

Muttersprachliche Lernbegleitung in der Grundbildung für MigrantInnen

Outi Arajärvi, Bernadette Lenke Tusch, Roland Drubig

Zusammenfassung

Im Rahmen des Projektes „Alphabet x 2: Zweisprachigkeit als Chance“ hat das Institut für angewandte Kulturforschung neue Konzepte für eine kompetenzbasierte Grundbildung für MigrantInnen entwickelt. Wir haben acht muttersprachliche LernbegleiterInnen qualifiziert, Lernende mit Lernschwierigkeiten zu beraten und zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, sowohl die deutsche Sprache als auch das Lesen und Schreiben zu lernen. Der Einsatz muttersprachlicher LernbegleiterInnen zielt darauf ab, die Lernenden in ihren Lern- und Handlungsabsichten so zu beraten, dass sie eigeninitiativ und selbstbewusst ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander gestalten könnten. Muttersprachliche Lernbegleitung für Grundbildung und Alphabetisierungsprozesse bei Menschen, denen der Lernprozess besonders schwer fällt, die wenig oder schlechte Erfahrung mit dem Aneignen von Schrift haben, besonders wenn es sich um berufsbezogenes theoretisches Wissen in einer mehr oder weniger fremden Sprache handelt, ist Neuland.

1. Einleitung

„Alphabet x 2: Zweisprachigkeit als Chance – kompetenzbasierte Grundbildung für MigrantInnen“ – unter diesem programmatischen Projekttitel beteiligen wir uns an dem bundesweiten Programm zur Erhöhung der Alphabetisierungsquote in Deutschland.¹ Wie der Titel unschwer verrät, konzentrieren wir uns auf die Gruppe der Zugewanderten, die sich in Integrationskursen und so genannten Alpha-Kursen darum bemühen, sich die deutsche Sprache soweit anzueignen, dass ihre Chancen, auf dem Arbeitsmarkt eine Beschäftigung zu finden, steigen und sich ihre gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten verbessern. Dies gelingt jedoch nicht allen Teilnehmenden, sie scheitern schon sehr früh und verlieren ihren Mut, die neue Sprache doch noch zu lernen. Hier setzen wir mit unserer Idee an, ihnen muttersprachliche LernbegleiterInnen zur Seite zu stellen.

Aufbauend auf den Kompetenzen, die MigrantInnen aus ihren Heimatländern mitbringen oder während der Migration und des Integrationsprozesses erworben ha-

ben, sind wir bestrebt, ein Grundbildungskonzept zu entwickeln, das sich an den jeweiligen Lernbiografien orientiert, teilnehmer- und prozessorientiert vorgeht und durch Begleitung des Lernens mit Lernberatung auf Lernhemmnisse und Probleme zeitnah eingehen kann. Dabei setzen wir voraus, dass eine kompetenzbasierte Grundbildung für Migranten Konzepte zur zweisprachigen Alphabetisierung und Grundbildung benötigt, die Kenntnisse der modernen Arbeitswelt berücksichtigen und gleichzeitig die im Heimatland und durch die Migration gewonnenen Erfahrungen und Potentiale als Kompetenzen wahrnehmen.

Ein wichtiger Meilenstein im Prozessverlauf bildet die von uns vorgenommene Qualifizierung von muttersprachlichen LernbegleiterInnen. Im Rahmen unseres Projektes haben wir insgesamt acht LernbegleiterInnen fortgebildet mit den jeweiligen Muttersprachen Arabisch, Persisch, Paschtu, Urdu, Kurdisch, Türkisch, Serbokroatisch (Serbisch, Kroatisch, Bosnisch) und Albanisch. Manchmal ist auch der gemeinsame kulturelle Hintergrund hilfreich, wie bei den Roma aus Kosovo, wo leider keine Romanes sprechende LernbegleiterIn zur Verfügung steht. Die gemeinsame Vergangenheit im damaligen Staatsgebilde Jugoslawien mit serbokroatisch als Amtssprache erweist sich bei dieser Personengruppe als hilfreich, da eine andere Vertrauensbasis hergestellt werden konnte. Die meisten LernbegleiterInnen hatten zuvor schon eine Qualifizierung als KulturdolmetscherIn oder Elternlotse bei uns durchlaufen und bereits mit der Beratung von Eltern und LehrerInnen Erfahrungen gesammelt. Sie alle haben in ihren Heimatländern einen Beruf erlernt (Hebamme, Agraringenieurin, Anwalt etc.), können aber meistens den erlernten Beruf hier nicht ausüben, leben schon längere Zeit in Deutschland und beherrschen die deutsche Sprache gut. Sie stehen denjenigen Teilnehmenden zur Seite, die erhebliche Probleme haben, dem normalen Kursgeschehen in Alphabetisierungs- und/oder Integrationskursen zu folgen. Die Gründe hierfür können mannigfaltig sein und normalerweise kann im Kursablauf darauf nur begrenzt Rücksicht genommen werden.

