vermittelt wurde, dass, auch wenn es im Lehrwerk als unkonventionell konnotiert ist, unverheiratete Paare in Deutschland zusammenwohnen können. Für Evan tat sich eine Leerstelle auf.

Ich hatte nicht den Eindruck, dass es von mir erwartet würde, mich als Vertreter von einer anderen Lebensart zu melden. Es wurde nicht gefragt: ‚Kennst jemand eine andere Lebensart?‘ Nein, das wurde nicht gefragt. Und ich habe sofort meine Temperatur gefühlt, und ich habe ein bisschen gezittert, und ich dachte, ich muss hier etwas sagen. Es wird durch diese Übungen wiederholt und systematisch berichtet über die Emanzipation der Frauen in der deutschen Gesellschaft und absolut gar nichts über die Emanzipation von Schwulen und Lesben. Und ich sagte dann, dass dort Bilder fehlten, die beschreiben, wie Schwule und Lesben leben. [...] Dann hat eine junge Lateinamerikanerin gesagt: ‚Ja, aber das ist nicht natürlich und blablabla. Das ist nicht natürlich und deswegen ist es nicht dort zu sehen; sie sind nicht normal.‘ Und dann habe ich reagiert, und ein Kollege, der

auch schwul ist, hat auch reagiert, und da ist eine kleine Diskussion entstanden. Aber es war auch klar, dass die Lehrerin nicht viel darüber aufklären wollte: ‚Hey, hier in Deutschland werden Schwule und Lesben toleriert.‘ Das ist alles, was sie gesagt hat [...] Es hat mich nicht wütend gemacht, aber ich musste dazu was sagen. Als ich dort war, dachte ich: Ich bin nicht nach Deutschland gekommen, um über meine Lebensart zu schweigen.

Evans Unterrichtserfahrungen entsprechen den Befunden von Dalley und Campbell (2006, zit. bei Nelson 2007, 2f.). Sie untersuchten Gleichaltrigeninteraktionen an einer multikulturellen High School in Kanada und fanden, dass in deren linguistischen und kulturellen Praktiken ausschließlich heterosexuelle Repräsentationen, Identitäten und Praktiken konstruiert und thematisiert wurden und das Thema Homosexualität Schweigen hervorrief. Schulverwaltung und Lehrer/innen hatten das heteronormative Diskursmuster nicht wahrgenommen und noch weniger thematisiert – “despite the strong pro-diversity rhetoric permeating the school“. Für die deutsche Fremdsprachendidaktik gilt in ähnlicher Weise, dass sie Heterogenitäts- und Identitätsdiskurse pflegt, aber Fragestellungen und Forschungsansätze und Ergebnisse von *Gender Studies* und *Queer Theory* nicht oder kaum rezipiert, obwohl in diesem Kontext Identitäten längst als “discursively produced“ (Nelson 2007) konzipiert werden.⁹ Ein solches Entnennen erlebt Evan wiederholt. „Ich hatte den Eindruck, dass ... es kam dieses komische Schweigen, um irgendwie das Ende der Diskussion zu bringen. Nein, das war nicht einfach. [...] Sie wollten das einfach nicht, und das war irgendwie unbequem, unpassend, was weiß ich.“ Die Erfahrung, dass wesentliche Momente der eigenen Identität – Giampapa (2004, 216) spricht von “non-negotiable identities“ – von den Anderen beschwiegen werden, ist häufig mit dem Gefühl von Entwertung, Beschämung und Angst verbunden. Die Scham-Angst kann Ängste vor Verfolgung oder vor Strafe oder vor Unbekanntem weit übertreffen, weil sie mit der Angst verbunden ist, aus der menschlichen Gesellschaft ausgestoßen zu werden. (Vgl. Hultberg 1987, 92) Nicht erst seit Krashen Dulays und Burts “affective filter“-Theorie (1977) in die Sprachdidaktik einführt, ist bekannt, dass Angst auch Lernprozesse verhindert. Trotz hoher Musikalität, umfangreicher Sprachlernerfahrung und gutem Sprachlernerfolg, trotz ursprünglich positiver Haltung zu Deutschland und seiner Liebe zu seinem Partner ist das Verhältnis von Evan zur deutschen Sprache getrübt.

Deutsch war irgendwie eine Enttäuschung. [...] Es ist doch mit dem Deutsch irgendwie so, ich hasse die Sprache, weil es ist so doof, ich kann mich nicht mit ihr bewegen, sie lässt mich nicht, weil meine Kenntnisse sind begrenzt.

