

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 32

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Yvonne Holling

**Alphabetisierung
neu zugewanderter Jugendlicher
im Sekundarbereich**

Zur schulischen Situation analphabetischer
Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer
niedersächsischen Stadt



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag, Oldenburg, 2007

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 25 41

26015 Oldenburg

Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040

E-mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.ibit.uni-oldenburg.de

ISBN 978-3-8142-2097-0

Inhalt

Einleitung	10
1 Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland	15
1.1 Zum Begriff „Analphabetismus“	15
1.2 Analphabetismus und Alphabetisierung von Menschen deutscher Herkunftssprache	18
1.2.1 Analphabetismus als gesellschaftliches Problem	18
1.2.2 Entwicklung einer speziellen Alphabetisierungsdidaktik	19
1.2.3 Grundlagen der Alphabetisierung und Erstschrifterwerb in der Grundschule	20
1.2.4 Methoden in der Erwachsenenalphabetisierung	24
1.2.4.1 Die Morphemmethode	24
1.2.4.2 Der Fähigkeitenansatz	25
1.2.4.3 Der Spracherfahrungsansatz	27
1.2.4.4 Das Alphabetisierungskonzept von Paulo Freire	28
1.3 Analphabetismus und Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Herkunftssprache	29
1.3.1 Ausmaß und Forschungslage	30
1.3.2 Migrant(inn)en als Zielgruppe von Alphabetisierungsmaßnahmen	32
1.3.3 Unterschiede zu Analphabet(inn)en deutscher Herkunftssprache	33
1.3.4 Methoden und Materialien für die Alphabetisierung Zugewanderter	37
1.3.4.1 Eignung der methodischen Ansätze aus der Alphabetisierung Deutschsprachiger	38
1.3.4.2 Spezielle Methoden und Materialien für die Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger	40
1.3.5 Berücksichtigung der Herkunftssprachen	43

1.3.5.1	Diskussion: Alphabetisierung in der Erstsprache (L1) vs. Alphabetisierung in der Zweitsprache (L2) Deutsch	43
1.3.5.2	Zweisprachige Alphabetisierungsmodelle	45
1.3.5.3	Der sprachkontrastive Ansatz von Feldmeier	49
2	Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche als „Seiteneinsteiger/innen“ im deutschen Schulsystem	53
2.1	Zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	54
2.2	Zum Begriff „Seiteneinsteiger“	60
2.3	Seiteneinsteiger/innen in der Geschichte des Einwanderungslandes Deutschland	62
2.3.1	Die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n in den 1960er und 1970er Jahren	63
2.3.2	Die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n Ende der 1980er und in den 1990er Jahren	67
2.3.3	Die besondere Situation von Flüchtlingskindern/-jugendlichen	70
2.4	Die aktuelle Situation von Seiteneinsteiger(inne)n	75
2.5	Die Situation von Seiteneinsteiger(inne)n in Niedersachsen	79
2.5.1	Migrant(inn)en in Niedersachsen und an niedersächsischen Schulen	79
2.5.2	Rechtliche Rahmenbedingungen für die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n in Niedersachsen	81
2.5.2.1	Das Niedersächsische Schulgesetz	82
2.5.2.2	Der Erlass „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache“ vom Niedersächsischen Kultusministerium	83
2.6	Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Beschulung neu Zugewanderter	88
2.6.1	Schlussfolgerungen aus den aufgeführten Kritikpunkten	88
2.6.2	Das Beschulungsmodell von Hilgers und Krause	89

3	Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen	93
3.1	Problemaufriss	93
3.1.1	Hinweise auf die fokussierte Schülergruppe in der Literatur	94
3.1.2	Forschungslage	95
3.1.3	Charakterisierung der Schülergruppe	97
3.2	Didaktisch- methodische Überlegungen	101
3.2.1	Empfehlungen in der vorliegenden Literatur	101
3.2.2	Der Schrifterfahrungsansatz von Schulte-Bunert	103
3.2.3	Fazit aller vorgestellten methodischen Verfahren bzgl. ihrer Eignung für die Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher	106
3.3	Aktuelle Ansätze und Konzepte zur Förderung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen	109
3.3.1	Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen in Empfehlungen und Richtlinien verschiedener Kultusministerien	109
3.3.2	Bestehende Konzepte und Projekte zur Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen	110
3.3.3	Die Situation in Niedersachsen	113
3.3.3.1	Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen in Erlassen des Kultusministeriums	114
3.3.3.2	Die Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache	117
3.3.3.3	Das Handlungsprogramm Integration	118
3.3.3.4	Möglichkeiten der Förderung nach dem Niedersächsischen Schulgesetz	120
3.3.3.5	Fazit der Fördermöglichkeiten für analphabetische Seiteneinsteiger/innen in Niedersachsen	121
4	Forschungsmethodik und Durchführung der empirischen Untersuchung	125
4.1	Gegenstand und Zielsetzung der Untersuchung	125
4.2	Forschungsdesign	125
4.2.1	Grundzüge qualitativer Sozialforschung	126
4.2.2	Das Experteninterview	128

4.2.3	Das problemzentrierte Interview	130
4.3	Vorbereitung und Durchführung des Forschungsvorhabens	133
4.3.1	Vorbereitende Phase und Auswahl der Interviewpartner/innen	133
4.3.2	Durchführung und Transkription der Interviews	134
4.4	Auswertungsmethode	136
5	Zur Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niesa	139
5.1	Vorstellung der Interviewpartner/innen	139
5.2	Zur Gesamtsituation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niesa	145
5.3	Sprachförderung für Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache an den Schulen allgemein	147
5.4	Fragestellung 1: Was passiert mit analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n an den unterschiedlichen Schulen?	149
5.4.1	Organisatorische Maßnahmen	149
5.4.2	Aufnahmeverfahren	153
5.4.3	Diskrepanzen in den Darstellungen	155
5.4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	157
5.5	Fragestellung 2: Wie werden analphabetische Seiteneinsteiger/innen an den Schulen unterrichtet?	158
5.5.1	Lehrerbildung/Erwerb von Kompetenzen	158
5.5.2	Methoden und Materialien	160
5.5.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	164
5.6	Fragestellung 3: Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen treten für Schule und Lehrkräfte auf?	164
5.6.1	Anforderungen an Schule und Lehrkräfte	164
5.6.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	167
5.7	Fragestellung 4: Worin bestehen die Schwierigkeiten für die Schüler/innen?	168

5.7.1	Eigen- und Fremddarstellungen der Problematik der Schüler/innen	168
5.7.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	172
5.8	Fragestellung 5: Wo liegen für die Informant(inn)en Grenzen und Schwächen und welche Verbesserungsvorstellungen gibt es?	173
5.8.1	Kritik und Verbesserungsvorstellungen in Bezug auf die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n allgemein	173
5.8.2	Kritik und Verbesserungsvorstellungen in Bezug auf die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen	175
5.8.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	178
5.9	Fazit der Gesamtuntersuchung und Rückschlüsse zur Theorie	179
6	Schlussbemerkungen und Ausblick	189
	Literatur	193

Einleitung

Die vorliegende Arbeit greift mehrere Themenbereiche auf, die seit einigen Jahren stärkere öffentliche Beachtung finden als zuvor. So ist die Tatsache, dass es in Deutschland trotz Schulpflicht Menschen gibt, die des Lesens und Schreibens nur in unzureichendem Maße mächtig sind, heute kein Geheimnis mehr. Initiativen und Organisationen wie der Bundesverband Alphabetisierung machen seit den 1990er Jahren verstärkt auf die Situation analphabetischer Personen in unserer Gesellschaft aufmerksam und versuchen, Betroffenen aus ihrer von Tabuisierung und Stigmatisierung geprägten Lage herauszuhelfen. Die Frage nach den Ursachen von Analphabetismus trotz Schulbesuchs bekommt durch Diskussionen um die Ergebnisse der PISA-Studien neues Gewicht, da durch sie ins öffentliche Bewusstsein gerückt wurde, dass eine erhebliche Anzahl junger Menschen nicht hinreichend auf die schriftsprachlichen Anforderungen vorbereitet ist, die die Gesellschaft an sie stellt.

Auch die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen wird in diesem Zusammenhang seit einiger Zeit verstärkt diskutiert. Die andauernd schlechte Bildungsbeteiligung dieser Gruppe, die einen großen und wachsenden Teil unter den Schüler(inne)n in Deutschland ausmacht, bildet die Grundlage für eine bildungspolitische Debatte um Ursachen, bisherige Versäumnisse und notwendige Veränderungen in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Die Einsicht, dass in der Beherrschung der deutschen Sprache der Schlüssel für den Schulerfolg liegt, sowie eine vermehrte Implementierung von Sprachförderansätzen, insbesondere im Primar- und Elementarbereich, sind die bisherigen Folgen jener, mit Sicherheit noch nicht abgeschlossenen Diskussion. Ob diese Anstrengungen jedoch ausreichen, oder ob die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Migrant(inn)en nicht auch in den grundlegenden Strukturen des Schulsystems liegen, ist fraglich. So fordern Vertreter/innen der Migrationsforschung und interkulturellen Pädagogik schon seit Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen, die der faktisch multikulturellen und multilingualen Zusammensetzung der

Schülerschaft Rechnung tragen, indem sie ihr nicht durch Ignoranz oder bestenfalls kompensatorische Maßnahmen begegnen, sondern sie als Normalität der Schule begreifen und dementsprechend auf sie reagieren.

Die Personengruppe, die im Fokus dieser Arbeit steht, ist dagegen bisher kaum wahrgenommen worden. Dabei lassen sich an ihrer Situation beide bisher genannten Problematiken nachvollziehen: Zugewanderte Jugendliche, die in ihrer Herkunftssprache durch fehlenden Schulbesuch noch nicht alphabetisiert worden sind, kommen einerseits als Analphabet(inn)en in eine Gesellschaft, in der schriftsprachliche Kenntnisse eine wichtige Voraussetzung für ein gleichberechtigtes und selbständiges Leben sind. Andererseits gehören sie mit Eintritt in die Schule zu der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, genauer zu denjenigen, deren Situation als ‚Seiteneinsteiger/innen‘ ohne Deutschkenntnisse als besonders schwierig einzuschätzen ist, wie in dieser Arbeit noch zu zeigen sein wird.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die prekäre Situation von eben jenen ‚analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n‘ nachzuzeichnen und damit einen Einblick in eine bisher von Wissenschaft und Pädagogik kaum berücksichtigte Thematik zu liefern. Wenngleich es sich bei Jugendlichen, die ohne schriftsprachliche Kenntnisse nach Deutschland einwandern, sicherlich um eine Minderheit unter den Migrant(inn)en handelt, erscheint es ob der bisher kaum erfolgten Beschäftigung mit dem Thema geboten, ihre Lage näher zu beleuchten und darzustellen, wie die Schule mit dieser Minderheit umgeht. Zunächst wird der Sachverhalt aus theoretischer Perspektive betrachtet und anschließend durch einen Blick in die Schulpraxis veranschaulicht, indem im empirischen Teil der Arbeit unterschiedliche Personen zu Wort kommen, die entweder als selbst Betroffene oder als Vertreter/innen verschiedener Schulen mit dem Thema in Berührung gekommen sind.

Die Themenwahl für die vorliegende Arbeit begründet sich in persönlichen Eindrücken und Erfahrungen aus zahlreichen Nachhilfestunden mit einer Schülerin, die als Zwölfjährige, ohne in der Türkei je die Schule besucht zu haben, nach Deutschland kam und sich mit oben angerissener Situation auseinandersetzen musste bzw. muss. Die

zwei Punkte, die mich in Bezug auf das Mädchen besonders beschäftigen, finden sich als Hauptinteressen in dieser Arbeit wieder:

1. Wie bringt man einer Jugendlichen, die selbst drei Sprachen spricht und davon Deutsch als Drittsprache mittlerweile ziemlich gut beherrscht, die aber in keiner dieser Sprachen alphabetisiert ist, Lesen und Schreiben bei?
2. Welche Rolle spielt bei der Problematik die Schule: Wie nimmt sie die offensichtlich schwierige Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen wahr und was ‚tut sie‘, um ihrer Aufgabe der allgemeinen und fachlichen Bildung aller, und somit auch dieser Schüler/innen nachzukommen?

Während im theoretischen Teil der Arbeit beide Punkte betrachtet werden, also einerseits die didaktisch-methodischen Fragen der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch und andererseits die schulpolitischen und -strukturellen Gesichtspunkte in Bezug auf die Beschulung Zugewanderter, liegt der Fokus des empirischen Teils eher auf dem zweitgenannten Themenbereich.

Im ersten Kapitel wird das Thema des Analphabetismus und der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland beleuchtet, wobei eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Analphabetismus, seinen Ursachen und Erscheinungsformen erfolgt und ein Überblick über die Ansätze zur Alphabetisierung verschiedener Personengruppen geliefert wird. Den Schwerpunkt des Kapitels bildet die Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Herkunft in der Zweitsprache Deutsch. Es finden sowohl außerschulische als auch schulische Konzepte sowie einsprachige und mehrsprachige Modelle Berücksichtigung.

Das zweite Kapitel nimmt neu zugewanderte Jugendliche in den Blick und wendet sich damit dem Bereich der Schule zu. Es wird gezeigt, wie sich die Beschulung der so genannten Seiteneinsteiger/innen seit Beginn der verstärkten Einwanderung nach Deutschland entwickelt hat, welche rechtlichen Rahmenbedingungen für den Unterricht dieser Schüler/innen bestanden und bestehen und wie sich ihre schulische Situation damals und heute gestaltet.

Das dritte Kapitel verbindet die vorangegangenen Teile der Arbeit und rückt die spezielle und komplexe Lage von Jugendlichen in den Mittelpunkt, die ohne oder mit geringer Schulerfahrung und ohne in ihren

Erstsprachen Lesen und Schreiben zu können in die Sekundarstufe eingegliedert werden sollen. Es wird diskutiert, mit welcher didaktisch-methodischen Herangehensweise die Alphabetisierung der Zielgruppe zu gestalten wäre und welcher Handlungsbedarf bezüglich struktureller oder organisatorischer Veränderungen besteht.

Die Kapitel vier und fünf ergänzen die bis dorthin skizzierten Zusammenhänge durch eine Betrachtung der Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen an unterschiedlichen Schulen in einer niedersächsischen Stadt. Das Kapitel vier dient dabei der Beschreibung und Begründung des gewählten Forschungsdesigns, während Kapitel fünf die Ergebnisse der Untersuchung darstellt und diskutiert.

Das sechste Kapitel schließlich fasst die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zusammen und gibt Hinweise auf mögliche Ansatzpunkte zu weiterer Forschung und schulpolitischen Veränderungen.

Lesehinweise

Bei Personenbezeichnungen werden grundsätzlich die männliche und die weibliche Form verwendet. Von einer Beschränkung auf die männliche Form im Sinne einer einfacheren Lesbarkeit sehe ich ab, da m. E. der Hinweis, die weibliche Form jeweils mitzudenken, nicht ausreicht, um sicherzustellen, dass immer sowohl männliche als auch weibliche Personen mit den Bezeichnungen assoziiert werden. Insbesondere bei Personengruppen, die häufig automatisch mit einem der beiden Geschlechter in Verbindung gebracht werden (z. B. „der Schulleiter“) ist es mir wichtig, bestehende Machtverhältnisse nicht durch eine einseitige Genusverwendung zu tradieren.

Zusammengesetzte Substantive (z. B. das Wort „Schülergruppe“) hingegen werden nicht durch die weibliche Form ergänzt, da es sich bei ihnen um festgeschriebene Begriffe handelt, die eher abstrakt auf Personen Bezug nehmen. Ebenso wird bei Begriffsdefinitionen der zu diskutierende Begriff in Anführungszeichen und ausschließlich in der männlichen Form verwendet (z. B. der Begriff „Seiteneinsteiger“), da auch hier abstrakte Gesichtspunkte im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Bei Zitaten werden Textauslassungen mit eckigen Klammern und drei einfachen Punkten angegeben. Ergänzungen einzelner Buchstaben oder Wörter, die aus Gründen der Satzumstellung oder der Einbettung in den Fließtext nötig sind und dem Originaltext entsprechen, werden in eckige Klammern gesetzt. Eigene Ergänzungen innerhalb eines Zitats sind ebenfalls durch eckige Klammern und die Angabe meiner Initialen gekennzeichnet.

Der Anhang, in dem sich Gesprächsnotizen, unveröffentlichte Dokumente, Interviewleitfäden und -transkriptionen befinden, ist nicht Bestandteil dieses Werkes. Er befindet sich auf einer CD-Rom, die zu meiner Diplomarbeit gehört und ist in der Bibliothek der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg einzusehen.

1 **Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland**

Begriffe wie „Analphabetismus“ oder „Alphabetisierungsmaßnahmen“ werden meist mit der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Situation in Entwicklungsländern assoziiert. Dass es jedoch in Industrienationen wie Deutschland eine erhebliche Anzahl von Menschen gibt, die nicht oder nur in unzureichendem Maße lesen und schreiben können, wurde lange Zeit tabuisiert und rückt nur langsam ins öffentliche Bewusstsein.

In dem ersten Teil der Arbeit möchte ich die pädagogische und wissenschaftliche Wahrnehmung des Themas skizzieren und seine Aktualität hervorheben. Ich beschäftige mich mit Ausmaß und Erscheinungsformen des Analphabetismus in der BRD, stelle unterschiedliche methodische Ansätze der Erwachsenenalphabetisierung vor und grenze die Schriftunkundigkeit von Menschen mit deutscher und mit nicht-deutscher Herkunftssprache voneinander ab. Anschließend wird der Fokus auf Alphabetisierungskonzepte für Menschen mit Migrationshintergrund gelegt, wobei im Hinblick auf die Personengruppe, die im Mittelpunkt der Arbeit steht, sowohl schulische als auch außerschulische Maßnahmen in den Blick genommen werden.

Da der Begriff „Analphabetismus“ im Fokus des ersten Kapitels steht und wesentlich für die gesamte Arbeit ist, muss er zunächst definiert werden.

1.1 **Zum Begriff „Analphabetismus“**

Der Begriff Analphabetismus definiert kein klar abgegrenztes Phänomen, sondern wird im Verlauf der Geschichte und in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich interpretiert. So galt z. B. im Jahr 1912 in Deutschland als alphabetisiert, wer seinen Namen schreiben konnte (vgl. Stauffacher 1992: 17). Heute liegen dem Begriff im deutschen und europäischen Kontext andere Interpretationen zugrunde, die sich dennoch in ihrer Reichweite unterscheiden. Cordula Löffler führt vier verschiedene Definitionsvarianten an:

- „a) Die linguistischen Definitionen umfassen Unterscheidungen hinsichtlich vorhandener Fähigkeiten (keine Buchstabenkenntnis, rudimentäre Kenntnisse, mühsames Re- und Dekodieren).
- b) Die gesellschaftlich-kommunikationstheoretischen Definitionen beziehen sich auf die Möglichkeiten des Individuums, am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen.
- c) Anthropologisch-psychologische Definitionen rücken die Behinderung des Selbstseins und der Selbstäußerung in den Fokus.
- d) Eine curriculare Definition [...] legt fest, dass die schriftsprachlichen Leistungen einer Schuljahresstufe als Minimalkompetenz des Alphabetisiertseins zu betrachten ist“ (Löffler 2000: 29).

Bezogen auf das Phänomen des Analphabetismus in Deutschland wird heute gemeinhin von „funktionalem Analphabetismus“ gesprochen. Dieser Begriff kommt der Kategorie (b) am nächsten. Frank Drecoll definiert den Begriff wie folgt:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen **Mindestanforderungen** an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftsprachlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecoll 1981 zitiert in Löffler 2000: 31; Hervorh. i. O.).

Im Gegensatz zu primären Analphabet(inn)en, die gar nicht lesen und schreiben können, bezeichnet man als funktionale Analphabet(inn)en also Personen, die zwar über rudimentäre Kenntnisse der Schriftsprache verfügen, jedoch bestimmte Anforderungen, die in einer literaten Gesellschaft an sie gestellt werden, nicht erfüllen können (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 21).¹ So können funktionale Analphabet(inn)en zwar einzelne Wörter lesen und schreiben, scheitern jedoch z. B. beim Aus-

1 Zur näheren Eingrenzung des Phänomens Analphabetismus werden in der Literatur weitere Spezifizierungen vorgenommen, die an dieser Stelle lediglich kurz genannt werden sollen. So liegt z. B. sekundärer Analphabetismus vor, wenn jemand die in der Schule erworbenen Schriftsprachkenntnisse wieder verlernt hat (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 23), während Personen, die zwar lesen, aber kaum schreiben können, als Semialphabeten bezeichnet werden (vgl. Löffler 2000: 34).

füllen von Formularen oder beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen. An oben stehender Definition wird deutlich, dass Analphabetismus ein relatives Phänomen ist, das sich je nach den äußeren gesellschaftlichen Umständen unterschiedlich darstellt. Die Interpretation des Begriffs „Analphabet“ hängt stark vom Stellenwert der Schriftsprache in der jeweiligen Gesellschaft ab.

In dieser Arbeit werden die Umschreibungen „funktionaler“ und „primärer Analphabetismus“ verwandt, wobei insbesondere letzterer Begriff in den weiteren Teilen der Arbeit eine zentrale Rolle spielen wird. Die oben aufgeführte Definition des funktionalen Analphabetismus erscheint mir in Bezug auf Personen nicht-deutscher Herkunftssprache jedoch problematisch. Nach ihr wären nämlich alle Menschen, die die schriftsprachlichen Anforderungen in einem Land oder Sprachgebiet nicht erfüllen können, funktionale Analphabet(inn)en. Das hieße, dass alle in Deutschland lebenden Migrant(inn)en, die die deutsche Sprache nicht in Wort und Schrift beherrschen, zu den Analphabet(inn)en gezählt würden, ungeachtet der Tatsache, ob sie das Schriftsystem ihrer Herkunftssprache beherrschen oder nicht. In dieser Arbeit soll von funktionalem Analphabetismus deshalb nur dann die Rede sein, wenn die Schrift der Erstsprache nicht den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen genügend beherrscht wird.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass der Begriff „Analphabet“ auch Stigmata und Vorurteile transportiert, was viele Diskussionen um eine wertfreiere Begriffswahl erzeugt hat (vgl. Stauffacher 1992: 19 f.). Der umgangssprachliche Gebrauch von Ausdrücken wie z. B. „politischer Analphabet“ für eine Person, die über ein bestimmtes Thema nichts weiß, macht deutlich, dass der Begriff oft mit Nichtwissen oder Dummheit gleichgesetzt wird. Bis heute konnten sich allerdings Alternativen wie „Nichtleser und Nichtschreiber“, „Schriftunkundiger“ oder „Illiterat“² nicht durchsetzen (vgl. ebd.). Obwohl ich mir der negativen Konnotation des Begriffs „Analphabet“ bewusst bin, werde auch ich ihn in dieser Arbeit nicht durch einen der genannten Ausdrücke ersetzen. „Nichtleser/Nichtschreiber“ und „Schriftunkundiger“ erscheinen mir bezogen auf den funktionalen Analphabetismus zu absolut, daher ver-

2 Der Begriff „Illiteralität“ ist vom englischen „illiteracy“ abgeleitet. Auch im Französischen spricht man von „illettrisme“ (vgl. Stauffacher 1992: 20).

wende ich den Begriff „Schriftkundiger“ nur im Zusammenhang mit dem primären Analphabetismus. Die Alternative „Illiterat“ erscheint mir zwar sinnvoll³, ist jedoch in der mir vorliegenden Literatur völlig ungebrauchlich und wirkt daher künstlich. Da sich diese Arbeit in erheblichem Maße an Literatur orientiert, die aus der Alphabetisierungspraxis entstanden ist und in der weiterhin von analphabetischen Menschen die Rede ist (vgl. z. B. Feldmeier 2004), wird auch im Folgenden der Begriff „Analphabet“ gebraucht.

1.2 **Analphabetismus und Alphabetisierung von Menschen deutscher Herkunftssprache⁴**

Weiter wird herausgearbeitet, wie das Thema des Analphabetismus in Deutschland an Relevanz und öffentlicher Beachtung gewonnen hat. Dann werden die spezielle Didaktik und Methodik zur Alphabetisierung Erwachsener, die sich seit Ende der 1970er Jahre entwickelt haben, skizziert.

1.2.1 *Analphabetismus als gesellschaftliches Problem*

Der Bundesverband Alphabetisierung schätzt die Zahl der funktionalen Analphabet(inn)en in der Bundesrepublik auf 4 Millionen (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 29). Die bis in die 1970er Jahre verbreitete Annahme, den Analphabetismus in Deutschland durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht Anfang des 20. Jahrhunderts überwunden zu haben, kann folglich nur für den primären Analphabetismus gelten.

3 Kamper führt als Vorteile des Begriffs an, dass er im Gegensatz zu „Analphabet“ die Sprachen mit einer nicht-alphabetischen Schrift mit einschließt und man von ihm einen positiven Begriff, „Literat“, ableiten könne, was bei „Analphabet“ nicht geht (vgl. Kamper 1997: 10 f.).

4 Es wird im weiteren Verlauf der Arbeit zwischen Menschen deutscher Herkunftssprache und Menschen nicht-deutscher Herkunftssprache unterschieden. Diese Begriffswahl erscheint mir richtig, da z. B. die Bezeichnungen „Deutsche“ und „Auländer“ im vorliegenden Kontext nicht ‚greifen‘: Der für die Alphabetisierungsarbeit entscheidende Gesichtspunkt ist nicht die nationale Zugehörigkeit, sondern die Sprachbeherrschung einer Person. Die Begriffe „Nicht-Deutschsprachige“ und „Deutschsprachige“ werden der Einfachheit halber auf die gleiche Weise eingesetzt, ohne damit den Alphabetisierungskursteilnehmer(inne)n nicht-deutscher Herkunftssprache jegliche Deutschkenntnisse absprechen zu wollen.

Der funktionale Analphabetismus hingegen muss heute als ernstzunehmendes gesellschaftliches und bildungspolitisches Problem wahrgenommen werden. Die Bedeutung schriftsprachlicher Kenntnisse hat in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts erheblich zugenommen (vgl. Giese 1986: Kap. 1). Das hängt unter anderem mit der fortschreitenden Technologisierung der Lebensumwelt und mit dem Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt zusammen: Wo früher ein Bahnbeamter Auskunft gegeben hat, steht heute der Fahrkartenautomat und die Bewerbung um eine Arbeitsstelle ist ohne umfassende Bewerbungsunterlagen kaum mehr möglich (vgl. ebd: 30 f.). In stärkerem Maße als früher ist die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, Voraussetzung für eine gleichberechtigte gesellschaftliche und politische Teilhabe.

Der Schule kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu, da sie für die Alphabetisierung und Grundbildung der heranwachsenden Generationen und damit für ihre Befähigung zur selbständigen Lebensbewältigung verantwortlich ist. Dass dies jedoch bei einer erheblichen Anzahl von Schüler(inne)n nicht gelingt, hat die PISA-Studie 2000 gezeigt und wurde durch anschließende Untersuchungen (unter anderem PISA 2003) bestätigt. Die Tatsachen, dass rund 80.000 Jugendliche pro Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen (vgl. GEW 2005) und dass im Bundesdurchschnitt 22,3 % der Fünfzehnjährigen Gelesenem keinen Sinn entnehmen können (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2004: 10), legen die Schlussfolgerung nahe, dass der funktionale Analphabetismus ein ernstzunehmendes Phänomen unserer Zeit ist. Monika Tröster konstatiert:

„Angesichts der Diskussionen über die PISA-Studie gewinnt die Thematik Alphabetisierung – Grundbildung – Berufsorientierte Grundbildung eine besondere Aktualität und bekommt möglicherweise eine neue Dimension“ (Tröster 2002: 11).

1.2.2 *Entwicklung einer speziellen Alphabetisierungsdidaktik*

Mitte der 1970er Jahre wurde in Deutschland erstmals öffentlich diskutiert, dass es Menschen gibt, die die Schule ohne hinreichende Schriftsprachkenntnisse verlassen und ihr soziales und berufliches Leben als Analphabet(inn)en bewältigen müssen (vgl. Stauffacher 1992: 23). Es folgten wissenschaftliche und pädagogische Überlegun-

gen zu Ursachen und möglichen Lösungen des Problems. Die Notwendigkeit der Unterstützung erwachsener Analphabet(inn)en wurde erkannt und öffentliche Bildungsträger, insbesondere die Volkshochschulen, richteten Ende der 1970er Jahre erste Alphabetisierungskurse für Erwachsene ein (vgl. ebd.).

Bei der Erstellung von Material und Lehrplänen wurde schnell deutlich, dass es sich bei erwachsenen Analphabeten um eine Zielgruppe handelt, die einer besonderen methodischen Herangehensweise bedarf (vgl. Löffler 2000: 216 ff.). Die Verwendung von Alphabetisierungsmaterial aus der Grundschule ist nicht oder nur in sehr geringem Maße sinnvoll, da sich erstens die Art zu lernen von Kindern und Erwachsenen grundlegend unterscheidet, sich die Erwachsenen zweitens durch zu kindliches Material nicht ernst genommen oder degradiert fühlen können und sie drittens mit dem Material aus der Schule oft unangenehme Erinnerungen verbinden und sich deshalb vor einem möglichen weiteren Fehlschlag innerlich gegen den Lernprozess sperren. Die Übernahme von Methoden aus anderen Bereichen der Erwachsenenbildung erwies sich ebenfalls als wenig hilfreich, da Konzepte z. B. aus Fremdsprachenkursen, wenn nicht direkt von Schriftsprachkenntnissen der Teilnehmer/innen, doch meist vom Vorhandensein eigener Lernstrategien ausgehen. Bei funktionalen Analphabet(inn)en handelt es sich jedoch in der Regel um Menschen, die mit Schule und Lernen eindeutig negative Erfahrungen gemacht haben und statt Lernstrategien eher Lernbarrieren und später in zunehmendem Maße Vermeidungs- und Vertuschungsstrategien entwickelt haben. Das jahrelange Versagensgefühl während der Schulzeit, eine unzureichende Unterstützung durch die Familie oder andere Bezugspersonen und gesellschaftliche Stigmatisierung sind Faktoren, die bei der Konzeption von Alphabetisierungsmaßnahmen und -methoden unbedingt bedacht und einbezogen werden müssen (vgl. ebd.).

1.2.3 *Grundlagen der Alphabetisierung und Erstschrifterwerb in der Grundschule*

Bevor im folgenden Unterabschnitt spezielle Methoden in der Erwachsenenalphabetisierung beschrieben werden, soll an dieser Stelle auf einige grundlegende Elemente der Vermittlung von Schriftsprache ein-

gegangen werden. Die Darstellung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit; vielmehr sollen Gesichtspunkte, die in folgenden Teilen der Arbeit vorkommen, hier Erwähnung finden. Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit, in der die Schule eine wichtige Rolle spielt, werden außerdem wesentliche Punkte des Lese-/Schreibunterrichts in der Grundschule angerissen.⁵

Neben Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen gilt als wesentlichste Voraussetzungsfähigkeit für den Schriftspracherwerb die phonologische Bewusstheit:

„Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wird [...] in der Fähigkeit gesehen, Reime zu erkennen, Silben zu segmentieren und zusammensetzen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ist [...] die Fähigkeit, nicht nur Anfangs- und Endlaute in einem gesprochenen Wort identifizieren zu können, sondern das gesamte Wort auf seine lautlichen Bestandteile hin abhören zu können“ (Schründer-Lenzen 2004: 34).

Der Schriftspracherwerb an sich besteht dann darin, Phoneme (kleinste Segmente der Lautsprache) und Grapheme (Buchstaben bzw. Buchstabengruppen) einander zuzuordnen. Da zwischen den Phonemen und Graphemen der deutschen Sprache kein 1:1-Verhältnis besteht, muss im Verlauf des Lese-/Schreiblernprozesses eine ganze Reihe von Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln verinnerlicht werden. So kann das selbe Phonem durch unterschiedliche Grapheme dargestellt werden, wie z. B. der Laut /a:/ in „Magen“, „Waage“ oder „Mahl“. Ebenso wird der selbe Buchstabe in unterschiedlichen Wortkontexten verschieden ausgesprochen, so z. B. der Buchstabe „v“ in „Vogel“ (/f/) oder „Vase“ (/w/). Die einzelnen Buchstabenkombinationen bzw. Aussprechweisen kommen mit unterschiedlicher Häufigkeit vor, was die Basis für bestimmte Rechtschreibregelungen ist. Die meisten Lese-/Schreiblehrgänge führen zunächst nur orthographiekonsistente Wörter ein, d. h. Wörter, die ‚man schreibt, wie man sie spricht‘. Später werden dann orthographische Regeln eingeführt, wie z. B. Doppelkonsonanten oder das „Dehnungs-h“. Die zahlreichen Wörter, die von den Regelungen abweichen, müssen als Lernwörter mit ihrer korrekten Schreibweise memorisiert werden.

5 Vgl. für einen tiefergreifenden Einblick in die Thematik Schründer-Lenzen 2004.

Den Beginn der Alphabetisierung betreffend unterscheidet man grundsätzlich synthetische und analytische Verfahren. Synthetische Verfahren beginnen mit der Vermittlung einzelner Buchstaben⁶, die dann zu Wörtern zusammengezogen werden. Analytische Verfahren (auch Ganzwortmethoden oder Ganzsatzmethoden genannt) beginnen mit dem Einprägen einzelner Wörter oder auch kurzer Sätze, die dann in ihre Einzelteile, also Silben und Buchstaben, zerlegt werden (vgl. Feldmeier 2004: 124). Während sich für die deutsche Sprache in der Erwachsenenbildung die synthetischen Verfahren weitgehend durchgesetzt haben (vgl. ebd.), bevorzugt man heute im Erstlese-/schreibunterricht mit Kindern methodenintegrierende Verfahren, die Elemente beider Vorgehensweisen enthalten (vgl. Schulte-Bunert 2000: 52). Dabei hat sich, so Ellen Schulte-Bunert, die gängige Praxis des Lese-/Schreibunterrichts wegbewegt von den einheitlichen Fibellehrgängen, wie sie noch vor einigen Jahren üblich waren. Heute orientiert sich der Unterricht in den ersten beiden Klassen in stärkerem Maße an offenen und differenzierten Methoden und Materialien und wird so den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler/innen eher gerecht (vgl. ebd.). So wird in vielen Grundschulen nach dem Spracherfahrungsansatz unterrichtet, einer Methode, die ihren Ursprung in der Erwachsenenalphabetisierung hat (s. 1.2.4.3) und auf den Unterricht mit Kindern übertragen wurde. Der „Ansatz betrachtet den Schriftspracherwerb von Kindern als einen Lernprozess, der – dem Sprechenlernen vergleichbar – von ihnen mitgesteuert wird“ (ebd.: 53). Daher arbeitet der Spracherfahrungsansatz nicht mit einem „künstlich reduzierten Wortangebot“ sondern plädiert dafür, „an der Sprache der Kinder anzusetzen“ (Schründer-Lenzen 2004: 53 f.). Die Schüler/innen sollen von Anfang an alle Wörter schreiben dürfen, die sie wollen, und sich mit allen dafür notwendigen Buchstaben vertraut machen. Dies geschieht mit Hilfe einer Anlauttabelle. In der Anlauttabelle ist für jeden Laut ein Gegenstand, ein Tier oder eine Person abgebildet, dessen/deren Bezeichnung mit diesem Laut beginnt (Anlaut). Für den Laut /m/ ist also z. B. eine Maus abgebildet oder für den Laut /au/ ein Auto. Das zugehörige Graphem (also M/m oder

6 Sowohl in der Erwachsenenalphabetisierung als auch im Anfangsunterricht mit Kindern gilt: Es werden grundsätzlich nicht die ‚Namen‘ der Buchstaben, sondern ihr Lautwert eingeführt. Der Buchstabe „M“ wird also nicht [em] ausgesprochen, sondern [m] (vgl. Feldmeier 2004: 127).

Au/au) steht neben dem Bild. Die Kinder können so selbständig aus den Buchstaben bzw. Buchstabengruppen der Anlauttabelle neue Wörter bilden. Dafür müssen sie die Wörter, die sie schreiben möchten, in Laute zerlegen, jeden Laut in der Tabelle anhand der Abbildungen suchen und dann den oder die dazugehörigen Buchstaben aufschreiben. So kann bei einiger Übung ein lautgetreues (natürlich noch kein orthographisch korrektes) Schreiben gelernt werden.

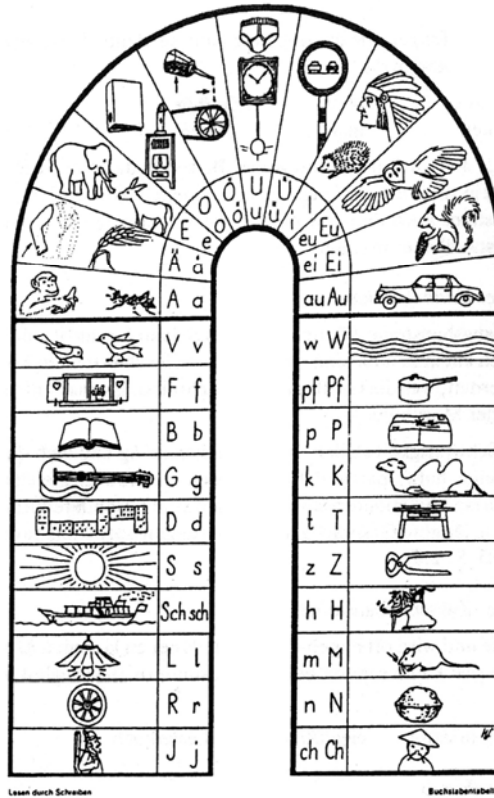


Abb. 1: Anlauttabelle nach J. Reichen (Magin 1991: 70)

1.2.4 Methoden in der Erwachsenenalphabetisierung

Aus der oben beschriebenen Notwendigkeit einer speziellen methodischen Herangehensweise an die Alphabetisierung Erwachsener entwickelten sich unterschiedliche Ansätze, von denen im Folgenden die wichtigsten dargestellt werden.

Die Ansätze sind nicht als vollständige didaktische Konzepte zu verstehen, sondern als pädagogische Richtungen, die meist durch weitere Vorgehensweisen ergänzt wurden und auch heute stets in Verbindung mit anderen Methoden angewandt werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 86).

1.2.4.1 Die Morphemmethode⁷

Die Morphemmethode wurde 1979 im Rahmen der Legasthenieforschung von Dieter Pilz und Siegfried Schubenz entwickelt und 1981 für die Alphabetisierungsarbeit modifiziert. Sie war in den 1980er Jahren die bevorzugte Methode in der Erwachsenenalphabetisierung und wurde vor allem wegen ihrer Andersartigkeit gegenüber schulischen Alphabetisierungsmethoden geschätzt. Da sie sehr systematisch und logisch aufgebaut ist, kann sie als erwachsenengerecht angesehen werden.

Die Morphemmethode basiert auf dem Prinzip, dass Wörter aus verschiedenen ‚Bausteinen‘ (Morphemen) bestehen, die in sich konsistent sind und aus denen eine Vielzahl anderer Wörter gebildet werden kann.

Nach der Morphemmethode wird jedes Wort in Morpheme, das heißt in seine kleinsten sinntragenden Einheiten, zerlegt. Es wird also nicht, wie bei der Silbentrennung, nach rhythmischen Gesichtspunkten aufgeteilt, sondern nach der Bedeutung der einzelnen Wortteile. Das Wort „abschreiben“ zum Beispiel wird nach der Morphemmethode folgendermaßen gegliedert: *ab / schreib / en* (und nicht *ab / schrei / ben* wie nach der herkömmlichen Silbentrennung), weil der Wortteil „schreib“ die Bedeutung des Wortes enthält.

7 Vgl. zu diesem Teil, wenn nicht anders angegeben, Waldmann 1985.

Bei der Wortgliederung wird zwischen Grundmorphemen (G; sinntragende Morpheme) und Anfangs- und Endmorphemen (A, E; sinnverändernde Morpheme) unterschieden. Die Buchstaben s, e und t stehen häufig zwischen den verschiedenen Wortteilen und werden als Zwischenmorpheme (Z) bezeichnet.

So kann man oft auch lange Wörter vollständig in Morpheme aufteilen, was für die Lernenden eine Vereinfachung und Strukturierungshilfe darstellt.

„Wortungeheuer“ wie z. B. das Wort „Arbeitsbeschaffungsmaßnahme“ erscheinen nicht mehr so kompliziert.

Arbeit / s / be / schaff / ung / s / maß / nahme

G Z A G E Z G G

Allerdings kann man die Methode bei vielen Wörtern, so z. B. bei Fremdwörtern, nicht anwenden, was zu einer hohen Anzahl von ‚unlogischen‘ Ausnahmen führt. Auch viele deutsche Wörter können die Lernenden sich nicht mit der Morphemmethode erschließen (so z. B. die Wörter „vergessen“ oder „Himbeere“). Diese Tatsache wird von Kritiker(inne)n der Methode als Hauptargument angeführt und ist einer der Gründe, warum es nicht sinnvoll ist, das Lesen und Schreiben ausschließlich mit der Morphemmethode zu vermitteln (vgl. Löffler 2000: 221).

Der Vorteil der Methode liegt in der starken Betonung der Wortinhalte, d. h., dass der Sinn des Gelesenen im Mittelpunkt steht und so einer rein mechanischen Wortanalyse vorgebeugt wird. Außerdem wirkt sich das Verfahren aufgrund der Differenz zu schulischen Methoden und aufgrund meist schneller Erfolgserlebnisse am Anfang des Lernprozesses positiv auf das Lernverhalten der Teilnehmenden aus:

„Es ist ein Erfolgserlebnis für die Teilnehmer, dass sie bei neuen Wörtern immer wieder auf die gleichen Elemente stoßen und diese auch richtig schreiben können“ (Waldmann 1985: 22).

1.2.4.2 Der Fähigkeitenansatz

Der Fähigkeitenansatz basiert auf Beobachtungen unterschiedlicher Lernschwierigkeiten bei Alphabetisierungskursteilnehmenden und wurde erstmals 1983 von Gertrud Kamper wissenschaftlich bearbeitet

(vgl. Schulte-Bunert 2000: 56). Das Konzept setzt, im Gegensatz zu den anderen methodischen Ansätzen, bei den Grundfertigkeiten an, deren Beherrschung für das Lesen- und Schreibenlernen Voraussetzung sind (vgl. Magin 1991: 87). Die Ursachen von Problemen beim Schriftspracherwerb werden demnach in der unzureichenden Ausbildung dieser Grundfertigkeiten beim Individuum gesehen, nicht in seinem Umfeld:

„Im Unterschied zu den milieu-, sozialisations- und kommunikationstheoretischen Ansätzen, führt der Fähigkeitenansatz die Ursachen von Analphabetismus auf das Nicht-Beherrschen von Fähigkeiten aufgrund eines unzulänglichen Aneignungsprozesses zurück“ (ebd.).

Folgende Grundfertigkeiten sind nach Kamper Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb (vgl. Schulte-Bunert 2000: 57 f.):

- Visuelle Diskriminierungsfähigkeit: Unterscheiden verschiedener Buchstaben;
- Auditive Diskriminierungsfähigkeit: Unterscheiden verschiedener Laute;
- Differenzierte kinästhetische Wahrnehmung: Bewegungsempfindung (z. B. mit Zunge und Lippen) beim Bilden von Lauten;
- Differenzierte rhythmische Wahrnehmung: z. B. Wahrnehmung von Wort- oder Satzgrenzen, Unterscheidung von offenen und geschlossenen Vokalen;
- Differenzierte räumliche Wahrnehmung: z. B. Erfassen der Raumlage der Buchstabelemente, Einhalten der Lese- und Schreibrichtung;
- Bewusstes Einprägen und Erinnern: z. B. Erinnern von Buchstabenformen und zugehörigen Lauten;
- Schlussfolgern und logisches Ableiten: z. B. Transfer des bereits Gelernten auf andere, ähnliche Strukturen.

Der Fähigkeitenansatz beinhaltet eine schrittweise Aneignung der verschiedenen Teilbereiche. Durch Wiederholung sollen die einzelnen Handlungen automatisiert, verkürzt und schließlich miteinander verknüpft werden, so dass letztendlich Lesen und Schreiben als Zusammenspiel unterschiedlicher komplexer Vorgänge ermöglicht werden (vgl. auch Feldmeier 2004: 110 ff.). So werden z. B. das rhythmische

Empfinden und die kinästhetische Wahrnehmung durch spezielle Übungen „zur bewussten Koordinierung von (Hand) Bewegung und Sprechen“ (Magin 1991: 95) verbunden, Hörübungen zur Stellung bestimmter Laute in Wörtern durchgeführt oder die räumliche und visuelle Differenzierungsfähigkeit durch das Zusammensetzen von Buchstaben aus ihren kleinsten Elementen (Striche, Bögen, etc.) geübt (vgl. ebd.: 95 ff.).

1.2.4.3 *Der Spracherfahrungsansatz*⁸

Der Spracherfahrungsansatz basiert auf dem Ansatz „Language Experience Approach“, der in den 1940er Jahren in den USA von Roach van Allen entwickelt wurde.

Während bei den zuvor beschriebenen Verfahren die Struktur der Sprache bzw. geistige und motorische Fähigkeiten zu ihrer Umsetzung in Schrift im Mittelpunkt stehen, bezieht sich der Spracherfahrungsansatz auf den Inhalt von Sprache und auf ihre kommunikative Funktion. Die Schriftsprache wird als Ausdrucksmöglichkeit von gesprochener Sprache gesehen, die den Lernenden eine stärkere Partizipation an zwischenmenschlichen und auch gesellschaftlich-politischen Prozessen ermöglicht.

Der Ansatz berücksichtigt in starkem Maße die konkreten Erfahrungen der Lernenden. Das Schreiben fungiert als Ausdrucksmöglichkeit für ihre Interessen, Erlebnisse und persönlichen Meinungen. Folglich wird in Kursen kein universelles Lehrwerk verwandt, sondern mit den Texten der Lernenden selbst gearbeitet. Sie werden von den Teilnehmenden unter gegenseitiger Hilfestellung oder mit Hilfe der Lehrperson angefertigt oder, wenn das Schreiben noch gar nicht beherrscht wird, der Lehrperson diktiert. Diese Texte werden dann als Ausgangspunkt zum Lesenlernen und zum weiteren Schreibenlernen verwendet.

Wichtig ist zunächst nicht die orthographische Korrektheit, sondern die Berücksichtigung der persönlichen Belange jedes/r einzelnen. Das Medium ist statt der Standardsprache die mündliche Ausdrucksweise der Lernenden, was zu einem Abbau von Schreibhemmnissen führen

8 Vgl. hierzu, wenn nicht anders angegeben, Drecoll/Wagener 1985.

soll. Die Lernziele werden von den Teilnehmer(inne)n selbst bestimmt und die Inhalte beziehen sich meist auf konkrete Alltagssituationen, die den Lernenden schriftsprachliche Kenntnisse abverlangen. Dementsprechend wird oft mit authentischem Material wie Formularen oder Gebrauchsanweisungen gearbeitet.

Der Spracherfahrungsansatz kann in der heutigen Alphabetisierungspraxis als der bevorzugte Ansatz gelten, da er vielen Alphabetisierungskursen als Grundkonzept dient, während die anderen hier aufgeführten Methoden meist nur ansatzweise Beachtung finden (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 87).

1.2.4.4 Das Alphabetisierungskonzept von Paulo Freire

Dieses Konzept zur Erwachsenenalphabetisierung ist dem Spracherfahrungsansatz ähnlich. Es ist ein Teil der von Paulo Freire in den 1960er Jahren entwickelten „Pädagogik der Unterdrückten“, die sich an Landarbeiter/innen und Großstadtlumbewohner/innen in Brasilien richtete (vgl. Freire 1972). Die Grundsätze von Freires Konzept wurden auf viele andere Kontexte, so auch auf die Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland, übertragen.

In klarer Abgrenzung zur gängigen Bildungspraxis in Schulen und Erwachsenenbildung, in der die Herrschaft der Eliten über die Massen reproduziert und verfestigt wird, sieht Freire seine Art der (Grund-) Bildung als Unterstützung zur Emanzipation von Unterdrückung, als Weg zu gesellschaftlicher und politischer Mitbestimmung. Der depositären Erziehung, in der die (Sprach-) Erfahrungen der Lernenden ignoriert und „durch die Kunstsprache der ‚Gebildeten‘ verdrängt“ werden (ebd.: 12), setzt Freire eine dialogische Erziehung gegenüber, die bei den Belangen und Themen der Lernenden ansetzt.

Für die Alphabetisierung von Erwachsenen setzte Freire so genannte generative Wörter ein, die vorher durch Beobachtung der jeweiligen Lerngruppe in ihrem Lebensumfeld ermittelt wurden. Diese generativen Wörter sind Schlüsselwörter, die für die Lernenden und ihre (von Unterdrückung geprägte) Situation von besonderer Bedeutung sind. Anhand der Wörter, die zunächst ganzheitlich eingeprägt werden, wird den Lernenden nach und nach das Gliedern der Wörter in Silben vermittelt (vgl. Freire 1974: 54 ff.).

Die Methode findet insbesondere in der herkunftssprachlichen Alphabetisierung in Türkisch Beachtung (vgl. Schramm 1996: 23), ist aber auch auf die Alphabetisierung in der Zielsprache Deutsch übertragbar, wie z. B. Daniela Boulanger (2001) zeigt.

1.3 **Analphabetismus und Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Herkunftssprache**

Das Thema des Analphabetismus bei Menschen nicht-deutscher Herkunftssprache hat bisher noch weitaus weniger öffentliche und wissenschaftliche Beachtung gefunden als der Analphabetismus von Deutschsprachigen. Seitdem in den 1970er und 1980er Jahren erkannt wurde, dass es in Deutschland eine erhebliche Anzahl analphabetischer Menschen gibt, stand und steht auch aktuell das Phänomen des funktionalen Analphabetismus im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Schramm 1996: 2 f.).

Betrachtet man den Analphabetismus von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund, so lassen sich im Wesentlichen drei Gruppen eruieren: Primäre Analphabeten, die im Herkunftsland keinen oder keinen ausreichenden Zugang zu Schulbildung hatten und denen das Lesen und Schreiben nicht beigebracht wurde, sekundäre Analphabeten, deren im Herkunftsland erworbene Schriftsprachkenntnisse in Deutschland durch ihren Nichtgebrauch verkümmert sind und funktionale Analphabeten, die die deutsche Schule durchlaufen haben, ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben zu erlangen. Die letztgenannte Gruppe ist durch die PISA-Studien etwas mehr ins öffentliche Interesse gerückt, da von den Untersuchungen abgeleitet werden kann, dass gerade Schüler/innen aus den unteren Schichten und solche mit Migrationshintergrund stärker von funktionalem Analphabetismus betroffen sind als Kinder und Jugendliche aus der Mittelschicht und ohne Migrationshintergrund (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001: 363; 375). Da im Mittelpunkt dieser Arbeit Schüler/innen stehen, die der Gruppe der primären Analphabet(inn)en zuzuordnen sind, wird der Bereich des funktionalen Analphabetismus bei Bildungsinländern im Folgenden außer Acht gelassen.

Was den primären Analphabetismus Zugewanderter betrifft, so kann vermutet werden, dass dieser durch die im Rahmen des aktuellen Zuwanderungsgesetzes eingeführten Integrationskurse in Zukunft stärkere Beachtung finden wird (vgl. Feldmeier 2005a: 42). Durch die 600 Stunden Deutschunterricht und die zusätzlichen 30 Stunden „Orientierungsunterricht“, die das Gesetz für bestimmte Zuwanderungsgruppen verpflichtend eingeführt hat, werden die Institutionen, die die Integrationskurse durchführen, mit Teilnehmenden konfrontiert, die noch alphabetisiert werden müssen, bevor sie den Sprach- und den Orientierungskurs beginnen können. Bisher gibt es für die Einrichtung von Integrations-Alphabetisierungskursen noch keine Richtlinien und die verschiedenen Institutionen stehen vor vielen ungeklärten Fragen (vgl. ebd.). Ohne diesen Punkt näher zu erörtern, ist festzuhalten, dass eine verstärkte wissenschaftliche und konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Thema des (primären) Analphabetismus Zugewanderter aussteht und aus aktuellem Grund notwendig ist.

Im Folgenden wird gezeigt, welche Berücksichtigung das Thema bisher in der Alphabetisierungspraxis und in der Wissenschaft gefunden hat.

1.3.1 *Ausmaß und Forschungslage*

Es ist davon auszugehen, dass die Zahl der Schriftunkundigen unter in Deutschland lebenden Migrant(inn)en um einiges höher ist als im Teil der Bevölkerung mit deutscher Herkunftssprache. Karen Schramm schätzt die Zahl auf ca. 12%,⁹ wobei sie auf Studien hinweist, die von einer noch höheren Prozentzahl ausgehen (vgl. Schramm 1996: 4).¹⁰

9 Schramms Schätzung basiert auf einer eigenen Berechnung von 1990, bei der sie die Analphabetenquote der jeweiligen Herkunftsstaaten mit der Anzahl der in Deutschland lebenden Menschen dieser Staatsangehörigkeiten verrechnet. Es liegt nahe, dass hier nur von einer sehr vagen Schätzung die Rede sein kann, wie Schramm auch selbst konstatiert (vgl. Schramm 1996: 9).

10 Nach einer Repräsentativuntersuchung zur Situation ausländischer Arbeitnehmer/innen und ihrer Familienangehörigen aus dem Jahr 1985 konnten 55,9% der Migrant(inn)en nach eigenen Angaben Deutsch nicht schreiben (Schramm verweist auf Sargut et al. 1988; vgl. Schramm 1996: 4). Diese Zahl kann allerdings nicht als Richtwert herangezogen werden, da hier m. E. von unterschiedlichen Analphabetismusdefinitionen ausgegangen wird. Wie erwähnt halte ich es für falsch, Perso-

Bezüglich der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas der Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger stellt Schramm ein „eklatantes Forschungsdefizit“ (ebd.: 17) fest. Während die Alphabetisierung Deutschsprachiger seit den 1980er Jahren stärkere wissenschaftliche Beachtung findet, kann die Alphabetisierung von Migrant(inn)en auf eine nur kurze Forschungstradition zurückblicken. Dabei wurde der Bedarf an Alphabetisierungsmaßnahmen für Zugewanderte schon vor zwei Jahrzehnten erkannt.

Der „Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ richtete 1986 erstmals Alphabetisierungskurse für Migrant(inn)en ein, nachdem 1983 auch Familienangehörige der Arbeitnehmer/innen zu Deutschkursen zugelassen wurden und dort teilweise als Analphabet(inn)en auffielen (vgl. Szablewski-Çavuş 1991: 17). Seitdem haben auch andere Institutionen und Bildungsträger, vor allem die Volkshochschulen, Kurse für Zugewanderte eingerichtet. Angebote wie spezielle Frauenkurse, „Mütterkurse“ in Grundschulen, Kurse für Deutschsprachige und Migrant(inn)en, Alphabetisierung in der Herkunftssprache, zweisprachige Alphabetisierungskurse, etc., versuchen der starken Heterogenität der Zielgruppe Rechnung zu tragen und zeigen, dass sich die Alphabetisierungspraxis den Bedürfnissen der verschiedenen Zielgruppen schon stark angenähert hat. Die theoretischen Überlegungen und wenigen wissenschaftlichen Abhandlungen, die in dem Bereich bisher existieren, basieren zu großen Teilen auf Berichten und Konzepten aus der konkreten Alphabetisierungsarbeit (vgl. ebd.).

