Conceptions of Literacy in the Context of Migration

Good Practices from Germany

Sabina Hussain

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration

Good Practices aus Deutschland

Sabina Hussain

The project underlying this report is funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) in Germany under the reference 01AB072602. All responsibilities for the content of this publication rest with the author.

Table of Contents

Preface 5
Germany: A Concise Overview of the Region 7
Introduction 11
Aspects of Migration and Literacy Education 13
Literacy and Migration in Practice 17
Pedagogy and Pedagogic Objectives 19
Methodology 21
Organization 24
Transferability Options 29
Conclusion 32
Interview with Ago Agace 33
References 36

Inhalt

Vorwort 41
Deutschland: Ein kurzer Überblick 43
Einleitung 47
Aspekte der Migration und Literalität 49
Literalität und Migration in der Praxis 53
Pädagogik und pädagogische Ziele 55
Methodik 57
Organisation 60
Möglichkeiten des Transfers 65
Schlussbemerkung 68
Interview mit Ago Agace 69
Literatur 72

Conceptions of Literacy in the Context of Migration

Good Practices from Germany

Sabina Hussain

3

Preface

In today's societies, literacy is regarded as a prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, a tool for personal empowerment, and a tool to influence the behaviour of individuals, families and communities. On an international level the importance of literacy for people of all ages is manifested in the *United Nations Literacy Decade (2003-2012)*, which was launched with the slogan *Literacy as Freedom.* Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today's information-based societies, many adults in both industrialised and developing countries find themselves on the margins of society due to their inadequate educational background.

This report from Germany is part of a research project entitled, *Literacy/Basic Education – State of the Art from a Historical and Systematic Perspective in Terms of Transferability*, financed by the *Federal Ministry of Education and Research (BMBF)* in Germany and conducted by the *German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE)*. The project provides insight into theoretical discussions in the field of adult literacy, it documents examples of good practices and outlines research trends in different countries. It is part of the project initiative entitled *Alpha-Knowledge – Basics for Literacy and Basic Education – Scientific Requirements for Institutionalization and Professionalization.*

The following report focuses on literacy and migration in the German context. By presenting the work of *Hînbûn*, which is a centre of learning and an advisory service for international women and their families in the district of Spandau in Berlin, it depicts an example of good practice. The work of *Hînbûn* draws attention to the importance of applying a holistic approach in teaching literacy to adults with a background of migration. The successful approach of *Hînbûn* serves as a noteworthy and transferable example that responds to the needs, ideas and conceptions of people with a background of migration. It also corresponds with the cultural and social heterogeneity of today's societies.

The case study approach contributes to the enhancement of the current state of research in literacy in Germany. It complements data collection in a qualitatively oriented way by depicting a concept in the area of adult learning and intercultural understanding that has been successfully implemented in Berlin.

In compiling this report, the director of *Hînbûn, Aso Agace,* has been of the utmost importance. She must be thanked for her openness, time, and assistance in answering questions regarding the institution.

Despite the fact that the concept and *Hînbûn*'s work will be at the centre of attention, the following pages will provide a concise overview of the region.

Germany:
A Concise Overview of the Region

The Federal Republic of Germany is located in Central Europe and has nine neighbouring countries. To the west it borders France, Luxembourg, Belgium and the Netherlands; to the east, Poland and the Czech Republic; to the south, Austria and Switzerland; and Denmark to the north. It also has a coastline that stretches along the North Sea and Baltic Sea[1].

Germany is a federal parliamentary republic consisting of sixteen states, each with its own constitution, parliament and government. It is a member of the *European Union (EU)*, the *United Nations (UN)*, the *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*, the *Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE)*, and the *North Atlantic Treaty Organization (NATO)*. Being the third largest economy worldwide, Germany has developed a high standard of living. However, population trends such as the ageing of society and immigration are posing challenges for the society.

In 2007, approximately 82,217,000 people lived in Germany.[2] Within the *European Union* it is the country with the most inhabitants and one of the most densely populated areas in Europe. The official language is Standard German, which is spoken by more than 95 percent of the population. However, there are some regional differences in pronunciation and vocabulary.

Historically, the 20th century was characterized by the two world wars and the cold war, which have left deep traces worldwide but especially in Germany. The country was responsible for the developments resulting in the outbreak of both the First and Second World Wars. In the aftermath of the Second World War, Germany was divided into the democratic West and the socialist state of East Germany for more than 40 years. The reunification in 1990, when East Germany officially joined the Federal Republic of Germany, posed new challenges for both the domestic situation and the role of Germany internationally.

Germany looks back on a long tradition of education (*Bildung*). The word "*Bildung*" already gained in importance as a spiritual term in the 14th century. In the following centuries, a secularized meaning replaced the idea of "*Bildung*" as it was regarded as a naturalistic growth process. In relation to the epoch of enlightenment, "*Bildung*" was seen as way to educate the human into a "judicious" citizen. Humboldt's educational ideal was particularly influential. Here, the idea of a holistic education of the human and his/her development into an autonomous individual and world citizen was the main concern. At the beginning of the 20th century the idea of the "educated personality" takes the centre stage. Incorporated in the idea of the necessity of lifelong learning, the accessibility and comparability of "*Bildung*" adopts specific significance

1 The geographic and historical basics about Germany are aimed mainly at interested international people. They serve as a general orientation. At the same time they point out that the specific, historic-cultural perspective for the depiction of examples of best practices has to be taken into account.

2 Information on data and background has been taken from the following sources: URL: http://tatsachen-ueber-deutschland.de; http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf

today. The tradition of "*Bildung*" in Germany contributes to the direction that literacy education takes. Consequently, it influences the concept development in the area of literacy and migration.

Since the 1950s Germany has experienced large-scale immigration, and today it has the third largest number of international migrants worldwide. In 2007, around 15.4 million people with a background of migration lived in Germany – a figure which represents 19 percent of the population.[3] In the post-war period Germany relied on and recruited immigrant workers, mainly from countries in southern Europe. Therefore, a series of bilateral recruitment agreements were signed, first with Italy followed by Spain, Greece, Turkey, Portugal, and Yugoslavia *(Oezcan 2004)*. In 1973, recruitment of foreign workers was banned due to a period of economic recession. But many immigrants had found a new home and decided to stay and relocate their families permanently to Germany. In the 1980s, many ethnic Germans (*Aussiedler*) migrated to Germany from Eastern Europe. In the 1990s, an increasing number of refugees seeking asylum moved to Germany *(Öztürk 2007)*. However, there are various other reasons for migration such as education, family reunion, marriage, and better job prospects.

Historical and political developments have had a huge impact on both the field of education in general and the field of adult education in particular. After the Second World War, adult education was mainly influenced by the ideas, decisions and the involvement of the occupying powers – the United Kingdom, the United States, the Soviet Union, and France *(Olbrich 2001, p. 310)*. However, the 1960s and 1970s saw a transformation in the field of adult education. In 1960, the *German Committee for the Education System* (*Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen*) stipulated that adult education should become an independent field in the educational system. This was realised in the 1970s when the *German Education Council* (*Deutscher Bildungsrat*) defined adult education as the continuation or resumption of institutionalised learning. Adult education would not only become an independent field, it would also be modernised and professionalized *(KMK 2005, p. 174)*. Since the beginning of the 1990s the field of adult education has been receiving even more attention, mainly due to the processes of globalization. International organizations such as *UNESCO* and *OECD* as well as the *European Union* influence discussions about future trends in the field of adult education *(Hinzen 2009)*.

It was not until the end of the 1970s and early 1980s that a public debate in the area of adult literacy commenced in Germany. The belated discussion was due to the assumption that the prevailing economic position of Germany and compulsory schooling prevented illiteracy *(Fuchs-Brüninghoff et al. 1986, p. 5)*. The realization that illiteracy is an issue that also concerns Germany has led to various programs and projects in this area. Most of the project work has been financed by the *Ministry of Education and Research* (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*), but has been conducted by different institutes or organizations. Within the framework of the *United Nations Literacy Decade (2003-2012)*, the *Ministry of Education and Research* currently supports twenty-five joint research projects. More than forty universities and research centres, more than twenty educational institutions, and various

3 According to the Federal Statistical Office (Statistisches Bundesamt), people with a migration background include: people who immigrated to Germany after 1949; foreign nationals who were born in Germany; people who have at least one parent with a migration background such as children of bi-national origin; naturalised persons.

organizations and companies are involved in conducting the projects *(BMBF 2009)*.[4]

However, the practical implementation of courses and projects in the area of adult literacy has often proved difficult. The lack of financial support from districts and communes and the absence of nationwide networking have hindered the implementation of projects and effective progress in the field. In addition, there is no national policy in the area of adult literacy – the states are responsible both for the establishment of an infrastructure and for the initiation of programs *(Döbert, Hubertus 2000)*. Furthermore and regarding migration, most of the courses in literacy address native German speakers. Literacy courses for speakers of German as a foreign language are regarded rather as providing instruction in language learning. There are only a few exceptions that offer classes in the native language of learners and only a few organizations such as *Hînbûn* that work with holistic approaches.

Nevertheless, it should be mentioned that different organizations, institutes, researchers and practitioners have invested much effort in the area of adult literacy learning. Especially practitioners have recognized the necessity both of a broad education and the necessity of a participatory approach. Women's organizations have provided profound political education and different adult educational colleges have offered special, participant oriented, classes in German as a Second Language. In addition, the *German Institute for Adult Education* compiles the *Adult Educational Colleges (VHS)* statistics, which provides insight into the activities of further education. The project *Alpha-Monitor*, which is conducted by the *DIE*, the *German Federal Literacy and Basic Ecucation Association (BVAG)* and the *VHS*, develops an online based survey, which, annually, queries various adult educational institutions. And finally, the current projects, financed by the *BMBF*, contribute to the enhancement of the work in the area of adult literacy.

The main institutes and organizations involved in the work of adult literacy projects and providers of adult literacy classes include the following:

- *The German Adult Education Association* (*Deutscher Volkshochschulverband e.v.*): The association promotes adult education, further education and general education. By developing principles and guidelines, it is the representative body of the *Adult Education Colleges* (*Volkshochschulen*). In addition, the association is involved in different projects in the field of adult education, including adult literacy. The *Institute for International Co-operation* (*dvv international*) of the *German Association of Adult Education* promotes international co-operation and the international exchange of information and expertise in the field of adult education.

- *Adult Educational Colleges* (*Volkshochschulen*): The regional colleges are the main providers of literacy classes for adults. About 80% to 90% of all adult literacy classes are taught here. However, literacy is only a small part of its educational offerings. Depending on region and college, a huge variety of subjects are taught.

4 This report is a product of the project "Alpha – State of the Art" financed by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) in Germany. The project is part of the project initiative "Alpha-Wissen", which is co-ordinated by the German Institute for Adult Education (DIE) and also includes the following projects: SYLBE, conducted by the University of Potsdam; „Literacy as Social Practice", conducted by the Helmut Schmidt University Hamburg, „Monitor Literacy and Basic Education" conducted by the German Federal Literacy Association, the German Association of Adult Education and the German Institute for Adult Education.

- *The German Federal Literacy Association* (*Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.v.*): The association has been involved for more than twenty years in the area of adult literacy. Its goal is to support individuals and institutions in the area of literacy by providing information, by representing interests, and through lobbying and public relations. It also offers further training and is engaged in various projects. It has introduced the *ALFA-Telefon*, a service that offers anonymous telephone advice for people needing basic skills, and for their families. The association regularly publishes the journal *ALFA-Forum*, as well as resources for teachers, and text- and reference books.

- *The German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning* (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, DIE*): This is a central institution for research and practice in the area of continuing education in Germany. It addresses actors in academia, practice and politics who deal with issues of adult education. The institute has conducted projects in the area of adult literacy since the beginning of the 1980s.

- *Study Group Orientation and Learning Support* (*Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.v., AOB*): The registered society was set up in Berlin in 1977. Its goal is to support adults and adolescents who have problems with reading and writing. It also provides social and psychological support for people with low literacy skills.

There are various literacy classes conducted by small organizations, non-profit associations or churches. However, courses offered vary considerably between states, regions and districts.

Introduction

Human migration and immigration have always played an important role in the history of most countries. Population movements include the travel of both large groups of people and of individuals over long or short distances. The continuously increasing movements of people in the last decades have had a huge impact on the social and cultural structures of societies.[5] However, the confluence of unfamiliar cultural practices with the native familiar ones often remains unacknowledged and underestimated. Especially in the European context, immigrants were categorised for many years according to their status, their reason for immigration, or their role in the new country.

> *It is important to mention that societies in Europe – authorities, politicians, the media and the public – did not consider the imported workers of the 1970s as human beings with needs, but only as cheap labour fulfilling an economic necessity. This non-visionary way of dealing with immigrants at that time – socially, culturally and politically – and the later arrival of refugees from non-European countries, resulted in the creation of two parallel but not interlacing layers in society (Quraishy 2008, p. 99).*

The influx of immigrants contributes immensely to social and cultural transformation of the local sphere, which consequently affects the whole population. This transformation demands reconsideration of programs and projects in the educational field, including adult literacy education. However, the importance that language and culture have for many immigrants is often not reflected in educational programs in general and in literacy classes in particular. Rather, persons with a migration background are expected to fully comply with the mode of living of the dominant society in order to participate in the development of societal processes of the country.

