

Deutsch lernen, Schreiben lernen

Alphabetisierung mit MigrantInnen

von
Petra Szablewski-Çavuş

Die Schriftsprache ist für viele Menschen die erste und oft auch die einzige „zusätzliche“ Sprache, die sie nach bzw. parallel zu ihrer Muttersprache erlernen. In aller Regel basiert der Erwerb der Schriftsprache auf der Muttersprache; zumindest gilt in den industrialisierten Ländern dieses als didaktisches Prinzip: Das Erstlesen- und Schreibenlernen von Kindern soll in der jeweils am weitesten entwickelten (Laut-)Sprache geschehen. Was aber, wenn – aus welchen Gründen auch immer – dieses „didaktische Prinzip“ nicht eingehalten werden kann?

Innerhalb der deutschsprachigen Länder (Österreich, Schweiz und Deutschland) hat sich mit der Entwicklung von Migrationsprozessen eine für diese Länder relativ eigenständige Fragestellung zur Alphabetisierung herausgebildet: Dieser Bereich ist zwar in der theoretischen Diskussion bisher noch kaum hinreichend definiert, hat in der Praxisdiskussion aber einen eigenen Stellenwert gewonnen. Viele Kinder mit Eltern von Zugewanderten lernen in diesen Ländern erstmals Schreiben und Lesen nicht in ihrer Muttersprache, sondern in einer „Zweitsprache“.

Erwachsene MigrantInnen, die als „Analphabeten“ erstmalig im Erwachsenenalter Schreiben und Lesen lernen wollen, können – und wollen manchmal – nicht auf Lernangebote der Alphabetisierung in ihrer jeweiligen Muttersprache zurückgreifen.

Betrachtet man diese Praxis eingehender, so wird der Begriff „Alphabetisierung“ in sehr unterschiedlichen Kontexten verwendet (vgl. hierzu die Illustration auf dieser Seite).

Demnach werden also sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen definiert, die auf den Erwerb von Schriftsprache Einfluss nehmen: Der Grad der (laut-)sprachlichen Kompetenz, auf die beim Lernen zurückgegriffen werden kann, und – im Hinblick auf die Einmaligkeit des Erwerbs von Schriftsprachkompetenz – der Grad der bereits entwickelten Schriftsprachkompetenz. Werden diese Kriterien zugrundegelegt, lassen sich für die Praxisfelder Problembereiche benen-

nen, für die auf Untersuchungen, Materialien, Konzepten zu den jeweils verwandten Gebieten zurück gegriffen werden kann:

1. Erstlese- und Schreiberwerb von Schrift-Unkundigen
2. Schreiben und Lesen im Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb
3. Elementarbildung im Erwachsenenalter
4. Probleme der Rechtschreibung.

Mein Beitrag zielt vor allem auf den unter 1. genannten Problembereich, und auch hier beschränke ich mich auf erwachsene ZuwanderInnen, die ohne Schriftsprachkenntnisse oder als funktionale AnalphabetInnen nach Deutschland gekommen sind. Damit soll nicht die Dringlichkeit der Beschäftigung mit dem funktionalen Analphabetismus von Kindern und Jugendlichen der „zweiten“ ZuwanderInnen-Generation negiert werden; allerdings hat diese Gruppe ihre Schulbildung zum größten Teil in Deutschland erhalten und verfügt in der Regel über gute mündliche Kompetenzen im Umgang sprachlichen Deutsch. Die Konzepte, wie sie in den letzten drei Jahrzehnten für deutsche funktionale Analphabeten entwickelt wurden, dürften deshalb in hohem Maße auch für sie geeignet sein. Die diesbezüglichen Diskussionen unterscheiden sich vor allem bei den Fragen zu den als notwendig erachteten präventiven Interventionen, da teilweise andere und zusätzliche Gründe für das schulische „Versagen“ der Kinder und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien im Vergleich zu den „einheimischen“ eruiert werden können.