Obwohl die Aufarbeitung praktischen Materials und der Austausch zwischen den Kursleitenden als überaus konstruktiv und wünschenswert zu beurteilen ist (vgl. Feldmeier 2005b: 34), reicht das Engagement auf dieser Ebene nicht aus, um dem vielschichtigen Thema der Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger gerecht zu werden. Feldmeier wie auch Schramm (1996: 12 f.) bemängeln die immer noch „stiefmütterliche“ Behandlung (Feldmeier 2005b: 33) und die „chronische Unterfinanzierung“ des Bereichs (ebd.: 34). Die schlechte Bezahlung und unsichere Anstellung der Lehrkräfte auf Honorarbasis

nen als analphabetisch einzustufen, wenn sie zwar nicht die deutsche Schriftsprache, dafür aber eine andere beherrschen.

führten zu einer hohen Kursleiterfluktuation, durch die wertvolle Erfahrungen und Konzepte verloren gingen. Außerdem seien die Lehrenden für die Aufgabe der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch nicht ausgebildet, Fortbildungen in dem Bereich seien äußerst rar und nicht verpflichtend. Das führe in der Praxis dazu, dass die Kursleiter/innen bei Methodenwahl und Unterrichtskonzeptionen weitgehend auf sich alleine gestellt seien. Die Notwendigkeit der starken Binnendifferenzierung im Unterricht aufgrund sehr unterschiedlicher Teilnehmer Voraussetzungen und der Mangel an Lehrmaterial fordere von den Lehrenden ein hohes Maß an zusätzlicher Arbeit etwa durch das Erstellen oder Suchen geeigneter Übungen. Auch im universitären Bereich fordert Feldmeier eine stärkere Beachtung des Themas, insbesondere in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache (vgl. ebd.).

Schramm (1996: 24) hält für den Bereich der Materialentwicklung, der Kursleiterfortbildung und der Unterrichtsdidaktik insbesondere sprachwissenschaftliche und psycholinguistische Beiträge für unbedingt notwendig. Es fehle z. B. die Klärung der Frage, auf welcher Sprache (zuerst) alphabetisiert werden soll oder nach den Spezifika verschiedener Herkunftssprachen und deren Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb. Bevor auf diese von Schramm geforderten Bereiche näher eingegangen wird (s. 1.3.5), ist es notwendig, die Gruppe der nicht-deutschsprachigen Alphabetisierungskursteilnehmer/innen näher zu beschreiben.

1.3.2 *Migrant(inn)en als Zielgruppe von Alphabetisierungsmaßnahmen*

Die Bezugsgruppe der folgenden Ausführungen ist, wie auch in der vorliegenden Literatur, die der Alphabetisierungskursteilnehmenden verschiedener öffentlicher Institutionen. Es handelt sich bei den Teilnehmenden zu über 80 % um Frauen (vgl. ebd.: 14), wobei bezüglich der Herkunftsländer, der gesprochenen Sprachen, der Vorbildung und bisherigen Schulerfahrungen in den Kursen eine starke Heterogenität vorherrscht (vgl. Feldmeier 2004: 103). Feldmeier gibt als häufigste Herkunftssprachen Kurdisch, Türkisch und Arabisch an und verortet die meisten Teilnehmenden in unteren Bildungsschichten und sozial oft schwierigen Lagen (vgl. Feldmeier 2005b: 36). Bei einem großen

Teil der Lernenden handelt es sich um primäre Analphabet(inn)en, die in der Praxis auch als „Nullanfänger/ innen“ oder „Stift-Anfänger/innen“ bezeichnet werden (vgl. Feldmeier 2004: 113), da manche von ihnen zunächst den Umgang mit dem Schreibmaterial lernen müssen. Gleichzeitig befinden sich Lernende in den Kursen, die statt des lateinischen Schriftsystems eine andere Schrift beherrschen und „umalphabetisiert“ werden müssen¹¹. Da diese Teilnehmer/innen in der Regel Schulen besucht haben, verfügen sie über Lernstrategien und über das Wissen, welche Funktion Schrift hat, was für sie, im Gegensatz zu den primären Analphabet(inn)en, das Erlernen einer weiteren Schrift einfacher macht. Diese unterschiedlichen Grundvoraussetzungen sowie die Tatsache, dass es sich bei letzteren nicht um Analphabet(inn)en handelt (vgl. Feldmeier 2004: 107), lassen es zweifelhaft erscheinen, primäre Analphabet(inn)en und Menschen, die umalphabetisiert werden sollen, in einem Kurs zu unterrichten (vgl. Feldmeier 2005b: 33).

Generell ist bei Lerngruppen von Migrant(inn)en von einer starken Heterogenität in allen Bereichen auszugehen, was für die Kursleiter/innen, wie im vorherigen Punkt erwähnt, eine besondere, manchmal schwer zu erfüllende Herausforderung darstellt (vgl. ebd.).

1.3.3 *Unterschiede zu Analphabet(inn)en deutscher Herkunftssprache*

Aus der Tatsache, dass es sich bei vielen nicht-deutschsprachigen Kursteilnehmenden um primäre Analphabet(inn)en handelt, ergibt sich einer der Hauptunterschiede zur Gruppe der deutschsprachigen Analphabet(inn)en: Da primäre Analphabet(inn)en in der Regel keine Möglichkeit hatten, Lesen und Schreiben zu lernen, empfinden sie ihre Schriftunkundigkeit nicht als persönliches Versagen (vgl. Hubertus 1991: 11). Sie haben im Gegensatz zu den deutschsprachigen funktionalen Analphabet(inn)en weder negative Erfahrungen mit Schriftsprache und Schulunterricht gemacht, noch Lernbarrieren und Vermei-

11 Nach Feldmeier hat sich dieser Begriff für die Alphabetisierung in einer zweiten (dritten, ...) Schrift in der Literatur durchgesetzt (vgl. Feldmeier 2004: 107 f.). Er wird im Folgenden auch in dieser Arbeit verwendet, obwohl er m. E. nicht ganz treffend ist, da er den Anschein erweckt, es handele sich um ein ‚Umlernen‘ zwischen zwei Schriftformen statt um das ‚Dazulernen‘ einer neuen Schrift.

ungsstrategien entwickelt. Außerdem werde die Tatsache, nicht lesen und schreiben zu können, von nicht-deutschsprachigen Schriftunkundigen meist als weniger stigmatisierend wahrgenommen, weil die Schriftsprache in ihrem Herkunftsland einen geringeren Stellenwert hat und Analphabetismus weiter verbreitet ist als in Deutschland (vgl. ebd.). Auch sind die Ansprüche, die an die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Menschen gestellt werden, in den Gesellschaften unterschiedlich. Viele Eingewanderte werden quasi erst durch die Immigration zu Analphabet(inn)en:

„Einige Ausländer haben [schriftsprachliche; Y. H.] Kenntnisse erworben, die für das Herkunftsland ausreichend gewesen, jedoch für das Leben in einem hoch entwickelten Land zu gering sind. Sie werden erst durch den Wechsel der Kulturen zu (funktionalen) Analphabeten“ (ebd.).

Ein zweiter wesentlicher Unterschied, der bei der Konzeption von Alphabetisierungsmaßnahmen für Zugewanderte berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass es sich für sie bei Deutsch um eine Zweitsprache¹² handelt, die meist nicht oder nur in geringem Maße beherrscht wird. Nicht-deutschsprachige Analphabeten müssen also zusätzlich zur Schriftsprache auch den mündlichen Sprachgebrauch des Deutschen erlernen. Dass die beiden Bereiche nicht getrennt voneinander behandelt werden können, liegt auf der Hand: Sprachlehre beinhaltet auch die Vermittlung des Schriftsystems¹³ und die Lehre von Buchstaben und Wörtern kann ohne Inhalte, also ohne das Verstehen des Gelesenen oder Geschriebenen, nicht gelingen.

Aus den beschriebenen Unterschieden ergibt sich die Erkenntnis, dass es nicht praktikabel ist, nicht-deutschsprachige, primäre und deutschsprachige, funktionale Analphabet(inn)en in einem Kurs zu

12 Bei vielen Teilnehmer(inne)n ist Deutsch auch Dritt- oder Viertsprache. Im Folgenden werden aber der Einfachheit halber die Begriffe Zweitsprache oder auch Zielsprache gebraucht. Letztgenannter Begriff rechtfertigt sich aus der Tatsache, dass viele Teilnehmende Deutsch noch nicht oder kaum beherrschen.

13 Damit soll nicht gesagt sein, dass es nicht möglich sei, eine Sprache lediglich mündlich zu vermitteln. Allerdings zeigen nach Szablewski-Çavuş Beispiele aus der Praxis, dass „die Kenntnisse vor allem im Bereich der Syntax auf einem recht niedrigen Niveau stagnieren“ (Szablewski-Çavuş 2001: 23). Generell schließt der Ausdruck „Sprachbeherrschung“ mündliche und schriftliche Kenntnisse ein (vgl. Schulte-Bunert 2000: 21).

unterrichten.¹⁴ Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Herangehensweise ergeben sich eindeutige Unterschiede, die die Forderung nach speziellem Material und einer besonderen Kursleiterqualifizierung für den Unterricht mit Nicht-Deutschsprachigen rechtfertigen.

Während der Alphabetisierungsunterricht mit deutschsprachigen Lernenden in starkem Maße deren schlechte Erfahrungen mit Lernen, entwickelte Versagensängste und Minderwertigkeitsgefühle berücksichtigen muss, seien diesbezügliche Sensibilität und psychosoziale Betreuung bei nicht-deutschsprachigen Teilnehmenden in der Regel nicht in gleichem Maße notwendig (vgl. Hubertus 1991: 11). Dies gilt z. B. für die Haltung der Lehrperson: Während es in Kursen mit deutschsprachigen Lernenden sehr wichtig ist, von einem lehrerzentrierten Unterricht, wie er in der Schule üblich ist, abzusehen, ist dieser Punkt für nicht-deutschsprachige Lernende nicht in gleicher Weise bedeutsam. Obgleich die notwendige Binnendifferenzierung in Migrantenkursen eine Art Frontalunterricht verbietet, ist, insbesondere in der Anfangsphase, eine relativ starke Steuerung des Lernvorgangs durch die Lehrperson wichtig und wird oft auch von den Teilnehmenden erwartet (vgl. Fischer/Koch 1991: 25). Insgesamt kann man sagen, dass nicht-deutschsprachige Teilnehmer/innen unvoreingenommener und mit weniger Scheu in den Alphabetisierungskurs eintreten, weswegen sie oft neben deutschen Analphabet(inn)en im Kurs durch „Schnelligkeit, Zielstrebigkeit und Selbständigkeit“ auffallen (Bastian 1991: 23). Dennoch sollten nicht-deutschsprachige Analphabet(inn)en nicht als ‚unbeschriebene Blätter‘ betrachtet werden, für die es keiner speziellen Sensibilität oder Herangehensweisen bedürfe.

Judith Koch und Veronika Fischer zeigen, dass an die Stelle von Aufarbeitung negativer Erfahrungen im schulischen und/oder beruflichen Bereich in Kursen mit Deutschsprachigen in Migrantenkursen andere, für die Teilnehmenden oft sehr belastende Themen wie deren unsicherer Aufenthaltstatus oder Probleme des Sich-Zurechtfindens in der neuen Umgebung treten sollten (vgl. Fischer/Koch 1991: 10 f.). Für die Themenwahl und die Inhalte des Lehrmaterials heißt dies, dass

14 Dennoch gibt es Fälle, in denen die beiden Gruppen gemeinsam unterrichtet werden, etwa aus finanziellen oder organisatorischen Gründen. Diese Möglichkeit muss aber aufgrund der sehr unterschiedlichen Teilnehmerbedürfnisse als schlechtere Alternative angesehen werden (vgl. Hubertus 1991: 10).

sie auch als eine Art Orientierungshilfe im Alltag und Unterstützung bei neuen (oft mit Schriftspache verbundenen) Herausforderungen fungieren müssen.

Der oben angeführten These Hubertus', die gesellschaftliche Stigmatisierung werde von (primären) analphabetischen Migrant(inn)en nicht so stark empfunden und der Schlussfolgerung, dass deshalb das Thema bei der Alphabetisierung von Nicht-Deutschsprachigen keine wichtige Rolle spielen müsse, wird hier nicht gefolgt. Auch wenn sich das Gefühl der gesellschaftlichen Ausgrenzung bei deutschsprachigen Analphabet(inn)en über eine lange Zeit hinweg manifestiert und deshalb sicher mehr negatives Gewicht hat, als die Stigmatisierung, der sich nicht-deutschsprachige Analphabet(inn)en ausgesetzt fühlen, sollte diese bei den Überlegungen zu Alphabetisierungsmaßnahmen für Migrant(inn)en nicht vollends außer acht gelassen werden. Es ist eher zu vermuten und zu berücksichtigen, dass sich das Gefühl, ausgegrenzt zu sein, bei Eingewanderten auf noch vielschichtiger Weise darstellt.

Szablewski-Çavuş beschreibt die besonderen Schwierigkeiten, die sich für analphabetische Zugewanderte aus dem gleichzeitigen Auftreten mehrerer Faktoren (ihre Schriftunkundigkeit, keine oder wenig Beherrschung der deutschen Sprache, nicht vertraut zu sein mit gesellschaftlichen, zwischenmenschlichen, bürokratischen Gepflogenheiten der Mehrheitsgesellschaft) ergeben. Sie konstatiert:

„Der (idealtypische) Wechsel von MigrantInnen aus einer ländlich 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 unbekanntem Vehemenz“ (Szablewski-Çavuş 2001: 21).

Eine schriftunkundige deutschsprachige Person, die beispielsweise die Anweisungen an einem Fahrkartenautomaten nicht lesen kann, kann auf mündliche Kommunikation (Bitten einer anderen Person, vorzulesen) oder auf ihre Kenntnis bestimmter Zusammenhänge (z. B. das Wissen darüber, dass man die Fahrkarte auch am Fahrkartenschalter kaufen kann und wo sich dieser befindet) zurückgreifen. Her-

abwürdigenden Reaktionen auf die Bitte, vorzulesen („Da steht es doch! Können Sie nicht lesen?“), kann die deutschsprachige Person mit Vertuschungsstrategien wie „Entschuldigung, ich habe meine Brille vergessen, könnten Sie...“ vorbeugen, während analphabetische Migrant(inn)en mit wenig Deutschkenntnissen meist nicht über solche Strategien verfügen (vgl. ebd.: 22).

Aus der Notwendigkeit der gleichzeitigen Sprachvermittlung in Migrantenalphabetisierungskursen ergibt sich, dass in diesem Bereich mit speziellen Materialien gearbeitet werden muss und die Lehrkraft die besonders schwierige Aufgabe zu bewältigen hat, ein neues Kommunikationsmedium, die Schriftsprache, mittels eines ebenfalls neuen, bisher weitgehend fremd gebliebenen Mediums, der Zielsprache Deutsch, zu vermitteln. Aus dieser Schwierigkeit ergibt sich die Diskussion um die geeignete Alphabetisierungssprache (s. 1.3.5.1). Ist die Sprache, in der alphabetisiert wird, Deutsch, was für den Großteil der Alphabetisierungskurse zutrifft (vgl. Feldmeier 2005c: 42), muss mit den Teilnehmenden zunächst ein Grundwortschatz erarbeitet werden, auf dem der Alphabetisierungsprozess aufbauen kann. Außerdem beinhaltet der Prozess die Vermittlung einfacher Grammatikstrukturen (vgl. Fischer/Koch 1991: 24).

Aus den aufgeführten Gesichtspunkten wird deutlich, dass deutschsprachige und nicht-deutschsprachige Analphabeten sehr unterschiedliche Anforderungen an einen Alphabetisierungslehrgang stellen, woraus sich die Notwendigkeit einer speziellen didaktisch-methodischen Herangehensweise ergibt.

1.3.4 Methoden und Materialien für die Alphabetisierung Zugewanderter

In diesem Punkt wird zunächst diskutiert, inwiefern sich die dargestellten methodischen Ansätze aus der Alphabetisierung Deutschsprachiger auf Lernende mit nicht-deutschen Herkunftssprachen übertragen lassen. Anschließend werden Methoden bzw. Materialien, die sich in der Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger bewährt haben, vorgestellt.

1.3.4.1 Eignung der methodischen Ansätze aus der Alphabetisierung Deutschsprachiger

Für die Anfangsphase der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch eignet sich grundsätzlich keine der Methoden, die für deutschsprachige (funktionale) Analphabet(inn)en entwickelt wurden (vgl. Feldmeier 2004: 128). So richten sich sowohl das Fähigkeitenkonzept, als auch die Morphemmethode an Lernende, die bereits über Buchstabenkenntnisse verfügen bzw. schon einzelne Buchstaben- und kurze Wörter lesen können. Der Spracherfahrungsansatz erfordert durch die Möglichkeit des „stellvertretenden Schreibens“ zwar keine schriftsprachlichen Kenntnisse, dafür aber relativ gut ausgebildete mündliche Sprachkenntnisse, die bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen in der Zweitsprache Deutsch meist nicht vorhanden sind (vgl. ebd.: 130).

Ogleich es vor diesem Hintergrund nicht sinnvoll erscheint, den gesamten Lehrgang nach einer der genannten Methodiken auszurichten bzw. von Anfang an mit diesen Methoden zu arbeiten, liefern die einzelnen Ansätze doch einige wesentliche Aspekte für die Alphabetisierung auf der Zweitsprache Deutsch.

Der Fähigkeitenansatz von Kamper wird in der vorliegenden Literatur aufgrund seiner Konzentration auf die Teilfertigkeiten, die für den Schriftspracherwerb wichtig sind, als grundsätzlich für die Zielgruppe primärer, nicht-deutschsprachiger Analphabet(inn)en geeignet erachtet (vgl. Magin 1991: 99). Es erscheint gerade bei Lernenden, die nie die Schule besucht haben, sinnvoll, bei der Ausbildung basaler Fähigkeiten wie der optischen und akustischen Diskriminierungsfähigkeit oder feinmotorischer Fertigkeiten anzusetzen. Für einen intensiven Einsatz des Fähigkeitenkonzeptes müsste dieses allerdings stärker auf die Zielgruppe nicht-deutschsprachiger Lernender zugeschnitten werden. Feldmeier vermisst z. B. ein Diagnoseverfahren, das die akustische Wahrnehmungsfähigkeit in der Herkunftssprache einbezieht (vgl. Feldmeier 2004: 129) und Schramm gibt zu bedenken, dass eine mangelnde Lautdiskriminierung im Deutschen bei der betreffenden Zielgruppe wohl eher auf Interferenzen mit der Herkunftssprache zurückzuführen ist als auf die unzureichende Ausbildung der akustischen Analysefähigkeit (vgl. Schramm 1996: 23).

„Nichtsdestoweniger liefert Kamper wertvolle Hinweise auf elementare Fähigkeiten, deren Entwicklung bei Ausländern ohne Schulbesuch nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden darf, sondern zu berücksichtigen und evtl. besonders zu fördern ist“ (ebd.).

Der Spracherfahrungsansatz wird von den meisten Autor(inn)en als für die betreffende Zielgruppe geeignetes Verfahren bewertet. Seine Relevanz als

„ein konzeptioneller Aspekt in der Alphabetisierung von MigrantInnen ergibt sich zum einen aus ihrer Lebensgeschichte und den mit ihrer Muttersprache verbundenen Spracherfahrungen und zum anderen aus ihrer aktuellen Lebenssituation als ArbeitsmigrantInnen und als Mitglieder ethnischer Minderheiten“ (Magin 1991: 85; Hervorh. i. O.).

Die Ausrichtung des Unterrichts an den konkreten Alltagserfahrungen der Teilnehmenden kann gerade für Migrant(inn)en eine hilfreiche (auch gegenseitige) Unterstützung bei der Orientierung im (neuen) Lebensumfeld und z. B. bei der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen bedeuten. Auch die Tatsache, dass die Methode statt an der deutschen Standardsprache an der Umgangssprache der Lernenden ansetzt und sie zum Ausgangspunkt des Lesen- und Schreibens macht, kann in Bezug auf Lerngruppen nicht-deutscher Herkunftssprache als positiv gewertet werden (vgl. Schramm 1996: 22). Ähnliches gilt für das Konzept von Paulo Freire. Im Vergleich mit dem Spracherfahrungsansatz ist beim Freire-Konzept von Vorteil, dass es, einst speziell für primäre Analphabet(inn)en konzipiert, sehr niedrigschwellig ansetzt. Statt eigene Texte zu verfassen, was Feldmeier beim Spracherfahrungsansatz als eindeutige Überforderung für nicht-deutschsprachige Lerner/innen wertet (vgl. Feldmeier 2004: 130), arbeitet das Freire-Konzept zunächst nur mit einzelnen Schlüsselwörtern, aus denen dann erste Graphem-Phonem-Korrespondenzen abgeleitet werden (vgl. Schramm 1996: 23). Der Ansatz von Freire geht nach einer Silbenverknüpfungsmethode vor, nach der die Konsonanten jeweils in Verbindung mit den verschiedenen Vokalen eingeführt werden (vgl. Boulanger 2001: 27). Dieses Vorgehen eignet sich besonders für romanische Sprachen oder auch für die türkische Sprache, da diese Sprachen im Gegensatz zum Deutschen ein einfacheres Silbensystem haben, in dem fast immer Vokale und Konsonanten

abwechselnd auftreten (vgl. Feldmeier 2004: 116). Gerade zu Beginn des Alphabetisierungsprozesses lässt sich die Silbenverknüpfungsmethode und somit das Konzept von Freire allerdings auch für die Schriftsprachvermittlung der deutschen Sprache anwenden (vgl. Schramm 1996: 23 f.).

Der Einsatz der Morphemmethode wird für die Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger ab einem gewissen Sprachniveau und Alphabetisierungsgrad als positiv bewertet (vgl. Feldmeier 2004: 115f.). Feldmeier, der den anderen aufgeführten Ansätzen eher skeptisch gegenübersteht, bezeichnet die Morphemmethode sogar als die „einzig brauchbare Unterrichtsmethode“ (ebd.: 130). So ermögliche die Methode den Lernenden:

- „die Einsicht in die Baueinstruktur der deutschen Sprache;
- die Einsicht in die Schreibweise zusammengesetzter Wörter;
- die Verbesserung der Aussprache und der gesprochenen Sprache (Gastarbeiterdeutsch);
- die Vermittlung von grammatikalischen Inhalten“ (ebd.).

Auch in der Möglichkeit des Sprachvergleichs mit anderen morphematisch aufgebauten Sprachen wie Türkisch werden in der Literatur Vorteile der Methode gesehen (vgl. Magin 1991: 75 f.). Dennoch bleibt zu bedenken, dass bei den Lernenden mit dem Einsatz der Morphemmethode ein recht hohes Maß an Sprachbeherrschung insbesondere im semantischen Bereich vorausgesetzt wird, weswegen er sich für Sprachanfänger/innen nicht eignet (vgl. Goll et al. 1988: 6).

1.3.4.2 Spezielle Methoden und Materialien für die Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger

Da viele der Alphabetisierungskursteilnehmer/innen nicht-deutscher Herkunftssprache weder Erfahrungen im Umgang mit Schreibmaterial und Schriftsprache noch mit schulischem Lernen an sich haben, muss der Schreiblehrgang sehr niedrigschwellig ansetzen (vgl. Feldmeier 2004: 120 ff.). Dementsprechend und im Hinblick auf die Tatsache, dass die Teilnehmenden – und das gilt insbesondere für die Frauen – meist in hohem Maße durch ihre Alltagsbewältigung belastet sind, müssten für eine funktionale Alphabetisierung mindestens vier Jahre

gerechnet werden (vgl. Feldmeier 2005d: 38).¹⁵ Nach den finanziellen und personellen Möglichkeiten in der Alphabetisierungspraxis muss allerdings ein Jahr, das entspricht etwa 480 Unterrichtsstunden, ausreichen. Feldmeier zufolge kann mit dieser Stundenzahl bei primären, nicht-deutschsprachigen Analphabet(inn)en das Ziel der funktionalen Alphabetisierung nicht erreicht werden. Um diesem Widerspruch entgegenzuwirken, hält er eine starke Verzahnung von Alphabetisierungskurs und anschließendem Deutschkurs für notwendig. Wortschatz und Inhalte des Alphabetisierungskurses sollten sich in starkem Maße an den Inhalten des Deutschkurses orientieren und die Deutschlehrkraft sollte Aspekte des Schriftspracherwerbs in ihren Unterricht einbeziehen, damit der Alphabetisierungsprozess auch nach Ablauf der 480 Stunden weiter fortschreiten kann (vgl. ebd.: 39).

Der Alphabetisierungslehrgang selbst muss mit verschiedenen basalen Übungen beginnen, die zum Teil dem Fähigkeitenansatz von Kamper oder auch der Methodik des Erstlesens und -schreibens in der Grundschule ähneln bzw. dieser direkt entnommen sind (vgl. Feldmeier 2004: 120-128). Zu diesen Übungen gehören unter anderem:

- Übungen zur Feinmotorik: Stifthalterung, Formen ausmalen, Linien nachzeichnen, etc.;
- Übungen zur Lautanalyse: Genaues Hören trainieren, Anlaute und Endlaute aus gesprochenen Wörtern heraushören, etc.;
- Übungen zur visuellen Differenzierungsfähigkeit: „Detailliertes Sehen“ trainieren, Formen unterscheiden, Buchstaben in einem „Buchstabensalat“ wiederfinden, etc.

Feldmeier hält weiterhin ein synthetisches Vorgehen für den Beginn des Lese-/ Schreiblernprozesses für sinnvoll, da der Wiedererkennungseffekt bei einzelnen Buchstaben im Umfeld der Lernenden größer sei, als wenn zunächst ausschließlich ganze Wörter vermittelt würden (vgl. ebd.: 125).

15 Diese zunächst hoch erscheinende Anzahl von Jahren ist noch sehr optimistisch gerechnet. Selbst bei Kindern, bei denen grundsätzlich von besseren Lernvoraussetzungen ausgegangen werden kann, wäre fragwürdig, ob die vier Grundschuljahre für die funktionale Alphabetisierung ausreichen würden (vgl. Feldmeier 2005d: 41).

Die wohl größte Herausforderung an die Lehrperson in Alphabetisierungskursen mit Migrant(inn)en ist es, die starke Heterogenität innerhalb der Lerngruppe zu ‚meistern‘. So sei in den meisten Fällen zu beobachten, dass

„die Schere zwischen langsam und schnell lernenden Teilnehmern [...] im Laufe des Kurses immer größer“ wird (ebd.: 135).

Um dennoch allen Lernenden gerecht zu werden, empfiehlt sich der Einsatz vieler unterschiedlicher Materialien und Methoden, die auch individuell und in Kleingruppen von den Teilnehmer(inne)n bearbeitet werden können. Die Herstellung des Materials (z. B. Wort-/ Bilderkärtchen, Memoryspiele mit Buchstabenkarten, etc.) durch die Teilnehmenden selbst dient nicht nur der Entlastung der Lehrperson und wird der knappen finanziellen Ausstattung der Kurse gerecht, sondern kann als äußerst sinnvolle Methode betrachtet werden, da durch sie die Lerninhalte vergegenständlicht werden und so den (lernungewohnten) Teilnehmer(inne)n besser zugänglich werden (vgl. ebd.: 133).

Das wohl am häufigsten in Alphabetisierungskursen mit Migrant(inn)en eingesetzte Lehrmaterial ist das „Hamburger ABC“ von Helma Wäbs (1992; 2001).¹⁶ Es richtet sich speziell an die Zielgruppe der primären Analphabet(inn)en nicht-deutscher Herkunftssprache und wurde seit der ersten Auflage 1992 vielfach weiterentwickelt und ergänzt (vgl. Wäbs 2005: 27). Das Material umfasst einen Grundkurs, der bei der Vermittlung der ersten Buchstaben ansetzt, mehrere Aufbaukurse, die den Alphabetisierungsprozess fortführen und vertiefen, sowie Grammatikhefte, themenbezogene Lernbücher und eine Vielzahl an Zusatzmaterialien wie einer Grundwortschatzkartei oder Spiele. Die Materialreihe baut aufeinander auf und „spannt den Bogen von der Alphabetisierung zum Deutschkurs“ (ebd.: 28). Durch die Möglichkeit, die Bausteine innerhalb der Materialien individuell zu kombinieren und durch die Fülle an unterschiedlichen Lernangeboten wird der notwendigen Binnendifferenzierung in den Kursen Rechnung getragen.

16 Ein weiteres Lehrwerk, das speziell für nicht-deutschsprachige Analphabet(inn)en entwickelt wurde, ist das „Alpha-Buch“ von Elke und Karl-Heinz Brandt. Ähnlich wie das Hamburger ABC setzt es sehr niedrigschwellig an, umfasst aber keine weiterführenden und ergänzenden Materialien, sondern nur einen Alphabetisierungsgrundlehrgang (vgl. Brandt/Brandt 1992).

1.3.5 Berücksichtigung der Herkunftssprachen

In der Darstellung geeigneter Methodiken für fremdsprachige Lerngruppen wurde bisher ein wichtiger Gesichtspunkt ausgespart: Die Diskussion um die Sprache, in der (zuerst) alphabetisiert werden soll. Gemäß der üblichen Praxis in der Erwachsenenalphabetisierung wurde in den vorangegangenen Ausführungen wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Teilnehmer/innen nicht-deutscher Herkunftssprache in Deutsch alphabetisiert werden. An dieser Stelle soll nun aber gezeigt werden, dass es zahlreiche Gründe gibt, die dafür sprechen, Migrant(inn)en (zunächst) in ihrer Erstsprache zu alphabetisieren und dass es, insbesondere in der Alphabetisierung von Kindern, vielversprechende Ansätze einer zweisprachigen Alphabetisierung gibt.

1.3.5.1 Diskussion: Alphabetisierung in der Erstsprache (L1) vs. Alphabetisierung in der Zweitsprache (L2) Deutsch¹⁷

Es lassen sich sowohl für die Erstalphabetisierung in der Herkunftssprache als auch für die Alphabetisierung in der Zielsprache überzeugende Argumente anführen, von denen hier die wesentlichen kurz dargestellt werden sollen.¹⁸

Die Alphabetisierung in der Herkunftssprache stellt in sofern eine Vereinfachung dar, als dass sie mit einem von allen Beteiligten beherrschten Medium arbeitet und sich nicht mit Verständnisproblemen oder Ausspracheschwierigkeiten befassen muss. Zumindest für Lernende, die Deutsch nur in geringem Maße beherrschen, ist es bei einer Alphabetisierung in der deutschen Sprache zunächst notwendig, das genaue Hören der fremden Laute und ihre korrekte Aussprache zu lernen und zu trainieren, was viel Mühe, Zeit und Ausdauer erfordert. Bei der Alphabetisierung in der Erstsprache kann der Lernprozess auf einem anderen Niveau beginnen und es sind schneller Erfolge zu erkennen, was für die Motivation der Teilnehmenden

17 In diesem Unterabschnitt wie auch in Kapitel 3 werden für Erst- und Zweitsprache teilweise, wie in der Sprachlehrforschung üblich, die Abkürzungen L1 und L2 gebraucht.

18 Schramm befasst sich ausführlicher mit der Diskussion um die geeignete Alphabetisierungssprache (vgl. Schramm 1996: 29 ff.).

wesentlich ist. Da aber davon auszugehen ist, dass das Ziel der meisten Alphabetisierungskursteilnehmer/innen auf lange Sicht der Schriftspracherwerb der deutschen Sprache ist, weil sie ihren Lebensmittelpunkt i. d. R. in Deutschland haben, erscheint es fragwürdig, ob es im Fall von nicht-lateinischen Schriftsystemen oder Sprachen mit sehr komplizierten Graphem-Phonem-Korrespondenzen sinnvoll ist, die Lernenden zunächst in ihren Herkunftssprachen zu alphabetisieren (vgl. Schramm 1996: 39 f.). Die Alphabetisierung in Sprachen, die wie Deutsch das lateinische Schriftsystem gebrauchen, deren Orthographie aber einfacher und regelmäßiger ist als die deutsche (Beispiele hierfür sind Türkisch und Kurdisch), wird als Vorstufe zur Deutsch-Alphabetisierung hingegen als sehr sinnvoll erachtet (vgl. Feldmeier 2005c: 44).

Die affektive Wirkung, die der Gebrauch der L1 statt der L2 bei vielen Teilnehmenden hat, ist für alle Herkunftssprachen als großer Vorteil der L1-Alphabetisierung zu werten: Die Hemmschwelle, sich auf die ungewohnte Unterrichtssituation und den Lernprozess an sich einzulassen, ist bei einer L1-Alphabetisierung niedriger, als wenn zur fremden Umgebung und Situation auch noch die Überforderung durch eine (weitgehend) fremde Sprache kommt. Die Aufwertung der Herkunftssprache, die in der Mehrheitsgesellschaft sonst kaum Beachtung findet, und damit die Anerkennung der persönlichen Lebenswelten der Teilnehmenden, schafft Motivation und Selbstvertrauen, die wohl wichtigsten Voraussetzungen eines gelungenen Lernprozesses (vgl. Schramm 1996: 32).

Wenn die Motivation der Lernenden stark mit der Notwendigkeit, die deutsche Schriftsprache zu beherrschen, zusammenhängt (z. B. aus Gründen der Berufsqualifikation) und/oder, wie oben erwähnt, die Herkunftssprache über ein sehr komplexes bzw. von der lateinischen Schrift sehr verschiedenes Schriftsystem verfügt, erscheint die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch sinnvoller (vgl. ebd.: 39 ff.). Die gewichtigsten Argumente gegen die Alphabetisierung in der Erstsprache sind jedoch diejenigen, die mit strukturellen Rahmenbedingungen wie organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten in der Praxis zusammenhängen (vgl. Feldmeier 2005c: 42). So sind z. B. für die Durchführung von herkunftssprachlicher Alphabetisierung sprachhomogene Gruppen notwendig, deren Zustandekommen höchstens

für die in Deutschland stark vertretenen Migrantensprachen Türkisch, Kurdisch und Arabisch und meist nur in großen Institutionen möglich ist. Mit Blick auf die finanziellen Möglichkeiten in der Alphabetisierungsarbeit für Migrant(inn)en ist die Einrichtung spezieller Kurse für Herkunftssprachen, die von vergleichsweise wenigen Teilnehmenden gesprochen werden, unrealistisch. Auch aus Mangel an Lehrmaterial und an Lehrpersonal, das die Herkunftssprachen beherrscht, ist die Einrichtung von herkunftssprachlichen Kursen selten (vgl. ebd.: 44). Lediglich die Alphabetisierung in der türkischen Sprache konnte sich in einigen Institutionen etablieren und hat interessante Praxisberichte und Denkanstöße für die Weiterentwicklung der Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger geliefert (vgl. z. B. Jokisch 2005).

Die dargestellte Diskussion legt nahe, Modelle einer zweisprachigen Alphabetisierung aufzugreifen. Da zweisprachige Unterrichtskonzepte bisher in der Erwachsenenalphabetisierung trotz vermuteter positiver Effekte allerdings nicht erprobt wurden (vgl. Feldmeier 2005c: 43), greift der folgende Punkt auf bestehende Konzepte in der Alphabetisierung von Grundschüler(inne)n zurück.

1.3.5.2 Zweisprachige Alphabetisierungsmodelle

Schon in den 1970er Jahren sind, vor allem in Kanada, verschiedene Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung von Kindern durchgeführt worden (vgl. Jeuk 2005: 8). Diese und zahlreiche Erfahrungen aus sehr erfolgreich laufenden Immersionsprogrammen¹⁹ an kanadischen Schulen haben deutlich gemacht, dass sich eine gleichberechtigte Förderung in der Erstsprache und in der Zweitsprache positiv auf die kognitive Entwicklung von mehrsprachigen Kindern auswirkt und zu einer hohen Sprachkompetenz in beiden Sprachen

19 Immersion bedeutet „Eintauchen“ und beschreibt bildhaft, dass die Schüler/innen in die Fremd- oder Zweitsprache „eingetaucht“ werden, indem diese ausschließlich als Unterrichtsmedium benutzt wird. Der Unterschied zur Situation von Schüler(inne)n sprachlicher Minderheiten in mehrheitssprachlichen Regelschulen ist, dass in Immersionsprogrammen sowohl die zunächst nicht vorhandenen Sprachkenntnisse der Kinder in der Zweitsprache als auch deren Erstsprache, u. a. durch eine zweisprachige Lehrkraft, berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund wird bezüglich der Situation mehrsprachiger Kinder an „normalen“ Regelschulen statt „Immersion“ der Begriff „Submersion“ („Untertauchen“) gebraucht (vgl. Nehr 1990: 151).

führt („additive Zweisprachigkeit“). Gleichzeitig führt eine Vernachlässigung der Erstsprache in der Schule häufig zu einer Art doppelter Halbsprachigkeit („subtraktive Zweisprachigkeit“), da die Kenntnisse in der Erstsprache bei Schuleintritt noch nicht weit genug ausgebildet sind, um das Erlernen der Zweitsprache darauf aufzubauen (vgl. Nehr 1990: 149 ff.).

„Wird das türkische Kind²⁰ in der deutschen Schule nur auf Deutsch alphabetisiert, so kann es nicht wie das deutschsprachige Kind an seine kognitive und sprachliche Entwicklung in der Muttersprache anknüpfen. Das bedeutet in der Folge, dass seine ohnehin nicht stabile Begriffsbildung in der Muttersprache abgebrochen wird und diffuse deutschsprachige Begriffe ihren Platz einnehmen. [...] Viele Erfahrungen zeigen, dass solche Kinder keine volle Lesefähigkeit erreichen können und große Schwierigkeiten beim Schreiben haben. Die ausschließlich deutschsprachige Alphabetisierung türkischer Kinder geschieht also nicht nur auf Kosten der muttersprachlichen Weiterentwicklung, sondern auch langfristig zu Lasten der Zweitsprache [...]“ (Nehr et al. 1988: 7).

Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht des häufigen schulischen Scheiterns von mehrsprachigen Kindern in deutschen Schulen sind Anfang der 1980er Jahre in Berlin erste Konzepte zur bilingualen Alphabetisierung in Grundschulen entwickelt und erprobt worden (vgl. Heintze 1997). Die unterschiedlichen Konzepte basieren auf verschiedenen theoretischen Grundlagen und methodischen Herangehensweisen und können hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Ich beschränke mich auf die Beschreibung der gleichzeitigen und koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung, die ihren Ursprung an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg hat und nach der bis heute auch an Schulen anderer Städte und Bundesländer vorgegangen wird (vgl. Hauptstelle RAA Nordrheinwestfalen 2006).

Das Alphabetisierungskonzept von Monika Nehr et al. wurde für Klassen entwickelt, die ausschließlich aus Kindern türkischer Herkunfts-

20 Nehr et al. beziehen sich in ihrer Darstellung auf türkische Kinder, da sie ihr Alphabetisierungskonzept, das im Folgenden thematisiert wird, in einer Klasse mit ausschließlich türkischsprachigen Kindern durchführten. Das Zitat könnte aber für alle Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache gelten, die in der Schule ausschließlich in der deutschen Sprache alphabetisiert werden.

sprache bestanden.²¹ Nach dem Konzept wird die Alphabetisierung in der stärker ausgeprägten Erstsprache, also Türkisch, begonnen. Nach ca. vier Wochen kommt die Alphabetisierung in der deutschen Sprache hinzu, indem die bereits bekannten Buchstaben an deutschen Wörtern angewandt und geübt werden. Hierbei ist wichtig, dass in den beiden Sprachen die selbe Leselernmethode verwandt wird (Nehr et al. plädieren für eine analytisch-synthetische Methode) und dass zunächst nur Buchstaben eingeführt werden, die in beiden Sprachen den gleichen Laut repräsentieren. Interferenzbuchstaben und -laute werden über den gesamten Alphabetisierungsprozess verteilt eingeführt, damit gewährleistet ist, dass die Schüler/innen genügend Zeit haben, sich das Gelernte in einer Sprache einzuprägen, bevor sie in der anderen Sprache eine andere Entsprechung für einen Laut oder Buchstaben lernen.²²

Die Basis für den Unterricht bildet, insbesondere, solange die Schüler/innen die deutsche Sprache mündlich noch nicht so gut beherrschen, Türkisch. So werden metasprachliche Begriffe wie „Buchstabe“, „Laut“ oder „Wort“ auf Türkisch eingeführt, da diese ohnehin schwer zu (be-)greifenden Wörter auf Deutsch eine Überforderung darstellen würden. Zentral für die Durchführung des Konzeptes ist die Kooperation zwischen einer türkischsprachigen und einer deutschsprachigen Lehrkraft. Auch in den Deutsch-Einheiten ist die türkischsprachige Lehrkraft anwesend, damit die Kinder z. B. bei Verständnisschwierigkeiten auf ihre Herkunftssprache zurückgreifen können.

Die Themenauswahl bezieht sich sehr stark auf das (bikulturelle) Lebensumfeld der Kinder. In handlungsorientierten Einheiten reflektieren sie bestimmte Situationen in ihrer Familie (z. B. in Rollenspielen) oder ‚erforschen‘ durch Befragung von Passant(inn)en ihr Wohnviertel. Den Ausgangspunkt der Alphabetisierung bildet das Betrachten und Wiedererkennen von Fotos, die den Kindern bekannte Schriftbilder aus ihrem Stadtteil zeigen. Auf diese Weise führt der Ansatz die Schü-

21 vgl. zur folgenden Ausführung Nehr et al. 1988.

22 Beispiele für Interferenzbuchstaben zwischen Türkisch und Deutsch sind das S und das Z. Ersteres wird im Türkischen immer stimmlos ausgesprochen, während der Buchstabe Z wie das stimmhafte S im Deutschen ausgesprochen wird. Der Laut für das deutsche Z [ts] hingegen existiert im Lautrepertoire der türkischen Sprache nicht.

ler/innen anschaulich und spielerisch an das neue Medium Schrift heran und erzeugt eine hohe Motivation.²³

Die Vorzüge des Konzepts, das für die Schriftsprachbeherrschung beider Sprachen positive Ergebnisse erzielt, sehen die Autorinnen in der Bewusstmachung der beiden unterschiedlichen Schrift- und Sprachsysteme durch einen „kindgemäße[n] Sprachvergleich“ (Nehr et al. 1988: 12). Zahlreiche Berichte von Unterrichtssituationen bezeugen, dass die Kinder mit großem Interesse und mit Neugier die beiden Sprachen miteinander in Beziehung setzen und selbst Regelmäßigkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Dieses bewusste Umgehen mit der Zweisprachigkeit ist für einen gelungenen Lernprozess beider Sprachen notwendig, kann aber von Grundschüler(inne)n ohne unterstützenden, zweisprachigen Unterricht nicht geleistet werden.

Heute wird in Berlin noch an sechs Grundschulen nach dem Konzept der gleichzeitigen, koordinierten Alphabetisierung gearbeitet und die Dauer des zweisprachigen Unterrichts wurde auf die 5. und 6. Klasse ausgedehnt (vgl. Heintze 2005: 153).²⁴ Von einer getrennten Beschulung deutscher und türkischer Schüler/innen sieht man heute ab. Stattdessen sind die Kinder gemeinsam in einer Klasse und werden in Kooperationsstunden von zwei Lehrkräften, die je eine Herkunftssprache ‚vertreten‘, unterrichtet. Die türkischsprachigen Schüler/innen erhalten zusätzlich Unterricht in Türkisch, an dem die deutschsprachigen Kinder auf freiwilliger Basis teilnehmen können (vgl. ebd.: 154).

Mit großem Erfolg wird das Konzept auch in Nordrheinwestfalen an insgesamt 40 Grundschulen unter dem Namen „KOALA – Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ durchgeführt (vgl. Hauptstelle RAA NRW 2006b). Die positiven Ergebnisse des Konzepts werden wie folgt zusammengefasst:

- „Die Kinder lernen schneller und besser Lesen und Schreiben.
- Die Sprachkompetenz der Kinder verbessert sich in beiden Sprachen.

23 Diese „Straßenschriftmethode“ (Schulte-Bunert 2000: 65) wird in Kapitel 3 vertiefend aufgegriffen.

24 Gleichzeitig wurde das Konzept auf weniger Schulen beschränkt: 1993 wurde es noch an 14 Berliner Schulen durchgeführt.

- Die Kinder gehen bewusster mit beiden Sprachen um.
- Die Kinder bekommen ein größeres Selbstwertgefühl.
- Ihre aktive Beteiligung am Unterricht nimmt zu.
- Durch die Teamarbeit werden alle Kinder in der Klasse besser gefördert.
- Die positiven Lehrerbeispiele wirken sich auf die wachsende Toleranz bei allen Kindern aus.
- Mehrsprachigkeit wird als Selbstverständlichkeit erfahren.
- Die Koordination und Kooperation führt bei den Lehrer/innen zu mehr Verständnis, mehr Sprachanalyse und mehr Anerkennung der Qualifikationen der Muttersprachenlehrer/innen“ (ebd.).

Es gibt in zwölf Städten zweisprachige Klassen mit den Sprachpaaren Deutsch-Italienisch, Deutsch-Türkisch und Deutsch-Arabisch. Leider stehen die durchweg positiven Ergebnisse des Konzepts in Nordrhein-westfalen im Widerspruch zur geplanten Kürzung von 450 Herkunftssprachen-Lehrerstellen (vgl. dies., 2006c).

Eine zweisprachige Alphabetisierung ist grundsätzlich auch für erwachsene Lernende als geeignete Herangehensweise zu betrachten (vgl. Feldmeier 2005c: 43). Da jedoch eine Etablierung dieses Unterrichtsmodells in der Erwachsenenbildung aufgrund des erforderlichen finanziellen und organisatorischen Aufwands nicht realistisch erscheint, entwickelte Feldmeier als Alternative ein sprachkontrastives Konzept, das hier abschließend beschrieben wird.

1.3.5.3 Der sprachkontrastive Ansatz von Feldmeier²⁵

Das Konzept der sprachkontrastiven Alphabetisierung soll die positiven Effekte zweisprachiger Modelle so weit wie möglich aufgreifen und im Rahmen der finanziellen und organisatorischen Bedingungen in der Erwachsenenalphabetisierung durchführbar sein.

Es eignet sich insbesondere für die Herkunftssprachen Kurdisch und Türkisch und ist in multilingualen Gruppen mit bis zu drei unterschiedlichen Herkunftssprachen einsetzbar. Während das UnterrichtsmEDIUM in den Kursen weiterhin Deutsch ist, werden die Erstsprachen der Teilnehmer/innen in der Basiskommunikation zwischen Lehrper-

25 Vgl. zu diesem Unterabschnitt Feldmeier 2005c.

son und Lernenden, zur Vermittlung und zum Einüben von Graphem-Phonem-Entsprechungen sowie zum Sprachvergleich herangezogen. Nach Feldmeier besteht der mündliche, spontane Einsatz der Herkunftssprachen im Unterricht

„zugegebenermaßen [aus] sprachliche[n] Kleinigkeiten, die jedoch zum Ausdruck bringen, dass sich der Kursleiter auch für die Sprache der Teilnehmer interessiert, wodurch diese letztendlich eine Aufwertung erfährt“ (ebd.: 44).

In der Phase der Buchstaben-/Lautevermittlung können herkunftssprachliche Beispielwörter der Verdeutlichung und Übung dienen. Die Sprachen Kurdisch und Türkisch eignen sich hierfür besonders gut, da sie über eine Vielzahl gebräuchlicher Wörter mit eindeutigen Phonem-Graphem-Korrespondenzen verfügen, während es bei ausschließlichen Gebrauch deutscher Wörter manchmal schwierig ist, neue Beispielwörter zu finden, in denen nur bestimmte Buchstaben vorkommen. Im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht schließlich können (morphematische, grammatikalische) Eigenschaften der Sprachen verglichen werden und den Teilnehmer(inne)n so ein besseres Verständnis des Aufbaus der deutschen (und auch der Herkunftssprache) geboten werden.²⁶

„Die kontrastive Alphabetisierung bietet somit ideale Gelegenheiten, sich mit dem Aufbau der Sprache zu beschäftigen und manch einem Teilnehmer ein ‚AHA-Erlebnis‘ in seiner eigenen Muttersprache zu vermitteln“ (ebd.: 45).

Auf Seiten der Lehrkraft sind für den Einsatz des sprachkontrastiven Ansatzes Grundkenntnisse in den verschiedenen Sprachen notwendig. Dazu gehören z. B. Begrüßungsformeln und kurze Äußerungen wie Lob oder Ermunterung, das Laut- und Buchstabeninventar der jeweiligen Sprachen und deren Aussprache, sowie deren grammatikalische und syntaktische Grundstrukturen. Besonders, wenn sich der Kurs aus Teilnehmenden mit mehreren unterschiedlichen Herkunftssprachen zusammensetzt, erscheint dieser Anspruch an die Lehrkraft

26 Für die Herkunftssprachen Kurdisch und Türkisch führt Feldmeier verschiedene Beispiele für einen sinnvollen Sprachvergleich an, etwa die Fragen: „Sind kurdische Wörter auch morphematisch aufgebaut? Gibt es Wortzusammensetzungen im Türkischen oder werden diese durch das Hinzuziehen einer Präposition realisiert?“ (ebd.: 45).

hoch. Feldmeier weist jedoch darauf hin, dass die Lehrperson sich die Kenntnisse auch im Laufe der Zeit durch die Leitung mehrerer Kurse aneignen kann. So sei es

„ausdrücklicher und wichtiger Bestandteil des kontrastiven Alphabetisierungskonzeptes, die Kenntnisse über die kurdische/türkische Sprache auch im Alphabetisierungskurs durch die Hilfe der Teilnehmer und durch den Entwurf und die Herstellung von Unterrichtsmaterialien zu erwerben“ (ebd.).²⁷

Ein nicht unbedeutender Gesichtspunkt ist hierbei der Rollentausch zwischen Lehrperson und Lernenden. Feldmeier berichtet, dass die Teilnehmer/innen sich überaus motiviert und hilfsbereit zeigen, wenn es darum geht, der Lehrkraft Aspekte der eigenen Herkunftssprache zu erklären.

Inwieweit sich das sprachkontrastive Konzept in der Praxis durchführen lässt, hängt eindeutig von der Einsatzbereitschaft der Kursleitung, von der sprachlichen Zusammensetzung des Kurses und auch von der Akzeptanz der Teilnehmenden untereinander ab. Wenn im Kurs mehr als eine Herkunftssprache gesprochen wird, muss ein großer Teil der kontrastiven Elemente in Kleingruppen bearbeitet werden, was vielseitiges Material und auf Seiten der Lernenden Selbständigkeit erfordert. Feldmeier hält den Einsatz des Konzepts für „uns sehr fremde Sprachen mit anderen Schriftsystemen (z. B. Thai oder Chinesisch)“ für zu „beschwerlich“ (ebd.: 49). Für die Herkunftssprache Arabisch hingegen sei das Konzept „mit Erfahrung, Wortschatzwissen und vorhandenen Unterrichtsmaterialien“ (ebd.: 45) grundsätzlich einsetzbar.

Nachdem im ersten Kapitel ein Überblick über das Thema Analphabetismus und Alphabetisierung unterschiedlicher Zielgruppen geliefert wurde, fokussiert das nächste Kapitel die Gruppe jugendlicher Migrant(inn)en und wendet sich damit dem Themenbereich Schule zu.

27 Der Autor schlägt z. B. das gemeinsame Erstellen zweisprachiger Wörterbücher vor, von dem sowohl die Teilnehmer/innen innerhalb und außerhalb des Kurses profitieren, als auch die Kursleitung im Hinblick auf die Erweiterung der eigenen Sprachkenntnisse.

2 **Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche als „Seiteneinsteiger/innen“ im deutschen Schulsystem**

„Das Wort ‚Seiteneinsteiger‘ ruft die Vorstellung eines Bahndammes hervor, an dessen Rand Menschen stehen und auf den vorbeikommenden Zug warten, um von der Seite her aufzuspringen. Das Aufspringen kann aber nur dann ohne Gefahr eines Sturzes geschehen, wenn diese Menschen, bevor sie den Sprung wagen, eine Strecke weit in der gleichen Richtung mitlaufen und zwar bis sie annähernd die Fahrtgeschwindigkeit der Bahn erreicht haben. Das Personal und die Fahrgäste können bestenfalls hilfreich ihre Hand ausstrecken, um den letzten Teil der Handlung, den Sprung nämlich, zu unterstützen. Eher aber sind sie geneigt, besonders das Personal, auf das Verbot solcher Versuche hinzuweisen, bzw. auf die Möglichkeit, zu Fuß zu gehen oder der Reise zu entsagen. Da die ‚Neuen‘ einen Platz brauchen und eventuell die Fahrtgeschwindigkeit verzögern, tendieren auch manche Fahrgäste dazu, ihnen den Zustieg zu verwehren, anstatt sich für den Einsatz von mehr Bahnen und den Ausbau des Netzes stark zu machen“ (Liebe-Harkort 1981: 4).

Obgleich diese bildliche Umschreibung der Situation neu Zugewandelter im deutschen Schulsystem mittlerweile 25 Jahre alt ist, hat sie nicht an Aktualität verloren. Bis heute sucht man in Schulpraxis und Politik nach geeigneten Mitteln, um den Seiteneinstieg von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland in deutsche Schulen zu ermöglichen und bis heute gestaltet sich dieser Einstieg häufig als schwierig und für die betroffenen Schüler/innen als wenig Erfolg versprechend. Trotz quantitativer und qualitativer Veränderungen und Entwicklungen im Bereich der Migration und Integration von Kindern und Jugendlichen seit jener Zeit sind bzgl. ihrer Beschulung viele Fragen offen geblieben und die oft marginale Position der Seiteneinsteiger/innen in den Schulen hat sich nicht wesentlich verändert. Wie aktuelle Diskussionen, unter anderem um die Ergebnisse der PISA-Studie, zeigen, ist die schulische Situation nicht nur für die neu Zugewanderten schwie-

rig; vielmehr sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem generell benachteiligt.²⁸

Daher behandelt dieses Kapitel zunächst die Lage der gesamten Gruppe von allochthonen Schüler(inne)n in deutschen Schulen, um in den weiteren Abschnitten den Fokus auf die Gruppe der neu zugewanderten Schüler/innen zu legen.

Im Hauptteil des Kapitels werden Entwicklungen und Veränderungen in der Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n nachgezeichnet, bedeutende rechtliche Rahmenbedingungen, insbesondere für die Beschulung neu Zugewanderter in Niedersachsen, beschrieben und Ansätze in der Schulpraxis kritisch beleuchtet. Abschließend werden, angelehnt an das Konzept von Karin Hilgers und Ingeborg Krause (1995), den unzulänglichen Verfahren der gängigen Seiteneinsteigerbeschulung alternative Vorgehensweisen gegenübergestellt.