2. Grundbildung als Basis für Teilhabe

Für die Konzipierung unserer Aktivitäten im Projekt Alphabet x 2 fanden wir wichtig, ein klares Verständnis über die Grundbildung, speziell auch im Hinblick unserer Zielgruppe von MigrantInnen zu entwickeln. Wir befragten Migranten, Arbeitgeber und Experten im Raum Göttingen zu ihrem Verständnis von Grundbildung (vgl. Arajärvi/Drubig 2009a und 2009b). Wir fanden in allen drei Gruppen zwar einen gemeinsamen Erfahrungsraum wieder, aber unterschiedliche Perspektiven, hinter denen wir unterschiedliche Motive entdeckten. Für die Interviewten mit Migrationshintergrund war das Motiv des „Dazu-Gehörens“ von zentraler Bedeutung, während die Perspektive der ArbeitgeberInnen von „Einsetzbarkeit und Kosten-Nutzen-Relation“ bestimmt war. Schließlich zeigte sich, dass die befragten ExpertInnen ihre Aussagen um das Motiv der „Integrationsfähigkeit“ gruppieren und alle ihre Handlungen danach beurteilten, welchen Beitrag sie zur Integration leisten.

Diese unterschiedlichen Grundbildungsverständnisse haben wir in unserer Definition von Grundbildung zusammengefasst als Prozesse der Aneignung, Förderung

und Erweiterung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die eine aktive soziale und kulturelle Teilhabe ermöglichen.²

Der Einsatz von muttersprachlichen Lernbegleitern im Kontext von Grundbildung sollte daher vor allem die aktive soziale und kulturelle Teilhabe befördern. Wie Roth (2002, S. 545) ausführlich darstellt, sind es gerade die hierarchisierten und machtdurchsetzten Kommunikationsstrukturen, die es den Migranten erschweren, solche Teilhabeprozesse erfolgreich zu bewältigen. Sofern keine vollständigen Sprachkenntnisse der Verkehrssprache des Einwanderungslandes vorhanden sind, geraten Migranten sehr schnell in eine Situation sprachlicher Deprivation. Sie behelfen sich mit einem Grundrepertoire sprachlicher Formeln, die sie immer und überall anzuwenden versuchen. Je nach Situation führt dies natürlich zu erheblichen Missverständnissen. Als Ergebnis bildet sich eine Haltung der Inferiorität heraus, der auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft Überlegenheitsgefühle und Diskriminierungstendenzen entsprechen. Zugleich stehen Minderheiten in kommunikativen Akten unter enormen Handlungsdruck, denn die Sprache der Mehrheit bestimmt auch die zu vollziehenden Handlungen, was frei gestaltbare Kommunikationssituationen enorm behindert. Migranten werden, insofern die sprachliche Mehrheit den Rahmen der Kommunikation (Struktur, Ablauf, Rituale) und ihre Bedingungen festlegt, zu einer bestimmten Form der passiven Kommunikation gezwungen. Verschärft wird diese Passivität noch durch institutionalisierte Kommunikationssettings in Beratungs- und Behandlungssituationen, wenn sprachliche Unsicherheiten von Migranten dazu benutzt werden, von tatsächlichen sachlichen Konflikten abzulenken.³

3. Lernbegleitung und Interkulturelle Kompetenz

Die verschiedenen in Deutschland wohnenden Bevölkerungsgruppen sind diesen Prozessen ebenfalls unterworfen, weshalb ihre Lebensbedingungen und -formen mehr und mehr in den Mittelpunkt inter- wie transkultureller Betrachtung rücken. In der Pädagogik und Erwachsenenweiterbildung hat dies zu einer wachsenden Zahl von Studien und Seminarangeboten mit interkulturellen Trainingsinhalten geführt, die sich mit den Auswirkungen des Zusammenlebens zwischen Einheimischen und Zugewanderten befassen.⁴