Illiteralität als Folge von Wanderung

Es wäre eine reduzierte Betrachtung des Analphabetismus von erwachsenen MigrantInnen, wenn lediglich der Aspekt

des „Imports“ von Analphabetismus hervorgehoben würde: Durch die Wanderung in die Bundesrepublik verändert sich die Struktur des Alltagslebens auch und besonders im Hinblick auf die Anforderungen im Schriftsprachbereich. Der (idealtypische) Wechsel von MigrantInnen aus einer ländlichen strukturierten Umgebung, in der ein Großteil der Nachbarn nicht schreiben und lesen kann, in eine städtisch strukturierte Industriegesellschaft, in der mit großer Selbstverständlichkeit unterstellt wird, dass jeder schreiben und lesen kann, konfrontiert die Lese- und Schreibunkundigen mit ihrem „Defizit“ in einer neuen, bis dahin unbekanntenen Vehemenz.

In den Herkunftsländern, in denen eine geringere Alphabetisierungsquote der Bevölkerung bekannt ist, müssen Konsumstrukturen, Teile der organisierten Arbeit und die Verwaltung der Lese- und Schreibungsübtheit eines großen Teils der Bevölkerung Rechnung tragen, wollen sie nicht riskieren, dass Angebote und Anweisungen die Adressaten nicht oder nur unvollständig erreichen: So ist z. B. die Organisation des Einzelhandels – direktes Abwiegen und Abzählen der Ware statt industrieller Verpackung und Selbstbedienung – stärker auf mündliche Kommunikation abgestellt, und der „stellvertretende Schreiber“ kann in vielen der Herkunftsländer von MigrantInnen noch als Berufsstand ausfindig gemacht werden. Kurz: Es ist nicht unbedingt diskriminierend, sich als leseunkundig zu „outen“.

Immerhin können schreib- und leseunkundige MigrantInnen auch in Deutschland Bekannte aufsuchen, die ihnen bei Problemen mit dem Schreiben und Lesen helfen können, und sie können auch die Sozialberatungsstellen nutzen. Für die MigrantInnen sind aber die Anforderungen an den Gebrauch von Schriftsprache höher als im Herkunftsland, was am Beispiel der folgenden drei Kommunikationsbereiche verdeutlicht werden soll.

1. Kommunikation mit öffentlichen Institutionen

Die Einbettung von MigrantInnen in die bürokratische Struktur der Bundesrepublik ist erheblich; ausländische Familien haben im Laufe ihres Aufenthalts hier mit all den Institutionen Kontakt, die auch für Einheimische relevant sind, und sie müssen zusätzlich Ämter aufsuchen, die ausschließlich für Nicht-Deutsche von Bedeutung sind. Ausländerbehörde, Arbeitsamt, Konsulat, Meldestelle, Finanzamt, Krankenversicherung, Rentenkasse, Schulbehörde, Elektrizitätswerk, Gesundheitsamt, Kfz-Zulassungsstelle, Banken, Post, Wohnungsamt – die Arbeit all dieser Ämter ist so angelegt, dass ein großer Teil des Kontaktes schriftlich erfolgen muss, dass vor einem Gespräch Formulare auszufüllen sind, Gesprächstermine schriftlich vereinbart werden, Konflikte schriftlich dargelegt werden müssen. Gerade Personen, die sich in der Landessprache nicht gut verständigen können, sind darauf angewiesen, ihre Anliegen schriftlich vorzutragen, wenn ihnen niemand unmittelbar dolmetschend zur Seite steht und Missverständnisse ausgeschlossen werden sollen.

2. Kommunikation im Alltag

Lässt sich der Umgang mit Behörden für den nicht-deutschsprachigen Analphabeten durch Inanspruchnahme von Helfern noch organisieren, so bleiben ihm doch zahlreiche Situationen im Alltag nicht erspart, in denen unmittelbar Schriftsprachkenntnisse benötigt werden. Ein Leseunkundiger, der nicht fähig ist, in der Sprache des Landes Einheimische nach dem Weg zu fragen, kann z.B. einen Stadtplan zu Rate ziehen. Einem Ausländer, der nicht lesen kann, bleibt aber auch dieser Weg verschlossen. Zur Beantwortung der Frage, ob die Warenangabe auf einer Packung dem Gewünschten entspricht, kann kein Wörterbuch beitragen, ebenso wenig wie bei den Problemen, welche Tasten zu drücken sind, um die Fahrkarte für ein gewünschtes Ziel zu erhalten, an welchen von sechs Schaltern man sich anzustellen hat, um Briefmarken (in kleinen Mengen) zu kaufen, ob die Aufschrift „Hunde sind an der Leine zu führen“ für jeden Passanten von Bedeutung ist.