2.1 Zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 haben öffentlich gemacht, was sich in Statistiken und verschiedenen Forschungsberichten schon seit Jahrzehnten abzeichnet: Kinder aus Migrantenfamilien, ebenso wie Kinder aus unteren sozialen Schichten, haben im deutschen Bildungssystem sehr viel geringere Chancen auf hochwertige Schulabschlüsse als Kinder aus autochthonen Mittel- oder Oberschichtsfamilien. Während die PISA-Studie 15-Jährigen mit Migrationshintergrund weitaus schlechtere Leistungen im Lesen attestiert als gleichaltrigen Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001: 375), macht auch ein Blick auf die Verteilung ausländischer und deutscher Schüler/innen²⁹ an den unterschiedlichen Schulformen deutlich, dass

28 Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind oder ihre gesamte bisherige Schulzeit in Deutschland verbracht haben, sogar schlechtere Schulleistungen erbringen als solche, die schon in ihren Herkunftsländern zur Schule gegangen sind (vgl. Beck 2005: 49 f.).

29 Hier ist die Begriffswahl „ausländisch“ und „deutsch“ passend, da in den Statistiken zur schulischen Situation ausschließlich zwischen Schüler(inne)n mit deutscher und mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit unterschieden wird. Diese Unterschei-

„ausländische Kinder und Jugendliche [...] in höheren Bildungsgängen unterrepräsentiert und an Schulen, die keinen weiterführenden Abschluss anbieten, überrepräsentiert sind“ (Beck 2005: 48).

So besuchten im Schuljahr 2002/2003 43,8% der ausländischen Schüler/innen des Sekundarbereichs I eine Hauptschule und 13,9% ein Gymnasium, während von den deutschen Schüler/innen nur 18,9% in die Hauptschule, aber 32,3% auf ein Gymnasium gingen (vgl. ebd.: 51). Auch die folgende Tabelle über die Schulabschlüsse ausländischer und deutscher Schüler/innen zeigt das deutlich schlechtere Abschneiden von Schüler(inne)n mit ausländischem Pass, wobei insbesondere der hohe Anteil ausländischer Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss zu beachten ist.

Deutsche und ausländische Schulabsolventen nach Schulart und Geschlecht 2003 – in Prozent

Abschlussart	Deutsche Schulentlassene			Ausländische Schulentlassene		
	insges.	m	w	insges.	m	w
Hauptschulabschluss	24,5	27,9	21,0	41,5	42,6	40,4
Realschulabschluss	41,6	39,8	43,4	29,1	26,4	32,1
Hoch-/Fachhochschulreife	26,0	22,3	29,8	10,2	8,5	12,1
Ohne Abschluss	7,9	10,0	5,8	19,2	22,6	15,4

Abb. 2: (Beck 2005: 53)

Ein weiterer, geradezu alarmierender Beleg für die schwierige Lage von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem ist ihre hohe Anzahl an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Bei einem Anteil von 9,8% an der Gesamtschülerschaft sind aus-

dung muss allerdings im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schulerfolg als ungenau gelten, da eine hohe Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund, vor allem Eingebürgerte und (Spät-)Aussiedler/innen, einen deutschen Pass haben und so statistisch den Menschen ohne Migrationshintergrund zugerechnet werden (vgl. Diefenbach 2003: 227).

ländische Schüler/innen an jenen Förderschulen mit rund 19% deutlich überrepräsentiert (vgl. ebd.: 52).

Häufig werden die Gründe für die schlechteren Schulleistungen von Migrant(inn)en bei ihnen selbst und in ihrer Familiensituation gesehen: In den Familien werde zu wenig Deutsch gesprochen, generell entstammten Migrantenkinder oft bildungsfernen Elternhäusern und würden daher nicht ausreichend unterstützt, etc. (vgl. Diefenbach 2003: 240 ff.). Bei solch einseitigen Erklärungsansätzen wird allerdings die Rolle der Schule als Determinante des Schul(miss)erfolgs außer Acht gelassen und den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund allein die Anpassung an bestehende Verhältnisse abverlangt. Die bestehenden Verhältnisse aber basieren auf einem, durch die faktische Einwanderungssituation längst überholten, Homogenitätsprinzip, das auf der einen Seite auf eine (faktisch so nicht existente) monokulturelle und monolinguale Schülerschaft abzielt und auf der anderen Seite hoch selektiv ist. Die Unterrichtsmethoden, -materialien und -inhalte sind auf einsprachig-deutsche Schüler/innen ausgerichtet, Mehrsprachigkeit wird als störend und nicht als bereichernd angesehen und den multilingualen und interkulturellen Fähigkeiten von Migrantenkindern wird kaum eine Bedeutung beigemessen (vgl. Schanz 1997: 89 ff.). Während Kinder aus Migrantenfamilien durch diesen monolingualen Habitus der multilingualen Schule, wie Ingrid Gogolin (1994) ihn betitelt, innerhalb der Institution Schule benachteiligt werden, ist auch auf übergeordneter Ebene, in der Schuladministration etwa, eine institutionelle Diskriminierung zu erkennen. So meinen Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, dass

„Schulerfolg oder -misserfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der SchülerInnen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängen, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“ (Gomolla/Radtke 2000: 334).

Die beiden Autor(inn)en zeigen in einer Studie, die sich mit eben diesen Entscheidungspraktiken an Bielefelder Schulen befasst, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund besonders häufig von äußerer Differenzierung und damit von Exklusionsmechanismen betroffen sind, die einerseits der Herstellung einer möglichst großen Homogenität innerhalb der Schülerschaft und andererseits pragmatischen Moti-

ven wie dem Fortbestehen einer bestimmten Schulform oder eines Schulstandortes dienen (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Insbesondere an drei Schnittstellen des Schulsystems treten auf der Seite der Schule institutionalisierte Handlungsmuster zutage, die die ungleiche Verteilung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schulformen unterstützen und reproduzieren:

- a) *Die Einschulung in die Grundschule*: Kinder aus Migrantenfamilien werden häufig vor der Einschulung in den Schulkindergarten zurückgestellt, weil sie über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, obwohl eine Zurückstellung aufgrund von Sprachdefiziten unzulässig ist (vgl. Gogolin et al. 2003: 63). Bei weiteren Problemen in der späteren Schullaufbahn kann eine solche Zurückstellung dann wiederum eine Förderschulüberweisung begünstigen, da der/die Schüler/in leichter als überaltert gilt und auf die schon früher aufgetretenen Defizite hingewiesen werden kann (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 218).
- b) *Die Umschulung in die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen*: Die deutliche Überrepräsentation von Migrant(inn)en an Lernhilfeschoolen und der starke Anstieg des Ausländeranteils an diesen Schulen seit den 1970er Jahren³⁰ lassen sich durch verschiedene Aspekte des „Förderschulaufnahmeverfahrens“ erklären. Wie auch bei der Zurückstellung in den Schulkindergarten werden viele Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache aufgrund von Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache auf die Förderschule überwiesen: „Mangelnde und fehlende Deutsch-

30 Während in den 1970er Jahren Schüler/innen mit Migrationshintergrund an diesen Schulen „nicht nur unterrepräsentiert, sondern nahezu nicht vertreten waren“ (Apitzsch 1994: 354), ist die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen heute, wie oben gezeigt, die Schule mit dem höchsten Anteil ausländischer Schüler/innen und diese Tendenz ist weiter steigend (vgl. Kornmann 2003: 84). Apitzsch zeigt, dass die Gesamtschülerzahl an Lernhilfeschoolen im Zeitraum zwischen 1980 und 1989 drastisch gesunken ist, nämlich um 46%, und dass gleichzeitig der Anteil der ausländischen Schüler/innen an diesen Schulen um 48% angestiegen ist (vgl. Apitzsch 1994: 354). Bezogen auf ähnliche Ergebnisse aus Studien in den 1990er Jahren in Bielefeld und Frankfurt konstatiert Radtke: „Die deutsche Schülerpopulation hat – die demographische Gunst der Stunde nutzend – ihren Anteil an den guten Chancen erheblich steigern können, den ‚Ausländern‘ blieben die frei gewordenen Plätze“ (Radtke 1996: 54). Es ist evident, dass hier Erklärungsansätze, die die Defizite ausschließlich bei den Individuen und in ihrem sozialen Umfeld suchen, nicht greifen.

kennnisse werden häufig zu generellen Lernschwierigkeiten umdefiniert und nicht als mögliche Ursachen für Lernprobleme erkannt. Zweisprachigkeit wird mehrheitlich ignoriert oder sogar negativ belegt und mit mangelndem Integrationswillen gleichgesetzt“ (Beck 2005: 52). Regelungen der Kultusministerien zum Schutz vor Förderschulüberweisung werden von den Schulen umgangen, indem z. B. die herkunftssprachlichen Kenntnisse der Schüler/innen im Förderschulüberweisungsverfahren nicht überprüft werden (vgl. Gomolla 2003: 102 f.). Außerdem geben die Schulen für eine vermeintlich nötige Förderschulüberweisung häufig Argumente an, die sich aus dem Migrationshintergrund der betroffenen Schüler/innen ergeben: „Kulturkonflikte“ zwischen Schule und Elternhaus oder die psychologische Belastung des Kindes aufgrund von „Migration und Fremdheit“ können Gründe für die Überweisung auf eine Lernhilfeschule sein (vgl. ebd.: 103).

- c) *Die Empfehlung für die Schulform des Sekundarbereichs:* Gomolla und Radtke beobachteten im Rahmen ihrer Studie, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund trotz guter Leistungen von den entsendenden Grundschulen im Zweifelsfall eher Empfehlungen für niedrigere Schulformen bekommen. Als Erklärung für dieses Handlungsmuster werden von den empfehlenden Lehrkräften bei diesen Schüler(inne)n häufig zukünftige Lernschwierigkeiten prognostiziert, weil sie als Angehörige einer bestimmten ethnischen Gruppe vermeintlich von vornherein schlechtere Lernbedingungen ‚von zu Hause mitbringen‘ wie z. B. eine nicht ausreichende Unterstützung durch das Elternhaus (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 243 ff.). Bei der Entscheidung gegen den Besuch einer ‚höheren Schulform‘ wird auch häufig darauf hingewiesen, dass es an Gymnasien oder Realschulen keine speziellen Sprachförderangebote für Migrant(inn)en gebe, womit ein weiteres diskriminierendes Element im deutschen Schulsystem benannt wird: „Eine spezielle Förderung ausländischer Kinder ist nach wie vor nur an den GS, den H- und S-Schulen³¹ vorgesehen. Nur Schulen dieses Schultyps erhalten zusätzliche Mittel für Ausländerförderung. In dieser

31 Die Autor(inn)en haben hier die Schulformen Grundschule, Hauptschule und Sonderschule abgekürzt.

Differenzierung könnte man eine verdeckte Form direkter Diskriminierung sehen“ (ebd.: 103).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die innere und äußere Struktur von Schule und Unterricht in erheblichem Maße zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beiträgt. Um die Bildungschancen dieser Schülergruppe nachhaltig zu verbessern, ist daher eine Umstrukturierung und Neuorientierung der Schule nötig, die sich in der Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität und Pluralität ausdrückt (vgl. Krüger-Potratz 2005: 75). Hierfür muss als

„Daueraufgabe des deutschen Schulsystems gesehen werden, auf die besonderen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu reagieren“ (Gogolin et al. 2003: 29).

Nicht punktuelle und kompensatorische Maßnahmen für die Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache, sondern eine Sprachförderung, die die gesamte ‚Schülerkarriere‘ begleitet und sich durch alle Fächer zieht, ist geboten (vgl. ebd.: 52). Zur Vermeidung der oben beschriebenen Exklusionstendenzen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund muss statt äußerer Differenzierung (z. B. durch die Überweisung zur Förderschule) im Umgang mit heterogenen Gruppen innere Differenzierung im Unterricht stattfinden (vgl. Krüger-Potratz 2005: 75).

1996 fanden sich diese Forderungen erstmals in der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (KMK) wieder. Die sich verstärkende Multikulturalität moderner Gesellschaften und die faktisch multikulturelle Zusammensetzung der Schulen werden in den Beschlüssen der KMK als Anlass für einen Perspektivwechsel innerhalb des gesamten Bildungsbereichs gesehen (vgl. KMK 1996: 4f.). Durch Veränderungen und Erweiterungen von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien sowie von Lehreraus- und -fortbildung wird interkulturelles Lernen als

„Querschnittsaufgabe im Bildungswesen und als Schlüsselqualifikation für alle definiert“ (Krüger-Potratz 2005: 75).

Obwohl inzwischen in allen Bundesländern Anstrengungen unternommen wurden und werden, um die schulische Situation der Kinder und

Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern (vgl. Gogolin et al. 2003: 65), ist bisher „die (monolinguale und monokulturelle) Schule in ihrem Kern unverändert geblieben“ (Krüger-Potratz 2005: 75) und das Thema der interkulturellen Bildung wird in den deutschen Schulen nach wie vor eher als Extrabereich, als ‚Nische‘ im ‚normalen‘ Schulalltag angesehen (vgl. Auernheimer 2005: 130).

In dem Interesse einer breiteren Öffentlichkeit an der Situation von Migrant(inn)en im deutschen Schulsystem seit der PISA-Studie und in schulpolitischen Veränderungen wie der Einführung von Rahmenrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache oder vorschulischer Sprachförderung ist die Hoffnung zu sehen, dass die Schulen ihrem Bildungsauftrag für alle Schüler/innen in Zukunft besser nachkommen. Hierfür sind aber institutionelle Veränderungen und eine Abkehr von der starken Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems unabdingbar.

Unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland die Schule besuchen, bilden so genannte Seiteneinsteiger/innen eine spezielle Gruppe, da sie erst in höheren Klassenstufen in die deutsche Schule kommen und als besonders heterogene Gruppe diese vor eine Reihe von Herausforderungen stellen.

Zunächst soll kurz der Begriff „Seiteneinsteiger“ näher definiert werden, da sein Gebrauch nicht ganz eindeutig ist, er aber einen zentralen Bestandteil der vorliegenden Arbeit darstellt.

2.2 Zum Begriff „Seiteneinsteiger“

Der Begriff „Seiteneinsteiger“ hat seinen Ursprung in der Schulpraxis der 1970er Jahre (vgl. Liebe-Harkort 1981: 4) und wurde im wissenschaftlichen Kontext erstmals von Karl Heinz Dickopp gebraucht und definiert:

„Seiteneinsteiger‘ sind solche Schüler, die im schulpflichtigen Alter unmittelbar aus ihrem Heimatland kommen und in Deutschland eine Schule besuchen müssen“ (Dickopp 1982: 127).

Hinweise auf die Gruppe der Seiteneinsteiger/innen finden sich bereits in der pädagogischen Literatur der 1970er Jahre, ohne dass allerdings der Begriff „Seiteneinsteiger“ verwandt wurde (vgl. Hilgers/Krause 1995: 16). Je nach Definition werden z. B. fehlende Deutschkennt-

nisse, eine im Herkunftsland weitgehend abgeschlossene Sozialisation, eine dort erworbene „monokulturelle Basispersönlichkeit“ (Schrader et al. 1979: 68) und das Problem, sich in ein völlig fremdes Umfeld integrieren zu müssen, als charakteristisch für die Schülergruppe hervorgehoben.

In einer späteren Definition des hessischen Kultusministers wird auf die starke Heterogenität innerhalb der Gruppe der Seiteneinsteiger/innen hingewiesen:

„Mit dem Begriff ‚Seiteneinsteiger‘ werden die Kinder und Jugendlichen zusammengefasst, die im schulpflichtigen Alter ohne Deutschkenntnisse und ohne bisherigen sozialen Kontakt zur deutschen Umwelt in die Bundesrepublik einreisen. Mit dieser Beschreibung eines diesen Kindern und Jugendlichen gemeinsamen Defizits ist die Heterogenität dieser ‚Gruppe‘ noch nicht erfasst. Sie kommen aus den früheren Anwerbeländern, aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Einige haben eine schulische oder berufliche Ausbildung bereits begonnen oder abgeschlossen, andere sind Analphabeten, ohne elementare (vor)schulische Förderung. Sie kommen aus sehr unterschiedlichen Kulturen und Traditionen mit sehr heterogenen Zukunftsperspektiven. Seiteneinsteiger müssen vielfältige Anforderungen meistern, die nicht nur auf das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache reduziert werden können“ (Hessischer Kultusminister 1987; zitiert nach Hilgers/Krause 1995: 17).

1993 weicht der hessische Kultusminister von der Beschränkung auf ausländische Kinder und Jugendliche ab und bezieht auch Deutsche, nämlich die Kinder deutscher Aussiedler/innen, in die Definition ein:

„Seiteneinsteiger im Sinne dieser Erhebung sind:

- Kinder deutscher Aussiedler
- ausländische Kinder aus den sog. Anwerbeländern
- Kinder von Asylbewerbern bzw. Asylberechtigten
- sonstige Kinder aus dem Ausland“ (ebd.).

Insbesondere in der ersten Definition des hessischen Kultusministers wird eine Defizitorientierung deutlich, die Klaus Liebe-Harkort schon 1981 scharf kritisierte. Seiner Ansicht nach transportiert der Begriff „Seiteneinsteiger“ ein diffuses Bild vom rückständigen, den Ansprü-

chen der deutschen Schule nicht genügenden Migrantenkind, das eine Belastung für die Regelklasse darstellt, und sollte deshalb nicht verwendet werden (vgl. Liebe-Harkort 1981: 8). Auch Frank-Olaf Radtke sieht in dem Begriff die Bezeichnung einer „Ikone“, eines festgeschriebenen, einseitig defizitorientierten Bildes, kritisiert aber weniger den Gebrauch des Begriffs an sich als die generelle Marginalisierung der Schülergruppe im deutschen Schulsystem (vgl. Radtke 1996).

Eine weitere Schwäche des Begriffs „Seiteneinsteiger“ liegt darin, dass er nicht klar eingegrenzt ist. So fragt sich Radtke (ebd.: 56): „Aber, wie lange bleibt man statistisch gesehen ‚Seiteneinsteiger?‘“, und es ist weiterhin fraglich, ob, wie man nach den bisherigen Definitionen vermuten könnte, auch ein sechsjähriges neu zugewandertes Kind, das in die erste Klasse eingeschult wird, als Seiteneinsteiger/in zu bezeichnen wäre, oder ob es eine gewisse Altersgrenze gibt, ab der das Schulkind als Seiteneinsteiger/in bezeichnet wird.

Der Gebrauch dieses Begriffs erscheint für die vorliegende Arbeit trotz seiner Ungenauigkeit sinnvoll, weil sie sich mit älteren Schüler(inne)n beschäftigt, auf die die aufgeführten Definitionen zutreffen. Der Begriff wird als wertungsfreie Umschreibung für „neu zugewanderte, schulpflichtige Jugendliche“ gebraucht, da m. E. nicht der Begriff „Seiteneinsteiger“ die Schülergruppe diffamiert, sondern die Art und Weise ihrer Aufnahme in die Schule, die unter anderem Thema der folgenden Abschnitte sein wird. Auch die eingangs zitierte bildliche Umschreibung von Liebe-Harkort ist kein Grund, den Begriff „Seiteneinsteiger“ fallen zu lassen, da hier keineswegs die Schüler/innen, die ‚den Sprung nicht schaffen‘, kritisiert werden, sondern die Schule, die sie nicht bei ihrem ‚Sprung‘ unterstützt und sie eigentlich gar nicht ‚mitfahren lassen will‘.

2.3 Seiteneinsteiger/innen in der Geschichte des Einwanderungslandes Deutschland

Die gängigen Formen der Beschulung neu Zugewanderter, die heute in der Schulpraxis zu finden sind, wurden schon zu Zeiten der Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer/innen entwickelt. Daher ist es sinnvoll, jene Zeit als Ausgangspunkt der heutigen Verhältnisse in die

Betrachtung einzubeziehen. In den darauf folgenden Jahrzehnten bis heute hat sich entlang der Migrationsbewegungen und der jeweiligen politischen Veränderungen und Maßnahmen eine Entwicklung vollzogen, die in diesem Teil der Arbeit in ihren Grundzügen nachgezeichnet wird.

2.3.1 *Die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n in den 1960er und 1970er Jahren*

Durch die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer/innen ab Mitte der 1950er Jahre sahen sich die Schulen erstmals vor die Aufgabe gestellt, eine höhere Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die aus den Anwerbeländern mit ihren Eltern nach Deutschland kamen und in der Regel kein Deutsch sprachen, zu beschulen.³² Statt wissenschaftlicher oder pädagogischer Diskussionen über die Art der Beschulung neu Zugewanderter entstand zunächst ein politischer Diskurs über die Schulpflicht ausländischer Kinder, die bis dahin keineswegs selbstverständlich gewesen war, und aufgrund einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1964 setzten bis Ende der 1960er Jahre alle Bundesländer die Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche durch (vgl. Krüger-Potratz 2005: 56). Erst in den 1970er Jahren, als die Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen verstärkt zunahm, begannen die Sozialforschung und die Pädagogik sich dem Thema der schulischen Integration von „Gastarbeiterkindern“, wie sie damals oft betitelt wurden, anzunehmen.³³ Im Mittelpunkt des Interes-

32 Natürlich hatte es auch schon früher in der Geschichte Einwanderung nach Deutschland und somit ethnische und sprachliche Minoritäten auch an den Schulen gegeben (vgl. Krüger-Potratz 2005: 58 f.). Im Fokus dieses Kapitels steht allerdings die Zeit, seit Deutschland faktisch ein Einwanderungsland ist, was seit der Aufnahme deutscher Vertriebener aus ehemals deutschen Gebieten nach Ende des Zweiten Weltkrieges und schließlich durch den wirtschaftlichen Aufschwung und die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften in den 1950er Jahren der Fall ist (vgl. Bade/Oltmer 2002: 13 ff.).

33 Der gängige Begriff „Gastarbeiter“ und von ihm abgeleitete Ausdrücke werden in dieser Arbeit nicht weiter verwandt, weil sie einige unpassende Konnotationen beinhalten, die Winfried Schulz-Kaempf in zutreffender Weise beschreibt: „Der Begriff ‚Gastarbeiter‘ erweckt den Eindruck, dass es sich bei den Arbeitsmigranten um Gäste handelt. Angesichts der harten und nicht selten auch ungesunden und gefährlichen Arbeit, die man für die Arbeitsmigrantinnen und -migranten vorgesehen hatte, ein geradezu zynischer Begriff. Wer mutet schon seinen Gästen eine solche Arbeit zu? Außerdem suggeriert der Begriff, dass die Arbeitsmigranten nicht

ses stand allerdings zunächst die in Deutschland geborene „zweite Generation“ der Eingewanderten, da man in Anbetracht der Zuwanderungsbegrenzung, die mit dem Anwerbestopp 1973 ihren Anfang nahm, davon ausging, dass die Seiteneinsteigerzahlen sinken würden (vgl. Hilgers/Krause 1995: 9). Dies erwies sich als falsch. Vielmehr hatten einige der Maßnahmen zur Zuwanderungsbegrenzung paradoxerweise eine verstärkte Einwanderung zur Folge (vgl. Meinhardt 2005: 36) und die Zahl ausländischer Schüler/innen in der Bundesrepublik stieg von 159.007 im Schuljahr 1970/71 auf 385.275 im Schuljahr 1975/76 (vgl. Bade/Oltmer 2002: 22). Nach einer Berechnung von Liebe-Harkort handelte es sich bei mehr als der Hälfte dieser Schüler/innen um Seiteneinsteiger/innen (vgl. Liebe-Harkort 1981: 4).³⁴

Die „Unsicherheit und Planlosigkeit der Regierung“ (Meinhardt 2005: 37) angesichts dieser unerwarteten Entwicklungen drückte sich im Bildungsbereich in einer Art Doppelstrategie aus, durch die versucht wurde, die gegenläufigen Ziele der Integration in die deutsche Gesellschaft und der Erleichterung der Reintegration in die Herkunftsgesellschaft zu vereinen. Das hatte eine Reihe von Beschulungsmodellen für neu Zugewanderte zur Folge, die von Bundesland zu Bundesland differierten und auch an den einzelnen Schulen ganz unterschiedlich gehandhabt wurden. So reichten die Maßnahmen an den Schulen von der direkten Eingliederung von Seiteneinsteiger(inne)n in die Regelklassen über ein- bis zweijährige Vorbereitungs-, Auffang- oder Übergangsklassen bis zu nationalitäten- und sprachhomogenen Klassen mit ausländischer Lehrkraft (vgl. Schmitt 1985: 36 ff.). Dabei waren die Vorbereitungsklassen, wie sie in den meisten Bundesländern genannt

allzu lange bleiben sollen – Gäste gehen ja meist bald wieder – und ihren Gastgebern gegenüber dankbar zu sein haben. Ein Begriff also, der auf das Gegenteil von gleichberechtigter Teilhabe zielt“ (Schulz-Kaempff 2005: 443).

- 34 Tatsächlich existieren keine bundesweiten Statistiken über die Zahl neu zugewandelter Schulpflichtiger in den verschiedenen Jahren. Auf Landesebene bildet Hessen eine Ausnahme, weil dort ab dem Schuljahr 1988/89 die Anzahl von Seiteneinsteiger(inne)n erhoben wurde (vgl. Hilgers/Krause 1995: 23). Ungefähre Zahlen von Seiteneinsteiger(inne)n aus den Ausländerstatistiken der Schulen zu eruieren, muss als unzulässig erachtet werden, da erstens viele Seiteneinsteiger/innen erst im Laufe des Schuljahres einreisen und somit von den am Schuljahresanfang erhobenen Zählungen nicht erfasst werden und zweitens eine große Gruppe unter den Seiteneinsteiger(inne)n, Kinder von Spätausgesiedelten nämlich, als deutsche Staatsangehörige gar nicht in den Erhebungen auftauchen.

wurden, ursprünglich für einen möglichst raschen Übergang der Seiteneinsteiger/innen in die Regelklasse gedacht. Die so bezeichneten nationalen Klassen hingegen hatten vor allem die Erhaltung und Förderung der Rückkehrfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zum Ziel; Deutsch wurde in diesen Klassen entweder als Fremdsprache gelehrt oder mit zunehmender Klassenstufe im Sinne eines Immersionsprogramms verstärkt auch als Unterrichtsmedium genutzt (vgl. ebd.: 37 f.).

Mehrere Autor(inn)en (z. B. Schrader et al. 1979, Schmitt 1985, Hilgers/Krause 1995) zeigen, dass sich der Trend der Seiteneinsteigerbeschulung im Laufe der 1970er Jahre in Richtung der Segregation statt der Integration ausländischer Schüler/innen entwickelt hat. Während in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1971 der Schwerpunkt noch darauf lag,

„den ausländischen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen die erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Schulen zu ermöglichen“ (Beschluss der KMK vom 3.12.1971; zitiert nach Mahler/Steindl 1983: 201)

und als Maßnahme zu ihrer Beschulung nur die Vorbereitungsklasse aufgeführt wurde, erweiterte die Empfehlung von 1976 die Vorschläge unter anderem durch „Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache“ die de facto nationalen Regelklassen gleichkamen (vgl. Schmitt 1985: 37). Außerdem war es nach jener Empfehlung nun möglich,

„bei einer Quote von mehr als einem Fünftel Ausländerkinder besondere Ausländerklassen einzurichten“ (ebd.: 36),

was den Eindruck, dass eine gemeinsame Beschulung ausländischer und deutscher Kinder nicht wirklich gewollt war, verstärkt.

Doch auch die Vorbereitungsklassen kamen ihrem eigentlichen Ziel, den Seiteneinsteiger(inne)n einen möglichst problemlosen Übergang in die Regelklassen zu ermöglichen, vielfach nicht nach: Vielmehr wurden sie häufig zu Auffangbecken für ausländische Schüler/innen, die im Regelunterricht nicht mitkamen (vgl. Schrader et al. 1979: 132). Schrader et al. kritisieren diese Praxis und beobachten die Entstehung von „ethnischen Enklaven im deutschen Schulsystem“ (ebd.: 138).

Hilgers und Krause schreiben in Bezug auf die Maßnahmen zur Eingliederung von Seiteneinsteiger(inne)n jener Zeit:

„Die Richtlinien, die aus den 70er Jahren stammen, erwecken [...] den Eindruck, dass die Seiteneinsteiger möglichst ohne Behinderung der deutschen Schüler irgendwie beschäftigt werden sollten, bis sie wieder in ihr Herkunftsland zurückkehrten“ (Hilgers/Krause 1995: 9).

Eine extreme Form der Segregation entwickelte sich in den 1970er Jahren in Nordrhein-Westfalen durch die „Vorbereitungsklassen in Langform“. Im Gegensatz zu den „Vorbereitungsklassen in Normalform“ waren diese Klassen aus Schüler(inne)n derselben Herkunftssprache zusammengesetzt und statt auf zwei auf vier bis sechs Schuljahre angelegt. Faktisch blieben aber viele Schüler/innen bis einschließlich zum 9. Schuljahr in der Vorbereitungsklasse, ohne dann einen Schulabschluss zu erlangen (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 103). Die Praxis der Vorbereitungsklassen in Langform geriet Ende der 1970er Jahre in Kritik, und es entstand eine Diskussion um die richtige Art der Integration von Seiteneinsteiger(inne)n, die in einem schulamtlichen Vorschlag, die Vorbereitungsklassen in Langform in reguläre Extraklassen für Migrant(inn)en umzuwandeln, gipfelte und schließlich 1982 zur Abschaffung der Langform von Vorbereitungsklassen führte (vgl. ebd.: 106).

Diese Diskussion und ein deutlicher Anstieg der Zahl Asylsuchender im Jahr 1980 (vgl. Hilgers/Krause 1995: 15) rückte erstmals die Gruppe der Seiteneinsteiger/innen in den Mittelpunkt der Überlegungen zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund an den Schulen (vgl. Radtke 1996: 49). Die 1980er Jahre, von Klaus J. Bade betitelt als „für die Gestaltung der Problembereiche von Migration, Integration und Minderheiten [...] historisch verlorene[s] Jahrzehnt“ (Bade 1994: 40), standen politisch gesehen unter dem Vorzeichen der Zuwanderungsbegrenzung (vgl. Meinhardt 2005: 38 ff.). So wurden viel versprechende Modellversuche und Forschungsprojekte unter anderem zur Lehrer-/Erzieherfortbildung und zur Bedeutung der Herkunftssprache für die allgemeine Sprachentwicklung in jener Zeit „ausnahmslos und ersatzlos eingestellt“ (Meinhardt 1997: 16).

Die Diskussion um die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n wurde erst wieder aufgenommen, als die Schulen sich erneut mit einer

hohen und steigenden Zahl neu eingewanderter Kinder und Jugendlicher konfrontiert sahen: gegen Ende der 1980er und in der ersten Hälfte der 1990er Jahre (vgl. Radtke 1996: 49).

2.3.2 *Die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n Ende der 1980er und in den 1990er Jahren*

Die Öffnung des „Eisernen Vorhangs“ und die Krise in Osteuropa führten zu einem starken Anstieg der Einwandererzahlen und stellten damit unter anderem die Schulen vor hohe Herausforderungen. Die Erfahrungen und Konzepte, die in den Jahren der Einwanderung von Arbeitsmigrant(inn)en aus den Anwerbeländern gesammelt worden waren, konnten der neuen Gruppe der Seiteneinsteiger/innen in den 1980er/1990er Jahren nur sehr bedingt gerecht werden, weil ihre Zusammensetzung sich grundlegend verändert hatte und die Gruppe insgesamt heterogener geworden war (vgl. Hilgers/Krause 1995: 15f.). Während bisher der überwiegende Teil neu zugewanderter Schulpflichtiger aus den Ex-Anwerbeländern gestammt hatte und durch Familienzusammenführung nach Deutschland gekommen war, gewannen nun zahlenmäßig drei weitere Gruppen von Seiteneinsteiger(inne)n an Bedeutung: Spätausgesiedelte vor allem aus der ehemaligen UdSSR, Polen und Rumänien, Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien und Asylsuchende vor allem aus Asien und Afrika (vgl. Radtke 1996: 49). Damit veränderte sich die Zusammensetzung der ‚neuen‘ Seiteneinsteigergruppe bzgl. der Herkunftsländer und -sprachen, aber auch in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen und ihre Lebens- und Migrationserfahrungen (vgl. Hilgers/Krause 1995: 29). Von einer Zusammenfassung der neuen Schüler/innen aus dem Ausland in nationalitätenhomogenen Klassen oder Kursen sah man in Anbetracht der vielen unterschiedlichen Herkunftsländer ab. Stattdessen sollten Seiteneinsteiger/innen nun in meist einjährigen Vorbereitungsklassen oder Intensivkursen mit kürzerer Dauer und oft ausschließlicher Konzentration auf Deutschvermittlung möglichst rasch auf die Teilnahme am Regelunterricht vorbereitet werden (vgl. ebd.: 61 ff.).

Dies gestaltete sich oft als schwierig, da die Schulen nicht auf derart heterogene Gruppen eingestellt waren. Der Unterricht mit einer Klasse, die aus Schüler(inne)n mit einem Dutzend unterschiedlicher

Sprachen, sehr unterschiedlichen bisherigen Schulerfahrungen sowie teilweise hohen psychischen Belastungen wie (Kriegs-/Flucht-) Traumata zusammengesetzt war, war mit den gängigen Materialien und Methoden nicht zu bestreiten und die Schulen sahen sich teilweise vor kaum zu bewältigende Herausforderungen gestellt (vgl. Radtke 1996: 50 f.). Statt jedoch neue Beschulungsmodelle zu entwickeln, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler/innen besser gerecht werden konnten und dem Bereich der Eingliederung von Seiteneinsteiger(inne)n insgesamt in der Schule mehr Wichtigkeit einzuräumen, reagierte die Schulpädagogik mit eher halbherzigen, improvisatorischen Maßnahmen, in denen

„Reformansätze ... unter Berücksichtigung der real existierenden Schülerschaft fehl[t]en“ (Hilgers/Krause 1995: 29).

Darüber, wie sich die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n in der Schulpraxis jener Jahre konkret gestaltete, sind nur wenige Informationen zu finden. Apitzsch betont, dass die Art der Beschulung neu Zugewanderter von Schule zu Schule stark differiert und bemerkt, dass aus den jeweiligen „Klassen [...] seit langem wenig nach außen [dringt]“ (Apitzsch 1996: 101). Aus der vorhandenen Literatur und Berichten aus der Praxis wird deutlich, dass die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n trotz des erhöhten Bedarfs an Innovation, Engagement und finanziellen Mitteln ein Randthema geblieben ist.³⁵ Es mangelte in den Schulen an geeigneten Unterrichtsmaterialien, so z. B. an Wörterbüchern in den unterschiedlichen Herkunftssprachen, die Lehrkräfte waren unzureichend auf ihre anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet und die schlechte räumliche Ausstattung machte die notwendige Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe oft unmöglich (vgl. Plickat 1997: 80). Die Lehrkräfte in den Seiteneinsteigerklassen litten unter einer „permanente[n] Überforderung“ und generell galt „die Arbeit in diesen Klassen [...] als wenig attraktiv“ (ebd.). Eine zielgruppengerechte Gestaltung des Unterrichts für Seiteneinsteiger/innen schien vom guten Willen und Engagement Einzelner abzuhängen, wie insbesondere die Arbeit von Hilgers und Krause zeigt (vgl. Hilgers/Krause 1995). Die Autorinnen, beide Lehrerinnen an einer Frankfurter Schule, zeigen, dass die Konzentration auf eine möglichst

35 Vgl. neben Apitzsch 1996 und 1997 Hilgers/Krause 1995, Radtke 1996 und Plickat 1997.

schnelle Aufnahme in die Regelklasse zwar einer Isolation der Seiteneinsteiger/innen entgegenwirkte, dass dies auf der anderen Seite aber auf Kosten der Beachtung der speziellen Situation dieser Schüler/innen ging. Außerdem, so bemerken auch die anderen genannten Autor(inn)en, wirkte auch die Beschulung in Vorbereitungsklassen häufig isolierend und nicht integrierend, weil die Räume dieser Klassen meist weit entfernt von denen der Regelklassen lagen (vgl. Radtke 1996: 52) und der Unterricht sowohl quantitativ als auch qualitativ reduziert war. Statt des gesamten Fächerkanons, wie er in der jeweiligen Regelklasse der gleichen Altersstufe unterrichtet wurde, wurde in den Vorbereitungsklassen häufig ausschließlich Deutsch gelehrt, was den Übergang in die Regelklasse für viele Seiteneinsteiger/innen außerordentlich erschwerte, da hierdurch Rückstände in anderen Fächern entstanden oder vergrößert wurden (vgl. Hilgers/Krause 1995: 65 ff.). Generell wird eine mangelnde Kooperation zwischen Vorbereitungsklasse und Regelklasse und ein zu abrupter, oft fehlschlagender Übergang in die Regelklasse konstatiert, dessen mögliche Konsequenzen Radtke wie folgt beschreibt:

„Das [der Übergang in die Regelklasse; Y.H.] gelingt, nach kürzerer oder längerer Förderung, allerdings nur begrenzt. Die Kompensation von Defiziten führt in der Regel dazu, dass ‚Seiteneinsteiger‘, denen Nachholbedarf bezogen auf den linear angelegten, sequenzierten Stoffplan der deutschen Schule bescheinigt wird, beim Übergang in die Regelklasse rückgestuft werden, deshalb dort als ‚überaltert‘ gelten, ohne Abschluss aus der Schulpflicht herauswachsen oder bestenfalls in die Hauptschule ‚durchgeschoben‘ werden. Aus der so erzeugten Frustration können sich psycho-soziale Probleme in der Klasse ergeben, die wiederum Disziplinprobleme hervorrufen usw.“ (Radtke 1996: 52).

Insgesamt ist die schulische Förderung von Seiteneinsteiger(inne)n in den 1990er Jahren als unzureichend zu bezeichnen und eine weitgehende Marginalisierung der Schülergruppe durch separierenden, fachlich reduzierten und materiell schlecht ausgestatteten Unterricht festzustellen:

„Seiteneinsteiger sind Außenseiter der deutschen Schule. Die mittelständisch orientierte Bildungsanstalt marginalisiert diese

Gruppe durch lokale, temporäre, inhaltliche und soziale Ghettoisierung“ (Hilgers/Krause 1995: 98).

Was hier für die Gruppe der Seiteneinsteiger/innen generell konstatiert wird, gilt für Flüchtlingskinder und -jugendliche in besonderem Maße. Da sie eine große Gruppe unter den Seiteneinsteiger(inne)n der 1990er Jahre bilden und da, im Hinblick auf den Gesamtkontext dieser Arbeit, unter ihnen Schulunerfahrene und Analphabet(inn)en häufiger vertreten sind, als z. B. in der Gruppe der Spätaussiedler/innen, soll ihre spezielle Situation Thema des folgenden Unterabschnitts sein.

2.3.3 *Die besondere Situation von Flüchtlingskindern/-jugendlichen*³⁶

Über die Zahl von Minderjährigen unter den Flüchtlingen liegen für die 1990er Jahre nur Schätzungen vor: Rolf Meinhardt gibt für das Jahr 1992 eine Zahl von rund 150.000 unter 16-jährigen Flüchtlingen in Deutschland an (vgl. Meinhardt 1997: 17) und bei Angenendt sind es 1998 ungefähr 220.000 unter 18-jährige Flüchtlinge (vgl. Angenendt 2000: 25). Im Jahr 2003 wurden vom Ausländerzentralregister 186.219 Flüchtlingskinder zwischen sechs und 17 Jahren registriert (vgl. Harmening 2005a: 6). Die schulische Situation der jungen Flüchtlinge ist nur in einem sehr unzureichenden Maße erforscht (vgl. Meinhardt 1997: 11) und es ist kein umfassendes statistisches Material über ihren Schulbesuch vorhanden.

Die meisten Flüchtlingskinder kommen zunächst in Erstaufnahmeeinrichtungen für Asylbewerber/innen und werden von dort, wenn sie ein (vorläufiges) Bleiberecht erhalten, in die Gemeinden des aufnehmenden Bundeslandes „umverteilt“. Eine schulische Versorgung ist nur in manchen Erstaufnahmeeinrichtungen gewährleistet, so dass viele junge Flüchtlinge erst nach Monaten das erste Mal mit Schule in Kontakt kommen (vgl. Appellhagen 2004: 25).

36 Im Folgenden wird der Begriff „Flüchtlingskinder“ für Kinder und Jugendliche verwendet; gemeint sind alle minderjährigen Flüchtlinge, also sowohl Kinder von Flüchtlingen, die in Deutschland Asyl suchen oder asylberechtigt sind, als auch minderjährige Flüchtlinge, die ohne ihre Eltern oder Familien nach Deutschland kommen. Zur speziellen Situation dieser unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge vgl. die Beiträge von Khansari und Apitzsch in Meinhardt 1997.

Die Gruppe der Flüchtlingskinder ist in vielerlei Hinsicht als besonders heterogen zu bezeichnen:

„Die jungen Flüchtlinge bilden keine homogene Gruppe, sie kommen vielmehr aus ganz unterschiedlichen Ländern und aus allen Sozialschichten; sie beherrschen mehr als 50 Sprachen; viele sind zweisprachig. Was sie fast alle verbindet, sind die traumatisierenden Begleitumstände ihrer Flucht. Alpträume, Angstzustände, Apathie, Aggressionen, Depressionen, Bettnässen, Konzentrationsschwierigkeiten sind nur einige der Folgen“ (Meinhardt 1997: 12).

Ihre Situation ist von den schlimmen Erlebnissen auf und vor der Flucht, von rechtlichen Einschränkungen, beengten Wohnverhältnissen und der Angst vor Abschiebung gekennzeichnet. Manche haben in ihren Herkunftsländern schon lange die Schule besucht und verfügen über eine hohe Schulbildung, andere konnten oder durften nie die Schule besuchen oder waren lange auf der Flucht und haben deshalb vieles aus der Schule wieder verlernt. Die meisten sind hoch motiviert und wollen sehr gerne einen Schulabschluss und eine Berufsausbildung machen (vgl. Apitzsch 1997: 46 f.). Dies gestaltet sich jedoch in vielen Fällen als schwierig, da die Schule, gemäß der gängigen Beschulung von neu Zugewanderten, den besonderen Bedürfnissen von Flüchtlingskindern nicht gerecht wird. Ihre oft schwierige psychosoziale Lage wird in der Schule nicht aufgefangen, sondern oft noch durch weitere Marginalisierung verstärkt, wodurch sich die hohe Motivation häufig in Frustration und Hoffnungslosigkeit verwandelt (vgl. ebd.: 59).

Allerdings sind Flüchtlingskinder, im Vergleich zu anderen Seiteneinsteiger(inne)n, nicht nur von Segregationsprozessen innerhalb der Schulen betroffen, sondern unterliegen schon im Zugang zur Schulbildung einer rechtlichen Ungleichbehandlung. So waren in den 1990er Jahren Kinder und Jugendliche ohne sicheren Aufenthaltsstatus³⁷ in den meisten Bundesländern nicht schulpflichtig, sondern hatten nur

37 Einen „unsicheren Aufenthaltsstatus“ haben Menschen, die in Deutschland für eine bestimmte Zeit geduldet sind, weil sie aus unterschiedlichen Gründen zur Zeit nicht abgeschoben werden können („Duldung“) oder Menschen, deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist („Aufenthaltsgestattung“). Laut Ausländerzentralregister hatten 2003 mehr als 76.000 Minderjährige in Deutschland einen unsicheren Aufenthaltsstatus (vgl. Harmening 2005a: 6).

ein so genanntes Schulbesuchsrecht (vgl. Harmening 2005a: 19). Erst im Jahr 2005 haben bis auf drei (Hessen, Baden-Württemberg und das Saarland) alle Bundesländer auch Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus die Schulpflicht erteilt und auch in Baden-Württemberg ist eine entsprechende Gesetzgebung mittlerweile in Arbeit (vgl. Harmening 2005b).

Ein Schulbesuchsrecht ist der Schulpflicht bzgl. der Gewährleistung von freier Schulbildung für alle Kinder und Jugendlichen nicht gleichzustellen, da es zwar auf Antrag der Erziehungsberechtigten eine freiwillige Teilnahme am Unterricht ermöglicht, die Schule jedoch nicht verpflichtet, die betreffenden Schüler/innen auch aufzunehmen. So kann die Schule z. B. unter Verweis auf fehlende (finanzielle, personelle) Kapazitäten Schüler/innen abweisen, wenn diese nicht schulpflichtig sind, sondern lediglich ein Schulbesuchsrecht besitzen. Auch kostenfreie Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Erstattung von Fahrtkosten sind ohne Schulpflicht nicht unbedingt gewährleistet (vgl. Mai 2004). Außerdem steht der Schulpflicht eines Kindes auf der Seite der Schule die Verpflichtung, dieses Kind auf angemessene Weise zu beschulen, gegenüber, was beim Schulbesuchsrecht nicht der Fall ist. Ob dieser Verpflichtung an den einzelnen Schulen durch geeignete Maßnahmen nachgekommen wird, bleibt, wie oben gezeigt, fraglich. Dennoch muss die Erteilung der Schulpflicht für alle Flüchtlingskinder als erster Schritt auf dem Weg zur gleichberechtigten Teilhabe an Schulbildung betrachtet werden:

„Wenn Schulpflicht für Flüchtlingskinder existiert, sind die Kultusministerien eher angehalten, sich auch über das Wie der Beschulung Gedanken zu machen – über Sprachförderunterricht, über Lehrerfortbildung, über Vorbereitung von Quereinsteigern, über pädagogische Konzepte für diese Kinder. Ihren Zugang zum deutschen Bildungssystem zu gewährleisten, ist ein erster wichtiger Schritt“ (Harmening 2005a: 6; Hervorh. i. O.).

Allerdings scheint auch eine bestehende Schulpflicht für Flüchtlingskinder keine Garantie für deren tatsächliche Durchsetzung von Seiten der Behörden und Schulämter oder auch der Schulen selbst zu sein. So ist davon auszugehen, dass die Erziehungsberechtigten oft nicht ausreichend informiert oder aufgefordert werden, ihre schulpflichtigen Kinder zur Schule zu schicken (vgl. Auernheimer 1995: 55 f.). Auch

wenn keine umfassenden Untersuchungen darüber existieren, wie und ob in der Praxis Flüchtlingskindern der Zugang zu den Schulen ermöglicht wird, belegen dokumentierte Fälle, dass es auch bei bestehender Schulpflicht vorkommt, dass die Schule Flüchtlingskindern den Schulbesuch verweigert oder ihre Aufnahme in die Schule z. B. durch unrechtmäßigen Verweis auf bestimmte, angeblich zu erbringende Papiere verzögert (vgl. Apitzsch 1996: 102). Insbesondere für ältere minderjährige Flüchtlinge gestaltet sich der Zugang zu den Schulen schwierig (vgl. Mai 2004).³⁸

Dabei ist aus unterschiedlichen Gründen der Schulbesuch von Flüchtlingskindern geboten. Ganz grundsätzlich ergibt sich das Recht auf Schulbildung für alle Menschen im schulpflichtigen Alter aus unterschiedlichen Gesetzen auf internationaler, Bundes- und Länderebene.³⁹ Bezogen auf die spezielle Lebenssituation von Flüchtlingen ist gerade für sie ein Schulbesuch als außerordentlich wichtig zu erachten. So bedeuten der klar strukturierte Tagesablauf, sich verfestigende Beziehungen zu Mitschüler(inne)n und Lehrer(inne)n sowie das Kennenlernen eines neuen Umfelds für Flüchtlingskinder häufig ein Zurückgewinnen von Normalität und Konstanz, die sie auf der Flucht und in den beengten Wohnverhältnissen der Lager und überfüllten Unterbringungen verloren haben (vgl. Meinhardt 1997: 17). Wird einem Flüchtlingskind der Zugang zur Schule erschwert oder verwehrt, verschenkt es wichtige Jahre oder Monate seiner emotionalen, geistigen und sozialen Entwicklung und es entstehen

38 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine weitere Gruppe unter den Flüchtlingskindern von einer Beschulung weitgehend ausgeschlossen ist: So genannte „illegale“ Flüchtlinge besuchen in den meisten Fällen keine Schule, weil sie durch die Anmeldung bei der Schule ihren irregulären Aufenthalt öffentlich machen würden und so unmittelbar von Abschiebung bedroht wären (vgl. Harmening 2005a: 9). In einigen Bundesländern gibt es inzwischen Ansätze, auch die so genannten „Statuslosen“ in die Schulpflicht einzubeziehen, was beinhaltet, dass die Schulleitungen nicht mehr verpflichtet sind, den illegalen Aufenthalt der betroffenen Schüler/innen der Ausländerbehörde zu melden (vgl. ebd.).

39 Zu nennen sind hier: Auf internationaler Ebene unter anderem die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 und die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und auf nationaler Ebene der Art. 2 I GG (freie Entfaltung der Persönlichkeit) in Verbindung mit Art. 1 I GG, Art. 3 I GG und Art. 20 I GG (Grundrechte, Gleichheitssatz, Sozialstaatsprinzip). Außerdem enthalten alle Schulgesetze der Bundesländer Bestimmungen zum Recht auf Bildung. Für genauere Ausführungen vgl. Harmening 2005a: 69 ff.

„nicht wieder aufzuholende Bildungslücken [...], die ihm im weiteren Lebenslauf viele Chancen verbauen“ (Harmening 2005a: 4).

Bleiben die Kinder dauerhaft in Deutschland, ist es nur schwer möglich, den entstandenen Rückstand neben dem Erwerb allgemeiner Deutschkenntnisse und der Bewältigung der eigenen vergangenen und gegenwärtigen Lebenssituation aufzuholen und an Schulabschlüsse und Ausbildungsplätze zu gelangen. Doch auch wenn die Flüchtlinge nach einiger Zeit in ihre Herkunftsländer zurückkehren, zahlt sich ihr Schulbesuch, evtl. sogar ein Schulabschluss, in jedem Fall aus:

„Wenn sie gute Bildungsmöglichkeiten erhalten, können sie als Erwachsene die Zukunft gestalten, vielleicht in ihren kriegszerstörten Heimatländern zum Wiederaufbau beitragen, Schlüsselfiguren für Entwicklung und Frieden werden. Sie können auch für Deutschland wirtschaftlich nutzbringend sein, denn die Kontakte in das Land, in dem sie gebildet und ausgebildet wurden, bleiben erfahrungsgemäß weiter bestehen und werden genutzt. [...] Werden junge Flüchtlinge aber ignoriert und jeglicher Bildungschancen beraubt, drohen sie zu einer ‚lost generation‘ zu werden, was in unserer globalisierten Welt zum Schaden aller ist“ (ebd.).

Dem Argument, dass die Zeit, in der sich Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland befinden, zu kurz für eine Integration der Kinder in die Schulen sei, steht die tatsächliche Verweildauer von geduldeten Asylsuchenden oder von solchen, die sich noch im Asylverfahren befinden, gegenüber: Die Dauer von Asylverfahren betrug 2001 im Bundesdurchschnitt 36,4 Monate und Duldungen können sich leicht über Jahre erstrecken⁴⁰ (vgl. Harmening 2005a: 18). In Anbetracht der faktisch meist langen Zeit, die sich Flüchtlingskinder in Deutschland aufhalten, fordert Harmening im Namen von

40 Mit Inkrafttreten des aktuellen Zuwanderungsgesetzes zum 01.01.2005 sollen so genannte Kettenduldungen verhindert werden, indem langfristig geduldete Personen nach 18 Monaten eine Aufenthaltserlaubnis bekommen. Daraus ergibt sich beispielsweise in Hessen, wo auch längerfristig geduldete Minderjährige nicht schulpflichtig sind, die paradoxe Situation, dass diese nach 18 Monaten, in denen sie unter Umständen keine Schule besucht haben, plötzlich schulpflichtig werden (vgl. Harmening 2005a: 7 f.).

Terres des Hommes die Durchsetzung der Schulpflicht für alle Kinder in allen Bundesländern, wenn

„eine Beschulung für einen sinnvollen Zeitraum möglich erscheint. Ein pädagogisch sinnvoller Zeitraum ist in der Regel dann anzunehmen, wenn ein Kind ein Schuljahr durchlaufen kann. Dies ist für Flüchtlinge grundsätzlich zu bejahen, weil sie für gewöhnlich länger als ein Jahr in der Bundesrepublik Deutschland verbleiben“ (ebd.: 19).

Es ist zu begrüßen, dass inzwischen der Großteil der Bundesländer Flüchtlingskinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus in die Schulpflicht einbezieht. Doch auch konzeptionell sollte die Schule Flüchtlingskinder stärker berücksichtigen, um auf ihre speziellen, sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen reagieren zu können. Notwendige konzeptionelle Veränderungen und didaktisch-methodische Empfehlungen zur Beschulung neu Zugewanderter werden, unter Einbezug der speziellen Situation von Flüchtlingskindern, weiter unten (2.6) aufgeführt. Thema der folgenden Punkte sollen zunächst die aktuelle Situation von Seiteneinsteiger(inne)n und rechtliche Rahmenbedingungen zu ihrer Integration in die Schule sein.

2.4 Die aktuelle Situation von Seiteneinsteiger(inne)n

Die Zahl der Seiteneinsteiger/innen ist, wie auch die Zahl der Neuzuwandernden generell, seit den 1990er Jahren stark gesunken. Die Zusammensetzung der Gesamtgruppe der Seiteneinsteiger/innen dürfte sich aber nicht wesentlich verändert haben, da die Herkunftsländer und Migrationsgründe der neu Zuwandernden in den letzten 15 Jahren in etwa gleich geblieben sind (vgl. Gogolin et al. 2003: 23 f.).

Heute sind über 70 % der ausländischen Schüler/innen an deutschen Schulen in Deutschland geboren (vgl. Beck 2005: 49). Dementsprechend stehen im Mittelpunkt der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion seit einiger Zeit nicht neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, sondern die Kinder der 2., 3. und 4. Einwanderergeneration, und für diese Arbeit liegt keine neuere Literatur, die sich explizit mit der Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n beschäftigt, vor. Allerdings kann man Quellen, die die Gesamtsituation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Blick haben, manchmal auch Informatio-

nen zur Eingliederung neu zugewanderter Schüler/innen entnehmen. Ein Beispiel hierfür ist das Gutachten der Bund-Länder-Kommission (BLK) „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, auf das im Folgenden hauptsächlich Bezug genommen wird (vgl. Gogolin et al. 2003).

Es ist zu vermuten, dass durch die erwähnte Konzentration auf die in Deutschland geborenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Förderung von Seiteneinsteiger(inne)n in den letzten Jahren keine erheblichen Verbesserungen erzielt oder angestrebt wurden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die sinkenden Zahlen der Seiteneinsteiger/innen besonders in kleineren Städten und ländlichen Regionen insofern negativ auf diese Schülergruppe auswirken, als dass Förderangebote und besondere Unterstützung für so geringe Schülerzahlen gar nicht erst zustande kommen. Ein Blick auf die Veränderungen und Modellversuche im Bildungsbereich, wie z. B. die Einführung verpflichtender Sprachförderung für Kinder vor der Einschulung zeigt, dass der Schwerpunkt ganz eindeutig auf der Förderung möglichst junger Kinder liegt (vgl. Stölting 2005a: 243) und somit nicht auf der Förderung von Seiteneinsteiger(inne)n.