9 Zu den wenigen einschlägigen Publikationen zählen Dahmen-Eisenberg et al. (1985) und Decke-Cornill/Gdaniec (1992), Decke-Cornill (2004), Nelson (2007) und Volkmann (2007). Es muss im Übrigen eingeräumt werden, dass auch die Gender Studies sich lange ausschließlich in heteronormativen Diskursen bewegten.

Evan sieht sich nicht als erfolgreichen Deutschlerner. Inwieweit dieser Eindruck mit den Entnennungserfahrungen zusammenhängt, darüber lässt sich hier keine gesicherte Aussage treffen. Evan fügt sich nicht, sondern versucht aktiv seine Lernumgebung in seinem Sinne zu beeinflussen. Er spricht einen seiner beiden Lehrer an und weist darauf hin, dass nicht alle Lernenden in der Klasse heterosexuell seien (“Not everyone in this classroom is heterosexual“). Der andere Lehrer, offensichtlich von seinem Kollegen über die Intervention informiert, greift Evans Einwand auf.

Der jüngere Lehrer kam zum nächsten Unterricht mit einer Übung. Es ging um Kontaktanzeigen und unter den Beispielen gab es eine Anzeige von einem Mann, der einen Mann suchte. Ich fand das toll, weil es war gut ausgewählt. Es war nicht wie üblich: 'Ich suche einen großen, muskulösen, blonden Typ.' Nein, es ging um einen Mann, ein bisschen dick, der einen Mann suchte, der auch ein bisschen dick und älter ist, 48 oder so. Das fand ich cool, und das hat mir ein Signal gegeben von diesem Lehrer. Ich dachte: Hier ist jemand, mit dem ich sprechen kann, der mich versteht und der weiß, worum es geht und was ich meine. Das war eine sehr gute Erfahrung.

6. Schlussfolgerungen

Die Bildungsgangforschung geht davon aus, dass Lern- und Bildungsprozesse dann gelingen, wenn die Lernangebote und Lerngelegenheiten dem Sinnverlangen der Lernenden entgegen kommen und sie in ihnen biographisch Bedeutsames erkennen. Evans Selbstaussagen bestätigen einerseits diese These, gehen aber in gewisser Weise über sie hinaus, denn sie bestehen darauf, dass Bildungseinrichtungen vom Prinzip des Interesses und der Anerkennung gegenüber den Lernenden geprägt sind. In diesem Rahmen und unter dieser nicht hintergehbaren Voraussetzung wäre er motiviert, sich zeitweise auch auf rein lexikalische oder grammatische Aspekte von Sprache zu konzentrieren und etwa eine Liste von Präpositionen oder unregelmäßigen Verben auswendig zu lernen. Die Anstrengungen der Fremdsprachendidaktik, den Fremdsprachenunterricht dadurch zu “authentisieren”, dass die Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen fremdsprachlichen Interaktionen verwischen, sind für ihn irrelevant. Unterricht soll für ihn Unterricht und als solcher erkennbar sein (vgl. Seedhouse 1996) Er stellt sich Unterricht nicht auf seine Person zugeschnitten vor, möchte aber für ihn bedeutsames Wissen über das Land, in das er gezogen ist, erwerben. Er erwartet, dass die Lehrer/innen neugierig auf ihre Schüler/innen sind und dass sie sie informieren und beraten über die Bedingungen und Ordnungen der neuen Umgebung, einschließlich ihrer Gefahren. Er erwartet, dass sie nichts beschweigen, son-

dem eine offene und angstfreie Atmosphäre schaffen, in der niemand zittern muss, wenn er/sie über die eigene Lebensweise spricht, wenn er Normalisierungen in Frage stellt. Er wünscht er sich, dass Lebensentwürfe, die nicht dem gesellschaftlichen Durchschnitt entsprechen, einfach als Bestandteil der Lebensrealitäten von Lernenden ins Unterrichtsgeschehen integriert werden ohne als Ausnahme, als Problem oder gar als gesondertes Thema behandelt zu werden. „Es genügt mir, wenn von Frauen und Männern geredet wird, von Lesben und Schwulen, diese ganze Sache, weil das ist nicht so schwierig, finde ich, da muss ich dann keinen großen Punkt da machen.“ Helmut Peukert, von dem das Motto stammt, das wir diesem Beitrag vorangestellt haben, richtet Evans Anspruch an den Unterricht an die Gesellschaft insgesamt. In Anlehnung an Levinas fordert er „die Herstellung einer *gerechten Gesellschaft*, in der die Andersheit des Anderen anerkannt ist, in der gleichzeitig der universalistische Anspruch der Gleichheit aber nicht aufgegeben wird.“ (1998, 27)