Von interkultureller Kompetenz zu sprechen, legt einen bewussteren Umgang mit dem Begriff der Kultur⁵ nahe. Bei der interkulturellen Arbeit steht im Mittelpunkt, dass Kultur ein Konzept zur Erklärung von Differenz ist und nicht die Ursache für die Unterschiede. Kultur ist kein naturgegebener Tatbestand an sich, sondern eine konstruierte Kategorie zur Beschreibung einer sozial erfahrbaren Realität, eine theoretische Linse, durch die Leben betrachtet und geordnet wird.

Es gibt keine eindeutige Definition von interkultureller Kompetenz. Zum einen wird sie häufig als Fähigkeit beschrieben, „die eigene und die fremde Kultur zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Siebert 2005, S. 45). Ähnlich definiert Lüsebrink (2005) und hebt einmal die *affektive* Dimension hervor, die Einfühlung in und Sensibilisierung für fremde Kulturen sowie eine hiermit verknüpfte Sozialkompetenz umfasst, und zum anderen die *kognitive* Dimension, die neben allgemein

kulturellem Wissen auch kulturspezifisches Wissen (zum Beispiel über kulturelle Werte und Kommunikationsstile) einschließt (ebd., S. 9 f).

Grundsätzlich kann interkulturelle Kompetenz als die individuelle Fähigkeit beschrieben werden, sich der eigenen, auch immer kulturell bedingten Denk- und Lebensweise bewusst zu sein und sie so zu erweitern oder zu verändern, dass andere, auch immer kulturell bedingte Denk- und Lebensweisen erkannt und respektiert werden können. Daraus leitet sich die Fähigkeit ab, mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten ohne wesentliche Unannehmlichkeiten oder schwerwiegende Konflikte zu Recht zu kommen. Das schließt auch das Bemühen ein, andere Einstellungen und Werte möglichst wenig zu bewerten und die eigene Bewertung offen zu legen. Zusätzlich muss bewusst werden, dass die eigenen Bewertungen Grundlage der eigenen Emotionen und Einstellungen sind. Diese Transformationsleistungen erfordern von Individuen Übersetzungsfähigkeiten, auf der biographischen wie auf der gesellschaftlichen Ebene.

Mit diesem Verständnis von interkultureller Kompetenz versuchen wir die Zugewanderten mit ihren Kompetenzen wahrzunehmen und bemühen uns gleichzeitig um eine mehrperspektivische Wahrnehmung ihrer Situation. Dazu gehört ohne Frage eine Reflexion darüber, welche unterschiedlichen Lernprozesse wir zu vergegenwärtigen haben, wenn Menschen ohne Erfahrungen in der systematischen Einübung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen mit Menschen, die diese Kulturtechniken beherrschen und als Zeichen von Fortschritt und Modernität wertschätzen, in kursförmig organisierten Lernumgebungen zusammentreffen.

Mit der Betonung der Kompetenzorientierung in unserem Vorgehen können wir auf der operationalen Ebene neue Zugänge öffnen. Die LernbegleiterInnen, die häufig gelernt haben, in zahlreichen fremd- und eigenkulturellen Beziehungsnetzen erfolgreich zu agieren, bieten ein Vorbild für die Öffnung zwischen den Zugewanderten und den Ansässigen. Sie können gezielt interkulturelle Situationen schaffen und reflektieren, indem sie z. B. als Teil der Lernbegleitung mit den Lernenden in die Stadt oder in die Bibliothek gehen, wo sie ihre Sprachkenntnisse einsetzen können, aber auch soziales Miteinander und Kommunikation kennen lernen und neue Motivation, sich auf ihr neues Leben einzulassen, schöpfen können.

4. Die Aufgaben und Rahmenbedingungen der muttersprachlichen LernbegleiterInnen

Vor diesem Hintergrund müssen die Qualifizierung und der Einsatz muttersprachlicher LernbegleiterInnen darauf abzielen, sie zu befähigen, die Lernenden in ihren Lern- und Handlungsabsichten so zu unterstützen, dass sie eigeninitiativ und selbstbewusst ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander gestalten können. Muttersprachliche Lernbegleitung für Grundbildung und Alphabetisierungsprozesse bei Menschen, denen der Lernprozess besonders schwer fällt, die wenig oder schlechte Erfahrung mit dem Aneignen von Schrift haben, besonders wenn es sich um berufsbezogenes theoretisches Wissen in einer mehr oder weniger fremden Sprache handelt, ist Neuland.