In 2006, approximately 7.2 million "foreigners" and 15.1 million people with a "background of migration"[6] lived in Germany. This represented 19% of the population (*Statistisches Bundesamt 2008*). Based on these statistics and the continuous and increasing flow of migrants into the country over the last five decades, there is a consensus among the main German political parties that Germany is a "country of immigration" (*Nohl 2008, p.15*). Implicit in this statement is the notion of a socially and culturally heterogeneous landscape. Contrary to this, however, persons with a background of migration are categorised by their background and status in the new country. A migrant, therefore, might be termed "guest worker", naturalised German, foreigner, refugee, asylum seeker, foreign specialist, and occasionally also German. The plurality of appellations indicates the plurality of backgrounds. However, this does not contribute to an understanding of the multifarious experiences and cultural backgrounds of the migrant population (*Öztürk/Kuper 2008, p. 157*).

5 According to UNESCO, there are 6,652,000,000 people living in the world today. Approximately 180.7 million people migrated to a new country in 2005, one third of them to Europe (OECD, International Migration Outlook 2007; Ilsley, P.: LLinE p.135).

6 The Federal Office for Migration and Refugees (2008) differentiates between the term "foreigner" and the term "person with a background of migration". Whereas the former refers to people who do not hold German nationality, the latter refers to persons whose own or at least one of the parents' history is characterized by the experience of migration.

Migration is a complex issue and includes manifold components such as questions of cultural identity and belonging, and linguistic affiliations. The role of education within this context is to provide methods and tools to deal with the complex situation of today's societies and the diverse demands of learners. Educational work in intercultural environments requires the sensitivity, attention, and flexibility of both learners and teachers alike. This means that education cannot be regarded as a

> *purely technical "problem" dealing with "student limitations" (...) Rather, if one takes the challenge of planning adult education programs responsibly and democratically, it means generating new approaches that consider culture and difference and understanding how learning is used in social interaction within a situational context (Sparks 2001).*

The cultural identity of an individual migrant learner, which is based on linguistic and cultural experiences outside Germany, must be taken as a serious and indispensable starting point for teaching literacy.

The work of the learning and advisory centre, *Hînbûn*, has shown that understanding and acknowledging the cultural background and the experiences of migration are crucial for successfully establishing educational programs for migrants. In addition, it has shown that it is essential to provide opportunities for intercultural encounters and communication, i.e. a space where migrants and the "native" population can meet, communicate, and learn together. The holistically-oriented approach of *Hînbûn* is based on the conceptualisation of an inclusive – i.e. participatory – and equality-based educational concept.

In the following, the complexity of adult literacy education in the context of migration will be discussed. The educational approaches of *Hînbûn* will serve as an example of good practice. The work of *Hînbûn* reveals that in the context of migration, teaching literacy has to incorporate political, cultural, and social factors as the main components of its educational program. The acknowledgement of the right to live differently will contribute both to positive learning experiences and to intercultural understanding that is based on equality. This report aims to provide thought-provoking inspirations that will lead to new ideas for adult education projects in the area of literacy and migration.

Aspects of Migration and Literacy Education

In its recent past, Germany has gradually developed into a country of immigration. Groups of people and individuals have immigrated to the country from different parts of the world and for different reasons. Whereas in the years between 1950 and 1970 reasons for migration were mainly based on the growing demand for workers in Germany, migration movements in the 1980s and 1990s were predominantly due to the prevailing political instability in various countries. People who lived in fear of political or religious persecution, and refugees from wartorn regions applied for asylum in Germany. Ethnic German repatriates from the former Soviet Union, Romania and Poland were a further large group of immigrants. In addition, individuals immigrated to Germany from all over the world for diverse reasons such as family reunion, better income opportunities, marriage, and education *(Öztürk 2007, p. 3f.; Nohl 2008, p. 15; Hamburger 2009, p. 882)*.

The history of immigration to Germany indicates that the composition of German society has changed considerably in the last five decades. It is characterised by cultural plurality and heterogeneity. In response to the continuously growing immigrant population, the German government introduced the law on citizenship rights in 2000, followed by the *Immigration Act*, which came into effect in 2005. In 2007, the *National Integration Plan* was inaugurated. This provides local and state officials with a federal framework for conducting immigrant integration programs. Compulsory components of the plan are the passing of a German language test and an orientation course on German law, history, and culture.

The learning of the German language and knowledge of the German culture and its principles are important requirements for settling in the country. However, requirements and resolutions that are based on one-sided conceptualisations hinder processes of inclusion, i.e. they do not take the structures of the entire societal culture of Germany into account. The model of Integration Courses, for instance, is based on mono-lingual approaches, in which neither linguistic nor cultural varieties are considered *(Nohl 2008, p.17; Schillo 2008, p. 31)*. This reflects, as *Allan Luke* points out in his paper on second language education, that:

> *Schooling and teaching remain technologies of a nation. As much as our efforts at antiracist and antisexist education might be successful and as much as several decades of research, social and political activism on language rights, and multilingualism and multiculturalism might have yielded legislatively, the situating of schooling and pedagogy within the project and construct of "nation" is an unspoken, yet powerful, residual force in our dialogue spanning a strange and ill-formed pan-Anglo/American/Commonwealth community of E.U., UK, New Zealand, Asian, and Australian language and literacy educators (2004, p. 24).*

Notions of culture and society of a nation are a tacitly integral part of educational programs. However, it is important to understand cultural beliefs, values, and norms of immigrant people. Particularly for literacy classes, it is crucial to consider the life-world, i.e. the cultural, social and historical background, of the individual migrant. Teaching literacy entails being aware that "culture is a social experience that is still in process, often not even recognized because it is taken as private or even idiosyncratic, perhaps even isolating" *(Sparks 2001)*. For the conceptualisation of lesson plans, factors such as the following should be taken into account in order to counteract risks of isolation:

- The significance of the cultural context for adult learning programs;
- The acknowledgement of distinct cultural forms of learning;
- The awareness that meanings and values are ingrained and developed in everyday life;
- An understanding of social interactions and relationships that indicate power differentials and interests *(Sparks 2001)*.

Apart from teaching the techniques of reading and writing, the consideration and acknowledgement of different languages, cultural backgrounds, and means of communication are crucial components of literacy education. The recognition of these will have positive effects on the motivation of learners.

> *We include and exclude people in society, we can suppress, or nurture their self-esteem. We can ignore them. Or we can educate them into multi-language, multi-cultural people celebrating their own culture but also others (Skutnabb-Kangas 2002, p. 133).*

The advisory service and centre for learning, *Hînbûn*, takes a holistic approach. Its work reveals that many components have to be combined and incorporated into literacy education, applied by teachers and learners. This implies that it is essential to listen to the "other perspective", i.e. to the reasons for immigration, to the experiences of living in a culturally unfamiliar environment, and to future plans and educational endeavours of the individual.

The "Other" Perspective

In various publications *Hînbûn* has described the situation and perspective of Kurdish women who migrated to Germany. In addition, the women themselves have talked about their experiences. These publications provide an insight into the processes of migration and are an important source for understanding them. Furthermore, they address central themes such as questions of cultural identity and forms of belonging.

Kurdish people come from Turkey, Syria, Iraq, and Iran, but they share a common history, culture, and language. For a long time, Kurdish people were not recognised as an ethnically independent group of people. Statistically, they appear as people from the country in which they used to live. Consequently, the social and cultural rights of the Kurdish people were often ignored. In Germany, it was assumed that these people arrived mainly from Turkey and that

they were familiar with the Turkish language. As a result, handouts and forms were not available in the Kurdish language. Often children were placed in Turkish classes in which they had problems following the lessons. Consequently, they were graded as having learning disabilities and sometimes had to move to a special school *(Hînbûn 2003, p. 44)*.

Kurdish women migrated to Germany for different reasons, such as to seek asylum and to escape violence in their own families. But successful entrepreneurs, academics and students have also moved to Germany. Many of the Kurdish women also followed their husbands and came for reasons of family reunion. These women were aware of the fact that they had to start a new life in a culturally and linguistically unfamiliar environment. However, they were not prepared for the extent of differences in the social structures, nor for the isolation they would face in the new country (*Hînbûn 1999, p. 34*). In their hometown, the women had been an integral part of the community. In Germany they felt excluded, isolated, and dependent on their husband and children. Often their role as an active member in their former community changed to a passive one in the new environment.

The history of Kurdish migration is an example of the concerns and issues that many migrants experience. In particular, women who come from traditional societies and those who have had limited access to educational programs find themselves at the margins of the new society. Referring to African migrant women, Kaplan says:

> *Given their financial and legal dependency on their husbands, their illiteracy and their linguistic limitations as well as their lack of contact with the host society, and thus, the situation of exclusion from which they start, this female population is denied the full development of their capacities, their autonomy, their independence, and basically, their most essential rights, while relations of power and domination are legitimised for reasons of ethnicity as well as social class and gender (Kaplan 2000, p. 5).*

Developing awareness of the situation of a migrant and her/his position in the society is an indispensable preliminary step for educational programs in the area of literacy.[7] In addition, teaching literacy implies the inclusion of aspects such as citizenship, democracy, and cultural heterogeneity in a multi-perspective way. It is crucial to provide a learning space through and in which the migrant learner finds both positive learning experiences and ways of connecting to the community.

The main objective of *Hînbûn* is to provide both learning opportunities and a space for informal intercultural communication. As a pedagogical institution it endeavours to support international women in their search for a new identity, and to strengthen their self-confidence through educational programs and discussion groups in various subject areas. The classes and the content of teaching are adapted to the needs of the learners *(Hînbûn 1999, p. 78)*.

7 See also: Reddy, P. (2009): Inklusive Weiterbildungsforschung und –praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Ed.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, p.102-140

With its holistic approach, *HÎNBÛN* does not comply with the idea of integration. Integration implies a one-sided process, in which the migrant has to adapt to the mode of living of the dominant society and in which the migrant is regarded as personally responsible for her/his possible failure to do so. *HÎNBÛN* draws attention to the fact that viewing migration as “a problem” is counterproductive and leads to stigmatization and processes of exclusion *(HÎNBÛN 2008, p. 5)*. Therefore, it seeks to provide a space for intercultural encounters and communication on the basis of equality and mutual understanding.

Literacy and Migration in Practice

Hînbûn is an international learning and advisory centre for women and their families. In the Kurdish language *Hînbûn* means "*Learning – Experiencing something new"*. The institution offers literacy and language classes, conducts seminars and workshops on various topics in the area of intercultural understanding, provides advisory services for migrants and their families, and is involved in numerous other activities. *Hînbûn* applies a holistic educational approach by combining the acquisition of techniques with a continuous dialogue on the person's migrant and intercultural experiences. Thereby, a space is created for both learning and intercultural communications. Combining the teaching of techniques with discussions about the complexity of one's world contributes to intercultural understanding and, consequently, to a positive learning experience.

Hînbûn initially started its work in 1981 as a research project that was concerned with the life-world of Kurdish women and their children in Berlin.[8] One finding of the research was that many Kurdish women were illiterate but showed great interest in learning to read and write. However, there were no adequate learning programs that considered the specific circumstances of these women. Both their cultural background and their Kurdish mother tongue distinguished them from the native German inhabitants.

Hînbûn understood the needs of the women and began to develop classes in the Kurdish language. Its approach was based on the conviction that the process of teaching literacy has to take the situation of the (migrant) learner into account. The research findings had shown that learning to read and write in the mother tongue helps to counteract the loss of cultural and linguistic identity and supports the learner in gaining self-confidence. Nevertheless, learning the German language was regarded as equally important, and from the start of its program *Hînbûn* offered classes in German as a Second Language. The classes were aligned with the needs of the women. They covered areas such as doctor's appointments, dealing with administration and shopping.

However, after the first period of teaching it became clear that language and literacy classes were not sufficient for altering the situation of the migrant women. They were still isolated and their chances of participating in the societal processes of the new country were limited. This was mainly due to the fact that there was hardly any contact between the migrants and the native population. On the one hand, many migrants mistrusted the German population and, on the other hand, native Germans were unfamiliar with the cultural and linguistic background of the migrant population. Often, this resulted in forms of discrimination, indifference, and exclusion.

Recognizing the problem of the separated life-worlds of migrants and native Germans, *Hînbûn* decided to provide a space for intercultural encounters. As one of the first institutions in Berlin, it realised a project that tried to initiate a program where people with different cultural backgrounds

8 Information in this section has been taken from the following source: *Hînbûn* 1999.

could learn from each other through dialogue and by sharing a common learning objective. *Hînbûn* took on a bridging function between native Germans and persons with a migration background. In addition, it acted as a mediating bridge between German associations, institutions and government agencies and Kurdish migrants. The bridging function is still essential for the third generation of Kurdish people, i.e. for those who were born in Germany. Despite the fact that they grew up in Germany, many of these people live in fear of deportation due to their unresolved visa status.

Over the years *Hînbûn* has developed into a social, cultural, and pedagogical institution for migrants and their families. International people and Germans are welcome to join the groups and participate in the educational programs. In order to attract as many international and national participants as possible, *Hînbûn* has introduced classes in different subject areas. These include communication training, cooking, classes on health and nutrition, sewing, and pottery. The specific learning objective serves as the basis for intercultural encounters and for both practising and encouraging tolerance and solidarity.

Combining learning of specific skills with discussions on issues of migration plays a major role in the classes. The subjects being discussed informally in the classes are taken as topics for workshops and/or weekend seminars. These include, for instance: “What Divides Us – What Joins Us?”, “Nationality and Identity”, “Integration and Self-Conception”.

