

SYLVIA KESPER-BIERMANN

## Emanzipation und Integration

Sprachbildung in Deutschkursen für ›Gastarbeiter\*innen‹ in der Bundesrepublik (1974–1990)

Die 1960er- und frühen 1970er-Jahre gelten in der Bundesrepublik als Zeit der Bildungsreformen und des »Bildungsbooms«, dessen Auswirkungen auch die 1980er-Jahre prägten. Bildung spielte als Feld staatlicher Verwaltung und Politik sowie als gesellschaftliches Thema eine herausragende Rolle; die Bildungsforschung nahm einen starken Aufschwung und der Anteil derjenigen, die einen höheren Abschluss an Schulen und Hochschulen anstrebten, expandierte rasant.<sup>1</sup> Im Zentrum der – auch historiografischen – Beschäftigung mit dieser Phase standen Bildungsinstitutionen, vor allem Schulen und Universitäten, unter anderem im Hinblick auf den Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftspolitik, Fragen der Demokratisierung und Emanzipation sowie Bildungsteilhabe. Die zeitgenössischen Diskussionen über Bildungsungleichheit thematisierten insbesondere die Differenzkategorien »Sozialstatus«, »Geschlecht« und »Religion/Konfession«, was in der Kunstfigur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande«<sup>2</sup> zum Ausdruck kam. »Physische und psychische Beeinträchtigung« sowie »Sprache/Herkunft« als Ungleichheitsdimensionen wurden hingegen in diesem Zusammenhang nur selten thematisiert.<sup>3</sup> Letzteres ist umso erstaunlicher, als die Arbeitsmigration aus den Mittelmeeranrainerstaaten seit Mitte der 1950er-Jahre auch das Bildungswesen der Bundesrepublik vor (neue) Herausforderungen stellte. Die historische Migrationsforschung interessiert sich jedoch kaum für die Bildung von Zugewanderten<sup>4</sup> und auch die bildungshistorische Forschung hat zu diesem Themenfeld erst wenige Untersuchungen vorgelegt. Diese beschäftigen sich mit dem Schulbesuch von »Gastarbeiterkindern«<sup>5</sup>, noch seltener

1 Vgl. die noch immer grundlegende Überblicksdarstellung: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck* (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Teilbd. 1: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, sowie *Wilfried Rudloff*, *Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms*, in: *Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes* (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden 2015, S. 361–386.

2 Vgl. *Michael Corsten*, *Was ist eigentlich aus den katholischen Arbeitertöchtern vom Lande geworden?*, in: *Dorothea Krüger* (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*, Wiesbaden 2011, S. 55–67.

3 Vgl. *Marianne Krüger-Potratz*, *Interkulturalität und Minderheiten*, in: *Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe* u. a. (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*, Bad Heilbrunn 2021, S. 373–380, hier: S. 374.

4 Vgl. etwa den Forschungsüberblick von *Jochen Oltmer*, *Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert*, München 2016 (zuerst 2009), S. 61, wo lediglich die Zahl »ausländische[r] Schüler« genannt wird.

5 *Z. B. Annemone Bippes*, *›Gastarbeiterkinder‹ an den Schulen des Landes Hessen 1961–1980*, Hamburg 2011; *Brittany Lehman*, *Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949–1992*, Cham 2019.

wird die Geschichte der Erwachsenenbildung von Arbeitsmigrant\*innen behandelt.<sup>6</sup>

Ausgehend von diesem Befund wenden sich die folgenden Ausführungen Bildungsangeboten für erwachsene ›Gastarbeiter\*innen‹ in den 1970er- und 1980er-Jahren am Beispiel des »Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.« (im Folgenden: Sprachverband) zu. Dessen Intention war es, so eine ehemalige Mitarbeiterin rückblickend, »durch eine enge und koordinierte Zusammenarbeit aller Beteiligten neue Voraussetzungen für eine wirksamere sprachliche Ausbildung der ausländischen Arbeitnehmer zu schaffen, und damit die wichtigste Bedingung für das Gelingen aller Eingliederungsbemühungen zu erfüllen«.<sup>7</sup> Somit kann Sprachbildung im Kontext von »Bildungsboom« und Migration untersucht und die Sozialgeschichte der Bildung in der Bundesrepublik um eine bislang vernachlässigte Dimension ergänzt werden.

Der Beitrag geht in drei Schritten vor. Zunächst stellt er den Sprachverband und sein Kursangebot zwischen der Gründung 1974 und der deutschen Vereinigung 1990 vor. Im Mittelpunkt steht anschließend die Frage, welches Verständnis von Bildung seiner Tätigkeit zugrunde lag und inwiefern Vorstellungen von (Un-)Gleichheit dabei eine Rolle spielten. In der Arbeit des Sprachverbands wurde zudem auf die Bedeutung von Deutschkenntnissen für die Eingliederung der Arbeitsmigrant\*innen in die bundesdeutsche Gesellschaft hingewiesen. Dementsprechend diskutiert der dritte Teil, welche Semantiken und Sichtweisen auf Integration in diesem Zusammenhang von Bedeutung waren. Als Quellen dienen in erster Linie Veröffentlichungen des Sprachverbands aus den 1970er- und 1980er-Jahren, unter anderem Festschriften, Geschäftsberichte, Schriftenreihen und die von ihm herausgegebene Zeitschrift »Deutsch lernen«.<sup>8</sup> Hieraus lassen sich Aussagen über die Programmik und das Selbstverständnis der Organisation und ihrer Mitarbeiter\*innen ableiten; auch Erfahrungsberichte von Kursleiter\*innen befinden sich darunter. Die Perspektive der Teilnehmenden an den Deutschkursen kann auf diese Weise hingegen nicht erfasst und im Rahmen dieses Beitrags daher nicht einbezogen werden.

## **I. Die Deutschkurse des »Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.«**

Der »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.« wurde im Mai 1974 unter anderem von den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege, dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) sowie dem Bundesministerium für Arbeit

6 Vgl. Sarah Thomsen Vierra, *Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space and Belonging, 1961–1990*, Cambridge 2018; Veronika Fischer, *Erwachsenenbildung im Migrationskontext*, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 2011.

7 Petra Szablewski-Cavuş, *Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer*, in: *Deutsch als Zweitsprache*, Extraheft 2001, S. 23–33.

8 *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern 1975–2000*.

und Sozialordnung (BMAS) und der Bundesanstalt für Arbeit ins Leben gerufen.<sup>9</sup> Damit reagierten die Beteiligten aus Staat und Zivilgesellschaft auf die Arbeitsmigration aus Mittelmeeranrainerstaaten wie Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei seit Mitte der 1950er-Jahre und insbesondere auf den sogenannten Anwerbestopp von 1973. Obwohl man zunächst von einem zeitlich begrenzten Aufenthalt der ›Gastarbeiter\*innen‹ in der Bundesrepublik ausgegangen war, wurde bald deutlich, dass viele dauerhaft in Deutschland blieben und ihre Familien nachholten.<sup>10</sup> Daher bekam auch die Frage des Erlernens der deutschen Sprache neue Aufmerksamkeit. Die Deutschkurse des Sprachverbands richteten sich exklusiv an die Zielgruppe der ›ausländischen Arbeitnehmer‹ und waren ausschließlich für Zugewanderte aus den ehemaligen Anwerbeländern sowie aus Mitgliedsstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) zugänglich.<sup>11</sup> Die Herkunft der Teilnehmenden spiegelte die nationale Zusammensetzung der Arbeitsmigrant\*innen insgesamt wider. Eine Statistik für das Jahr 1988 zeigt, dass über 60 % der Lernenden in Kursen des Sprachverbands aus der Türkei stammten, dann folgten in großem Abstand mit rund 8 % Personen aus Spanien und Italien. Alle weiteren Nationalitäten waren mit weniger als 5 % vertreten.<sup>12</sup> Allerdings ist mit Blick auf die Gesamtzahlen zu berücksichtigen, dass die Kurse vor Ort die jeweilige lokale Struktur der Herkunftsregionen von Zugewanderten widerspiegeln.

Aufgabe des Sprachverbands als Dachorganisation war es, die öffentlichen Zuschüsse des BMAS zu verwalten und an die Kursträger weiterzuleiten. Deren Höhe stieg von knapp 44.000 DM 1975 auf rund 30 Millionen DM pro Jahr seit Mitte der 1980er-Jahre. Insgesamt stellte der Bund von 1975 bis 1989 über 230 Millionen DM für die Sprachförderung zur Verfügung. Teilweise leisteten die Bundesländer zusätzliche Beiträge und die Kommunen unterstützten die Arbeit etwa durch die Bereitstellung von Räumen.<sup>13</sup> Das Spektrum der Kursträger reichte von Volkshochschulen über Wohlfahrtsverbände und konfessionelle Träger bis hin zu Initiativgruppen und »ausländischen Organisationen«.<sup>14</sup> Sie führten zwischen 1974 und 1989 pro Jahr durchschnittlich rund 3.200 Kurse durch, die von insgesamt rund 560.000 ›Gastarbeiter\*innen‹ besucht wurden.<sup>15</sup> Eine Übersicht für die Jahre 1975 bis 1981 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Kurse von den Volkshochschulen (über 50 %) sowie dem »Internationalen Bund für Sozialarbeit« (knapp 24 %) durchgeführt wurde.