Insgesamt wurde die Schulung in 64 Unterrichtsstunden in 13 Modulen von November 2008 bis Mai 2009 durchgeführt. Im Einzelnen wurden folgende Themen behandelt: Lernen und Lernberatung, Kommunikation, Gesprächsführung, Arbeit mit Traumatisierten, Dokumentation, Datenschutz, Alphabetisierung im Alltag, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, Portfolioarbeit, Alphabetisierung in der Praxis der Alphabetisierungskurse, kontrastive Alphabetisierung, lerntherapeutische Methoden.

Die acht muttersprachlichen Lernbegleiter bewegen sich in dem Bereich einer besonderen Beratungspraxis, die in den Feldern von Sprach- und Kulturvermittlung ebenso wie in der Vermittlung von Wissen, Lerntechniken und Strukturen, aber auch des Coaching und der interkulturellen Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt ist.

Die Kompetenzen, die die Lernbegleiter brauchen, gehen weit über das hinaus, was Schulungsinhalte vermitteln können. Diese zu entwickeln war möglich, weil die Personen selber ihre (Migrations-)Biographie reflektiert und als Kulturdolmetscher einschlägige Erfahrung gesammelt hatten. Die Lernbegleiterschulung ergänzte diese Kompetenzen mit spezifischem Wissen zu Alphabetisierung und Grundbildung sowie mit theoretischen Grundlagen der Lernberatung.

Es gibt in diesen Praxisfeldern Einzel- und Gruppenkonstellationen sowie Lern- und Beratungselemente, die die Grundlagen für den Schriffterwerb in einer fremden Sprache legen sollen und zudem die Orientierung in einem neuen Land bieten. Darüber hinaus findet durchaus berufsbezogenes Lernen statt oder die (auch Bildungsinländer betreffende) Bearbeitung von sprachlich unverstandenem Fachwissen, das ohne die Erklärungen in der Muttersprache fehlschläge – eine weitere Quelle für das Scheitern an der Schwelle zur Ausbildungsfähigkeit. Es sind Personen, die aufgrund von Lernschwierigkeiten mit den Regelangeboten allein nicht zurechtkämen, die zum Teil stark traumatisiert sind oder nur immer neu mit dem Scheitern ihrer Lernbemühungen konfrontiert wurden.

Das Projekt-Team des Instituts für angewandte Kulturforschung steht immer koordinierend und lernberaterisch hinter den LernbegleiterInnen, um gemeinsam die Quellen der Motivation und die Lernhindernisse zu beleuchten und um den Weg zum selbstständigen Lernen zu ebnen. Wir kooperieren mit zwei Trägern von Integrations- und Alphabetisierungskursen, mit einer gemeinnützigen Arbeitsgelegenheit mit Qualifizierungsanteil und Berufseinstiegsmaßnahmen in einer Berufsbildenden Schule, Bildungs- und Beratungseinrichtungen, die Alphaschulung durchführen, sowie mit einer Berufsbildenden Schule in Göttingen. Vier der acht LernbegleiterInnen haben Einzelberatung mit je zwei Lernenden durchgeführt, die anderen betreuen kleine Gruppen von 3-5 Lernenden. Die LernbegleiterInnen bekommen ein Honorar für die Beratungsstunden und müssen einen Dokumentationsbogen über die Lernfortschritte ausfüllen.

Im Rahmen des Projektes haben wir außerdem Unterrichtsmaterial für die ersten Stunden der Alphabetisierung entwickelt, da wir hier eine Lücke bei den sonst vorhandenen Lehrbüchern entdeckt haben. Die meisten Alphabetisierungsmaterialien sind nicht für MigrantInnen konzipiert, die gleichzeitig die deutsche Sprache lernen müssen. Für neu eingewanderte Personen sind Texte als Orientierung in der neuen

Heimat, wie Texte über Arbeitsamt, Rathaus usw., eingefügt, Um besonderen Lernproblemen zu begegnen, wird mit der Silbenmethode gearbeitet.