In all diesen Situationen – die Liste ließe sich beliebig ergänzen – sind Analphabeten darauf angewiesen, die Hilfe von Lesekundigen in Anspruch zu nehmen, wollen sie Ordnungsverstöße, Zeit- und Geldverluste vermeiden. Entsprechende Fragen an zufällig anwesende Unbekannte könnten korrekt mit der Bemerkung „Können Sie nicht lesen?“ Oder „Da steht es doch“ quittiert werden. *Deutschsprachige* Analphabeten haben nicht selten Strategien für solche Situationen entwickelt: „Entschuldigen Sie, ich habe meine Brille gerade nicht dabei...“ Analphabeten, die Deutsch nur unzureichend sprechen, verfügen nicht oder doch nur sehr begrenzt über diese Möglichkeit des Erfragens – mit oder ohne Strategie.

3. Kommunikation mit dem Heimatland

Zusätzlich zu den unter 1. und 2. genannten Kommunikationsbereichen, in denen Anforderungen an Kenntnisse der Schriftsprache gestellt werden und die auch von deutschsprachigen Analphabeten bewältigt werden müssen, fördert die Migration einen ihr ganz eigenen Bedarf an Schriftlichkeit. Zur Aufrechterhaltung des Kontakts mit Angehörigen der Familie, mit alten Freunden und Bekannten sind die MigrantInnen im Wesentlichen auf den Austausch von Briefen bzw. E-Mails angewiesen. Wohl besteht die Möglichkeit, telefonisch oder mit Hilfe von Tonbandkassetten zu kommunizieren. Ersteres ist aber teuer, und im Herkunftsland verfügen die Familienangehörigen nicht immer über ein Telefon, so dass Telefongespräche sorgfältig (schriftlich) abgestimmt werden müssen. Das Besprechen von Tonkassetten, die per Post an Adressanten im Herkunftsland verschickt werden, wird von vielen MigrantInnen praktiziert. Voraussetzung hierfür ist aber, dass die Adressaten über ein Abspielgerät verfügen, womit der Adressatenkreis von „Gesprochenen Briefen“ zwangsläufig eingegrenzt wird. Zudem kann mit einem Tonband nicht die Intimität gewahrt werden, die mit einem Brief möglich ist.

Die kurze Skizzierung von Situationen, in denen Anforderungen an Schriftsprachkenntnisse gestellt werden, verdeutlicht, dass der Prozess der Migration einen nicht unerheblichen Teil des Problemdrucks von MigrantInnen ohne Schrift-

sprachkenntnisse bedingt. Aufgrund der Migration unterscheidet sich der Problemdruck für diese Gruppe sowohl von dem deutschsprachiger Analphabeten als auch von dem der Analphabeten im Herkunftsland:

Deutschsprachige Analphabeten können in vielen Situationen ihr „Defizit“ zumindest teilweise durch die ihnen zur Verfügung stehenden Kenntnisse in der Lautsprache ausgleichen; den nicht-deutschsprachigen Analphabeten steht dieser Weg nur in dem Maße offen, in dem sie die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel beherrschen.

In den Herkunftsländern befinden sich die Analphabeten in einer vergleichbaren Situation wie die deutschsprachigen Analphabeten hier. Zudem wird in den Herkunftsländern, in denen ein höherer Prozentsatz von Analphabeten bekannt ist, die Beherrschung von Schriftsprache im Allgemeinen weniger vorausgesetzt als in Deutschland. Nicht Schreiben und nicht Lesen können, ist in den Herkunftsländern weniger stigmatisiert.

Bezüge zwischen Schriftsprache und Zweitspracherwerb

Offensichtlich besteht für Analphabeten in der Migration ein Zusammenhang zwischen der Beherrschung der Schriftsprache und der lautsprachlichen, mündlichen Beherrschung der Sprache des Landes, in dem sie leben: Defizite in den Fertigkeiten des Schreibens und Lesens können teilweise durch Fertigkeiten im mündlichen Ausdruck der fremden Sprache ausgeglichen werden. Und umgekehrt: Defizite in der fremden (Laut-) Sprache können durch Schreib- und Lesekenntnisse in der Muttersprache teilweise ausgeglichen werden. Letzteres ist häufig zu beobachten: AusländerInnen, die muttersprachlich im Umgang mit Schrift geübt sind, finden sich in aller Regel in der deutschsprachigen Umgebung schneller und besser zurecht als Schreib- und Leseunkundige mit dem – zunächst gleichen – Kenntnisstand der deutschen Lautsprache, vor allen Dingen machen sie schnellere Fortschritte beim Erwerb der deutschen Sprache.