Literatur

- Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Butler, Judith (1999/1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Dahmen-Eisenberg, Annette, Decke-Cornill, Helene, Gdaniec, Claudia M. & Stupka, Corinna (1985): 'Satin Slippers' and 'Electrician's Boots' – Literaturdidaktische Überlegungen zum Thema Initiation. In *gulliver: Deutsch-Englische Jahrbücher* 18, 1985.
- Decke-Cornill, Helene & Gdaniec, Claudia M. (1992): *Sprache-Literatur-Geschlecht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Decke-Cornill, Helene (2004): 'Identities that cannot exist': Gender Studies und Literaturdidaktik. In L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.) (2004): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr, 181-206.
- Decke-Cornill, Helene & Volkmann, Laurenz (eds) (2007): *Gender and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr (in press),
- Denzin, Norman K. (3rd ed. 1989): *The Research Act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1977): Remarks on creativity in language acquisition. In dies. & M. Finocchiaro (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Giampapa, Frances (2004): The Politics of Identity, Representation, and the Discourses of Self-identification: Negotiating the Periphery and the Center. In A. Pavlenko & A. Blackledge (eds.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 192-218.
- Guttandin, Friedhelm (1993): Die Relevanz des hermeneutischen Verstehens für eine Soziologie des Fremden. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.): *„Wirklichkeit“*

- im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Haas, Renate (2007): Language Teaching as a 'Woman's Job': Historical and Current Perspectives. In H. Decke-Cornill & L. Volkmann (eds.), 16 pp.
- Hericks, Uwe & Spörlein, Eva (2001): Entwicklungsaufgaben im Fachunterricht und der Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung.* Opladen: Leske+Budrich, 33-50.
- Hoffmann, Dagmar (2004): Zum produktiven Umgang von Kindern und Jugendlichen mit medialen Identifikationsangeboten. *merz (Medien+Erziehung), Zeitschrift für Medienpädagogik*, 6, Dezember, 7-19.
- Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 589-600.
- Hultberg, Peer (1987): Scham – eine überschattete Emotion. *Analytische Psychologie* 18, 84-104.
- Kinginger, Celeste (2004): Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. In A. Pavlenko & A. Blackledge (eds.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts.* Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 219-242.
- Kleiner, Bettina (2003): *Die Darstellung der Kategorie Geschlecht in Deutschlehrwerken für Erwachsene. Eine inhaltskritische Analyse.* Unveröffentl. Magisterarbeit an der Universität Hamburg.
- Nelson, Cynthia (2007): Queer Thinking about Language Teaching: An Overview of Published Work. In H. Decke-Cornill & L. Volkmann (eds.), 14 pp.
- Norton, Bonny (2000): *Identity in Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.* New York, Edinburgh: Pearson Education.
- Norton, Bonny (2001): Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (ed.): *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research.* London: Longman, 159-171.
- Pavlenko, Aneta & Piller, Ingrid (2001): New directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (eds.): *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 17-52.
- Pavlenko, Aneta & Piller, Ingrid (2007): Globalization, Gender and Multilingualism, in: H. Decke-Cornill & L. Volkmann (eds.), 16 pp.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis.* Opladen: Leske+Budrich, 17-29.
- Piller, Ingrid (in press): 'I always wanted to marry a cowboy': Bilingual couples, Language and Desire. In T.A. Karis & K. Killian (eds.) *Cross-Cultural Couples: Transborder Relationships in the Twenty-First Century.* Binghampton, NY: Haworth, 25pp.
- Ramanathan, Vaidehi (2005): Situating the Researcher in Research Texts: Dilemmas, Questions, Ethics, New Directions. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(4), 291-293.
- Seedhouse, Paul (1996): ELT classroom interaction: Possi-

- bilities and Impossibilities. In *English Language Teaching Journal*, January, 50 (1): 16-24.
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. In IRAL 10/1972, 209-231. Wiederabgedruckt in J. C. Richards (eds.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 31-54.
- Volkman, Laurenz (2007): Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In H. Decke-Cornill & L. Volkman (eds.), 24 pp.
- Wegener, Claudia (2004): Identitätskonstruktion durch Vorbilder: Über Prozesse der Selektion, Aneignung und Interpretation medialer Bezugspersonen. *merz (Medien+Erziehung)*, *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 6, Dezember, 20-31.