

„Und wann lernen wir Berndeutsch?“

Zur Alphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener in der Bundeshauptstadt

Michael Bärmann

1. Migration und Alphabetisierung: Das Institut FORMAZIONE Bern als Regionalstelle der Stiftung ECAP¹

Zu Beginn der Siebzigerjahre des vorigen Jahrhunderts, im Zuge einer massiven Migrationsbewegung aus Italien in die Schweiz, gründete die italienische Gewerkschaft CGIL („Confederazione Generale Italiana del Lavoro“) in Basel und Zürich eine Schule für italienische Migrantinnen und Migranten. Nach einer ausgedehnten Phase des Wachstums auf dem Bildungs- und Ausbildungssektor wurde dieses Institut im Jahr 1984 in eine Stiftung schweizerischen Rechts umgewandelt, die in der Folgezeit nicht nur Kooperationsvereinbarungen mit dem „Schweizerischen Gewerkschaftsbund“ (SGB), sondern auch mit der spanischen Gewerkschaft „Comisiones Obreras“ (CCOO) (1994) sowie mit der portugiesischen „Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses“ (CGTP) (1996) einging. Als gemeinnützige Non-Profit-Organisation verfolgt die heute unter der Kurzbezeichnung ECAP² firmierende Einrichtung inzwischen das erklärte Hauptziel, die Bildung jüngerer wie auch älterer Erwachsener (insbesondere der Migrantinnen und Migranten) sowie der wenig qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Schweiz zu unterstützen, um die private und berufliche Integration zugewanderter Personen tatkräftig zu fördern und so einen aktiven Beitrag für den Erwerb wie auch für die Festigung der kognitiven Mittel und Kenntnisse zu leisten, die für ein autonomes und verantwortungsvolles Leben in unserer sich rasch wandelnden modernen Gesellschaft unverzichtbar sind. Die sich aus dieser ambitionierten Programmatik ergebenden Aktivitäten lassen sich einer ganzen Reihe von Tätigkeitsbereichen, die den beiden Hauptschwerpunkten Erwachsenenbildung und Forschung verpflichtet sind, zuordnen: Außer der Allgemeinbildung im weiteren Sinn stehen vor allem die Vermittlung von Sprachkenntnissen sowie die berufliche Bildung der in der Schweiz lebenden ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Vordergrund, woraus sich zugleich die

¹ Die folgende Skizze basiert im Wesentlichen auf dem sogenannten „Leitbild“ sowie auf dem offiziellen „Kurzporträt“ der Stiftung ECAP. Beide Texte haben (*mutatis mutandis*) sowohl in die in der Regel jährlich erscheinenden Geschäftsberichte als auch in die gedruckten Kursprogramme der einzelnen Regionalstellen (hierzu siehe die weiteren Ausführungen des vorliegenden Beitrags) Eingang gefunden. Die gegen Schluss des einleitenden Abschnitts angegebenen Kennzahlen sind hingegen dem Jahresbericht 2006 entnommen. Siehe: ECAP: Jahresbericht 2006. Rapporto d’Attività 2006 [o. O. 2007], bes. S. 4, 6 und 12. Weitere Informationen (auch die Geschäftsberichte der Jahre 2001, 2002, 2003 und 2004) sind darüber hinaus auf den Internetseiten www.ecap.ch bzw. www.formazioneberna.ch einsehbar.

² Die Versalien stehen für die selbst in Insiderkreisen kaum bekannte Bezeichnung „ENTE CONFEDERALE ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE“. Der vollständige Name lautet „ECAP. Berufs-, Weiterbildungs- und Forschungsinstitut“.

Notwendigkeit ergibt, sowohl spezifisch ausgerichtete ErwachsenenbildnerInnen als auch Sprach- und KulturvermittlerInnen auszubilden. Hand in Hand mit verschiedenen Forschungsaktivitäten nicht nur zum Bildungsbedarf, sondern auch zu den sozialen Auswirkungen von Bildung gehen sodann die Publikation von Forschungsarbeiten, Reflexionsbeiträgen und didaktischem Material verbunden mit der Projektierung, Durchführung und Evaluation neuer Bildungsmodelle, der Organisation von Tagungen und Studienseminaren sowie der Teilnahme an und Förderung von länderübergreifenden Bildungsbemühungen. Dabei beschränken sich die soeben ins Feld geführten Aktivitäten der Stiftung längst nicht mehr auf die beiden Gründungsstädte Basel und Zürich. Vielmehr ist das im Lauf der Jahre und Jahrzehnte zunehmend breiter gewordene Bildungsangebot mittlerweile in insgesamt 14 Kantonen zugänglich und wird aktuell von insgesamt acht sogenannten ‚Regionalstellen‘ aus (mit Sitzen in Aarau, Basel, Bern, Lamone [nördlich von Lugano, Kt. Tessin], Luzern, Solothurn, Winterthur und Zürich) geleitet. Die finanziellen Mittel stammen nicht nur aus Beiträgen öffentlicher Institutionen der Schweiz, sondern auch aus den verschiedenen Herkunftsländern der Migrantinnen und Migranten, vor allem jedoch aus dem Pool der Kursgebühren sowie aus den Einkünften aus dem Verkauf von Büchern und didaktischem Material. In Zahlen ausgedrückt, lässt sich die Stiftung wie folgt einordnen: Die ECAP ist heute die drittgrößte Organisation im Bereich der Erwachsenenbildung in der Schweiz. Im Jahr 2006 zählte sie insgesamt 484 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten belief sich im genannten Zeitraum auf 92.061 Lektionen, die sich auf 2.333 Veranstaltungen mit 28.468 Teilnehmenden verteilten.

Die Regionalstelle Bern nimmt innerhalb der Stiftung insofern eine Sonderstellung ein, als sie zum einen nicht primär unter der überregionalen Bezeichnung ECAP firmiert, sondern in der Regel als ‚FORMAZIONE Bern‘ bezeichnet wird (was selbst in Kreisen der ECAP-MitarbeiterInnen aus entfernten Regionen häufig zu Nachfragen nach der ‚eigentlichen Zugehörigkeit‘ der Berner Regionalstelle führt). Zusätzlich verkompliziert werden die Verhältnisse durch den Umstand, dass FORMAZIONE vor wenigen Jahren auch in der nahe gelegenen Stadt Biel (frz. Bienne/Kt. Bern) ansässig wurde und man somit im Grunde von zwei ‚Sitzen‘ der Regionalstelle auszugehen hat, deren administratives Zentrum jedoch nach wie vor in der Bundeshauptstadt beheimatet ist. Der in der Bezeichnung der Regionalstelle sich manifestierende ‚Sonderstatus‘ Berns hat historische Gründe, die im Rahmen unserer Ausführungen nicht eingehend diskutiert werden müssen; wichtig scheint mir jedoch darauf hinzuweisen, dass der Bildungs- und Forschungsauftrag, der dem Berner bzw. Bieler Kursangebot abzulesen ist, sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht dem übergeordneten Ganzen verpflichtet ist.