9 Vgl. *Birgit zur Nieden*, »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!«. Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD, in: *Sabine Hess/Jana Binder/Johannes Moser* (Hrsg.), *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*, Bielefeld 2009, S. 123–136, hier: S. 128–131.

10 Vgl. *Ulrich Herbert*, *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*, München 2017 (zuerst 2001), S. 202–262.

11 Vgl. *Birgit zur Nieden*, »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!«, S. 130.

12 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., *Geschäftsbericht*, o. O. [Mainz] 1989, S. 30.

13 *Wolfgang Ohndorf*, *Sprachförderung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer*, in: *Jochem Kahl/Dagmar Paleit* (Hrsg.), *Fürs Leben Deutsch lernen. 15 Jahre Sprachkursförderung. Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.*, Mainz 1989, S. 9–16, hier: S. 10 f.

14 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., *Geschäftsbericht* 1989, S. 7 und 11.

15 *Jochem Kahl*, *Sprachkursförderung durch den Sprachverband: »Richtlinien« und »Grundsätze« seit 1975*, in: *ders./Paleit*, *Fürs Leben Deutsch lernen*, S. 71–78.

durchgeführt wurden. Unter den übrigen Trägern sind insbesondere die sogenannten Initiativgruppen zu nennen, die sich 1979 im »Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit e. V.« (VIA, seit 2002 »Verband für Interkulturelle Arbeit«) zusammenschlossen und seitdem in der Statistik immerhin fast 10 % ausmachten.<sup>16</sup> Im Programm der Volkshochschulen bildeten die Sprachkurse einen Teilbereich der »Ausländerarbeit«; dazu kamen beispielsweise Angebote zur beruflichen Weiterqualifikation, zur Beratung und zur Integration von Zugewanderten.<sup>17</sup>

Zudem diente die in Mainz angesiedelte Geschäftsstelle des Sprachverbands als überregionale Ansprechpartnerin. Sie qualifizierte Lehrkräfte, begutachtete Lehrwerke und stellte teils selbst angefertigte Lehrmaterialien zur Verfügung.<sup>18</sup> Das Kursangebot differenzierte sich im Laufe der Zeit aus. Neben die allgemeinen Sprachkurse, die im Wesentlichen berufsbegleitend abends angeboten wurden, traten ab 1979 Intensivkurse als Ganztagskurse sowie »Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer« (bis 1987) und ab 1986 Alphabetisierungskurse.<sup>19</sup> Über die »ausländischen Arbeitnehmer« hinaus hatte man also grundsätzlich auch deren Familienangehörige im Blick, was auch die begleitenden, nicht berufstätigen Ehefrauen einschloss. Doch gab es für sie zunächst nur wenige spezifische Angebote. Die Situation änderte sich im Verlauf der 1980er-Jahre, als diese Zielgruppe zumindest quantitativ einen immer wichtigeren Stellenwert einnahm und auch reine »Frauenkurse« angeboten wurden. Im Jahr 1993 bildeten Frauen mit einem Anteil von 60 % dann bereits die Mehrheit der Teilnehmenden am Kursprogramm.<sup>20</sup>

Für diese Form des Deutschunterrichts als Zweitsprachenerwerb von Erwachsenen gab es in Westdeutschland keine Vorbilder oder Modelle; ein »detailliertes interdisziplinäres Konzept und seine Anwendungen im Lehrbetrieb mussten von Grund auf »neu« erarbeitet werden.«<sup>21</sup> Denn man hatte es nicht mit der Gruppe zu tun, die das Goethe-Institut Mitte der 1970er-Jahre in einer Umfrage als typische Deutschlernende im Inland identifizierte: Bei diesen bis dahin dominierenden Teilnehmenden handelte es sich zu knapp 80 % um Studierende, Lehrer\*innen, Wissenschaftler\*innen, Angestellte sowie Geschäftsleute, die über eine weiterführende Bildung sowie häufig schon über Kenntnisse in einer Fremdsprache verfügten.<sup>22</sup> Dass die Teilnehmenden ihre Herkunftssprache auch schriftlich beherrschten und

16 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Geschäftsbericht 1989, S. 23.

17 Gerhard von der Handt, Angebote der Volkshochschulen für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien, in: Kahl/Paleit, Fürs Leben Deutsch lernen, S. 27–30, hier: S. 29.

18 Szablewski-Cavuş, Skizze einer Profilierung, S. 30.

19 Einen Überblick über die verschiedenen Angebote gibt die Festschrift: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.), Sprachverband von A–Z. 20 Jahre Deutschkursförderung für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen, Mainz 1995.

20 Ebd., S. 34.

21 Bernt Ahrenholz, Ein Blick zurück nach vorn. Migration mit Schwerpunkt auf den 1970er und 1980er Jahren und Perspektiven für die heutige Zeit. Eine Einleitung, in: ders./Martina Rost-Roth (Hrsg.), Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute, Berlin/Boston 2021, S. 1–8, hier: S. 2.

22 Vgl. Gerhard Murjahn, Das Wort hat der Kursteilnehmer. Über eine Befragungsaktion an den Unterrichtsstätten des Goethe-Instituts, in: Goethe-Institut (Hrsg.), Jahrbuch 1975/76, München 1976, S. 24–26.

mit Grammatikregeln und -begriffen oder der Benutzung von Wörterbüchern vertraut waren, war in den Kursen des Sprachverbands jedoch häufig nicht der Fall. Es handelte sich vielmehr um Veranstaltungen mit einer sehr heterogenen Zusammensetzung etwa bezüglich Herkunftsregion und -sprache, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Alter, Schulbildung und gegebenenfalls Vorkenntnissen.<sup>23</sup> In einem Kurs der Mannheimer Abendakademie befanden sich beispielsweise 1989 Lernende türkischer, griechischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft im Alter von 18 bis 30 Jahren. »Einige sind im Rahmen der Familienzusammenführung erst vor kurzem in die Bundesrepublik eingereist, andere haben hier geheiratet, und wiederum andere sind schon länger hier und haben bis jetzt noch nie einen Deutschkurs besucht.«<sup>24</sup>

Die Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfand, waren aus Sicht des Sprachverbands und der Lehrenden nicht ideal. Die Teilnahme war gemäß dem »Prinzip der Freiwilligkeit der Erwachsenenbildung« nicht verpflichtend; das bedeutete umgekehrt auch, dass kein Anspruch darauf bestand.<sup>25</sup> Rückblickend kritisierten daher einige ›Gastarbeiter\*innen‹, man habe es versäumt, »ihnen gleich nach ihrer Einreise den Besuch eines Deutschkurses anzubieten.«<sup>26</sup> Vom Sprachverband wurde in diesem Zusammenhang problematisiert, dass ›ausländische Arbeitnehmer‹ mit im Alltag erworbenen (fehlerhaften) Deutschkenntnissen, dem »Gastarbeiterdeutsch«, in die Kurse kamen.<sup>27</sup> Zudem existierten keine einheitlichen Standards bezüglich des Curriculums, der Ziele und Methoden, auch weil der Dachverband lediglich koordinieren und Empfehlungen aussprechen sollte. Im Jahr 1983 bilanzierte beispielsweise eine empirische Untersuchung der Angebote in München: »Tatsache ist, daß sich der Prozeß der Institutionalisierung und Professionalisierung der Spracharbeit noch in einem derart labilen, unstrukturierten, unorganisierten und auch manchmal chaotischen Stadium befindet, so daß eine sinnvolle und kontinuierliche Arbeit als Lehrer schwer möglich ist.«<sup>28</sup> Im Rückblick auf seine 20-jährige Tätigkeit wendete der Sprachverband 1995 die ausgebliebene Vereinheitlichung des Curriculums ins Positive und erklärte, man wolle die Teilnehmenden individuell fördern und das sei bei einem einheitlichen Lehrplan nicht möglich.<sup>29</sup> Trotz der schwierigen Bedingungen agierten die Mitarbeiter\*innen des Sprachverbands sowie die Kursleiter\*innen offensichtlich mit großem Engagement. Dagmar Paleit, Mitarbeiterin in der Mainzer Geschäftsstelle, erklärte 1989, allen Beteiligten sei gemeinsam »eine mehr oder weniger starke subjektive Betroffenheit durch die Zielgruppe und der Wille, sich intensiv mit den einzelnen Menschen aus-

23 *Yüksel Pazarkaya*, Sprachkurse mit ausländischen Arbeitern in national und sozial heterogenen Gruppen, in: *Deutsch lernen* 6, 1981, H. 2, S. 23–30, hier: S. 24.