In addition to lessons in different subject areas and discussion groups, *Hînbûn* offers an advisory service for international women and their families. International people can ask for support and obtain information on legal, domestic, health, professional or cultural matters. The advisory service is available for groups and for individuals. Furthermore, trained mediators support conflict resolution with extrajudicial action.

Pedagogy and Pedagogic Objectives

Hînbûn takes the situation and distinctive positions of immigrants (women) as the starting point for its educational programs. Its main objective is to provide a space for international learners in which they can develop their skills further and in which they can acquire new ones. *Hînbûn* stresses that educational programs for migrants have to be based on the notion of inclusion. Consequently, it has developed lesson plans and programs that respect the learner's goals and that keep his/her specific background in mind.

Hînbûn emphasizes that questions of cultural identity and a sense of belonging are crucial issues for the migrant. Consequently, notions of interculturality are regarded as an indispensable subject area of its educational program. *Hînbûn* provides a space for discussions on the perception of culture and a space for collective learning experiences. As *Hînbûn* is a centre mainly for women, one of its objectives is to impart through its learning approach the message that many of the problems that migrant women experience are problems of all women, irrespective of nationality and origin. Once women recognize and acknowledge this, a basis is provided for working conjointly on solutions and actions. *Hînbûn* attempts to turn the encounters of women of various origins into positively perceived co-operation, in which coping with conflicts is addressed and strived for (*Hînbûn 1999, p. 51*). Within this, the encounters between immigrant and native women and the search for commonalities and differences are given specific attention and priority.

> *Hînbûn's intercultural work focuses mainly on the conflict area connecting and separating migrants and native Germans. This is not on the unpromising search for harmonious accordance and equality but also on the emergence of differences. Not only does the aspect of origin – Kurdish or German – play an important role; gender, age, social background, socio-political, legal and structural conditions are also important in the search for commonalities and differences. Simply taking the ethnic origin into account is limiting and generally ignores the diverse living realities of locals and their implicitness which are often unchallenged and taken as universally valid (Hînbûn 1999, p. 51).*

As an institution *Hînbûn* takes on a bridging function between various groups of people: immigrants and the native population, Kurdish people and German associations, institutions and public authorities.

Literacy classes in both German and the native language are part of the educational program at *Hînbûn*. The opportunity to acquire the techniques of reading and writing in the mother tongue helps migrants to define and come to terms with their own cultural identity, which, for migrant women, is mainly based on linguistic and cultural experiences outside Germany. The acceptance of a distinctive cultural background helps the immigrant person to articulate his/her own interest and "to be involved in a democratic process which aims to reach a

common understanding of integration objectives, recognized by all citizens as the foundation of living together" *(Piening/Germershausen 2007, p. 167)*. At the same time, it is important to recognize that the German language is the commonly shared vehicle for communication in Germany. Therefore, the German courses and German literacy classes have always played an important role for the learners at *Hînbûn*; they provide the tools for communicating verbally and in written form with people in the new society and they contribute to regaining independence and to counteracting isolation *(Hînbûn 1999, p. 47)*.

However, the mere teaching of the techniques of reading and writing is not regarded as the principal goal of these lessons. Rather, literacy is seen as a process in which the specific reality of the learner has to be reflected. This is based on the conviction that, as Kaplan has stated, gaining "literacy cannot be separated from the school of life in which people have been engaged. Were it otherwise, it would become an absurd duality" *(Kaplan 2000, p. 1)*. The literacy programs of *Hînbûn* move beyond the technical instructions of reading and writing. They aim at creating awareness of social and cultural structures, which consequently provides the opportunity to transform former roles and positions in the family and society.

Based on these ideas, the pedagogic objectives are to:

- Counteract the isolation of migrant women;
- Strengthen the self-confidence of migrant women;
- Provide a space for intercultural encounters between migrants and the native population;
- Contribute to mutual understanding;
- Aid the learners in defining their changed role in the new society;
- Help to formulate educational goals;
- Promote participation in the learning programs and discussion groups;
- Encourage the development of communication skills;
- Support empowerment and provide the basis for further learning activities.

Methodology

The methodology that *Hînbûn* applies is a combination of the ideas of *Paulo Freire* and the morpheme method.

Paulo Freire's theory of knowledge and his educational philosophy stress the importance of the form of working and the content in the literacy learning process for adults. *Freire* has shown that the participation of the learner in the construction of knowledge and the mutual learning of teacher and pupil are efficient ways for the learning process. The life-world of the learners, the way of looking at the world, and the words that are used in their everyday life, should determine the content of lessons. Part of the learning process should include the questioning of ideas which are associated with these words *(Gadotti 1994, p. 18 ff.)*.[9]

In the morpheme method, words are divided into morphemes, i.e. into units of meaning. Rather than learning the alphabet, words are separated into their different parts – a prefix, root, and suffix.[10]

Regarding literacy classes at *Hînbûn*, themes of importance to the migrant women are chosen as a subject for discussion. The themes serve as an exchange of information on the topic and as the basis for developing and strengthening the use of vocabulary. To encourage a discussion, visuals are chosen as a starting point. The visuals help to evaluate the importance of the chosen topic for the participants. The following example shows this:

> The subject of pregnancy was chosen for discussion and for learning and writing vocabulary. It was assumed that the topic was of great importance to the women because many of them had experienced pregnancy. As a starting point, pictures of an old man, a pregnant woman, and a family were displayed on a board. Contrary to the presumption, the women did not talk about the pregnant woman or the family, but concentrated on the old man. They started to tell stories about their uncles and their fathers; stories about how a father was shot and about how they grew up with relatives. The discussion turned into a political one and it became clear that the women were much more concerned about the topics of persecution, freedom, and cultural identity than the subject of pregnancy. Accordingly, the lesson plan had to be adapted to the needs of the women. To practise writing, simple words in this subject area were introduced and practised by using the morpheme method.

9 For further information see the following publications: Freire, P. (1977): Cultural Action for Freedom, Cambridge; Freire, P. (1970): Pedagogy of the Oppressed, New York; Freire, P. (1987): Literacy: Reading the Word and the World. London.

10 For further information on the morpheme method see: Pilz, D./ Schubenz, S. (Eds.) (1979): Schulversagen und Kindertherapie. Köln; Wener, L. K. (1991): Alphabetisierung und Bewusstwerdung: eine Studie zur Methode Paulo Freire, verbunden mit einer Einführung in die Morphem-Methode. Aspekte der Brasilienkunde. Mettingen; Waldmann, D. (1985): Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, W. (Eds.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Frankfurt am Main; Nunes, T. (2006): Improving Literacy by Teaching Morphemes. London.

The discussions give the women the courage to talk about their experiences in their country of origin. Often, this is followed by an analysis on their current situation, covering aspects such as their role in the family as a wife and mother, their status in the new society, and their feelings about it. Practising the writing and reading of words in the chosen subject motivates them to study further. The results of the combination of the learning methods are very positive. There was one case, for instance, where a woman learned to read within two weeks (interview with *Ago Agace*).

In addition, role play and drawing sessions are used for strengthening self-confidence and for stimulating further discussions. For example: the facilitator/teacher of the literacy class swaps his/her role with a learner. The learner is encouraged to walk to the front of the room and face the other learners. Experiences with this activity have revealed that the act of leaving one's place and walking to the front of a classroom requires great courage. The outcome of taking the step, however, was reported as a very positive experience. It motivated the learner to cope with further challenges. In other sessions, women were encouraged to draw something. At first, the women were reluctant to do this because it was regarded as an activity for children. Nevertheless, once convinced, manifold themes were disclosed through the drawing exercises. These were taken up as topics for discussion, for practising writing, and for developing vocabulary.

However, to reflect the individual interests of the women in the lesson plans often implies that material has to be developed. There is hardly any material available, which can be utilised without alterations. The content and chosen exercises have to be continuously adapted to the requirements, and adjusted to the specific situation. The Kurdish language, for instance, uses different alphabets (Arabic, Cyrillic, and Latin) depending on the country of origin. Therefore, to teach literacy in the Kurdish language, *Hînbûn* has developed its own learning material and methods to accommodate all learners. Whereas the main aim in teaching Kurdish is to counteract the feeling of loss of cultural identity, the goal in teaching the German language is to encourage the learners to independently handle their concerns in Germany and to counteract their feeling of isolation.

In addition, an important and basic part of the methodology is to provide as much time as needed for the participants. As mentioned earlier, a main objective of *Hînbûn* is to give support to persons with a background of migration in order to strengthen their independent ability of acting in the new environment. Mutual trust thus plays a crucial role both for stimulating discussions and for motivating the learners to develop further skills. Therefore, *Hînbûn* is not seen merely as a place to learn, it also acts as an advisory centre.

The methodology works along the following lines:

- There is not one preset methodology which can be applied. Rather, a combination of different theories, approaches, and practical exercises has to be utilised;
- The specific life-world of the learner is taken as the starting point for the lesson plan;
- Discussion groups are regarded as the basis for learning to read and write;
- Participants choose and determine the topics for discussion;

- The curriculum has to be flexible and continuously adapted to the needs of the learners;
- Participants are encouraged to formulate their own ideas for the lesson plan;
- Dialogue between the participants plays a key role in the lessons;
- Stimulating and encouraging communication between different cultures is a key objective of the institution. To reach this goal, practical classes with diverse subjects are offered to initiate first encounters;
- Literacy classes are adapted to the needs of the learners and are offered both in the Kurdish mother tongue and in German.

Organization

Since 1984, *Hînbûn* has been financed by the *Senate Administration for Employment, Social Affairs, and Women* (*Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen*). The evangelical church district of Berlin-Spandau acts as the supporting organization of *Hînbûn*. For the realization of classes, funds also have to be acquired *inter alia* from the *German Association of Adult Education Colleges* (*Deutscher Volkshochschul-Verband*) or the *Association of International Youth Work* (*Verein für Internationale Jugendarbeit*) *(Hînbûn 1999, p. 58)*.

Hînbûn cooperates with regional, national, and European institutions and organizations on a regular basis. The co-operation with boards and the exchange of experiences and information with other institutions contribute to the development of strategies. The co-operation aims to improve the situation of migrants and their families.

Hînbûn offers different classes, seminars, and courses. Together with Adult Education Colleges and other educational institutions, *Hînbûn* has developed specific learning opportunities which are oriented towards the interests and individual skills of women. Although learning opportunities are aimed mainly at women, men are involved in advisory meetings and are invited to cultural activities and information sessions. Most of the courses and classes are conducted by freelancers.

Learning opportunities include the following:

Language and Literacy:

- German Language Classes: Women of different backgrounds take part in these classes. The classes are adapted to the life-world of the women. They are meant to provide the linguistic tools to communicate in different situations such as shopping, medical appointments, dealing with governmental authorities, and school. It is important to encourage women to use the German language. Apart from language classes, *Hînbûn* offers the course “German for Illiterates”. The women learn the Latin alphabet through the morpheme-method.
- Literacy Courses in the Kurdish Language: Since 1982 *Hînbûn* has supported literacy classes in the mother tongue. These courses counteract the loss of language and cultural identity of the Kurdish women.
- *Kurmancî* for Beginners and Advanced;
- Self-Projection and Rhetoric.

Health Promotion:

- A Series of Seminars on Achieving a Well-Balanced Diet;

- Healthy and Tasty Cuisine – Tips and Tricks;
- Enjoying Fitness: Cycling Class.

Weekly or Weekend Seminars held in Recent Years:

- Biography-Workshop “My Book about Me – my Road into the Future”;
- Portrait Photography “A Picture of Me”;
- An Intercultural Forum;
- Values and Morals;
- The Strength of Women;
- Childhood and Upbringing;
- Germany’s Political System: National Politics, Regional Politics and Community Politics;
- Poems are History – or Simply Poems?
- Dealing with Dying, Death and Mourning;
- German-Kurdish Women‘s Group;
- Men’s Group;
- Theatre-Project “Bernarda Alba‘s House”;
- Weekend Seminar “Dealing with Conflicts in my Family”;
- Weekend-Seminar “Integration and Self-Assertion”;
- Weekend-Seminar for Girls and Young Women.

Activities Related to the Kurdish Culture:

- Picture and Painting Exhibition;
- The Kurdish Language;
- Political Islam in Turkey – a Model for the World?
- Kurdish Poems;
- Kurdish History;
- The Role of Kurdish Women in Kurdistan;

- Intercultural Opening;
- Kurdish Traditional Dance.

Hînbûn also acts as an advisory centre for migrant women and their families. *Hînbûn* offers general advice, advice from an attorney-at-law, psychological advice, health advice, and advice on professional orientation. Office hours for the service are three times a week and once a week with an attorney-at-law. People can also make individual appointments.

The advisory service is usually conducted with a group of people. This form of advice reflects the traditional way of handling a problem for women in Kurdistan. Women are used to discussing their problems in a group and, therefore seldom ask for individual appointments. In addition, this approach encourages mutual support and self empowerment.

The advisory service includes:

Laws concerning Foreigners:

- Asylum and Residence Law;
- Work Permits;
- Family Reunion, Marriage;
- Naturalization.

Employment:

- Job Search;
- Choice of Career;
- Unemployment Benefit, Unemployment Aid;
- Right to Employment Promotion and Further Education;
- Worklife balance;
- Protection against Dismissal;
- Social Security.

Women:

- Women-Specific Advice for the Traumatized;
- Family Planning, Problems in Pregnancy;

- Support for Abused/Assaulted People;
- Arrangement of Psychotherapeutic Assistance.