2. Die Alphabetisierungskurse

Innerhalb des breiten Gesamtspektrums der im einleitenden Abschnitt in gebotener Kürze referierten Tätigkeitsbereiche erfüllen die Alphabetisierungskurse eine doppelte Funktion: Zum einen stehen diese Lehrveranstaltungen Personen offen, die sich auf der Suche nach einer Arbeitsstelle befinden, andererseits spielen sie eine kaum zu unterschätzende Rolle im Segment Sprache und Integration.³ (Übrigens bildeten die Kurse für Stellensuchende im Berichtsjahr

³ Hierzu siehe etwa wieder den ECAP-Jahresbericht 2006 (wie Anm. 1), hier S. 8. Ergänzend hierzu sei auf die ‚Statistik der Alphabetisierungskurse‘ (untersuchter Zeitraum: 2000–2004) hingewiesen, die im Juni 2005 erstellt wurde. Diese detaillierte Auswertung umfasst die entsprechenden Lehrveranstaltungen sämtlicher be-

2006 mit einem ausgewiesenen Anteil von 58% den Hauptschwerpunkt der ECAP-Aktivitäten.⁴) Der Vollständigkeit halber sei außerdem darauf hingewiesen, dass sich hinter der in den Kursausschreibungen der ECAP aufgeführten Bezeichnung ‚Alphabetisierung‘ zusätzlich das Angebot eines Fortsetzungskurses verbirgt, der unter dem Begriff ‚Nachalphabetisierung‘ subsumiert wird: Während sich das Zielpublikum der Basisveranstaltung aus Teilnehmenden zusammensetzt, die keine oder nur minimale Kenntnisse des westeuropäischen Schriftsystems besitzen, wendet sich der Nachfolgekurs im Allgemeinen an Personen, die selbst kurze und relativ einfache Sätze, die auf einem vergleichsweise bescheidenen sprachlichen Niveau liegen, nur unter erheblichen Schwierigkeiten lesen und verstehen können und wesentlich langsamer und unbeholfener als KursteilnehmerInnen in regulären Deutschkursen zu Papier bringen. Die Lernziele dieser Kurse sind rasch umrissen: Außer dem Erwerb sowie der Festigung der Lese- und Schreibtechnik soll parallel hierzu auch der Umgang mit einfachsten Zahlen vermittelt und trainiert werden. Im Idealfall erarbeiten sich die Teilnehmenden darüber hinaus die Grundkenntnisse der deutschen Sprache, was den Zugang zum weiter führenden Erwachsenenbildungsangebot ermöglichen und letztlich für die Vorbereitung auf einen Deutschkurs dienlich sein kann. Dass der Erwerb der ‚alten Kulturtechniken‘ Lesen und Schreiben beim Abbau von Lernhemmnissen und Ängsten sowie bei der Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration wichtige Dienste leistet, scheint evident und sei an dieser Stelle lediglich am Rande erwähnt.

Nicht zuletzt in organisatorischer Hinsicht ergeben sich im Vergleich zum konventionellen Schulunterricht einige bedeutsame Unterschiede: Die Teilnehmenden besuchen die ‚Alpha-Kurse‘, wie sie gemeinhin genannt werden, in der Regel über einen Zeitraum von acht Wochen hinweg.⁵ In diesen zwei Monaten gelangen die Schülerinnen und Schüler in den Genuss von insgesamt 120 Lektionen à 45 Minuten, die gleichmäßig über die Arbeitswoche verteilt sind. Hieraus ergibt sich ein Tagespensum von drei Lektionen (bzw. 135 Minuten), die in Bern jeweils nachmittags stattfinden. Die Teilnehmenden bewegen sich somit innerhalb eines äußerst knapp bemessenen Zeitrahmens, ist es doch alles andere als einfach, sich im Verlauf von insgesamt nur 40 Kurstagen nahezu das gesamte Alphabet mit seinen Groß- und Kleinbuchstaben, Umlauten, Diphtongen und speziellen Lautgruppen nebst den einfachsten Zahlen aktiv anzueignen.

Eingangs dieses Beitrags wurde bereits darauf hingewiesen, dass die historischen Wurzeln der Stiftung ECAP letztlich in der massiven Migrationsbewegung der frühen 1970er Jahre zu suchen sind. Diese Ursprünge, die noch in der Bezeichnung der Berner Regionalstelle aufscheinen (ital. ‚formazione‘ = ‚Bildung‘/‚Ausbildung‘), erwecken unwillkürlich den Eindruck, die KursteilnehmerInnen rekrutierten sich nach wie vor überwiegend aus dem italienischen Sprachraum. Dem ist jedoch gerade nicht so, haben hinsichtlich der Zusammensetzung der Kurse doch schon vor längerer Zeit tief greifende Veränderungen stattgefunden, die auch und vor allem hinsicht-

teiligter Regionalstellen und berücksichtigt dabei erstmals auch das Berner Kursangebot. Zur Situation in Bern siehe etwa MANUELA RYTER, „Wie schreibt man ‚Schuh‘?“. Mit Abc-Kursen gegen die gesellschaftliche und berufliche Isolation von Migrantinnen und Migranten, in: Der Bund (Berner Tageszeitung) vom 27. August 2004, S. 25. Darüber hinaus sei auf einen Fernsehbericht zum Thema Analphabetismus hingewiesen, der am 25. Juli 2006 im italienischsprachigen ‚Telegiornale‘ des TV-Senders RTSI 1 ausgestrahlt wurde (homepage: www.rtsi.ch).

⁴ Hierzu siehe etwa wieder den ECAP-Jahresbericht 2006 (wie Anm. 1), hier S. 8.

⁵ Derselbe Zeitraum ist übrigens auch für die Nachalphabetisierungskurse vorgesehen.

lich der spezifischen Lehr- und Lerntechniken alsbald gravierende Folgen zeitigten.⁶ Einige der in diesem Problemzusammenhang verhältnismäßig häufig zu beobachtenden Phänomene seien im Folgenden anhand der gerade in den vergangenen Jahren stetig gewachsenen ‚Fraktionen‘ der arabischsprachigen KursteilnehmerInnen exemplarisch verdeutlicht.

3. Araber und Maghrebiner

Vorab gilt es allerdings festzuhalten: ‚die Araberin‘ oder ‚den Araber‘ gibt es nicht. Wir haben stattdessen vielmehr von einem Kreis von Personen auszugehen, dessen einzelne Mitglieder als Muttersprache in der Regel das Arabische sprechen. Während nämlich Teilnehmende, die von der arabischen Halbinsel, also aus dem ehemaligen Kerngebiet des islamischen Weltreichs, stammen, gerade in den Alphakursen eher zu den Ausnahmefällen gehören, begegnen uns hier überwiegend Staatsangehörige Marokkos, Algeriens und Tunesiens. Bei diesen Schülerinnen und Schülern handelt es sich somit meist um frühere Bewohner des Westteils der arabisch-muslimischen Welt, die unter der Bezeichnung ‚Maghreb-Staaten‘ zusammengefasst werden (arab. ‚al-maghib‘ = ‚der Westen‘).⁷ Als ehemalige französische Kolonialgebiete haben diese politischen Gebilde nicht selten ein wechselvolles Schicksal durchlaufen, das sich nicht zuletzt etwa im Œuvre des aus Algerien stammenden Literaturnobelpreisträgers Albert Camus (1913–1960) oder im heute weit weniger bekannten wissenschaftlich-literarischen Gesamtwerk des in Paris lebenden Schriftstellers, Soziologen und Literatursoziologen Albert Memmi (geb. 1920 in Tunis als Sohn einer berberischen Mutter und eines jüdischen Vaters!)⁸ niedergeschlagen hat. Dabei markiert die koloniale Vergangenheit des maghrebischen Kulturraums zugleich das Spannungsfeld, in dem sich selbst Personen, die kaum oder nur schwach alphabetisiert sind,⁹ geschweige denn in den Genuss auch nur der Anfangsgründe einer regulären Volksschulbildung gelangt sind, mitunter bewegen, ist es doch in der Regel die französische Sprache, die – wenn auch häufig lediglich in mündlicher Form – erste ‚Haftpunkte‘ für eine weiter reichende Orien-

⁶ Seit dem Start der Alphabetisierungskurse im Februar 2004 hat nur eine einzige Person italienischer Herkunft eine solche Lehrveranstaltung besucht. Ob dies für oder gegen das heimische Bildungssystem spricht, sei dahingestellt, ist die Statistik der Teilnehmerzahlen, wie die Erfahrungen der letzten Jahre gezeigt haben, für die zugrunde liegende Problematik doch alles andere als repräsentativ!

⁷ Zu den drei genannten Kernländern des Maghreb gehören außerdem noch Libyen und Mauretanien. Eine allgemeine Übersicht über die verschiedenen Teilregionen der arabischen Welt bietet jedes einschlägige Lehrwerk des Arabischen. Siehe neuerdings etwa wieder KATHRIN FIETZ, Langenscheidt – Praktisches Lehrbuch Arabisch, Berlin 2007, S. 14 f. Hierzu vgl. jetzt auch das übersichtliche ‚Organigramm‘ zu den arabischen Dialekten in NICOLAS LABASQUE, Salam! Arabisch für Anfänger. Lehrbuch mit Audio-CD, Stuttgart 2008, S. 58 f.