Mit Blick auf Prognosen, nach denen es auch in Zukunft eine stetige und steigende Zuwanderung nach Deutschland geben wird und aufgrund der Einsicht, dass sich eine gleichberechtigte Beteiligung an Schulbildung und damit eine gelungene Integration von Eingewanderten nicht, wie fälschlicherweise oft angenommen, im Zuge der Generationenwechsel von selbst einstellt (vgl. Gogolin et al. 2003: 29), ist allerdings eine „kontinuierliche, die Schülerkarriere begleitende sprachliche Förderung“ (ebd.: 52) für alle Kinder und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache geboten.

Bei aller Wichtigkeit, die eine möglichst frühe Sprachförderung für den zukünftigen Schulerfolg hat, dürfen später hinzukommende Schüler/innen mit Bedarf an sprachlicher Förderung bei den Bemühungen um eine Verbesserung der Gesamtsituation von Migrantenkinder nicht vergessen werden. Marcella Heine schreibt in ihrem Kommentar zum aktuellen „Erlass zur Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache“ des Niedersächsischen Kultusministeriums:

„Zwar hat die Zahl der ‚Seiteneinsteiger‘ – gleichzeitig mit dem allgemeinen Rückgang der Neuzuwanderungen – in den letzten Jahren erheblich abgenommen, doch unabhängig von ihrer Zahl benötigt gerade diese Schülergruppe besondere Hilfen zur Eingliederung in das hiesige Schulsystem, um einen adäquaten Bildungsabschluss erreichen zu können“ (Heine 2005: 507).

Seit den erwähnten KMK-Empfehlungen (1971, 1976, 1979) gab es keine weiteren Bestimmungen, die die schulische Eingliederung der gesamten Gruppe der Seiteneinsteiger/innen betreffen (vgl. Krüger-Potratz 2005: 70). Erneuerungen und Erweiterungen betrafen ausschließlich deutsche Vertriebene und jüdische Kontingentflüchtlinge bzw. Einzelaspekte wie die Durchführung der Abiturprüfung auf unterschiedlichen Einwanderersprachen oder für Asylberechtigte.⁴¹

Die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 bezieht die Gruppe der Seiteneinsteiger/innen natürlich mit ein; sie ist aber sehr allgemein gehalten und enthält keine Bestimmungen, die explizit diese Schülergruppe betreffen (vgl. KMK 1996).

Vergleicht man die KMK-Beschlüsse für „ethnisch eigene“ (Krüger-Potratz 2005: 71) und für ausländische neu Zugewanderte, so fällt auf, dass die Eingliederung ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem umfassender und verpflichtender geregelt ist als die Integration von Schüler(inne)n nicht-deutscher Herkunft. Insbesondere ist zu bemerken, dass die schulische Eingliederung von Aussiedler(inne)n auch an Realschulen und Gymnasien vorgesehen ist, während sich die Bestimmungen für ausländische zugewanderte Schüler/innen auf Fördermaßnahmen an Grund- und Hauptschulen konzentrieren (vgl. ebd.: 69 ff.).

Es gibt inzwischen in allen Bundesländern Konzepte zur Eingliederung und zur Sprachförderung von neu Zugewanderten (vgl. Gogolin et al. 2003: 89). Obwohl nach wie vor separierende Maßnahmen zur

41 Vgl: Die „Vereinbarung zur Aufnahme von jüdischen Kontingentflüchtlingen und deutschen Staatsangehörigen aus den Vertreibungsgebieten in Sonderlehrgänge für Berechtigte nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) (KMK 2002), die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch“ (KMK 1995) und die „Vereinbarung über die Durchführung der Abiturprüfung für Asylberechtigte“ (KMK 1981, erneuert 2004).

Förderung der unterschiedlichen Einwanderergruppen, wie z. B. Unterricht für Asylsuchende in Erstaufnahmeeinrichtungen, bestehen, sehen die meisten Bundesländer für die Integration von Seiteneinsteiger(inne)n ethnisch gemischte Vorbereitungsklassen mit ein- bis zweijähriger Dauer vor (vgl. ebd.: 66). In dem Gutachten der Bundesländer-Kommission werden innovative Ansätze zur Seiteneinsteigerbeschulung wie in Bayern (konsequente Durchführung von Sprachlernklassen mit geschulten Lehrkräften und Kooperationsklassenprinzip) oder Sachsen (individuelle Betreuung durch spezielle Lehrkraft, da zu wenige Seiteneinsteiger/innen für Einrichtung einer Sprachlernklasse) hervorgehoben. Auf der anderen Seite wird den Bundesländern insgesamt noch ein zu geringes Engagement attestiert: Die Förderkonzepte seien noch in unzureichendem Maße entwickelt und es fehle an geeignet ausgebildetem Lehrpersonal. Untersuchungen an Schulen in allen Bundesländern haben ergeben, dass für die Förderung von Schüler(inne)n nicht-deutscher Herkunftssprache bereitgestellte Mittel und Lehrerstunden für andere Zwecke, beispielsweise für Vertretungsunterricht in Regelklassen, verwendet wurden (vgl. ebd.: 65), was darauf hinweist, dass die Seiteneinsteigerbeschulung an den Schulen immer noch als Bereich mit geringer Priorität angesehen wird.

Da sich die konkreten Regelungen in den einzelnen Bundesländern, unter anderem wegen der teilweise sehr unterschiedlichen Migrantenanteile, zum Teil stark unterscheiden, kann an dieser Stelle nicht weiter auf die Situation im gesamten Bundesgebiet eingegangen werden. Stattdessen wird der Fokus auf Niedersachsen gelegt, da die Schulen, die im empirischen Teil der Arbeit vorkommen, niedersächsische Schulen sind.

2.5 Die Situation von Seiteneinsteiger(inne)n in Niedersachsen

2.5.1 *Migrant(inn)en in Niedersachsen und an niedersächsischen Schulen*

In Niedersachsen beträgt der Anteil von Ausländer/innen an der Gesamtbevölkerung ca. 6,7% (Erhebung von Ende 2001; vgl. Gogolin et al. 2003: 21)⁴². Damit kann man Niedersachsen als ein Bundesland mit einem mittleren bis niedrigen Anteil ausländischer Wohnbevölkerung ansehen: Verglichen mit den neuen Bundesländern (zwischen 1,8 % in Sachsen-Anhalt und 2,5 % in Brandenburg) erscheint die angegebene Prozentzahl hoch, die übrigen alten Bundesländer mit Ausnahme von Schleswig-Holstein liegen aber z. T. weit über der niedersächsischen Zahl: Am stärksten gilt dies für die Stadtstaaten Hamburg (15,1 %), Berlin (13 %) und Bremen (12,1 %), aber auch Baden-Württemberg (12,2 %) und Hessen (11,6 %) haben deutlich höhere Anteile ausländischer Wohnbevölkerung als Niedersachsen (vgl. ebd.). Allerdings lassen Statistiken, die sich an der Staatszugehörigkeit orientieren, Zugewanderte deutscher Staatsangehörigkeit außer Acht und geben so kein vollständiges Bild über die tatsächliche Zuwanderung in ein Gebiet ab. So war zwar die Einwanderung ausländischer Arbeitnehmer/innen nach Niedersachsen 1955 bis 1973 nicht so stark, wie etwa in Großstädte und industrielle Ballungsgebiete anderer Bundesländer. Dafür war und ist Niedersachsen eines der wichtigsten Aufnahmelande für Aussiedler/innen: Zwischen 1990 und 2003 kamen ca. 200.000 Aussiedler/innen nach Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2003: 4). Außerdem nimmt Niedersachsen 10% der Menschen auf, die in Deutschland einen Asylantrag stellen. Wie im gesamten Bundesgebiet ist die Zahl dieser Menschen durch die Verschärfung des Asylgesetzes seit 1993 stark gesunken (von rund 42.000 Asylsuchenden 1992 auf rund 8.250 im Jahr 2001; vgl. Bade/Oltmer 2002: 24 f.).

Mit 6,9% liegt der Anteil ausländischer Schüler/innen an der niedersächsischen Gesamtschülerschaft leicht über dem Ausländeranteil an

42 Zum Vergleich: Die ausländische Wohnbevölkerung bildet zum gleichen Zeitpunkt 8,9% der bundesdeutschen Gesamtbevölkerung (vgl. Gogolin et al. 2003: 21).

der Gesamtbevölkerung Niedersachsens (vgl. NKM 2006: 37). Zwischen den Schuljahren 1990/1991 und 2001/2002 erreichten ausländische Schulabgänger/innen folgende Abschlüsse: 11% erreichten das Abitur, 33% einen Realschulabschluss und 29% einen Hauptschulabschluss (gerundete Zahlen; vgl. Diefenbach 2003: 234). Damit liegt Niedersachsen beim Abitur und beim Realschulabschluss über dem Bundesdurchschnitt von 2003 (vgl. Beck 2005: 53; s. Abb. 1) und beim Hauptschulabschluss weit darunter.

Im Vergleich zu den anderen Bundesländern hat Niedersachsen die höchste Zahl an ausländischen Schulabgänger(inne)n ohne Schulabschluss: Im Schuljahr 2001/2002 waren es 26,6% (vgl. Beck 2005: 574), während die Zahl deutscher Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss mit 8,6% den Bundesdurchschnitt (8,2%) nur leicht überstieg.

Auch in Bezug auf den Anteil ausländischer Schüler/innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen liegt Niedersachsen mit Abstand an der Spitze der Bundesländer: Im Bundesdurchschnitt besuchten zwischen 1991 und 2000 4,4% der ausländischen Schüler/innen eine Schule für Lernhilfe. Im gleichen Zeitraum waren es in Niedersachsen 6,8% (vgl. KMK 2002a: 42). Damit liegt Niedersachsen 1,4 Prozentpunkte über dem Bundesland mit dem nächst höheren Anteil ausländischer Lernhilfeschüler/innen: In Baden Württemberg beträgt der Anteil 5,4%. Bezogen auf deutsche Schüler/innen weicht Niedersachsen kaum vom Bundesdurchschnitt ab: Hier steht dem gesamtdeutschen Anteil von 2,1% deutscher Schüler/innen an Schulen für Lernhilfe in Niedersachsen ein Wert von 2,2 % gegenüber (vgl.ebd.).

Gogolin et al. vermuten, dass die Schulen erst ab einem als ‚kritisch‘ empfundenen Anteil zugewanderter Schüler/innen beginnen, sich um eine spezielle Förderung dieser Schülergruppe zu bemühen (vgl. Gogolin et al. 2003: 14). Außerdem bekommen die Schulen erst ab einem bestimmten Anteil ausländischer Schüler/innen zusätzliche finanzielle Mittel zugewiesen. Hierin könnte eine Begründung für die hohen Zahlen von ausländischen Schulabgängern ohne Abschluss und die häufige Überweisung von Migrant(inn)en auf Förderschulen in Niedersachsen zu sehen sein: Als „Flächenstaat“ mit einer mittleren bis niedrigen Zahl ausländischer Wohnbevölkerung gibt es in Nieder-

sachsen nur wenige Schulen mit einem hohen Anteil von Migrant(inn)en. Weniger spezielle Förderangebote aufgrund geringerer Konzentration von zugewanderten Schüler(inne)n könnten auch eine Erklärung für den vergleichsweise hohen Anteil ausländischer Schulabgänger/innen mit mittlerer Reife oder Abitur sein: Da sich beispielsweise separate Förderklassen, wie erwähnt in der Regel an Hauptschulen, auf die Schulleistung von Seiteneinsteiger(inne)n mit guter Vorbildung negativ auswirken können, kommt es dieser Schülergruppe in Niedersachsen unter Umständen zugute, dass solche Klassen häufig wegen geringer Schülerzahl nicht zustande kommen.

Das Niedersächsische Kultusministerium versucht in bestimmten Richtlinien durch eine „breite Palette“ an Fördermöglichkeiten (Heine 1993: 89) der speziellen Situation in Niedersachsen gerecht zu werden. Inwiefern das gelingen kann, wird weiter unten diskutiert, nachdem die aktuellen Gesetze und Richtlinien, die für die Situation neu zugewanderter Schüler/innen bedeutsam sind, dargestellt werden.

2.5.2 Rechtliche Rahmenbedingungen für die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n in Niedersachsen

Wie alle Kultusministerien hat auch das niedersächsische Kultusministerium in Anbetracht der faktisch multikulturellen und multilingualen Zusammensetzung der Schulen und des allgemein anerkannten Handlungsbedarfs bzgl. der Verbesserung der Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund Bestimmungen zur Beschulung dieser Schülergruppe verfasst. Dabei enthält das Schulgesetz allgemeine, verpflichtende Regelungen z. B. zur Schulpflicht, während in den Erlassen des Kultusministeriums konkrete Empfehlungen für den Unterricht mit Migrant(inn)en zu finden sind. Bei diesen Empfehlungen handelt es sich um Richtlinien, die den Schulen nahe legen, wie die Förderung von Schüler(inne)n nicht deutscher Herkunftssprache aussehen soll, die sie aber keineswegs dazu verpflichten, diese Schülergruppe überhaupt zu fördern. Das heißt, dass die folgenden Ausführungen zwar ein Bild der Möglichkeiten und Handlungsspielräume an niedersächsischen Schulen abgeben, dass sie vermutlich aber wenig darüber aussagen, was an den Schulen konkret für die Förderung von Seiteneinsteiger(inne)n getan wird.

2.5.2.1 Das Niedersächsische Schulgesetz

In Niedersachsen ist schulpflichtig,

„wer [dort; Y.H.] seinen Wohnsitz, seinen gewöhnlichen Aufenthalt oder seine Ausbildungs- oder Arbeitsstätte hat“ (NKM 1998: NSchG § 63 (1)).

Minderjährige Zuwandernde werden fünf Tage nach der Einreise oder nach Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung (i. d. R. nach drei Monaten) schulpflichtig. In Niedersachsen sind auch geduldete Flüchtlinge und solche mit einer Aufenthaltsgestattung schulpflichtig (vgl. Bühler-Otten 2001: 240). Neu zugewanderte Jugendliche, die das 15. Lebensjahr bereits vollendet haben, müssen sich bei einer berufsbildenden Schule anmelden (vgl. NKM 2005: 476).

Das Niedersächsische Schulgesetz ist im Jahr 2002 um zwei Bestimmungen zur Sprachförderung von Schüler(inne)n nicht deutscher Herkunftssprache ergänzt worden. Im ersten Absatz des neuen Paragraphen 54a heißt es:

„Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sollen besonderen Unterricht zum Erwerb der deutschen Sprache oder zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse erhalten“ (NKM 1998: NSchG § 54 a (1)). Der zweite Absatz des § 54a lautet: „Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind verpflichtet, im Jahr vor der Einschulung nach näherer Bestimmung durch das Kultusministerium an besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen [...]“ (ebd.: § 54 a (2)).

Mit der Einführung dieser verpflichtenden Fördermaßnahmen für Einschüler/innen und ihrer flächendeckenden Durchführung seit dem Schuljahr 2003/2004 hat Niedersachsen den Schwerpunkt der Förderung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund klar auf die Zeit vor der Einschulung gelegt (vgl. Heine 2005: 503). Für Schüler/innen, die bereits die Schule besuchen oder in höheren Klassen hinzukommen enthält der Paragraph hingegen nur die Formulierung „sollen ... erhalten“, verpflichtet also die Schulen nicht zu einem Sprachförderangebot.

Paragraph 70 des Niedersächsischen Schulgesetzes („Ruhe der Schulpflicht“) kann für ältere neu zugewanderte Schulpflichtige von Bedeutung sein:

„Die Schulbehörde kann für schulpflichtige Jugendliche, die eine Schule im Ausland besucht haben und einer besonderen Förderung in der deutschen Sprache bedürfen, für die Dauer der Teilnahme an den erforderlichen Sprachkursen das Ruhen der Schulpflicht anordnen“ (NKM 1998: NSchG §70 (1)).

Mit der Formulierung „kann“ wird den Schulen in diesem Paragraphen eher eine Art Erlaubnis erteilt, als dass sie zu etwas verpflichtet würden. Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Niedersächsische Schulgesetz keine Bestimmungen enthält, die die Beschulung neu Zugewanderter verbindlich regeln.

2.5.2.2 Der Erlass „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache“ vom Niedersächsischen Kultusministerium

Wie sich die Förderung der Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache in der Schulpraxis gestalten soll, wurde erstmals umfassend im Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 03.02.1993 („Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“) geregelt. Diese Regelungen wurden kürzlich durch den Erlass „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache“ vom 01.02.2006 erneuert. Im Folgenden wird dargestellt, was der aktuelle Erlass über die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n in Niedersachsen aussagt. Dabei wird der Fokus auf die Eingliederung in die allgemeinbildenden Regelschulen, auf die Regelungen zum Förderschulüberweisungsverfahren und zur beruflichen Bildung gelegt, weil diese Punkte Seiteneinsteiger/innen ohne bisherige Schulerfahrung, wie in den folgenden Kapiteln noch gezeigt werden wird, häufig betreffen.

Eingliederung in die allgemeinbildende Regelschule

Der Erlass sieht bei Eintritt der Seiteneinsteiger/innen in die Schule Aufnahmegespräche vor, in denen ermittelt wird, ob die betreffenden Schüler/innen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um am Regelunterricht teilzunehmen, oder ob sie stattdessen in eine Sprach-

lernklasse eingeschult werden sollen.⁴³ Reichen die Deutschkenntnisse der Seiteneinsteiger/innen für den Besuch der Regelklasse aus, so

„nehmen die Schülerinnen und Schüler an der örtlich zuständigen Schule grundsätzlich am Unterricht des Schuljahrgangs teil, der ihrem Alter und ihrem bisherigen Schulbesuch entspricht“ (NKM 2005: 476).

Sprachlernklassen sollen eingerichtet werden, wenn bei mindestens zehn Schüler(inne)n an einer Schule ein Bedarf an dieser Art von Förderung festgestellt wird. Die Höchstschülerzahl für eine Sprachlernklasse liegt bei 16 Schüler(inne)n. Sprachlernklassen können jahrgangsübergreifend gebildet werden. Der Unterrichtsumfang beträgt für die Grundschule 23 und für die Sekundarstufe I 30 Wochenstunden. Wenn die Schülerzahlen für die Einrichtung von schuleigenen Sprachlernklassen an den einzelnen Schulen nicht ausreichen, kann an einem Standort eine zentrale, auch schulformübergreifende Klasse eingerichtet werden. Die Dauer der Fördermaßnahme ist auf ein Jahr angesetzt, sie kann aber auch verkürzt, oder, bei Schüler(inne)n der Stufen acht, neun und zehn auf zwei Jahre verlängert werden. Der Unterricht in der Sprachlernklasse soll die Schüler/innen auf den Übergang in die Regelklasse vorbereiten und

„darf sich daher nicht auf Sprachunterricht beschränken, sondern ist auch fachbezogen zu erteilen“ (NKM 2005: 477).

Außerdem sollen die betreffenden Schüler/innen

„von Anfang an in ausgewählten Fächern (z. B. in musisch-kulturellen, in praxisbezogenen Fächern und Sport) am Unterricht ihrer künftigen Regelklasse teilnehmen“ (ebd.).

Nach Übergang in die Regelklasse bzw. für Schüler/innen nicht deutscher Herkunftssprache in Regelklassen generell kann ab mindestens vier Schüler(inne)n ein so genannter Förderkurs „Deutsch als Zweitsprache“ (Grundschule: vier bis sechs Wochenstunden, Sekundarstufe I: fünf bis acht Wochenstunden) oder Förderunterricht in Deutsch

43 Die Bezeichnung „Sprachlernklasse“ ersetzt im neuen Erlass die Formulierung „Förderklasse“ aus dem 1993er Erlass und ist mit der, in dieser Arbeit bisher so bezeichneten, Vorbereitungsklasse vergleichbar.

oder Fremdsprachen (zwei bis fünf Wochenstunden) eingerichtet werden.

Eine weitere Möglichkeit der Förderung bezieht sich nur auf Schulen „mit einem Anteil von mindestens 20% an Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernerschwernissen in einem Schuljahrgang“ (ebd.). Für solche Schulen

„können [...] besondere Förderkonzepte genehmigt werden, die integrationsfördernde, mehrsprachige und interkulturelle Angebote einschließen“ (ebd.).

Die Schulen erhalten für die Durchführung der Förderangebote zusätzliche Kontingente an Lehrerstunden. Um eine an vielen Schulen beobachtete, zweckfremde Verwendung dieser Stunden zu vermeiden, führt der neue Erlass so genannte „Sprachförderberichte“ ein, durch die die oberste Schulbehörde in jedem Schuljahr über die tatsächliche Verwendung der zusätzlichen Stunden informiert werden muss (vgl. Heine 2005: 504).

Entscheidung über die Überweisung auf eine Förderschule

Unter dem Abschnitt „Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs“ wird betont, dass

„nicht ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und ihre Folgen [...] kein Kriterium für sonderpädagogischen Förderbedarf“ sind (NKM 2005: 478).

Vor der Überweisung an eine Förderschule *sollen* die Schüler/innen zunächst an oben genannten Fördermaßnahmen und/oder, wenn eine Förderschullehrkraft an der Schule vertreten ist, an vorbeugenden sonderpädagogischen Maßnahmen teilnehmen. Beim Feststellungsverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs soll *möglichst* eine herkunftssprachliche Lehrkraft oder eine andere sprachkundige Person anwesend sein und es *sollen* folgende Punkte berücksichtigt werden:

- „Stand der Deutschkenntnisse und Teilnahme an besonderen Fördermaßnahmen in „Deutsch als Zweitsprache“,
- *nach Möglichkeit* Kenntnisse der Herkunftssprache und ggf. Stand der im Herkunftsland erworbenen Schulkenntnisse,

- ggf. spezifische Aussagen zur Lernentwicklung, die mit dem bikulturellen Umfeld oder mit dem Migrationshintergrund der Schülerin oder des Schülers zusammenhängen“ (ebd.: 479; Hervorh. Y.H.).

Regelungen für berufsbildende Schulen:

An berufsbildenden Schulen sind für Jugendliche nicht-deutscher Herkunftssprache verschiedene Fördermöglichkeiten vorgesehen (vgl. NKM 2005: 478):

- Das „Berufsvorbereitungsjahr in der Sonderform für Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie Ausländerinnen und Ausländer (BVJ-A)“ für Schüler/innen ohne Ausbildungsvertrag, deren Deutschkenntnisse für eine andere berufliche Vollzeitschule (BVJ, BGJ) nicht ausreichen;
- Förderunterricht in Deutsch (Zwei Stunden pro Woche) mit vier bis acht Schüler(inne)n ergänzend zum Regelunterricht, der berufsbezogen erteilt werden soll;
- Sprachkurse oder Besuch einer zentralen Sprachlernklasse außerhalb der berufsbildenden Schule für neu Zugewanderte, die direkt aus dem Ausland kommen und über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen; anschließend Besuch einer beruflichen Vollzeitschule.

Für den Fall, dass aufgrund einer zu geringen Schülerzahl mit Bedarf an den aufgeführten Maßnahmen diese nicht zustande kommen, enthält der Erlass folgende Bestimmung:

„Kann wegen zu geringer Schülerzahl weder ein BVJ-A, noch ein Sprachkurs an einem Standort einer berufsbildenden Schule eingerichtet werden, so entscheidet die örtlich zuständige Schulbehörde, welche Schule die oder der Jugendliche ohne hinreichende Deutschkenntnisse zur Erfüllung der Schulpflicht und zur Erlangung der notwendigen Deutschkenntnisse zunächst zu besuchen hat“ (ebd.).

Fazit der aufgeführten Regelungen:

Der „Erlass zur Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache“ enthält einige wichtige Bestimmungen für die Situation von Seiteneinsteiger(inne)n an den Schulen und ergänzt den Erlass von 1993 um einige sinnvolle Punkte.

So sind z. B. die Einführung des Aufnahmegesprächs zur Entscheidung über die Klasse, in die eingeschult werden soll und die „Sprachförderberichte“, die den zweckmäßigen Einsatz der Mittel gewährleisten sollen, zu begrüßen.

In Anbetracht der Tatsache, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufig aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse auf die Förderschule mit Schwerpunkt Lernen überwiesen werden (s. 2.1), erscheint es außerdem außerordentlich wichtig, dass der Erlass Bestimmungen zur Vermeidung dieses Vorgangs enthält. Allerdings sind die Formulierungen in dem hier behandelten Erlass wenig verpflichtend und enthalten viele Einschränkungen (s. Hervorhebungen oben). Der Erlass von 1993 war in diesem Punkt weitaus konkreter, verpflichtender und ausführlicher; dort mussten auch die Erziehungsberechtigten in den Entscheidungsprozess einbezogen werden und anstatt „Soll“-Bestimmungen waren dort verpflichtende Formulierungen wie „ist/sind ... zu“ vorhanden (vgl. NKM 1993: 30 f.). Vor dem Hintergrund der hohen Zahlen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an niedersächsischen Förderschulen ist diese Entwicklung als negativ zu bewerten.

Die anderen aufgeführten Regelungen entsprechen weitgehend dem Erlass von 1993, wobei eine stärkere Konzentration auf die Sprachlernklasse im Vergleich zu den anderen Fördermöglichkeiten zu erkennen ist. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Sprachförderung sind, wie oben erwähnt wurde, für die verschiedenen zahlenmäßigen Verhältnisse an niedersächsischen Schulen konzipiert worden (vgl. Heine 1993: 89): Bei geringer Anzahl von Schüler(inne)n mit Förderbedarf können z. B. statt einer Sprachlernklasse ein Förderkurs oder Förderunterricht eingerichtet werden. Dabei wird übersehen, dass Förderkurse oder Förderunterricht der Förderung in einer Sprachlernklasse nicht gleichkommen können, weil dafür viel weniger Stunden vorgesehen sind. Es ist fraglich, ob diese Tatsache durch die geringere Schülerzahl in Förderkursen/Förderunterricht ausgeglichen werden kann. Was passiert, wenn nur einzelne Kinder oder Jugendliche neu in die Schule eingegliedert werden müssen, lässt der Erlass offen. Die vage Formulierung zu neu Zugewanderten an berufsbildenden Schulen ohne Förderangebote lässt vermuten, dass solche Schü-

ler/innen ohne zusätzliche Sprachförderung in Regelschulen eingeschult werden.

Wie eingangs erwähnt, ist es schwierig, von den Empfehlungen des Kultusministeriums auf die tatsächliche Praxis an den Schulen zu schließen. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird ein kleiner Ausschnitt der Schulpraxis in Niedersachsen widergespiegelt, indem einige Aspekte der hier beschriebenen rechtlichen Bedingungen wieder aufgegriffen werden und so exemplarisch gezeigt wird, wie die Bestimmungen des Kultusministeriums an einzelnen Schulen gehandhabt werden.

Bevor im nächsten Kapitel der Fokus auf eine sehr spezielle Gruppe unter den Seiteneinsteiger(inne)n gerichtet wird, schließen die folgenden Handlungsempfehlungen dieses Kapitel vor dem Hintergrund der angeführten Kritikpunkte ab.

2.6 Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Beschulung neu Zugewanderter

In diesem Abschnitt werden die Kernpunkte der beschriebenen Versäumnisse im Bereich der Seiteneinsteigerbeschulung noch einmal aufgegriffen, indem Verbesserungsvorschläge formuliert werden. Die ersten sechs Punkte werden aus den verschiedenen Kritikpunkten abgeleitet. Anschließend werden die wichtigsten Handlungsempfehlungen von Karin Hilgers und Ingeborg Krause aufgeführt, da diese einige Gesichtspunkte enthalten, die auch für die folgenden Teile der Arbeit von Bedeutung sind.

2.6.1 Schlussfolgerungen aus den aufgeführten Kritikpunkten

- Erste Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe an Schulbildung ist der Zugang zu Bildungsinstitutionen für alle jungen Menschen im schulpflichtigen Alter: Es müssen alle Einwanderergruppen, auch solche mit unsicherem Aufenthaltsstatus, in die Schulpflicht einbezogen werden. Auch der Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen, die sich illegal in Deutschland aufhalten, muss ermöglicht werden, indem die Schulen gegenüber den Ausländerbehörden von ihrer Meldepflicht entbunden werden.

- Sprachlernklassen und Fördermaßnahmen für Seiteneinsteiger/innen müssen auch an Realschulen und Gymnasien eingerichtet werden, damit neu Zugewanderten mit einer guten Vorbildung das Erreichen höhere Schulabschlüsse erleichtert und so der starken Konzentration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Hauptschulen entgegen gewirkt werden kann.
- Die Förderung von Seiteneinsteiger(inne)n muss als wichtig anerkannt und anderen Bereichen in der Schule gleichgestellt werden. Sie darf weder allgemeinen Einsparungen im Bildungsbereich, noch der verstärkten Konzentration auf hier geborene Schüler/innen mit Migrationshintergrund und auf vorschulische Sprachförderung zum Opfer fallen.
- Der Unterricht mit multikulturellen Klassen muss Teil der Lehreraus- und -fortbildung sein.
- Die Lehrkräfte müssen für die spezielle Situation von Seiteneinsteiger(inne)n sensibilisiert und befähigt werden, mit der starken Heterogenität der Lerngruppe umzugehen. Dazu gehören Sensibilität und Aufmerksamkeit gegenüber möglichen, z. B. durch Flucht ausgelösten, psychischen Belastungen ebenso wie der Wille und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Offenheit gegenüber dem gesamten Umfeld des Kindes, um seine Situation und sein Verhalten verstehen und annehmen zu können.
- In Gebieten mit geringer Zuwanderung müssen Möglichkeiten gefunden werden, um auch einzelne neu zugewanderte Schüler/innen ausreichend zu fördern. Das kann z. B. durch eine verstärkte Kooperation zwischen unterschiedlichen Schulen oder zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen erreicht werden. Ansätze zu einer individuellen Förderung sind bereits in Sachsen zu finden, wo einzelne Schüler/innen in Regelklassen durch eine zusätzliche Lehrkraft unterstützt werden (vgl. Gogolin et al. 2003: 65).

2.6.2 *Das Beschulungsmodell von Hilgers und Krause*

Ingeborg Krause und Karin Hilgers haben auf der Basis des sozial-ökologischen Modells der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner ein Konzept für den Unterricht mit Seiteneinsteiger(inne)n erstellt, das m. E. der Situation und den besonderen Bedürfnissen dieser Schüler/innen in hohem Maße gerecht wird. Die beiden Lehrerinnen

nen einer Gesamtschule beobachteten, dass neu zugewanderte Schüler/innen anfänglich hoch motiviert und mit hoher Lernbereitschaft in die Vorbereitungsklasse kommen, später aber in der Regelklasse äußerst leistungsschwach sind und häufig verhaltensauffällig werden. In ihrer Studie suchen die Autorinnen im System der Eingliederung von Seiteneinsteiger(inne)n nach Ursachen für dieses Phänomen und zeigen, welche Veränderungen vorgenommen werden müssten, um die Situation zu verbessern. Ohne Wiederholung der bereits dargestellten Missstände in der Seiteneinsteigerbeschulung (s. 2.3) werden an dieser Stelle lediglich die Kernthesen von Hilgers und Krause kurz vorgestellt.

In dem umfassenden Beschulungsmodell für Seiteneinsteiger/innen der 5. und 6. Klassen wird

„die sonst übliche Beschränkung der Beschulungsziele auf formalen Spracherwerb [...] zugunsten eines sozialökologischen pädagogischen Konzepts aufgegeben. Dieses beinhaltet:

- eine formale Gleichstellung hinsichtlich des Fächerkanons und des Lehrereinsatzes, d.h. eine gleichwertige Ausgangsposition zu parallelen Jahrgangsklassen;
- eine ganzheitliche Betrachtung der Schüler, d. h. ihre Biographie, aktuelle Lebenssituation und Beziehungsgeflechte zu kennen und zu berücksichtigen;
- mit Hilfe von Integration und interkulturellem Lernen persönliche Stabilisierung und Entfaltung unter Berücksichtigung sozialer Entwicklungen zu ermöglichen;
- Elternarbeit als wichtiges und unverzichtbares Bindeglied zwischen häuslicher und schulischer Ebene zu interpretieren, die für das Wohlergehen eines Kindes gemeinsam verantwortlich sind“ (Hilgers/Krause 1995: 1 f.).

Das Konzept von Hilgers und Krause ergänzt und verändert die gängige Praxis der Seiteneinsteigerbeschulung an ihrer Schule unter anderem durch die folgenden Punkte (vgl. ebd.: 102 ff.):

- Ausdehnung der Dauer der Vorbereitungsklasse von einem auf zwei Jahre, Möglichkeit eines früheren Übergangs bleibt aber bestehen;
- Zwei Lehrkräfte unterrichten zwölf bis maximal 15 Schüler/innen;

- altersgemäÙe und umfassende Förderung in allen Fächern, nicht nur in Deutsch, Deutsch ist ‚Querschnittsaufgabe‘ aller Fächer und Aktivitäten;
- Parallelklassenprinzip: Örtliche Nähe zur und viele gemeinsame Aktivitäten mit der Regelklasse, teilweise gemeinsamer Unterricht, Seiteneinsteiger/innen gehen nach den zwei Jahren in ‚ihre‘ Parallelregelklasse über;
- Starke Einbindung der Seiteneinsteigerklasse in alle Schulaktivitäten;
- Unterricht dient als Orientierungshilfe in der neuen Umgebung, Unterrichtsinhalte sind stark an den Bedürfnissen der Seiteneinsteiger/innen ausgerichtet; daher kein fester Lehrplan, sondern flexible Unterrichtsgestaltung;
- Starke Berücksichtigung der Herkunftssprachen, möglichst durch herkunftssprachlichen Unterricht gemeinsam mit Schüler(inne)n, die schon länger in Deutschland sind und ihrerseits die ‚Neuen‘ unterstützen können.

Die Evaluation, die ebenfalls Bestandteil der Studie von Hilgers und Krause ist, ergibt eine deutliche Verbesserung der schulischen Situation der Schüler/innen in den betreffenden Klassen (vgl. ebd.: 205 ff.).

Die beiden Lehrerinnen haben das Beschulungsmodell für eine Großstadtschule zu Zeiten von starker Zuwanderung entwickelt. Bei einer Übertragung auf die aktuelle Situation und Gebiete mit geringerer Zuwanderung wie z. B. in großen Teilen Niedersachsens müssten sicher Veränderungen und Einschränkungen (z. B. bzgl. des herkunftssprachlichen Unterrichts) vorgenommen werden.

Dennoch beinhaltet das Konzept einige wegweisende Forderungen, die auch heute und in Zukunft bei der Integration von neu Zugewanderten in die Schule Beachtung finden sollten. Insbesondere der Ansatz, die Gesamtsituation der Schüler/innen in den Mittelpunkt didaktisch-methodischer Überlegungen zu rücken, scheint im Hinblick auf die spezielle Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen für diese Arbeit zentral zu sein. Dieser Gesichtspunkt wird im folgenden Kapitel aufgegriffen und näher ausgeführt.

3 Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen

In diesem Kapitel werden die Thematik der Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Herkunftssprache und die der schulischen Integration von neu Zugewanderten verknüpft. Es wird eine Schülergruppe in den Mittelpunkt gerückt, die in der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur bisher keine bzw. fast keine Beachtung gefunden hat: Jugendliche Seiteneinsteiger/innen, die in ihrem Herkunftsland nicht oder nur in unzureichendem Maße eine Schule besucht haben und deshalb noch in keiner Schrift lesen und schreiben gelernt haben.

Ziel ist es, die besondere Problemlage dieser Schüler/innen darzustellen und zu zeigen, welche Konzepte zu ihrer Beschulung bestehen. Im Hinblick auf den empirischen Teil der Arbeit soll auch in diesem Kapitel die Situation in Niedersachsen besonders in den Blick genommen werden. Außerdem nähert sich das Kapitel der Frage, mit welchen methodischen und didaktischen Ansätzen eine schulische Förderung der Zielgruppe geleistet werden könnte.

3.1 Problemaufriss

Es ist davon auszugehen, dass es sich bei neu zugewanderten Jugendlichen ohne bisherige Schulerfahrung um eine nur kleine Gruppe unter den Seiteneinsteiger(inne)n handelt. Dass es diese Gruppe jedoch gibt und dass sie als extrem benachteiligt gelten muss, belegen zahlreiche Hinweise an unterschiedlichen Stellen. In diesem Abschnitt werden zunächst einige solcher Hinweise aufgezeigt, anschließend wird die Forschungslage zu dem Thema umrissen und die Problemlage analphabetischer Seiteneinsteiger/innen im Sekundarbereich skizziert.

3.1.1 *Hinweise auf die fokussierte Schülergruppe in der Literatur*

Häufig wird, wie in der im vorherigen Kapitel zitierten Definition des hessischen Kultusministers, auf Analphabet(inn)en unter neu zugewanderten Schüler(inne)n hingewiesen, um die starke Heterogenität und die besonderen Problemlagen innerhalb der Gruppe der Seiteneinsteiger/innen hervorzuheben. Auch in Abgrenzung zu in Deutschland geborenen Kindern von Eingewanderten werden analphabetische Seiteneinsteiger/innen manchmal als ‚das andere Extrem‘ dargestellt:

„Die Spanne geht von der „dritten Generation“ [...] bis hin zu Kindern, die – ohne jegliche Deutschkenntnisse – unmittelbar aus der Heimat kommen und in manchen Fällen nicht einmal in ihrer Muttersprache lesen und schreiben können“ (Heine 1993: 89).

Weiterhin finden sich in Praxisberichten, z. B. aus der sozialpädagogischen Arbeit mit minderjährigen Flüchtlingen, Hinweise auf die Schülergruppe und Ansätze zu ihrer Förderung (vgl. Apitzsch 1997: 46; 59 und Plickat 1997: 78 f.). Konkrete Ausführungen zu dem Thema wie die folgende sind allerdings selten:

„In Nordrhein-Westfalen nimmt (wie in anderen Bundesländern auch) die Zahl ausländischer Schüler, die in der deutschen Sprache alphabetisiert werden müssen, seit einiger Zeit zu. Bei dieser Schülergruppe handelt es sich in erster Linie um so genannte Seiteneinsteiger [...]. Ein großer Teil dieser Gruppe ist den Asylsuchenden zuzurechnen“ (Goll et. al 1988: 5).

Verhältnismäßig häufig findet man die Schülergruppe in Empfehlungen der Kultusministerien an die Schulen oder in politischen Forderungen wie dieser:

„Vorhandene schulische Defizite [bei neu zugewanderten Schüler(inne)n; Y. H.] müssen durch speziellen Förderunterricht behoben werden. Besonders wichtig sind Alphabetisierungskurse und zusätzlicher Unterricht in Deutsch. Sind diese Angebote von Beginn des Aufenthalts in Deutschland an unzureichend, wird das Recht auf Bildung unter gleichzeitigem Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot verkürzt“ (AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2005: 3).

Sowohl in den Experteninterviews als auch in zahlreichen informellen (Vor-) Gesprächen mit Lehrkräften, Schulleiter(inne)n und Vertreter(inne)n der Volkshochschule wurde deutlich, dass das Phänomen analphabetischer Seiteneinsteiger/innen an den Schulen durchaus präsent ist (s. 5.2). Eine Diplomarbeit, die über die Situation neu Zugewanderter an berufsbildenden Schulen berichtet (vgl. Schulze 2006), bestätigt dieses Bild: Eine über neun Jahre geführte Statistik der Schülerzahlen im „BVJ – Interkulturell“⁴⁴ zeigt, dass sich zwischen dem Schuljahr 1997/1998 und dem Schuljahr 2004/2005 bei einer Gesamtschülerzahl zwischen 14 und 18 Schüler(inne)n immer zwischen einem/r und fünf analphabetische Schüler(inne)n in der Klasse befanden (vgl. ebd.: 71). Die Autorin, die von den eigenen Erfahrungen als Lehrerin der neu zugewanderten Jugendlichen berichtet, stellt fest:

„Neu zugewanderte Jugendliche ohne oder nur mit rudimentärer Schulbildung können ohne sehr spezielle Förderung bis hin zur Alphabetisierung oder dem Erlernen anderer Kulturtechniken ihre Lücken aus eigener Kraft nicht beseitigen“ (Schulze 2006: 50).

Diese exemplarischen Hinweise zeigen, dass das Phänomen des (primären) Analphabetismus bei zugewanderten Schulpflichtigen bereits von mehreren Seiten wahrgenommen wurde und durch seine Berücksichtigung in unterschiedlichen Erlassen oder Empfehlungen auch schon in der Schulpolitik angekommen ist. Daher erstaunt es, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema bisher nicht stattgefunden hat, wie im Folgenden gezeigt wird.

3.1.2 *Forschungslage*

Dieser Arbeit liegt kein wissenschaftliches oder statistisches Material vor, das sich direkt auf die behandelte Schülergruppe bezieht. Es gibt aber einige Veröffentlichungen pädagogischer Handreichungen und didaktischer Materialien vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (heute: Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur) in

44 Schulze verwendet diese Bezeichnung für das Berufsvorbereitungsjahr in der Sonderform für Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie Ausländerinnen und Ausländer (BVJ-A).

Nordrhein Westfalen, die sich mit der Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n befassen. Insbesondere ist an dieser Stelle eine Lehrerfortbildung zu nennen, die in den 1980er Jahren von einer Arbeitsgruppe an dem genannten Institut entwickelt wurde (vgl. Goll et al. 1988). Die Fortbildung war auf ein halbes Jahr für ca. 100 Stunden angelegt und richtete sich an Hauptschullehrkräfte, in deren Klassen sich analphabetische Seiteneinsteiger/innen befanden. Ziel der Fortbildung war ein Austausch zwischen den verschiedenen Lehrkräften, eine theoretische Weiterbildung in der Didaktik des Erstlesens und -schreibens und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und -konzepten, die bis dato nicht existiert hatten (vgl. ebd., sowie Goll/Urbanek 1987). Ein Ordner, der sich im Archiv des Landesinstituts befindet und den ich in Auszügen einsehen konnte, dokumentiert die Konzeption der Fortbildung und enthält Unterrichtsmaterial zur Alphabetisierung neu zugewanderter Schüler/innen (vgl. Beyer et al. 1988). Ähnliches Material liefert das Werk von Dietmar Hirsch, das ebenfalls nicht mehr aufgelegt wird. Es orientiert sich inhaltlich und methodisch an dem Konzept von Goll et al., fügt diesem aber noch einige wichtige Gesichtspunkte und Ideen für den Unterricht hinzu (vgl. Hirsch 1990).

Ein weiteres Werk, aus dem Rückschlüsse auf die fokussierte Schülergruppe zu ziehen sind, stammt von Ellen Schulte-Bunert (2000). Die Autorin entwickelt auf der Grundlage theoretischer und didaktischer Überlegungen ein Konzept für den Alphabetisierungsunterricht mit jugendlichen Seiteneinsteiger(inne)n (kurdische Flüchtlinge aus dem Irak), die allerdings schon in einer oder mehreren Sprachen schriftsprachliche Kenntnisse erworben hatten. Obwohl Schulte-Bunert die primären Analphabet(inn)en unter den Seiteneinsteiger(inne)n bewusst aus ihrer Betrachtung ausschließt (vgl. ebd.: 21), werden diese an mancher Stelle als ‚Vergleichsgruppe‘ herangezogen und es können Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Gruppe der bereits in anderen Sprachen alphabetisierten Seiteneinsteiger/innen abgeleitet werden, zumal diese teilweise, wie die hier interessierende Schülergruppe auch, über keine oder sehr lückenhafte Schulerfahrungen verfügt.

3.1.3 Charakterisierung der Schülergruppe

An dieser Stelle sollen die äußerst ungünstigen Voraussetzungen von analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n bei der Integration in Schulen des Sekundarbereichs skizziert werden. Die folgenden Ausführungen basieren auf in den vorangegangenen Teilen der Arbeit bereits dargestellten Zusammenhängen, auf weiterführenden Überlegungen und Rückschlüssen oder auf neuen Aspekten aus der vorliegenden Literatur.

- a) Als Analphabet(inn)en begegnen schriftunkundige Seiteneinsteiger/innen den im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Problemen, wie der stark eingeschränkten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sozialer Stigmatisierung und äußerst geringen Chancen auf dem Ausbildungsstellen- oder Arbeitsmarkt.
- b) Analphabetische Seiteneinsteiger/innen sind potenziell von den gleichen Schwierigkeiten betroffen wie andere Seiteneinsteiger/innen (s. Kapitel 2); diese können z. B. sein:
 - keine/geringe Deutschkenntnisse,
 - schwierige soziale Situation,
 - unsicherer Aufenthaltstatus,
 - psychosoziale Belastungen durch Migration oder Flucht,
 - unzureichende Förderung an den Schulen.
- c) Die fokussierte Schülergruppe ist einerseits im schulpflichtigen Alter und fällt somit nicht in den Zuständigkeitsbereich der Erwachsenenbildung wie z. B. der VHS oder der Integrationskurse, die mit dem aktuellen Zuwanderungsgesetz eingeführt wurden (vgl. Feldmeier 2005a: 42). Andererseits sind die betreffenden Schüler/innen zu alt für die Grundschule und werden in Klassen eingeschult, in denen der Schriftspracherwerb normalerweise längst abgeschlossen ist.
- d) Wie auch andere nicht-deutschsprachige Analphabet(inn)en (ausgenommen solche, die an Kursen mit herkunftssprachlicher Alphabetisierung teilnehmen) müssen analphabetische Seiteneinsteiger/innen zugleich Deutsch und Lesen/Schreiben lernen. Sie werden also in einer Fremd- oder Zweitsprache alphabetisiert, was, verglichen mit einer Alphabetisierung in der Erstsprache, als ungünstig zu bewerten ist (vgl. Schulte-Bunert 1994: 8).

- e) Als primäre Analphabet(inn)en sind bei der betreffenden Schülergruppe grundlegende Fertigkeiten, die für das Lesen und Schreiben notwendig sind, noch nicht ausgebildet. Das bedeutet, dass bei einer Einschulung dieser Schüler/innen in eine Klasse des Sekundarbereichs mehrere Stufen des Schriftspracherwerbs übersprungen werden. Diese Stufen sind u. a.:
- das Erlernen der Unterrichts- und Verkehrssprache Deutsch,
 - die Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten (Stiftführung),
 - das Verständnis für Sinn und Nutzen von Schriftsprache,
 - visuelle und akustische Diskriminierungsfähigkeit,
 - Graphem-Phonem-Zuordnung,
 - die Kenntnis orthographischer Regeln.
- f) Im Gegensatz zu Seiteneinsteiger(inne)n, die bereits in ihrer Erstsprache oder einer anderen Sprache alphabetisiert worden sind, können analphabetische Seiteneinsteiger/innen nicht an schon erworbene schriftsprachliche Kenntnisse anknüpfen, sondern müssen ‚bei Null‘ anfangen (vgl. Schulte-Bunert 2000: 33). Auch anderes Schulwissen (z. B. Mathematik, Allgemeinwissen) ist bei der betreffenden Schülergruppe nicht oder sehr schwach ausgebildet, so dass die Schüler/innen in annähernd allen Fächern Misserfolge erleben.⁴⁵
- g) Analphabetische Seiteneinsteiger/innen haben in der Regel nie oder in sehr unzureichendem Maße die Schule besucht. Neben der für sie ohnehin fremden Umgebung ist ihnen daher auch das ‚Setting‘⁴⁶ Schule nicht vertraut, dazu gehören z. B. die Rollen von

45 Die ‚mathematische Alphabetisierung‘ und andere Grundbildung werden in dieser Arbeit nur am Rande thematisiert. In den Interviews, die für die empirische Untersuchung geführt wurden, wird allerdings deutlich, dass auch diese Bereiche eine sehr wichtige Rolle bei der Beschulung Schulunerfahrener spielen und bei curricularen und didaktischen Überlegungen auf jeden Fall einbezogen werden müssen. Die Ausblendung dieser Gebiete bedeutet nicht, dass sie als weniger wichtig erachtet werden dürfen, erscheint allerdings im Hinblick auf den thematischen Rahmen dieser Arbeit notwendig.

46 Der Begriff Setting beschreibt in entwicklungspsychologischer Hinsicht das gesamte physiologische und soziale Umfeld eines Individuums: „In jedem Setting steht das Individuum in unmittelbarer Interaktion mit sozialen Partnern, es erwirbt festgelegte Verhaltensmuster, die sich auf den Umgang mit Menschen und mit Objekten gleichermaßen beziehen, und wendet diese an“ (Schulte-Bunert 2000: 11).

Lehrkräften und Schüler(inne)n und der gesamte Ablauf des Schulalltags.

- h) Nach Schulte-Bunert belegen empirische Studien, dass „die Dauer des Schulbesuchs für die Intelligenzentwicklung offensichtlich wichtiger ist, als das Lebensalter“ (Schulte-Bunert 2000: 11). Sie führt eine Untersuchung von P.T. Ashton von 1975 an, die ergab, dass „Jugendliche und Erwachsene, die niemals eine formale Schulbildung erhalten haben, nicht auf die Stufe des formal-logischen Denkens gelangen“ (ebd.).⁴⁷ Aus diesen Überlegungen kann man im Kontext der vorliegenden Arbeit ableiten, dass analphabetische Seiteneinsteiger/innen durch den fehlenden Schulbesuch auf einer niedrigeren kognitiven Entwicklungsstufe stehen als Gleichaltrige mit regulärem Schulbesuch.
- i) Bezieht man Erkenntnisse aus der Sprachlehrforschung in die Überlegungen ein, wird deutlich, wie schwierig die Lage analphabetischer Seiteneinsteiger/innen auch linguistisch gesehen ist. Jim Cummins unterscheidet zwei grundsätzliche Varietäten einer Sprache: „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS) und „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) (vgl. Stöltzing 2005b: 254 ff.). Unter BICS sind die mündlichen, interaktionalen Kompetenzen in einer Sprache zu verstehen, also die „Fähigkeit zu kognitiv anspruchslosen Äußerungen“ (ebd.: 254), wie sie für eine (umgangssprachliche) Alltagskommunikation notwendig ist. CALP hingegen beschreibt „jene Seiten der Sprachbeherrschung, die mit der Entwicklung kognitiver und schriftsprachlicher Fähigkeiten in Verbindung stehen und die den schulischen Anforderungen des Bildungssystems an die Schüler/innen zugrunde liegen“ (ebd.). Grundsätzlich baut die Fähigkeit zur Fach- oder Schriftsprache in der Erstsprache (L1) auf den alltagssprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache auf (BICS-L1→CALP-L1). Für die Übertragung der Kompetenzen von der Erstsprache auf eine Zweitsprache (L2) gilt: Jüngere Kinder entwickeln aus den BICS in ihrer Erstsprache schnell BICS in einer Zweitsprache. Ist in der L1 schon die CALP ausgebildet (z. B. bei Kindern/Jugendlichen, die

47 Die Autorin bezieht sich hier auf ein Modell von Jean Piaget, das die kognitive Entwicklung eines Kindes in die drei Stufen: Symbolisch-vorbegrifflich, konkret-operational und formal-logisch einteilt (vgl. Schulte-Bunert 2000: 11).

mehrere Jahre die Schule besucht haben), begünstigt und beschleunigt dies die Ausbildung der CALP in der Zweitsprache. Hierin ist eine Erklärung für die bereits erwähnten besseren Schulleistungen von Seiteneinsteiger(inne)n im Gegensatz zu in Deutschland geborenen Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zu sehen: „Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die im Herkunftsland schon Fachunterricht in ihrer besten Sprache hatten (‘Seiteneinsteiger/innen’), können grundsätzlich ihr CALP auf die deutsche Sprache transferieren, wenn sie einen guten alltags-sprachlichen Deutschlehrgang bekommen“ (ebd.: 257). Der Transfer zwischen alltagssprachlichen Kompetenzen und fach-/schriftsprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache (BICS-L2 → CALP-L2) gestaltet sich nach Cummins hingegen als problematisch, wenn in der Erstsprache keine CALP ausgebildet wurde (vgl. ebd.). Bezieht man dieses Schema nun auf die fokussierte Schülergruppe, ist festzustellen, dass die Anforderung an diese Schüler/innen bei Eintritt in die deutsche Sekundarstufe, ohne vorher zur Schule gegangen zu sein und die CALP in der L1 entwickelt zu haben, einen Transfer zwischen BICS-L1 und CALP-L2 bedeuten würde, da die deutsche Sprache als BICS-L2 noch nicht beherrscht wird. Es liegt auf der Hand, dass dies für die betroffenen Schüler/innen eine extreme Überforderung darstellt.

- j) Vor dem Hintergrund aller vorangegangenen Punkte ist zu vermuten, dass analphabetische Seiteneinsteiger/innen ihre Situation im Gegensatz zu ihren Mitschüler(inne)n, die ihnen in fast allen für den Schulerfolg relevanten Bereichen überlegen sind, als äußerst defizitär und dadurch psychisch belastend wahrnehmen.

Analphabetische Seiteneinsteiger/innen stellen also eine extrem benachteiligte Gruppe dar. Zudem ist zu vermuten, dass sich ihre Situation in den Schulen umso schwieriger gestaltet, je älter sie bei Schuleintritt sind.

Die erforderlichen schulstrukturellen und didaktisch-methodischen Veränderungen sowie die erhöhte Sensibilität und Handlungskompetenz im Umgang mit der sehr heterogenen Gesamtgruppe der Seiteneinsteiger/innen (s. Kapitel 2) gelten für analphabetische Seitenein-

steiger/innen in besonderem Maße, da sie quasi noch innerhalb der Gruppe der Benachteiligten benachteiligt sind. Aus dieser Feststellung resultiert die Frage, wie in dem bestehenden Schulsystem eine Unterstützung dieser Schülergruppe gewährleistet werden kann. Bevor sich weitere Teile der Arbeit dieser Frage auf schulkonzeptioneller und -praktischer Ebene nähern, soll im Folgenden zunächst dargestellt werden, wie die Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n inhaltlich und methodisch zu gestalten wäre, um der multiplen Problemlage dieser Schüler/innen in möglichst hohem Maße gerecht zu werden.

3.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Da sich diese Arbeit dem Thema der Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen eher auf einer schulpolitischen bzw. -organisatorischen Ebene annähert, wird die Frage nach dem ‚Wie‘ des Unterrichts nicht in aller Ausführlichkeit abgehandelt. Im Hinblick auf die vorliegende Literatur, die sich zu großen Teilen mit der Methodik und Didaktik des Alphabetisierungsunterrichts beschäftigt, und um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Punkte bei der Konzeption eines solchen Unterrichts besonders zu beachten sind, erscheint es aber wichtig, an dieser Stelle auf wesentliche didaktisch-methodische Fragen einzugehen.