Die Bewährungsprobe stellt sich für sie in der Praxis und in der Fähigkeit, sich auf die jeweiligen Rahmenbedingungen und Kontexte sowie die speziellen Bedarfe der einzelnen Lernenden einstellen zu können. Es gilt, immer neu und jeweils passend für die Person zugeschnittene Lernsettings, Lernmethoden und Hilfen bereitzustellen, die mit den Anforderungen der Institutionen sowie den Lebensbedingungen und Lernzielen der Teilnehmenden in Einklang zu bringen sind. Es ist ein zusätzliches Angebot, zuweilen eine belastende Aufgabe, die ständiger Modifizierung, immer neuer Motivierung und Kraftanstrengung bedarf. Auch einige der Lehrenden, Dozentinnen für den Alphabetisierungsbereich, Berufsschullehrer, Ausbilder haben sich auf den Weg gemacht und lassen sich auf das Experiment ein – das zumindest potentiell auch bedrohlich sein kann.

Lernen ist Arbeit. Arbeit für alle – für die Lernenden selber, die Begleiter und durchaus auch für die LernberaterInnen, die konzeptionell, dokumentierend, analysierend und logistisch hinter diesen stehen.

5. Soziale Teilhabe in Bezugssystemen ohne ausgeprägte Literalität

Aktive soziale und kulturelle Teilhabe in Kommunikationsprozessen zu fördern, bedarf, um eine erfolgreiche Strategie zu sein, einer systematischen Reflexion der dazu notwendigen Lernschritte. Unter der Voraussetzung, dass Lernen als ein vom Individuum zu leistender aktiver Aneignungsprozess in sozialen Bezugssystemen wahrgenommen wird (vgl. Tomasello 2006), besteht in unserem Zusammenhang die Frage, worin sich soziale und kulturelle Teilhabe in Bezugssystemen ohne ausgeprägte Literalität von denen mit ausgeprägter Literalität unterscheiden?

Der Sozialanthropologe Jack Goody (1986 [1968]) bemerkt hierzu, dass in ersten Systemen die Kommunikation auf der wörtlichen Rede, Gestik, Mimik u. a. basiert. In ihr werden vor allem Gefühle wiedergegeben, die Bedeutung des Gesagten wird unmittelbar ersichtlich. Kognitive Aufgaben können stärker nach Lebenserfahrungen entschieden werden, wobei gerade das soziale Wissen von den Älteren repräsentiert wird. Dies alles führt zu einer gründlicheren Sozialisation als in literalen Beziehungssystemen.

Die Einführung der Schrift als Medium für die Übermittlung kultureller Orientierungen führt zur Entwicklung eines Sinnes für Veränderungen und kultureller Rückständigkeit.

In Bezugssystemen, in denen Literalität keine so gewichtige Rolle spielt, sind Erinnerungen das Ergebnis von Erfahrungen, die als bedeutsam in den Sozialbeziehungen gewertet werden. Die Vergangenheit wird nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die Gegenwart wahrgenommen. Was hierzu keinen Beitrag leistet, wird vergessen. Im Gegensatz dazu kennen literale Bezugssysteme eigentlich kein System der Eliminierung bzw. der strukturellen Amnesien. Es bleibt dem Individuum und seinem privaten Denken überlassen, welche kulturellen Repertoires es auswählt.

In den eher nichtliteralen Bezugssystemen ist das Individuum in jeder sozialen Situation mit den Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern der ganzen Gruppe konfrontiert. Es hat nur die Wahl zwischen Partizipation oder völliger Einsamkeit; denn die Verweigerung der Beziehungsebene in der Kommunikation zieht den ‚sozialen Tod‘ nach sich (Drubig 1995, Kapitel II).

Es verwundert daher nicht, wenn MigrantInnen versuchen, ihre mangelnde Schreib-, Lese- und Sprachfähigkeiten in Deutsch durch die Bildung sozialer Netze auszugleichen.⁶ Dadurch gibt es immer Personen, die in die Rolle der Kulturmittler gehen, z. B. die, die lesen können, die Deutsch besser kommunizieren können oder die gute Kontakte haben. Dadurch kann der Zugang zu Orientierungswissen neue Hierarchien schaffen, aber auch sehr problematisch und verstellt sein. Generationenrollen werden umgekehrt mit allen bekannten Auswirkungen auf Familiengefüge usw.