⁸ Siehe etwa: ALBERT MEMMI, Die Salzsäule. Biographischer Roman, mit einem Vorwort von ALBERT CAMUS, aus dem Französischen übersetzt von GERHARD M. NEUMANN (eva-Taschenbuch, Bd. 230), Hamburg 1995; dazu: I[NGRID] SCHW[AMBORN] und E[RNST]PETER] R[UHE], Art. Albert Memmi, in: Kindlers Neues Literatur Lexikon, Bd. 11, München 1990, S. 510–513, bes. S. 512 f. (m. Lit.).

⁹ Wie stark verbreitet der Analphabetismus in Nordafrika nach wie vor ist, illustrieren die Verhältnisse in den Staaten Marokko und Tunesien in drastischer Weise: In Marokko beträgt die Analphabetenrate unter Männern 40%, bei Frauen sogar 66%, während in Tunesien ‚nur‘ 21% der Männer und 42% der Frauen weder lesen noch schreiben können. Quelle: HARALD HAARMANN, Sprachen-Almanach. Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt, Frankfurt a. M./New York 2002, S. 160 f. und 184 f. Der von der ECAP im Juni 2005 erstellten allgemeinen ‚Statistik der Alphabetisierungskurse‘ lässt sich übrigens entnehmen, dass im Zeitraum von 2000 bis 2004 bei den Teilnehmenden die Frauenquote 74% betrug.

tierung auch im Alltag der Deutschschweiz liefert. Im konkreten Fall Tunesiens gestalten sich die sprachökologischen Verhältnisse in etwa folgendermaßen:¹⁰ Arabisch ist in gesprochener Form (als Variante Tunesisch-Arabisch) die Hauptlandessprache und alleinige Amtssprache (Standardarabisch). Letztere, die man auch als ‚Hocharabisch‘ bezeichnet, dominiert zwar auch im Ausbildungswesen, doch fungiert das Französische inzwischen als zweite Unterrichtssprache.¹¹ Da trotz der seit der Unabhängigkeit Tunesiens (1956) erzielten Fortschritte im Bildungswesen vor allem in ländlichen Gebieten die Analphabetenquote nach wie vor exorbitant hoch zu sein scheint,¹² wird man davon ausgehen dürfen, dass das Bildungssystem längst nicht der breiten Bevölkerungsmehrheit offen steht, sondern sich vermutlich auf den urbanen Raum mit seinen vielfältigen Bildungsangeboten konzentriert.

Wie dem auch sei: Die zuständigen Arbeitsvermittlungs-, Sozial- oder gar Asylbehörden melden Personen für Alphabetisierungskurse an (im Fachjargon als ‚verfügen‘ bezeichnet), die als Abkömmlinge der besagten nordafrikanischen Staaten während der vorbereitenden ‚Diagnosephase‘¹³ zwar ein akkurates Arabisch zu Papier bringen sowie neben der ihrem jeweiligen Herkunftsland zuzuordnenden Sprachvariante des Arabischen (z. B. Tunesisch-Arabisch) einige Brocken Französisch sprechen und verstehen, was den Umgang mit dem westeuropäischen Schriftsystem betrifft, jedoch weitgehend Neuland betreten.¹⁴ Für KursteilnehmerInnen, die aus den modernen ‚Touristenzonen‘ stammen, gilt darüber hinaus, dass sie nicht selten rudimentäre Kenntnisse des Standarddeutschen, ja sogar des Schweizerdeutschen mitbringen, ohne dass sich in jedem Fall eindeutig klären ließe, wo, wann und unter welchen Begleitumständen diese erworben wurden.¹⁵ Dies führt in zahlreichen Fällen zu einer geradezu kuriosen Sprachmischung, die es im weiteren Verlauf eines Kurses regelrecht zu entzerren gilt.

¹⁰ Das Folgende nach HAARMANN, Sprachen-Almanach (wie Anm. 9), S. 185.

¹¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Regionalstelle Biel schon seit längerem einen ‚Cours d’alphabétisation en français‘ im Kursprogramm führt, der sich ausschließlich an die Adresse erwachsener Personen, die Französisch sprechen, wendet. Im (zweisprachigen) Biel werden somit – je nach Bedarf – sowohl deutschsprachige als auch französischsprachige Alphabetisierungskurse durchgeführt, während in Bern lediglich deutschsprachige Kurse stattfinden.

¹² Im Jahre 1990 betrug sie mehr als 60%!

¹³ Als ‚Diagnosephase‘ wird die Frühphase eines Alphabetisierungskurses bezeichnet. Während dieses Abschnitts wird nicht nur mit der erforderlichen Behutsamkeit und Umsicht die private und berufliche Gesamtsituation erfragt, sondern auch möglichst detailliert ermittelt, ob und wie weit sich die Teilnehmenden bereits in früherer Zeit Sprach-, Schreib- oder Lesekenntnisse angeeignet haben, sei dies nun im Rahmen eines ‚ordentlichen‘ Schulunterrichts oder aber etwa im privaten (z. B. familiären) Bereich.

¹⁴ Anderes kommt hinzu: Für den ‚Fall Marokko‘ ist beispielsweise geltend zu machen, dass die Bevölkerung dieses Landes lediglich zur Hälfte aus arabischen Marokkanern besteht. 30 bis 40% der Einwohner sind hingegen Berber, also Angehörige jener Volksgruppe, die bereits vor der arabisch-islamischen Invasion in Nordafrika lebte. So kann es auch kaum verwundern, dass mehr als 40% der Marokkaner eine der berberischen Sprachen als Muttersprache sprechen. Hierzu siehe wieder HAARMANN, Sprachen-Almanach (wie Anm. 9), S. 161. Einführende Literatur zu den historischen Aspekten: H[ANS]-R[UDOLF] SINGER, Art. Berber, in: Lexikon des Mittelalters, Bd. 1, Stuttgart/Weimar 1980, Sp. 1930 f. (Singer veranschlagt die ‚Berberquote‘ in Marokko auf 40–45% [ebd., Sp. 1930]!).

¹⁵ Anekdotischen Wert hat beispielsweise die immer wieder registrierte Erwähnung des hochalemannischen ‚Chuchichäschtlī‘, das nichts anderes als den Küchenschrank bezeichnet. Dieses Wort, dem die Maghrebiner nicht selten eine arabische Färbung nachsagen, wurde in der Regel in den touristischen Zentren erworben, kehrt somit aus einem reinen Marketingkontext in die Schweiz zurück und wird auf diese Art und Weise erst sekundär Teil des aktiven Sprachschatzes. Dasselbe gilt für die prononcierte Erwähnung des ‚Wägeli‘ mit den ‚Rössli‘, mit dem Pauschaltouristen in den ‚touristisch erschlossenen‘ Gebieten umhergekarrt werden. Die Liste dieser geradezu bizarr anmutenden Helvetismen ließe sich beliebig verlängern.