Families:

- Family Emergencies;
- Foster Families;
- Relationship Problems, Marital Problems;
- Separation, Divorce, Alimony and Custody Arrangements;
- Alimony, Children's Allowances, Child-Care Benefits;
- Arrangement of Family and Educational Support.

Living:

- Searching and Applying for Accommodation;
- *Wohnberechtigungsschein* (certificate required to live in apartments that have been built using state subsidies), Housing Allowance;
- Accommodation Issues;
- Accommodation for Women and Girls in Emergency Situations;
- Homelessness, Housing Assistance;
- Issues of Rental Law and Actions for Eviction.

Education and Training:

- Educational Issues;
- Day Care Places for Children;
- School Difficulties facing Children;
- Choice of Schools, Second Chance Graduation.

Financial Issues:

- Social Welfare Loans, Debts, Repayment Difficulties;
- Insurance;
- Consumer Protection;
- Dismissal, Appealing.

Hînbûn also offers Intercultural Mediation for the following Conflict Situations:

- Marriage, Partnerships, and Family;
- Governmental Authorities, Hospitals, Schools;
- Neighbours.

The area of health and nutrition is an important part of the advisory service. Here, the sessions are sometimes conducted in the mother tongue of the participants.

In addition to the learning opportunities and advisory service, *Hînbûn* organizes various activities such as excursions and social events.

Transferability Options

Literacy in the context of migration refers to a combination of multilingual realities with a multitude of histories. The complexity of migration processes and the ramifications of perceptions, ideas, and requirements of persons living in an intercultural environment pose a challenge to educational practices, including adult literacy. Mostly, the acquisition of advanced literacy levels is regarded as an indispensable requirement for enhancing opportunities of employability. Hence, it is inferred that literacy education must be taught in the national language. This approach, however, disregards the fact that processes of migration reshape the social and cultural structures of societies, which in turn demand new definitions. Likewise, the effects of globalization mean that people will require diversified competencies of which multilingualism and familiarity with intercultural environments are fundamental components. This implies that foreign language skills and experience of relocating to other cultural environments should be regarded as positive attributes. In regard to (adult) education, these experiences could be used as subjects for lesson plans and could be developed accordingly. However, the above does not seem to apply to persons with a background of migration in the German context. The contradiction requires a rethinking of the connection between literacy and languages and cultural and national identities. It is essential for migrants to learn the national language, but it is also important to provide learning opportunities in which the link to the cultural identity is maintained and acknowledged.

It is obvious that literacy in this context moves beyond the understanding of merely acquiring the techniques of reading and writing in a specific language. The notion of interculturality aims at fostering inclusive practices and reciprocities; processes that include all members of a society, irrespective of cultural background, or linguistic and social affiliation.

Taking the work of *Hînbûn* as an example of educational practices shows that teaching literacy is a broad area that includes different aspects. These incorporate the examination of the individual migration history and the analysis of the position in the new country. On the practical level, they demand different learning opportunities, spaces for discussion, and contact persons to provide advice. The different components must be regarded as an inseparable unity. If they are treated in isolation, this can counteract the intended positive experiences which lead to effective, successful, and satisfying learning processes.

For the dominant population, it is crucial to adopt a differentiated perception of the society, by which participation of all members in societal processes is seen as indispensable. For persons with a background of migration, it is crucial to take part in the services and help on offer and to be open to new perspectives and life-worlds. Regarding adult education, there is a need for both academic research in the area of migration and diversified conceptualization of lesson plans for migrants and the dominant population.

The following considerations are important when starting projects and programs in the field of literacy and migration:

In General:

- The cultural context plays an important role in the conceptualization of lesson plans;
- There are distinct cultural forms of learning;
- Social interactions and relationships must be understood;
- Means of communication are crucial components of literacy education;
- Literacy must be seen as a process which reflects the specific reality of the learner;
- A combination of different theories, approaches, and practical exercises must be utilized;
- Identification of issues and priorities for the participants is important for stimulating discussions;
- Both German classes and literacy classes in the mother tongue are indispensable.

Requirements:

- Adequate and appropriate funding sources;
- Training for new teachers in the principles of interculturality;
- Cooperation between educational institutes, researchers, participants, and community members;
- Knowledge and understanding of different teaching methods and theories of education;
- Willingness to develop methods further, create new material, and continuously adapt existing material to the needs of learners;
- The curriculum must be flexible and continuously adapted to the needs of learners;
- Considering different languages as the basis for teaching;
- Considering future plans and educational goals of the individual migrant person;
- Providing opportunities for encounters with national and international people;
- Combining learning opportunities with informal intercultural communication;
- The content of teaching must be adapted to the needs of the learners;
- Further academic research on aspects of migration should be included;
- Literacy classes in the mother tongue of the learner should be offered;

- Language classes in German must reflect the specific situation of the migrant person;
- Counteracting isolation by providing opportunities to participate in social developments with native inhabitants.

Conclusion

Migration is a complex issue which has a huge impact on the societal and cultural structures of societies. Migration includes many components which are closely connected to questions of cultural identity and a sense of belonging. Linguistic affiliation also plays a major role. The confluence of elements, which is acknowledged but often dealt with in a one-sided way, provides a great challenge for the field of education. The role of education is to provide methods and tools to deal with the complex situation of today's societies and the diverse demands of learners. Educational work in intercultural environments requires sensitivity, attention, and the flexibility of both learners and teachers.

The cultural identity and needs of the migrant learner should form the starting point for the conceptualisation of lesson plans. Participation is of crucial importance. Likewise, it is important to provide opportunities for intercultural encounters and communication between different migrant groups and the native population. *Hînbûn* seeks to combine these different areas and therefore adopts a holistic approach in its learning concept. Regarding literacy, the work of *Hînbûn* reveals that in the context of migration, teaching literacy must incorporate political, cultural and social factors as the main components of its educational program. Considering the life-world of the individual migrant assists in counteracting the isolation that is often experienced. In addition, specific learning objectives are taken as the basis for intercultural encounters and for both practising and encouraging tolerance and solidarity. However, it is important to understand that learning and teaching in intercultural environments is a process in which transformation occurs slowly and which demands time and stamina. In one of their publications, *Hînbûn* points out:

> *We did not set our goal too high, but regarded our work in a similar way to the following image: after laboriously cultivating the soil, we plant fruit trees. If only five of those trees bear fruit, we see it as a success. The fruit would be passed on and new trees would be planted. This image illustrates the understanding of our work as a process. And it is still a process today. Hînbûn's work is characterized by the women who come to us. Also each new political development changes our work (Hînbûn 1999, p. 78f.).*

Processes of global migration will continue, as will the intermingling of people of different cultural backgrounds. It is clear that the future picture of Germany will depend on successful inclusive practices. Education plays a major role in this and it remains a challenge to plan adult education programs in a responsible and democratic way.

Interview with Ago Agace

Q: How and when was *Hînbûn* established?

A.A: *Hînbûn* started as a research project in 1981. The project was concerned with opportunities of further education for Kurdish women. Part of the project was to look into the life-world of Kurdish women in Berlin. Most of them, who had followed their husbands to Germany, came from rural areas. The women had never left their village, had never lived in a big city, and they were only familiar with the Kurdish language. Due to a lack of schools in the rural areas, most of the women had never been to school and consequently, had never learned to read and write. We decided, therefore, to provide this opportunity for the women and, initially started with two literacy classes. Shortly afterwards we started the advisory service and the German language classes.

Q: The methodology which you are applying in the courses is a combination of the ideas of *Paulo Freire* and the morpheme method. Why do you think these are the most effective ways for teaching literacy?

A.A: When we started teaching, we were supposed to find out – as part of the project – which methodology to apply; i.e. which methodology suited the women best and really helped them in their learning process. There was no material available for teaching Kurdish, which was a problem. However, I had taken seminars and had further education training and had done some research in teaching. It was here that I came across *Paulo Freire* and I liked his ideas and approaches. Influenced by him, I started to develop my own material. I was looking for a combination of his ideas and of ways of practically teaching the techniques of reading and writing. The morpheme method worked well with the Kurdish language and so I combined these two approaches. Many women at *Hînbûn* have learned to read and write in this way.

Q: What problems and difficulties did you experience?

A.A: You need a lot of time, understanding, and sensitivity for the situation of the women. For example, some of them need time to memorize and internalize the learned words or phrases. Outside the classroom it is difficult for them to utilize the writing that they have practised here. Often, they are discouraged and have the feeling that they cannot do it. They need encouragement. Through discussions I try to make them aware of their situation. If they say, for instance, “I am too old, I can’t learn”, I reply. “You are in a different situation than your children. You cannot learn every day and for five hours per day; you have many other responsibilities and worries: you have a family to take care of; you might have financial difficulties; you might have problems with your husband; you might have other worries. And despite all this, you come once a week and take the time to learn – that is a lot! Give yourself more time and be patient.” I also make sure to start every literacy class by asking the participants about their week. This is very important!

Q: You offer literacy classes in Kurdish and German. When do you think a person should learn to read and write in the mother tongue and when in German?

A.A: I think it is essential to learn German in order to communicate with other people in Germany. However, I think learning to read and write should be taught in the mother tongue. Well, I mean not necessarily the mother tongue, but in the language the person speaks best. Some Kurdish people speak Turkish and they should learn to read and write in Turkish. Others speak Kurdish and some are most familiar with the German language, and for them it is easier to learn in Kurdish or German respectively.

Q: How do people hear about *Hînbûn*?

A.A: In the beginning we made house calls and we went to places, groups, community centres where we might find Kurdish people. Also, before I started the research project, I worked with adolescents in the community on a voluntary basis. I met the families of the adolescents I worked with. The first participants were the female family members of the youths. However, we also included the men. It wouldn't have been possible to survive as an institute for 29 years if we had excluded the men.

Q: How is it today? What is different?

A.A: In the beginning of the 1990s, most of the Kurdish people were refugees who had escaped the attack with chemical weapons in Halapja. Their needs were different to those who came to work in Germany. These people had experienced persecution, torture, and flight. So we decided to work together with refugee women and adapted our programs and projects accordingly. And today, the biggest difference is that the children are born here in Germany. This means that we now work with the second or even third generation of migrants. And again the needs are very different. Often the language is not the issue; much more important is the question of cultural identity and a sense of belonging. However, many years ago we opened our doors to people of all backgrounds. We are no longer trying to reach only Kurdish people, but all nationalities. I think this reflects today's reality more and we can learn from each other.

Q: *Hînbûn* is working in various fields. It is an advisory centre, it is a place for learning, and it provides a space for intercultural encounters. Isn't this too much for a small institution?

A.A: No, I think all these areas belong together. Advice is very important for people and it is one of our areas of work. The second big task is education. Previously we offered 21 language and literacy classes but today there are the compulsory Integration Courses and we do not offer that many language and literacy classes. But the problem with the Integration Courses is that they do not consider the life-world of the women, their different backgrounds, the problems in the family. It is not possible to have a quick and easy process of integration. Anyway, integration means involving both the native Germans and migrants in the process. Nevertheless, now we organise more seminars

on subjects related to migration and interculturality, cultural classes, and things like dance groups. However, I still believe it is important to work holistically and to incorporate the many different aspects of a person's life in the learning process. And, as I said before, learning cannot be separated from the life-world of a person. Also the work in interculturality is very important. Much still has to be done in Germany and there is still a long road ahead of us. Intercultural work has to be combined with literacy and there should be many more projects and programs in this area.

Q: Thank you for your time.

References

- *BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2009): Pressemitteilung 08. September 2009, 221/2009. URL: www.bmbf.de/_media/press/pm_20090908-221.pdf
- *Diakonisches Werk* (Eds.): Lasst uns das Leben leise wieder lernen. Anregungen für die Arbeit mit Flüchtlingsfrauen. Band V. Berlin
- *Döbert, M./Hubertus, P.* (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster
- *Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U.* (1986): Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries: The Case of the Federal Republic of Germany. UNESCO Institute for Education. Hamburg
- *Gadotti, M.* (1994): Reading Paulo Freire. His Life and Work. Albany
- *Hamburger, F.* (2009): Weiterbildung von Migranten. In: *Tippelt, R./Hippel, A.* (Eds.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, p. 881-889
- *Hilfe für Ausländische Frauen und Kinder e.v.* (Eds.) (2003): Auf der Suche nach Heimat. Berlin
- *Hînbûn* (2008): Programm 2008. Berlin
- *Hînbûn* (2004): Zwischenwelten. Bilanz eines Seminars. Berlin
- *Hînbûn* (1999): Neues Erfahren. Von der Arbeit mit kurdischen Frauen zur interkultureller Öffnung. Berlin
- *Hînbûn* (1990): Traurige Reise. Giftgaseinsatz in Kurdistan. Die Opfer. Die Flucht. Die Folgen. Berlin
- *Hinzen, H.* (2009): Adult Education, Development, and Cooperation. Notes on 40 Years of dvv international. Inspired by the Institution and the People who Made it. A Review of Documents, Viewpoints and Personalities. Adult Education and Development 72/2009. URL: www.izz-dvv.de/index.php?article_id=916&clang=1
- *Ilsley, P.* (2007): Understanding the migration data: numbers adult educators can use. In: Lifelong Learning in Europe 3, p. 134-141
- *Kaplan, A.* (2000): Consequences of a Global Adult Education Strategy: The Case of Rural African Migrant Women in Spain. Ponència presentada al Seminiari Educational strategies, families and population dynamics. Centre d'Estudis Demogràfics
- *KMK – Kultusministerkonferenz* (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn
- *Luke, A.* (2004): Two takes on the critical. In: *Norton, B./Toohey, K.* (Eds.): Critical Peda-

gogies and Language Learning. Cambridge, p. 21-29

- *Nohl, A.M.* (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele. In: *Rommelspacher, B./Kollak, I.* (Eds.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt, p. 15-34