24 *Ahmet Bayaz*, Almanca – Zor Bir Dil. Deutsch – eine schwierige Sprache. Skizzen eines Unterrichtstages »Deutsch für ausländische Arbeitnehmer«, in: *Kahl/Paleit*, *Fürs Leben Deutsch lernen*, S. 39–44, hier: S. 40.

25 *Dagmar Paleit*, Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kursen des Sprachverbands, in: ebd., S. 83–88, hier: S. 88.

26 *Bayaz*, Almanca – Zor Bir Dil, S. 40.

27 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Sprachverband von A–Z, S. 36.

28 *Hans-Heinrich Rohrer*, Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, Heidelberg 1983, S. 16.

29 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Sprachverband von A–Z, S. 22.

einander zu setzen«. <sup>30</sup> Das hatte auch mit ihrem Verständnis von Sprachbildung zu tun.

## II. Sprachbildung für Arbeitsmigrant\*innen

Das vom Sprachverband verfolgte Programm lässt sich mit dem Begriff der »Sprachbildung« zusammenfassen. Darunter werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung alle im Rahmen einer Unterrichtssituation, üblicherweise in Bildungsinstitutionen, ergriffenen Maßnahmen verstanden, »deren Ziel es ist, jedem Lernenden eine umfangreiche Entfaltung seiner (gesamt-)sprachlichen Fähigkeiten zu ermöglichen«. Dazu gehörte auch »eine Vermittlung von Textmustern, gesellschaftlichen Normen und Kontextwissen«. <sup>31</sup> Die Pädagogin Pia Weische-Alexa formulierte 1979 in der Zeitschrift »Deutsch lernen«, dass Deutschkurse für Arbeitsmigrant\*innen »nicht ausschließlich Sprache vermitteln«, sondern es den Teilnehmenden auch ermöglichen sollten, »neue Kenntnisse und Erkenntnisse« zu erwerben. <sup>32</sup> Der Sprachunterricht verfolgte dementsprechend mehrere Ziele. Zum einen ging es darum, die »ausländischen Arbeitnehmer« beim Zweitspracherwerb anzuleiten und zu unterstützen. Dabei sollte sich der Unterricht an der Alltagssprache sowie an alltäglichen Bedürfnissen orientieren und daher mündliche sprachliche Kommunikation statt Grammatiklernen im Vordergrund stehen. Kursleiterin Eva Hutter bezeichnete den Unterricht 1989 dann als praxisorientiert, wenn die Teilnehmenden lernten, »Formulare auszufüllen, mit Telefonbüchern umzugehen, einen Fahrplan zu entziffern, einen Krankenschein auszufüllen«. <sup>33</sup> Andere forderten, die Deutschkurse müssten Hilfestellungen im Umgang mit der deutschen Bürokratie geben – und zwar sowohl sprachlich als auch im Hinblick auf die Behördenpraxis. <sup>34</sup> Schließlich sollten auch Geschlechterunterschiede berücksichtigt werden, wobei vielfach eher traditionelle Rollenvorstellungen vorherrschten. Bezüglich reiner (Haus-)Frauenkurse vertrat Pia Weische-Alexa 1979 die Auffassung: »Informationen über Gemüsepreise oder Gespräche mit dem Lehrer über Schulprobleme ihrer Kinder werden sie sicherlich mehr zum Deutschlernen motivieren als eine Anleitung zur Reparatur eines Pkws.« <sup>35</sup>

Wie bereits erwähnt, gab es kein festes Curriculum; den Kursen des Sprachverbands musste aber ein Lehrbuch zugrunde liegen, welches in der Regel das Unter-

30 *Dagmar Paleit*, Kursleiterfortbildung als Qual., in: *Kahl/dies.*, Fürs Leben Deutsch lernen, S. 49–52, hier: 50.

31 *Andrea Beyer*, Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht – Theorie praxisnah!, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 18, 2019, S. 1–18, hier: S. 3. Das Konzept wurde für den schulischen Kontext im Hinblick auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelt.

32 *Pia Weische-Alexa*, Deutschunterricht mit türkischen Hausfrauen. Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis, in: *Deutsch lernen* 4, 1979, H. 1, S. 43–51, hier: S. 44.

33 *Bayaz*, *Almanca – Zor Bir Dil*, S. 43.

34 *Hans Barkowski*, *Deutsch für ausländische Arbeiter*. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Mainz 1986 (zuerst 1980), S. 16.

35 *Weische-Alexa*, *Deutschunterricht mit türkischen Hausfrauen*, S. 44.



richtsgeschehen bestimmte.<sup>36</sup> Diese Werke orientierten sich vielfach an den Anforderungen des 1972 eingeführten Zertifikats »Deutsch als Fremdsprache«.<sup>37</sup> Um den Kursleiter\*innen die Auswahl zu erleichtern, entwickelte eine vom Sprachverband initiierte Arbeitsgruppe 1978/79 Kriterien für die Begutachtung der auf dem bundesdeutschen Markt vorhandenen Bücher und veröffentlichte regelmäßig aktualisierte Ergebnisse.<sup>38</sup> Speziell für die Zielgruppe der ›Gastarbeiter\*innen‹ entwickelte Produkte erschienen allerdings erst ab dem Ende der 1970er-Jahre. Sie enthielten auch Informationen über das Leben in Deutschland.<sup>39</sup> Die Landeskunde bildete einen festen Bestandteil des Deutschunterrichts und die Orientierung am Alltagsleben in der Bundesrepublik kam auch dort zum Ausdruck. Die Lehrwerke behandelten Themen wie Familie, Bildungssystem, Wohnen, Essen und Trinken oder Freizeit.<sup>40</sup> Nach Ansicht der Verfasser von »Deutsch aktiv«, einem der im Sprachunterricht am meisten verwendeten Bücher<sup>41</sup>, ergab sich die Auswahl dieser Gegenstände nicht im Hinblick auf bestimmte Kommunikationssituationen, sondern war abhängig von »übergeordneten gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen«. Für die Lehrbuchautoren stand dabei die »Persönlichkeitsbildung« der Lernenden im Vordergrund. Insgesamt wird für den Bereich Deutsch als Zweitsprache betont, es habe in den 1970er- und 1980er-Jahren eine »verstärkte Hinwendung zum Lernenden als ›Subjekt‹ des Lernprozesses gegeben«.<sup>42</sup> Für die Verfasser von »Deutsch aktiv« bedeutete das in zweifacher Hinsicht Konsequenzen: Der Sprachunterricht sollte so gestaltet werden, »daß sich die Persönlichkeit des Lernenden weiterentwickeln kann« und »daß seine soziale Verantwortlichkeit für das Gemeinwesen, seine Bereitschaft zum Engagement, weiter entfaltet werden«.<sup>43</sup>

Damit war Bildung in einem weit über das Erlernen einer Sprache hinausgehenden umfassenden Sinn als zentrales Ziel der Deutschkurse angesprochen. Die in diesem Zusammenhang verwendeten Formulierungen weisen deutliche Anklänge an die sogenannte klassische Bildungstheorie des späten 18. und frühen 19. Jahr-

36 Hans Barkowski, *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, Königstein im Taunus 1982, S. 73.

37 Reiner Schmidt, *Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache*, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbbd., Berlin/New York 2010, S. 921–932, hier: S. 925–928.

38 Vgl. Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, in: *Deutsch lernen* 4, 1979, H. 4, S. 3–10, sowie Barkowski, *Deutsch für ausländische Arbeiter*, S. 10.

39 Lilli Marleen Brill, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Aachen 2005, S. 172–178.

40 Ebd., S. 173.

41 So das Ergebnis einer 1988 veröffentlichten Untersuchung: Karin Behrend-Roth/Michael Fritton/Michael Gadatsch u. a., *Projekt »Sprachkursanalyse«*. Untersuchung der vom Sprachkursverband DfaA e. V. geförderten Sprachkurse zur Entwicklung von Curricula. Endbericht erarbeitet für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Mainz 1988, S. 72.

42 Renate Faistauer, *Die sprachlichen Fertigkeiten*, in: Krumm/Fandrych/Hufeisen u. a., *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 961–969, hier: S. 964; vgl. auch Brill, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, S. 164.