4. Zu einigen unterrichtspraktischen Fragen und Problemen

Wie aber eignen sich nun – um bei unserer exemplarisch ausgewählten Zielgruppe zu bleiben – Personen aus dem Maghreb die alten Kulturtechniken des Lesens und Schreibens an? Rücken wir einmal diejenigen Kursteilnehmenden ins Blickfeld, die bereits in ihrer Heimat – will heißen: in ihrem Herkunftsland – den Gebrauch der arabischen Schrift mehr oder weniger gut erlernt haben, so stellen wir fest, dass verschiedene gravierende Unterschiede zum westeuropäischen Schriftsystem eine Alphabetisierung ganz erheblich erschweren. Ich beschränke mich im Folgenden auf einige grundlegende Feststellungen: Zwar liegt uns mit der arabischen Schrift ein alphabetisches Buchstabensystem vor,¹⁶ doch ist dieses – im Gegensatz zum hierzulande gebräuchlichen Alphabet – linksläufig und kennt statt der uns vertrauten Groß- bzw. Kleinschreibung eine hiervon in wesentlicher Hinsicht abweichende Formenpalette: Die arabische Schrift setzt sich aus insgesamt 28 Zeichen für die Konsonanten und die Langvokale â, î und û zusammen, die zwar jeweils in einer unveränderlichen Grundform vorliegen und innerhalb eines Wortes miteinander verbunden geschrieben oder gedruckt werden, allerdings nur insofern sie sich nach links verbinden lassen. Wir haben somit von jeweils vier grafischen Formen auszugehen, die je nach Position des jeweiligen Buchstabens wechseln (isoliert, nach links, von rechts oder von beiden Seiten verbunden). Hinzu kommt, dass es innerhalb dieses Systems zwar Zeichen für Vokale gibt, jedoch sowohl die Kurzvokale (a, i, u) als auch die Vokallosgkeit und auch die Verdoppelung eines Konsonanten in der Regel nicht geschrieben werden, sondern lediglich (bei Bedarf, z. B. in wichtigen Texten wie etwa im Koran¹⁷ oder in juristischen Kontexten) mittels spezifischer Hilfszeichen über und unter der Schriftlinie, also in Form grafischer Beizeichen, Eingang ins Schriftbild finden. Irritierend ist darüber hinaus der Umstand, dass die drei bereits genannten Grundvokale a, i und u (d. h. deren Kurzformen) bzw. â, î und û (d. h. deren Langformen) keinen absoluten Klang besitzen, sondern ganz unterschiedliche Schattierungen aufweisen. So gibt beispielsweise der a-Vokal eine große Realisierungsbreite zu erkennen, kann er doch bis zum e palatalisiert und bis zum o velarisiert werden. Auch eine Velarisierung von kurzem i zu e und kurzem u zu o liegt im Bereich des Möglichen.¹⁸

¹⁶ Zum Folgenden siehe etwa [VERONIKA] WI[LBERTZ], Art. Arabische Schrift, in: Metzler-Lexikon Sprache, hg. von HELMUT GLÜCK, Stuttgart, 3. neu bearb. Aufl. 2005, S. 52 ff. (mit Buchstabentabelle). Eine geradezu enzyklopädische Fülle von Schriftsystemen, die den Kursleitenden nicht selten wertvolle Hinweise auf ‚Vorkenntnisse‘ der Teilnehmenden liefern, bietet immer noch das bis heute aufgelegte Nachschlagewerk: Das Buch der Schrift enthaltend die Schriftzeichen und Alphabete aller Zeiten und aller Völker des Erdkreises, zusammengestellt und erläutert von CARL FAULMANN, Wien, 2. verm. und verb. Aufl. 1880 (unveränd. Nachdruck Wiesbaden 2004). Historische Aspekte behandelt HARALD HAARMANN, Geschichte der Schrift (Beck'sche Reihe, Bd. 2198), München 2002; weiter: TORE JANSON, Eine kurze Geschichte der Sprachen, aus dem Englischen übers. von MARTINA WIESE, Heidelberg/Berlin 2003; STEVEN ROGER FISCHER, Eine kleine Geschichte der Sprache, aus dem Englischen von ANDREAS SIMON, Frankfurt/New York 1999.

¹⁷ Einen ersten Eindruck hiervon vermittelt etwa die vorbildliche zweisprachige Ausgabe: Der Koran. Arabisch-Deutsch. Übersetzung und wissenschaftlicher Kommentar von ADEL THEODOR KHOURY, Bd. 1–12, Gütersloh 1990–2001.

¹⁸ Hierzu siehe etwa ISMAIL AMIN, Lehrgang Al-Manar. Arabisch für Deutschsprachige. Eine Einführung in das moderne Hocharabische. Elementarstufe, Zürich 2002, S. 1, 61. Die soeben beschriebene Varianz wird in zahlreichen ‚Schnellkursen‘, die inzwischen weite Verbreitung gefunden haben, schlichtweg ignoriert. Siehe etwa die folgenden ‚Einführungen‘: MAHMOUD GAAFAR, Your first 100 words in Arabic. Beginner's Quick & Easy Guide to Demystifying Arabic Script, Illinois 1999; J. J. SCHMIDT, Arabisch ohne Mühe, übers. und bearb. von KATHARINA BOBZIN, illust. von J.-L. GOUSSÉ, Bd. 1 (2 Teilbände; Bd. 2: Register),

Die soeben beschriebenen Charakteristika des Arabischen lassen bereits erahnen, mit welcherlei Irritationen die Kursleitenden schon auf der Elementarstufe einer Alphabetisierung zu rechnen haben. Selbst die in zunehmendem Maß an Popularität gewinnende ‚Reichen-Methode‘¹⁹ (Lernkonzept ‚Lesen durch Schreiben‘, realisiert im sogenannten ‚Werkstattunterricht‘) kann auch und gerade im Bereich der Erwachsenenbildung nur mit gebührender kritischer Distanz zur Anwendung kommen, wirkt sich der unreflektierte Gebrauch dieses zunächst durchaus Erfolg versprechenden Instruments, das ursprünglich im Rahmen des Erstlese- bzw. Erstschriftunterrichts entwickelt wurde,²⁰ doch im soeben referierten Kontext unter Umständen geradezu verheerend aus.

Zugleich erhebt sich die Frage, welche Lehrmittel auf dem Sektor der Erwachsenenbildung besonders geeignet sind. Um es vorweg zu nehmen: Das ideale Lehr- und Übungsbuch gibt es bis heute nicht. Geht man jedoch einmal davon aus, dass die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse zum einen relativ häufig lernungewohnt sind, sich andererseits jedoch aus Berufen oder – um es bescheidener auszudrücken: Tätigkeitsbereichen – rekrutieren, die man überwiegend den großen Segmenten Gastgewerbe/Service und Reinigung zurechnen kann, scheint es insgesamt naheliegend, gerade bei der Auswahl des Lehr- und Lernmaterials an fundamentale Alltagserfahrungen anzuknüpfen. Hier hat sich nun im Laufe der Zeit das von Elke Brandt, Karl-Heinz Brandt und Bernd Frohn herausgegebene ‚Alpha-Buch‘ als über weite Strecken hinweg durchaus praktikabel erwiesen. So weist dieses Lehrwerk nicht nur einen unkomplizierten und relativ übersichtlichen Aufbau aus, sondern rekuriert mit seinen Beispielwörtern auch auf Erfahrungsbereiche, die dem Gros der Teilnehmenden unmittelbar vertraut sein dürften.²¹ So wird beispielsweise der Großbuchstabe A über den Anlaut des Beispielwortes ‚Ananas‘ eingeführt,²² während sich der entsprechende Kleinbuchstabe über das Wortinnere der gleichen Vokabel ohne gravierende Probleme vermitteln lässt.²³ Anhand des gleichen Wortbilds werden sodann die verschiedenen Formen von N/n und S/s eingeführt,²⁴ gefolgt von Schreibübungen,²⁵

Chennevières-sur-Marne 2003. Hierzu vgl. auch die (auf Mehrbändigkeit angelegte) Einführung von KRISTEN BRUSTAD / MAHMOUD AL-BATAL / ABBAS AL-TONSI, *Alif baa with DVDs. Introduction to Arabic letters and sounds*, Washington D. C. 2004. Unter völligem Verzicht auf das arabische Schriftsystem operiert KIRSTIN KABASCI, *Einstieg arabisch für Kurzschriftschlossene*, hg. von CHRISTOF KEHR, Ismaning 2006.

¹⁹ Hierzu siehe neuerdings wieder JÜRGEN REICHEN, *Hannah hat Kino im Kopf: Die REICHEN-Methode Lesen durch Schreiben* und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern, Hamburg/Zürich 2006 (m. Lit.), sowie das vom gleichen Autor nebst verschiedenen Mitarbeitern seit 1982 in Zürich herausgegebene reichhaltige Lehrwerk: *Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar*, das ich im Rahmen des vorliegenden Beitrags schon aus Platzgründen nicht in detaillierter Form bibliografisch ausweisen kann.