Analphabeten haben größere Schwierigkeiten zu überwinden, um die fremde Sprache Deutsch zu lernen. Zwar ist es prinzipiell möglich, Deutsch ohne den

„Umweg“ des Erlernens einer Schriftsprache lautsprachlich zu lernen, wie Beispiele aus der Praxis belegen; allerdings zeigen diese Beispiele auch, dass die Kenntnisse vor allem im Bereich der Syntax auf einem recht niedrigen Niveau stagnieren.

Die Diskussionen zum Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) griffen dieses Problem auf. Die Erkenntnis, dass viele potenzielle Teilnehmer von Deutschkursen über geringe schulische Vorkenntnisse verfügen, beeinflusste die Konzeptionen frühzeitig: „Darüber hinaus müssen die bildungs-sozialisatorischen Voraussetzungen ausländischer Arbeiter berücksichtigt werden: Die mitunter eingeschränkte Lese- und Schreibkompetenz, die geringe Vertrautheit mit schulischen Lernformen und die Tatsache, dass Lernerfahrungen mit anderen Sprachen meist nicht vorliegen“ (BARKOWSKI u.a. 1980, S. 188). Mit anderen Worten: Die Hervorhebung des Ziels „mündliche Handlungskompetenz“ im DaZ-Unterricht, die Entwicklung audiovisueller und handlungsorientierter Methoden dienten auch der Vermeidung eines die Teilnehmer überfordernden Einbezugs von Schriftsprache.

Vom Sprachverband geförderte Alphabetisierungskurse

Die Förderung von Sprachkursen mit Alphabetisierung wurde vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (heute: Sprachverband Deutsch e.V.) 1986 in die Fördergrundsätze aufgenommen, nachdem sich abzeichnete, dass mit der wachsenden Zahl von TeilnehmerInnen in den geförderten Deutschkursen viele ausländische, vor allem türkische Frauen, aufgrund ihrer sehr geringen Lese- und Schreibkenntnisse eigentlich auch eines gezielten Lese- und Schreibunterrichts bedurften.

Dadurch, dass das Förderangebot ohne Vorlauf- oder Modellphase in die allgemeinen Förderrichtlinien für Deutschkurse einbezogen wurde, ergeben sich allerdings Einschränkungen hinsichtlich der Rolle, die der Sprachverband als Koordinator für Alphabetisierungskurse mit MigrantInnen anbieten kann:

- Der Sprachverband fördert Kurse nur mit TeilnehmerInnen aus den ehema-

ligen Anwerbeländern und aus Ländern der EG. Aus der Praxis ist aber ein hoher Bedarf an Alphabetisierungskursen für TeilnehmerInnen auch aus anderen Ländern bekannt.

- Das Ziel der „Sprachkurse mit Alphabetisierung“ ist der Erwerb der deutschen Sprache, wie die „Grundsätze für die Förderung von Sprachkursen“ ausführen: „Ziel des Alphabetisierungskurses ist das Erlernen der deutschen Sprache. Dabei kann, wenn dies methodisch notwendig und zweckmäßig ist, zunächst mit der Alphabetisierung in der Muttersprache begonnen werden.“
- Ein Kurs muss mindestens zwölf TeilnehmerInnen nachweisen, um vom Sprachverband gefördert zu werden. (Ein Anfängerkurs in der Alphabetisierung darf mit acht TeilnehmerInnen beginnen.) Diese Teilnehmerzahl mag für DaZ-Kurse vertretbar sein, für Alphabetisierungskurse ist sie zu hoch. Kurse für deutschsprachige Analphabeten können z.B. bereits mit fünf bis sechs TeilnehmerInnen zustande kommen.