43 Gerd Neuner/Wolf-Dieter Ortman/Reiner Schmidt u. a., *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene*, Lehrerhandbuch 1, Berlin/München 1979, S. 126.

hundreds auf, für die vor allem Wilhelm von Humboldt steht.<sup>44</sup> Sie stellt die sich bildende Person in den Mittelpunkt und betont deren Selbsttätigkeit im Bildungsprozess. Ziel von Bildung war nach Humboldt die ausgewogene Entfaltung aller menschlichen Anlagen oder, wie das oben zitierte Lehrerhandbuch formulierte, die Persönlichkeitsentwicklung. Diese erfolge in Auseinandersetzung mit der Umwelt, wobei Sprachen eine besonders wichtige Rolle als Gegenstand und Medium von Bildungsprozessen zukomme. »Das Erlernen einer fremden Sprache ist für Humboldt deshalb nicht so sehr eine methodisch-didaktische Frage, sondern ein Grundmodus von Bildung überhaupt«, folgerte Hans-Christoph Koller, »nämlich die Bereicherung und Erweiterung der bisherigen Weltansicht«.<sup>45</sup> Während in den Deutschkursen des Sprachverbands zwar einerseits methodisch-didaktische Fragen des Zweitspracherwerbs zweifellos einen wichtigen Stellenwert einnahmen, kommt in den Aussagen der Beteiligten andererseits deutlich zum Ausdruck, dass sie ihre Arbeit auch als Ermöglichung von Bildungsprozessen im Sinne der klassischen Bildungstheorie verstanden. So erklärten die Verfasser von »Deutsch aktiv«: »Bei der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten einer fremden Kultur«, wie sie für die ›Gastarbeiter\*innen‹ im Deutschunterricht erfolgte, »geht es in ganz besonderem Maß um die Ausbildung von Haltungen/Einstellungen/Wertorientierungen.«<sup>46</sup>

Das führt zum zweiten, damit eng zusammenhängenden Aspekt: Sprachbildung sollte es den ›Gastarbeiter\*innen‹ ermöglichen, als mündige Bürger\*innen am gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik teilzunehmen.<sup>47</sup> In diesem Zusammenhang sprach man in den Veröffentlichungen des Sprachverbands von emanzipatorischer Spracharbeit beziehungsweise von »einer wenigstens kritisch-liberalen, mitunter auch emanzipatorischen Sprachhandlungspraxis«.<sup>48</sup> Damit wurden erziehungswissenschaftliche Konzepte der Zeit aufgegriffen, insbesondere das der sogenannten Kritischen Erziehungswissenschaft. Sie war im Anschluss an die Kritische Theorie Ende der 1960er-Jahre entstanden und dominierte bis in die 1980er-Jahre hinein auch die »bildungstheoretischen Diskurse der Akteure der Erwachsenenbildung«.<sup>49</sup> Die von der Kritischen Erziehungswissenschaft vertretene normative Orientierung stellte »Emanzipation« in den Mittelpunkt. So formulierte Klaus Mollenhauer 1968: »Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungs-

---

44 Zum Folgenden *Hans-Christoph Koller*, *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Stuttgart 2014 (zuerst 2004), S. 70–87.

45 Ebd., S. 86.

46 *Neuner/Ortmann/Schmidt* u. a., *Deutsch aktiv*, S. 126.

47 Vgl. *Brill*, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, S. 98.

48 *Barkowski*, *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, S. 117.

49 *Christine Zeuner*, *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2015, S. 6.



wissenschaft das Interesse an Emanzipation ist.«<sup>50</sup> Letztere bezog sich nicht nur auf das einzelne Subjekt, sondern ebenso auf die Gesellschaft als Ganzes. Dass den gesellschaftlichen Dimensionen der Pädagogik besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, zeigte sich auch an den zeitgleich geführten Diskussionen über den (klassischen) Bildungsbegriff. Er wurde kritisiert und teilweise ganz verworfen, aber auch aktualisiert im Hinblick auf die Bedingungen einer modernen demokratischen Gesellschaft.<sup>51</sup> Von besonderer Bedeutung war dabei die Neukonzeption von Bildung als »zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen« durch Wolfgang Klafki.<sup>52</sup> Er definierte Bildung als »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit«; durch sie sollten Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Empathie gefördert werden.<sup>53</sup> Der Anspruch darauf wurde grundsätzlich allen Menschen einer Gesellschaft zuerkannt, also auch den Arbeitsmigrant\*innen.

Dass sich der Sprachverband und sein Umfeld diesem aktualisierten Bildungsbegriff verpflichtet fühlten, zeigte sich nicht nur in der Konzeption der empfohlenen kurstragenden Lehrwerke, sondern beispielsweise auch in der Abgrenzung von einem als traditionell und konventionell verstandenen Fremdsprachenunterricht. Heinz Wilms bezeichnete ihn 1984 in »Deutsch lernen« vor allem zu Beginn als »Phase der Entmündigung und Banalisierung«.<sup>54</sup> Viktor Augustin und Klaus Haase berichteten 1980 aus ihren Erfahrungen als Kursleiter an der Münchener Volkshochschule, dies gelte gerade für die Arbeitsmigrant\*innen, die schon lange in Deutschland lebten und bereits über – allerdings fehlerhafte – Deutschkenntnisse verfügten. Sie würden vielfach mit den »auf banale Weise sozial harmonische Kommunikation darstellenden Lehrbuchtexten weit unter geistigem Niveau angesprochen« und »sprachlich ständig unterfordert«.<sup>55</sup> Der Unterricht mit den neuen zielgruppenorientierten Büchern sollte dementsprechend Inhalte kontrovers präsentieren und die Lernenden ermutigen, eigene Positionen zu beziehen und sich eine eigene Meinung zu bilden.<sup>56</sup> Gerade die jüngeren Akteur\*innen der Erwachsenenbildung, zu denen auch die an den Sprachkursen Beteiligten zählten, verfolgten die Agenda, »die Emanzipation des Einzelnen sowie die Demokratisierung der Gesellschaft durch kritische Gesellschaftsanalyse voranzubringen«.<sup>57</sup> Der Germanist Ulrich Steinmüller, später Professor für Deutsch als Zweitsprache an der TU Berlin,

50 Zit. nach *Heinz-Hermann Krüger*, Kritische Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto 2012 (zuerst 1997), S. 57–82, hier: S. 67.

51 Vgl. *Koller*, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, S. 93–95.

52 *Wolfgang Klafki*, Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 12–30, hier: S. 12.

53 Ebd., S. 17 und 23.

54 *Heinz Wilms*, Deutsch als Zweitsprache – Grenzen des Sprachunterrichts, in: *Deutsch lernen* 9, 1984, H. 4, S. 10–25, hier: S. 10.

55 *Viktor Augustin/Klaus Haase*, Blasen-Geschichten. Arbeitsblätter für Kursteilnehmer. Übungen zur Verbesserung der Sprech- und Schreibfertigkeiten, Bonn/Frankfurt am Main 1980, o. S.

56 *Brill*, Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache, S. 175.

57 *Zeuner*, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990, S. 7.

formulierte daher 1978 als Ziel des Sprachunterrichts die »soziale Handlungsfähigkeit«, die er bewusst nicht als »Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und ein Unterordnen unter gesellschaftliche Zwänge« ansah, um ein »unauffälliges«, konfliktfreies Existieren in unserer Gesellschaft« zu ermöglichen. Vielmehr sollte der »ausländische Arbeiter« befähigt werden, »sich und seine Umwelt in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen zu sehen, diese Zusammenhänge zu erkennen und auf ihre Bedingungen hin zu analysieren«. <sup>58</sup> Diese Vorstellungen standen im Einklang mit den gesamtgesellschaftlich eine »quasi-hegemoniale Position« einnehmenden Zielen der Bildungsreformen insgesamt, die Sonja Levsen mit den Stichworten »Emanzipation«, »Demokratisierung«, »Mündigkeit« sowie »Erziehung zu Konflikt und zum politischen Handeln« beschrieben hat. <sup>59</sup> Die Rolle, die der Sprachkompetenz im Hinblick auf die Gruppe der erwachsenen Zugewanderten zugeschrieben wurde, unterschied sich jedoch offensichtlich von den Diskussionen über die institutionalisierte Bildung in westdeutschen Schulen. Während »Sprachbeherrschung [...] als Weg der Befreiung und der Chancengleichheit« <sup>60</sup> für deutschsprachige Kinder aus unteren sozialen Schichten in der Bundesrepublik eher weniger Bedeutung zukam, war zumindest für die Aktiven des Sprachverbands die Beherrschung des Deutschen für die Gruppe der erwachsenen Zugewanderten zentral.