²⁰ Hierzu siehe etwa CHRISTA SCHENK, *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Erstlese- und Erstschriftunterrichts*, Baltmannsweiler 1997, S. 97–101 (mit Wiedergabe der von Reichen propagierten Buchstabentabelle [ebd., S. 98]); weiterführende Literatur: HANS BRÜGELMANN / ERIKA BRINKMANN, *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*, Lengwil 1998.

²¹ ELKE BRANDT / KARL-HEINZ BRANDT / BERND FROHN, *Das Alpha-Buch. Ein Alphabetisierungskurs*, Ismaning 1992. Weitere Lehrmittel aus dem Bereich der Alphabetisierung werden im Folgenden noch eingehender behandelt.

²² Siehe BRANDT / BRANDT / FROHN, *Das Alpha-Buch* (wie Anm. 21), S. 8.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., S. 9 f.

²⁵ Ebd., S. 11.

die alsbald zum elementaren Lesetraining überleiten.²⁶ Die im ‚Alpha-Buch‘ behandelte Themenpalette weist insgesamt den Vorzug auf, über eine große Zahl konkreter Gegenstände des täglichen Lebens die grundlegenden Prinzipien unseres Schriftsystems zu vermitteln, die MigrantInnen quasi in jedem Supermarkt um die Ecke bewusst oder unbewusst abrufen können. Und die Liste solcher und ähnlicher Beispiele lässt sich fortsetzen: So werden etwa der Großbuchstabe B sowie der Kleinbuchstabe e über das Beispielwort ‚Banane‘ eingeführt,²⁷ gefolgt vom Groß- und Kleinbuchstaben T/t, die mittels der ‚Tomate‘ exemplifiziert werden²⁸ (unterbrochen von verschiedenen Schreib- und Leseübungen, die bereits in dieser relativ frühen Lernphase bis hin zum übersichtlich dargebotenen Kreuzworträtsel reichen.²⁹) Die in den soeben ins Feld geführten Beispielen erkennbare sogenannte ‚Anlautmethode‘³⁰ lässt sich problemlos mit der Reichen-Methode³¹ verbinden, so dass es letztlich kaum verwundert, dass man zum gegenwärtigen Zeitpunkt in zahlreichen Kursräumen dem sogenannten ‚Buchstabentor‘ bzw. ‚Buchstabenbogen‘ begegnet. Allerdings sind bei weitem nicht alle aus der Perspektive des Westeuropäers auf den ersten Blick geeigneten Wort- bzw. Bildbeispiele dem Schrifterwerb unbedingt förderlich. Ein besonders drastisches Exempel, das uns in den arabischen Kulturraum zurückführt, sei hier en passant geschildert: Eine aus der marokkanischen Handelsstadt Meknès (nördlich des Mittleren Atlas) stammende und bereits seit mehreren Jahren in der Schweiz ansässige Kursteilnehmerin, die aufgrund ihrer Vorkenntnisse und ihrer bemerkenswert hohen Motivation im Verlauf des Kurses sehr gute Lernresultate erzielt hatte, erhielt während der Schlussphase der Lehrveranstaltung Gelegenheit, das ‚Eu‘ kennen zu lernen, wandte sich jedoch unmittelbar nach der Konfrontation mit dem entsprechenden Bildfeld des Buchstabenbogens, das die Figur einer Eule zeigte,³² entsetzt ab. Was war geschehen? Im Rahmen eines klärenden Gesprächs stellte sich alsbald heraus, dass man in der Heimatregion der Kursteilnehmerin die Eule schon von alters her als bedrohliche Unheilbringerin betrachtet, deren Erscheinen häufig dem Tod eines nahestehenden Menschen vorausgeht. Ob diese Symbolik, die übrigens auch in unseren Breiten in ganz unterschiedlichen Ausprägungen bis heute nachweisbar ist,³³ für den gesamten arabischen Kulturraum gilt, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen,³⁴ das

²⁶ BRANDT / BRANDT / FROHN, Das Alpha-Buch (wie Anm. 21), S. 12.

²⁷ Ebd., S. 15 f.

²⁸ Ebd., S. 21.

²⁹ Ebd., S. 17–20, bes. S. 20.

³⁰ Eine allgemeine Übersicht zur vielfältigen Methodik der Leselehrverfahren (nebst zahlreichen Literaturhinweisen) bietet wieder SCHENK, Lesen und Schreiben lernen und lehren (wie Anm. 20), S. 71–105, hier bes. S. 76 (mit historischen Beispielen).

³¹ Hierzu siehe bereits oben (m. Anm. 19).

³² Siehe etwa wieder REICHEN, Hannah hat Kino im Kopf (wie Anm. 19), S. 22; dazu ebd., S. 23.

³³ Einführende Literatur: HELMUT HILLER, Lexikon des Aberglaubens, München 1986; weiter: [ARCHER] TAYLOR, Art. Eule, in: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens, Bd. 2, Berlin/Leipzig ³2000, Sp. 1073–1079 (m. Lit.). Zur Aktualität solcher Vorstellungen siehe neuerdings auch wieder WALTER GERLACH, Das neue Lexikon des Aberglaubens, Frankfurt a. M. 1998, S. 127 f. (Art. ‚Käuzchen‘!), wo es (S. 128) heißt: „Wenn jemand behauptet, er habe in der Todesstunde eines Familienangehörigen ein Käuzchen schreien hören, halten das nach einer 1967 im ‚Spiegel‘ veröffentlichten Umfrage immer noch 56 Prozent der Deutschen für möglich.“

³⁴ Einen literarisch geformten Parallelbeleg aus Tunesien bietet etwa die im vorliegenden Problemkontext aufschlussreiche Geschichte ‚Der Unglücksvogel‘ des ursprünglich aus dem Hinterland der Stadt Kairouan (südlich von Tunis) stammenden, heute in München lebenden Schriftstellers Hassouna Mosbahi (geb. 1950). Nachweis: HASSOUNA MOSBAHI, Der grüne Esel. Tunesische Erzählungen, aus dem Arabischen von REGINA KARACHOULI, München ²1999, S. 7–20. Ebd., S. 9, schildert der Autor, wie sich Milud, der Protar-

angeführte Beispiel zeigt jedoch, dass bereits bei der Auswahl des Wort- und Bildmaterials kulturgeschichtliche Vorgaben nach Möglichkeit berücksichtigt und so negative Rückkoppelungen mit den Lerninhalten möglichst vermieden werden sollten.³⁵

Die soeben skizzierte Problematik sei anhand eines weiteren Beispiels nochmals verdeutlicht: In Alphabetisierungskursen findet nicht selten das reichhaltige Unterrichtsmaterial, das Ursula Galiart und Susanne Büchler in ihrem speziell für die Alphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener zugeschnittenen ‚Lehr- und Arbeitsbuch‘ übersichtlich aufbereitet haben, Verwendung.³⁶ Als Beispielwörter für den Buchstaben ‚U‘ finden wir hier ‚Uhr‘, ‚Unfall‘, ‚Uhu‘ und ‚Unterhose‘ nebst den dazugehörigen Bildwiedergaben.³⁷ Drei dieser vier Beispiele halte ich aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen für ausgesprochen ‚belastet‘, um nicht zu sagen heikel: Während hinsichtlich der Verwendung der Uhr keinerlei gravierende Probleme auftreten, lassen sich in Bezug auf den Uhu ähnliche Beobachtungen anstellen wie im bereits geschilderten Fall der Eule.³⁸ Dass die bildliche Darstellung von Unterwäsche – und seien die entsprechenden Objekte auch noch so schematisch verallgemeinert – bei Teilnehmenden häufig Scham- und Peinlichkeitsgefühle auslöst, halte ich zumindest für bedenklich, bezüglich des Beispielwortes ‚Unfall‘ jedoch muss ich gestehen, dass ich erstaunt gewesen zu sein, als mehrere Teilnehmende – sie stammten übrigens wiederum aus Marokko – angesichts der Visualisierung einer Autokollision den Blick panikartig abwandten und mir gegenüber anschließend den Vorwurf erhoben, ich hätte mit dem gewählten Sujet ein solches Unglück geradezu heraufbeschworen, so dass man nun in nicht allzu ferner Zeit mit einem entsprechenden Schadensfall zu rechnen hätte. Nicht auszudenken, was im Fall des etwa bei Reichen belegten Beispielwortes