Innerhalb des Gesamtförderprogramms des Sprachverbands nehmen die Alphabetisierungskurse einen zahlenmäßig geringen Anteil ein: Im Jahre 2000 wurden 384 „Sprachkurse mit Alphabetisierung“ gefördert bei insgesamt rund 5.400 geförderten Kursen; 70,9 % der TeilnehmerInnen waren türkische Staatsangehörige; mit 12 % folgten marokkanische und mit immerhin 3,3 % italienische Staatsangehörige.

Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen – es handelt sich zu fast 90 % um Frauen – ist in den Kursen nach verschiedenen Kriterien als sehr heterogen zu kennzeichnen. Zwar überwiegen die Türkinnen, es gibt aber inzwischen in fast allen Kursen mindestens eine bis drei Teilnehmerinnen anderer Herkunft und anderer Muttersprache als Türkisch.

Ähnlich stellt sich die altersmäßige Verteilung dar: Die Gruppe der 30 bis 45-Jährigen überwiegt leicht mit rund 35 %, und fast 30 % sind älter als 45 Jahre. In den einzelnen Kursen bewegt sich die Altersverteilung aber nicht selten von 16 bis 50 Jahren.

Als sehr heterogen werden im jeweiligen Kurs die Kenntnisse in der deut-

schen Sprache eingeschätzt, wobei die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik mit den Deutschkenntnissen nur bedingt korreliert. Weniger heterogen sind die Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen in bezug auf Schreib- und Lesekenntnisse in der Muttersprache: Die meisten Teilnehmerinnen kennen die Buchstaben einigermaßen oder können sogar sehr kurze einfache Wörter und Sätze lesen. Fast alle Teilnehmerinnen haben nie oder nur sporadisch ein oder zwei Jahre die Schule im Heimatland besucht. Der Anteil an Hausfrauen in den Kursen ist sehr hoch (80 %), nur 19 % sind ArbeiterInnen (9,4 %) bzw. arbeitslos (8,4 %). Die folgende Skizzierung wesentlicher Merkmale der praktischen Arbeit in der Alphabetisierung mit ausländischen Erwachsenen beruht auf – nicht systematisch ausgewerteten – Berichten, Diskussionen und Eindrücken von bzw. mit Kursleiterinnen in Sprachverbandskursen.

Motivation

Der Wunsch der Teilnehmerinnen, „endlich“ doch noch Schreiben und Lesen zu lernen, wird aus vielfältigen Quellen genährt: Sehr häufig wird erhofft, eine bessere Ausgangsposition auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen; für viele Teilnehmerinnen ist die Einschulung ihrer Kinder der Anstoß für eine Kursteilnahme: Sie wollen ihre Kinder beim Lernen unterstützen können, wobei auch die Erfahrung oder Befürchtung, als Mutter ohne Schreib- und Lesekenntnisse Autorität bei den Kindern zu verlieren, eine gewichtige Rolle spielt. Viele Frauen wollen es sich selbst oder auch ihrer Familie einfach „nur“ beweisen, dass sie nicht zu alt oder zu dumm sind, um noch zu lernen.

Manchmal werden ganz alltägliche „Kleinigkeiten“ zum Anstoß für den Besuch des Kurses: der Erwerb eines Führerscheins oder das Lesen von Rezepten und Handarbeitsanleitungen zum Beispiel. Nicht selten wird mit dem Lernen das Ziel verfolgt, Briefkontakte in die Heimat herzustellen oder Zeitungen u.ä. zu lesen, um sich besser informieren zu können. Und nicht zuletzt wird häufig auch erwähnt, dass der Umgang mit den Behörden Schriftkenntnisse erfordert: Da viele der Teilnehmerinnen Hausfrauen sind, wird von ihren meist arbeitenden

Ehemännern erwartet oder erhofft, dass die Behördengänge von den Frauen erledigt werden.

Werbung

Die Kursteilnehmerinnen müssen in der Regel persönlich angesprochen werden, um sie über ein bestehendes Angebot zu informieren. Diesbezüglich haben Sozialberatungsstellen und stadtteilbezogene arbeitende Bildungseinrichtungen die besten Voraussetzungen: Ratsuchende Schreib- und Lesekundige können direkt auf einen Alphabetisierungskurs angesprochen werden. Gelegentlich werden Frauen, die an einem Deutschkurs teilnehmen (wollen), sich aufgrund ihrer Schreib- und Leseschwäche aber überfordert fühlen, in Alphabetisierungskurse vermittelt.