Entsprechend der den gesellschaftlichen Bedingungen von Bildungsprozessen zugemessenen hohen Bedeutung erschien die Berücksichtigung der sozialen Lage und der Lebensbedingungen der »Gastarbeiter\*innen« für einen erfolgreichen Deutschunterricht unabdingbar. Steinmüller erklärte, es sei »falsch, wollte man die Schwierigkeiten ausländischer Arbeiter und ihrer Familien in unserer Gesellschaft auf die Schwierigkeiten der Verständigung mit der deutschen Wohnbevölkerung reduzieren«. Denn die »eigentlichen Schwierigkeiten« lägen im gesellschaftspolitischen und sozioökonomischen Bereich: »die soziale Situation im Wohnbezirk, die Arbeitsplatzsituation, die rechtliche Unsicherheit, der Verkehr mit Behörden«. <sup>61</sup> Zahlreiche Veröffentlichungen des Sprachverbands behandelten daher (auch) diese Aspekte, da erfolgreiche Sprachbildungsprozesse im oben beschriebenen Sinn nur möglich erschienen, wenn die Wechselwirkungen zwischen pädagogischem Handeln und Gesellschaft in Rechnung gestellt wurden. Dementsprechend begann das in der vom Sprachverband herausgegebenen Reihe »Lernen mit Ausländern« 1980 erschienene »Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern« mit dem Kapitel »Wovon man ausgehen muß, wenn man Deutschunterricht für ausländische Arbeiter machen will: Die sozialen Bedingungen«. <sup>62</sup>

»Soziale Ungleichheit« beziehungsweise »Klasse« spielten als Differenzkategorien in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Die »ausländischen Arbeitneh-

58 Ulrich Steinmüller, Sprachunterricht für ausländische Arbeiter? Überlegungen zu Kommunikationsfähigkeit und Sprachvermittlung, in: Linguistische Berichte – Papier 56, 1978, o. S.

59 Vgl. Sonja Levsen, Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975, Göttingen 2019, S. 470–483 und 493–504.

60 Ebd., S. 504.

61 Steinmüller, Sprachunterricht für ausländische Arbeiter?.

62 Hans Barkowski/Ulrike Harnisch/Sigrid Kumm (Hrsg.), Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, Königstein im Taunus 1980, S. 17 ff.

mer« wurden selbstverständlich als Teil der Arbeiterklasse gesehen, allerdings im Vergleich mit ihren deutschen Kolleg\*innen von zusätzlichen Schwierigkeiten und Diskriminierungen betroffen. Dazu rechnete man unter anderem die Ausländerfeindlichkeit und die sogenannte Unterschichtung. Damit war gemeint, dass die zugewanderten ›Gastarbeiter\*innen‹ eine neue soziale Schicht unterhalb der bestehenden Schichtverteilung der westdeutschen Gesellschaft bildeten und somit den sozialen Aufstieg der einheimischen Arbeiterschaft ermöglichten.<sup>63</sup> Weil aus Sicht des Sprachverbands die mangelnde Kenntnis oder gar die Unkenntnis der deutschen Sprache in diesem Zusammenhang eine maßgebliche Rolle spielte, sollten die Deutschkurse dazu beitragen, dass die ›Gastarbeiter\*innen‹ ein Klassenbewusstsein entwickelten und so bei der Überwindung ihrer schlechten Lebensbedingungen selbst aktiv werden konnten. In diesem Sinn erklärte das in Publikationen von Sprachverbands-Mitarbeiter\*innen häufig zitierte »Kommuniqué« der »Tagung ausländischer Arbeiter« in Büdingen 1974: »Ohne die deutsche Sprache zu beherrschen, sind sie weitgehend hilflos und werden nie fähig sein, ihre Interessen wahrzunehmen [...]. Das Erlernen der deutschen Sprache sollte in sich kein Ziel, sondern nur ein wichtiges Instrument für die Bewußtwerdung der eigenen Lage, für den Aufbau der Solidarität und die Durchsetzung der eigenen Interessen sein.«<sup>64</sup> Diese von den Beteiligten formulierten Aufgaben und Ziele des Sprachunterrichts verwiesen auf die Traditionen klassischer Arbeiterbildung, deren Aktualisierung während der 1970er-Jahre in der Bundesrepublik gerade im Bereich der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielte.<sup>65</sup> Das Lehrwerkgutachten des Sprachverbands hob diese »Parteinahme« explizit hervor, es bezeichnete den Sprachunterricht als Bestandteil von Arbeiterbildung und nannte Solidarität als wichtigstes Lernziel.<sup>66</sup> Dementsprechend sollten auch die Lehr-Lern-Settings kollektiv und solidarisch organisiert sein. Das Verhältnis der »ausländischen« zu den bundesrepublikanischen Arbeiter\*innen wurde jedoch auch mit dem Hinweis problematisiert, Interessengleichheit innerhalb der Klasse existiere nicht, sondern es sei eher eine Spaltung zwischen Einheimischen und Zugewanderten festzustellen.<sup>67</sup>

Als Mittel zur Erfüllung der für die Bildungsreformen insgesamt charakteristischen Forderung nach Chancengleichheit setzte die westdeutsche Pädagogik einschließlich der Erwachsenenbildung vor allem während der 1970er-Jahre auf die Entwicklung von spezifischen Bildungsangeboten für solche gesellschaftlichen Gruppen, die sie als benachteiligt ansah. Dazu gehörten auch die in Deutschland lebenden ›Ausländer\*innen‹.<sup>68</sup> Der Sprachverband repräsentierte diese Herangehensweise schon allein durch seine Gründung und seine Zuständigkeit ausschließlich für die ›Gastarbeiter\*innen‹. Aber auch viele der erwähnten Veröffentlichun-

63 Klaus J. Bade, Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik, in: ders./Hans-Georg Hiesseric (Hrsg.), Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis, Göttingen 2007, S. 21–95, hier: S. 45.

64 Zit. nach Szablewski-Cavuş, Skizze einer Profilierung, S. 27.

65 Zeuner, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990, S. 7.

66 Barkowski, Deutsch für ausländische Arbeiter, S. 9 und 14.

67 Barkowski/Harnisch/Kumm, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 22–24.

68 Vgl. Zeuner, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990, S. 21 f.

gen, etwa »Deutsch lernen« mit dem Untertitel »Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern«, machten die Zielgruppenorientierung programmatisch deutlich. Zumindest den Aktiven des Sprachverbands erschien im hier betrachteten Zeitraum die sogenannte kompensatorische (Sprach-)Erziehung für Menschen aus benachteiligten Lebenslagen, in diesem Fall für die der untersten sozialen Schicht zugerechneten Zugewanderten, als überzeugende Strategie.<sup>69</sup>

Die Zeitschrift »Deutsch lernen« bot auch einen Rahmen für den Austausch mit anderen Vertreter\*innen der sogenannten Ausländerpädagogik, die sich an bundesdeutschen Universitäten zu etablieren begann und ihr Interesse vor allem auf den Unterricht von »Gastarbeiterkindern« an Schulen konzentrierte. Als problematisch an einer solchen Perspektive wurde bereits in den 1980er-Jahren gesehen, dass die Definition von benachteiligten Gruppen – seien es Ausländer\*innen, Arbeiter\*innen oder Frauen – implizierte, dass diesen im Vergleich mit der übrigen Gesellschaft etwas fehle und dass dieser Mangel durch pädagogische Maßnahmen ausgeglichen werden müsse. Diese unter dem Stichwort »Defizithypothese« formulierte Kritik kam aus den eigenen Reihen und führte schließlich dazu, dass an die Stelle von »Ausländerpädagogik« die bis heute geläufige Selbstbezeichnung »Interkulturelle Pädagogik« trat.<sup>70</sup> Ferner trug der Zielgruppenansatz dazu bei, die »Gastarbeiter\*innen« als eigenständige, von der Aufnahmegesellschaft deutlich unterscheidbare Gruppe zu konstruieren. So war im Lehrerhandbuch zu »Themen«, einem in den Kursen des Sprachverbands verwendeten Lehrwerk aus den frühen 1980er-Jahren, zu lesen, dass »Ausländer im Inland natürlich Ausländer bleiben und die deutschsprachigen Länder immer aus dem Blickwinkel des Fremden sehen«.<sup>71</sup> Das hatte auch Einfluss auf die zeitgenössischen Debatten über Integration.