gonist seiner Geschichte, auf die Volksüberlieferung der Alten besinnt, wenn es heißt: „Nun erinnerte Milud sich auch wieder an den Spruch seiner weisen und frommen Vorfahren: *Setzt sich die Eule aufs Dach und schreit dabei, ist's mit dem Hausherrn bald aus und vorbei*. Auch seine bereits verstorbene Großmutter sprach jedes Mal, wenn sie eine Eule rufen hörte: *Gott wehre dem Bösen!*“. Eine hiervon abweichende Deutung der Eule (in ihrer Funktion als Traumsymbol!) bietet etwa: MUHAMMAD IBN SIRIN, Das arabische Traumbuch des Ibn Sirin, aus dem Arabischen übers. und komm. von HELMUT KLOPFER, mit einem Essay über Traumbücher von MICHAEL LACKNER (Diederichs Gelbe Reihe, Bd. 80), München 1989, S. 118 (aus Kap. 22: ‚Die Deutung von Raub- und anderen Vögeln‘): „Die *Eule* ist diebisch und schwach; sie hat keine Helfer und Freunde.“ (Der Originaltext stammt aus einer arabischen Handschrift des 15. Jahrhunderts, die jedoch auf einer wesentlich älteren Vorlage basiert.)

³⁵ Übrigens führt das bereits mehrfach erwähnte ‚Alpha-Buch‘ (siehe oben, m. Anm. 21) das Buchstabenpaar ‚Eu‘ über das Zahlzeichen bzw. Zahlwort ‚9‘/‚neun‘ ein (S. 116). Ich persönlich habe darüber hinaus mit Wortbeispielen wie etwa ‚neu‘, ‚teuer‘ oder etwa ‚Euro‘ gute Lernresultate erzielt.

³⁶ URSULA GALIART / SUSANNE BÜCHLER, ABC. Alphabetisierung für fremdsprachige Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch; Bd. 1: Buchstaben lesen und schreiben, mit Kommentar und Anregungen für den Unterricht; Bd. 2: Kopiervorlagen. Übungs- und Spielmaterial ABC 1, Widnau 2000; dazu: DIES., Kopiervorlagen. Übungs- und Spielmaterial ABC 2, Widnau 2001. In den in Bern und Biel veranstalteten Kursen kam darüber hinaus das sehr ansprechende Bildmaterial aus folgendem Werk, das in zahlreichen Sprachen erschienen ist, zum Einsatz: HEATHER AMERY / STEPHEN CARTWRIGHT, The Usborne Internet-linked first thousand words in German. With Internet-linked pronunciation guide, ed. by NICOLE IRVING, designed by ANDY GRIFFIN; German language consultant: ANKE KORNMÜLLER, London 2002.

³⁷ GALIART / BÜCHLER, ABC, Bd. 2 (wie Anm. 36) [o. P.] sowie in DIES., Kopiervorlagen (wie Anm. 36) [o. P.]. Das bereits genannte ‚Alpha-Buch‘ (siehe oben, m. Anm. 21) führt den Buchstaben über das (aus meiner Sicht unbelastete) Beispielwort ‚Butter‘ ein (S. 55).

³⁸ Wobei darauf hinzuweisen ist, dass auch Galiart und Büchler ‚Eule‘ (neben ‚Euter‘) als Anlautbeispiel benutzen. Siehe wieder GALIART / BÜCHLER, Kopiervorlagen (wie Anm. 36) [o. P.].

bzw. -bildes ‚Hexe‘ (für H/h) an Vorstellungen und Ängsten evoziert werden könnte ...³⁹ Immerhin wurden – wiederum im Rahmen klärender Gespräche – innerhalb der Lerngruppe nach und nach sogenannte ‚Schutzsuren‘ des Korans in die laufende Debatte eingebracht, die, so die Kundigen unter den Muslimen, gegen die verderbliche Wirkung dieser (und anderer) bösen Mächte zur Anwendung kommen könnten.⁴⁰ Dass ein Teilnehmer aus der Dominikanischen Republik sich nicht von seinen angeblich gesicherten Erkenntnissen abbringen ließ, Hexen seien verderbliche Wesen, die kleine Kinder entführten, ermordeten, kochten und anschließend verspeisten, sei hier nur am Rande erwähnt. Was hier an latenter Konfliktmaterial manifest werden könnte, würde man die Betroffenen mit Personen konfrontieren, die sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt selbst aktiv als Hexer oder Hexen betätigen,⁴¹ sprengt die Grenzen der Vorstellungskraft.

Die angeführten Beispiele leiten zur Frage über, mittels welcher Methode(n) die Schülerinnen und Schüler, die unsere Alphabetisierungskurse besuchen, teilweise viele Jahre, in manchen Fällen sogar bereits mehrere Jahrzehnte zuvor in ihren Herkunftsgebieten das ‚heimische‘ Schriftsystem kennen gelernt haben. Obwohl wir uns hinsichtlich dieser Fragestellung quasi der ‚Urszene‘ einer nicht selten gescheiterten Vermittlung der alten Kulturtechniken nähern und häufig auf völlig unerwartete Erklärungsmodelle für das sogenannte ‚schulische Versagen‘ stoßen,⁴² muss ich mich wiederum notgedrungen (weil auf einer relativ schmalen Erfahrungsbasis basierend) auf einige exemplarische ‚Fälle‘ beschränken.

Ich unternehme zunächst den Versuch, über eine (nicht zuletzt auch in bibliografischer Hinsicht) gangbare Seitenfährte das Problem zu skizzieren: Im Jahr 1999 erschien im Hamburger Verlag Borg die erste Auflage einer ‚Einführung in die arabische Sprache zum Lesen-, Schreiben-, Verstehen- und Sprechenlernen‘, die, wie der Haupttitel des Buches verrät, explizit an

³⁹ Hierzu siehe etwa wieder REICHEN, Hannah hat Kino im Kopf (wie Anm. 19), S. 98. Man betrachte aus dieser Perspektive einmal ein (an sich sehr ansprechendes) Werk wie etwa MARIA FORSTER / SABINE MARTSCHINKE, Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, illustriert von DOROTHEA LINDENBERG, Donauwörth⁴2005.

⁴⁰ Namentlich die mekkanischen Suren Nr. 113 (‚Das Frühlicht‘/al-Falaq^q) und Nr. 114 (‚Die Menschen‘/al-Nās^q), Ausgabe: Der Koran (wie Anm. 17), Bd. 12, S. 612–617 und S. 618–623. Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass es – wie die Teilnehmenden später berichteten – in der Folge sogar zu intensiven telefonischen Kontakten mit muslimischen Gelehrten kam, die bei der Aufklärung der Sachverhalte quasi als letztinstanzliche Autorität eingeschaltet wurden.

⁴¹ Ohne auf Einzelheiten näher einzugehen, sei an dieser Stelle auf die entsprechenden Aktivitäten doch wenigstens hingewiesen. Ein vom Autor des vorliegenden Beitrags im Jahr 2002 an der Berner ‚Freizeitakademie‘ abgehaltenes Seminar zum Thema Hexen und Hexenprozesse im Raum Bern erfreute sich nicht nur lebhaften Zuspruchs, sondern mündete – im Anschluss an die weitgehend sachliche Auswertung historischer und literarischer Quellen – unversehens in die Demonstration eines sogenannten ‚Rituals‘, das von einer anscheinend mit der Materie durchaus vertrauten Teilnehmerin quasi als Kursabschluss dargeboten wurde. Neuere Literatur zur ‚Szene‘: BILL ELLIS, Art. Satanismus, in: Enzyklopädie des Märchens, Bd. 11, Berlin 2004, Sp. 1131–1139; INGOLF CHRISTIANSEN, Satanismus. Faszination des Bösen, Gütersloh, 2. durchges. und aktual. Auflage 2003. Zu den historischen Aspekten siehe neuerdings auch wieder JOHANNES DILLINGER, Hexen und Magie. Eine historische Einführung (Historische Einführungen, Bd. 3), Frankfurt a. M./New York 2007; weiter: JOACHIM SCHMIDT, Satanismus. Mythos und Wirklichkeit, Marburg, 2. durchges. und aktual. Aufl. 2003.