Hat ein Kurs begonnen, entwickelt er sich nicht selten zum „Selbstläufer“: Die Teilnehmerinnen werben in ihrer Nachbarschaft und in ihrem Bekanntenkreis für weitere Teilnehmerinnen.

Organisation

Die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen wirkt sich sowohl auf die Entscheidung, an einem Kurs teilzunehmen, als auch auf die Fluktuation während des Kurses aus. Unterrichtsräume, die möglichst zu Fuß von der Wohnung aus zu erreichen sind, tragen dazu bei, dass der Zeitaufwand für die Kursteilnahme eingegrenzt wird. Das Angebot sozialpädagogischer Beratung – Hilfe bei Amtsgängen, Wohnungssuche u.a. – ermöglicht den Teilnehmerinnen, Zeit für die Kursteilnahme zu gewinnen. Sehr wichtig ist die Organisation einer Kinderbetreuung während der Unterrichtszeit: Ohne eine Kinderbetreuung, so betonen viele Kursleiterinnen, hätten viele der Alphabetisierungskurse nicht durchgeführt werden können.

Kursinhalte

Thematisch versuchen die KursleiterInnen in den Alphabetisierungskursen, sich an der realen Situation der Teilnehmerinnen zu orientieren. Gesundheitsthemen rangieren an erster Stelle, ebenfalls sehr häufig werden Erziehungsthemen und Haushaltsführung genannt. Diesbezüglich bestehen große Ähnlich-

keiten zu den Deutschsprachkursen mit Migrantinnen. Allerdings ist für die Alphabetisierungskurse anzumerken, dass die inhaltlichen Zielvorgaben nur ansatzweise im Kursverlauf realisiert werden: Aufgrund der geringen Vorkenntnisse und des notwendigerweise häufig sehr langsamen Lerntempos ist eine vertiefende Aufarbeitung der Inhalte oft nicht möglich bzw. erfolgt eher am Rande des Kursgeschehens und parallel zu den Schreib- und Leseübungen.

Materialien

Das Fehlen geeigneter zielgruppengerechter Unterrichtsmaterialien wird von den KursleiterInnen als erschwerend für die Arbeit gewertet. In türkisch-muttersprachlichen Alphabetisierungskursen wird häufig auf Material aus der Türkei zurückgegriffen, auch auf Fibeln für den Erstlese- und -schreibunterricht für Kinder. Die Unzulänglichkeiten dieser Materialien werden von den Lehrkräften zwar nicht übersehen, doch ist bei diesen – im Gegensatz zu dem wenigen Material, das für Erwachsene erstellt wurde – wenigstens ein didaktisches Konzept erkennbar.

In den Alphabetisierungskursen, die in der Zielsprache Deutsch unterrichtet werden, orientieren sich die meisten KursleiterInnen an einschlägigen DaZ-Lehrwerken; Arbeitsblätter zum Lernen und Üben von Schreiben und Lesen werden dort fast ausschließlich von den KursleiterInnen selbst erstellt, wobei gelegentlich Anregungen aus Materialien zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener aufgegriffen werden. Spielerische Übungen nehmen in den zielsprachlichen Alphabetisierungskursen offensichtlich einen größeren Raum ein als in den muttersprachlichen.

Lernverlauf

Von vielen Kursen wird berichtet, dass im Alphabetisierungsunterricht eine sehr lange und intensive Anfangsphase erforderlich ist. In dieser Phase sind nur sehr kleine Schritte in der Progression möglich und ständige Wiederholungen des bereits Gelernten nötig. Problematisch ist dieses Vorgehen andererseits, da besonders in der Anfangsphase die Motivation der Teilnehmerinnen sehr

hoch ist und erwartet wird, sehr schnell das Ziel zu erreichen, flüssig lesen und schreiben zu können. Schon in der Anfangsphase zeichnet sich ab, dass die individuellen Lernfortschritte bei den jeweiligen Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich verlaufen. Bei einigen Teilnehmerinnen – hier spielt das Alter offensichtlich eine Rolle – setzt schon nach kurzer Zeit ein selbstständiger Lernprozess ein, der relativ unabhängig vom weiteren Kursverlauf quasi parallel zum Unterricht verläuft.