### III. Integration durch Sprache

An erster Stelle der Vereinszwecke nannte die Satzung des Sprachverbands die »berufliche und soziale Integration« der »Gastarbeiter\*innen« und ihrer Familienangehörigen in die westdeutsche Gesellschaft.<sup>72</sup> Diesen Standpunkt unterstrichen, mit unterschiedlicher Akzentuierung, die Mitglieder des Vereins. Wolfgang Ohndorf erklärte als Vertreter des BMAS zum 15-jährigen Bestehen des Sprachverbands 1989 rückblickend, Integration sei seit Mitte der 1970er-Jahre ein zentrales Ziel der Bundesregierung gewesen und die Sprachkurse ein wichtiges Mittel dazu.<sup>73</sup> Aus demselben Anlass nahm Karl-Heinz Goebels, Leiter der Abteilung Ausländische Arbeitneh-

69 Vgl. *Renate Valtin*, Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit?, in: *Ada Sasse/dies.* (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*, Berlin 2006, S. 14–23.

70 *Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium, Opladen/Toronto 2020 (zuerst 2006), S. 144–150.

71 *Mechthild Gerdes/Heidelies Müller/Hartmut Aufderstraße* u. a., *Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*, München 1984, S. 12.

72 § 2 (1) der Vereinssatzung in der Fassung vom 29.11.1988, in: *Kahl/Paleit*, *Fürs Leben Deutsch lernen*, S. 93.

73 *Ohndorf*, *Sprachförderung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer*.

mer beim DGB-Bundesverband, Stellung zur »Notwendigkeit von Sprachunterricht aus gewerkschaftlicher Sicht« und erklärte: »Integration ist nicht nur die Chance haben, sein Leben so zu gestalten wie die vergleichbaren Einheimischen, sondern auch, die vorhandenen Rechte optimal zu nutzen und Beteiligungsrechte voll auszus schöpfen.«<sup>74</sup> Diejenigen, die an den Sprachkursen mitwirkten, sei es als Geldgeber, als Vereinsmitglieder, als Mitarbeiter\*innen der Geschäftsstelle oder Kursleiter\*innen, waren übereinstimmend der Meinung, dass Integration erreicht werden müsse. Sie beteiligten sich nicht an gesellschaftlichen Diskussionen darüber, ob diese überhaupt wünschenswert oder notwendig sei. Denn offiziell blieb die (west-)deutsche Politik bis zum Ende der 1990er-Jahre bei der Linie, Deutschland sei kein Einwanderungsland.<sup>75</sup> Der Sprachverband ist somit ein Beispiel dafür, wie die Bundesrepublik auf der Rückseite einer »Semantik der Nichtanerkennung« und »geradezu geschützt durch diese politische Verleugnung pragmatisch soziale Integration administrativ organisierte«.<sup>76</sup>

Aus ihrer eigenen Erfahrung berichteten die Verfasser\*innen des »Handbuchs für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern« 1980, dass für die Teilnahme an einem Kurs verschiedene Motive eine Rolle spielten. Dazu gehörte zum einen die Verbesserung sozialer und beruflicher Aufstiegschancen. Zum anderen war für viele weniger die eigene Integration von Bedeutung, als »mit Deutschkenntnissen die Möglichkeit zu gewinnen, [...] die Entfremdung von den teilweise in die fremde Gesellschaft integrierten Kindern [...] aufhalten zu können«.<sup>77</sup> Wie die Deutschkurse ganz konkret in der Praxis Integration fördern sollten und was das für die Gestaltung des Unterrichts bedeutete, lässt sich auf der Basis der vorliegenden Quellen sowie des derzeitigen Forschungsstands nur ansatzweise beurteilen. Exemplarisch kann der Einsatz von Unterrichtsfilmen betrachtet werden, auf den man seit Mitte der 1960er-Jahre große Hoffnungen setzte. Im Jahr 1966 produzierte das Goethe-Institut gemeinsam mit dem Bayerischen Rundfunk im Auftrag des Auswärtigen Amts den ersten Sprachlehrfilm »Guten Tag«. Er war ursprünglich als Fernsprehkurs für Deutschlernende im Ausland gedacht, doch empfahl man ihn auch als »Hilfe zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer« im Inland.<sup>78</sup> Der Film bestand aus insgesamt 26 Episoden von jeweils 10 bis 15 Minuten Länge, die unterschiedliche Alltagssituationen zeigten. Bei seiner Verwendung in Sprachkursen für »Gastarbeiter\*innen« lag jeder Unterrichtseinheit eine Filmsequenz zugrunde: Nach einer Wiederholungsphase zu Beginn wurde eine neue Episode gezeigt, darauf folgten Hör- und Nachsprehübungen sowie eine Vertiefungsphase mit dem Einprägen von Schlüsselsätzen. Schallplatten oder Tonbänder sowie Dias und ein Lehrwerk vervollständigten das Medienpaket. Ziel sollte es sein, durch Nachh-

74 Karl-Heinz Goebels, Deutsch für ausländische Arbeitnehmer: Die Notwendigkeit von Sprachunterricht aus gewerkschaftlicher Sicht, in: ebd., S. 17–18, hier: S. 17.

75 Gogolin/Krüger-Potratz, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, S. 41 f.

76 Michael Bommes, Integration durch Sprache als politisches Konzept, in: Ulrike Davy/Albrecht Weber (Hrsg.), Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz, Baden-Baden 2006, S. 59–87, hier: S. 60.

77 Barkowski/Harnisch/Kumm, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 26 und 142.

78 Vgl. Rudolf Schneider, Deutschunterricht als Hilfe zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer, in: Bundesarbeitsblatt 7/8, 1971, S. 447–453.

mung in die deutsche Umgangssprache einzuführen, »ohne ausführliche – am besten ganz ohne – grammatische Erklärungen«. Auf diesem Weg wurde nach Ansicht des Autors Rudolf Schneider gleichzeitig quasi automatisch Integration erreicht, »denn mit der sprachlich richtigen Formulierung hat ›soziale Eingliederung‹ stattgefunden«. <sup>79</sup>

Als Vorteil gab er an, das Medium motiviere die Lernenden in besonderer Weise: Die Filmvorführung »vermittelt [...] die Illusion eines spielerischen Zugangs zur Sprache. Sie fängt die Aufmerksamkeit der Gruppe ein, sammelt die Individuen auf eine gemeinsame Informationsquelle, kumuliert Spannungen«. Ferner, so fuhr er fort, ermögliche es die Episodenstruktur, den »Filmlehrgang« flexibel und differenziert an die jeweiligen Gruppen anzupassen. <sup>80</sup> Offensichtlich überzeugte das Konzept auch das BMAS, denn es gab beim Goethe-Institut den Film »Viel Glück in Deutschland« in Auftrag. Er wurde 1974 fertiggestellt und hatte, anders als sein Vorgänger, die ›Gastarbeiter\*innen‹ im Inland als Zielgruppe explizit im Blick. <sup>81</sup> Beibehalten wurde die Struktur aus mehreren – in diesem Fall zwölf – Kurzgeschichten. Der Gesamtumfang des darauf basierenden Unterrichts betrug 120 Stunden. Dazu organisierte das Goethe-Institut Schulungen für Kursleiter\*innen am nordhessischen Standort Arolsen. <sup>82</sup> Die ersten »Richtlinien zur Förderung von Sprachkursen und unterrichtspraktischen Seminaren«, vom Vorstand des Sprachverbands 1975 verabschiedet, gingen vom ausschließlichen Einsatz der Sprachlehrfilme im Unterricht aus, die kostenlos an die Kursträger verliehen wurden. <sup>83</sup> Der erhoffte Erfolg trat jedoch nicht ein. Bei der Verwendung von »Guten Tag« sei »die Klage [...] unüberhörbar, erklärte Alfred J. Tumat von der Pädagogischen Hochschule Kiel 1972; »nach Ansicht der Unterrichtsbeteiligten« komme es »auf die Fähigkeit und die Initiative des Lehrers an, der einen schlecht aufbereiteten Lehrstoff vermitteln sollte«. <sup>84</sup> Eine zielgruppengerechte Unterrichtsmethode sei so noch nicht gefunden. Dieses negative Urteil aus der Praxis änderte sich auch mit dem Film »Viel Glück in Deutschland« nicht. Ihm wurde vielmehr bescheinigt, die Situation der Arbeitsmigrant\*innen in der Bundesrepublik stark zu beschönigen und daher auf Ablehnung zu stoßen. <sup>85</sup> »Viel Glück in Deutschland« wurde deshalb fast gar nicht in den Kursen eingesetzt, stattdessen arbeiteten die Kursleiter\*innen eher mit selbst hergestellten Materialien, insbesondere mit Comics und anderen Zeichnungen. <sup>86</sup> Bereits 1979 wurden die Filme vom Sprachverband nicht mehr als Lehrmaterial für den

79 Ebd., S. 453.

80 Ebd., S. 450.

81 Vgl. zur *Nieden*, »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!«, S. 123 f.

82 Vgl. *Alfred J. Tumat*, *Deutsch als Fremdsprache im Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Unterrichtsmaterial – Informationen*, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein, [Kiel] 1972.