- *OECD* (2007): International Migration Outlook 2007

- *Oezcan, V.* (2004): Germany: Immigration in Transition. Migration Information Source. Social Science Centre Berlin. URL: www.migrationinformation.org/Profiles/print.cfm?ID=235

- *Olbrich, J./Siebot, H.* (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 371. Bonn

- *Öztürk, H./Kuper, H.* (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, p. 156-165

- *Öztürk, H.* (2007): Migration und Grundbildung. Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Nr. 1, S. 05-1 – 05-15. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_05_oetztuerk.pdf

- *Piening, G./Germershausen, A.* (2007): Paradigm Shift: the Experience of Berlin's Commissioner for Integration and Migration. In: *Neill, W.J.V./Schwedler, H.U.* (Eds.): Migration and Cultural Inclusion in the European City. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire, New York

- *Quraishy, B.* (2008): Migration, Integration and the Role of Education. In: Adult Education and Development 70, p. 97-112

- *Reddy, P.* (2009): Inklusive Weiterbildungsforschung und –praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: *Kronauer, M.* (Ed.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, p. 102-140

- *Schillo, J.* (2008): Migration, Medien und Bildung. Anmerkungen zur aktuelleren Weiterbildungsdebatte. In: Erwachsenenbildung 1, p. 31-34

- *Skutnabb-Kangas, T.* (2002): Education of Ethnic Minorities: The Importance of Language. In: Lifelong Learning in Europe 3, p. 133-142

- *Sparks, B.* (2001): A sociocultural approach to planning programs for immigrant learners. In: Adult Learning 12/13, p. 22-25

- *Statistisches Bundesamt* (2008): Leichter Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Pressemitteilung Nr. 105 vom 11.03.2008. Wiesbaden

Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration

Good Practices aus Deutschland

Sabina Hussain

39

Vorwort

In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität als Voraussetzung für die Teilhabe sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Instrument der persönlichen Partizipation (*empowerment*) und als ein Instrument, mit dem sich das Verhalten von Einzelnen, Familien und Gemeinschaften beeinflussen lässt. Auf internationaler Ebene manifestiert sich die Bedeutung der Literalität für Menschen jeden Alters in der *Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003 bis 2012)*, die mit dem Slogan „*Literacy as Freedom*" eingeleitet wurde. Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. Dennoch sind viele Erwachsene in Industrie- sowie in Entwicklungsländern aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich marginalisiert.

Der vorliegende Bericht ist Teil des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* finanzierten und vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.v. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)* durchgeführten Projekts „*Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten*". Das Projekt bereitet theoretische Diskussionen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung auf, dokumentiert Beispiele für *Good Practices* und gibt Einblick in die Forschungsarbeit verschiedener Länder. Es ist ein Einzelvorhaben im Projektverbund „*Alpha-Wissen – Grundlangen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung*".

Der Fokus dieses Berichtes liegt auf Literalität und Migration im deutschen Kontext. Die Darstellung der Arbeit des Lern- und Beratungszentrums für internationale Frauen und Familien, *Hînbûn,* im Berliner Bezirk Spandau dient hierbei als *Good Practice* Beispiel. Die Arbeit von *Hînbûn* macht auf die Bedeutung einer ganzheitlichen Herangehensweise in der Alphabetisierung Erwachsener mit Migrationshintergrund aufmerksam. *Hînbûns* erfolgreiche Umsetzung geht als ein bemerkenswertes und übertragbares Beispiel auf die Bedürfnisse, Ideen und Konzeptionen der Menschen mit Migrationshintergrund ein. Zudem korrespondiert dieses Beispiel mit der kulturellen und sozialen Heterogenität der heutigen Gesellschaften.

Der fallbezogene Zugang zur Thematik trägt zur Verbesserung des aktuellen Forschungsstands in der Erwachsenenalphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland bei. Er ergänzt statistische Erhebungen in qualitativer Hinsicht, indem er ein aus dem Bereich der Erwachsenenbildung stammendes und von einem interkulturellen Verständnis getragenes Konzept vorstellt, welches in Berlin erfolgreich durchgeführt wird.

Bei der Erstellung dieses Einblicks war die Leiterin von *Hînbûn*, *Aso Agace*, sehr hilfreich. Ihr sei für ihre Offenheit bei der Beantwortung der das Zentrum betreffenden Fragen und ihre zur Verfügung gestellte Zeit und ihre Hilfe gedankt. Auch wenn in diesem Bericht das Konzept und die Arbeit *Hînbûns* im Vordergrund stehen, wird zunächst ein kurzer Überblick über das Land gegeben.

Deutschland: Ein kurzer Überblick

Die Bundesrepublik Deutschland liegt in Mitteleuropa und hat neun Nachbarstaaten. Im Westen grenzt es an Frankreich, Luxemburg, Belgien und die Niederlande, im Osten an Polen und Tschechien; im Süden an Österreich und die Schweiz, und im Norden an Dänemark. Die nördlichen Bundesländer grenzen an die Nordsee und die Ostsee[1].

Deutschland ist eine parlamentarische Republik, die aus 16 Bundesländern mit eigenen Verfassungen, Parlamenten und Regierungen besteht. Es ist Mitglied der *Europäischen Union (EU)*, der *Vereinten Nationen (UN)*, der *Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*, der *Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE)* und des *Nordatlantikpakts (NATO)*. Als drittstärkste Wirtschaftsmacht weltweit hat Deutschland einen hohen Lebensstandard entwickelt. Dennoch stellen demographische Entwicklungen wie beispielsweise Überalterung und Migration eine Herausforderung für die Gesellschaft dar.

Im Jahr 2007 lebten ca. 82.217.000 Menschen in Deutschland.[2] Innerhalb der Europäischen Union ist es somit das Land mit den meisten Einwohnern und eines der am dichtesten besiedelten Gebiete Europas. Die Amtssprache ist Deutsch und wird von 95 Prozent der Einwohner gesprochen. Daneben haben sich regionale Dialekte mit großen Unterschieden in Bezug auf Aussprache und Wortschatz erhalten.

Historisch betrachtet ist das 20. Jahrhundert durch die beiden Weltkriege und den Kalten Krieg geprägt, die insbesondere in Deutschland tiefe Spuren hinterließen. Das Land war für jene Entwicklungen, die zum Ausbruch sowohl des Ersten als auch des Zweiten Weltkriegs führten, verantwortlich. Als Folge des Zweiten Weltkriegs war Deutschland mehr als 40 Jahre lang geteilt – in den demokratischen Westen und den sozialistischen Osten. Die Wiedervereinigung im Jahr 1990, als die Deutsche Demokratische Republik offiziell mit der Bundesrepublik Deutschland vereint wurde, stellte neue Herausforderungen an die nationale Situation und an die internationale Rolle Deutschlands.

Deutschland greift auf eine lange Bildungstradition zurück. „Bildung“ hatte bereits als geistig religiöser Begriff im 14. Jahrhundert an Bedeutung gewonnen. In den darauffolgenden Jahrhunderten übernahm eine säkularisierte Bedeutung die Vorstellung von Bildung, indem Bildung als ein naturhafter Wachstumsprozess betrachtet wurde. In Verbindung zur Epoche der Aufklärung wurde Bildung als der Weg betrachtet, der den Menschen zum „vernünftigen“ Bürger ausbildet. Besonderen Einfluss nahm das Bildungsideal nach Humboldt. Die Idee der ganzheitlichen Ausbildung des Menschen und das Hervorbringen eines autonomen Individuums und Weltbürgers waren hierbei zentrale Anliegen. Zu Beginn des 20. Jahrhundert steht die Vorstellung einer „gebildeten Persönlichkeit“ im Mittelpunkt. Eingebettet in die Idee der

1 Die geographischen und historischen Basisinformationen über Deutschland sind vorranging an Interessierte im internationalen Ausland gerichtet. Sie dienen der allgemeinen Orientierung. Gleichermaßen weisen sie darauf hin, dass die spezifische, historisch-kulturelle Perspektive für die Darstellung von Best Practice Beispielen bedacht werden muss.

2 Die Informationen sind entnommen aus: http://tatsachen-ueber-deutschland.de und http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf

Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens nimmt die Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit von Bildung heute einen spezifischen Stellenwert ein. Die Bildungstradition Deutschlands trägt dazu bei, welcher Ausrichtung der Bereich der Literalität folgt. Somit nimmt sie auch besonderen Einfluss auf die Konzeptentwicklungen im Bereich der Literalität und Migration.

Seit den 1950er Jahren ist Deutschland von Einwanderung geprägt und nimmt heute die drittgrößte Zahl von Migranten weltweit auf. Im Jahr 2007 lebten ca. 15,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, das entspricht 19 Prozent der Gesamtbevölkerung[3]. In der Nachkriegszeit war Deutschland auf die Anwerbung von Arbeitern aus hauptsächlich südeuropäischen Ländern angewiesen. Infolgedessen wurden eine Reihe bilateraler Anwerbeverträge unterzeichnet – zunächst mit Italien, gefolgt von Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal und Jugoslawien (*vgl. Oezcan 2004*). Auf Grund der Rezession wurde im Jahr 1973 die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte beendet. Viele Einwanderer hatten in Deutschland jedoch eine neue Heimat gefunden, entschlossen sich zu bleiben und holten ihre Familien nach. In den 1980er Jahren wanderten viele Aussiedler aus Osteuropa nach Deutschland ein. In den 1990er Jahren kam eine wachsende Anzahl Flüchtlinge, die Asyl ersuchten, nach Deutschland (*vgl. Öztürk 2007*). Es gibt jedoch auch viele andere Gründe für die Migration, wie zum Beispiel bessere Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitsperspektiven, Familienzusammenführung und Eheschließung.

Die historischen und politischen Entwicklungen hatten enorme Auswirkungen sowohl auf den Bildungsbereich im Allgemeinen als auch auf die Erwachsenenbildung im Besonderen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Erwachsenenbildung primär durch die Vorstellungen, Entscheidungen, aber auch das Engagement der Besatzungskräfte – Großbritannien, die Vereinigten Staaten von Amerika, die Sowjetunion und Frankreich – bestimmt (*vgl. Olbrich 2001, S. 310*). Die 1960er und 1970er Jahre stellten jedoch einen Wendepunkt im Bereich der Erwachsenenbildung dar. Im Jahr 1960 forderte der *Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen*, die Erwachsenenbildung als einen eigenständigen Bereich im Bildungssystem zu definieren. Diese Forderung wurde in den 1970er Jahren durchgesetzt, als der *Deutsche Bildungsrat* die Erwachsenenbildung als Weiterführung oder Wiederaufnahme des institutionalisierten Lernens definierte. Erwachsenenbildung wird nunmehr nicht nur als ein unabhängiger Bereich betrachtet, sondern auch modernisiert und professionalisiert (*KMK 2005, S. 174*). Seit Anfang der 1990er Jahre wird dem Bereich der Erwachsenenbildung verstärkt Aufmerksamkeit zuteil, eng verbunden mit dem Prozess der Globalisierung. Internationale Organisationen wie die *UNESCO* und *OECD*, aber auch die *Europäische Union* beeinflussen die Diskussion über zukünftige Trends im Bereich der Erwachsenenbildung (*vgl. Hinzen 2009*).

Das Phänomen Analphabetismus wurde erstmals Ende der 1970er Jahre und zu Beginn der 1980er in Deutschland öffentlich thematisiert. Die verspätete Diskussion ist darauf zurückzuführen, dass, bedingt durch die herausragende wirtschaftliche Stellung Deutschlands und die bestehende Schulpflicht, angenommen wurde, dass Analphabetismus nicht existieren kann (*vgl. Fuchs-Brüninghoff et al. 1986, S. 5*). Die Erkenntnis, dass Analphabetismus ein auch

3 Laut Statistischem Bundesamt umfasst der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ folgende Bevölkerungsgruppen: Menschen, die nach 1949 zugewandert sind; in Deutschland geborene Ausländer; Menschen mit mindestens einem Elternteil mit Migrationshintergrund, wie Kinder bi-nationaler Herkunft; eingebürgerte Personen.

Deutschland betreffendes Problem ist, führte zu verschieden Programmen und Projekten in diesem Bereich. Die Mehrzahl der durchgeführten Projekte wurden vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* finanziert, jedoch von verschiedenen Institutionen oder Organisationen durchgeführt. Im Rahmen der von den *Vereinten Nationen* ausgerufenen *Weltalphabetisierungsdekade (2003 bis 2012)* unterstützt das *BMBF* derzeit 25 Projektverbünde. Mehr als 40 Universitäten und Forschungszentren, mehr als 20 Bildungsinstitutionen, verschiedene Organisationen und Firmen sind an der Durchführung der Projekte beteiligt (*vgl. BMBF 2009*).[4]

Im Bereich der Alphabetisierung hat sich die nachhaltige, praktische Umsetzung von Projekten häufig als schwierig erwiesen. Mangelnde finanzielle Unterstützung seitens der Länder und Kommunen und eine fehlende deutschlandweite Vernetzung verhindern die Implementierung von Projekten und somit auch einen nachhaltigen Fortschritt. Auch gibt es keine bundesweite gesetzliche Regelung im Bereich der Erwachsenenbildung – die Bundesländer sind sowohl für die Infrastruktur als auch für die Initiierung von Programmen zuständig (*vgl. Döbert/Hubertus 2000*). Die Migrationsthematik betreffend, richten sich die meisten Kurse im Bereich der Alphabetisierung an deutsche Muttersprachler. Alphabetisierungskurse für Erwachsene mit Deutsch als Fremdsprache werden im Bereich des Fremdsprachenunterrichts angesiedelt. Es gibt es nur wenige Anbieter von Kursen in der Muttersprache der Lernenden und nur wenige Organisationen wie *Hinbün*, die mit einem ganzheitlichen Ansatz arbeiten.