3.2.1 Empfehlungen in der vorliegenden Literatur

Sowohl Goll et al., als auch Schulte-Bunert stellen einen eklatanten Mangel an spezifischen Lehrmaterialien und -methoden im Bereich der Seiteneinsteigeralphabetisierung fest (vgl. Goll et al. 1988: 5, Schulte-Bunert 2000: 83). Da die komplette Übernahme von Vorgehensweisen aus der Erstalphabetisierung von Grundschüler(inne)n oder der Methodik aus der Erwachsenenalphabetisierung sich in der Praxis als ungeeignet erwiesen habe, sei es notwendig, spezielles Material und eine spezielle Methodik für die Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen anzuwenden (vgl. Goll et al. 1988: 7). Während Goll et al. es für sinnvoll halten, die Methodik des Erstlesens/Erstschreibens aus der Grundschule für ältere Lernende zu modifizieren und Aspekte des Deutschen als Zweitsprache einzubeziehen (vgl. ebd.), empfiehlt Schulte-Bunert, eine ‚Schnittmenge‘ aus

der Alphabetisierungsmethodik für Kinder und der für Erwachsene zu bilden und daraus eine neue, zielgruppengerechte Methodik für Seiteneinsteiger/innen im Sekundarbereich zu entwickeln (vgl. Schulte-Bunert 2000: 52).

Die Autor(inn)en halten für die schulische Förderung der Zielgruppe eine komprimierte, tägliche Unterrichtsform für sinnvoll; Schulte-Bunert gibt für bereits in nicht-lateinischen Schriftarten alphabetisierte Seiteneinsteiger/innen ein Unterrichtsvolumen von 120–150 Stunden in drei bis vier Monaten an. Diese Zahlen müssten m. E. vor dem Hintergrund des hohen Förderbedarfs primärer Analphabet(inn)en (s. 1.3.4.2) für Seiteneinsteiger/innen ohne vorherige Schul- und Schrifterfahrungen deutlich erhöht werden.

Nach Goll et al. sollten analphabetische Seiteneinsteiger/innen ohne Deutschkenntnisse vor Beginn der Alphabetisierung an einem audio-lingualen Deutschkurs teilnehmen, um einen elementaren Wortschatz, das deutsche Lautinventar und grammatikalische/syntaktische Grundkenntnisse zu erwerben (vgl. Goll et al. 1988: 8).

Bezüglich des methodischen Vorgehens werden in der vorliegenden Literatur Verfahren bevorzugt, die dem Spracherfahrungsansatz und dem Konzept von Paulo Freire ähnlich sind. Sowohl Goll et al. als auch Schulte-Bunert betonen, dass es außerordentlich wichtig ist, den Unterricht an der Lebensrealität und der Erfahrungswelt der Schüler/innen zu orientieren.

„Dabei muss es im Speziellen darum gehen, Lehrbücher mit Inhalten, die den Lernern fremd oder für sie wenig interessant sind, durch ihr reales tägliches Leben zu ersetzen. Ihre aktuellen Interessen, ihre Bedürfnisse, aber auch ihre Sorgen und Nöte müssen zum Ausgangspunkt vom Lesen- und Schreibenlernen werden“ (Schulte-Bunert 2000: 64).

Die Morphhemmethode wird als für Seiteneinsteiger/innen mit geringen Deutschkenntnissen ungeeignet angesehen, da sie basale Lesekenntnisse und einen relativ großen Wortschatz voraussetzt (vgl. Goll et al. 1988: 6). Der Fähigkeitenansatz wird von Schulte-Bunert unter Bezug auf Magin als für lernunerfahrene Schüler/innen geeignet erachtet:

„Gerade für die Anfangsphase und vor allem für Menschen, die noch nie den Versuch gemacht haben, Lesen und Schreiben zu

lernen, werden m. E. mit dem Fähigkeiten-Konzept wertvolle Hinweise für die für den Schriftspracherwerb grundlegenden Fähigkeiten gegeben, und zwar unabhängig von der jeweils anzueignenden Sprache“ (Magin 1991: 99).

Schulte-Bunert greift neben diesen drei Methoden einen 1981 in Frankreich entstandenen Ansatz zur Alphabetisierung von Arbeitsmigrant(inn)en von E. Galdos de Carpio sowie die „Straßenschriftmethode“ von Nehr et al. (vgl. Nehr et al. 1988: 14 ff.; s. Kapitel 1) auf. Aus den beiden letztgenannten Ansätzen entwickelt sie ein (Um-) Alphabetisierungskonzept für jugendliche Seiteneinsteiger/innen, das im Folgenden in seinen Grundzügen beschrieben werden soll. Obwohl das Konzept die Alphabetisierung der Schüler/innen in einer zweiten oder dritten Schrift zum Ziel hat und nicht deren Erstalphabetisierung, sind viele Aspekte auf die zu untersuchende Zielgruppe übertragbar.

3.2.2 *Der Schifferfahrungsansatz von Schulte-Bunert*

Der Schifferfahrungsansatz, wie Schulte-Bunert ihr methodisches Vorgehen bezeichnet, ist eine Modifizierung des Spracherfahrungsansatzes (vgl. Schulte-Bunert 2000: 60). So basiert er auf der Grundannahme, dass es für einen gelungenen Lernprozess wichtig ist, an dem Vorwissen, den Erfahrungen und Interessen der Lernenden anzusetzen und mit Material zu arbeiten, das ihrem unmittelbaren Lebensumfeld entstammt bzw. von ihnen selbst kreiert wurde. Ähnlich wie bei der Methode von Paulo Freire werden im Vorfeld der Alphabetisierungsmaßnahme bestimmte Schlüsselwörter ermittelt, die den Lernenden vertraut sind, ihnen im alltäglichen Leben begegnen und/oder eine (emotionale) Bedeutung für sie haben. Das können z. B. Straßen- und Verkehrsschilder, Markennamen, Namen von Geschäften oder häufig zu findende Anweisungen im öffentlichen Raum sein. Bei Jugendlichen ist es besonders hilfreich, mit Material zu arbeiten, das bei ihnen gerade als ‚in‘ oder ‚cool‘ gilt (z.B. bestimmte Marken wie Adidas oder Coca Cola, Popstars, Werbeslogans, Fernsehserien,...)⁴⁸ oder das ihnen im Schulalltag begegnet (Namen von Lehrkräften/Mit-

48 Der Nachteil am Aufgreifen solchen Wortmaterials liegt allerdings in für den Anfangsunterricht oft zu komplizierten Buchstabenkombinationen und in häufigen Anglizismen, die für die Alphabetisierung in der deutschen Sprache wenig hilfreich sind (vgl. ebd.: 72).

schüler(inne)n, Schilder, Bekanntmachungen an Türen und Wänden, etc.).

Diese Wörter bilden den Ausgangspunkt für den Alphabetisierungsprozess: Da sowohl das Klangbild, als auch das optische Bild der Wörter bekannt sind, können die Lernenden sie im Sinne der Ganzwortmethode lesen und später aus ihnen erste Phonem-Graphem-Entsprechungen ableiten. Dabei ist darauf zu achten, dass zunächst nur Wörter mit eindeutiger Graphem-Phonem-Korrespondenz eingeführt werden, d. h. Wörter wie etwa „Aldi“ oder „Adidas“.

Ähnlich wie Nehr et al. (1988: 16 f.) arbeitet Schulte-Bunert in ihrem Unterrichtskonzept mit Fotos, die den Schüler(inne)n bekannte Schriftzüge abbilden. Die Fotos wurden im Vorfeld des Kurses an verschiedenen Orten im Lebensumfeld der Schüler/innen geschossen, so z. B. auf ihrem Schulweg, in der Schule und in ihrem Wohnviertel.⁴⁹ Die auf den Fotos abgebildeten Wörter fungieren im Unterricht auf oben beschriebene Weise als Einstieg in den Alphabetisierungsprozess.

Nach Schulte-Bunert entsteht durch das Wiedererkennen der Schriftzüge und durch den Bezug der Schüler/innen zu diesen, sowie durch das Erfolgserlebnis des raschen ‚Lesen‘-Könnens eine sehr starke Motivation bei den Lernenden. Ein weiterer Effekt und auch Ziel dieser Methode sei, die Vermittlung der Schriftsprache mit der Unterstützung bei der Orientierung im neuen Lebensumfeld zu verknüpfen:

„[...] der Erwerb der zweiten Schriftsprache mit Hilfe der Methode des Schrifterfahrungsansatzes [bedeutet] neben dem Kennenlernen einer neuen Graphem-Phonem-Korrespondenz zu gleicher Zeit das ‚Fitmachen‘ für das Leben in einer städtischen Umgebung in Westeuropa“ (Schulte-Bunert 2000: 73).

Zusätzlich zu dem beschriebenen Vorgehen sind nach Schulte-Bunert folgende Punkte für einen Alphabetisierungslehrgang mit Seiteneinsteiger(inne)n wichtig:

- ein eigener Klassenraum, der vielseitiges Material enthält und speziell für die/von den Schüler(inne)n gestaltet werden kann;

49 Die Schüler/innen wohnten in diesem Fall fast alle im selben Viertel und hatten den selben Schulweg (vgl. Schulte-Bunert 2000: 65).

- der Gebrauch vielseitiger, handlungsorientierter und spielerischer Methoden;
- die Visualisierung von Textinhalten durch zahlreiche Bilder, um die Sinnentnahme auch für noch schwache Leser/innen zu gewährleisten und die Motivation zu erhalten;
- gründliches Üben des bewussten Hörens;
- die Herstellung von Materialien durch die Lehrperson und durch die Schüler/innen selbst;
- der Gebrauch von Druckschrift statt Schreibschrift, da sie einfacher und für den Lebensalltag der Schüler/innen wichtiger ist;
- der Einsatz von Anlauttabellen, bestenfalls mit den Schüler(inne)n selbst erstellt, da so gewährleistet ist, dass diese die Wörter/Abbildungen der Tabelle kennen und einen Bezug zu ihnen haben;
- der Einsatz von individuellen Lernkarteien;
- die Verknüpfung von Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache-Vermittlung;
- keine Verkindlichung der Schüler/innen aufgrund der Tatsache, dass sie noch Lesen und Schreiben lernen müssen; wenn Material aus der Grundschule verwandt wird, muss es auf den Erfahrungshorizont und die Interessen der Jugendlichen angepasst werden;
- frühes Beginnen mit ‚richtigen‘ Texten, da die meisten Schüler/innen möglichst bald in der Regelklasse mitkommen wollen; Texte müssen meist selbst geschrieben oder verändert werden, weil es keine Texte gibt, die jugendgerecht, aber auf einem ‚Anfängerniveau‘ geschrieben sind;
- Seiteneinsteiger/innen sind aus ihren bisherigen Schulerfahrungen meist einen autoritären Lehrstil gewohnt, daher sind selbstbestimmtes Lernen und Methoden wie Spiele o. ä. für sie ‚gewöhnungsbedürftig‘;
- starke Binnendifferenzierung erforderlich.

Es ist gut möglich und sinnvoll, das Konzept von Schulte-Bunert auf die in dieser Arbeit fokussierte Schülergruppe zu übertragen. Der Schrifterfahrungsansatz erscheint für das erstmalige Heranführen an die Schriftsprache geeignet, zumal er mit Methoden arbeitet, die ursprünglich für die Erstalphabetisierung entwickelt wurden (vgl. Nehr et al. 1988). Die zwei letztgenannten Punkte (s. o.) gelten m. E. für primäre Analphabet(inn)en nur mit Einschränkung. Die von mir fokus-

sierte Schülergruppe hat noch keine oder wenig Erfahrung mit schulischem Lernen, so dass in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung oder -methodik keine Umstellung, sondern vielmehr eine erstmalige Heranführung stattfinden muss. Des Weiteren sind vermutlich, zumindest am Anfang, binnendifferenzierte Methoden in etwas geringerem Maße notwendig, als bei der Lerngruppe von Schulte-Bunert, da diese sich aus Lernenden mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Alphabetisierungsgraden zusammensetzt. Wenn die Lerngruppe nur aus primären Analphabet(inn)en besteht, kann, insbesondere am Anfang, mehr in der ganzen Gruppe gearbeitet werden.

3.2.3 *Fazit aller vorgestellten methodischen Verfahren bzgl. ihrer Eignung für die Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher*

In den vorangegangenen Teilen der Arbeit wurden einige unterschiedliche Ansätze zur Alphabetisierung beschrieben und ihre Eignung für die Zielgruppe der primären, nicht-deutschsprachigen Analphabet(inn)en diskutiert. M. E. beinhalten alle genannten Methoden wertvolle Hinweise für die Alphabetisierung der fokussierten Schülergruppe. Dennoch sollte keine der Methoden ausschließlich angewandt werden. Vielmehr gilt es, geeignete Elemente aus den verschiedenen Ansätzen zu kombinieren und weniger geeignete zu vernachlässigen.

Als Basis des Alphabetisierungslehrgangs wird, wie von einigen der zitierten Autor(inn)en, ein methodisches Vorgehen favorisiert, das sich am Spracherfahrungsansatz oder an dem Alphabetisierungskonzept von Paulo Freire orientiert. Die Ermittlung generativer Wörter oder das Prinzip des stellvertretenden Schreibens (s. Kapitel 1) bieten zugewanderten Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst mit ihren Interessen, evtl. auch mit ihrer Geschichte oder ihren persönlichen Belangen in den Lernprozess einzubringen. Auf diese Weise kann ein wichtiger Beitrag zu ihrer Orientierung im neuen Lebensumfeld geleistet und dem Gefühl der Überforderung, des ‚Fremd- und Andersseins‘ entgegengewirkt werden. Im Sinne Paulo Freires sollte der Unterricht bei den Schüler(inne)n selbst ansetzen und neben ihrer Alphabetisierung ihre Selbständigkeit und Mündigkeit zum Ziel haben:

„Lernen ist [...] nicht das ‚Fressen‘ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem

und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht Einnistung des Erziehers im Zögling, sondern Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung“ (Freire 1972: 15 f.).

Eine ganzheitliche Wahrnehmung der Schüler/innen, wie sie von Hilgers und Krause gefordert wird (vgl. Hilgers/Krause 1995: 1), impliziert eindeutig auch die Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen. Daher erscheint es äußerst sinnvoll, den Unterricht mit analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n so weit wie möglich an den vorgestellten Konzepten der zweisprachigen oder sprachkontrastiven Alphabetisierung zu orientieren. Dies setzt neben einer hohen Einsatzbereitschaft der betreffenden Lehrkräfte auch auf Seiten der Schuladministration Zugeständnisse voraus, wenn es beispielsweise um die Anstellung herkunftssprachlicher Lehrer/innen geht.

Die Schriftsprachvermittlung selbst muss bei der betreffenden Schülergruppe sehr niedrigschwellig ansetzen. Hierfür erscheinen einige Aspekte der Erwachsenenalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, wie sie vor allem von Feldmeier vertreten werden, geeignet (s. 1.3.4.2). Auch der Einsatz der Lehrmaterialien des „Hamburger ABC“ ist – nicht im Sinne eines kompletten Lese-/Schreiblehrgangs, sondern in Auszügen – für analphabetische Seiteneinsteiger/innen sinnvoll. Materialien und Methoden aus der Erstalphabetisierung von Schulanfänger(inne)n sind ebenfalls auf ihre Eignung für die Lerngruppe zu überprüfen. Insbesondere der Einsatz von Anlauttabellen ist aufgrund der hohen Selbständigkeit, die er den Lernenden bietet, für die Alphabetisierung von neu Zugewanderten hilfreich.

In jedem Fall müssen auch die für den Schriftspracherwerb erforderlichen Teilfähigkeiten trainiert werden. Wenn die Schüler/innen „Stiftanfänger/innen“ sind, bedeutet das u. a., zunächst die Stifthaltung und -führung z. B. durch Schwungübungen und Nachzeichnen von Formen und Linien zu üben. Für diese Übungen liefert das Fähigkeitenkonzept nach Kamper wertvolle Hinweise. Die Morphhemmethode, die in der vorliegenden Literatur als für die Seiteneinsteigeralphabetisierung ungeeignet betrachtet wird, ist auch nach meiner Einschätzung für analphabetische Deutschanfänger/innen eine Überforderung. Im

Hinblick auf einen vertiefenden Unterricht in Anschluss an den eigentlichen Alphabetisierungsprozess enthält sie allerdings, gerade in Verbindung mit Deutsch als Zweitsprache-Vermittlung, einige wichtige methodische Gesichtspunkte.

Wenngleich es sicher möglich ist, durch die Bildung einer ‚Schnittmenge‘ aus den verschiedenen Methodiken ein geeignetes Konzept ‚zusammenzubasteln‘, unterstütze ich die Forderung nach speziellen Unterrichtsmaterialien für die betrachtete Schülergruppe. Wie gezeigt wurde, handelt es sich bei analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n um eine Personengruppe mit einer sehr speziellen Problematik, die weder mit der Situation erwachsener Zugewanderter ohne Schriftsprachkenntnisse, noch mit der von Schulanfänger/innen gleichzusetzen ist.

Die Alphabetisierung zugewanderter Jugendlicher erfordert von der Lehrkraft neben Flexibilität, Einsatzbereitschaft und Einfühlungsvermögen sowohl Wissen über Schriftvermittlung als auch über die Lehre des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache. Die Lehreraus- und -fortbildung im Sekundarbereich muss das Thema der Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n berücksichtigen. Dabei könnte sie vom bereits vorhandenen Wissen in der Erwachsenenbildung, im Grundschulbereich und im Bereich der interkulturellen Pädagogik profitieren.

Bezüglich der Dauer des Alphabetisierungsprozesses kann man nicht davon ausgehen, dass ein Schuljahr spezieller Förderung für die Schülergruppe genügt, um ihnen die Teilnahme am Regelunterricht zu ermöglichen. Wie in der Erwachsenenalphabetisierung, sollte auch in der Schule die Alphabetisierungsmaßnahme dem Deutschlehrgang (z. B. der Sprachlernklasse) vorausgehen. Inhaltlich muss, wie von Feldmeier gefordert, eine Verzahnung stattfinden, indem die Alphabetisierungskursteilnehmer/innen z. B. gezielt auf den Wortschatz des Deutschlehrwerks vorbereitet werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es aufgrund der schwierigen Lage der betroffenen Schüler/innen trotz hoher Anstrengungen von Seiten der Schule sicher ein schwer zu erreichendes Ziel ist, den Jugendlichen letztlich das Erreichen von Schulabschlüssen oder Ausbildungs-/Arbeitsstellen zu ermöglichen. Dennoch gilt es, sie nicht sich

selbst zu überlassen, sondern sie auf dem Weg zu einem selbständigen und partizipativen Leben in der Gesellschaft zu unterstützen.

3.3 Aktuelle Ansätze und Konzepte zur Förderung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen

In diesem Teil des Kapitels wird untersucht, ob es von Seiten der Kultusministerien oder in der Schulpraxis Förderansätze für die fokussierte Schülergruppe gibt und wie sich die Förderung in Einzelfällen gestaltet. Den Schwerpunkt der Darstellung bilden Recherchen zur Situation in Niedersachsen, die dem empirischen Teil der Arbeit als theoretische Grundlage dienen und daher ausführlich abgehandelt werden.

3.3.1 Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen in Empfehlungen und Richtlinien verschiedener Kultusministerien

Es gibt in den einzelnen Bundesländern keine Empfehlungen oder Konzepte, die die Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen zum Inhalt haben (vgl. Schulte-Bunert 2000: 25 ff.). Eher wird die Schülergruppe, wie oben erwähnt, als ein Extrem der Gesamtgruppe der Seiteneinsteiger/innen lediglich genannt oder die Möglichkeit einer Förderung eingeräumt (vgl. z. B. NKM 1993: 29), aber nicht weiter spezifiziert. Die Kultusministerien mancher Bundesländer gehen in ihren Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache auf das Thema Alphabetisierung ein, beziehen sich dabei allerdings meist auf die Grundschule (vgl. Schulte-Bunert 2000: 32). In den 1990er Jahren wurde die Gruppe zugewanderter Jugendlicher mit Alphabetisierungsbedarf erstmals in den Richtlinien mancher Bundesländer erwähnt. In den meisten Fällen handelt es sich dabei allerdings um die Zweit-Alphabetisierung (so z. B. in den Richtlinien von Thüringen 1995 und Hamburg 1992; vgl. ebd.: 29 f.). In diesem Zusammenhang finden sich in manchen Richtlinien didaktische Hinweise für die Alphabetisierung zugewanderter Schüler/innen. So wird dort z. B. ein Bedarf an geeignetem und speziellem Unterrichtsmaterial festgestellt oder auf die Wichtigkeit des Bezugs der Materialien zum Lebensalltag der Schüler/innen hingewiesen. In den Richtlinien aus Sachsen-Anhalt heißt es:

„In jedem Fall sollten sich die Inhalte des Leselernmaterials an den Lebenssituationen und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler orientieren. Dabei bieten sich insbesondere möglichst reale Sprachhandlungssituationen an, die dialogisch strukturiert sind. Die Einbindung konkreter schülereigener Lebenserfahrungen fördert die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihren oft bedrückenden Alltag und neue Situationen zu bewältigen“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 1993, zitiert nach Schulte-Bunert 2000: 31).

Der einzige didaktische Hinweis, der explizit die hier interessierende Schülergruppe betrifft, stammt aus den selben Richtlinien, ist aber sehr viel unspezifischer formuliert:

„Schülerinnen und Schüler, die in der Sprache des Herkunftslandes noch nicht lesen und schreiben können, sollten nach den anerkannten methodischen Verfahren des Erstleseunterrichts in der Grundschule unterrichtet werden“ (ebd.: 32).

Schulte-Bunert konstatiert bezüglich der Zweit-Alphabetisierung zugewanderter Jugendlicher, dass

„die verschiedenen Lehrpläne eine Reihe von (sicherlich ausbaufähigen) Ansätzen, aber noch keinesfalls befriedigende Konzepte“

enthalten (ebd.). Dieses Fazit muss für die Erstalphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n in verstärkter Form gelten, da es für die Schülergruppe, wie oben gezeigt, bisher in den unterschiedlichen Richtlinien keine speziellen Förderansätze gibt.

3.3.2 *Bestehende Konzepte und Projekte zur Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen*

Internetrecherchen nach besonderen schulischen Förderkonzepten und -angeboten für Schüler/innen mit Migrationshintergrund ergeben, dass es in einigen Bundesländern spezielle Alphabetisierungsangebote für jugendliche Seiteneinsteiger/innen gibt (vgl. Bildung Plus 2005a und 2005b). Zu nennen sind hier:⁵⁰

50 Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Aus meinen Recherchen haben sich keine weiteren Angaben ergeben, möglicherweise bestehen

- In Hamburg: So genannte „ABC-Klassen“ für Schüler/innen zwischen acht und dreizehn Jahren an Grundschulen und in der Sekundarstufe I.⁵¹
- In Bremen: So genannte „regionale Brückenkurse“ für 14 bis 16-jährige Seiteneinsteiger/innen, darunter Kurse für Sprachförderung und Vermittlung von Allgemeinbildung sowie Alphabetisierungskurse.
- In Hessen (Frankfurt): Alphabetisierungskurse an Grundschulen und im Sekundarbereich für die Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n und Roma-Kindern. An der VHS Wiesbaden gab es auch schon Lehrerfortbildungen zu dem Thema.

Auf dem Weg der Internetrecherche waren keine genaueren Angaben zu den Kursen (z. B. Dauer, Inhalte, Ausbildung der Lehrpersonen, Nachfrage, etc.) zu finden, so dass ich zu einigen Schulen direkt Kontakt aufnahm, um mehr Informationen zu den Angeboten zu erhalten. In einem Gespräch mit einer Berufsschullehrerin aus Bremen bekam ich Einblicke in das Konzept der so genannten Bremer „Brückenkurse“, die im Folgenden kurz geschildert werden.

Alphabetisierung in den Bremer „Brückenkursen“

In Bremen gibt es seit Anfang der 1990er Jahre an einigen Schulen Alphabetisierungskurse für Seiteneinsteiger/innen. Seit 1998 gibt es außerdem an einzelnen Standorten so genannte Brückenkurse für

„ausländische Jugendliche ab 14 Jahren, deren Elementarbildung nicht ausreicht, um durch Förderunterricht an der S I [Sekundarstufe I; Y.H.] in eine altersgemäße Klasse integriert zu werden“. (Senator für Wissenschaft, Bildung, Kunst und Sport der Stadt Bremen, 1998:A1)

Die Brückenkurse sind in zwei Kursarten gegliedert: Die „Brückenkurse S“ richten sich an Jugendliche mit Schulerfahrung im Herkunftsland, während die „Brückenkurse A“ für Jugendliche ohne oder mit sehr geringer Schulerfahrung konzipiert und daher als Alphabetisierungskurse zu betrachten sind.

aber in anderen großen Städten wie z. B. Berlin an einzelnen Schulen ähnliche Angebote.

51 Vgl. zu den Hamburger ABC-Klassen auch Plickat 1997.

Brückenkurs A Für ausländische Jugendliche ohne Elementarbildung	Brückenkurs S für ausländische Jugendliche mit Elementarbildung
<p>Die Jugendlichen sind in der Regel im Herkunftsland nicht bzw. maximal vier Jahre unregelmäßig zur Schule gegangen.</p> <p>Sie können in der Muttersprache nicht/kaum lesen und schreiben.</p> <p>Sie beherrschen die Grundrechenarten mit ganzen Zahlen nicht.</p> <p>Die Jugendlichen sind schulisches Lernen nicht gewöhnt.</p>	<p>Die Jugendlichen sind in der Regel im Herkunftsland mindestens vier Jahre regelmäßig zur Schule gegangen.</p> <p>Sie können in ihrer Muttersprache lesen und schreiben und haben die Grundrechenarten mit ganzen Zahlen gelernt.</p> <p>Die Jugendlichen sind schulisches Lernen in der Regel gewöhnt und kennen schulische Lernformen und Arbeitstechniken.</p>

Abb. 3: Brückenkurse in Bremen (ebd.)

Die „Brückenkurse A“ sind auf ein Schuljahr angelegt, wobei die Möglichkeit einer einmaligen Wiederholung besteht. Anschließend haben die Schüler/innen die Möglichkeit, in den Brückenkurs S oder in eine Klasse der Berufswahlvorbereitung mit Sprachförderung⁵² überzugehen. Die Teilnehmerzahl liegt zwischen acht und zwölf Schüler(inne)n, die pro Woche 26 Stunden Unterricht erhalten. Der Schwerpunkt liegt auf den Fächern Deutsch und auf Fachpraxisunterricht. Außerdem werden allgemeinbildende Fächer, Mathematik und Sport unterrichtet. Die Brückenkurse sind nach dem Schreiben des Bildungssenators

„nicht in erster Linie auf das Erreichen eines Schulabschlusses ausgerichtet, da dieser von den Betroffenen in der Regel nicht zu erreichen ist [...], sondern richte[n] sich auf die besonderen Förderbedürfnisse dieser Jugendlichen, also auf praktisches Lernen“ (ebd.: 2).

1998 wurden insgesamt sieben Brückenkurse, davon zwei Alphabetisierungskurse eingerichtet.

Zur Zeit gibt es nur noch einen Brückenkurs A mit neun Teilnehmer(inne)n. Die Schüler/innen erfahren über die aufnehmenden Schulen, über Migrantenvereine oder in Flüchtlingswohnheimen von dem Angebot. Die meisten Lehrkräfte, die in den Brückenkursen Deutsch

52 Die Berufswahlvorbereitung mit Sprachförderung ist dem BVJ-A zu vergleichen.

unterrichten, verfügen über eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache. Die Lehrerin bestätigte, dass es für die Alphabetisierung der Zielgruppe keine speziellen Materialien, Lehrpläne oder Lehrerhandreichungen gibt. In den Bremer Alphabetisierungskursen werde mit ‚zusammengesammelten‘ Materialien gearbeitet, darunter Material aus der Grundschule, aus der Erwachsenenalphabetisierung und zahlreiche Spiele wie z. B. Lotto oder Memory mit Wort- und Bildmaterial.

Das Fortbestehen der Brückenkurse ist, so die Lehrerin, in Anbetracht genereller Kürzungen im Bildungsbereich ungewiss. Zwar sei in den letzten Jahren die Nachfrage nach den Brückenkursen wegen gesunkener Zuwanderungszahlen zurückgegangen, in diesem Jahr sei allerdings wieder ein Anstieg zu verzeichnen. Der Lehrerin zufolge ist es nicht möglich, Prognosen darüber abzugeben, ob die Zahlen von zugewanderten Schüler(inne)n, die alphabetisiert werden müssen, in Zukunft ab- oder zunehmen werden. Sie hält es aber für überaus sinnvoll und notwendig, dass den Schüler(inne)n durch die Brückenkurse die Möglichkeit der Alphabetisierung geboten wird.

3.3.3 *Die Situation in Niedersachsen*

In diesem Teil des Kapitels wird aufgeführt, welche Ansätze zur Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen es bisher in Niedersachsen gab oder noch gibt, welche Angaben zu dem Thema in verschiedenen niedersächsischen Erlassen gemacht werden und welche Möglichkeiten die Schulen (theoretisch) haben, um die behandelte Schülergruppe zu fördern. Dafür werden folgende Materialien herangezogen:

- die Erlasse des Niedersächsischen Kultusministeriums von 1993 und 2006 (s. Kapitel 2) mit dazugehörigen Kommentaren,
- die niedersächsischen Deutsch als Zweitsprache-Rahmenrichtlinien von 2002,
- das Handlungsprogramm Integration von 2003 und seine Fortschreibung 2005,
- das Niedersächsische Schulgesetz.

3.3.3.1 Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen in Erlassen des Kultusministeriums

Im Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ vom 3.2.1993 (vgl. NKM 1993) sowie in der zugehörigen Kommentierung von Marcella Heine (vgl. Heine 1993) ist das Thema der Alphabetisierung jugendlicher Seiteneinsteiger/innen durchaus präsent. Unter dem Punkt „Besondere Eingliederungshilfen an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft“ (NKM1993: 29) wird festgelegt, dass zusätzliche Lehrerstunden und finanzielle Mittel, die durch den Erlass „Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden Schulen“ vom 31.3.1992 bereitgestellt wurden,

„u. a. die Unterrichtssituation der Schulen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft verbessern helfen“

sollen (ebd.). In der Auflistung möglicher Fördermaßnahmen steht als zweiter Punkt (nach der Einrichtung von Einschulungshilfen):

„[...] besondere[...] Förderung mehrerer oder einzelner Schülerinnen und Schüler in begründeten Fällen (z. B. Alphabetisierungsmaßnahmen und Vorbereitung auf den Übergang in eine Schule des Sekundarbereichs II)“ (ebd.).

Die Entscheidung über die genaue Verwendung der Mittel liegt bei der Gesamtkonferenz der Schule.

Der Erlass sieht außerdem die Möglichkeit einer „Förderung in besonderen Fällen“ vor:

„Sofern vorübergehend für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und von Flüchtlingen, vor allem, wenn sie in größerer Anzahl in einem Flüchtlingswohnheim untergebracht sind, besondere Fördermaßnahmen erforderlich sind, werden entsprechende Regelungen durch Einzelerlass getroffen“ (ebd.: 35).

Aus dem sich anschließenden Kommentar von Heine geht hervor, dass ein solcher Einzelerlass bereits 1992 verabschiedet wurde und zwar zur Einrichtung zentraler Alphabetisierungskurse für „Schülerinnen und Schüler, die die Schule nicht oder nur unregelmäßig besucht haben“ (Heine 1993: 94). In diesen Kursen sollten die Schüler/innen

„[...] – neben der intensiven Sprachförderung – auch in die grundlegenden Kulturtechniken eingeführt werden und Hilfen für die Orientierung in dem Schulalltag bekommen. Diese Kurse sind für die Standorte gedacht, an denen wegen der hohen Anzahl der nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schüler die Förderangebote der örtlich zuständigen Schule nicht ausreichen bzw. an ihre organisatorischen Grenzen stoßen“ (ebd.).

Auf eine persönliche Nachfrage hin teilte Frau Heine per Email mit, dass der Antrag auf die Einrichtung solcher Kurse 1992 vom Schulverwaltungsamt Göttingen gestellt worden sei. Es seien ca. zehn Alphabetisierungskurse für Seiteneinsteiger/innen an verschiedenen Göttinger Schulen und in Flüchtlingsunterkünften eingerichtet worden. Die Kinder und Jugendlichen, viele von ihnen Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien, seien nach ca. einem Jahr Teilnahme an den Kursen in die örtlich zuständigen Schulen eingeschult worden. Diese oder ähnliche Maßnahmen bestehen laut Heine seit jener Zeit hoher Seiteneinsteigerzahlen an den Schulen nicht mehr. Weitere Informationen beispielsweise zur Konzeption der Alphabetisierungskurse liegen nicht vor.

In dem aktuellen Erlass des Kultusministeriums vom 01.02.2006 taucht das Thema der Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher nicht mehr auf (vgl. NKM 2005). Der Punkt „Förderung nach genehmigten Förderkonzepten“ (ebd.: 477) ist insgesamt kürzer gefasst als sein Äquivalent im Erlass von 1993 und enthält keine Beispiele für besondere Fördermaßnahmen. In dem sich anschließenden Kommentar – wieder von Heine – werden Beispiele aufgeführt, von Alphabetisierungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger/innen ist allerdings nicht mehr die Rede.

Der Punkt „Förderung in besonderen Fällen“ ist bestehen geblieben, wurde aber unverbindlicher formuliert: Statt „werden...getroffen“ (NKM 1993: 35) heißt es im aktuellen Erlass „können getroffen werden“ (NKM 2005: 483).

Ein weiterer in diesem Zusammenhang wichtiger Unterschied zwischen den beiden Erlassen ist im Punkt „Überweisung in Sonderschulen für Lernbehinderte“ (NKM 1993: 30) bzw. „Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (NKM 2005: 478) zu sehen. Im

Erlass von 2006, der in diesem Punkt im Vergleich zum vorherigen Erlass generell unverbindlicher ist (s. 2.5.2.2) fehlt die Formulierung:

„Es ist ferner unbedingt darauf zu achten, dass die im Überprüfungsverfahren verwendeten Kulturtechniken der Schülerin oder dem Schüler ausreichend vertraut sind“ (NKM 1993: 30 f.).

Die genannten Veränderungen in den Erlassen des niedersächsischen Kultusministeriums lassen vermuten, dass das Phänomen des Analphabetismus bei jugendlichen Seiteneinsteiger(inne)n in den letzten Jahren in den Schulen weniger als Problem wahrgenommen wurde. Das hängt sicherlich mit den seit den 1990er Jahren stark gesunkenen Zahlen von neu zugewanderten Schüler(inne)n und insbesondere mit den gesunkenen Flüchtlingszahlen zusammen. Die Zahlen analphabetischer Seiteneinsteiger/innen an den Schulen sind dementsprechend erheblich niedriger und die Schulen stoßen nicht mehr so leicht an ihre organisatorischen Grenzen, was die Bedingung zur Bewilligung besonderer Fördermaßnahmen ist (s. o.). In den aktuellen Diskussionen um die schlechten Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen die in Deutschland Aufgewachsenen sowie die Vor- und Grundschul Kinder im Mittelpunkt. Das macht sich auch in dem aktuellen Erlass des Kultusministeriums bemerkbar.

Dass die Formulierung zur Berücksichtigung der Kulturtechniken beim Förderschulüberweisungsverfahren im aktuellen Erlass nicht mehr erscheint, ist in Hinblick auf die hier betrachtete Schülergruppe als Rückschritt zu werten, da sie (zumindest in der Theorie) dem Schutz nicht alphabetisierter Schüler/innen vor der Überweisung in eine Lernhilfeschule diene.

Da durch die geringe und weiter sinkende Zuwanderung nach Niedersachsen spezielle Fördermaßnahmen wie zentrale Alphabetisierungskurse nach den beschriebenen rechtlichen Vorgaben vermutlich nicht (mehr) zustande kommen, stellt sich die Frage, wie analphabetische Seiteneinsteiger/innen, die sich eher vereinzelt an den Schulen befinden, gefördert werden können. Während der empirische Teil dieser Arbeit sich dieser Frage durch einen Blick in die Schulpraxis nähert (s. Kapitel 5), werden im Folgenden Möglichkeiten der Förderung in rechtlichen bzw. didaktischen Richtlinien gesucht.

3.3.3.2 Die Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache

Die Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache vom Niedersächsischen Kultusministerium wurden mit leichten Veränderungen von den bayrischen Rahmenrichtlinien von 2001 übernommen und 2003 in Niedersachsen eingeführt (vgl. NiBis - Niedersächsischer Bildungsserver 2006). Der Hintergrund dieser erstmaligen Etablierung einheitlicher Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist der neue § 54a des Niedersächsischen Schulgesetzes (s. 2.5.2.1). Die Richtlinien beinhalten einen Lehrplan für die verschiedenen Förderangebote im Bereich DaZ an den Schulen (Sprachlernklassen, Förderkurse, etc.) und sind für den Unterricht an Grundschulen und an weiterführenden Schulen in je einen Grundkurs und einen Aufbaukurs gegliedert (vgl. NKM 2002). Jeder Kurs besteht wiederum aus sechs Lernfeldern, die verbindliche und optionale Teile enthalten. In einem einführenden Teil („Allgemeine Aussagen zum Fach Deutsch als Zweitsprache in Niedersachsen“) werden u. a. die Ziele und Aufgaben vom DaZ-Unterricht aufgeführt. Die folgende Auflistung potentieller Zielgruppen einer DaZ-Förderung soll die starke Heterogenität innerhalb der Gruppe zu fördernder Schüler/innen verdeutlichen:

- „Schulanfänger ohne Deutschkenntnisse
- Schulanfänger mit geringen bis sehr weit gehenden Deutschkenntnissen
- Schulanfänger mit sehr eingeschränktem mündlichen Wortschatz in Deutsch
- Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse, die in der Erstsprache alphabetisiert / noch nicht alphabetisiert sind
- Schülerinnen und Schüler, die in anderen Schriftzeichen alphabetisiert sind
- Schülerinnen und Schüler mit mündlichen Deutschkenntnissen, aber erheblichen Problemen im schriftlichen Sprachgebrauch
- Schülerinnen und Schüler mit einem gut beherrschten deutschen Minimalwortschatz, mit geringen Grammatikkenntnissen und großen Verständnisschwierigkeiten bei komplexen Fachtexten
- Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlich entwickelten Lese- und Schreibkenntnissen in Deutsch“ (NKM 2002: 6).

Nach dieser Auflistung heißt es weiter:

„Sprachfördermaßnahmen leiten sich aus der individuellen Lernausgangslage ab und sind auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes ausgerichtet; sie beinhalten Aspekte des emotionalen, sozialen und kognitiven Lernens. Dies erfordert, dass hinsichtlich der Sprachfördermaßnahmen ein individueller Förderplan – abgestellt auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler – erstellt wird“ (ebd.).

Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit fällt an der oben stehenden Liste auf, dass sich vier von acht Punkten auf schriftsprachliche Kenntnisse beziehen und davon zwei explizit auf Alphabetisierung: Als mögliche Zielgruppen von DaZ-Unterricht werden sowohl primäre Analphabet(inn)en, als auch Schüler/innen, die umalphabetisiert werden müssen, aufgeführt.

Liest man nun den Hauptteil der Richtlinien, fällt auf, dass dieser keine Empfehlungen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch enthält und alle vorgeschlagenen Schüleraktivitäten im Grund- und Aufbaukurs für die weiterführenden Schulen schriftsprachliche Kenntnisse erfordern. Der einzige Hinweis auf die Problematik der (Um-) Alphabetisierung findet sich im Punkt „Leitgedanken für den Unterricht“ und lautet:

„Schülerinnen und Schüler aus Kulturkreisen mit anderen Schriftzeichen erlernen zu Beginn des Spracherwerbs die Grapheme und Phoneme des deutschen Alphabets“ (ebd.: 20).

Wie, mit welchen Methoden und in welchem Zeitumfang dies geschehen soll, bleibt offen. Das Gleiche gilt für die Frage, wie ein „individueller Förderplan“ für „Schüler/innen, die in der Erstsprache noch nicht alphabetisiert sind“, aussehen könnte.

3.3.3.3 Das Handlungsprogramm Integration

Die niedersächsische Landesregierung hat am 26.08.03 das vom Ministerium für Inneres und Sport ausgearbeitete „Handlungsprogramm Integration“ verabschiedet (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2003). Das Programm beschreibt die Ausgangslage und nötige Veränderungen im Bereich der Integration Eingewandelter in Niedersachsen. Im Abschnitt „Sprache und gesellschaftliche

Partizipation – Schule“ werden die vom Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums 1993 festgelegten Maßnahmen (Förderklassen, etc.) aufgeführt. Wie im Erlass werden als Beispiel für besondere Förderkonzepte an

„Schulen mit einem Anteil von mindestens 20% von ausländischen, ausgesiedelten und lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern in einem Schuljahrgang“ (ebd.: 17).

Alphabetisierungsmaßnahmen angegeben. In dem Handlungsprogramm finden sich keine weiteren Aussagen oder Spezifizierungen zum Thema der Alphabetisierung zugewanderter Schüler/innen. Das Handlungsprogramm Integration wurde nach seiner Verabschiedung weiterentwickelt und liegt seit Oktober 2005 in neuer Fassung vor (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2005). Auch in dieser Fassung wird Alphabetisierung als eine Möglichkeit besonderer Förderung angegeben (vgl. ebd.: 13). Für die Fortschreibung und Weiterentwicklung des Programms wurden unterschiedliche Fachforen gebildet, darunter das Fachforum „Sprachförderung“. In den Arbeitsergebnissen dieses Fachforums wird an mehreren Stellen eine verbesserte Förderung von Seiteneinsteiger(inne)n, insbesondere von ‚späten Seiteneinsteiger(inne)n‘ gefordert (vgl. Fachforum „Sprache“ 2004: 46 f.; 49). Unter dem Punkt „Verbesserung der Sprachkompetenz von Zuwanderern durch stärkere Zusammenarbeit von Kitas/ Schulen und Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung“ wird explizit eine Weiterentwicklung im Bereich der Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n gefordert:

„Stärkere Kooperation mit der Erwachsenenbildung bei Weiterqualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften z. B. in den Bereichen Zweitsprachdidaktik/Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung von so genannten Seiteneinsteigern, Alphabetisierung von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache und individuelle (Sprach)förderdiagnostik“ (ebd.: 12).

Obwohl im Vorwort zum neuen Handlungsprogramm Integration zu lesen ist, die Ergebnisse der verschiedenen Fachforen seien „gewürdigt und einbezogen“ worden (Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2005: 4), findet sich von den Empfehlungen des Fachforums „Sprache“ nur eine im Handlungsprogramm wieder: Die Verfahren der Sprachstandsdiagnostik für Seiteneinsteiger/innen sol-

len nach dem Programm weiterentwickelt werden (vgl. ebd.: 14). Die anderen Punkte sowie die Wichtigkeit der Weiterqualifizierung von Lehrkräften im Bereich der Alphabetisierung von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache werden im aktuellen Handlungsprogramm Integration nicht aufgegriffen.

3.3.3.4 Möglichkeiten der Förderung nach dem Niedersächsischen Schulgesetz

Das Niedersächsische Schulgesetz enthält, wie gezeigt, keine verbindlichen oder spezifischen Regelungen für neu zugewanderte Jugendliche. Allerdings finden sich dort zwei Paragraphen, die (,späten') Seiteneinsteiger(inne)n eine besondere, außerschulische (Sprach-) Förderung ermöglichen können: Der Paragraph 67 (5) (Einzelfallbezogene Förderung) und der Paragraph 70 (1) (Ruhe der Schulpflicht). Nach § 67 (5) kann die Schule für Schüler/innen im Sekundarbereich II, die „in besonderem Maße auf sozialpädagogische Hilfe angewiesen sind“ (NKM 1998: 24), bei der Schulbehörde einen Antrag auf eine einzelfallbezogene Förderung stellen. Wird der Antrag bewilligt, erfüllen die betreffenden Schüler/innen die verbleibende Schulpflichtzeit statt durch Schulbesuch durch den Besuch einer Jugendwerkstatt oder einer anderen Bildungseinrichtung (vgl. ebd.). Die einzelfallbezogene Förderung soll mindestens 24 Wochenstunden umfassen und kann auch nur für bestimmte Fächer erteilt werden, d. h., dass die Schüler/innen einen Teil der Unterrichtszeit in der Schule und einen Teil in der außerschulischen Einrichtung verbringen (vgl. NKM 2003: 64). Die Jugendlichen werden von ihrer Klassenlehrkraft betreut, indem diese in regelmäßigem Kontakt mit den Schüler(inne)n und der Einrichtung steht. Wenn die/der Jugendliche nach Beendigung der Maßnahme nicht in ein Ausbildungsverhältnis übergeht, ruht die Schulpflicht (vgl. NKM 1998: 25). Als mögliche Einrichtung für die Durchführung der einzelfallbezogenen Förderung werden in den „Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)“ u. a. die Volkshochschulen genannt (vgl. NKM 2003: 27). Nach dem für das Handlungsprogramm Integration gebildeten „Fachforum Sprache“ ist eine außerschulische Förderung in Form eines Sprachkurses im Rahmen des § 67 (5) möglich (vgl. Fachforum „Sprache“ 2004: 49). Diese Angaben lassen vermuten, dass für analphabetische Seitenein-

steiger/innen, die in den Sekundarbereich II eingeschult werden, die Möglichkeit besteht, mittels einer einzelfallbezogenen Förderung einen Alphabetisierungskurs bei einer außerschulischen Bildungseinrichtung zu belegen. Da jedoch die Schulpflicht der betroffenen Schüler/innen nach Beendigung der Maßnahme ruht, ist die Schule nicht verpflichtet, sie nach dem Besuch der Alphabetisierungsmaßnahme weiter zu beschulen. Es scheint also auch trotz der Möglichkeit einer einzelfallbezogenen Förderung für analphabetische Seiteneinsteiger/innen annähernd unmöglich zu sein, den Anschluss an den Bildungsstand Gleichaltriger zu bekommen und an eine Ausbildungsstelle zu gelangen.

Auch nach dem weiter oben zitierten Paragraphen 70 (1) (Ruhens der Schulpflicht) (s. 2.5.2.1) ist der Besuch einer außerschulischen Sprachfördermaßnahme anstatt Schulbesuchs möglich, wobei die Schulpflicht nach dem Wortlaut des Paragraphen nur für die Dauer der Maßnahme ruht. Allerdings enthält der Paragraph die Formulierung

„[...]schulpflichtige Jugendliche, die eine Schule im Ausland besucht haben [...]“ (ebd.).

Es bleibt offen, ob die Regelung für Schüler/innen, die noch keine Schule besucht haben, nicht gilt, oder ob diese Schülergruppe bei der Formulierung des Paragraphen unabsichtlich außer Acht gelassen wurde.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zu prüfen sein, wie in der Schulpraxis mit den unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen verfahren wird und inwiefern die Möglichkeiten außerschulischer Förderung, die hier beschrieben wurden, für betroffene Schüler/innen eine Unterstützung darstellen.

3.3.3.5 Fazit der Fördermöglichkeiten für analphabetische Seiteneinsteiger/innen in Niedersachsen

Es wurde gezeigt, dass die Gruppe der analphabetischen Seiteneinsteiger/innen zwar in den meisten Empfehlungen oder Richtlinien Erwähnung findet, dass es aber zu ihrer Beschulung keine konkreten Handlungsempfehlungen für Schulen oder Lehrkräfte gibt. So wird die Gruppe z. B. in den Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache

explizit als Zielgruppe von DaZ-Förderung aufgeführt, wird dann aber in den didaktischen Handreichungen für den DaZ-Unterricht vollends außer Acht gelassen. Weiterhin ist festzustellen, dass das Thema des Analphabetismus bei neu zugewanderten Schulpflichtigen aktuell noch weniger Beachtung findet, als noch in den 1990er Jahren, was sicher mit den sinkenden Zahlen betroffener Schüler/innen zusammenhängt. Auch wenn theoretisch nach dem aktuellen Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums immer noch die Möglichkeit besteht, durch ein „genehmigtes Förderkonzept“ zentrale Alphabetisierungskurse einzurichten, ist es durch die sinkenden Zahlen neu zugewanderter Schüler/innen unwahrscheinlich, dass die Schülerzahlen für die Genehmigung eines solchen Kurses ausreichen würden.

Die Fördermöglichkeiten, die für ältere analphabetische Seiteneinsteiger/innen nach dem Niedersächsischen Schulgesetz bestehen, können sicherlich eine gezielte, außerschulische Unterstützung einzelner Schüler/innen gewährleisten. Dennoch sind sie vor dem Hintergrund des hohen Nachholbedarfs und der multiplen psychosozialen Belastung, die bei betroffenen Schüler/innen zu vermuten ist (s. 3.1.3), als unzureichend anzusehen.

Aus diesem Fazit ergeben sich für die schulische Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niedersachsen folgende Hypothesen, die im empirischen Teil der Arbeit teilweise aufgegriffen und eingehender diskutiert werden.

- a) Durch die geringe Anzahl betroffener Schüler/innen kommen an den meisten Schulen keine speziellen Förderangebote zustande. Stattdessen verbleiben sie in Regelklassen, evtl. auch in Sprachlernklassen, die jedoch ihrem speziellen Förderbedarf nicht oder nur bedingt gerecht werden. Beide Möglichkeiten stellen für analphabetische Seiteneinsteiger/innen eine extreme Überforderung dar.
- b) Durch die Überforderung erhöht sich der Problemdruck auf die analphabetischen Schüler/innen, was psycho-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten provoziert.
- c) Schulen und Lehrkräfte sind aus Mangel an Konzepten, Methoden oder Material für die Zielgruppe sowohl organisatorisch, als auch didaktisch-methodisch auf sich gestellt.

- d) Da dem speziellen Förderbedarf analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in den Regelklassen des Sekundarbereichs nicht Rechnung getragen wird, sind die Schüler/innen in besonderem Maße von einer Förderschulüberweisung bedroht.
- e) Bezüglich des berufsbildenden Bereichs ist davon auszugehen, dass die Situation für analphabetische Schüler/innen noch aussichtloser ist als in der Sekundarstufe I, da der Nachholbedarf mit höherer Klassenstufe steigt. Es ist zu vermuten, dass sich analphabetische Seiteneinsteiger/innen in berufsbildenden Schulen vor allem im BVJ wiederfinden, da es das niedrigschwelligste Angebot der Berufsschulen ist und dort die Förderschulabgänger/innen und Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss ‚aufgefangen‘ werden, die zu keiner sonstigen Klasse zugelassen werden (vgl. NKM 2003: 2).
- f) Im Hinblick auf die beschriebene Problematik, dass (insbesondere ältere) Seiteneinsteiger/innen trotz Schulpflicht manchmal nicht zum Schulbesuch aufgefordert werden oder von den Schulen nicht aufgenommen werden, obwohl dies deren Pflicht ist (s. Kapitel 2), liegt der Schluss nahe, dass gerade schriftunkundige Seiteneinsteiger/innen als potentielle ‚Problemschüler/innen‘ von einer unrechtmäßigen Abweisung durch die Schule betroffen sind.

Während in den bisherigen Teilen der Arbeit die Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln betrachtet wurde und aus diesen Zusammenhänge und Hypothesen in Bezug auf die Beschulung der Schülergruppe abgeleitet wurden, wenden sich die folgenden Teile der Schulpraxis zu. Durch Gespräche, Hospitationen und Interviews mit unterschiedlichen Schulen/Institutionen und Personengruppen wird der Einblick in die Thematik vertieft und oben stehende Vermutungen werden einem Ausschnitt aus der Praxis gegenübergestellt bzw. durch diesen ergänzt. Bevor die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und ausgewertet werden, erfolgt im nächsten Kapitel die Beschreibung der gewählten Forschungsmethodik sowie des konkreten Vorgehens bei der Gewinnung der Informationen.

4 Forschungsmethodik und Durchführung der empirischen Untersuchung

4.1 Gegenstand und Zielsetzung der Untersuchung

Die durchgeführten Befragungen und Erkundungen dienen einer Bestandsaufnahme der Situation neu zugewanderter, analphabetischer Schulpflichtiger in einer niedersächsischen Stadt. Es soll beispielhaft gezeigt werden, wie sich die Aufnahme in die Schule und die Beschulung betroffener Schüler/innen gestaltet. Dabei wird herausgearbeitet, welche Schwierigkeiten aus Sicht der Schüler/innen, der Lehrkräfte und der Schulleitungen bestehen. Ziel ist es weiterhin, die Haltungen, konkreten Handlungen oder institutionalisierten Handlungsmuster, sowie Verbesserungsvorstellungen von Lehrer(inne)n und Schulleitungen in Bezug auf die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen aufzuzeigen. Inoffiziell übliche Handlungsstrategien und Entscheidungsroutinen der Akteure und Akteurinnen im Bereich Schule sollen aufgedeckt und beschrieben werden.

Die Untersuchung liefert einerseits einen Einblick in einen bisher unerforschten Bereich der Schulpraxis. Außerdem ist sie als Erweiterung des theoretischen Blickwinkels, der in der Arbeit bisher eingenommen wurde, zu sehen: Die theoretischen Annahmen, die im vorangegangenen Kapitel hergeleitet wurden, werden mit den Ergebnissen der Untersuchung verglichen und es werden weitere Schlüsse für eine Verbesserung der Situation gezogen.

4.2 Forschungsdesign

Die Informationen für die Untersuchung wurden auf vier unterschiedlichen Wegen gewonnen:

- a) Informelle Gespräche mit einer Schülerin, mit Lehrpersonen, Schulleiter(inne)n und Vertreter(inne)n der VHS;

- b) Hospitationen in einem Berufsvorbereitungsjahr in der Sonderform für Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie Ausländerinnen und Ausländer (BVJ-A) und in einer Sprachlernklasse;
- c) themenzentrierte Interviews mit zwei Schülerinnen;
- d) Experteninterviews mit drei Schulleiter/innen und zwei Lehrer/innen.

Die informellen Gespräche und die Hospitationen dienten der Vorbereitung auf die Interviewdurchführung sowie der Gewinnung eines Überblicks über die Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niesa⁵³ und fließen teilweise als Hintergrundinformationen, nicht aber als Auswertungsmaterial in die Darstellung ein. Für die Gewinnung der für die Untersuchung zentralen Aussagen wurden aus dem Bereich qualitativer Sozialforschung zwei Interviewverfahren angewandt: Themenzentrierte Interviews und Experteninterviews. Zur Begründung dieser Methodenauswahl ist es notwendig, zunächst kurz die Grundzüge qualitativer Sozialforschung und der gewählten Interviewtechniken zu beschreiben.