⁴² Ein Beispiel: Ein aus Pakistan stammender Kursteilnehmer behauptete, bereits seit seiner Schulzeit unter massiven Schreibhemmungen zu leiden, weil er von seinem Lehrer häufig geschlagen worden sei. Er habe schon bei kleinsten Fehlern derart heftige Stockschläge auf seine Schreibhand verabreicht bekommen, dass es ihm bis heute nicht möglich sei, angstfrei mit einem Schreibwerkzeug umzugehen.

‚Kinder im Ausland‘ adressiert war.⁴³ Der als verantwortlicher Verfasser dieses Lehrmittels zeichnende Professor Dr. Tawfik Borg lässt in seinem am 12. September 1999 sowohl in Kairo als auch in Hamburg (sic!) abgeschlossenen Vorwort⁴⁴ klar erkennen, dass er sich einen Kreis von Rezipienten vorstellt, der weit über die im Außentitel seines Werkes genannte Personen-Gruppe hinausreicht, denn: „Dieses Buch [...] ist für arabische Kinder geschrieben, die im Ausland leben, sowie für ausländische Kinder, die in einem arabischen Land leben und Arabisch lernen möchten, um eine arabische Schule besuchen zu können.“⁴⁵ Dennoch liegt mit Borgs Einführung keineswegs ein Lehrbuch für Autodidakten vor, wendet sich der Verfasser in seinem Vorwort doch ausdrücklich an die „Arabischlehrer“,⁴⁶ denen zudem versichert wird: „In diesem Buch haben wir moderne pädagogische Methoden benutzt und den Buchstaben, das Wort oder den Ausdruck mit einem Bild verbunden.“⁴⁷ Und weiter: „Die Bilder sollen das Kind anspornen und Freude am Erlernen der Sprache vermitteln. Während des Schreibens haben wir dieses Buch mit Gruppen von Kindern verschiedenen Alters getestet. Das Ergebnis war überraschend und unerwartet gut. / Das Kind beginnt in diesem Buch mit dem arabischen Alphabet und wird Schritt für Schritt vorwärts geführt, bis es in der Lage ist, arabische Texte und Geschichten zu lesen und Arabisch zu sprechen.“⁴⁸ Wie sieht Borgs Vermittlungsmethode nun im Einzelnen aus? Hinsichtlich der Alphabetisierung denkbar einfach: Im Einstiegskapitel ‚Das arabische Alphabet‘ werden – im Grunde genommen auf der Basis herkömmlicher Verfahrensweisen – die einzelnen Buchstaben anhand von Bild- und Wortbeispielen eingeführt, so etwa das sogenannte ‚fe‘ (dies die arabische Bezeichnung für ‚f‘) über das Beispiel ‚Elefant‘ (arabisch ‚fil‘),⁴⁹ wobei jeweils drei leicht nachzuvollziehende Übungsschritte erfolgen, die der Autor des Lehrbuchs bereits im Vorwort darlegt, wenn er schreibt: „Der Buchstabe ist in Punkten vorgegeben, die das Kind verbindet, normal geschriebene Buchstaben, die es nachschreiben muß und *hohle* Buchstaben zum Ausmalen, wobei das Malen den Kindern viel Spaß macht und sehr anziehend für sie ist.“⁵⁰ Feiert in Borgs ‚Einführung‘ also zunächst die althergebrachte Anlautmethode fröhliche Urständ, – der Leiter eines Alphabetisierungskurses nimmt dies nicht oh-

⁴³ TAWFIK BORG, Arabisch für Kinder im Ausland. Einführung in die Arabische Sprache zum Lesen-, Schreiben-, Verstehen- und Sprechenlernen [mit arabischem Paralleltitel], Hamburg 1999. Der Autor bezeichnet das Druckerzeugnis als „Hauptbuch“ (S. 7), zu dem angeblich „in den nächsten Monaten“ sogenannte „Ergänzungsbücher“ erscheinen würden. Ein dem Vernehmen nach als Ergänzung gedachtes Lehrmittel mit dem Titel ‚Dialoge im Hocharabischen als Unterrichtssprache. Lehrer- und Elternbuch‘ war mir bedauerlicherweise nicht zugänglich.

⁴⁴ BORG, Arabisch für Kinder im Ausland (wie Anm. 43), S. 6 ff., wobei dem Impressum [vor S. 1, o. P.] zu entnehmen ist, dass sich der Autor als Angehöriger der „Sprachen- und Übersetzer-Fakultät der Abteilung für Germanistik“ an der renommierten Kairoer Al-Azhar Universität situiert. Dass die Beziehung zur genannten Hochschule – was auch immer unter dieser angeblichen Verbindung im vorliegenden Fall zu verstehen sein mag – in gewissen Kreisen geradezu als Gütesiegel angesehen und dementsprechend auch instrumentalisiert oder gar missbraucht wird, zeigen in letzter Zeit wieder die auch in der Fachwelt umstrittenen Veröffentlichungen eines unter dem Pseudonym ‚Mark A. Gabriel‘ publizierenden arabischen Autors. Siehe etwa DERS.: Jesus und Mohammed. Erstaunliche Unterschiede und überraschende Ähnlichkeiten, aus dem Englischen übertr. von CHRISTIAN RENDEL, Gräfelting 2006, hier S. 297 und 298 (= Register, Stichwort ‚Al-Azhar-Universität‘).

⁴⁵ Zitiert nach BORG, Arabisch für Kinder im Ausland (wie Anm. 43), S. 6.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Zitiert nach ebd.

⁴⁸ Zitiert nach ebd., S. 6.

⁴⁹ Ebd., S. 22.

⁵⁰ Zitiert nach ebd., S. 6.

ne eine gewisse Erleichterung zur Kenntnis, kann er mit seinen eigenen Unterrichtsmethoden doch zumindest punktuell an Bekanntes anknüpfen –, so sieht sich der Interessierte angesichts eines zweiten Beispiels dieser Art mit einem veränderten Konzept konfrontiert: M. T. Ghalayinis Lehrwerk ‚Tamhîdî. Einführung‘, das 2004 im Verlag des Autors erschienen ist, weicht gleich in mehrfacher Hinsicht von Borgs Buch ab.⁵¹ Was an diesem Buch zunächst geradezu frappiert, ist der im Vergleich zu Borgs Konzeption nahezu vollständige Verzicht auf Bildmaterial, findet sich doch in Ghalayinis mit beträchtlichem drucktechnischen Aufwand mehrfarbig gestaltetem Unterrichtswerk außer schematisierten Gesichtern eines freundlich dreinblickenden Herrn und einer lächelnden Dame, denen jeweils sprechblasenartig Beispielsätze zugeordnet werden, kein einziges Bild, das mit Borgs bereits in optischer Hinsicht ansprechenden Exemplen vergleichbar wäre. Der Grund hierfür ist möglicherweise in dem spezifischen Rezipientenkreis zu suchen, den der aus Damaskus stammende Verfasser⁵² wie folgt zu bestimmen weiß: „Dieses Buch habe ich für die deutschsprechenden erwachsenen Teilnehmer an den Volkshochschulen im deutschsprachigen Raum und an der Sprachreise nach Damaskus geschrieben.“⁵³ Ob deutschsprachige Erwachsene sich das arabische Schriftsystem nun entweder mit oder ohne eine durch Bildmaterial gestützte Alphabetisierungsmethode aneignen, lässt sich im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht entscheiden, erfahrungsgemäß scheint jedoch ein Erlernen der Buchstaben mittels Bildern vor allem im niederschweligen Bereich dringend geboten, so dass man der ‚Ghalayini-Methode‘, die, ausgehend von einer banalen Präsentation der arabischen Buchstaben, sogleich zu komplexen Lese-, Übersetzungs- und Schreibübungen übergeht, grundsätzlich skeptisch gegenüberstehen wird.⁵⁴ Ich würde sogar so weit gehen zu behaupten, dass eine auf Ghalayinis System beruhende Vermittlung des europäischen Schriftsystems hierzulande beim Gros der Kursteilnehmenden mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits in der Anfangsphase zum Scheitern verurteilt wäre.