Dennoch muss erwähnt werden, dass verschiedene Organisationen, Institute, Wissenschaftler und Praktiker in den letzten Jahrzehnten viel Arbeit in den Bereich der Literalität und Alphabetisierung investiert haben. Insbesondere Bildungspraktiker haben die Notwendigkeit sowohl einer umfassenden Bildung als auch die Notwendigkeit der Teilnehmerorientierung erkannt. Frauenorganisationen haben intensiv politische Bildung betrieben und verschiedene Volkshochschulen haben spezifische, auf Teilnehmer ausgerichtete, Kurse in „Deutsch als Fremdsprache“ angeboten. Zudem erstellt das *DIE* jährlich die Volkshochschulstatistik, die Aufschluss über Weiterbildungsaktivitäten gibt. Das Projekt *Alpha-Monitor*, durchgeführt vom *DIE*, dem *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG)* und den *Volkshochschulen (VHS)*, entwickelt eine online-Befragung, die jährlich trägerübergreifende Bildungseinrichtungen befragt, die in der Grundbildung und Alphabetisierung tätig sind. Und schließlich tragen die derzeit vom *BMBF* geförderten Projekte zu der Verbesserung Alphabetisierungsarbeit bei.

Die wichtigsten Institutionen und Organisationen, die im Bereich der Erwachsenen-Alphabetisierung arbeiten, sind die Folgenden:

- *Deutscher Volkshochschulverband e.v.*: Der Dachverband der Landesverbände der Volkshochschulen fördert Erwachsenenbildung und Weiterbildung und entwickelt hierfür Grundsätze und Leitlinien. Zudem ist der Verband an verschieden Projekten im Bereich

4 Auch der vorliegende Bericht ist Teil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Projekts „Alpha - State of the Art“. Dieses Projekt ist wiederum Teil des Projektverbundes „Alpha-Wissen“, welches vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) koordiniert wird. Weitere Projekte des Verbundes sind das Projekt SYLBE, durchgeführt von der Universität Potsdam, das Projekt „Literalität als soziale Praxis“, durchgeführt von der Helmut Schmidt Universität Hamburg, und das Projekt „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“, durchgeführt vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE).

der Erwachsenenbildung einschließlich Erwachsenenalphabetisierung beteiligt. Das *Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands* fördert die internationale Kooperation und den internationalen Austausch von Informationen und Fachwissen im Bereich der Erwachsenenbildung.

- *Volkshochschulen*: Sie sind die Hauptanbieter von Alphabetisierungskursen für Erwachsene. Ungefähr 80 bis 90 Prozent der Erwachsenenalphabetisierung werden hier durchgeführt. Die Alphabetisierung ist jedoch nur ein kleiner Teil ihres reichhaltigen, je nach Region unterschiedlichen Bildungsangebots.

- *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.v.*: Der Verband ist seit mehr als 20 Jahren im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung tätig. Sein Ziel ist die Unterstützung von Einzelpersonen und Institutionen im Bereich der Alphabetisierung. Er stellt Informationen zur Verfügung und vertritt Interessen durch Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit. Zudem bietet er Weiterbildungen an und ist in verschiedenen Projekten involviert. Der Verband führte das *ALFA*-Telefon ein, ein Service mit anonymer telefonischer Beratung für Personen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und für ihre Familien. Der Verband veröffentlicht regelmäßig das Journal *ALFA*-Forum, Arbeitsmaterialien für Lehrer, Text- und Fachbücher.

- *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.v. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, (DIE)*: Das *DIE* ist die zentrale Einrichtung für Forschung und Praxis der Weiterbildung in Deutschland. Es richtet sich an die Akteure aus Wissenschaft, Praxis und Politik der Erwachsenenbildung. Seit Beginn der 1980er Jahre führt es Projekte im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung durch.

- *Arbeitsverein Orientierungs- und Bildungshilfe e.v.*: Der *AOB* wurde 1977 in Berlin gegründet. Sein Ziel ist die Unterstützung von Erwachsenen und Jugendlichen, die Schwierigkeiten mit dem Schreiben und Lesen haben. Er bietet außerdem soziale und psychologische Unterstützung für Menschen mit geringen Schreib- und Lesekenntnissen an.

Außerdem gibt es verschiede Alphabetisierungsangebote von kleineren Organisationen, gemeinnützigen Vereinen oder Kirchen. Diese Angebote variieren jedoch erheblich zwischen den Bundesländern, Regionen und Bezirken.

Einleitung

Migration und Immigration haben in der Geschichte der meisten Länder schon immer eine bedeutende Rolle gespielt. Der Begriff Völkerwanderung bezieht sich auf die Wanderungsbewegung sowohl von größeren Bevölkerungsgruppen als auch von einzelnen Personen über kürzere und längere Strecken. Die sich kontinuierlich weiterentwickelnden Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte hatten enorme Auswirkungen auf die sozialen und kulturellen Strukturen von Gesellschaften.[5] Dennoch wird der Zusammenfluss ungewohnter kultureller Gebräuche mit denen der heimisch vertrauten oftmals unterschätzt oder nicht anerkannt. Besonders auf europäischer Ebene erfolgte über viele Jahre die Kategorisierung der Immigranten gemäß Status, Einwanderungsgrund oder Aufgabe in der neuen Heimat.

> *Es muss erwähnt werden, dass europäische Gesellschaften – Behörden, Politiker, Medien und die Öffentlichkeit – die Gastarbeiter der 70er Jahre nicht als Menschen mit individuellen Bedürfnissen betrachteten, sondern als billige Arbeitskräfte, die der wirtschaftlichen Notwendigkeit zu Gute kamen. Dieser damals wenig zukunftsweisende soziale, kulturelle und politische Umgang mit Immigranten und späteren Flüchtlingen aus nicht europäischen Ländern führte zur Entstehung zweier paralleler, jedoch nicht ineinander greifender, Gesellschaftsschichten (Quraishy 2008, S. 99).*

Der Zustrom von Immigranten trägt in großem Maße zu sozialen und kulturellen Veränderungen des lokalen Wirkungsbereiches bei und beeinflusst folglich die gesamte Bevölkerung. Dieser Wandel fordert auch, dass Programme und Projekte im Bildungsbereich, einschließlich des Bereichs der Literalität, überdacht und geprüft werden. Hierbei bleibt jedoch die Bedeutung, die herkunftstragende Sprache für viele Immigranten innehat, oftmals in Bildungsprogrammen im Allgemeinen und in Alphabetisierungskursen im Besonderen unberücksichtigt. Vielmehr wird von Menschen mit Migrationshintergrund erwartet, sich den Lebensumständen der dominierenden Gesellschaft vollkommen anzupassen, um an der Entwicklung sozialer Prozesse des Landes partizipieren zu können.

Im Jahr 2006 lebten etwa 7,2 Millionen „Ausländer“ und 15,1 Millionen Menschen mit „Migrationshintergrund“[6] in Deutschland; zusammen sind das rund 19 Prozent der Gesamtbevölkerung (*vgl. Statistisches Bundesamt 2008*). Basierend sowohl auf diesen Statistiken als auch auf den kontinuierlich weiter zunehmenden Migrationsbewegungen der vergangen fünf Jahrzehnte, sind sich die federführenden politischen Parteien Deutschlands einig, dass Deutschland ein „Einwanderungsland“ ist (*vgl. Nohl 2008, S. 15*). Diese Aussage impliziert den Grundgedanken einer sozial und kulturell heterogenen Landschaft. Entgegen dieser Auffassung werden jedoch Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Hintergrund und

5 Der UNESCO zufolge leben derzeit 6.652.000.000 Menschen in der Welt. Etwa 180,7 Millionen Menschen sind im Jahr 2005 in ein neues Land emigriert; ein Drittel davon nach Europa (vgl. OECD, International Migration Outlook; Ilsley 2007, S. 135).

6 Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008) unterscheidet zwischen dem Begriff „Ausländer“ und dem Begriff „Person mit Migrationshintergrund“. Während der erste Begriff sich auf Personen bezieht, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, bezieht sich der zweite auf Personen, deren eigene Geschichte und die von zumindest einem Elternteil von der Erfahrung der Migration geprägt ist.

Status kategorisiert. Migranten werden dementsprechend wahlweise als Gastarbeiter, eingebürgerte Deutsche, Ausländer, Flüchtlinge, Asylanten, ausländische Spezialisten oder auch als Deutsche bezeichnet. Die Pluralität der Bezeichnungen verweist auf die Vielfalt der kulturellen Hintergründe. Dies trägt jedoch nicht zum Verständnis der vielfältigen Erfahrungen und kulturellen Hintergründe der Migrationsbevölkerung bei (*vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 157*).

Migration ist ein komplexes Thema und beinhaltet viele Komponenten, wie beispielsweise Fragen nach der kulturellen Identität und Zugehörigkeit ebenso wie nach der Sprachzuordnung. Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass Methoden und Werkzeuge entwickelt werden müssen, die der komplexen Situation heutiger Gesellschaften und den unterschiedlichen Ansprüchen der Lernenden gerecht werden. Die Bildungsarbeit im interkulturellen Umfeld erfordert Sensibilität, Aufmerksamkeit und Flexibilität sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden. Somit kann Bildung nicht betrachtet werden als ein

> *rein technisches „Problem", das sich mit den „Defiziten von Lernern" beschäftigt (…) Versteht man die Herausforderung und Planung von Programmen im Bereich der Erwachsenenbildung als eine verantwortungsvolle und demokratische Aufgabe, bedeutet dies vielmehr innovative Ansätze zu entwickeln, die Kultur und Unterschiedlichkeit, ebenso wie das Verstehen darüber, wie Lernen als soziale Interaktion innerhalb eines situativen Kontexts eingesetzt wird, berücksichtigt (Sparks 2001).*

Die kulturelle Identität des Lernenden mit Migrationshintergrund, die auf sprachlichen und kulturellen Erfahrungen außerhalb Deutschlands basiert, muss als ernstzunehmender und unabdinglicher Ansatzpunkt der Alphabetisierungsarbeit erkannt werden.

Die Arbeit des Internationalen Bildungs- und Beratungszentrums *Hînbün* hat gezeigt, dass die Wertschätzung des kulturellen Hintergrundes und der Migrationserfahrung von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Entwicklung eines Bildungsprogramms für diese Zielgruppe sind. Zugleich demonstriert sie die Notwendigkeit, Möglichkeiten für interkulturelle Begegnungen und Kommunikation zu schaffen, das heißt einen Raum, in dem Migranten und „Einheimische" zusammenkommen, kommunizieren und gemeinsam lernen können. *Hînbüns* ganzheitlich orientierter Ansatz beruht auf einem auf Inklusion basierenden, das heißt auf einem partizipativen und auf Gleichstellung ausgerichteten Bildungskonzept.

Im Folgenden wird die Vielschichtigkeit der Erwachsenenalphabetisierung im Kontext der Migration vorgestellt. Die Bildungsansätze von *Hînbün* dienen hierbei als Beispiel von *Good Practices*. Die Arbeit von *Hînbün* zeigt, dass Alphabetisierungsarbeit im Kontext von Migration politische, kulturelle und soziale Faktoren als Hauptbestandteile ihres Bildungsprogramms integrieren muss. Die Anerkennung des Rechts, anders leben zu dürfen, trägt nicht nur zu positiven Lernerfahrungen bei, sondern auch zu einem interkulturellen Verständnis, das auf Gleichheit basiert. Dieser Bericht soll Denkansätze aufzeigen, die zu neuen Ideen für Erwachsenenbildungsprojekte im Bereich der Literalität und Migration führen könnten.

Aspekte der Migration und Literalität

In seiner jüngeren Vergangenheit hat sich Deutschland schrittweise zu einem Einwanderungsland entwickelt. Einzelpersonen und Bevölkerungsgruppen kamen aus den verschiedensten Erdteilen und aus unterschiedlichsten Beweggründen hierher. Während in den Jahren zwischen 1950 und 1970 die Motivation zur Einwanderung hauptsächlich auf dem steigenden Bedarf an Arbeitskräften in Deutschland basierte, war in den 1980er und 1990er Jahren insbesondere die politische Instabilität verschiedener Länder die treibende Kraft. In Angst vor politischer oder religiöser Verfolgung lebende Menschen und Flüchtlinge aus Kriegsgebieten suchten Asyl in Deutschland. Eine weitere große Migrantengruppe bildeten die Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion, Rumänien und Polen. Zudem wanderten Einzelpersonen aus aller Welt mit diversen Motiven, wie z.B. Familienzusammenführung, bessere Einkommensmöglichkeiten und Bildungschancen oder Heirat, nach Deutschland ein (*vgl. Öztürk 2007, S. 3f; Nohl 2008, S. 15; Hamburger 2009, S. 882*).