83 *Kahl*, *Sprachkursförderung durch den Sprachverband*, S. 71.

84 *Tumat*, *Deutsch als Fremdsprache*, S. 8.

85 *Rohrer*, *Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern*, S. 85.

86 Vgl. *Sylvia Kesper-Biermann*, »... daß das Fremde nicht fremd zu sein braucht«. *Comics im Sprachunterricht für bundesrepublikanische ›Gastarbeiter‹ in den 1970er und 1980er Jahren*, in: *Christine Gundermann* (Hrsg.), *Zwischenräume – Geschlecht und Diversität im Comic*, Berlin 2021, S. 37–59, hier: S. 46.



Unterricht empfohlen, sondern nur noch in Lehrer\*innenfortbildungen eingesetzt – »als Beispiel dafür, wie man es besser *nicht* machen sollte«. <sup>87</sup>

Zudem blieben die Vorstellungen davon, was genau unter »Integration« zu verstehen sei und welche Schritte in diese Richtung konkret zu unternehmen seien, im Umfeld des Sprachverbands vage und mehrdeutig. Darin spiegelt sich die allgemeine Bedeutungsoffenheit des Begriffs im Bereich der (deutschsprachigen) Pädagogik wider, wo er vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren Konjunktur hatte. <sup>88</sup> Generell lässt sich feststellen, dass der dem Integrationsbegriff innewohnende Veränderungsimperativ <sup>89</sup> von den Aktiven des Sprachverbands deutlich hervorgehoben wurde, um Ziele und Programme für den Deutschunterricht zu formulieren, aber auch, um die eigene Bedeutung beziehungsweise die Bedeutung der Sprachkurse für ›ausländische Arbeitnehmer‹ hervorzuheben. Dass Deutschkenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung für Integration seien, betonten sie ebenfalls. Im Jahrbuch des Goethe-Instituts hieß es beispielsweise 1972: »Vor allem aber ist die sprachliche Förderung ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Angehörigen eine entscheidend wichtige Voraussetzung für ihre berufliche Qualifikation und soziale Integration.« <sup>90</sup> Die letztere Formulierung findet sich in den Veröffentlichungen des Sprachverbands sehr häufig; teilweise wird in einem Atemzug von sozialer und sprachlicher Integration gesprochen. <sup>91</sup> Die unter anderem in der Satzung erwähnte berufliche Integration bezog sich weniger auf die sogenannte erste Generation der ›Gastarbeiter\*innen‹ als anfängliche Hauptzielgruppe der Kurse, da diese ja als Arbeitskräfte angeworben worden und in dieser Hinsicht bereits in den Arbeitsmarkt integriert waren. Ihre Bedeutung spielte jedoch zunehmend in den 1980er-Jahren im Hinblick auf die sogenannte zweite Generation eine Rolle, für die dann vom Sprachverband unter anderem spezifische »Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer« angeboten wurden.

Insgesamt kann für den betrachteten Zeitraum von einer einheitlichen Verwendung des Begriffs »Integration« keine Rede sein, denn in den »Sprachverbands«-Publikationen wurde häufig auch von »Eingliederung« gesprochen oder andere synonyme Formulierungen verwendet. So vertrat Pia Weische-Alexa die Meinung: »Der Erwerb der deutschen Sprache könnte vielen Frauen zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen verhelfen und würde es ihnen erleichtern, sich in die deutsche Gesellschaft einzufinden oder sich zumindest mit ihr abzufinden.« Sie stellte aber gleichzeitig fest, der bisherige Deutschunterricht erreiche »den größten

87 Kahl, Sprachkursförderung durch den Sprachverband, S. 74.

88 Vgl. Patrick Bühler, Ein »verwaschene[s] Fremdwort«?. »Integration« in der Pädagogik 1954–1994, in: Michaela Vogt/Mai-Anh Boger/ders. (Hrsg.), Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen, Bad Heilbrunn 2021, S. 121–138, hier: S. 127. Eine ausführliche Begriffsgeschichte fehlt bislang.

89 Vgl. Özkan Ezli/Andreas Langenohl/Valentin Rauer u. a., Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität. Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft, Bielefeld 2013, S. 9–21, hier: S. 10.

90 Gustav Wackwitz, Über die kulturpolitische Bedeutung der Unterrichtsstätten im Inland, in: Goethe-Institut (Hrsg.), Jahrbuch 1972, München 1973, S. 35–39, hier: S. 38.

91 Kahl, Sprachkursförderung durch den Sprachverband, S. 74.

Prozentsatz ausländischer Arbeiterfrauen nicht«. <sup>92</sup> Wie in diesem Beispiel handelte es sich immer um Zukunftsperspektiven, die mal mehr, mal weniger optimistisch eingeschätzt wurden. Integration war dementsprechend ein erstrebenswertes Ziel, das mithilfe des Deutschunterrichts erreicht werden sollte, beschrieb aber nicht den Ist-Zustand. Einigkeit bestand bei den Aktiven im Umfeld des Sprachverbands hingegen darin, sich von einer negativ konnotierten und als »Anpassungs- und Unterordnungsprozeß der Ausländer an Normen deutscher Kultur und Gesellschaft« verstandenen Assimilation eindeutig abzugrenzen. <sup>93</sup>

Das hatte auch mit dem Verständnis von Integration als »wechselseitige[m] Austausch und Lernprozeß von Deutschen und Ausländern« zu tun, so etwa Hans-Heinrich Rohrer in Bezug auf die Situation in München. <sup>94</sup> Es wurde also dezidiert nicht nur die Erwartungshaltung gegenüber den Arbeitsmigrant\*innen formuliert, sich in die bundesdeutsche Gesellschaft einzugliedern, sondern auch die einheimische Bevölkerung aufgefordert, aktiv an diesem Prozess mitzuwirken. Für die Kursleiter\*innen des Sprachverbands war das mit der Erwartung verbunden, »daß sie Kenntnisse über ihre Kursteilnehmenden, d. h. über ihre Kultur, ihre Traditionen und ihre rechtliche und soziale Situation haben«; erwünscht waren zudem Fertigkeiten in der beziehungsweise einer Herkunftssprache. <sup>95</sup> Gerhard von der Handt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV sah auch darüber hinaus Integration nicht als »Einbahnstraße«. Vielmehr seien die Deutschen dazu aufgerufen, »sich ein Bild von der Kultur der ausländischen Arbeitnehmer zu machen«. Daher bot beispielsweise die Wuppertaler Volkshochschule in den 1980er-Jahren unter der Überschrift »inländer-ausländer« Sprachkurse sowie gemeinsame Musik- und Tanzveranstaltungen an. <sup>96</sup> Andere, wie die Verfasser des Lehrbuchs »Feridun«, eines in den Kursen des Sprachverbands eingesetzten Deutschlehrwerks für türkische Gastarbeiter\*innen, empfahlen, dass Deutsche und Zugewanderte das Buch gemeinsam durcharbeiten sollten. <sup>97</sup> So werde es den Arbeitsmigrant\*innen ermöglicht, die einheimischen Kolleg\*innen über Kultur, Landeskunde und Alltagsleben in der Türkei zu informieren, aber auch ihre Gedanken, Ängste und Hoffnungen in Bezug auf das Leben in der Bundesrepublik zu äußern. Die Verbesserung der Deutschkenntnisse von »Gastarbeiter\*innen«, so der Vertreter des BMAS zum »Sprachverbands«-Jubiläum, könne »in erheblichem Umfang dazu beitragen, Zurückhaltung der deutschen Bevölkerung gegenüber Ausländern abzubauen«. <sup>98</sup> Denn von mehreren Seiten wurde konstatiert, die Deutschen zeigten sich nicht an ihnen, wie es nun vermehrt hieß, ausländischen Mitbürger\*innen interessiert und seien selbst integrationsunwillig. »Alltägliche Erfahrung ausländischer Arbeiter – und dies bestätigt fast jeder, den man darauf anspricht – ist auf jeden Fall die, *nicht* anerkannt zu sein, *nicht* dazuzu-

92 Weische-Alexa, Deutschunterricht mit türkischen Hausfrauen, S. 43 f.

93 Z. B. Rohrer, Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, S. 284.

94 Ebd.

95 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Sprachverband von A–Z, S. 33 f.

96 Von der Handt, Angebote der Volkshochschulen für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien, S. 29 f.

97 Viktor Augustin/Klaus Liebe-Harkort, Feridun. Ein Lesebuch und Sprachprogramm, nicht nur für Türken, München 1977, S. 4.