Damit kehren wir zurück zu unserer Hauptfährte, nämlich zur Frage nach der Erlernung des Alphabets im arabischen Raum. Auf der Basis des mir zum gegenwärtigen Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterials lässt sich mit guten Gründen vermuten, dass zumindest in tunesischen Schulen die Anlautmethode praktiziert wird. Will heißen: Die Schulkinder erhal-

⁵¹ MUHAMMAD T. GHALAYINI, *Tamhîdî – Einführung. Arabisch als Fremdsprache für deutschsprachige Erwachsene. Erste Schritte in Hocharabisch. Lehr- und Übungsbuch*, Dietzenbach 2004.

⁵² Siehe ebd., Umschlagtext.

⁵³ Zitiert nach ebd., Vorwort [o. P.]. Anders der Umschlagtext, der neben den Volkshochschulen auch „Sprachinstitute“ als Adressaten erwähnt. Ghalayinis Hinweis auf eine Sprachreise nach Damaskus bezieht sich auf das entsprechende Angebot des Verlags. Dem Umschlagtext ist zu entnehmen, dass der Autor im Erscheinungsjahr des Buches bereits auf sechs Jahre zurückblicken konnte, in denen er jährlich Sprachkurse in der syrischen Hauptstadt organisiert und geleitet hatte. Ob Ghalayinis Buch tatsächlich in Volkshochschulkursen Verwendung findet, ließ sich bislang weder verifizieren noch falsifizieren. (Dem Umschlagtext ist zu entnehmen, dass Ghalayini selbst u. a. als Volkshochschullehrer Arabisch unterrichtet.) Aus dem Winterprogramm 2007/2008 der Volkshochschule Bern, S. 178 ff., geht jedenfalls hervor, dass bereits auf den Anfängerstufen (Niveaus: A0, A1 und A2) überwiegend dem Lehrwerk von NABIL OSMAN, Usrati. *Lehrbuch für modernes Arabisch. Mit vielen Kalligraphien, Illustrationen, Skizzen und landeskundlichen Informationen*, Bd. 1, München ²2004 (als Teil eines umfassenden ‚Medienpakets‘), der Vorzug gegeben wird. Zur Klassifikation der unterschiedlichen sprachlichen Niveaus siehe bes. MANUELA GLABONIAT u. a., *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2*, Berlin u. a. 2006; weiter: JOHN TRIM u. a., *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hg. vom Goethe-Institut Inter Nationes u. a., übers. von JÜRGEN QUETZ u. a., Berlin u. a. 2001.

⁵⁴ Siehe GHALAYINI, *Tamhîdî* (wie Anm. 51), S. 1 ff.

ten über ihre Lehrmittel zunächst eine Gesamtübersicht über das arabische Buchstabensystem, um sodann über Bildbeispiele Buchstabe für Buchstabe in der Anlautposition kennen zu lernen. Anspruchsvollere Alphabetisierungsbücher bieten im Anschluss an diese Einstiegsübungen nicht selten die Möglichkeit, den jeweils im Zentrum des Lernvorgangs stehenden Buchstaben auch in den alternativen Positionen/Formen⁵⁵ kennen zu lernen, was sich bei komplexeren Gebilden (Wörtern oder Wortteilen) in relativ anspruchsvollen Lese- und Schreibübungen niederschlagen kann. Mit anderen Worten: Wer mit Migrantinnen und Migranten tunesischer Provenienz die Anlautmethode praktiziert, bewegt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf bekanntem Terrain, das – und dies hat sich auch in der konkreten Unterrichtspraxis gezeigt – mehr Erfolg verspricht als so manche vermeintlich problemfreie Novität.

5. „Und wann lernen wir Berndeutsch?“ – Ausblick

Im Rahmen der bislang angestellten Überlegungen blieb eine besonders gravierende Fragestellung ausgeblendet: das auch und vor allem für Migrantinnen und Migranten durch vielfältige Spannungen gekennzeichnete Verhältnis zwischen dem im Alltag verwendeten Dialekt und der Hochsprache. Denn: Selbst Kursteilnehmende, die ohne größere Schwierigkeiten eine Alphabetisierung durchlaufen und mit wachsendem Interesse etwa die Wortbilder auf den Verpackungen der sie umgebenden Alltagsgegenstände entziffern, um sich schließlich – dies ist, wie bereits bemerkt wurde der Idealfall – auf einen Deutschkurs für AnfängerInnen vorzubereiten, bekunden häufig erhebliche Mühe im aktiven Umgang mit dem Hochalemannischen, scheinen manche Laute doch geradezu in exotische sprachliche Bereiche zu führen. So verwundert es beispielsweise kaum, wenn die ein oder andere Person, die das Wort ‚Kuh‘ in Bild und Text vor Augen geführt bekommt, zunächst stutzig wird, um sich schließlich darüber belehren lassen zu müssen, dass das fragliche Nutztier, das bislang meist als /Chuo/ bezeichnet wurde, eigentlich „ganz anders heißt“. Welcher sprachliche Ausdruck für das Tier nun aber als korrekt anzusehen ist, entscheidet letztlich der Alltag, und hier überwiegt – jedenfalls im Kontext der Arbeitswelt – das lokale Berndeutsch, das selbst für die bundesdeutschen Nachbarn nicht immer verständlich ist.⁵⁶ So kann es dann auch – vor allem in den Anfangsphasen der Kurse – vorkommen, dass bereits längere Zeit im Raum Bern ansässige Kursteilnehmende etwa lauthals reklamieren: „Kuh nit richtig. Mir Schwiizer [sic!] sage Chuo.“ (Wobei das hier angeführte Beispiel selbstverständlich beliebig austauschbar ist.) Die Generation der Einwanderer übernimmt somit im Grunde die Funktion einer bewahrenden Instanz, die in der Regel erst – häufig von den eigenen Kindern – über die real existierenden sprachlichen Verhältnisse aufgeklärt werden muss. In die gleiche Richtung weist die nicht selten gerade im Rahmen von Alphabetisierungs-, Deutsch-

⁵⁵ Hierzu siehe bereits weiter oben.

⁵⁶ Eine Sprachbarriere, die nicht zuletzt den in der Schweiz lebenden Deutschen erhebliche Probleme bereitet, was zu einer enormen Zunahme der entsprechenden Kurse in den einschlägigen Sprachschulen geführt hat. Hierzu siehe neuerdings wieder DÉSIÉE POMPER, Das „Chuchichäschtl“ wird immer deutscher. Sprachschulen, die Schweizer Dialekt unterrichten, haben mehr und mehr Zulauf von Deutschen. Die Kurse werden meistens von den Arbeitgebern bezahlt, in: CASH daily, Ausgabe Nr. 153 vom 11. August 2008, S. 2. Dass das Schweizerdeutsche (hier: Berndeutsch) in der Bundeshauptstadt ein echtes Desiderat ist, belegt das entsprechende Kursangebot im bereits erwähnten Winterprogramm 07/08 der Volkshochschule Bern (wie Anm. 53), S. 88 ff. Ebd., S. 89, findet sich sogar ein Fortsetzungskurs ‚Bernese Dialect for English Speakers‘.

und Integrationskursen geäußerte Forderung der Teilnehmenden, man möge doch nun nach all den Lektionen, die sich dem Standarddeutschen widmeten, endlich damit beginnen, das Berndeutsche in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken, seien der Mehrwert und die Alltagstauglichkeit des Dialekts doch geradezu mit Händen zu greifen.