Die Geschichte der Migration nach Deutschland impliziert wesentliche Veränderungen innerhalb der deutschen Gesellschaft, die sich in den vergangenen fünf Jahrzehnten vollzogen haben. Sie ist durch kulturelle Pluralität und Heterogenität gekennzeichnet. Die deutsche Regierung reagierte auf die kontinuierlich steigendende Anzahl von Migranten mit dem im Jahr 2000 eingeführten Staatsangehörigkeitsrecht und dem im Jahr 2005 beschlossenen Zuwanderungsgesetz. Im Jahr 2007 wurde der Nationale Integrationsplan vorgelegt, der die Durchführung von Integrationskursen für Migranten auf bundesweiter Ebene einheitlich reguliert. Verpflichtende Teile des Plans sind die Teilnahme an einem Deutschtest mit abschließender Prüfung und an einem Orientierungskurs zur deutschen Rechtsordnung, Geschichte, und Kultur.

Das Erlernen der deutschen Sprache und Kenntnisse der deutschen Kultur und ihrer Grundsätze sind wichtige Voraussetzungen, um im Land ansässig zu werden. Jedoch verhindern auf Einseitigkeit beruhende Anforderungen und Resolutionen Prozesse der Inklusion, das heißt, sie berücksichtigen nicht angemessen die gesellschaftlichen Strukturen in Deutschland in ihrer Gesamtheit. Das Modell der Integrationskurse basiert beispielsweise auf einsprachigen Ansätzen, in denen weder sprachliche noch kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden (*vgl. Nohl 2008, S.17; Schillo 2008, S. 31*). *Allan Luke* merkt in einer Veröffentlichung zum Fremdsprachenunterricht an:

> *Bildung und Lehre verbleiben Technologien des Staates. So sehr auch unsere Bemühung der antirassistischen und antisexistischen Erziehung erfolgreich sein mögen, und so sehr etliche Jahrzehnte der Forschung, des sozialen und politischen Aktivismus zum Sprachrecht, zur Mehrsprachigkeit und zum Multikulturalismus zu Gesetzgebungen geführt haben mögen, ist die Positionierung von Bildung und Pädagogik in dem Projekt und dem Konstrukt der „Nation“ eine unausgesprochene, aber dennoch machtvolle, verbleibende*

> *Kraft in unserem Dialog, die sich über eine sonderbare und missgestaltete pananglikanische /amerikanische /Commonwealth Gemeinschaft, die aus Sprach- und Alphabetisierungsfachkräften aus den Ländern der EU, dem Vereinigten Königreich, Neuseeland, Asien und Australien besteht, erstreckt (Luke 2004, S. 24).*

Denkweisen über Kultur und Gesellschaft einer Nation sind ein implizit integraler Bestandteil von Bildungsprogrammen. Es ist jedoch wesentlich, kulturell bedingte Meinungen, Werte und Normen von Personen mit Migrationshintergrund zu verstehen. Insbesondere für Alphabetisierungskurse ist die Berücksichtigung der Lebenswelten, das heißt des kulturellen, sozialen und historischen Hintergrundes des jeweiligen Migranten, relevant. Im Bereich der Literalität zu lehren, beinhaltet, sich bewusst zu sein, dass „Kultur eine sich im Prozess befindende soziale Erfahrung ist, die oftmals nicht erkannt wird, weil sie als privat oder sogar idiosynkratisch, vielleicht sogar isolierend betrachtet wird" (*Sparks 2001*). Um der Isolierung entgegenzuwirken, sollten in der Konzeptionierung von Unterrichtsplänen Faktoren wie die Folgenden berücksichtigt werden (*vgl. Sparks 2001*):

- die Bedeutung des kulturellen Kontexts für Programme der Erwachsenenbildung;
- die Anerkennung verschiedener kultureller Lernformen;
- das Bewusstsein, dass Bedeutungen und Werte tief verwurzelt sind und im täglichen Leben entwickelt werden;
- ein Verstehen der sozialen Interaktionen und Beziehungen, die Machtgefälle und Interessen kennzeichnen.

Neben der Vermittlung der Techniken von Lese- und Schreibfähigkeiten sind die Berücksichtigung und Anerkennung verschiedener Sprachen, kultureller Hintergründe und Kommunikationsweisen maßgebliche Komponenten für die Arbeit im Bereich der Literalität, die sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken werden.

> *Wir inkludieren und exkludieren Menschen in der Gesellschaft, wir können ihr Selbstwertgefühl unterdrücken oder fördern. Wir können sie ignorieren. Oder wir können sie zu mehrsprachigen, multikulturellen Menschen ausbilden, die ihre eigene Kultur und auch die der Anderen zelebrieren (Skutnabb-Kangas 2002, S.133).*

Das Bildungs- und Beratungszentrum *Hinbün* arbeitet mit einem ganzheitlichen Ansatz. Seine Arbeit zeigt, dass viele Komponenten vereint und in die Alphabetisierungsarbeit eingebunden werden müssen; hierbei gilt Kommunikation als die notwendige Grundvoraussetzung für das Lehren im Bereich der Literalität. Das beinhaltet folglich, ein Gehör für die „andere Perspektive" zu haben, das heißt, den Gründen für die Migration, den Erfahrungen, in einer kulturell ungewohnten Umgebung zu leben und den Zukunftsplänen und Bildungsvorhaben des Einzelnen zuzuhören.

Die „andere“ Perspektive

In verschiedenen Publikationen hat *Hînbûn* die Situation und Perspektive der nach Deutschland eingewanderten kurdischen Frauen beschrieben. Ergänzend dazu haben die Frauen selbst von ihren Erfahrungen berichtet. Diese Veröffentlichungen bieten einen Einblick in Migrationsprozesse und sind eine wichtige Verständnisquelle. Zudem thematisieren sie die zentralen Fragen nach der kulturellen Identität und nach Formen der Zugehörigkeit.

Kurden kommen aus der Türkei, Syrien, dem Irak und dem Iran, aber sie teilen eine gemeinsame Geschichte, Kultur und Sprache. Lange Zeit wurde das kurdische Volk nicht als ethnisch unabhängige Bevölkerungsgruppe anerkannt. Statistisch gesehen werden sie als Bürger des jeweiligen Staates geführt, in dem sie leben. Folglich wurden die sozialen und kulturellen Rechte der kurdischen Bevölkerung häufig ignoriert. In Deutschland wurde davon ausgegangen, dass diese Menschen vornehmlich aus der Türkei kommen und mit der türkischen Sprache vertraut sind. Dementsprechend waren Broschüren und Formulare nicht in der kurdischen Sprache erhältlich. Häufig wurden Kinder türkischen Klassen zugeordnet, in denen es ihnen schwerfiel, dem Unterricht zu folgen; sie wurden als lernschwach eingestuft und manchmal sogar in Sonderschulen versetzt (*vgl. Hînbûn 2003, S. 44*).

Kurdische Frauen immigrierten aus verschiedenen Gründen nach Deutschland, zum Beispiel um Asyl zu ersuchen oder um der Gewalt in der eigenen Familie zu entkommen. Aber auch erfolgreiche Unternehmer, Akademiker und Studenten zogen nach Deutschland. Viele der kurdischen Frauen folgten auch ihren Ehemännern und kamen aus Gründen des Familiennachzugs. Diese Frauen waren sich darüber bewusst, dass sie ein neues Leben in einem ihnen kulturell und sprachlich fremden Umfeld beginnen mussten. Dennoch waren sie weder auf die Ausmaße der Differenzen in den sozialen Strukturen vorbereitet noch auf die Isolation, die sie in dem neuen Land zu spüren bekamen (*vgl. Hînbûn 1999, S. 34*). In ihrer Heimat waren sie integrierter Bestandteil der Gemeinschaft; in Deutschland fühlten sie sich ausgeschlossen, isoliert und waren abhängig von ihren Männern und Kindern. Oftmals veränderte sich ihre soziale Stellung vom aktiven Mitglied in ihrer früheren Gemeinde zu einem passiven in dem neuen Umfeld.

Die Geschichte der kurdischen Migration ist beispielhaft für die von vielen Migranten durchlebten Sorgen und Probleme. Insbesondere die aus traditionellen Gemeinschaften kommende Frauen und diejenigen, die nur begrenzt Zugang zu Bildung hatten, werden in der neuen Gemeinschaft marginalisiert. In Bezug auf afrikanische Frauen mit Migrationshintergrund schreibt Kaplan:

> *In Anbetracht ihrer finanziellen und legalen Abhängigkeit von ihren Ehemännern, ihrem Analphabetismus und ihrer sprachlichen Limitierung, sowie ihrem fehlenden Kontakt zur Gesellschaft und folglich der von Anfang an bestehenden Exklusion, werden dieser weiblichen Bevölkerung die volle Entwicklung ihrer Fähigkeiten, ihre Autonomie, ihre Unabhängigkeit und grundsätzlich ihre wesentlichen Rechte verwehrt, während Relationen von Macht und Vormachtstellung aus Gründen der Ethnizität, ebenso wie der sozialen Zugehörigkeit und des Geschlechts legitimiert werden (Kaplan 2000, S. 5).*

Die Berücksichtigung der Situation der Migranten und ihrer Position in der Gesellschaft ist ein unabdingbarer und vorausgehender Schritt für Bildungsprogramme im Bereich der Literalität.[7] Zusätzlich muss die Alphabetisierungsarbeit Aspekte der Staatsangehörigkeit, Demokratie, und kulturelle Heterogenität aus multi-perspektivischer Sichtweise berücksichtigen. Es ist essentiell, einen Lern-Raum zu schaffen, durch den und in dem die Lernenden mit Migrations-hintergrund sowohl positive Lernerfahrungen sammeln als auch mit der Gesellschaft in Kontakt kommen können.

Das Hauptziel von *HÎNBÛN* liegt darin, das Bildungsangebot mit einem Ort der informellen interkulturellen Kommunikation zu verbinden. Als Bildungsinstitution zielt es auf die Unterstützung internationaler Frauen bei ihrer Suche nach einer neuen Identität und bei der Stärkung ihres Selbstbewusstseins mit Hilfe von Bildungsprogrammen und Diskussionsgruppen in verschiedenen Themenbereichen ab. Die Kurse und deren Lerninhalte werden den jeweiligen Bedürfnissen der Lernenden angepasst (*vgl. HÎNBÛN 1999, S. 78*).

Mit ihrem ganzheitlichen Ansatz befürwortet *HÎNBÛN* nicht die Idee der Integration. Integration impliziert einen einseitigen Prozess, in dem der Migrant sich der Lebensweise der dominanten Gesellschaft anpassen muss und in dem sie/er persönlich die Verantwortung für eventuelle Versäumnisse trägt. *HÎNBÛN* macht auf die Tatsache aufmerksam, dass die Betrachtung der Migration als „ein Problem“ kontraproduktiv ist und zu Stigmatisierung und Prozessen der Exklusion führt (*vgl. HÎNBÛN 2008, S. 5*). Daher bemüht sich *HÎNBÛN,* einen auf Gleichstellung und gegenseitigem Verständnis basierenden Raum der interkulturellen Begegnung und Kommunikation zu schaffen.

7 Siehe hierzu auch Reddy, P. (2009): Inklusive Weiterbildungsforschung und –praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 102-140

Literalität und Migration in der Praxis

Hînbûn ist ein internationales Bildungs- und Beratungszentrum für Frauen und ihre Familien. In der kurdischen Sprache bedeutet *Hînbûn* „Lernen, Neues erfahren“. Das Zentrum bietet Alphabetisierungs- und Sprachkurse an, führt Seminare und Workshops zu verschiedenen Themen im Bereich des interkulturellen Verstehens durch, bietet Beratungsdienste für Migranten und ihre Familien an und ist in zahlreichen anderen Aktivitäten engagiert. *Hînbûn* verfolgt einen ganzheitlichen Bildungsansatz, indem es das Erlernen von Techniken mit einem fortwährenden Dialog über die interkulturellen Erfahrungen des Lerners verbindet. Hierdurch wird ein Ort des Lernens und der interkulturellen Kommunikation geschaffen. Die Verknüpfung von Lerntechniken mit Diskussionen über die Komplexität der eigenen Lebenswelt trägt zum interkulturellen Verständnis und folglich zu einer positiven Lernerfahrung bei.

Die Arbeit von *Hînbûn* begann 1981 als ein Forschungsprojekt, das sich mit der Lebenswelt kurdischer Frauen und ihrer Kinder in Berlin befasste.[8] Ein Ergebnis dieser Forschung war die Erkenntnis, dass viele kurdische Frauen Analphabetinnen waren, jedoch großes Interesse daran hatten, lesen und schreiben zu lernen. Es gab jedoch keine angemessenen Lernprogramme, die die spezifische Situation dieser Frauen, die sich sowohl durch ihren kulturellen Hintergrund als auch durch ihre kurdische Muttersprache von der deutschen Bevölkerung unterschieden, in Betracht zogen.

Hînbûn erkannte die Bedürfnisse der Frauen und begann Kurse in der kurdischen Sprache zu entwickeln. Dieser Ansatz basierte auf der Überzeugung, dass der Prozess der Alphabetisierung die jeweilige Situation des Lernenden (mit Migrationshintergrund) berücksichtigen muss. Die Forschungsergebnisse hatten gezeigt, dass das Erlernen von Lesen und Schreiben in der Muttersprache dem Verlust der kulturellen und sprachlichen Identität entgegenwirkt und die Lernenden in der Stärkung ihres Selbstbewusstseins unterstützt. Nichtsdestotrotz wurde das Erlernen der deutschen Sprache als gleichermaßen wichtig betrachtet, und seit den Anfängen des Programms bietet *Hînbûn* Kurse für „Deutsch als Fremdsprache“ an. Sie sind an den Bedürfnissen der Frauen ausgerichtet und behandeln alltägliche Bereiche wie beispielsweise Einkaufen, Arzttermine und Behördengänge.