Bei anderen Teilnehmerinnen wiederum wird für das Erreichen dieser Phase eine weitaus längere Anlaufzeit benötigt. So berichten Kursleiterinnen gelegentlich von einer Teilnehmerin im Kurs, bei der über einen langen Zeitraum kaum Lernfortschritte zu beobachten waren, die aber trotzdem „hartnäckig“ weiterhin am Unterricht teilnahm, und die plötzlich nach langer Zeit „über Nacht“ an die Leistungen der Gruppe anschließen konnte.

Die Berichte der KursleiterInnen gestatten allerdings die Vermutung, dass die geförderte Unterrichtsstundenanzahl – bis zu 240 U-Std. – nicht ausreicht, um das Ziel „Alphabetisierung“ umfassend zu verwirklichen. Gerade aus den Kursen mit fortgeschrittenen Teilnehmerinnen wird berichtet, dass eine Erweiterung der Kursziele im Sinne einer Elementarbildung anzustreben wäre: Werden z.B. Leseübungen mit längeren Texten durchgeführt unter Einbezug von Wörtern, die im Unterricht nicht vorher erarbeitet wurden, nutzt es den Teilnehmerinnen wenig, wenn sie den geschriebenen Text zwar lautsprachlich realisieren, aber nicht verstehen können.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass eine bisher nicht näher bestimmte Zahl von Migrantinnen und vor allem Migrantinnen, die hier leben, als primäre Analphabeten zu bezeichnen wären. Zu vermuten ist auch, dass entsprechend der gängigen Definition von Analphabetismus viele weitere Migrantinnen als „funktionale“ Analphabeten einzustufen wären.

Unter Berücksichtigung der Kenntnisse über die Entstehung von „funktionalem“ Analphabetismus und unter Berücksich-

tigung der schulischen Situation der Kinder von MigrantInnen ist zudem nicht verwunderlich, dass zahlreiche Ausländer der zweiten und dritten Generation ihre Schullaufbahn als „funktionale Analphabeten“ – mit guten umgangssprachlichen mündlichen Kenntnissen der deutschen Sprache beendet haben bzw. beenden werden und vermehrt in Alphabetisierungskursen – gemeinsam mit deutschsprachigen funktionalen Analphabeten – anzutreffen sein werden.

Für Analphabeten, die Deutsch nur sehr unzureichend sprechen, bestehen zwei miteinander gekoppelte Anforderungen, wollen sie ihre Interessen vertreten: Das Erlernen der deutschen Lautsprache und der Schriftsprache. Zur Bewältigung dieser Anforderungen werden institutionalisierte Lernangebote benötigt, die die Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Zielgruppe berücksichtigen.

Dass ein Bedarf an Alphabetisierungskursen für nicht-deutschsprachige Erwachsene besteht, erweist sich dort, wo solche Kurse angeboten werden. Bisher fehlen jedoch wesentliche Voraussetzungen, um fundierte Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien für die Kurse zu erarbeiten: In der Grundlagenforschung zur Alphabetisierung in der Bundesrepublik wurde ausdrücklich die besondere Problematik der Analphabeten anderer Muttersprachen ausgespart, und es gab und gibt bisher keine diesbezüglichen Modellversuche.

Über Ansätze für eine systematische Auswertung der bisherigen Praxis verfügt der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, seit er 1986 die „Sprachkurse mit Alphabetisierung“ in sein Förderprogramm aufnahm. Kritisch angemerkt werden muss dabei, dass die Aufnahme in das bestehende Förderprogramm Bedingungen gesetzt hat, die nur ein sehr enges Spektrum an Erfahrungen zulässt.

Literatur

- BARKOWSKI, Hans/ HARNISCH, Ulrike/ KRUMM, Sigrid: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Königstein/Ts. 1980.

Petra Szablewski-Çavuş,

Diplom - Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Pädagogischen Abteilung des Sprachverbands Deutsch

in Mainz und seit mehr als zwanzig Jahren in den Bereichen Deutsch, Alphabetisierung und Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen tätig. E-Mail: petra.szablewski@sprachverband.de

Hinweis: Die Seitenumbrüche stimmen nicht mit der Veröffentlichung in der Print-Ausgabe des ALFA-FORUM überein.