4.2.1 *Grundzüge qualitativer Sozialforschung*

Im Gegensatz zu quantitativer Sozialforschung handelt es sich bei qualitativer Sozialforschung nicht um eine systematische Messung und Auswertung von zählbaren, sozialen Fakten, sondern um die Erforschung der „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen“ (Flick et al. 2004: 14). Das Ziel qualitativer Sozialforschung ist es, einen tiefergehenden Einblick in soziale Zusammenhänge und subjektive Sichtweisen zu erlangen, indem sie sich mit Mikrophänomenen wie Verhaltensweisen und Meinungen einzelner Personen oder Personengruppen beschäftigt. Um die Zusammenhänge sozialer Wirklichkeit möglichst weit zu durchdringen, ist bzgl. der Art der Datengewinnung ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität erforderlich (vgl. Lamnek 2005: 21). Das heißt auch, dass die Theoriebildung zu großen Teilen während und durch den Forschungsprozess geschieht, da sowohl von den forschenden als auch von den erforschten Personen neue Aspekte integriert oder bisherige

53 Hierbei handelt es sich um den anonymisierten Namen der niedersächsischen Stadt, in der die Untersuchung durchgeführt wurde.

Annahmen in Frage gestellt werden können. Neben der Forschungssituation wird auch der Forschungsgegenstand als prozesshaft betrachtet und nicht als „statische Repräsentation[...] eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs“ (ebd.: 23). Die am Forschungsprozess beteiligten Personen befinden sich in einer Kommunikations- und Interaktionssituation miteinander, die möglichst alltagsnah gestaltet sein sollte:

„Qualitative Forschung will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen [...]“ (Mayring 2002: 146).

Im Rahmen qualitativer Forschung werden häufig unterschiedliche Erhebungsstrategien kombiniert. Neben Textanalysen, teilnehmender Beobachtung oder Einzelfallstudien bilden unterschiedliche Arten von Befragungen einen großen Teil gängiger Forschungspraxis. So finden eine Vielzahl von Interviewtechniken im Rahmen qualitativer Sozialforschung Anwendung (vgl. Friebertshäuser 2003: 371). Die Techniken unterscheiden sich sowohl in ihrer Zielsetzung als auch hinsichtlich der Art der Durchführung und Auswertung. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist der Grad der Lenkung des Gesprächsverlaufs durch die interviewende Person. Während diese beispielsweise bei narrativen Interviewformen – u. a. in der Biographieforschung angewandt – nur Gesprächsimpulse gibt und den Erzählfluss ansonsten in sehr geringem Maße beeinflusst und steuert, arbeiten andere Verfahren mit Interviewleitfäden, die einen mittleren Grad der Vorstrukturierung und Steuerung aufweisen:

„Ein Leitfaden besteht aus Fragen, die einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können“ (Marotzki 2003: 114).

Der Interviewleitfaden fungiert dementsprechend als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen für die interviewende Person und ist flexibel zu handhaben. Durch ihn wird trotz der offenen Gestaltung des Interviewverlaufs eine Vergleichbarkeit des Untersuchungsmaterials gewährleistet, indem sichergestellt wird, dass die unterschiedlichen Themenbereiche in allen miteinander zu vergleichenden Interviews

angesprochen werden. Bei den für die vorliegende Untersuchung gewählten Interviewformen handelt es sich um leitfadengestützte Interviews, deren Hauptmerkmale im Folgenden skizziert werden.

4.2.2 *Das Experteninterview*

Methodologische Hinweise

Experteninterviews haben, verglichen mit anderen Techniken der Sozialforschung, in der Literatur bisher weniger Beachtung gefunden, obwohl sie in der Forschungspraxis auf vielseitige Weise zum Einsatz kommen (vgl. Meuser/Nagel 2003a: 481). Zu den Bereichen, in denen häufig von der Methode Gebrauch gemacht wird, gehören die Bildungsforschung und die Implementationsforschung, in der untersucht wird, wie bestimmte pädagogische oder politische Konzepte in die Praxis umgesetzt werden können. Experteninterviews werden häufig in Verbindung mit anderen Methoden angewandt, insbesondere in der explorativen Phase als Vorstufe zu weiteren Forschungsschritten (vgl. ebd.: 482).

Die Interviewform hebt sich sowohl in ihrer Zielsetzung als auch bzgl. der Rolle der befragten Personen von anderen Techniken ab. So stehen im Mittelpunkt des Interesses bei Experteninterviews nicht die Gesamtpersonen der Interviewten, sondern ihr Wissen über einen bestimmten institutionellen oder organisatorischen Kontext, zu dem sie gehören oder zu dem sie Zugang haben:

„Im Experteninterview tritt die Person des Experten in ihrer biografischen Motiviertheit in den Hintergrund, stattdessen interessiert der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur“ (Meuser/Nagel 2003b: 57).

Der Begriff „Experte“ ist nicht, wie man vermuten könnte, an ein bestimmtes Fachwissen geknüpft, sondern an die Kenntnis von Entscheidungsprozessen, (ungeschriebenen) Gesetzmäßigkeiten und Routinen im eigenen Handlungsfeld.

Als Experte oder Expertin gilt,

„– wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder

- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/Nagel 1991: 443).

Das bevorzugte Erhebungsinstrument für Experteninterviews ist das leitfadengestützte, offene Interview (vgl. ebd.: 448). Da sich das Forschungsinteresse auf einen bestimmten thematischen Zusammenhang beschränkt, erscheint es sinnvoll, den Interviewleitfaden als Orientierung einzusetzen, die dabei hilft, das Gespräch auf die zu erforschenden Gesichtspunkte (zurück-) zu lenken. Außerdem setzt die Erarbeitung eines Leitfadens eine eingehende Beschäftigung mit theoretischen (rechtlichen, politischen) Hintergründen des Handlungsfeldes der befragten Person voraus, wodurch die Forschenden als kompetente Gesprächspartner/innen der Befragten auftreten (vgl. ebd.: 448). Der Leitfaden zielt darauf ab, die Interviews vergleichbar zu machen und statt des „Individuell-Besonderen“ das „Überindividuell-Gemeinsame“ (vgl. ebd.: 452) der Befragtenaussagen herauszuarbeiten.

Die Methode im Kontext der vorliegenden Untersuchung

Die Durchführung von Experteninterviews erscheint bzgl. des Forschungsziels der vorliegenden Arbeit aus mehreren Gründen sinnvoll. Da die Thematik der Untersuchung in der Forschung bisher sehr wenig Beachtung gefunden hat, liegt es nahe, sich dem Thema zunächst auf eine explorative Weise zu nähern. Hierfür ist, wie oben erwähnt, das Experteninterview als Vorstufe tiefergreifender, stärker fokussierter Forschungsphasen gut geeignet. Ein weiteres Argument für den Einsatz von Experteninterviews ergibt sich aus der Tatsache, dass die Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen zu großen Teilen von Entscheidungen, (Re-) Aktionen und Haltungen von Vertreter(inne)n der Institution Schule abhängt: Da es für die Beschulung der Schülergruppe auf den der Schule übergeordneten Ebenen keine einheitlichen und verbindlichen Regelungen gibt, ist die Klärung der Frage nach Lösungsansätzen und gängigen Beschulungspraktiken auf der Ebene der Schulen selbst zu suchen.

Die in der vorliegenden Untersuchung befragten Expert(inn)en sind Lehrkräfte und Schulleiter/innen von unterschiedlichen Schulen. Dabei wurden die Lehrer/innen insbesondere auf der Ebene des Unterrichts

und des alltäglichen Umgangs mit den Schüler(inne)n als Expert(in)en betrachtet, während das Expertenwissen der Schulleiter/innen sich v. a. auf den strukturellen Rahmen der Institution Schule bezieht. In den Interviews zeigte sich allerdings, dass diese Eingrenzung weitgehend aufgehoben wurde, da teilweise auch die Schulleiter/innen von den eigenen Erfahrungen im Unterricht berichteten und die Lehrkräfte über tiefgehende Einblicke in strukturelle Rahmenbedingungen und ein hohes Maß an Entscheidungskompetenz verfügen. Dementsprechend können in der vorliegenden Untersuchung Lehrkräfte und Schulleitungen als Experte(inn)en für beide genannten Bereiche angesehen werden.

4.2.3 *Das problemzentrierte Interview*

Methodologische Hinweise

Auch das problemzentrierte Interview wird zu den leitfadenorientierten, offenen Interviewformen gezählt. Allerdings enthält es, verglichen mit Experteninterviews, mehr narrative Elemente und wird daher den biographischen Interviews zugeordnet (vgl. Hopf 2004: 353). Die Interviewform wurde v. a. von Andreas Witzel geprägt und bildet einen Teil einer Methodenkombination aus biographischer Methode, Fallanalyse, offenem Interview und Gruppendiskussion, wobei das problemzentrierte Interview häufig als Ergänzung und Erweiterung der anderen Methoden eingesetzt wird (vgl. Witzel 1982: 74).

Im Fokus des problemzentrierten Interviews steht eine bestimmte gesellschaftliche Problemstellung,

„deren individuelle und kollektive Bedingungsfaktoren mit dem Forschungsdesign ergründet werden sollen“ (Friebertshäuser 2003: 379).

Das Forschungsinteresse ist wie bei Experteninterviews auf einen Themenbereich bezogen, den die interviewende Person umreißt und auf den sie immer wieder zurückführt. Zu diesem Zweck wird ein halbstrukturierter, offener Leitfaden entwickelt, an dem sich das Gespräch orientiert. In stärkerem Maße als beim Experteninterview ist darauf zu achten, dass der Erzählfluss nicht eingeschränkt wird und für die Befragten die Chance besteht, neue, nicht antizipierte Aspekte einzubringen:

„Die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen“ (Lamnek 2005: 364).

Auch der Aufbau einer vertrauensvollen Situation zwischen Informant/in und Forscher/in hat beim problemzentrierten Interview einen hohen Stellenwert. Daher hat die Herstellung einer erzählgenerierenden Atmosphäre Vorrang vor der genauen Einhaltung des Leitfadens:

„Nachfragen und Zurückspiegelungen des Gesagten, auch durch Verständnisfragen, Interpretationen oder Konfrontationen mit Widersprüchen und Ungereimtheiten sind bei dieser Interviewtechnik erlaubt, allerdings sind eine gute Gesprächsatmosphäre, die prinzipielle Anerkennung des Befragten, sowie das deutlich inhaltliche Interesse des Forschenden/Interviewers dafür fundamentale Voraussetzungen“ (Friebertshäuser 2003: 380).

Zur Durchführung problemzentrierter Interviews gehören nach der Methodik Witzels zwei weitere Erhebungsinstrumente: Der Kurzfragebogen und das Postskriptum. Der Kurzfragebogen wird vor der Interviewdurchführung eingesetzt, um bedeutsame demographische Daten abzufragen und erste Einstiegsfragen zum Thema zu formulieren. Er hilft später bei der Einordnung bestimmter Aussagen und entlastet das Interview von evtl. heiklen oder ‚lästigen‘ Fragen (vgl. Lamnek 2005: 366). Das Postskriptum wird im Anschluss an das Interview angefertigt, in dem wesentliche, in der Transkription nicht enthaltene Anhaltspunkte notiert werden. Dazu gehören z. B. nonverbale Reaktionen der befragten Person, die Art der Kontaktaufnahme, die Stimmung vor dem Interview, etc., da diese Angaben für die spätere Interpretation des Materials bedeutsam sein können (vgl. ebd.: 367).

Die Methode im Kontext der vorliegenden Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Technik des problemzentrierten Interviews als Orientierungsrahmen genutzt, wobei manche Elemente verkürzt oder vernachlässigt wurden. So wurde nicht mit Kurzfragebögen gearbeitet, sondern Einstiegsfragen oder Fragen zur Person am Anfang des Interviews in mündlicher Form gestellt. Die Anfertigung eines Postskriptes beschränkte sich auf das Notieren von Zusammenhängen, die der Interviewerin bekannt waren, die aber nicht unmittelbar aus dem erhobenen Material abzuleiten sind. Außer-

dem wurden die Atmosphäre während des Gesprächs sowie aufge-tauchte Missverständnisse in den Notizen kurz kommentiert.

Statt des Begriffs „problemzentriertes Interview“ wird bzgl. der durch-geführten Interviews der Begriff „themenzentriertes Interview“ ge-braucht. Diese Begriffswahl wirkt m. E. weniger suggestiv als der Aus-druck „problemzentriert“. Obwohl im theoretischen Teil der Arbeit der Analphabetismus neu zugewandelter Schüler/innen durchaus als problematisch dargestellt wurde, soll die Bedeutungsstrukturierung im Interview und die Bewertung der eigenen Situation bei den Schülerin-nen selbst liegen. Der Begriff „themenzentriert“ ist diesbezüglich neut-ral, wodurch zum Ausdruck gebracht wird, dass es den Informant(inn)en selbst überlassen ist, ihre Situation als problematisch zu beschreiben oder nicht.

Der Einsatz der beschriebenen Interviewform erscheint im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gerechtfertigt, da im Mittelpunkt des Forschungsinteresses nicht die Gesamtsituation der Befragten steht, sondern ein bestimmter Aspekt ihrer Situation. Durch diese themati-sche Beschränkung wird der Zielsetzung der gesamten Untersuchung Rechnung getragen: Das Thema des Analphabetismus bei Seitenein-steiger(inne)n wird im Sinne einer Bestandsaufnahme einmal von Seiten der Schule und einmal von Seiten betroffener Schülerinnen beleuchtet, um eine vielseitigere Perspektive auf die Thematik ein-zunehmen. Für eingehendere Untersuchungen, die sich beispiels-weise stärker an den biographischen, familiären oder sozialen Hinter-gründen der Befragten orientieren, wäre es sicher sinnvoll, eine stärker narrative Interviewform zu wählen, um die Interviewpartnerin-nen in der Darstellung ihrer Situation und ihrer Sichtweise noch weni-ger einzuschränken. Für die hier geltende Zielsetzung erscheint der Grad der Themenbeschränkung jedoch gerechtfertigt, zumal er genü-gend Offenheit gewährleistet, um die subjektiven Empfindungen und Einschätzungen der Informantinnen zu erfassen.

4.3 Vorbereitung und Durchführung des Forschungsvorhabens

4.3.1 *Vorbereitende Phase und Auswahl der Interviewpartner/innen*

Als Vorbereitung auf die Entwicklung der Leitfäden und die Auswahl geeigneter Interviewpartner/innen wurde zu insgesamt sechs Schulen und zur VHS Kontakt aufgenommen.⁵⁴ In informellen Gesprächen mit verschiedenen Vertreter(inne)n der Institutionen und Hospitationen in zwei Klassen, die von neu zugewanderten Schüler(inne)n besucht wurden, wurden Informationen und Eindrücke gesammelt, um einen Überblick über die schulische Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niesa zu bekommen. Die informellen Gespräche mit Schulleiter(inne)n, Schülerinnen und Lehrkräften hatten außerdem zum Ziel, die zukünftigen Interviewpartner/innen auszuwählen, sie mit dem Gegenstand der Untersuchung vertraut zu machen und Termine zu vereinbaren.

Es wurden letztlich Vertreter/innen von drei Schulen für die Interviews ausgewählt. Außer einer Schulleiterin und einer Schülerin waren mir alle Gesprächspartner/innen vor den Interviewterminen persönlich bekannt. Die Auswahl richtete sich nach folgenden Kriterien:

- a) Die potentiellen Informant(inn)en sollten zu einem einstündigen Interview mit Tonbandaufnahme bereit sein und über Erfahrungen mit der interessierenden Thematik verfügen.
- b) Es sollten möglichst die drei verschiedenen Schulformen repräsentiert sein, die besonders häufig mit der Thematik der Untersuchung konfrontiert werden: Die Hauptschule, die Förderschule für Lernhilfe und die berufsbildende Schule.
- c) Es sollten von jeder Schule die Schulleitung und eine Lehrkraft interviewt werden. Auch durch die Schülerinnen wurden zwei der Schulen repräsentiert.

⁵⁴ Es handelte sich um je zwei Förderschulen für Lernhilfe, zwei Hauptschulen und zwei berufsbildende Schulen. Bei der VHS sprach ich mit dem Leiter des Alphabetisierungsbereichs sowie mit einer Alphabetisierungskursleiterin.

Das Sample war ursprünglich auf zwei Schüler/innen, drei Schulleiter/innen und drei Lehrpersonen angelegt. Aus Gründen, die noch darzulegen sind, kam an der Förderschule für Lernhilfe kein Lehrerinterview zustande. Es wurden also insgesamt sieben statt acht Interviews durchgeführt.

Der Kontakt zu den interviewten Lehrkräften wurde in allen Fällen über die jeweilige Schulleitung hergestellt. Dieser Punkt ist bzgl. der Einschätzung der Interviewpartner/innen wichtig: Es wurden Personen ausgewählt, die von Seiten der Schulleitungen als besonders geeignet für die Thematik der Interviews angesehen wurden. Diese ‚Eignung‘ basierte meiner Vermutung nach darauf, dass die Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache eingesetzt wurden bzw. in Klassen mit vielen neu zugewanderten Schüler(inne)n unterrichteten. Sie schienen im Lehrerkollegium, so mein Eindruck in den Interviews, gewissermaßen als Spezialist(inn)en für die Bereiche DaZ bzw. Unterricht mit Nicht-Deutschsprachigen zu gelten. Es ist daher davon auszugehen, dass meine Interviewpartner/innen bzgl. der Thematik der Untersuchung informierter, reflektierter und engagierter sind als andere Lehrkräfte.

Als Orientierungsrahmen für die Interviews sind drei unterschiedliche Interviewleitfäden erstellt worden. Die Leitfäden bestehen jeweils aus zwei bis drei einleitenden Fragen zur Person der Befragten bzw. zu ihrem Arbeitsbereich und aus sechs bis acht Fragen zur Thematik. Die Leitfäden für die Schulleiter/innen und Lehrkräfte sind sehr ähnlich und weichen nur in ihrer Schwerpunktsetzung voneinander ab: Erstere fokussieren stärker den organisatorischen Rahmen der Schule, während weitere eher auf die Situation im Unterricht abzielen.

4.3.2 *Durchführung und Transkription der Interviews*

Sechs Interviews fanden in Räumlichkeiten der Schulen, z. B. im Lehrerzimmer oder in Konferenzräumen statt und eines in der Wohnung der befragten Schülerin. Die Interviews dauerten i. d. R. ca. eine Stunde, wobei zwei Interviews deutlich kürzer waren, da in einem Fall die Schulleiterin sehr wenig Zeit hatte und in dem anderen Fall sprachliche Verständnisprobleme mit der interviewten Schülerin dazu führten, dass das Gespräch eher oberflächlich blieb und die einzelnen

Fragen nicht so ausführlich behandelt werden konnten. In allen Interviews waren jeweils die befragte Person und die Interviewerin anwesend.

Während der Interviewdurchführung nahm ich eine interessierte, eher zurückhaltende Haltung ein, was sich v. a. dadurch ausdrückte, dass viele Wendungen, Einschübe und auch Abschweifungen von Seiten der Befragten zugelassen wurden. Ich bemühte mich, die Fragen möglichst offen zu stellen und die Informant(inn)en nicht durch das Kenntlichmachen der eigenen Meinung zu beeinflussen. Bei einem Schülerinneninterview war der Erzählfluss, wie bereits erwähnt, durch sprachliche Verständnis- und Ausdruckprobleme stark eingeschränkt und das Interview lief in großen Teilen eher nach einem Frage-Antwort-Schema ab. Da dieses Interview für die Untersuchung nur wenig Material liefert, spielt es in der Darstellung der Ergebnisse eine eher randständige Rolle.

In anderen Fällen gestaltete es sich etwas schwierig, den Erzählrahmen einzuhalten und die Befragten wieder auf das eigentliche Thema der Untersuchung zurückzulenken. Dabei wurde deutlich, dass das gewählte Thema auf die Befragten sehr speziell wirkte und sie es häufig mit anderen, ähnlichen Thematiken vermischten, so z. B. mit der Beschulung neu Zugewanderter allgemein oder mit (funktionalem) Analphabetismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dementsprechend war es manchmal notwendig, die Themenbereiche während des Gesprächs voneinander abzugrenzen. Die Abschweifungen (sofern dem Thema verwandt) werden hier aber nicht negativ gewertet, da auch aus ihnen Rückschlüsse auf die Haltung der Informant(inn)en gezogen werden können und die wesentlichen Punkte des Leitfadens trotzdem angesprochen wurden.

Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die themenzentrierten Interviews wurden dabei wörtlich und mit Wortwiederholungen oder Fülllauten wiedergegeben, während die Experteninterviews an einzelnen Stellen (Abschweifungen) sinngemäß zusammengefasst und für den Zusammenhang unwichtige Wiederholungen oder Fülllaute weggelassen wurden. Auslassungen und eigene Zusammenfassungen sind jeweils in der Transkription gekennzeichnet. Alle Namen von Orten, Schulen und Personen wurden anonymisiert.

Von dem Interview mit der bereits erwähnten Schulleiterin konnte trotz vorheriger Vereinbarung keine Tonbandaufnahme erstellt werden, da die Befragte aus Zeitgründen nicht zu einem ausführlichen Gespräch bereit war und den Aufbau der erforderlichen Technik nicht abwarten wollte. Das Interview liegt anstatt als Transkription als Gedächtnisprotokoll vor. Da die Befragte trotz der kurzen Dauer des Interviews (ca. zehn Minuten) zu den meisten Fragen Auskunft gab und ihre Antworten für die Untersuchung teilweise interessante Aspekte enthalten, wird dieses Interview trotz der abweichenden Bedingungen, unter welchen es entstand, in die Betrachtung aufgenommen.

4.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung qualitativer Interviews zielt darauf ab, die Aussagen der verschiedenen Informant(inn)en einander gegenüberzustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und sie anschließend auf einer überindividuellen Ebene zu interpretieren (vgl. Meuser/Nagel 1991: 421 f.). Das für die vorliegende Untersuchung angewandte Auswertungsverfahren orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, die eine systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial ermöglicht (vgl. Mayring 2003: 11 ff.). Im Verlauf des Auswertungsprozesses wurde das erhobene Material zunächst auf der Ebene jedes einzelnen Texts paraphrasiert und durch die Zusammenfassung ähnlicher und Auslassung überflüssiger Passagen verdichtet (erste Reduktion der zusammenfassenden Inhaltsanalyse; vgl. ebd: 59 ff.). Aus den theoretischen Vorannahmen sowie aus Aspekten, die sich beim Lesen als für die Untersuchung relevant darstellten, entwickelte ich ein Kategoriensystem, anhand dessen die verschiedenen Texte codiert wurden. Dabei wandte ich für die Experteninterviews und für die themenzentrierten Interviews zwei unterschiedliche Kategorienleitfäden an. In einem nächsten Schritt wurden die Passagen der unterschiedlichen Texte, die den selben Kategorien zugeordnet waren, einander gegenübergestellt und, wenn nötig, noch einmal komprimiert (zweite Reduktion; vgl. ebd.). Es wurden zunächst nur Texte verglichen, die mit dem selben Kategoriensystem bearbeitet wurden. Anschließend stellte ich den Passagen aus den Experteninterviews auch einzelne Passagen aus den Schülerinneninterviews gegenüber. Dieses Vorgehen wird als

zulässig erachtet, da sich die Kategorien der unterschiedlichen viewformen teilweise überschneiden und daher miteinander vergleichbar sind. Schließlich wurden für die einzelnen Kategorien Ergebnisse formuliert und diese hinsichtlich des Forschungsziels interpretiert.

Aufgrund der Materialfülle werden in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse nicht alle Kategorien einzeln abgehandelt und benannt, sondern in Oberkategorien zusammengefasst. Diese Oberkategorien sind wiederum den wichtigsten Fragestellungen der Untersuchung zugeordnet (Fragestellungen 1-5). Manche Kategorien wurden bei der Darstellung vernachlässigt, da sie Teilaspekte behandeln, die für einen Überblick, wie er im Rahmen dieser Untersuchung angestrebt wird, zu weit führen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit folgt auf die Darstellung der Ergebnisse jeder Fragestellung eine kurze Zusammenfassung, bevor die Ergebnisse abschließend interpretiert und mit den theoretischen Vorannahmen in Verbindung gebracht werden.

5 Zur Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niesa

Zunächst folgt eine kurze Beschreibung der Interviewpartner/innen, um die Darstellung der Untersuchungsergebnisse von notwendigen Hintergrundinformationen zu entlasten und um den Lesenden das Verständnis der Zusammenhänge zu erleichtern. Dabei werden knappe Informationen zur jeweiligen Person bzw. zu ihrer Arbeit an der Schule gegeben, im Fall der Schulleiterinterviews wird kurz auf das Schulprofil und den Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an der Schule eingegangen und anschließend die Haltung der jeweiligen Person im Interview beschrieben. In den Darstellungen der Schülerinnen wird zudem deren Geschichte in Bezug auf die Beschulung an den unterschiedlichen Schulen skizziert.

5.1 Vorstellung der Interviewpartner/innen

Die Schulleiter/innen

Frau Ahrend ist seit drei Jahren Leiterin des Berufsbildenden Zentrums Hockmannstraße. Sie unterrichtet selbst an der Fachschule für Landwirtschaft. Obwohl telefonisch ein einstündiges Interview mit Tonaufnahme vereinbart war, hat sie sehr wenig Zeit und insistiert darauf, dass das Interview nicht aufgezeichnet wird. Als Begründung gibt sie an, dass sie zu dem Thema sowieso nicht viel zu sagen wisse und dass es sich daher nicht lohne, das Gespräch aufzuzeichnen. Auf die Bemerkung hin, dass Dauer und Ablauf des Interviews vorher abgesprochen worden seien, gibt sie an, das anders verstanden zu haben. Zu der Vereinbarung eines neuen Termins ist sie nicht bereit. Wir einigen uns auf die oben dargestellte Vorgehensweise (kurzes Interview, stichwortartige Aufzeichnungen, anschließendes Gedächtnisprotokoll). Auf die Einstiegsfragen nach dem Schulprofil und nach dem Anteil von Schüler/innen nicht-deutscher Herkunft, die bei den anderen Schulleitern gestellt wurden, wird aufgrund der begrenzten Zeit verzichtet. Während des Interviews wird Frau Ahrend etwas offener, freundlicher und gibt bereitwillig Auskunft.

Herr Hille ist seit fünf Jahren Schulleiter der Hesse-Schule (Förder-schule mit Schwerpunkt Lernen). Er unterrichtet selbst zwölf Stunden in der Woche, einige darunter Vertretungsstunden, da es ihm wichtig ist, möglichst viele Schüler/innen seiner Schule persönlich kennenzulernen. Der Anteil ausländischer Schüler/innen an der Hesse-Schule liegt bei ca. 25% und Herr Hille schätzt den Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund allgemein auf etwa ein Drittel. Zur Frage nach dem Schulprofil der Hesse-Schule gibt Herr Hille folgende Punkte an:

- hohes Maß an Mitbestimmung und Eigenverantwortung der Lehrkräfte, daher wenig Hierarchie;
- Stichwort „Schulgemeinde“: Schule ist nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort;
- Vielfalt innerhalb des Kollegiums bedeutet Chance, „es geht um Respekt und Toleranz, um Rücksichtnahme, um Ausgleich ... es herrscht schon ein besonderes Klima“ (Hille: Z. 25-27);
- Vermittlung von Lerninhalten genau so wichtig wie soziales Lernen.

Herr Hille ist sowohl im Vorgespräch als auch während des Interviews sehr aufgeschlossen und nimmt sich viel Zeit. Er engagiert sich stark beim Reden und ist sehr diskussionsfreudig, wobei er die meiste Zeit nicht explizit über das Thema der Alphabetisierung spricht, sondern größtenteils über die Beschulung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund allgemein. Schon im Vorgespräch wird deutlich, dass Herr Hille die Thematik der Untersuchung skeptisch betrachtet, da es seiner Ansicht nach nicht sinnvoll sei, den Aspekt der Alphabetisierung aus der ganzheitlichen Betrachtung der Schüler/innen herauszugreifen. Das Gespräch ist von langen, teilweise abschweifenden Rede-phasen des Schulleiters sowie von einigen Missverständnissen gekennzeichnet.

Herr Wiesmann ist seit 14 Jahren Schulleiter der Hauptschule Katzenberg und unterrichtet selbst drei bis vier Stunden täglich. Er ist Lehrer für Geschichte, Deutsch und Mathematik, unterrichtet aber viele verschiedene Fächer und unterschiedliche Klassen. In diesem Schuljahr unterrichtet er zum ersten Mal in der Sprachlernklasse und in der Alphabetisierungsgruppe, in der auch eine der Hospitationen stattfand.

Der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an der Katzenbergschule liegt bei etwas mehr als 50 %. Als Grundsätze der Schule gibt Herr Wiesmann an:

- Interkulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft bedeutet Chance und Ressource: „Es ist eine Chance für uns, hier dazu beizutragen, dass Menschen sehr unterschiedlicher Herkunft, sehr unterschiedlicher Wertvorstellungen friedlich und freundschaftlich miteinander umgehen“ (Wiesmann: Z. 14-17).
- Schüler/innen sollen angesichts landesweiter Abschlussüberprüfungen möglichst gut qualifiziert werden. Sowohl bzgl. fachlicher als auch sozialer Kompetenzen sollen Schüler/innen darauf vorbereitet werden, sich in ihrem späteren Leben zu behaupten.

Herr Wiesmann verhält sich sowohl im Vorgespräch als auch während der Interviews sehr freundlich und aufgeschlossen. Er nimmt sich viel Zeit, scheint das Interview als wichtig zu erachten und an der Thematik interessiert zu sein.⁵⁵ Ein Teil des Interviews hat die Entstehungshintergründe der Sprachlernklasse und die Seiteneinsteigerbesuchung in Niesa generell zum Thema, da diese Informationen für die vorliegende Arbeit ebenfalls relevant sind. Im Gespräch antwortet Herr Wiesmann bereitwillig, ausführlich und teilweise abschweifend, was sich aber, wie bereits erwähnt, nicht negativ auf die Durchführung der Untersuchung ausgewirkt hat.

Die Lehrer/innen

Frau Lussow ist seit acht Jahren Lehrerin an der BBS Hockmannstraße. Sie ist Klassenlehrerin des BVJs (Schwerpunkt Textil) und Beratungslehrerin in einem vierköpfigen Beratungsteam, bestehend aus drei Lehrer/innen und einer Sozialpädagogin. Frau Lussow verhält sich sehr aufgeschlossen und hilfsbereit. In zwei ausführlichen Vorgesprächen, eines davon mit einer weiteren Lehrerin des BVJs, erzählt sie von ihren Erfahrungen, hilft mit Materialien weiter und zeigt Aufzeichnungen (vermeintlich) analphabetischer Schüler/innen. Die Vorgespräche, auf die sie sich inhaltlich vorbereitet, sind eher ein Aus-

55 Als Anhaltspunkt hierfür dient die Tatsache, dass das Interview an einem Freitagabend um 18 Uhr im Anschluss an einen Elternsprechtag stattfand und der Schulleiter sich im Vorfeld der Interviews bei Terminabsprachen etc. sehr bereitwillig und kooperativ zeigte.

tausch als eine Befragung, da sie an der Thematik interessiert ist und sich eine Hilfestellung bzgl. der Einschätzung analphabetischer Schüler/innen zu versprechen scheint. Frau Lussow nimmt sich auch für das Interview viel Zeit und gibt bereitwillig Auskunft. Sie erzählt sehr ausführlich, was die Gesprächsführung etwas anstrengend macht. In ihren Schilderungen verschwimmen häufig die Grenzen zwischen der Thematik der DaZ-Förderung und dem Thema der Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger. Im Verlauf des Interviews werden ihr jene Grenzen und damit die besondere Lage primärer, nicht-deutschsprachiger Analphabet(inn)en zunehmend bewusst.

Herr Gagel unterrichtet seit sechs Jahren an der Hauptschule Katzenberg. Er hat viel Erfahrung im Bereich des interkulturellen Lernens und mit multiethnischen Schülergruppen, da er auch in seiner vorherigen Schule immer in Klassen mit vielen Migrant(inn)en gearbeitet hat. Herr Gagel war außerdem Fachberater für Interkulturelle Bildung einer niedersächsischen Bezirksregierung. Er hat an der Katzenbergschule die Sprachlernklasse aufgebaut und drei Jahre lang geleitet. Herr Gagel ist an der Thematik der Untersuchung interessiert, ist aufgeschlossen und nimmt sich noch nach Schulschluss Zeit für das Interview.

Die Schülerinnen

Zeliha ist Schülerin der BBS Hockmannstraße. Sie ist 18 Jahre alt, Kurdin aus der Türkei und vor sechs Jahren nach Deutschland gekommen. Sie spricht Kurdisch, gebrochenes Deutsch und versteht Türkisch, das sie aber nicht so gut sprechen kann. Sie hat in der Türkei nie die Schule besucht. Nachdem sie in Niesa zwei Monate eine Förderschule für Lernhilfe (Seeschule) besucht hatte, wurde sie in den Seiteneinsteiger-Alphabetisierungskurs der VHS (s. 5.2) vermittelt, an dem sie eineinhalb Jahre lang teilnahm. Anschließend wurde sie wieder in die Seeschule eingeschult. Da sie immer noch sehr große Probleme mit Lesen und Schreiben hatte, schickte man sie erneut in einen Alphabetisierungskurs der VHS, diesmal in einen Erwachsenenkurs. Nach Beendigung dieses Kurses besuchte Zeliha ein weiteres Mal die Seeschule, von der sie nach der 10. Klasse ohne Abschluss entlassen wurde. Im Schuljahr 2005/2006 besucht sie das BVJ (Schwerpunkt Ernährung) der BBS Hockmannstraße.

Der Kontakt zu Zeliha wurde über Frau Lussow hergestellt. Mit der Schülerin wurde kein Vorgespräch geführt, so dass ich sie erst kurz vor dem Interview kennenlernte. Frau Lussow zufolge war Zeliha schon den ganzen Vormittag wegen des Interviewtermins aufgeregt. Im Interview merkt man ihr die Aufregung nicht an. Sie wirkt etwas schüchtern, ist aber aufgeschlossen und antwortet bereitwillig. Trotz der fehlenden Vorbereitung auf das Interview weiß Zeliha genau, worum es in dem Gespräch geht. Die bereits erwähnten sprachlichen Verständnisprobleme machen sich bemerkbar, indem ich Zeliha in ihrer Erzählung manchmal nicht recht folgen kann und häufig nachfragen muss, was sie genau meint. Insbesondere gegen Ende des Interviews, als es um Zelihas Einschätzung ihrer Situation, die Benennung von Schwierigkeiten oder Verbesserungsvorschlägen geht, versteht wiederum Zeliha meine Fragen nicht richtig und es kommt zu Missverständnissen. Insgesamt bleibt das Interview recht oberflächlich und läuft zu großen Teilen nach einem Frage-Antwort-Schema ab. Diesem Effekt hätte man eventuell durch ein intensives Vorgespräch, aber auf jeden Fall durch eine Durchführung des Interviews auf Kurdisch entgegenwirken können.

Songül ist 19 Jahre alt, vor sieben Jahren nach Deutschland gekommen und ebenfalls Kurdin aus der Türkei. Sie spricht fließend Türkisch, Kurdisch und Deutsch. Auch Songül hatte vor ihrer Ankunft in Deutschland noch nie die Schule besucht.

In Niesa wurde sie zunächst mit ihrem jüngeren Bruder zusammen in die 4. Klasse einer Grundschule eingeschult. Nach einem Monat wurden die beiden Kinder auf eine Förderschule für Lernhilfe (Seeschule) umgeschult, ohne zu wissen, um was für eine Schule es sich handelte. Als Begründung für die Umschulung wurden die fehlenden Deutschkenntnisse der Kinder angegeben und die neue Schule wurde als eine Art Sprachförderschule beschrieben, nach deren Besuch die Kinder wieder auf eine Regelschule gehen sollten. Nach etwa einem Jahr erfuhr Songüls Vater, dass es sich um eine Förderschule handelte. Sowohl Songül als auch ihr Vater empfanden die Überweisung auf diese Schule als nicht gerechtfertigt und fühlten sich hintergangen, woraufhin Songül sich weigerte, weiter zur Schule zu gehen. Eine Klage gegen die abgebende Grundschule wurde zurückgewiesen, da Songüls Vater die Überweisung unterschrieben hatte. Nach einem

weiteren Jahr auf der Seeschule, einem Umzug in eine andere Stadt und der Rückkehr nach Niesa wurde Songül in die 7. Klasse der Hesse-Schule eingeschult, die sie drei Jahre später mit dem Förder-schulabschluss verließ. Danach wurde Songül bei der BBS Hock-mannstraße in der einjährigen Berufsfachschule für Hauswirtschaft angenommen, wo sie am Schuljahresende 2004/2005 ihren Haupt-schulabschluss bekam. Seitdem wartet Songül auf eine Lehrstelle als Friseurin, die sie trotz eines langen Praktikums in einem Friseursalon bisher nicht bekommen hat.

Der Kontakt zu Songül ist bereits vor drei Jahren unabhängig von der vorliegenden Arbeit entstanden. Ich lernte sie über einen ehemaligen Hauptschullehrer kennen, der sich für neu zugewanderte Schüler/in-nen engagierte und Personen suchte, die diesen Schüler/innen nach-mittags Nachhilfe erteilten. In den darauf folgenden zwei Jahren trafen Songül und ich uns, teils sporadisch mit wochenlangen Pausen, teils regelmäßig ein bis zwei Mal in der Woche, um Lesen und Schreiben zu üben. Trotz hoher Motivation und großer Fortschritte blieben Song-üls schriftsprachliche Kenntnisse rudimentär. Wegen guter mündli-cher Leistungen und guten Sozialverhaltens war sie aber eine beliebte Schülerin und erlangte im Abschlusszeugnis der Förderschule gute Noten. Auf der BBS hatte sie große Probleme, den Unterrichtsinhalten zu folgen, da sie mit dem Gebrauch von Fachvokabular nicht vertraut war und den schriftsprachlichen Anforderungen nicht gerecht werden konnte. Ihre für die Vorbereitung auf Klassenarbeiten notwendigen schriftlichen Aufzeichnungen konnte sie nicht entziffern, da sie die von der Lehrkraft diktieren Sätze nicht schnell genug und ‚lesbar‘ hatte notieren können. Unsere Nachhilfestunden hatten nun nicht mehr all-gemeine Lese- und Schreibübungen zum Inhalt, sondern dienten dem Nachvollziehen der Unterrichtsinhalte anhand der lücken- und fehler-haften Aufzeichnungen und der Vorbereitung Songüls auf Klassen-arbeiten und die Endprüfungen. Durch hohes Engagement und viel Ausdauer erlangte Songül den Hauptschulabschluss.

Während des Interviews macht sich das vertraute und unverkrampfte Verhältnis zwischen Interviewerin und Informantin bemerkbar: Songül berichtet gelöst, selbstständig und zusammenhängend von der Migra-tion nach Deutschland, ihren Erfahrungen in den verschiedenen Schu-len, ihrer Entwicklung und ihren Empfindungen. Ich muss sehr wenig

in den Erzählfluss eingreifen und die Inhalte des Leitfadens werden fast alle ‚von selbst‘ angesprochen.

In den folgenden zwei Punkten wird zunächst die allgemeine Situation von analphabetischen neu Zugewanderten in Niesa und die Sprachförderung für Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache an den befragten Schulen generell skizziert. Danach geht die Darstellung vertiefend auf die Aussagen der Informant(inn)en in den Interviews ein, indem die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen aufgeführt und zusammengefasst werden.

5.2 Zur Gesamtsituation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Niesa

Die informellen Gespräche im Vorfeld der Interviews ergaben, dass das Phänomen des Analphabetismus bei neu zugewanderten Jugendlichen an allen sechs Schulen und in der VHS bekannt ist. Schulleiter/innen und Lehrpersonen berichteten von eigenen Erfahrungen oder wussten, dass es solche Schüler/innen an der eigenen Schule gibt bzw. gab und verwiesen ggfs. an andere Lehrkräfte. Alle Informant(inn)en gaben an, dass es sich bei analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n um Einzelfälle handele. In manchen Schuljahren tauche das Phänomen gar nicht auf, meistens seien es aber ein/e bis fünf Schüler/innen pro Schuljahr, die als schulunerfahren und daher nicht (ausreichend) alphabetisiert gelten müssten.⁵⁶ Weiterhin wurde durch die Gespräche deutlich, dass in den 1990er Jahren mehr Schüler/innen mit Alphabetisierungsbedarf in die Schulen gekommen waren, da zu jener Zeit die Anzahl der Seiteneinsteiger/innen generell höher war. Mehrere Lehrkräfte und Schulleiter/innen berichteten von einem Angebot der VHS, das sich speziell an analphabetische schulpflichtige Migrant(inn)en richtete und in das die Schulen von Februar 2001 bis Juni 2002 analphabetische Schüler/innen vermittelten, da

56 Diese Zahlen sind als vage Schätzung zu betrachten: Die meisten der Informant(inn)en antworteten auf die Frage nach einer quantitativen Einschätzung des Phänomens zögerlich und begannen, ihnen bekannte Schüler/innen aufzuzählen, bevor sie dann eine ungefähre Zahl (meist ein bis zwei Schüler/innen) angaben. In manchen Fällen fielen den Lehrer(inne)n im Laufe des Gesprächs aber noch mehr Schüler/innen ein, so dass die ungefähre Angabe „ein/e bis fünf Schüler/innen“ gerechtfertigt erscheint.

sich deren Beschulung in den Regelklassen der Sekundarstufe als problematisch darstellte. Dem Bericht von Frau Kehlmann, eine der Leiterinnen der Alphabetisierungskurse zufolge war das Angebot der VHS auf mehrmalige Nachfrage unterschiedlicher Schulen hin entstanden, die sich mit der Bitte um Unterstützung an die VHS gewandt hatten. Zwischen Schulen und VHS wurde vereinbart, dass analphabetische Seiteneinsteiger/innen statt zur Schule zu gehen zunächst den VHS-Alphabetisierungskurs besuchen sollten, bis der Alphabetisierungsprozess so weit abgeschlossen war, dass die Schüler/innen in der Schule weiter gefördert werden konnten. Die Kosten für die Kurse übernahm das Sozialamt. Es entstanden zwei Kurse mit je acht Schüler(inne)n, von denen sich einer explizit an primäre Analphabet(inn)en richtete, während der andere auf Jugendliche abzielte, die bereits in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert waren. Die in ihrer Herkunftssprache alphabetisierten Schüler/innen nahmen parallel zum Alphabetisierungskurs auch an einigen Fächern der Regelschule teil und wurden fast alle nach Beendigung des Kurses in diese eingeschult. Der andere Kurs, der über die Laufzeit hinweg weitgehend konstant blieb und überwiegend aus Mädchen bestand, hatte keinen direkten Bezug zur Regelschule. Einige der Mädchen schafften den ‚Sprung‘ auf die Haupt- oder Berufsschule, während andere an den Regelschulen nicht zurecht kamen und zur VHS zurückkehrten. Bei einer dieser Schülerinnen handelt es sich um Zeliha, mit der eines der Schülerinneninterviews durchgeführt wurde. Frau Kehlmann berichtet außerdem von einer Schülerin, die von der Hesse-Schule (Förderschule für Lernhilfe) nach Hause geschickt worden sei, nachdem der VHS-Kurs nicht die erwünschten Erfolge gezeigt habe.

Nach eineinhalb Jahren wurden die Seiteneinsteigerkurse nicht wieder angeboten, weil die Bezirksregierung die Kosten nicht mehr tragen wollte. Die Begründung: Da es sich bei den Teilnehmer(inne)n um Schulpflichtige handelte, seien die Schulen für ihre Förderung zuständig; diese müsste folglich mit Landesmitteln und nicht mit Bundesgeldern finanziert werden. Seitdem verbleiben betroffene Schüler/innen i. d. R. an den Schulen. Es komme aber in Einzelfällen vor, dass Schüler/innen der berufsbildenden Schulen vom Unterricht befreit werden und stattdessen Erwachsenenalphabetisierungskurse besuchen.

Auf die Frage nach der aktuellen Situation (analphabetischer) neu zugewanderter Schüler/innen verwiesen die meisten der Informant(innen) auf die Hauptschule Katzenberg, an der es seit dem Schuljahr 2002/2003 eine Sprachlernklasse für den Sekundarbereich gibt. Seit Bestehen jener Klasse werden bis auf Ausnahmen alle neu zugewanderten Schüler/innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen der Schuljahrgänge fünf bis acht von den anderen Schulen an die Katzenbergschule überwiesen. In den Vorgesprächen mit dem Schulleiter und einem Lehrer der Katzenbergschule erfuhr ich, dass es seit dem Schuljahr 2005/2006 eine Untergruppe der Sprachlernklasse gibt, in der analphabetische Schüler/innen unterrichtet werden. Durch eine Hospitation in der Sprachlernklasse und in der Alphabetisierungsgruppe konnte ich einen Eindruck davon gewinnen, wie sich der Unterricht der (analphabetischen) Seiteneinsteiger/innen dort gestaltet. In der Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird die Vorgehensweise der Katzenbergschule sowie der anderen näher untersuchten Schulen eingehender beschrieben.

Zunächst folgt eine Darstellung der Sprachförderung für Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache an den befragten Schulen allgemein, um zu zeigen, wie sich die Beschulung der Gesamtgruppe der Migrant(inn)en an den einzelnen Schulen gestaltet.

5.3 Sprachförderung für Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache an den Schulen allgemein

Weder an der Förderschule noch an der berufsbildenden Schule gibt es eine spezielle Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache oder ein Angebot für neu Zugewanderte. Schüler/innen, die wenig Deutsch sprechen oder Probleme mit der deutschen Sprache haben, verbleiben in den Regelklassen und werden im Rahmen der allgemeinen Fördermöglichkeiten der Schule unterrichtet. Die Lehrerin der BBS, Frau Lussow, gibt in diesem Zusammenhang an, dass die Stunden, die im BVJ für Arbeitsgemeinschaften (AGs) vorgesehen sind, auch als Förderstunden genutzt werden können (vgl. Lussow: Z. 64 ff.). Laut Frau Ahrend, der Schulleiterin der BBS, besteht zudem die Möglichkeit, ein BVJ-A einzurichten, was aber von den Lehrkräften des BVJs bisher abgelehnt worden sei, da der Deutschunterrichtsanteil (zehn Unterrichtsstunden pro Woche) so hoch sei (vgl. Ahrend:

Z. 26 ff.). Sowohl Frau Ahrend als auch Frau Lussow berichten von einem Versuch, eine DaZ-Förderung an der BBS zu etablieren, der daran gescheitert ist, dass keine geeignete Lehrkraft gefunden wurde. Es sollte ein Lehrer von einer Hauptschule für einige Stunden in die BBS kommen, dieser sei dann aber an der eigenen Schule gebraucht worden. Stattdessen übernahm ein anderer Lehrer jener Schule die Aufgabe, der aber selbst keine spezielle DaZ-Ausbildung hatte. Im zweiten Schulhalbjahr übernahm Frau Lussow, ebenfalls ohne entsprechende Ausbildung, den Förderunterricht. Er fand in vier Stunden pro Woche parallel zur AG statt und wurde von fünf Schüler(inne)n des BVJs besucht. Trotz hohen Bedarfs und positiver Resonanz bei den Schüler(inne)n wurde der Unterricht aus Mangel an einer geeigneten Lehrkraft und aufgrund der allgemein starken Belastung des Lehrpersonals nach einem Jahr nicht mehr angeboten (vgl. Lussow: Z. 210 ff.).

An der Schule für Lernhilfe werden laut Schulleiter (Hr. Hille) alle Schüler/innen individuell gefördert, so dass eine spezielle Deutschförderung damit abgedeckt ist (vgl. Hille: Z. 367 ff.). Herr Hille setzt sowohl im Vorgespräch als auch im Interview Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund mit herkunftssprachlichem Unterricht gleich und positioniert sich in diesem Zusammenhang sehr deutlich gegen eine schulische Förderung der Herkunftssprachen:

„Alle Ressourcen, die ein Kind hat, alle Möglichkeiten, die die Familie hat, alles muss massivst nur in eine Richtung gehen: ‚Lernt hier Deutsch. So gut wie möglich.‘ So schnell und so professionell wie möglich, weil dieses Kind kommt eines Tages aus dem geschützten Raum der Schule, soll in Ausbildung, soll in Lohn und Brot. Und da sind Deutschkenntnisse so wichtig! Ich höre und akzeptiere dieses: ‚Da sind die kulturellen Wurzeln, hast du nicht gesehen...‘ Ja, tut es! Ich find’ das aber nicht meine Aufgabe“ (ebd.: Z. 414-420).

Einige Tage vor dem Interview hatte Herr Hille erfahren, dass die Landesschulbehörde veranlasst hat, dass im nächsten Schulhalbjahr in drei Stunden pro Woche Kurdischunterricht an der Hesse-Schule stattfinden solle. Herr Hille ist „gespannt“ (ebd.: Z. 480), aber auch skeptisch, da er befürchtet, dass sich nicht-kurdischsprachige Schüler/innen durch die Beschränkung des Angebots auf Kurdisch ausgeschlossen fühlen könnten (vgl. ebd.: 58 ff.). An der Hauptschule Katzenberg

wurde im Schuljahr 2002/2003 eine Sprachlernklasse nach dem im Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums von 1993 vorgeschlagenen Modell eingerichtet (vgl. Wiesmann: Z. 43 ff.). Die Sprachlernklasse ist derzeit das einzige spezielle Beschulungsangebot für Seiteneinsteiger/innen in Niesa und richtet sich an Schüler/innen der Hauptschulklassen fünf bis acht. Wird das Kontingent an maximal 16 Schüler/innen in der Klasse nicht erfüllt, werden auch Schüler/innen anderer Schulformen und höherer Klassen angenommen. Die Sprachlernklasse ist aus der Initiative unterschiedlicher Schulleitungen und aufgrund der Einstellung des Alphabetisierungsangebots der VHS entstanden. Sie wird von einem mehrsprachigen Lehrer mit DaZ-Ausbildung geleitet. Für andere Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die keine Seiteneinsteiger/innen (mehr) sind, gibt es an der Katzenbergschule kein spezielles Förderangebot und keinen herkunftssprachlichen Unterricht. Herr Wiesmann verweist auf ein Kontingent an Förderstunden, das von den Klassenlehrkräften je nach Bedarf eingesetzt werden kann und auf Hausaufgabenbetreuung, die nachmittags jeweils von zwei Lehrpersonen angeboten wird.

Nachdem bisher ein erster Eindruck der Fördermöglichkeiten und Haltungen der Schulen vermittelt wurde, gehen die folgenden Abschnitte vertieft auf die wichtigsten Fragestellungen der Untersuchung ein und fassen die Ergebnisse zusammen, was die Basis für das sich anschließende Fazit (5.9) darstellt.

5.4 Fragestellung 1: Was passiert mit analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n an den unterschiedlichen Schulen?

5.4.1 Organisatorische Maßnahmen

Auf die Frage nach organisatorischen oder strukturellen Maßnahmen, die die Schulen ergreifen, wenn analphabetische Seiteneinsteiger/innen eingeschult werden (sollen), ergab sich ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, das vom Abweisen der betreffenden Schüler/innen bis zu einer kompletten Einzelförderung im Rahmen der Sprachlernklasse reicht.

So erklärt die Schulleiterin der BBS ihre Schule für grundsätzlich nicht zuständig, wenn es darum geht, Schüler/innen zu alphabetisieren.

Einen Jugendlichen aus Eritrea, der einzige Fall, der ihr bekannt ist, habe sie deshalb „weggeschickt“, er solle „was anderes finden“ (Ahrend: Z. 17). An der BBS gebe es keine Möglichkeit, analphabetische Schüler/innen zu unterrichten, da:

- Analphabet(inn)en die Klassenziele einer BBS nicht erreichen können und daher nicht auf diese Schule gehören;
- für die Alphabetisierung dieser Schüler/innen der Einsatz von Spezialist/innen notwendig wäre, die es an der BBS nicht gibt;
- die ohnehin knappen Ressourcen für Schüler/innen ausgegeben werden sollen, die dem Profil einer BBS eher entsprechen (vgl. ebd.: Z. 46 ff.).

Eine weitere Maßnahme, von der insbesondere die BBS Gebrauch macht, ist die Vermittlung betroffener Schüler/innen an eine außerschulische Institution, in den genannten Fällen meistens die VHS. Die Lehrerin an der BBS, Frau Lussow, berichtet, dass Schüler/innen, die gar kein Deutsch sprechen oder Analphabet(inn)en sind, im Rahmen einer Einzelfallförderung (§ 67 (5) NSchG) oder Ruhen der Schulpflicht (§ 70 (1) NSchG) an die VHS in Deutschkurse oder in Alphabetisierungskurse vermittelt werden (vgl. Lussow: Z. 15 ff./ Z. 139 ff./ Z. 414 ff.). So wurde letztlich auch mit dem Jungen aus Eritrea verfahren, der eine Woche nach seiner Abweisung durch Frau Ahrend wieder in der BBS auftauchte (vgl. Ahrend: Z. 17 ff.). Eine andere Möglichkeit für analphabetische Schüler/innen ist, vormittags das BVJ und nachmittags einen Alphabetisierungskurs der VHS zu besuchen (vgl. Zeliha: Z. 112 ff.). Die Schüler/innen werden bei der Entscheidung für einen solchen Kurs und bei der Anmeldung unterstützt:

„[...] wir haben so eine Zusammenkunft, da treffen sich immer die Klassenlehrer der BVJ-Klassen und die Schulsozialpädagogin. Und ein Punkt ist auch immer, so nach ein paar Wochen: Wer bräuchte da eigentlich eine Unterstützung? Damit dann auch über die VHS diese Lehrgänge abgesprochen werden können. In diesem Jahr war dann schon ziemlich früh klar, dass Zeliha da hingehen würde und das ist ja dann auch so abgesprochen worden, dass sie möglichst ein Zeugnis bekommen kann, damit bestimmte Fächer nicht ganz verloren gehen“ (Lussow: Z. 192-198).

Sowohl von Vertreter/innen der Förderschule als auch von der BBS wird außerdem angegeben, dass analphabetische Seiteneinsteiger/innen in den Regelklassen verbleiben und dort (je nach Kapazitäten der Lehrkraft) binnendifferenziert unterrichtet werden oder ihnen (teilweise nach dem Unterricht) bestimmte Sachen erklärt werden (vgl. Hille: Z. 315 ff.; Lussow: Z. 167 ff.). Im BVJ nahmen in einem Schuljahr analphabetische Seiteneinsteiger/innen an der Deutschförderung, die parallel zur AG angeboten wurde, teil. Wie beschrieben findet diese Förderung außerhalb der Regelklasse nicht mehr statt (s. 5.3). Herr Hille verweist auf „kreative[n] Konstruktionen“ (Hille: Z. 473) mit denen beispielsweise ein Elfjähriger in der zweiten Klasse am Erstleseunterricht teilgenommen hat oder ein anderer Junge Unterstützung von einem „Paten“ der selben Herkunftssprache aus der 10. Klasse erhielt. Generell wendet Herr Hille sich entschieden dagegen, das Thema der Alphabetisierung von der Gesamtsituation der Schüler/innen zu lösen:

„Da kann doch jeder Schüler noch fünf Stunden in der Woche Einzelförderung kriegen, wenn das Umfeld, das Setting und die pädagogische Grundhaltung nicht stimmen. Das ist jetzt kein diffuses 'Rumgequatsche. Das hat was damit zu tun, den Einzelnen anzunehmen. Den Einzelnen!“ (vgl. ebd.: Z. 456-460).