Die muttersprachlichen LernbegleiterInnen übernehmen hier eine bedeutsame Rolle für die Aktivierung sozialer und kultureller Teilhabemotivationen. Wenn sie MigrantInnen mit besonderen Schwierigkeiten in den Alfkursen begleiten, stehen sie vor dem Dilemma, dass sie einerseits oft selbst deren vor allem auf Beziehungen aufgebaute gesellschaftliche Ordnung kennen und die in der deutschen Gesellschaft erwartete internalisierte Kontrolle nur mühsam gelernt und übernommen haben und vielleicht auch nicht immer akzeptieren und dennoch wissen, dass dies von den Lernenden erwartet wird, wenn sie in dieser Gesellschaft vorankommen wollen. Dies verlangt viel Vermittlungsarbeit und Unterstützung. Gleichzeitig dienen sie als Vorbilder, sie haben es geschafft, sie „gehören dazu“ und motivieren dadurch die Lernenden.

So hatte eine Lernbegleiterin erhebliche Probleme, weil sie von den Anforderungen der ganzen Familie einer Lernenden völlig in Anspruch genommen wurde. In der „community“ dieser Zuwanderergruppe hatte sie bereits einen Namen als anerkannte Vermittlerin und wurde zu Gesprächen mit der Schulleiterin der Kinder, zum Krankenhaus oder sogar für Übersetzungsleistungen für den Betrieb des Ehemannes herangezogen. Sie selbst bat um Unterstützung, wir sollten als „ChefInnen“ für sie hier Grenzen gegenüber der Familie ziehen.

6. Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Grundbildung

Die Mehrsprachigkeit der MigrantInnen, die ihre Muttersprache als zusätzliche Ressource beherrschen, wird noch zu selten als solche wahrgenommen und bewusst genutzt. Auch im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung wird die Mehrsprachigkeit wenig berücksichtigt. Die Zielgruppe Migranten mit geringer Grundbildung wird nur selten mit dem Blick auf ihre Ressourcen beschrieben.

So ist bei einem Ansatz zur Einbeziehung der Muttersprache und Förderung der Mehrsprachigkeit zunächst einmal wichtig, von der Person des oder der Lernenden auszugehen. Hier kann der Rahmen für die Reflexion der eigenen Stärken geöffnet werden, indem die muttersprachliche Kompetenz überhaupt thematisiert und einbezogen wird, um Selbstbewusstsein und Ausdrucksfähigkeit aus dem vorhandenen Potential zu entwickeln. Aus dieser Wertschätzung für die Herkunftssprache heraus

wird eine Sprachbewusstheit entwickelt, die für die Zielsprache Deutsch didaktisch genutzt und auf die immer wieder zugegriffen werden kann.

In der direkten Kommunikation ist ein Dialog auf Augenhöhe möglich, der einen „erwachsenen“ Umgang fördert und so die Selbstverantwortlichkeit des Lernenden betont. Die Prinzipien von Lernberatung⁷ können so überhaupt ernsthaft umgesetzt werden, in Hinblick auf die Lernbiografie, die Interessenorientierung und die Reflexionsorientierung. In einer muttersprachlich basierten Lernberatung kann leichter Vertrauen entwickelt werden, da auf sprachlichen Schwierigkeiten basierende Missverständnisse umgangen werden und Lernschwierigkeiten leichter angesprochen werden können. Es wird das Selbstbewusstsein und die eigene Verantwortlichkeit des Lernenden gefördert.

Es kann Verständnis für die Langwierigkeit des Lernprozesses und die Entwicklung jeweils persönlicher Zielsetzung erlangt werden. Die Vorbildwirkung⁸ der LernbegleiterInnen kann Motivation geben, wie auch die Kenntnis der Muttersprache direkt didaktisch zu nutzen ist. So gibt es die Möglichkeit spezifische Fragen, die in der Struktur der Muttersprache begründet sind, direkt zu klären und auf Lernfallen und „falsche Freunde“, aber auch auf Analogien und Brücken beim Spracherwerb hinzuweisen.