98 Ohndorf, Sprachförderung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer, S. 16.

gehören, *nicht* gleich zu sein«, stellte das »Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern« 1980 fest.<sup>99</sup> Die Autor\*innen führten das Beispiel eines Familienvaters an, »dem gerade der dritte erzwungene Umzug von einem Abrißhaus ins nächste bevorsteht« und der so »wieder einmal zu spüren bekommt, daß er mit seiner Familie in dieser Gesellschaft hin- und hergeschoben wird und daß er keine Chance hat, sich heimisch zu machen, egal ob mit oder ohne Deutschkenntnisse«. Sie zogen daraus den Schluss, dass »die Erfahrung der Diskriminierung die wesentlichste Barriere gegen das Deutschlernen darstellt, also für uns Deutschlehrer *der* Hauptfeind überhaupt ist.«<sup>100</sup> Die Förderung von Verständigung auf der sprachlichen, aber auch auf einer darüber hinausgehenden Ebene des gegenseitigen Verständnisses war dem Sprachverband daher ein zentrales Anliegen.

In diesem Punkt trafen sich die Interessen der Aktiven einschließlich der Kursleiter\*innen, die vielfach aus dem linksalternativen Milieu stammten beziehungsweise die Anliegen der »Ausländerpädagogik« vertraten, mit denen der Gewerkschaften und der Wohlfahrtsverbände. Oder – um es mit den Worten eines Beteiligten aus der Rückschau zu sagen: Den Arbeitsmigrant\*innen brandete das »Helfersyndrom der Avantgarde von Lehrern, Sozialarbeitern und Wissenschaftlern« entgegen; sie wurden »als neue Projektionsfiguren der heimatlos gewordenen deutschen Linken für die Sehnsüchte nach ökologisch und ethisch heilen Welten, aber auch für die Hoffnung auf eine neue ›Vorhut des Proletariats‹ entdeckt.«<sup>101</sup>

Gesellschaftspolitische Motive für die Tätigkeit als Sprachkurslehrer\*in wurden ebenso hervorgehoben wie die Faszination am Fremden und Exotischen sowie die besonderen pädagogischen Herausforderungen.<sup>102</sup> Auf der Basis einer marxistisch inspirierten Gesellschaftsanalyse konnten die Hindernisse und Schwierigkeiten von Integration klarer als die konkret zu unternehmenden Schritte in diese Richtung benannt werden. Das traf insbesondere die Grundannahme von einem durch die Arbeitsmigration herbeigeführten »ökonomisch bedingten Zusammenprall zweier Gesellschaften mit verschiedenem Entwicklungsstand« zu.<sup>103</sup> Das Verhältnis zwischen den Herkunftsländern der ›ausländischen Arbeitnehmer‹ und der Bundesrepublik wurde als Gegensatz zwischen Agrar- und Industriegesellschaft, zwischen Land und Stadt und damit als Entwicklungs- beziehungsweise Modernisierungsgefälle verstanden. »Alle Widersprüche, alle Ambivalenzen und alle Barrieren wie auch Hoffnungen, die sich in der Beziehung zwischen ausländischen Arbeitern und deutschen Lehrern wie auch im Unterricht zeigen, sind durch diesen Zusammenprall bedingt«, erklärte das »Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern«.<sup>104</sup> Den ›Gastarbeiter\*innen‹ wurde gemäß dieser Sichtweise in Westdeutschland eine abrupte »Zweitsozialisation«<sup>105</sup> in die kapitalistische Indus-

99 *Barkowski/Harnisch/Kumm*, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 24.

100 Ebd., S. 24 und 31.

101 *Hans Barkowski*, 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick, in: *Info DaF* 30, 2003, S. 521–540, hier: S. 522.

102 *Barkowski/Harnisch/Kumm*, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 35 f.

103 Ebd., S. 17.

104 Ebd.

105 *Ulrich Steinmüller*, Lernstatt im Wohnbezirk, in: *Deutsch lernen* 1, 1979, S. 45–59, hier: S. 47.

triemoderne abverlangt. Das Sprachenlernen müsse daher als ein Element innerhalb dieser Sozialisation verstanden werden.<sup>106</sup> Der Prozess führe aufseiten der Zugewanderten notwendigerweise zu Identitätskonflikten, welche die Integration erschwerten. Sie sollten gerade deshalb im Deutschunterricht explizit thematisiert und bestenfalls sogar verarbeitet werden.<sup>107</sup> Zu den Kriterien für die Begutachtung von Lehrwerken für die Sprachkurse gehörte daher auch, ob diese den »Kulturchock«, den »Kultur- und Identitätskonflikt« darstellten und »geeignete sprachliche Mittel zu Bearbeitung dieses Konflikts« bereitstellten.<sup>108</sup> Am konsequentesten setzte das Buch »Feridun« diese Anforderung um. Es schilderte den Weg eines türkischen ›Gastarbeiters‹ aus dem ländlichen Anatolien über die verschiedenen Stationen der Anwerbung bis in die Bundesrepublik.<sup>109</sup>

## Fazit

Deutschkenntnisse gelten gegenwärtig als »Schlüssel zur Integration«<sup>110</sup> von (erwachsenen) Zugewanderten. Die mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 eingeführten Integrationskurse bestehen dementsprechend überwiegend aus einem Sprachkurs, ergänzt durch einen Orientierungskurs zu Geschichte, Rechtsordnung und Werten der Bundesrepublik.<sup>111</sup> Kaum bekannt ist, dass dieses auf Sprachbildung konzentrierte Integrationsprogramm zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht neu war, sondern an bereits etablierte Konzepte und organisatorische Strukturen anknüpfen konnte. Die wichtigste Vorläuferorganisation war der »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.«. Zwischen seiner Gründung 1974 und der deutschen Vereinigung 1990 koordinierte er Deutschkurse für mehrere Hunderttausend Arbeitsmigrant\*innen aus den Mittelmeeranrainerstaaten. Deren bildungshistorische Erforschung steht erst am Anfang. Die vorangegangenen Ausführungen stützen sich in erster Linie auf gedruckte Quellen. Die Auswertung von Archivmaterial sowie von Interviews mit Kursleiter\*innen sowie -teilnehmenden könnte genauere Aufschlüsse beispielsweise über die Lehr- und Lernpraxis sowie die Wahrnehmungen der Arbeitsmigrant\*innen geben.

Das dem Deutschunterricht des Sprachverbands zugrunde liegende Konzept kann mit dem Begriff der »Sprachbildung« zusammengefasst werden. Dazu gehören neben der Vermittlung von Sprachkompetenz auch die Persönlichkeitsbildung sowie Emanzipation und Mündigkeit als Bestandteile eines Bildungsverständnisses, das die Befähigung des Einzelnen zur aktiven Mitwirkung in der Gesellschaft betonte. Mit Blick auf die Zielgruppe der ›Gastarbeiter\*innen‹ spielte schließlich Sprach-

106 *Barkowski*, Deutsch für ausländische Arbeiter, S. 19.

107 *Norbert Dittmar*, Warum sollen Arbeitsmigranten Deutsch lernen?, in: Deutsch lernen 4, 1979, H. 1, S. 28–46, hier: S. 42 f.

108 *Barkowski*, Deutsch für ausländische Arbeiter, S. 15.

109 Vgl. *Kesper-Biermann*, »... daß das Fremd nicht fremd zu sein braucht«.

110 *Z. B. Hartmut Esser*, Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006, S. I.

111 Vgl. *Severin Frenzel*, Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft. Postmigrantische Perspektiven auf Integrationskurse in Deutschland und Belgien, Bielefeld 2021, S. 70–79.

bildung als klassenbewusste Arbeiterbildung eine wichtige Rolle. Die Programmatik des Deutschunterrichts griff somit viele Elemente der Bildungsreformen und des Bildungsdiskurses in der Bundesrepublik seit den 1960er-Jahren auf. Dazu gehörten unter anderem der Abbau von (sozialer) Ungleichheit, aber auch die Ideen der Kritischen Erziehungswissenschaft oder der zielgruppenorientierten »Ausländerpädagogik«. Da die Aktiven dem linken beziehungsweise linksalternativen Milieu nahestanden, lagen den Analysen und Forderungen marxistisch inspirierte Entwicklungs- und Modernisierungsvorstellungen zugrunde. Die erwünschte Integration der Zugewanderten in die westdeutsche Gesellschaft erforderte in dieser Sichtweise Anstrengungen von beiden Seiten und sollte nicht über Anpassung, sondern über eine kritische Auseinandersetzung vor allem mit den sozialen und ökonomischen Bedingungen in der Bundesrepublik erfolgen. Im Jahr 2003 wurde der Sprachverband aufgelöst und die Zuständigkeit für den Deutschunterricht im Rahmen der Integrationskurse ging 2005 auf das neu gegründete Bundesamt für Migration und Flüchtlinge über.