Die schriftsprachliche Förderung sei nur ein „Detail“ (ebd.: Z. 432) eines oft komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Einflussfaktoren. Hauptaufgabe der Schule sei zunächst beispielsweise die Verarbeitung schmerzlicher Migrationserfahrungen oder die Vermittlung von Verhaltensregeln in sozialen Gruppen (ebd.: Z. 112 ff./ Z. 293 ff.). Songül berichtet, dass sie und ihr Bruder im ersten Monat in der Grundschule statt am Deutschunterricht teilzunehmen „Nachhilfe“ bekommen hätten:

„Das war die Unterricht, wo wir, ich denk' mal, wo wir Deutsch hatten, dann hab' ich extra, ich und meine Bruder, Nachhilfe gekriegt, also, den Deutschunterricht haben wir nicht mitgemacht. Und, äh, ja, das hat gut geklappt, wir sind auch nicht so weit gekommen, aber ein bisschen weit, also, wir konnten halt unseren Namen schreiben. Das war' s“ (Songül: Z. 190-194).

An der Hauptschule wurden analphabetische Seiteneinsteiger/innen, seit die VHS-Alphabetisierungskurse für Schulpflichtige nicht mehr angeboten wurden, in der Sprachlernklasse unterrichtet. Durch Dop-

pelbesetzung konnten Schüler/innen, die alphabetisiert werden mussten, zeitweise extra unterrichtet werden (vgl. Gagel: 181 ff.). Im Schuljahr 2005/2006 gab es erstmals eine Untergruppe der Sprachlernklasse, in der speziell analphabetische Seiteneinsteiger/innen unterrichtet werden, da in diesem Jahr vier Geschwister aus dem Irak in die Sprachlernklasse kamen, die noch nie zuvor eine Schule besucht hatten. Herr Wiesmann, der selbst in jener Gruppe unterrichtet, ist von der Notwendigkeit einer speziellen Förderung überzeugt und gibt an, in Zukunft bei Bedarf auch für einzelne Schüler/innen einen Extra-Kurs anzubieten:

„Ja, man würde sich in so einem Fall den Luxus erlauben und sagen [...]: ‚Wir werden ihn, 15, 16, 18 Stunden einzeln und ganz gezielt unterrichten und ihn dann auch zu anderen dazugeben.‘ [...] die Kinder malen ja auch mal, sie singen auch mal... und selbstverständlich kann ein Kind, das alphabetisiert werden muss, auch singen oder malen. Und dafür können die Schüler dann auch zusammen sein. Aber der Kern [...], das kann man nicht gemeinsam mit den anderen machen. Denn, der eine ist im Stande, bis in den Millionenbereich hinein die unterschiedlichsten Rechenoperationen auszuführen, und der andere schafft nicht mal ‚3 + 4‘. [...] Ich glaube, wenn wir hier keine zwei Gruppen hätten, würden die Schüler sich verloren vorkommen und wir hätten nicht dieses Lernklima in den Gruppen und die Schüler hätten nicht diese positive Einstellung zum Lernen“ (Wiesmann: Z. 402-416).

In den Schilderungen unterschiedlicher Fälle durch die Lehrkräfte und Schulleiter/innen sowie in den Schülerinterviews wird deutlich, dass die Schullaufbahn von analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n durch häufige Schulwechsel und variierende schulische und außerschulische Maßnahmen gekennzeichnet ist. In Zelihas Fall kam es zu einem ‚Hin und Her‘ zwischen Schulen und VHS: Von der Seeschule kam sie zur VHS, dann wieder zur Seeschule, noch einmal zur VHS, wieder zur Seeschule und danach ins BVJ und in einen Nachmittagskurs der VHS (vgl. Zeliha: Z. 163 ff.). Frau Lussow fasst bzgl. der wechselhaften ‚Schul- und Maßnahmenkarrieren‘ vieler Schüler/innen zusammen:

„[...] ein normaler Schulweg ist das für solche Leute nicht. Und da es kein normaler Schulweg ist, wird es auch kein normaler

Berufsweg werden. Etwas, das einmal angefangen hat, das endet irgendwie nicht“ (Lussow: Z. 433-435).

Die meisten der Schüler/innen, die im Rahmen der Interviews erwähnt und beschrieben wurden, wurden entweder direkt oder nach einer bestimmten Zeit auf Förderschulen für Lernhilfe überwiesen. Eine Ausnahme bilden hier die vier Schüler/innen der Alphabetisierungsgruppe an der Katzenbergschule, die direkt nach ihrer Einreise in die Sprachlernklasse kamen, aus der dann die Untergruppe für Alphabetisierung gebildet wurde. Frau Lussow berichtet, dass die ihr bekannten analphabetischen Schüler/innen vor dem BVJ „[...] meistens zwei, höchstens drei Jahre in einer Haupt- oder Förderschule gewesen[...]“ sind (ebd.: Z. 18). Nur in sehr seltenen Fällen kämen Seiteneinsteiger/innen als primäre Analphabet(inn)en direkt aus dem Ausland zur BBS, ohne vorher einige Zeit in Deutschland die Schule besucht zu haben (vgl. ebd.: Z. 182/ Z. 262 f.).

Es stellte sich heraus, dass das Aufnahmeverfahren der Schulen eine wesentliche Rolle bei der weiteren Beschulung analphabetischer Schüler/innen spielt, weshalb einige Aussagen der Informant(inn)en hier näher beleuchtet werden sollen.

5.4.2 *Aufnahmeverfahren*

Bei der Aufnahme der Schüler/innen in die Schulen kommt der Diagnose ihrer Problematik eine hohe Bedeutung zu. Herr Hille gibt für das Aufnahmeverfahren der Förderschule an, dass man sich bei Entscheidungen über adäquate Maßnahmen an Gutachten orientiere, die von den abgebenden Schulen erstellt wurden. Auf dieser Basis wird ein individueller Förderplan entwickelt, in dem Zielvorgaben festgeschrieben sind, deren Erreichen dann überprüft wird. Herr Hille sieht in diesem Verfahren eine Garantie dafür, dass die Schriftunkundigkeit der Schüler/innen erkannt wird und geeignete Maßnahmen eingeleitet werden können.

„Hille: Bevor jemand hierher kommt gibt es eine Begutachtung. Und ein verbindlicher Teil einer Begutachtung ist, ganz klar aufzuschreiben, was getan werden muss. Und wenn da steht: ‚Alphabetisierung‘, dann ist das einfach die Aufforderung für die Lehrkraft, die dann das Kind in ihre Klasse bekommt, dafür zu sorgen, dass Material da ist, oder hier Stunden anzumelden,

oder Konstruktionen anzumelden, die dem Kind an der Stelle helfen.

Interviewerin: Also würden Sie sagen, dass es zur Aufgabe dieser Schule gehört, wenn solche Kinder kommen, die zu alphabetisieren?

Hille: Absolut, ja. Die Aufgabe dieser Schule ist, individuelle Förderpläne zu schreiben. Und da muss man sehr genau bei jedem einzelnen gucken. Das macht das Geschäft nicht leichter, aber auch nicht schwieriger, weil wir das immer schon so gemacht haben. Nur jetzt wird es verbindlicher in Form von Berichten, und das Tolle daran ist, dass dort Zielvorgaben formuliert sein müssen. Also, wenn da steht: ‚Alphabetisierung‘, muss festgeschrieben sein, meinetwegen in einem Zeitraum von einem halben Jahr, was in dieser Zeit geschehen muss. Und da ist die Anforderung an die Schulleitung, Ressourcen bereitzustellen. Und dann wird das überprüft, und das finde ich Klasse“ (Hille: Z. 359-375).

Der BBS hingegen liegt bei Aufnahme von Schüler(inne)n kein Gutachten o. ä. vor, was Frau Lussow als Schwierigkeit im Aufnahmeverfahren ansieht. Die Lehrkräfte des BVJ wenden sich bei Fragen beispielsweise zur Vorgeschichte der Schüler/innen persönlich an die ehemaligen Klassenlehrkräfte, um den Förderbedarf der Jugendlichen besser einschätzen zu können (vgl. Lussow: Z. 369 ff.).

Während das Herkunftsland und die Herkunftssprache in der BBS und der Förderschule bei Diagnose und Einschulung keine Rolle spielen, wurde in der Hauptschule in einem Fall eine Sprachfeststellungsprüfung durchgeführt, um zu erkennen, welchen (mündlichen und schriftlichen) Sprachstand der Schüler in Arabisch hatte (vgl. Gagel: Z. 153 ff.).⁵⁷ Herr Wiesmann berichtet, dass das Herkunftsland „ein ganz geeigneter Parameter“ (Wiesmann: Z. 138) zur Einschätzung der Vorbildung der Schüler/innen ist:

57 Im Interview wurde nicht deutlich, ob es sich hierbei um eine Ausnahme handelte oder ob Sprachfeststellungsprüfungen an der Schule öfter durchgeführt werden. Es lässt sich ausschließen, dass solch eine Prüfung zum festen Bestandteil der Eingliederung Nicht-Deutschsprachiger in die Schule gehört, da in diesem Fall von Herrn Gagel und auch von Herrn Wiesmann darauf hingewiesen worden wäre. Es erscheint jedoch ebenfalls unwahrscheinlich, dass es sich um eine absolute Ausnahme gehandelt hat, da das Verfahren der Sprachfeststellungsprüfung dem Lehrer gut vertraut war.

„Bei Kindern aus dem Irak muss man immer etwas genauer fragen, ob da bisher eine Schulbildung gewesen ist und welche Kompetenzen sie bisher in der eigenen Sprache erworben haben. Kinder, die aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion kommen oder auch Kinder aus dem Bereich Libanon haben normalerweise dieses Problem nicht“ (Wiesmann: Z. 138-142).

5.4.3 *Diskrepanzen in den Darstellungen*

In den Schülerinneninterviews, den informellen Gesprächen und Bemerkungen/Erzählungen der Expert(inn)en, die sich nicht auf die eigene Schule bezogen, wurde eine weitere Haltung der Schule gegenüber analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n deutlich: Die Problematik des Analphabetismus bei neu Zugewanderten wird nicht erkannt oder ignoriert. So berichten beide befragten Schülerinnen, dass in bestimmten Schulen gar keine Förderung erfolgt sei und dass sie im Unterricht „gar nichts gemacht“ haben (Zeliha: Z. 91-92; vgl. auch Songül: Z. 399 ff.). Songül erzählt über ihre Zeit an der Hesse-Schule:

„[...] unsere Lehrer, die sind 'reingekommt: ‚Okay, das ist meine Unterrichtsstunde, ich unterrichte die Schüler, Schülerinnen, und dann geh' ich 'raus. Und dann ist meine Stunde vorbei.‘ So war das. Und das nervte mich richtig, weil, die Schule hat mir nicht geholfen, die Schule hat mir überhaupt nicht geholfen“ (Songül: Z. 390-394).

Frau Lussow berichtet ähnliches:

„[...] ich hatte vor drei Jahren drei Schülerinnen, die waren gemeinsam aus dem Irak gekommen, die haben mir gesagt, dass in der Schule, die sie [in Deutschland; Y. H.] besucht haben, gar nichts mit ihnen gemacht wurde und das hat mich ein bisschen gewundert[...], da ist nichts erfolgt, und wenn sie da gegessen haben, dann haben die Lehrer eher gesagt, das haben sie jedenfalls so dargestellt [...]: ‚Die haben dann gesagt, wir sollen ruhig sein. Das könnten wir eben nicht, und fertig“ (Lussow: Z. 317-325).

An dieser Stelle wird offensichtlich, dass die fehlende Unterstützung der Schule nicht etwa mit dem Nicht-Erkennen des Problems zusam-

menhing. So ist sich auch Songül sicher, dass die Lehrer/innen um ihre Schriftkundigkeit wussten, zumal Songül sie selbst darauf aufmerksam machte. Die Problematik der Schülerin wurde in diesem Fall nicht nur ignoriert, sondern durch übersteigertes Lob und Zuspruch von Seiten der Lehrkräfte negiert. Die folgende Interviewpassage macht die Diskrepanz in der Wahrnehmung des Problems von Lehrkräften und Schülerin deutlich.

„Songül: [...] Ich konnte nicht weiterkommen, weil die, äh, weil die so getan haben, ob ich alles kann, dass ich die Beste bin, und, äh, dass ich in meinem Leben immer weiterkommen werde.

Interviewerin: Mm [erstaunt], also, die haben so getan, als hättest du gar kein Problem mit Lesen und Schreiben.

Songül: Genau! Und obwohl die merkten das und die sehen das, dass ich das nicht kann! Die Lehrer haben einfach keinen Bock, jemandem, äh, Nachhilfe zu geben, oder [zu; Y. H.] sagen: ‚Du kannst das nicht. Geh‘, mach das und dies, oder wir unterrichten dich extra in der Schule.‘ Die machen das nicht. Und das hat mich richtig aufgeregt. Ich hab’ gesagt: ‚Gott, warum merken die das nicht? [...]‘ [...] Ich hab’ immer gesagt: ‚Ich kann das nicht. Ich kann nicht lesen und schreiben.‘

Interviewerin: Und was haben die dann gesagt, wenn du gesagt hast: ‚Ich kann nicht lesen und schreiben.‘?

Songül: [kurze Pause] Die haben zu mir gesagt: ‚Doch, du kannst das.‘ Aber ich merkte doch, ich merk’ doch, wie ich bin! Ich weiß doch wie ich bin!“ (Songül: Z. 394-430).

Songüls Schilderungen stehen außerdem im Gegensatz zu der Überzeugung des Schulleiters der Förderschule, nach der analphabetische Seiteneinsteiger/innen als solche erkannt und gefördert werden:

„Einfach weil dieses Netz auf Klassenleitungsebene, oder erst mal diese Begutachtung bevor sie überhaupt hierher kommen. Dann Klassenleitung, dann Stufenleitung, dann Schulleitung. Das ist relativ dicht. Das wird ganz früh, weit unten festgestellt: Alphabetisiert? Ja oder nein. Und was dann tun? Hier gibt es keine anonymen Analphabeten. Aber nicht einen. Das hat was mit dem System Förderschule zu tun“ (Hille: Z. 484-488).

Songül berichtet an späterer Stelle von einem Lehrer, Herr Walter, der neu an die Schule kam und ihr in ihrem letzten Schuljahr an der Hesse-Schule ein Mal in der Woche extra Unterricht gegeben hat (vgl. Songül: Z. 470 ff.). Nachdem Herr Hille offensichtlich nicht um Songüls Probleme wusste – der Schülerin zufolge kannte der Schulleiter sie, habe aber in seinen Vertretungsstunden Songüls Schriftunkundigkeit nicht bemerkt – vereinbarte ich mit Herrn Walter einen Interviewtermin. Im Gespräch gab der Lehrer an, keine Erfahrung mit analphabetischen Schüler(inne)n gemacht zu haben, weshalb mit ihm kein für die vorliegende Untersuchung relevantes Interview geführt werden konnte.

Wie es zu den offenbar unterschiedlichen Wahrnehmungen der Problematik kam, wurde im Rahmen der Untersuchung nicht mehr geklärt. Es ist allerdings zu vermuten, dass Herr Walter Songüls Vorgeschichte nicht kannte und sie daher nicht als Analphabetin wahrnahm, da sie zum Zeitpunkt seines Unterrichts schon etwas Lesen und Schreiben konnte. An den Schulleiter hingegen scheinen Songüls Schwierigkeiten von den Lehrkräften nicht herangetragen worden zu sein, was Herrn Hilles Überzeugung, dass analphabetische Seiteneinsteiger/innen durch die Vernetzung von Klassen-, Stufen- und Schulleitung erkannt und daher adäquat gefördert werden, in Frage stellt.

5.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

- a) Analphabetische Seiteneinsteiger/innen werden häufig direkt oder nach einer bestimmten Zeit Förderschulen für Lernhilfe zugewiesen, teilweise verbleiben sie einige Zeit an Regelschulen. Im berufsbildenden Bereich besuchen sie i. d. R. das BVJ.
- b) Mögliche Maßnahmen und Haltungen der Schule bzw. Lehrpersonen gegenüber analphabetischen Seiteneinsteiger/innen sind:
 - Abweisung der Schüler/innen;
 - Beschulung in der Regelklasse ohne Förderung: Ignorieren/Negieren der Schriftunkundigkeit durch die Lehrer/innen;
 - Vermittlung der Schüler/innen an eine außerschulische Institution (VHS);
 - Beschulung in der Regelklasse mit binnendifferenzierter Förderung bzw. Einzelförderung (je nach Kapazitäten der Lehrkräfte);

- Beschulung in einer Sprachlernklasse mit binnendifferenzierter Förderung bzw. Einzelförderung;
 - spezielle Förderung in einer Extra-Alphabetisierungsgruppe, bei Bedarf auch Förderung einzelner Schüler/innen.
- c) Eine der repräsentierten Schulen hat einen speziellen Kurs für analphabetische Seiteneinsteiger/innen, der unter zusätzlicher Berücksichtigung der Informationen aus den Vorerkundungen als das derzeit einzige Alphabetisierungsangebot für Seiteneinsteiger/innen in Niesa gelten kann.
- d) Die Förderschule fühlt sich für die Alphabetisierung neu Zugewandelter zuständig und meint dem Alphabetisierungsbedarf eventuell betroffener Schüler/innen durch das allgemeine Förderkonzept einer Lernhilfeschule gerecht zu werden. Der Schulleiter spricht sich entschieden dagegen aus, in dem Analphabetismus neu zugewandelter Schüler/innen eine spezielle Problematik zu sehen und meint, dass die Alphabetisierung eines von vielen, teils wichtigeren Zielen der Beschulung darstellt. Im Gegensatz zu den Annahmen des Schulleiters steht die Wahrnehmung der eigenen Situation von einer der Schülerinnen.
- e) Die BBS versucht neu Zugewanderte ohne schriftsprachliche Kenntnisse an die VHS in Alphabetisierungskurse zu vermitteln, da die Schule auf die Beschulung solcher Jugendlichen nicht eingestellt ist. Häufiger als mit dem Phänomen des primären Analphabetismus wird die BBS mit Schüler/innen konfrontiert, die ohne Schulerfahrung nach Deutschland gekommen sind, dort einige Jahre Haupt- oder meist Förderschulen besucht haben und dann, mit immer noch (sehr) rudimentären Schriftsprachkenntnissen, in die BBS eingeschult werden.

5.5 Fragestellung 2: Wie werden analphabetische Seiteneinsteiger/innen an den Schulen unterrichtet?

5.5.1 Lehrerausbildung/Erwerb von Kompetenzen

Keine/r der Informant(inn)en verfügt über spezielle Kenntnisse der Alphabetisierung Nicht-Deutschsprachiger. Den Vertreter(inne)n der Förderschule und der BBS ist zudem die Methodik des Erstlesens und -schreibens nicht vertraut, da diese in ihrer Ausbildung keine Rolle

gespielt habe (vgl. Lussow: Z. 304 ff.; Hille: Z. 387 ff.). Herr Wiesmann dagegen gibt an, dass in der Grund- und Hauptschullehrerausbildung das Thema der Schriftsprachvermittlung enthalten ist:

„[...] wir haben das schon alles mal gelernt, aber natürlich lange Zeit nicht gemacht und müssen uns dann neu orientieren. Aber das geht natürlich“ (Wiesmann: Z. 296-298).

Auch Fortbildungen, in denen es um Alphabetisierung neu zugewanderter Schüler/innen geht, sind den Lehrkräften und Schulleitungen nicht bekannt. Vielmehr werden Kompetenzen im Umgang mit analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n durch Improvisation in der Praxis selbst erworben (vgl. Gagel: Z. 244 ff.; Lussow: Z. 87 ff.). Wenn durch vorherigen Schul- oder Sprachkursbesuch bei den Schüler(inne)n schon rudimentäre schriftsprachliche Kenntnisse vorhanden sind, werde auf diesen aufgebaut:

„[...] da muss ich zugeben, dass ich da keinem klaren Konzept gefolgt bin, weil ich meistens da angesetzt habe, wo die gerade waren, und wenn Sie sehen, wie die Materialien waren, dann ist erkennbar, wie das da angebahnt wurde, und auf dem Weg bin ich weitergegangen“ (Gagel: Z. 256-259).

Herr Gagel gibt außerdem als Kompetenzen seine Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich DaZ/DaF an (vgl. ebd.: Z. 248 ff.).

Sowohl für den Schulleiter der Hauptschule als auch für den der Förderschule liegen die entscheidenden Kompetenzen für die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen nicht in fachlichen Kenntnissen, sondern drücken sich in pädagogischem Feingefühl und Geschick im Umgang mit der Schülergruppe aus:

„Methoden hin, Methoden her. Für mich ist entscheidend: [...] Wie gelingt es dieser Person, mit diesen Kindern umzugehen? Und wenn das gelungen [ist; Y.H.], dass die Kinder sich erst einmal freuen, eine Person zu sehen, dass jetzt Unterricht stattfinden kann, dann ist der Rest egal. [...] Und dann stellt sich natürlich die Frage: ‚Wie geht das?‘ Ich sag’ immer: Nicht durch hardlinerhaftes Getue, sondern letztlich muss ich ’überbringen, dass mir an den Kindern wirklich was liegt. Dass ich auf ihrer Seite bin, dass ich ihnen helfe und dass ich ihnen nicht jeden Tag beweise, was sie nicht können, sondern dass ich mich über jeden Fortschritt freue, den man macht, dabei behilflich bin,

soweit ich das kann. Und wenn dieses Grundvertrauen zwischen Lehrer und Schüler gegeben ist, ergibt sich der Rest von selbst“ (Wiesmann: Z. 319-343).

Auch Herr Hille betont, dass nicht ein bestimmtes Spezialwissen über Alphabetisierung für die Beschulung der Schülergruppe notwendig ist, sondern

„[...] jemand[en], der den als Person annimmt. Der das pädagogische Backgroundwissen und auch die Fachlichkeit hat, daran mitzuarbeiten.“ (Hille: Z. 445-447).

5.5.2 *Methoden und Materialien*

Den Befragten sind weder spezielle Methoden noch Materialien zur Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n bekannt. Stattdessen wird Material aus unterschiedlichen Bereichen verwandt, teilweise auf die jeweiligen Schüler/innen angepasst oder auch selbst erstellt.

Folgende Materialien und Methoden wurden genannt:

- DaF- und DaZ-Material für Erwachsene und Jugendliche
- Grundschulmaterial
- Kinderlexika
- Alphabetisierungsmaterial von der VHS
- Spiele (z. B. Lotto, Memory)
- Schreibübungen am Computer

Den interviewten Lehrkräften zufolge basiert die Förderung der analphabetischen Schüler/innen zu einem hohen Maß auf Improvisation, was in der folgenden Textpassage, in der es um die Sprachförderung, die Frau Lussow im Rahmen der AG im BVJ durchführte (s. 5.3), zum Ausdruck kommt:

„Interviewerin: Und was haben Sie dann gemacht, konkret, mit diesen Schülern?“

Lussow: Ja, [lacht], also erst habe ich versucht mit allen [...], die da kamen, etwas gemeinsam zu machen. Z.B. [...] waren da so Sachen, wo die anderen beiden gelesen haben und die [die beiden analphabetischen Schüler; Y.H.] das dann zusammenfassen mussten. Wobei ich gemerkt habe, dass das überhaupt nicht notwendig war, weil die beiden, die ich als Analphabeten bezeichnen würde, sich wunderbar unterhalten konnten,

also, das war im Grunde nicht die Art der Förderung, die sie brauchten. Ich habe dann irgendwann Bücher meiner Kinder mitgebracht, und zwar hatte ich zu Hause so ein Lexikon, mit Bildern und dem Begriff dazu. Dann haben sie die Aufgabe bekommen, Begriffe 'rauszuschreiben, oder sich die Begriffe anzugucken, sich das Bild anzugucken, und dann den Begriff zuzuhalten und das dann aus dem Gedächtnis aufzuschreiben. Dann haben sie versucht, diese Begriffe, nachdem sie sie mehrmals geschrieben hatten, wieder zu lesen, und dann haben sie sich die gegenseitig diktiert, zum Schluss. Ich hab' sie dann zwischendurch auch immer an den Computer gesetzt, weil ich mich ja auch um die anderen kümmern musste, dann haben sie auch versucht, diese Begriffe zu tippen, und wenn sie einen Begriff gut lesen konnten, dann haben sie versucht, als letzten Schritt, diesen Begriff umzuändern. Wenn da z.B. stand: ‚brach‘, dann haben sie ‚Bruch‘ daraus gemacht.

Interviewerin: Sind sie von sich aus darauf gekommen?

Lussow: Wir sind irgendwie gemeinsam darauf gekommen. Wir haben das zusammen gemacht und dann haben irgendwann die anderen aufgehört mit der Arbeit, weil die das viel besser fanden [lacht], als das, was sie da gerade gemacht haben. Dann haben wir da alle gesessen und ich hab noch gedacht, dass das auch eine gute Methode ist, um ihnen die verschiedenen Schreibweisen beizubringen“ (Lussow: Z. 84-108).

Aus den Schilderungen der Lehrkräfte und Schulleiter lässt sich schließen, dass wichtige Grundsätze für den Unterricht mit (alphabetischen) Seiteneinsteiger(inne)n Handlungsorientiertheit und Praxisbezug sind. Herr Hille erzählt:

„Wir haben mit dem Programme gemacht: ‚Wir lernen jetzt Bus fahren. Und das tu wir.‘ Nicht drüber sprechen: ‚Wir nehmen in der Stunde mal einen Fahrplan durch.‘ Sondern wir nehmen Sergej und fahren mit dem Bus. Wir gehen mit dem in Geschäfte 'rein und zeigen dem, was man darf und was man besser nicht darf“ (Hille: Z. 435-438).

Beide befragten Lehrkräfte halten eine praxisorientierte Herangehensweise für wichtig, um das Selbstwertgefühl der Schüler/innen zu stärken, da diese in der deutschsprachigen Umgebung und in den meisten Schulfächern meist nur mit ihren Defiziten konfrontiert werden. Herr Gagel erzählt über einen alphabetischen Schüler, der von der

Schule über eine Einzelfallförderung in eine Jugendwerkstatt vermittelt wurde:

„Für diesen Jungen ist das sicherlich ein Segen, weil der, das merkte man an den unterschiedlichen Sachen, die wir in der Klasse gemacht haben, sehr praktisch orientiert war. Er konnte mit seinen Händen sehr gut umgehen. Und er sagte auch immer, er will arbeiten [...] und nicht lernen“ (Gagel: Z. 148-151).

Die Lehrerin der BBS sieht in der praktischen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an berufsbildenden Schulen einen Vorteil für die Beschulung von Schüler(inne)n mit geringen Deutsch- oder schriftsprachlichen Kenntnissen:

„[...] man muss eben sehen, dass eine berufsbildende Schule den Vorteil hat, dass die Schüler vom Praktischen her eine ganze Menge machen können. Wenn sie z. B. gerade aus dem Land kommen, dann ist eine berufsbildende Schule, wenn sie das Alter haben, deswegen gut, weil sie auch ein gewisses Selbstbewusstsein über die Praxis kriegen“ (Lussow: Z. 308-312).

Als weitere wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Lernprozess wird außerdem angegeben, dass der Unterricht den Schüler/innen Spaß machen muss:

„Ich hab’ versucht, das so zu machen, dass das auch ein bisschen Spaß gemacht hat, weil ich das ja kannte, von dem Lehrer, der das vorher gemacht hat, das das überhaupt keinen Sinn hat, wenn man auch noch anfängt, da maßzuregeln, wenn einer mal bestimmte Sachen nicht macht, oder mal einen Durchhänger hat. Ich wollte, dass denen das Spaß bringt, und dass sie auf diese Art und Weise Lust bekommen. Und das hat bei dem einen Jungen geklappt, der hat gesagt, er will das jetzt lernen [...]“ (ebd.: Z.125-131).

Im Regelunterricht des BVJs wird auf analphabetische Schüler/innen Rücksicht genommen, indem die schriftsprachlichen Anforderungen weitestgehend heruntergesetzt oder umgangen werden. Ziel dabei ist, dass die Schüler/innen noch ausreichende Noten erlangen und ihr Zeugnis nicht allzu schlecht ausfällt:

„Also, wenn man z. B. Arbeiten schreibt, [...] meine, die ich jetzt habe, können lesen. Also die können das entziffern. Dann muss

man eben nicht alle Fragen so stellen, dass sie da nun einen riesigen Text zu schreiben müssen, sondern man muss bei so einer Klasse eigentlich 50 % der Fragen so machen, dass man z. B. ankreuzt, oder Stichpunkte macht. Und das können sie in der Regel. So dass sie also, wenn sie das lernen, möglichst eine vier schaffen und nicht ununterbrochen eine fünf schreiben“ (ebd.: Z. 498-504).

Frau Lussow hat ihre Unterrichtsmethoden teilweise Schüler(inne)n ohne ausreichende schriftsprachliche Kenntnissen angepasst, weist aber auch darauf hin, dass die Mehrarbeit, die dadurch entsteht, keinesfalls immer zu leisten ist:

„Und die Unterrichtsmethoden haben sich auch ein bisschen geändert, wenn ich z.B. Stationenlernen mache. Diese Stationen müssen ja nicht immer so sein, dass da ein Text liegt, sondern, wenn z.B. Sachen verglichen werden sollen, kann man das ja auch über Zeichnungen machen, und manche Sachen kann ich über Zahlen machen, oder etwas muss mit Farben gekennzeichnet werden, es gibt da schon verschiedene Sachen, wo dann auch jemand, der nicht so gut, oder gar keine Texte lesen kann, bestimmte Aufgaben erfüllen kann. Und so kann sich dann auch vielleicht ein Fortschritt ergeben. Aber das muss man alles machen, und das macht man bestimmt nicht jeden Tag für die Schüler, auf keinen Fall. Das kann man irgendwie gar nicht, der Tag hat nur 24 Stunden“ (ebd.: Z. 537-546).

Eine weitere Hilfestellung für analphabetische Schüler/innen in Bezug auf den Übergang ins Arbeitsleben besteht darin, dass die Lehrerin ihnen Bewerbungstexte vorschreibt und die Schüler/innen diese dann abschreiben (vgl. ebd.: Z. 172 f.).

Die Herkunftssprachen der Schüler/innen spielen bei ihrer Alphabetisierung in keiner der Schilderungen eine Rolle. Während jedoch die Vertreter/innen der BBS und der Hauptschule diesen Punkt gar nicht erwähnen, positioniert sich Herr Hille klar gegen eine herkunftssprachliche Alphabetisierung. Seine Begründung ist, wie bei der allgemeinen Sprachförderung, dass die Deutschförderung im Mittelpunkt stehen müsse, um in der deutschsprachigen Umgebung zurechtzukommen:

„Wir haben, und dafür fühlen wir uns auch nicht zuständig, kein Interesse, Arabisch zu alphabetisieren. Sondern: Unser Inte-

resse ist, den Hier- Lebens- und Überlebensweg zu machen“ (Hille: Z. 343-345).

5.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

- a) Die Lehrpersonen verfügen über keine speziellen Kompetenzen in der Beschulung nicht-deutschsprachiger Analphabet(inn)en und verwenden im Unterricht kein speziell auf die Zielgruppe angepasstes Material. Die didaktisch-methodische Herangehensweise beruht auf Improvisation; Wissen über Besonderheiten oder spezielle Kompetenzen eignen sich die Lehrkräfte durch die Praxis, im Sinne eines ‚Learning by doing‘, selbst an.
- b) Von den meisten Befragten wird dies nicht als negativ bewertet: Statt auf spezielles methodisches oder didaktisches Wissen komme es auf pädagogisches Feingefühl und einen adäquaten Umgang mit der (Gesamt-)Problematik der Schüler/innen an.
- c) Als wichtige Elemente der Förderung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen werden Handlungs- bzw. Praxisorientiertheit und ein motivierender, Spaß vermittelnder Unterricht angesehen.
- d) Im Regelunterricht des BVJ werden schriftsprachliche Anforderungen an analphabetische Schüler/innen weitgehend vermieden, um ihnen ein erfolgreiches Absolvieren des Schuljahres zu ermöglichen.
- e) An keiner der Schulen wird bei der Förderung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen die Herkunftssprache und -schrift der Schüler/innen berücksichtigt.

5.6 Fragestellung 3: Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen treten für Schule und Lehrkräfte auf?

5.6.1 Anforderungen an Schule und Lehrkräfte

Alle interviewten Personen beschreiben die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen als Herausforderung oder als schwierige Aufgabe. Die größte Schwierigkeit wird dabei darin gesehen, den Schüler(inne)n im bestehenden System der Sekundarstufe gerecht zu

werden, da sie bzgl. ihres Vorwissens, ihrer Sprachkenntnisse und ihrer bisherigen Schulerfahrung im Grunde nicht in diese Schulstufe ‚passen‘. Herr Gagel berichtet über den Unterricht analphabetischer Schüler/innen in der Sprachlernklasse:

„Wir hatten z. B. viele Schüler aus dem Irak, oder mehrere sag ich mal, die gar nicht alphabetisiert waren und die Schüler zu alphabetisieren und sie soweit zu bringen, dass sie dem Unterricht in der Regelklasse folgen können, das ist innerhalb eines Jahres so gut wie nicht machbar. Denn die haben ja vorher gar keine Schule besucht. Die wissen erst mal gar nicht, was Schule bedeutet. Das heißt, die ganzen Arbeitstechniken fehlen, es fehlt einfach alles. Und das sind dann schon schwierige Aufgaben“ (Gagel: Z. 68-74).

Herr Hille verdeutlicht die besonderen Anforderungen an die Schule anhand des Beispiels eines Schülers:

„Ja, Sergej war 'ne echte...Herausforderung hätte ich jetzt fast gesagt, das stimmt ja gar nicht. Völlig angepasst, völlig ruhig, das fehlte nur noch, dass der die Hacken zusammenknallte, oder so. Es war ... ein Faszinosum. Also, nicht zu erreichen mit dem, was wir immer so als Lehrer gelernt haben. Null“ (Hille: Z. 156-160).

Die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Regelklassen wird von den meisten Informant(inn)en als schwer durchführbar und von den Vertretern der Hauptschule als unmöglich bewertet:

„Denn bei uns wird mit Brüchen gearbeitet [in Mathematik; Y. H.], da kann ich die Kinder ja gar nicht hinschicken, ich hab' hier in einer normalen Klasse gar keine Chance, sie zu unterrichten“ (Wiesmann: Z. 212-214).

Auch Frau Lussow ist sich bewusst, dass analphabetische Seiteneinsteiger/innen, die im BVJ beschult werden, im Grunde eine gezielte Förderung bräuchten, die vom Angebot der BBS nicht abgedeckt wird:

„[...] man will sie auch nicht unbedingt abweisen, aber man weiß eigentlich schon vorher, in bestimmten Dingen kann man sie hier nicht fördern und oft ist das so, wenn man sie im Deutschen nicht fördert, fördert man sie auch in einigen anderen Unterrichtsfächern nicht“ (Lussow: Z. 475-478).

Im Interview der Berufsschullehrerin finden sich außerdem Bemerkungen, die auf ein Gefühl der Überforderung und/oder Überlastung hinweisen:

„[...] irgendwann habe ich gemerkt, dass man eigentlich ganz von vorne anfangen muss. Wie das jetzt eigentlich aussehen muss, dieses ‚Ganz von vorne‘, weiß ich ja eigentlich gar nicht, weil ich ja keine Grundschullehrerin bin [...]“ (ebd.: Z. 517-519).

An anderer Stelle berichtet Frau Lussow bzgl. der fehlenden (schrift-)sprachlichen Förderung im BVJ:

„[...] aber es ist niemand da, der das macht. Also, ich arbeite mich gerade in ein neues Berufsfeld ein [...]. Ich soll mich auch noch in Sozialtraining einarbeiten, ich kann nicht alles. Dann müsste das ein anderer Lehrer machen, aber ein bisschen was von Deutschunterricht müsste er auch verstehen und da bin eher ich diejenige von uns drei Klassenlehrern, die da die meiste Erfahrung hat. Ja, aber...“ (ebd.: Z. 214-220).

Eine weitere Schwierigkeit stellt nach Ansicht der Lehrerin fehlendes Material für jugendliche Leseanfänger/innen dar:

„Aber es ist auch nicht so einfach mit dem Lesen. Man muss auch Bücher finden, die nicht so klein geschrieben sind, und es muss sie interessieren. Da kann man keine Kinderbücher mitbringen, das interessiert sie ja nicht“ (ebd.: Z. 619-622).

Außer von Frau Lussow wird von keiner/m der Informant(inn)en ihre fehlende Ausbildung bzw. Vorbereitung auf die Aufgabe der Alphabetisierung und fehlendes Material für die Zielgruppe als Problem definiert. Auch wenn Herr Wiesmann es als Herausforderung ansieht,

„[...]diesen Spagat hin[zu]bekommen, teilweise Kinder mit sehr unterschiedlichem Alter dazu zu motivieren, in einer Sprache, die sie auch nicht können, gleichzeitig die gesprochene Sprache und den schriftlichen Sprachgebrauch zu lernen“ (Wiesmann: Z. 144-146),

bemerkt er:

„Das geht nämlich ganz gut“ (ebd.: Z. 146 f.).

Herr Gagel gibt an, immer Schüler/innen beschult zu haben, die schon durch vorherigen Schulbesuch (in Deutschland) wenigstens rudimen-

täre Schriftsprachkenntnisse hatten, so dass er die Schriftsprachvermittlung ‚nur‘ fortführen musste:

„Ich habe zunächst mal festgestellt, was da ist an Lesefertigkeit und Schreibfertigkeit und hab’ darauf versucht aufzubauen. Da das Verständnis schon angebahnt war, was eigentlich Lesen ist, was Schrift ist und was Schreiben bedeutet, welche Symbolik das Ganze hat, war das nicht so maßlos schwierig, da anzusetzen“ (Gagel: Z. 171-174).

Als schwierig wird hingegen von Vertreter(inne)n der Hauptschule und der BBS gewertet, den Analphabetismus bei den unterschiedlichen Schüler(inne)n zu diagnostizieren. Während Frau Lussow auf fehlende Informationen über die Vorgeschichte der Schüler/innen verweist (s. 5.4.2), ist es für Herrn Wiesmann schwierig,

„[...]am Anfang zu erkennen: Ist hier einfach nur die Sprache nicht da, oder ist das wirklich ein Fall, der weder Lesen, noch Schreiben, auch nicht in der Muttersprache, gelernt hat?“ (Wiesmann: Z. 131-133).

Herr Hille hingegen schätzt das Erkennen der Schriftunkundigkeit als unproblematisch ein:

„Die Frage: ‚Woran merken Sie das?‘ erübrigt sich, weil da kleine Menschen sitzen, die völlig deplaziert wirken. Die weder Arbeitsanweisungen verstehen, die weder über andere Schüler/innen, die muttersprachlich aus gleicher Herkunft sind, das irgendwie rudimentär mitkriegen, aber selbst dann so schriftliche Mitteilungen, Aufforderungen nicht lesen können...“ (Hille: Z. 67-71).

5.6.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

- a) Schulunereifere Seiteneinsteiger/innen konfrontieren die Lehrpersonen mit stark von den anderen Schüler(inne)n der Altersklasse abweichenden Lernvoraussetzungen. Diese ‚Andersartigkeit‘ wird als Herausforderung oder Schwierigkeit angesehen, wenn die betreffenden Schüler/innen im Regelklassenverband oder auch in der Sprachlernklasse mit anderen, alphabetisierten Seiteneinsteiger(inne)n beschult werden. Diese Situation vermittelt den Lehrpersonen das Gefühl, den Schüler(inn)en nicht gerecht werden zu können.

- b) Die Lehrerin der BBS empfindet die Beschulung der Schülergruppe oder einzelner Schüler/innen teilweise als Überforderung oder als Überlastung, da:
- sie sich nicht ausreichend auf die Aufgabe der Alphabetisierung vorbereitet fühlt;
 - das Erstellen/Abändern von Unterrichtsmaterial für die analphabetischen Schüler/innen sehr aufwendig ist und viel Zeit erfordert (s. Zitat Lussow unter 5.5.2);
 - sie weiß, dass die Schüler/innen eine andere, intensivere Förderung bräuchten, die aber aus Zeitgründen nicht zu leisten ist.
- c) Die Vertreter der Hauptschule und der Förderschule sehen ihre Rolle in Bezug auf die Förderung der Schülergruppe als nicht besonders problematisch an.
- d) Die Diagnose des primären Analphabetismus scheint mit Schwierigkeiten verbunden zu sein, da Vorinformationen zu den Schüler(inne)n fehlen oder die Grenzen zwischen fehlenden Deutschkenntnissen und möglicherweise fehlenden (schriftsprachlichen) Fähigkeiten in der Herkunftssprache manchmal schwer zu erkennen sind.

5.7 Fragestellung 4: Worin bestehen die Schwierigkeiten für die Schüler/innen?

5.7.1 Eigen- und Fremddarstellungen der Problematik der Schüler/innen

Auch für die betroffenen Schüler/innen scheint in ihrer von Herrn Hille so bezeichneten ‚Deplaziertheit‘ ein Hauptproblem ihrer schulischen Situation zu liegen. Sowohl in Schilderungen der Lehrpersonen als auch in den Schülerinneninterviews selbst wird deutlich, dass insbesondere am Anfang des Schulbesuchs in Deutschland das Gefühl des Fremd- und Andersseins sehr stark ist und sich auf den Schüler oder die Schülerin wie ein Schock auswirken kann.

So berichtet Songül:

„[...] die ersten Zeiten, oah..., die schwersten Zeiten, die ich hier in Deutschland gehabt habe, sozusagen. Weil, ich war zwölf, ich hab noch nicht die Schule besucht, nicht mal einen

Tag, und, das war für mich hier [...] alles fremd. Fremde Sprache, ich kenn' nicht mal die Sprache, ... und, äh, und das war echt ... sozusagen, für mich war das scheiße. Irgendwann mal wollte ich, irgendwann hab' ich gesagt: ‚Oh Gott, ich will nicht mehr!‘ So war das“ (Songül: Z. 150-155).

Herr Hille beschreibt die Situation und das Verhalten eines analphabetischen Schülers wie folgt:

„Der kommt hierher aus einer Gegend, [...] wo außer einem Haus nichts ist, nichts, soweit das Auge reicht. Und der kommt dann hier her. [...] Ich persönlich finde, der ist daran zerbrochen, eigentlich.[...] Das ganze wurde [...] von diesem Kulturschock überlagert. Auch von dem Schock der Anforderung, der intellektuellen, der emotionalen Anforderung. Dass da jemand ist, der versucht, ihm den Zahlenraum bis zehn irgendwie, [...] warum sollte der das tun? Der hat das sein ganzes Leben lang nicht tun müssen. Und da hat Sergej dann sehr schnell zu gemacht, blockiert. Und war nicht mit guten Worten, oder so... [...], der war völlig teilnahmslos“ (Hille: Z. 94-118).

Was Herr Hille mit „Anforderung“ umschreibt, beschreibt Songül als das Gefühl der Überforderung, als sie von der ersten Zeit in der Grundschule erzählt:

„[...] in der Klasse war das so, ich hab' echt gar nichts mitgemacht, weil ich gar nichts auch verstanden habe. Ich hab gar nichts, gar nichts verstanden, nicht mal ein Wort verstanden. Und dann, ...das war zu viel für mich, ich so, äh: ‚Ich kann das nicht.‘ Ich bin hierhin gekommen, ich kann nicht mal die Sprache, und die Lehrer sagen zu mir, ich soll hier Unterricht mitmachen. Wie soll ich denn die Unterricht mitmachen, wenn ich nichts kann?“ (Songül: Z. 166-172).

An einer anderen Stelle beschreibt die Schülerin das Gefühl, weder Deutsch, noch Lesen und Schreiben zu können:

„Alle sind perfekt, alle können perfekt Deutsch sprechen, du bist die einzige, die kein Deutsch kann, du bist die einzige, die kein Lesen und Schreiben kann. Dann fühlt man sich so blöd, man kommt sich so dumm vor!“ (ebd.: Z. 573-576).

Die Überweisung auf eine Lernhilfeschule empfand Songül als Hintergehen von Seiten der Schulen und als degradierend (vgl. ebd.: Z. 264 ff.), weshalb sie nur widerstrebend weiter zu Schule ging und

dort ‚mit niemandem geredet und keine Freunde gehabt‘ habe (vgl. ebd.: Z. 268 f.). Trotz zusätzlicher Förderung ein bis zwei Mal pro Woche habe sie an der Seeschule „gar nichts“ (ebd.: Z. 450) gelernt.

Auch Herr Gagel berichtet von der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei neu zugewanderten Schüler/innen, bezieht sich aber auf die Situation in Regelklassen:

„Die Folge war dann häufig, dass diese Schüler anfangs durchaus motiviert zur Schule kommen, dann aber irgendwann feststellen: ‚Ich bin hier eigentlich fehl am Platze‘ und dann auch verhaltensauffällig werden“ (Gagel: Z. 21-23).

Die Informant(inn)en der Hauptschule und der BBS geben an, dass es sehr schwierig und in vielen Fällen nahezu unmöglich für analphabetische Seiteneinsteiger/innen ist, den Anschluss an die Regelklasse zu finden. Dabei gelte: Je älter die betroffenen Schüler/innen bei ihrer Einschulung sind, als desto schwieriger ist ihre Situation an den Schulen einzuschätzen (vgl. Wiesmann: Z. 86 ff.; Gagel: Z. 35 ff.). Herr Wiesmann betont, dass sich besonders die Lage von 15-jährigen Schüler(inne)n als überaus problematisch darstellt: Da diese Schüler/innen in den Grenzbereich der Zuständigkeit von allgemeinbildender und berufsbildender Schule fallen, haben sie noch weniger Chancen auf eine adäquate schulische Förderung, als jüngere neu Zugewanderte. Herr Wiesmann erzählt über einen 15-Jährigen, der zum Zeitpunkt des Interviews mit seinen jüngeren Geschwistern zusammen die Alphabetisierungsgruppe der Sprachlernklasse besucht und nach Meinung des Schulleiters „[...] in seinem ganzen Lernverhalten, Leistungsverhalten stark eingeschränkt“ (Wiesmann: Z. 152) ist:

„Wiesmann: Der wird gehen müssen nach diesem Jahr, weil es auch keinen Sinn macht.

Interviewerin: Auf die Förderschule, dann, oder ...

Wiesmann: Eher in den berufsbildenden Bereich hinein, denn mit 16 nimmt ihn keine Förderschule mehr auf. Wobei die Frage ist, wie er da seinen Weg gehen will [...]“ (ebd.: Z. 237-240).

Doch auch für jüngere analphabetische Seiteneinsteiger/innen sei das Nachholen so vieler Schuljahre ein sehr schwieriges Vorhaben und Herr Wiesmann kann auch für die Elf- und Zwölfjährigen, sehr moti-

vierten Schüler/innen der Alphabetisierungsgruppe keine positive Prognose abgeben:

„[...] ich würde da sehr vorsichtig sein. Wir werden unser Bestes tun, das hinzukriegen. Aber da eine Prognose abzugeben ist so, so schwierig. [...] Wir müssen versuchen, die Kinder so schnell es geht, ohne sie zu überfordern, und so, dass sie auch Spaß daran haben, [...] so viel von dem zu vermitteln, was sie brauchen, um erfolgreich die Klasse fünf [zu besuchen; Y. H.]. Und das wird schwierig genug, und ob es klappt, weiß ich nicht. Probieren wir's aus“ (ebd.: Z. 270-280).

In jedem Fall müssten diese Schüler/innen ein weiteres Schuljahr speziellen Unterricht bekommen, denn:

„[...] die sind meilenweit weg von dem, was man in einem 5. Schuljahr macht“ (ebd.: Z. 261-262).

Auch in anderen Schilderungen ist zu erkennen, dass eine hohe Motivation der Schüler/innen nicht ausreicht, um in den Schulen zurecht zu kommen. So hat sich Songüls Einstellung zum Lernen in der Zeit, in der sie die Hesse-Schule besuchte, stark geändert: Während sie in den vorherigen Schulen in ihren eigenen Worten ‚noch nicht so weit war und nicht lernen wollte‘ (vgl. Songül: 419 f.), hat sich das auf der Hesse-Schule geändert:

„Aber wo ich in Hesse-Schule war, da wollte ich lernen. Ich wollte weiterkommen.“ (ebd.: Z. 420-421).

Songül fühlte sich jedoch von den Lehrkräften nicht unterstützt, wie weiter oben dargelegt wurde, und habe deshalb keine Fortschritte gemacht.

Auch Frau Lussow berichtet, dass viele Schüler/innen hohes Engagement und Motivation zeigen, um die eigene Situation zu verbessern:

„Weil es ist nicht so, dass die Schüler sagen: ‚Nee, das ist mir alles viel zu viel.‘ Ganz im Gegenteil: Sie sagen: ‚Nein, ich will zur Schule‘, vor allem die Mädchen, und möglichst danach [nachmittags; Y. H.] zum Lehrgang“ (Lussow: Z. 198-200).

Die Erwartungen der Schüler/innen stellten sich aber häufig als zu hoch heraus:

„Das sind alles Schüler, die möchten gerne weiter gehen in die Einjährige [Berufsfachschule; Y.H.], wobei natürlich dann, das

was bei ihnen in Deutsch verlangt wird, immer schwieriger wird. Die Schwierigkeiten setzen sich fort“ (ebd.: Z. 235-237).

Aus den Schilderungen der Berufsschullehrerin wird außerdem deutlich, dass analphabetische Schüler/innen in hohem Maße auf die Hilfe anderer angewiesen sind und keine Selbständigkeit in schriftlichen Aufgaben erlangen:

„[...] sie können das dann in der Regel nicht wieder aufschreiben. Und dann kommt es darauf an, ob jemand da ist, der es für sie macht, aber es soll ja eigentlich gar keiner für sie machen, sie sollen das ja langsam lernen, selber zu machen. Und dieses langsame ‚Lernen selber zu machen‘ lernen sie hier nicht. Oder sehr schwer.“ (ebd.: Z. 488-492).

Frau Lussow betont, dass die Probleme der ihr bekannten analphabetischen Schüler(inne)n nicht in mangelnden kognitiven Fähigkeiten begründet waren, sondern auf einen fehlenden Alphabetisierungsprozess zurückzuführen seien:

„Also, abschreiben und so, das ging. Auch fehlerlos. Also, sie gucken schon hin. Man sieht ja auch: Der Schüler kann sich konzentrieren. Wir haben ja auch Schüler im Berufsvorbereitungsjahr, die machen auch Fehler beim Abschreiben. Das war aber nicht so ein Schüler, sondern das war meiner Meinung nach ein [...] intelligenter Schüler, der das lernen können muss, so was“ (ebd.: Z. 173-177).

5.7.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

- a) Die plötzlichen Anforderungen durch den Schulunterricht und das Gefühl, anders oder schlechter/‚dümmer‘ als die anderen Schüler/innen zu sein, kann sich wie ein Schock auf analphabetische Seiteneinsteiger/innen auswirken, der negative Auswirkungen auf ihr Sozial- oder Lernverhalten haben kann.
- b) Die bei den Schüler(inne)n häufig vorhandene hohe Motivation zum Schulbesuch und zum Lernen und/oder gute Konzentrationsleistungen und Auffassungsgabe reichen nicht aus, um ihren großen schulischen Nachholbedarf auszugleichen. Durch unzureichende Förderung in der Schule kann die Schülermotivation ‚erstickt‘ werden.

- c) Die Problematik verschärft sich, je älter analphabetische Seiteneinsteiger/innen bei ihrem Eintritt in die Schule sind, da der Wissens-/Erfahrungsabstand zu gleichaltrigen Jugendlichen mit regulärem Schulbesuch immer größer und die verbleibende Zeit möglicher schulischer Förderung immer kürzer wird.
- d) Auch bei schulunerfahrenen Seiteneinsteiger(inne)n, die den unteren Klassen des Sekundarbereichs zugeordnet werden, wird ein gelungener Anschluss an den Leistungsstand der Regelklassen als schwer zu erreichendes Ziel angesehen.

5.8 Fragestellung 5: Wo liegen für die Informant(innen) Grenzen und Schwächen und welche Verbesserungsvorstellungen gibt es?

5.8.1 Kritik und Verbesserungsvorstellungen in Bezug auf die Beschulung von Seiteneinsteiger(inne)n allgemein

Nach Meinung der befragten Lehrkräfte findet das Thema der DaZ-Vermittlung sowie interkulturelles Lernen generell zu wenig Beachtung in der Lehrerbildung und auch im Schulalltag. Herr Gagel meint, dass diese Themen

„[...] auf einer professionellen und breiteren Ebene bewusst gemacht werden“ müssen (Gagel: Z. 326-327),

während Frau Lussow unter Bezug auf Sprachförderung für nicht-deutschsprachige Schüler/innen sagt:

„[...] es müsste eben in so eine Referendarzeit mit aufgenommen werden, es müssten sich Leute spezialisieren können auf so was. Statt Zweitfach, oder...da gibt es ja schon verschiedene Möglichkeiten“ (Lussow: Z. 587-589).

Herr Hille vermisst einen stärkeren Praxisbezug in der Lehrerbildung und meint, dass Lehramtstudierende ein halbes Jahr an einer Schule verbringen sollten:

„Dann sind die im realen Kontakt mit allen Menschen, die hier sind, übrigens dann auch mit Menschen, die Alphabetisierungsbedarf haben. Und darüber etwas zu lernen und sich selbst als Lehrperson zu entwickeln, das ist wesentlich attraktiver, als das, was aktuell in Niesa läuft“ (Hille: Z. 404-407).

Die Vertreter der Hauptschule halten die Einrichtung von Sprachlernklassen für überaus sinnvoll und notwendig:

„[...] diese Förderklasse hat mit Sicherheit vielen, vielen Schülern sehr gut getan. Einigen konnten wir vielleicht damit auch nicht unbedingt helfen. Aber die Frage ist: Was wäre mit ihnen gewesen, wenn es die Förderklasse nicht gegeben hätte? Ich glaube, da wären ganz andere Biographien 'rausgekommen' (Gagel: Z. 262-265).

Sowohl Herr Gagel als auch Herr Wiesmann meinen, dass es mehr Sprachlernklassen in anderen Schulformen geben müsste. Vor allem an den berufsbildenden Schulen seien solche Klassen von Nöten, da z. B. 15-jährige Schüler/innen formal von dem Sprachlernklassenangebot der Hauptschule nicht mehr erfasst würden. Herr Wiesmann berichtet, dass sich berufsbildende Schulen für solche Schüler/innen nicht zuständig fühlen und diese nicht aufnehmen wollen (vgl. Wiesmann: Z. 87 ff.).