Bei einer solchen Einbeziehung muttersprachlicher Lernbegleiter kann also die Verständigung, die für Lernen unerlässlich ist, für Lehrende und Lernende optimiert werden. Es wird ein Prozess auf eine gegenseitig erwachsene Ebene befördert, auf der es möglich wird, die Aufmerksamkeit auf das Lernniveau und die persönlichen Ziele der Lernenden zu richten. Somit wird sowohl Über- als auch Unterforderung vermieden, die in der Regel Motivation erschweren. Es sollte jedoch klar sein, dass diese individuelle Lernbegleitung kein Ersatz für einen Kurs ist.

Die Gefahren, die die Einbeziehung der Muttersprache auch in sich trägt, sind im Verhältnis zu den oben genannten Vorteilen nicht so groß. Dennoch sollte auch erwähnt werden, dass sich bei zu langem Verweilen in einem muttersprachlich basierten Unterstützungssystem ungute Strukturen entwickeln könnten, die dem emanzipatorischen Ansatz zuwiderlaufen. Es soll nicht zu einer Art Entmündigung des Lernenden oder Bevormundung durch den Lernbegleiter kommen. Der Schutzraum, den die Herkunftssprache bietet, soll nicht zu einer Ghettoisierung führen, die Deutsch als Kommunikationssprache verdrängt und sprachhomogene Gruppen bevorzugt.

Die Schulung der LernbegleiterInnen muss auch die Kenntnis der eigenen Sprache und ihre Besonderheiten, bewusste Mehrsprachigkeit, die Techniken der Gesprächsführung und den Dialogansatz berücksichtigen. Den Blick auf die Ressourcen, aber auch die diagnostischen Instrumente und die Dokumentation der Lernbegleitung stehen bei dieser Ausbildung ganz oben. Interkulturelle Kompetenzen, bewusste Vorbildfunktion, Ausbau von Lernunterstützendem Verhalten und hohe Kommunikationsfähigkeit sind hierzu unerlässlich.

So kann durch muttersprachlich basierte Lernbegleitung ein Schritt zu mehr bewusster Mehrsprachigkeit in der Grundbildung und Alphabetisierung getan werden, der es den bislang als Zielgruppe schwer erreichbaren Migranten mit geringer Grund-

bildung erleichtert, sich ihrer Kompetenzen zu vergewissern und diese für ihre Zukunft zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Unser Projekt ist Teil des Projektverbunds GIWA – Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (www.giwa-grundbildung.de).
- 2 In Bezug auf das Feld von Wirtschaft und Arbeit erfordert Grundbildung, so die Ergebnisse unserer Arbeitgeber-Interviews, eher ein Minimalset an Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die bezüglich eines spezifischen Arbeitskontextes erforderlich sind.
- 3 Diese Situation unterstützt massiv die Herausbildung derjenigen Identität, die Castells (2002) als widerständige bezeichnet: Die Ausgeschlossenen schließen sich gleich selber aus. Hieraus kann Fundamentalismus, ethnischer Nationalismus oder die sogenannte Parallelgesellschaft in der Diaspora entstehen.
- 4 Vgl. etwa O'Reilly/Arnold 2005 oder Roth 2005.
- 5 „Das Nette an Kultur ist, dass sie jeder hat“ (Marilyn Strathern, 1995). Damit ist die Einigkeit über die „Kultur“ aber auch schon am Ende. Über den vagen Charakter des Begriffs, der vom Dialekt über bildende Kunst bis zur Schlagerparade alle Erscheinungen menschlichen Lebens abdecken soll, existieren zahllose Interpretationen, Begriffsdefinitionen und Meinungen. Einigkeit besteht einzig darin, dass Kultur soziale, erfahrbare Realität ist. Jede und jeder haben ein eigenes Verständnis von dem, was für sie jeweils Kultur ist bzw. ausmacht. Im interkulturellen Kontext kann dies zu erheblichen Schwierigkeiten führen, da das eigene Kulturverständnis stark mit Emotionen wie Heimatgefühle, der eigenen Identität und Geborgenheit verbunden ist.
- 6 Kommunizieren, Tauschbeziehungen eingehen, Abhängigkeiten schaffen und aushalten sind wesentlich für soziale Beziehungen.
- 7 Vgl. auch Klein, Rosemarie. 2010. Beratung als Handlungsansatz in GIWA. In: GIWA-Online Nr. 4, Februar.
- 8 Hier ist auf die Erfahrungen des Bridges Projekts aus Norwegen zu verweisen: www.vofo.no/bridges (letzter Zugriff am 15.04.2010).