Auch Frau Lussow hält die Unterstützung für neu zugewanderte Jugendliche an der BBS für unzureichend und meint, dass das BVJ für viele Schüler/innen nicht die richtige Art von Förderung ist, sie aber dort eingeschult werden, weil sie in anderen Klassen noch mehr Probleme hätten bzw. dort gar nicht erst aufgenommen würden:

„Aber mir ist natürlich auch klar, dass da Schüler bei sind, die da eigentlich gar nicht reingehören, die würden in eine andere Schulform gehören und nicht ins Berufsvorbereitungsjahr, die sitzen aber ganz klar da, weil sie das andere nicht können, weil sie da nicht mitkommen würden. Da würde sich ja in einer höheren Stufe erst recht keiner drum kümmern, weil man da sagt: ‚Nö, da kann man nur drin sein, wenn man Rechnen, Schreiben und Lesen kann.‘ Und zwar ziemlich perfekt, sonst kriegt man da Schwierigkeiten. Und die schaffen es dann gar nicht zur Vier. Die Klassen sind ja auch viel voller da, wie soll denn da der Lehrer sich speziell um jemanden kümmern, der das nicht kann?“ (Lussow: Z. 562-570).

Der Lehrerin zufolge wird in der BBS bei sozialen Problemen oder Disziplinproblemen von Schüler(inne)n mit geringen Deutschkenntnissen Anpassung erwartet, ohne jedoch ihre speziellen sprachlichen Probleme zu berücksichtigen:

„[...] wenn der Schüler noch andere Schwierigkeiten hatte, wo keiner so genau fragt: Könnte das denn auch mit den Sprachschwierigkeiten zusammenhängen? Einfach mit dem Selbstbewusstsein, das man hier noch nicht hat, das hat ja auch wieder was mit Sprache zu tun. Da fragt aber keiner so genau nach. Oder, es will keiner hören, und wenn man das sagt, dann wird gesagt: ‚Die haben sich zu benehmen wie alle anderen auch, und fertig‘“ (ebd.: Z. 424-429).

Frau Lussow meint, dass es keinen Sinn macht, neu Zugewanderte nach drei Monaten zur Schule zu schicken, wenn die Schulen nicht auf diese Schüler/innen vorbereitet sind (vgl. ebd.: Z. 465 ff.).

5.8.2 *Kritik und Verbesserungsvorstellungen in Bezug auf die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen*

Von einem Lehrer und von einer Schülerin wird die Überweisung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen auf Lernhilfeschulen kritisiert. Herr Gagel berichtet:

„Die eine [Schülerin; Y. H.] kam zu mir im 6. Schuljahr und war aber schon vier Monate in Deutschland. Und die ist vorher in eine Sonderschule eingeschult worden, und das betrifft die Frage: ‚Wie gehen die verschiedenen Schulformen oder die Schuladministration mit solchen Fällen um?‘. Nicht aufgrund ihrer mangelnden kognitiven Fähigkeiten oder aufgrund ihrer Lernbehinderung, denn die war ja gar nicht diagnostizierbar, da keine Sprache da war. Diese Schülerin war im Irak nicht zur Schule gegangen, war also nicht alphabetisiert [...]“ (Gagel: Z. 83-89).

Trotz dieses kritischen Blicks auf eine Gleichsetzung von Analphabetismus mit Lernbehinderung gibt der Lehrer zu bedenken, dass man analphabetischen Schüler(inne)n in Förderschulen wahrscheinlich eher gerecht wird, als in Regelschulen, da dort die Klassen kleiner und die Betreuung intensiver sei (vgl. ebd.: Z. 93 ff.). Songül hingegen sieht die Förderschulüberweisung eindeutig als negativ an:

„Und, was ich ganz, ganz, ganz, ganz übel fand, das ich nie vergessen würde, ich gehörte nicht zur Hesse-Schule oder zur Seeschule.“ (Songül: Z. 538-539).

Sie erklärt, dass sie sich für den Besuch dieser Schulen geschämt hat, weil die ‚anderen Leute‘ sie deshalb für dumm gehalten haben und dass sie deshalb zeitweise verheimlicht hat, welche Schule sie besuchte (vgl. ebd.: Z. 547 ff.). Songül meint, dass sie nicht auf eine Förderschule gekommen wäre, wenn sie vorher Lesen und Schreiben gelernt hätte:

„Wenn ich erst mal ein halb Jahr oder ein Jahr in eine Kurs, hätte ich gemacht, wär’ ich jetzt nicht, hätte ich jetzt nicht einen Sonderschulabschluss gehabt. Wär’ ich jetzt ganz anders“ (ebd.: Z. 593-595).

Als Verbesserungsvorschlag für den Umgang mit analphabetischen Seiteneinsteiger/innen gibt Songül an:

„[...] meine Idee wär’ so: Man sollte die, ähm, das Mensch nicht zur Schule schicken, erstmal. Erstmal so...spezielle Kurs [...] ein halb Jahr muss man da hingehen. So wie Volkshochschule. Dass man da hingehet, das, die Sprache erstmal lernt, und, äh, in ein halb Jahr man kommt auch mit Lesen und Schreiben weiter. Dass man das erstmal hinter sich hat. Und dann kann man diese Mensch sagen: ‚Okay, du hast das jetzt gelernt. Du gehörst jetzt auf diese Schule oder auf diese Schule.‘ Kommt drauf an, wie weit die ist. Dann sollte man diese Mensch zur Schule schicken. Aber nicht sofort, dass, wenn die in Deutschland sind: ‚Okay, du gehst jetzt zur Schule, in diese Klasse.‘ [...] Die Kinder sollen erstmal lernen. Und dann richtig zur Schule gehen“ (ebd.: Z. 565-577).

Die Zuweisung zu einer bestimmten Schulform soll nach Ansicht der Schülerin erst erfolgen, wenn die Seiteneinsteiger/innen lesen und schreiben gelernt haben, da auf diese Weise eine Entscheidung getroffen werden könne, die eher den jeweiligen Fähigkeiten der Einzuschulenden entsprechen:

„Sagen wir mal, sie ist in einem halb Jahr nicht weitergekommen. Die kann das nicht. Dann werd’ ich auch sagen: ‚Okay, du gehst zur Hesse-Schule.‘ Aber wenn sie weitergekommen ist, wenn sie das gut kann, dann gehört sie entweder zur Hauptschule oder zu Realschule. Und so [...] kommt ihre Zukunft, dann“ (Songül: Z. 584-588).

Frau Lussow hat ähnliche Vorstellungen wie Songül:

„Da müsste viel, viel mehr Unterstützung noch sein. Und auch das Bewusstsein, finde ich, müsste sich auch ändern. Da müsste viel mehr so gedacht werden: ‚Die kommen jetzt her und die brauchen jetzt Hilfe.‘ Zuerst muss die Sprache gelernt werden. Ja, und dann sind die eben älter, wenn die in die Schulen kommen. Was ist daran so schlimm?“ (Lussow: Z. 435-439).

Die Lehrerin hält eine Ergänzung von außerschulischer und schulischer Förderung für sinnvoll. Die Grundalphabetisierung solle dabei von einer außerschulischen Institution übernommen werden und die funktionale Alphabetisierung könne im BVJ weitergeführt werden (vgl. ebd.: Z. 556 ff.). Eine Möglichkeit wäre auch, eine Erhebung zu machen, wie viele Schüler/innen in der BBS als funktionale Analphabet(inn)en zu betrachten sind und diese in einer extra Klasse zusammenzufassen. Der Anfangsprozess der Alphabetisierung müsse aber außerhalb der Schule stattfinden, wobei die betroffenen Schüler/innen an den Praxisfächern teilnehmen und nur während der theoretischen Fächer eine außerschulische Einrichtung besuchen könnten:

„[...] sie können vielleicht an der Praxis teilnehmen. Wenn sie an der Praxis teilnehmen würden in einer berufsbildenden Schule, würden sie mit anderen zusammenkommen, die Deutsch sprechen. [...] [Sie; Y. H.] würden sich vielleicht nicht ausgeschlossen fühlen, müssten dann aber meiner Meinung nach den theoretischen Teil, also Fachtheorie, das müsste komplett, an zwei bis drei Tagen ersetzt werden durch Sprachförderung. Oder durch Alphabetisierungskurse. Und dann müssen sie danach noch wieder ein Jahr zur Schule gehen, so als wenn das doppelt wäre“ (ebd.: Z. 447-456).

Für eine sinnvolle Sprachförderung sei außerdem intensiverer Unterricht mit kleineren Lerngruppen notwendig:

„[...] vielleicht muss man sich auch mal von dem Gedanken verabschieden, dass solche Klassen genau so groß sind wie andere Klassen. Dann sind das eben sechs oder sieben Schüler. Das kann ja eigentlich auch gar nicht sein, wenn die aus verschiedenen Ländern kommen. Wie soll man mit mehr als fünf oder sechs Schülern die Sprache lernen?“ (ebd.: Z. 461-465).

5.8.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

- a) Die meisten von den Befragten geäußerten Kritikpunkte beziehen sich nicht explizit auf die Beschulung von analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n, sondern auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. neu Zugewanderten allgemein. Selbstverständlich sind sie aber auch für schulunerfahrene Seiteneinsteiger/innen von Bedeutung, da sie eine Untergruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund bilden. Die genannten Punkte sind:
- zu wenig Berücksichtigung von interkulturellem Lernen und DaZ-Vermittlung sowie zu wenig Praxisbezug in der Lehrerbildung;
 - Forderung von mehr Sprachlernklassen an unterschiedlichen Schulformen, insbesondere an berufsbildenden Schulen;
 - Veränderung der Haltung der Schule gegenüber zugewanderten Schüler(inne)n;
 - viele Schüler/innen mit DaZ/DaF-Förderbedarf im BVJ, obwohl dieses eigentlich nicht als Sprachlernklasse konzipiert ist.
- b) Schulunerfahrene Schüler/innen werden an Lernhilfesschulen überwiesen, entsprechen jedoch nicht dem Schülerprofil solcher Schulen, da der Grund für ihren Leistungsrückstand nicht in Lernbehinderungen oder -schwächen, sondern in dem fehlenden Schulbesuch im Herkunftsland zu finden ist. Die Kritik an der Förderschulüberweisung von der Seite der Schülerin basiert v. a. auf der empfundenen Diffamierung aufgrund des Besuchs dieser Schule(n). An ihren Ausführungen ist jedoch auch zu erkennen, dass die Schülerin den Besuch der Förderschule für sich als hinderlich empfunden hat und ihre Zukunftschancen in Bezug auf Ausbildung und Beruf durch ihn als vermindert ansieht.
- c) Die Verbesserungsvorschläge für die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen sind:
- Grundalphabetisierung der Schüler/innen in speziellem Kurs vor der Einschulung;
 - nach Beendigung der Alphabetisierungsmaßnahme Fortführung der Förderung durch die Schule, Besuch des Schuljahres, dem die Schüler/innen vor der Maßnahme zugewiesen worden wären, daher u. U. Verlängerung der Schulzeit;

- Koordinierung von schulischer und außerschulischer Förderung, z. B.: Praxisanteile in der BBS, Theorieanteile in der VHS;
- Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in kleinen Lerngruppen (ca. sechs Schüler/innen).

5.9 Fazit der Gesamtuntersuchung und Rückschlüsse zur Theorie

Die im theoretischen Teil der Arbeit hergeleiteten Zusammenhänge und aufgestellten Vermutungen werden zu großen Teilen durch die Untersuchung bestätigt und durch einige neue Gesichtspunkte ergänzt.

Wie vermutet, handelt es sich bei analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n in Niesä um eine Minderheit unter den neu zugewanderten Schüler(inne)n, mit denen jedoch alle Schulen, die im Rahmen der Interviews und informellen Gespräche in die Untersuchung eingegangen sind, schon konfrontiert wurden. Die prekäre Lage von schulunfähigen zugewanderten Jugendlichen, wie sie weiter oben skizziert wurde (3.1.3), findet sich in den Berichten der Informant(inn)en wieder. Die Eingliederung in Klassen des Sekundarbereichs ohne Deutschkenntnisse und ohne zuvor je eine Schule besucht zu haben, wird von Betroffenen als extreme Überforderung und teilweise als Schock empfunden. Beobachtungen von Lehrkräften, nach denen die anfängliche Motivation neu zugewanderter Schüler/innen im Verlauf des Schulbesuchs ‚erstickt‘ wird, decken sich mit Berichten aus der pädagogischen Literatur (vgl. z. B. Hilgers/Krause 1995: 7). Als besonders problematisch ist die Situation älterer Seiteneinsteiger/innen einzuschätzen, die in der kurzen verbleibenden Schulzeit bis zur Erfüllung der Schulpflicht noch weniger Chancen haben, ihren enormen Rückstand in nahezu allen schulischen Bereichen aufzuholen, als Schüler/innen, die den ersten Klassen des Sekundarbereichs zugeordnet werden. Die Geschichten der befragten Schülerinnen zeigen aber, dass auch die Chancen von analphabetischen Jugendlichen, die bei ihrer Einreise zwölf Jahre alt waren, auf eine Berufsausbildung oder einen Zugang zum Arbeitsmarkt als gering einzuschätzen sind: Zeliha ist weder mündlich noch schriftlich den Anforderungen einer Ausbildung gewachsen, während Songül bisher vergeblich auf einen Ausbildungsplatz wartet und in dem Fall, dass sie ihn bekommt, auf

ein hohes Maß an außerschulischer Hilfe angewiesen sein wird (vgl. Songül: Z. 618 ff.).

Zwei der befragten Schulen verfügen über kein Konzept für die Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher, da in einem Fall (BBS) versucht wird, solche Schüler/innen in außerschulische Maßnahmen zu vermitteln und im anderen Fall (Förderschule) ein besonderes Konzept als unnötig angesehen wird. An der Hauptschule dagegen hat sich aus der Schulpraxis ein Alphabetisierungskurs für die fokussierte Schülergruppe entwickelt, der bei Bedarf weiterhin angeboten werden soll. Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund der schwierigen Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Regelklassen als positiv zu bewerten. Ob es jedoch gelingt, den Schüler(inne)n auf lange Sicht den Anschluss an Regelklassen zu ermöglichen, erscheint fraglich, zumal der Kurs erst seit einem Schuljahr besteht und zum Zeitpunkt der Untersuchung über seinen Erfolg noch keine Aussagen zu machen waren. Vor dem Hintergrund der langen Zeit, die eine funktionale Alphabetisierung braucht (s. 1.3.4.2) und der zahlreichen anderen Schulfächer, deren Inhalte sich schulunerfahrene Eingewanderte aneignen müssen, erscheinen zwei Jahre als maximale Verweildauer in der Sprachlernklasse bzw. im Alphabetisierungskurs sehr gering.

Als unzulänglich ist die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen anzusehen. Wie vermutet besteht ein enger Zusammenhang zwischen Analphabetismus und Förderschulüberweisung: Da schulunerfahrene Seiteneinsteiger/innen den Anforderungen in Regelklassen des Sekundarbereichs in keiner Weise gerecht werden können und dort eine adäquate Förderung nicht gewährleistet ist, scheint die Überweisung solcher Schüler/innen auf Schulen für Lernhilfe ein häufig genutzter Lösungsweg zu sein. Als wirkliche Lösung kann diese Strategie jedoch nicht angesehen werden, da auch Förderschulen, wie das Beispiel der Hesse-Schule zeigt, nicht auf die Alphabetisierung von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache eingestellt sind. Diese These bestätigt sich in der Literatur, in der die Überweisung an Lernhilfeschoolen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und damit die Gleichsetzung von mangelhaften Deutschkenntnissen und Lernbeeinträchtigung generell kritisiert werden (s. 2.1):

„Jedoch kann faktisch kein Beleg dafür gefunden werden, dass Sonderschulen besondere Kompetenzen in der Vermittlung von (Fremd-)Sprachen und der Anwendung von Didaktik besitzen, die zur Überwindung von Problemlagen nichtdeutscher Jugendlicher beitragen“ (Powell/Wagner 2001; zitiert nach Diefenbach 2003: 238).

Vielmehr ist zu beobachten, was sich in der Untersuchung insbesondere in den Schilderungen Songüls ausdrückt: Analphabetische Seiteneinsteiger/innen werden in Förderschulen ‚geparkt‘, ohne jedoch eine ihren Bedürfnissen entsprechende Förderung zu erhalten.

Das von Herrn Gagel angedeutete Argument, dass Förderschulen analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n durch kleine Klassen und individuellere Betreuung eher gerecht werden als Regelschulen und Herrn Hilles Überzeugung, an seiner Schule würde die Problematik der Schüler/innen quasi automatisch, durch das „System Förderschule“ (Hille: Z. 488) aufgefangen, mögen zunächst logisch klingen. Diese Argumentationen müssen aber sowohl vor dem Hintergrund von Schilderungen und Bemerkungen anderer Informant(inn)en (s. 5.4.3) als auch im Gesamtkontext dieser Arbeit kritisch hinterfragt werden. So fällt in Erzählungen der Befragten auf, dass ein großer Teil der betroffenen Schüler/innen Schulen für Lernhilfe besuchten, dass jedoch nur zwei von ihnen einen Schulabschluss erlangten bzw. ihn voraussichtlich erlangen werden. Eine dieser Schülerinnen kam nach viermonatigem Besuch der Förderschule in die Sprachlernklasse zu Herrn Gagel (vgl. Gagel: Z. 83 ff.) und konnte nach eineinhalb Jahren in eine 7. Klasse der Hauptschule eingegliedert werden. Songül erreichte nach dem Sonderschulabschluss noch den Hauptschulabschluss auf der Berufsfachschule. In beiden Fällen war es aber nicht die Förderung der Lernhilfeschule, die den Schülerinnen zu diesen Erfolgen verhalf: Die Schülerin von Herrn Gagel wurde in der Sprachlernklasse binnendifferenziert unterrichtet und Songül verdankt ihr schulisches Weiterkommen einem hohen Maß an unterschiedlicher außerschulischer Förderung, privater Unterstützung und nicht zuletzt ihrer eigenen Willenskraft (vgl. Songül z. B. Z. 374 ff.). Bemerkungen wie die folgende von Frau Lussow lassen erkennen, dass die Erwartungen, die von außen an Förderschulen bzgl. der dortigen Unterstützung bestimmter Schüler/innen gestellt werden, gering sind. In der weiter

oben aufgeführten Passage über die drei irakischen Schülerinnen, die in der Hauptschule keinerlei Förderung bekommen hatten, heißt es:

„[...] die haben mir gesagt, dass in der Schule, die sie besucht haben, gar nichts mit ihnen gemacht wurde und das hat mich ein bisschen gewundert, weil es ja immer noch die Hauptschule war. Also, die waren auch nicht in der Förderschule, sondern in der Hauptschule. Aber da ist nichts erfolgt, [...]“ (Lussow: Z. 318-322).

Die Ausführungen von Herrn Hille zeigen, dass der Schwerpunkt der Förderung in einer Schule für Lernhilfe auf sozialem Lernen, psychosozialer Unterstützung, Ausgleichen von Verhaltensauffälligkeiten, etc. liegt. Zugewanderte Schüler/innen zu alphabetisieren ist nach seiner Auffassung nur ein Aspekt unter vielen und darf auf keinen Fall die sozialen Lernprozesse ersetzen. So ist beispielsweise bei der Eingliederung von Seiteneinsteiger(inne)n in eine bestimmte Klassenstufe in erster Linie die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler/innen entscheidend, nicht die bisherige Schulerfahrung oder der Alphabetisierungsgrad:

„Wir gucken immer zunächst am Alter, also: ‚Wo müsste der hin?‘, und dann ‚Passt der da ‚rein?‘ Also, in die bestehende Gruppe, oder: ‚Gefährdet der diese kleine Dynamik, die da entstanden ist?‘ Und: ‚Wie emotional stabil ist der?‘“ (Hille: Z. 120-122).

Auf diese Weise wurde ein Elfjähriger, der im Libanon noch nie die Schule besucht hatte, in eine 7. Klasse eingestuft, weil er ein sehr selbstbewusstes und dominantes Auftreten hatte. Nach der 9. Klasse wurde dieser Schüler von der Hesse-Schule entlassen, allerdings an der Berufsschule nicht angenommen:

„Die wollten den aber nicht aufnehmen, weil es gab da irgendwie Stress...ich weiß nicht mehr genau“ (ebd.: Z. 285-286).

Dieses Beispiel lässt vermuten, dass die starke Konzentration auf soziales Lernen an einer Förderschule zu einer Vernachlässigung des fachlichen, u. a. schriftsprachlichen Fortkommens der Schüler/innen führt und ihnen so den Anschluss an Gleichaltrige mit regulärem Schulbesuch erschwert oder gar unmöglich macht. Bei Songül scheint dies der Fall gewesen zu sein: Die Lehrkräfte honorierten ihr gutes Sozialverhalten, ihre Ausdrucksfähigkeit und ihr Engagement in der

Klasse (z. B. als Klassensprecherin),⁵⁸ vernachlässigten dabei aber ihre großen schriftsprachlichen Schwierigkeiten, die für den Besuch einer Förderschule vielleicht eine nicht so große Bedeutung haben, jedoch umso wesentlicher für den Besuch anderer Schulen und das Absolvieren einer Berufsausbildung sind.

Vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil dargestellten multiplen Problematik analphabetischer Seiteneinsteiger/innen (s. 3.1) und der geforderten Sensibilität und starken Lernerorientierung im Alphabetisierungsprozess (s. 3.2) schließe ich mich Herrn Hilles Überzeugung, man müsse die Gesamtperson betroffener Schüler/innen im Blick haben und die Förderung als ganzheitlichen Prozess sehen, an. Allerdings ist eine Gleichbehandlung von verhaltensauffälligen oder lernbeeinträchtigten Schüler(inne)n mit analphabetischen neu Zugewanderten, wie gezeigt wurde, nicht die richtige Herangehensweise.

Die Ergebnisse der Untersuchung stützen die Theorie der institutionellen Diskriminierung (s. 2.1), indem sie veranschaulichen, wie Schüler/innen, die nicht in das auf Homogenität ausgerichtete Schulsystem passen, durch Selektion auf eine der untersten Stufen des Systems ‚durchrutschen‘. Die folgende Feststellung von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke bestätigt sich durch die vorliegende Untersuchung:

„Die SOLB⁵⁹ wird als ‚Auffangbecken‘ für Kinder genutzt, die aus dem organisatorischen Rahmen herausfallen, auch wenn evident ist, dass sie dort ebenso fehl am Platze sind und die Förderung, die sie bräuchten, genauso wenig in der SOLB bekommen, wie an der Regelschule“ (Gomolla/Radtke 2002: 200).

Diese Feststellung gilt für die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in einem BVJ in gleichen Maße. Die Ziele des BVJ werden in den „Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)“ folgendermaßen beschrieben:

„Jugendliche, die lernbeeinträchtigt, verhaltensauffällig und/oder sozial benachteiligt und aus dem Sekundarbereich I ausgeschieden sind, sollen eine Chance erhalten,

58 Diese Informationen basieren nicht auf Aussagen der Schülerin im Interview, sondern auf Hintergrundwissen, das ich in den Nachhilfestunden mit ihr gewann.

59 Die Abkürzung SOLB steht bei Gomolla und Radtke für „Sonderschule für Lernbehinderte“ (vgl. ebd.: 185).

- sich beruflich zu orientieren
- ihre Berufswahlreife zu erhöhen
- ihre Motivation für einen weiteren Schulbesuch zu steigern und
- ihr Arbeits- und Sozialverhalten zu verbessern“ (NKM 2003: 2).

Ähnlich wie in Lernhilfeschulen liegt im pädagogischen Programm eines BVJ der Schwerpunkt auf der Verbesserung des Lern- und Sozialverhaltens, was an den realen Bedürfnissen analphabetischer Seiteneinsteiger/innen vorbeigeht. Im Fall der in dieser Untersuchung repräsentierten BBS versucht die Lehrerin die Konzeptlosigkeit der Schule, die sich von der Verantwortung für analphabetische Seiteneinsteiger/innen freispricht (vgl. Ahrend: Z. 46 ff.), durch persönliches Engagement auszugleichen. Die Beschulung analphabetischer Schüler/innen im BVJ ist für sie zwar nicht der richtige Weg, erscheint ihr jedoch für die Schüler/innen als ‚geringstes Übel‘, da sie in anderen Klassen noch weniger Chancen hätten bzw. gar nicht erst aufgenommen würden (vgl. Lussow: Z. 562 ff.). Da aber auch im Rahmen des BVJ die Möglichkeiten, Schüler/innen zu alphabetisieren sehr gering sind, besteht die Haltung der Lehrerin v. a. darin, die Schriftsprache in Aufgabenstellungen und Klassenarbeiten in einem hohen Maße zu umgehen. Dadurch vermeidet sie, die Schüler/innen bloßzustellen und sie immer wieder mit ihren Defiziten zu konfrontieren; alphabetisiert werden sie auf diese Weise allerdings nicht. Ein Vorteil in der Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen an berufsbildenden Schulen wird in der starken Praxisorientierung des Unterrichts gesehen. Frau Lussow zufolge ist es sehr wichtig, dass die Schüler(inne)n in weniger sprachbezogenen Fächern Erfolgserlebnisse erzielen, die sie in den theoretischen Fächern wegen ihrer mangelnden schriftsprachlichen Kenntnisse nicht haben. Diese Ansicht deckt sich mit dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit, nach dem es wichtig ist, durch die Einbeziehung unterschiedlicher Lernfelder den Schüler(inne)n positive (Lern-) Erlebnisse zu ermöglichen (vgl. Plickat 1997: 83 f.; Hilgers/Krause 1995: 183 ff.).

Bezüglich der didaktisch-methodischen Herangehensweise hat sich das Fehlen spezieller Alphabetisierungsmaterialien und -methoden für die Zielgruppe sowie der Berücksichtigung des Themas in Lehreraus- und -fortbildungen bestätigt, was aber von den meisten der Informant(inn)en nicht als Problem wahrgenommen wird. Insbesondere

von zwei Schulleitern wurde betont, dass es beim Umgang mit analphabetischen Seiteneinsteiger(inne)n nicht auf methodisches Spezialwissen ankommt, sondern auf allgemeine pädagogische Kompetenzen wie Sensibilität bzgl. der besonderen Situation der Schüler/innen oder das Vermögen, sie zum Schriftspracherwerb zu motivieren (vgl. Hille: Z. 443 ff.; Wiesmann: Z. 334 ff.). Auch diese Haltung findet sich in der für den theoretischen Teil herangezogenen Literatur wieder. So beschreibt Dirk Plickat die pädagogischen Aufgaben einer Lehrperson in den so genannten Hamburger ABC-Klassen wie folgt:

„[...] ohne Kontinuität der Bezugsperson funktioniert es nicht. Nur wenn konventionelles Lesen, Schreiben und Rechnen im Unterricht zurückgestellt werden und statt dessen mit Dingen begonnen wird, die Spaß machen, ist eine psycho-soziale Stabilisierung der Kinder zu erreichen. [...] Ob mit den Materialien von REICHEN im Rahmen offenen Unterrichts, traditionell frontal, mit fibelähnlichen Lehrgängen [...] gearbeitet wird, ist eher nebensächlich. Wichtig ist, dass der Mensch, der in der Klasse steht, für die Kinder als Helfer verfügbar ist“ (Plickat 1997: 83).

Diese Ansicht stellt die Forderung einer speziellen didaktisch-methodischen Herangehensweise, wie sie im theoretischen Teil herausgearbeitet wurde, in Frage. Die Hauptproblematik hinsichtlich der Beschulung neu zugewanderter, schriftunkundiger Jugendlicher scheint nicht in fehlendem Wissen der Lehrpersonen über Schriftsprachvermittlung oder nicht vorhandenem Unterrichtsmaterial zu liegen, sondern in den Strukturen der Schule, die nicht auf die Beschulung der Schülergruppe eingestellt ist. So gaben die Vertreter der Hauptschule an, dass der Unterricht analphabetischer Seiteneinsteiger/innen in der Regelklasse oder auch in der Sprachlernklasse sich sehr schwierig gestaltet, während die Einzelförderung oder der Unterricht im Alphabetisierungskurs als unproblematisch beschrieben werden. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass, sind erst die richtigen Strukturen geschaffen, der Unterricht selbst sich ‚von alleine regelt‘. Ich schließe mich der These an, dass pädagogisches Feingefühl der Lehrkraft und das richtige Setting für die Beschulung analphabetischer Seiteneinsteiger/innen wichtiger sind, als eventuelle Zusatzqualifikationen oder perfekt abgestimmte Materialien. Dennoch halte ich an den didaktisch-methodischen Empfehlungen (s. 3.2.3) fest, weil in ihnen sowohl die

Wichtigkeit einer ganzheitlichen Förderung und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen der Schüler/innen betont werden als auch linguistische Gesichtspunkte zum Tragen kommen. Neben allgemeinen pädagogischen Überlegungen zum Umgang mit neu zugewanderten Schüler(inne)n (s. 2.6) sollte bei der Alphabetisierung zugewanderter Schüler/innen auch über Methoden des Schriftspracherwerbs, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurden (s. 1.3.4), nachgedacht werden. Die ohnehin sehr knappe Zeit, die den Schüler/innen bleibt, um eventuell noch den Anschluss an eine Regelklasse zu bekommen, sollte nicht mit ungeeignetem Material oder didaktischen ‚Fehlschlägen‘ der Lehrkraft aus Unwissen über die Vermittlung von Schriftsprache vertan werden.

Bezüglich des Themas der herkunftssprachlichen Alphabetisierung ist festzustellen, dass die Befragten sie entweder gar nicht in Erwägung ziehen oder ihren Sinn verkennen und sie als für den Deutscherwerb hinderlich betrachten (vgl. Hille: Z. 343 ff.). Dies lässt vermuten, dass die Lehrpersonen und Schulleiter/innen in unzureichendem Maße über die Vorteile der Berücksichtigung der Herkunftssprachen informiert sind.

Durch die Untersuchung ist deutlich geworden, dass die Schulen und Lehrkräfte häufig eher als mit primärem Analphabetismus bei neu zugewanderten Schüler(inne)n mit seinen Folgeerscheinungen konfrontiert werden. Dies gilt insbesondere für die BBS, in die laut der befragten Lehrerin analphabetische Schüler/innen meist erst kommen, wenn sie zuvor schon zwei oder drei Jahre andere Schulen besucht haben. Da die Alphabetisierung in den Haupt- oder Förderschulen aber offensichtlich nicht oder kaum gelungen ist, sind die Schüler/innen zwar keine totalen Analphabet(inn)en mehr, es fehlen ihnen aber immer noch grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse, die Bestandteil einer Grundalphabetisierung sind. Für Frau Lussow stellt es ein Problem dar, die Schüler/innen als (ehemalige) primäre Analphabet(inn)en zu erkennen, da sich im BVJ viele Schüler/innen mit schriftsprachlichen Problemen befinden (vgl. Lussow: Z. 255ff) und die Diagnose dadurch erschwert wird, dass die Lehrkräfte des BVJ von den abgebenden Schulen i. d. R. keine Informationen über die Schüler/innen erhalten. Dies birgt die Gefahr, dass der spezielle Förderbedarf primärer Analphabet(inn)en zwischen den unterschiedlichen

Problemlagen der anderen Schüler/innen ‚untergeht‘, wie es bei Songül auf der Hesse-Schule der Fall war: Da die Schülerin inzwischen keine totale Analphabetin mehr war, wurde anscheinend verkannt, dass sie nie eine Grundalphabetisierung erhalten hatte (vgl. Songül: Z. 513). Die Ursachen für ihre mangelnden schriftsprachlichen Kenntnisse wurden, zumindest von dem Lehrer, der in ihrem letzten Schuljahr mit ihr Lesen übte, vermutlich tatsächlich in einer Art Lernbehinderung gesehen. Neben dem primären Analphabetismus, der im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, muss also auch seine Folgeerscheinung, die man als ‚verschleppten primären Analphabetismus‘ bezeichnen könnte, in die Überlegungen einbezogen werden.

Angesichts der aufgeführten Kritikpunkte lassen sich die nachstehenden Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen formulieren:

- Die allgemeinen Forderungen zur Beschulung neu Zugewanderter (s. 2.6) gelten selbstverständlich auch für analphabetische Seiteneinsteiger/innen. So ist es z. B. für diese Schülergruppe als überaus wichtig zu beurteilen, dass genügend Sprachlernklassen eingerichtet werden und dass die Schüler/innen von den einzelnen Schulen in diese Klassen vermittelt werden.
- Hinsichtlich der schwierigen Lage schulunerfahrener Seiteneinsteiger/innen an berufsbildenden Schulen müssen auch dort Sprachlernklassen und ggfs. Alphabetisierungsangebote bestehen.
- Bei der Einschulung in Förderschulen muss genau überprüft werden, ob die Schüler/innen bereits alphabetisiert sind oder nicht. Wenn ihr Leistungsrückstand auf mangelnde Deutschkenntnisse und unzureichenden Schulbesuch im Herkunftsland zurückzuführen ist, sind die Schüler/innen Sprachlernklassen bzw. Alphabetisierungskursen zuzuweisen.
- In Anbetracht der langen Zeit, die eine funktionale Alphabetisierung in der Zweitsprache dauert, müsste die Förderung auf mehrere Jahre angelegt sein.
- Die Sprachlernklasse und der Alphabetisierungskurs müssen inhaltlich und konzeptionell verknüpft sein, um die Übergänge zwischen ihnen zu erleichtern. Außerdem muss eine örtliche und fachliche Nähe zu den Regelklassen im Sinne von Hilgers und Krause (1995: 107 ff.) bestehen.

6 Schlussbemerkungen und Ausblick

Die Thematik der vorliegenden Arbeit ist recht spezifisch, da sie eine verhältnismäßig kleine Personengruppe behandelt. In Anbetracht des Rechtes auf Bildung eines jeden Menschen ist sie und die aus ihr hervorgehenden Forderungen an Politik, Wissenschaft und Pädagogik dennoch als relevant zu betrachten. Dies gilt um so mehr, zumal die Gruppe der analphabetischen Seiteneinsteiger/innen stellvertretend für einige andere Minderheitengruppen oder einzelne Personen stehen kann, die „durch das System rutsch[en]“ (Gagel: 225 f.). Obwohl es utopisch erscheint, in Anbetracht der generell unzureichenden Berücksichtigung und Förderung der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine spezielle Beachtung einer zahlenmäßig so kleinen Zielgruppe zu fordern, darf dies kein Grund sein, sie außer Acht zu lassen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Aufnahme und der Unterricht der fokussierten Gruppe an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich gestaltet. Da es keine einheitlichen Regelungen gibt, die analphabetische Seiteneinsteiger/innen betreffen und Lehrkräfte sowie Schulleiter/innen nicht für ihre Situation sensibilisiert sind, hängt es von einer ganzen Reihe willkürlicher Faktoren und der Einsatzbereitschaft einzelner Lehrpersonen ab, ob neu Zugewanderte mit Alphabetisierungsbedarf überhaupt bemerkt und ob bzw. wie sie unterstützt werden. Der Hauptgrund der Problematik ist in den Strukturen und Rahmenbedingungen der Schule zu sehen, nicht etwa im Fehlverhalten der Lehrkräfte, für die das Unterrichten analphabetischer Seiteneinsteiger/innen im Regelunterricht des Sekundarbereichs ohne die notwendigen Kompetenzen und Materialien sicherlich eine Überforderung darstellt. Dennoch sind auch sie aufgefordert, die Problematik der betroffenen Schüler/innen nicht zu ignorieren oder gar zu negieren, sondern Überlegungen anzustellen, wie man die Situation verbessern könnte. Mit gelingender Kommunikation innerhalb der Kollegien, aber v. a. auch schulübergreifend, wie sie z. B. zur Zeit bzgl. der Sprachlernklasse und der Alphabetisierungsgruppe an der

Katzenbergschule stattzufinden scheint, ist schon ein Schritt in die richtige Richtung getan.

Wie die Beschulung der fokussierten Schülergruppe sich nun konkret gestalten soll, kann in dieser Arbeit hinsichtlich eines nur explorativen Einblicks in die Thematik nicht beantwortet werden. Ein ‚Patentrezept‘ gibt es angesichts der komplexen Situation analphabetischer Seiteneinsteiger/innen und ihrer ‚Deplatziertheit‘ in den Schulen nicht. Insbesondere die Frage nach der Lösung der Problematik älterer Seiteneinsteiger/innen, die dem Sekundarbereich I bereits ‚entwachsen‘ sind und für die es quasi unmöglich ist, noch Anschluss an den schulischen Wissensstand Gleichaltriger zu bekommen, bleibt ungeklärt. Hier wäre zu diskutieren, ob eine schulische oder eine außerschulische Förderung die bessere Variante wäre und wie sich eine adäquate Unterstützung gestalten müsste. In jedem Fall ist es wichtig, dass diese Überlegungen überhaupt angestellt werden und sich nicht, wie bisher, weder die eine noch die andere Seite für diese Jugendlichen zuständig fühlt. Das Bremer Beispiel der „Brückenkurse“ (s. 3.3.2) zeigt, dass dort ein spezielles Angebot für diese Zielgruppe geschaffen wurde. Dem Rundschreiben des Senators (vgl. 3.3.2.) kann man deutlich entnehmen, dass das Ziel der Kurse nicht das Erreichen von Schulabschlüssen ist, was damit begründet wird, dass dies für die betroffene Schülergruppe ohnehin nicht erreichbar wäre. Auch diese sicherlich nicht von der Hand zu weisende pessimistische Einschätzung müsste in die Überlegungen zu einem Angebot für ältere analphabetische Seiteneinsteiger/innen einbezogen werden.

Neben der Forderung an Schulpolitik und Lehrkräfte, sich der Schülergruppe anzunehmen, ist zudem die Wissenschaft aufgerufen, eine Basis für schulpraktische Veränderungen zu schaffen, indem sie unterschiedliche Forschungsdesiderate aufgreift. So fehlt es an Untersuchungen, die das Phänomen quantitativ und qualitativ erfassen sowie bereits bestehende Förderkonzepte zusammentragen und auswerten, damit eventuell in der Praxis entstandene, richtungsweisende Konzepte aufgegriffen und weiterentwickelt werden können. Auf schulorganisatorischer Ebene gilt es, Fördermöglichkeiten auch für einzelne Schüler/innen zu entwickeln und einem eventuellen Abschieben analphabetischer Seiteneinsteiger/innen z. B. auf Lernhilfeschulen entgegenzuwirken. Unterstützungsangebote für die extrem benachtei-

ligte Gruppe analphabetischer Seiteneinsteiger/innen sollten bestehen bleiben bzw. geschaffen werden, auch wenn die Schüler/innen nicht mehr so zahlreich auftreten wie zu Zeiten stärkerer Zuwanderung. Dies erfordert natürlich neben (schulübergreifenden) Konzepten die Berücksichtigung der Schülergruppe bei der personellen und finanziellen Unterrichtsplanung. Lehrkräfte sind für die Problematik des Analphabetismus bei neu zugewanderten Schüler(inne)n zu sensibilisieren und in ihrer Ausbildung/in Fortbildungen außer in Kenntnisse im Bereich der DaF-/DaZ -Vermittlung in die Methodik der Alphabetisierung von Schüler(inne)n nicht-deutscher Herkunftssprache einzuführen. Im didaktischen Bereich schließlich mangelt es immer noch an geeignetem Lehrmaterial für die Zielgruppe. So sind Lehrkräfte, die sich der Alphabetisierung von Seiteneinsteiger(inne)n annehmen, gezwungen, unter viel Aufwand Materialien aus verschiedenen Bereichen zu sammeln, zu modifizieren oder komplett selbst zu erstellen. Mit zielgruppengerechten Materialien könnte man den Alphabetisierungsprozess bei den Jugendlichen begünstigen, ihre Motivation erhöhen und die Lehrkräfte entlasten.

Literatur

- Angenendt, Steffen (2000): Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Im Auftrag des Deutschen Komitees für UNICEF. Opladen.
- Apitzsch, Gisela (1994): Schulen für Lernbehinderte – Schulen für Migrantenkinder? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2/1994. Freiburg/Schweiz. S. 354-357.
- Apitzsch, Gisela (1996): Der Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen. Ein blinder Fleck der Interkulturellen Pädagogik. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multi-kulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main. S. 99-119.
- Apitzsch, Gisela (1997): Schulbesuch unerwünscht. Aspekte der Diskriminierung von Flüchtlingskindern und Kinderflüchtlingen im deutschen Bildungssystem. In: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern. S. 33-73.
- Appelhagen, Sara (2004): Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Arbeit mit Flüchtlingskindern in deutschen Erstaufnahmelagern – am Beispiel des Kinder- und Jugendprojektes in der ZAST Oldenburg. Diplomarbeit an der C.v.O.-Universität Oldenburg, unveröffentlicht.
- Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2005): Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach. S. 126-141.
- Bade, Klaus J. (1994): Homo Migrans – Wanderungen aus und nach Deutschland. 1. Auflage, Essen.
- Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen (2002): Einführung: Einwanderungsland Niedersachsen – Zuwanderung und Integration seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen: Zuwan-

- derung und Integration in Niedersachsen seit dem Zweiten Weltkrieg. Osnabrück. S. 11-36.
- Bastian, Hannelore (1991): Alphabetisierung für deutschsprachige Erwachsene. In: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg.): Deutsch lernen 1-2/1991. Baltmannsweiler. S. 6-27.
- Beck, Marieluise (2005): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Beyer, Annegret / Ernst, Dieter / Glettenberg, Lisa / Goll, Alfred / Vogt, Ingrid (1988): Materialien zur Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Unterricht für ausländische Schüler, Heft 23. Soest.
- Boulanger, Daniela (2001): Alphabetisierung nach Paulo Freire. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): Alfa-Forum H. 48/2001. Münster. S. 26-29.
- Brandt, Elke / Brandt, Karl-Heinz (1992): Das Alpha-Buch. Lehrbuch. Ein Alphabetisierungskurs mit vielen Abbildungen. Ismaning.
- Bühler-Otten, Sabine (2001): Länderbericht: Niedersachsen. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Reuter, Lutz (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Münster. S. 239-263.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden.
- Dickopp, Karl Heinz (1982): Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung – Das Krefelder Modell. Düsseldorf.
- Diefenbach, Heike (2003): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 21/22, 2003/04. Recklinghausen. S. 225-255.
- Döbert, Marion / Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.

- Drecoll, Frank / Wagener, Monika (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn/Frankfurt (Main). S. 34-53.
- Fachforum „Sprache“ (2004): Bericht. In: Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport (Hrsg.): Handlungsprogramm Integration in Niedersachsen. Berichte aus den Foren. S. 45-58. Hannover.
- Feldmeier, Alexis (2004): Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Genz, Julia (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Barcelona. S. 101-138.
- Feldmeier, Alexis (2005a): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – Über den Brückenkurs zum Deutschkurs. Anforderungen und Skizzierung eines Curriculums. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): Alfa-Forum H. 58/2005. Münster. S. 42-45.
- Feldmeier, Alexis (2005b): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener – Empfehlungen für die Beschäftigung von Kursleitern und Durchführung von Alphabetisierungskursen. In: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, H. 1/2005. Mainz. S. 33-37.
- Feldmeier, Alexis (2005c): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zeitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, H. 2/2005. Mainz S. 42-50.
- Feldmeier, Alexis (2005d): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch: Wann ist sie abgeschlossen? In: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, H. 1/2005. Mainz. S. 38-41.
- Fischer, Veronika / Koch, Judith (1991): Alphabetisierung steckt noch in den „Kinderschuhen“. Einige vergleichende Überlegungen zur Alphabetisierung von Aus- und InländerInnen. In: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. (Hrsg.): Alfa-Rundbrief H. 17-18/1991. Bremen. S. 23-25.

- Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (2004): Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek. S. 13-29.
- Freire, Paulo (1972): Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange. 2. Auflage. Stuttgart.
- Freire, Paulo (1974): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 371-395.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im deutschen Gewerkschaftsbund (2005): Auf einen Blick: Weltweit 800 Millionen Analphabeten. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, H. 10/2005. Essen. S. 5.
- Giese, Heinz (1986): Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland: eine Studie für die UNESCO (Paris). Oldenburg.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster und New York.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107. Bonn.
- Goll, Alfred / Urbanek, Rüdiger (1987): Zur Entwicklung standortbezogener Konzepte innerhalb staatlicher Schwerpunktmaßnahmen der Lehrerfortbildung, dargestellt am Beispiel des Fortbildungskurses „Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule“. In: Brandt, Inge (Hrsg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich der Ausländerpädagogik, Dokumentation. Soest. S. 81-98.
- Goll, Alfred / Rixius, Norbert / Urbanek, Rüdiger (1988): Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule. In: Lernen in

- Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung. H. 1-2/1988, Baltmannsweiler. S. 5-12.
- Gomolla, Mechthild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen. S. 97-112.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen. S. 321-341.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Harmening, Björn (2005a): „Wir bleiben draußen“. Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. Juristische Expertise im Auftrag von Terres des Hommes Deutschland e.V. (Hrsg.). Osnabrück.
- Heine, Marcella (1993): Zum neuen Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ – Teil I. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 3/1993. Hannover. S. 89-94.
- Heine, Marcella (2005): Sprachförderung im Mittelpunkt – Zum neuen Erlass „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 9/2005. Hannover. S. 502-508.
- Heintze, Andreas (1997): Das Kreuzberger Modell einer zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischsprachiger Kinder: Geschichte, Konzeption und Sichtweisen beteiligter LehrerInnen. In: Heintze, Andreas (Hrsg.): Schule und multiethnische Schülerschaft: Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt (Main). S. 63-124.
- Heintze, Andreas (2003): Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commonsense und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen. In: Kloeters, Ulrike (Hrsg.): Schulwege in die Vielfalt. Hand-

- reichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt (Main). S. 149-160.
- Hilgers, Karin / Krause, Ingeborg (1995): Sozialökologie in der Pädagogik. Qualitative Untersuchungen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung benachteiligter (ausländischer) Kinder am Beispiel von Seiteneinsteigern und marokkanischen Kindern in der Förderstufe. Frankfurt (Main).
- Hirsch, Dietmar (1990): Deutsch für Seiteneinsteiger. Ein Lese- und Sprachlehrgang. Mülheim.
- Hopf, Christel (2004): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek. S. 349-360.
- Hubertus, Peter (1991): Deutsche und Ausländer in einem Kurs? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen. In: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. (Hrsg.): Alfa-Rundbrief H. 17-18/1991. Bremen. S. 10-14.
- Jeuk, Stefan (2005): Modelle der Alphabetisierung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): Alfa-Forum H. 58/2005. Münster. S. 7-9.
- Jokisch, Sabine (2005): Alphabetisierung in der Muttersprache. Türkisch als Einstieg in die (schriftsprachliche) Zweisprachigkeit. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): Alfa-Forum H. 58/2005. Münster. S. 39-41.
- Kamper, Gertrud (1997): Wenn Lesen und Schreiben schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster.
- Kornmann, Reimer (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen. S. 81-95.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach. S. 56-82.

- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4. Auflage, Weinheim und Basel.
- Liebe-Harkort, Klaus (1981): Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, H. 4/1981, Braunschweig. S. 4-8.
- Löffler, Cordula (2000): *Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten*. In: *Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover*, Band 71. Hannover.
- Magin, Ulrike (1991): *Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch – Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen*. In: *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg.): Deutsch lernen 1-2/1991*. Baltmannsweiler. S. 62-116.
- Mahler, Gerhart / Steindl, Michael (1983): *Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Bildungspolitische Schwerpunkte, didaktische Grundlagen*. Donauwörth.
- Mai, Marina (2004): *Asylanten sind im Klassenraum unerwünscht*. In: *Die Tageszeitung vom 23.06.2004*, S. 7.
- Marotzki, Winfried (2003): *Leitfadeninterview*. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: ein Wörterbuch*. Opladen. S. 114.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim und Basel.
- Meinhardt, Rolf (1997): *Zur Lage der Flüchtlingskinder in Deutschland – eine Problemskizze*. In: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): *Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern*. Oldenburg. S. 11-19.
- Meinhardt, Rolf (2005): *Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse*. In:

- Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach. S. 24-55.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef / Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 441-471.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2003a): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 481-491.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2003b): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: ein Wörterbuch. Opladen. S. 57-58.
- Nehr, Monika (1990): Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: List, Gudula / List, Günther (Hrsg.): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen. S. 146-166.
- Nehr, Monika / Birnkott-Rixius, Karin / Kubat, Leyla / Masuch, Sigrid (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim und Basel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (NKM) (1993): Erlass zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 2/1993. Hannover. S. 27-35.
- NKM (2002): Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache. München.
- NKM (2003): Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Stand: Mai 2003. Hannover.
- NKM (2005): Erlass zur Förderung und Integration von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 9/2005. Hannover. S. 475-484.

- Plickat, Dirk (1997): Rahmenbedingungen des Unterrichts mit SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache in Hamburg – ein Erfahrungsbericht. In: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern. Oldenburg. S. 74-86.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main. S. 49-63.
- Schanz, Claudia (1997): Unterricht mit Kindern aus Minderheiten – Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Thematisierung von Mehrsprachigkeit. In: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern. Oldenburg. S. 87-108.
- Schmitt, Guido (1985): Aufnahmeunterricht für „Seiteneinsteiger“. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Ausländerkinder in der Schule, Bereich: Unterricht. Tübingen.
- Schrader, Achim / Nikles, Bruno W./ Griese, Hartmut M. (1979): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. 2. Auflage. Königstein.
- Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster / New York.
- Schründer-Lenzen, Agi (2004): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Opladen.
- Schulte-Bunert, Ellen (1994): Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache: Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Eine kommentierte Bibliographie. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht. H. 4/5. Flensburg. S. 5-88.
- Schulte-Bunert, Ellen (2000): Alles noch einmal von vorn? Zweitschifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler.
- Schulze, Marita (2006): Zur Situation neu eingewanderter Jugendlicher an Berufsbildenden Schulen – eine Regionalstudie aus dem

- Landkreis Wesermarsch. Diplomarbeit an der C.v.O-Universität Oldenburg, unveröffentlicht.
- Schulz-Kaempff, Winfried (2005): Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach. S. 420-445.
- Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport der Stadt Bremen (1998): Regionale Brückenkurse für Jugendliche nicht-deutscher Muttersprache (Seiteneinsteiger). Unveröffentlichtes Dokument.
- Stauffacher, Verena (1992): Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. Zürich.
- Stölting, Wilfried (2005a): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach. S. 235-251.
- Stölting, Wilfried (2005b): Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. In: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach. S. 252-263.
- Szablewski- Çavuş, Petra (1991): Schreib- und Leseunterricht für ausländische Erwachsene. Ein neuer Kurstyp – ein neuer Bedarf an Fortbildung. In: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. (Hrsg.): Alfa-Rundbrief H. 17-18/1991. Bremen. S. 17-19.
- Szablewski- Çavuş, Petra (2001): Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): Alfa-Forum H.48/2001. Münster. S. 21-25.
- Tröster, Monika (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. In: DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Hrsg.): Perspektive Praxis (Reihe). Bielefeld.
- Waldmann, Doris (1985): Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn/Frankfurt (Main). S. 54-69.
- Wäbs, Herma (1992; 2001): Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel (Hrsg.): Hamburger ABC. Alphabetisierung und Grundbildung für multinationale Lerngruppen. Hamburg.

- Wäbs, Herma (2005): Grundlagen für das Arbeiten mit dem „Hamburger ABC“. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): Alfa-Forum H. 58/2005. Münster. S. 27-30.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt und New York.

Internetquellen

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2005): Diskussionspapier der National Coalition: Die Rechte des Kindes nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im deutschen Schulwesen. Berlin. PDF-Dokument unter: http://www.national-coalition.de/pdf/Bildungsthesen_EVKP.pdf (abgerufen am 24.09.06).
- Bildung Plus (Autor: Zickgraf, Arnd) (2005a): Der Anschluss im Sprachlernexpress – die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Sprachförderung. Teil 1. Unter: http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=395 (abgerufen am 30.09.06).
- Bildung Plus (Autor: Zickgraf, Arnd) (2005b): Der Anschluss im Sprachlernexpress – die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Sprachförderung. Teil 2. Unter: http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=401#n (abgerufen am 30.09.06).
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs – Zusammenfassung. Kiel. PDF-Dokument unter: <http://www.kmk.org/aktuell/ZusammenfassungPisa.pdf> (abgerufen am 24.09.06).
- Harmening, Björn (2005b): Aktuelle Entwicklungen Oktober 2005: Schulpflicht vs. Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. In: Terres des Hommes (Hrsg.): Aktuelles Update zur Studie „Schulpflicht vs. Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland“ (Stand Oktober 2005). PDF-Dokument unter:

<http://www.tdh.de/content/materialien/download/index.htm?&action=details&id=195> (abgerufen am 30.09.06).

Hauptstelle RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – Nordrhein-westfalen (2006a): KOALA – Die koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Ein Konzept zum zweisprachigen Unterricht. Unter:

<http://www.raa.de/KOALA/koala01.html> (abgerufen am 30.09.06).

Hauptstelle RAA – NRW (2006 b): KOALA – Die koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Erfolge bei den Kindern – Erfolge bei der Teamarbeit. Unter:

<http://www.raa.de/KOALA/erfolge.html> (abgerufen am 30.09.06).

Hauptstelle RAA – NRW (2006c): KOALA – Die koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Ausblick. Unter:

www.raa.de/KOALA/ausblick.html (abgerufen am 30.09.06).

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch. PDF-Dokument unter:

http://www.kmk.org/doc/beschl/196-35_EPA_Tuerkisch.pdf (abgerufen am 30.09.06).

KMK (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. PDF-Dokument unter:

http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (abgerufen am 30.09.06).

KMK (2002a): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991-2000. In: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 163. Unter:

www.kmk.org/statist/auslschueler.pdf (abgerufen am 30.09.06).

KMK (2002b): Vereinbarung zur Aufnahme von jüdischen Kontingentflüchtlingsen und deutschen Staatsangehörigen aus den Vertreibungsgebieten in Sonderlehrgänge für Berechtigte nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG). PDF-Dokument unter:

<http://www.kmk.org/doc/beschl/konting.pdf> (abgerufen am 30.09.06).

KMK (2004): Vereinbarung über die Durchführung der Abiturprüfung für Asylberechtigte. PDF-Dokument unter:

http://www.kmk.org/doc/beschl/192-3%20_Abitur_Asyl.pdf
(abgerufen am 30.09.06).

NiBis – Niedersächsischer Bildungsserver (2006): Fit in Deutsch. Sprachförderung in Niedersachsen. Unter:

<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=946> (abgerufen am 30.09.06).

Niedersächsisches Kultusministerium (NKM) (1998): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998. Zuletzt geändert am 15.12.2005. Hannover. PDF-Dokument unter:

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884520_L20.pdf
(abgerufen am 24.09.06).

NKM (2006): Statistikbroschüre 2005. PDF-Dokument unter:

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23847893_L20.pdf
(abgerufen am 30.09.06).

Niedersächsische Ministerium für Inneres und Sport (2003): Handlungsprogramm Integration. Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten. Hannover. PDF-Dokument unter:

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3117725_L20.pdf
(abgerufen am 16.09.2006).

Niedersächsische Ministerium für Inneres und Sport (2005): Handlungsprogramm Integration. Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten. Hannover. PDF-Dokument unter:

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C17120745_L20.pdf
(abgerufen am 16.09.2006).

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2006, 258 S.
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinzadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von Migranten/Selbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier : eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80

- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann : Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80