Bereits nach der ersten Unterrichtsphase wurde deutlich, dass Sprach- und Alphabetisierungskurse nicht ausreichen, um die Situation der Frauen zu verändern. Sie waren noch immer isoliert, und ihre Möglichkeiten, an sozialen Prozessen des neuen Landes zu partizipieren, waren limitiert. Grund hierfür war hauptsächlich der kaum existente Kontakt zwischen den Migranten und der einheimischen Bevölkerung. Einerseits misstrauten viele Migranten den Deutschen und anderseits war die deutsche Bevölkerung mit dem kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Migrationsbevölkerung nicht vertraut. Oftmals resultierten daraus Formen der Diskriminierung, Indifferenz und Exklusion.

8 Die Informationen für diesen Teil des Berichts wurden entnommen aus: *Hînbûn* (1999).

Die Problematik der separaten Lebenswelten von Migranten und einheimischen Deutschen veranlasste *HÎNBÛN* dazu, einen Ort der interkulturellen Begegnung zu schaffen. Es realisierte als eine der ersten Institutionen in Berlin ein Programm, in dem Menschen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft durch Dialog und durch gemeinsame Lernziele miteinander lernen können. *HÎNBÛN* übernahm eine Brückenfunktion zwischen einheimischen Deutschen und Menschen mit Migrationshintergrund. Zusätzlich fungiert es als vermittelnde Instanz zwischen deutschen Vereinen, Institutionen und Behörden und den kurdischen Migranten. Auch für die dritte Generation der kurdischen Mitbürger in Deutschland ist diese Brückenfunktion notwendig. Denn trotz der Tatsache, dass sie in Deutschland aufgewachsen sind, leben viele dieser Menschen auf Grund ihres ungeklärten Visa-Status in der Angst vor Abschiebung.

Im Laufe der Zeit hat sich *HÎNBÛN* zu einer sozialen, kulturellen und bildenden Institution für Migranten und ihre Familien entwickelt. Sowohl internationale als auch deutsche Teilnehmer sind willkommen, in den Gruppen und an den Bildungsprogrammen zu partizipieren. Um möglichst viele nationale und internationale Teilnehmer zu erreichen, hat *HÎNBÛN* Kurse in verschiedenen Themenbereichen eingeführt. Das Kursangebot umfasst Kommunikationstraining, Kochkurse, Gesundheits- und Ernährungskurse, Nähkurse und Töpferkurse. Das spezifische Lernziel dient als Basis für interkulturelle Begegnungen und dient damit der Förderung von Toleranz und Solidarität.

Das Erlernen spezifischer Fähigkeiten mit Diskussionen über Migrationsthemen zu verbinden, spielt in den Kursen die signifikante Rolle. Die in den Kursen informell diskutierten Fragen bilden thematische Schwerpunkte für Workshops und/oder Wochenendseminare. Diese beinhalten Themen wie zum Beispiel: „Was trennt uns – was verbindet uns“, „Nationalität und Identität“, „Integration und Selbstwahrnehmung“.

Zusätzlich zu den in den verschiedenen Themenbereichen angebotenen Kursen und Diskussionsgruppen bietet *HÎNBÛN* Beratungsdienste für Frauen verschiedener Nationalitäten und ihre Familien an. Menschen, gleich welcher Nationalität, werden unterstützt und können Informationen über rechtliche, häusliche, gesundheitliche, berufliche oder kulturelle Belange erhalten. Der Beratungsdienst ist sowohl an Gruppen als auch an Einzelpersonen gerichtet. Außerdem vermitteln ausgebildete Mediatoren in Konfliktsituationen.

Pädagogik und pädagogische Ziele

Hînbûn nimmt die Situation und die spezifische Position der Migranten (insbesondere der Frauen) als Ausgangspunkt für Bildungsprogramme. Das Hauptziel ist hierbei, einen Raum für Lernende unterschiedlicher Nationalität zu schaffen, in welchem sie ihre Kompetenzen weiterentwickeln und neue erwerben können. *Hînbûn* betont, dass Bildungsprogramme für Migranten auf dem Ansatz der Inklusion basieren müssen und entwickelt folglich Lehrpläne und Programme, die die individuellen Lernziele und die spezifischen Hintergründe berücksichtigen.

Hînbûn hebt die zentrale Bedeutung von Fragen der kulturellen Identität und der Zugehörigkeit als signifikante Anliegen für Migranten hervor. Dementsprechend werden Verständnis und Perspektive der Interkulturalität als konstitutive Themenschwerpunkte des Bildungsprogramms betrachtet. *Hînbûn* bietet Raum für Diskussion zur Wahrnehmung unterschiedlicher Kulturen und Raum für gemeinsame Lernerfahrungen. *Hînbûn* ist in erster Linie ein Zentrum für Frauen, und daher besteht eine der Zielsetzung des Lehransatzes darin, zu vermitteln, dass viele der angesprochenen Probleme nicht nur Frauen mit Migrationshintergrund betreffen, sondern alle Frauen, unabhängig von Staatsangehörigkeit und Herkunft. Dieses Verständnis bildet die Basis für das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen und Maßnahmen. Die Begegnungen von Frauen unterschiedlicher Herkunft sollen zu einer positiv wahrgenommenen Kooperation führen, in der die Konfliktbewältigung angesprochen und angestrebt wird (*vgl. Hînbûn 1999, S. 51*). Hierbei kommt der Begegnung zwischen Migrantinnen und einheimischen Frauen und ihrer Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden besondere Aufmerksamkeit und Priorität zu.

> *Der Schwerpunkt der interkulturellen Arbeit von Hînbûn liegt in dem Spannungsfeld zwischen dem, was MigrantInnen und einheimische Deutsche verbindet bzw. was sie voneinander trennt. Dabei geht es nicht um die aussichtslose Suche nach harmonischer Übereinstimmung und Gleichheit. Auch die Unterschiede werden herauskristallisiert. Nicht allein der Aspekt der Herkunft – kurdisch oder deutsch – spielt dabei eine wichtige Rolle. Geschlecht, Alter, soziale Schicht, gesellschaftspolitische, rechtliche und strukturelle Bedingungen sind bei der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ebenfalls von Bedeutung. Der alleinige Blick auf die ethnische Herkunft bedeutet eine Eingrenzung und ignoriert in der Regel auch die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Einheimischen und deren Selbstverständlichkeiten, die meist unhinterfragt und als allgemeingültig vorausgesetzt werden (Hînbûn 1999, S. 51).*

Hînbûn übernimmt als Institution eine Brückenfunktion zwischen Immigranten und der einheimischen Bevölkerung, der kurdischen Bevölkerung und deutschen Verbänden, Institutionen und Ämtern.

Alphabetisierungskurse, sowohl in der deutschen als auch in der Muttersprache, sind Teil des Bildungsprogramms von *Hînbûn*. Die Möglichkeit, die Techniken von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Muttersprache zu erwerben, unterstützt die Suche nach Definitionen und die Bestimmung der kulturellen Identität, die für Frauen mit Migrationshintergrund primär auf den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen außerhalb Deutschlands basiert. Die Anerkennung des sich unterscheidenden kulturellen Hintergrundes hilft dem Migranten dabei, seine eigenen Interessen zu artikulieren und „in einem demokratischen Prozess involviert zu sein, der als Zielsetzung das Erreichen eines gemeinsamen Verständnisses von Integrationszielen bezweckt, das von allen Bürgern als die Basis des Zusammenlebens anerkannt wird" (*Piening/ Germershausen 2007, S. 167*). Dabei ist es wichtig, die deutsche Sprache als gemeinsames Kommunikationsmittel anzuerkennen. Aus diesem Grund spielten Sprach- und Alphabetisierungskurse in der deutschen Sprache schon immer eine wichtige Rolle für die Lernenden in *Hînbûn*: Sie dienen als Werkzeug der verbalen und schriftlichen Kommunikation mit den Menschen in der neuen Gesellschaft und tragen dazu bei, Unabhängigkeit wieder zu erlangen und der Isolation entgegenzuwirken (*vgl. Hînbûn 1999, S. 47*).

Jedoch wird das Vermitteln der Techniken von Lese- und Schreibfähigkeiten nicht als vorrangiges Ziel dieser Kurse betrachtet, sondern Literalität wird als ein Prozess gesehen, in dem die spezifische Realität des Lernenden reflektiert wird. Diese Betrachtungsweise basiert auf der Überzeugung, dass „Literalität nicht von den Erfahrungen informellen Lernens, in denen Menschen beteiligt waren, getrennt werden kann. Wäre es anders, bekäme es eine absurde Dualität" (*Kaplan 2000, S. 1*). *Hînbûns* Programme im Bereich der Literalität gehen über die Vermittlung von den Techniken der Lese- und Schreibfähigkeit hinaus. Sie intendieren, das Bewusstsein für soziale und kulturelle Strukturen zu schärfen, womit die Möglichkeit der Transformation früherer Rollen und Positionen in der Familie und Gesellschaft geschaffen wird.

Basierend auf diesen Ideen hat *Hînbûn* folgende pädagogische Ziele:

- der Isolation von Frauen mit Migrationshintergrund entgegenzuwirken;
- das Selbstbewusstsein der Frauen mit Migrationshintergrund zu stärken;
- einen Ort für interkulturelle Begegnungen zwischen Migranten und der einheimischen Bevölkerung zu schaffen;
- zum gegenseitigen Verständnis beizutragen;
- den Lernenden bei der Definition ihrer veränderten Rolle innerhalb der neuen Gesellschaft zu helfen;
- Hilfestellung bei der Festlegung von Bildungszielen zu leisten;
- die Teilnahme an Bildungsprogrammen und Diskussionsgruppen zu fördern;
- zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten zu ermutigen;
- Partizipation (*empowerment*) zu unterstützen und eine Basis für weitere Lernaktivitäten zu schaffen.

Methodik

Die von *Hînbûn* angewandte Methodik setzt sich aus den Ideen von *Paulo Freire* und der Morphem-Methode zusammen.

Paulo Freires Wissenschaftstheorie und seine Bildungsphilosophie betonen die Signifikanz der Arbeitsweise und des Inhalts für den Lernprozess in der Erwachsenenalphabetisierung. *Freire* hat gezeigt, dass die Partizipation der Lernenden an der Konstruktion des Wissens und das gemeinsame Lernen von Lehrern und Schülern effektive Methoden für den Lernprozess darstellen. Die Lebenswelt der Lernenden, die Art und Weise die Welt zu betrachten und die im täglichen Leben verwendeten Begrifflichkeiten sollten den Lerninhalt des Unterrichts bestimmen. Ein Teil des Lernprozesses sollte die Überprüfung von Ideen beinhalten, die mit diesen Begriffen assoziiert werden (*vgl. Gadotti 1994, S. 18 ff.*).[9]

In der Morphem-Methode werden Wörter nicht aus Einzelbuchstaben, sondern aus ihren Morphemen, das heißt aus ihren verschiedenen Bedeutungseinheiten bzw. Bestandteilen – Präfix, Wortstamm und Suffix – zusammengesetzt.[10]

Für *Hînbûns* Kurse im Bereich der Literalität werden die für die Frauen mit Migrationshintergrund relevanten Themen als Diskussionsgrundlage genutzt. Diese Themen dienen dem Informationsaustausch und bilden die Basis für die Entwicklung und Erweiterung des Vokabulars. Um die Diskussion zu fördern, werden Bilder als Ausgangspunkt herangezogen. Sie sollen dabei helfen, die Bedeutung der gewählten Themen für die Teilnehmenden zu evaluieren.

Hier ein Beispiel:

> Das Thema der Schwangerschaft wurde als Diskussionsgrundlage und für das Erlernen und das Schreiben von Vokabular gewählt. Es wurde davon ausgegangen, dass dieses Thema von großer Bedeutung für die Frauen sei, da viele bereits eine Schwangerschaft durchlebt hatten. Bilder eines alten Mannes, einer schwangeren Frau und einer Familie wurde als Ansatzpunkt an die Tafel geheftet. Entgegen der Annahme sprachen die Frauen jedoch nicht über die schwangere Frau oder die Familie, sondern konzentrierten sich auf den alten Mann. Sie begannen Geschichten über ihre Onkel und Väter zu erzählen – Geschichten darüber, wie ein Vater erschossen worden war und wie sie bei Verwandten aufwuchsen. Die Diskussion nahm eine politische Wendung und es wurde deutlich, dass sich die Frauen wesentlich mehr mit den Themen Verfolgung, Freiheit und kulturelle Identität befassen

9 Folgende Publikationen bieten weitere Informationen: Freire, P. (1970): Pedagogy of the Oppressed, New York; Freire, P. (1977): Cultural Action for Freedom, Cambridge; Freire, P. (1987): Literacy: Reading the Word and the World. London.

10 Für weitere Informationen zur Morphem-Methode siehe: Pilz, D.; Schubenz, S.(Hg.) (1979): Schulversagen und Kindertherapie. Köln; Wener, L. K. (1991): Alphabetisierung und Bewusstwerdung: eine Studie zur Methode Paulo Freire, verbunden mit einer Einführung in die Morphem-Methode. Aspekte der Brasilienkunde. Mettingen; Waldmann, D. (1985): Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, W. (Hg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Frankfurt am Main, Bonn; Nunes, T. (2006): Improving Literacy by Teaching Morphemes. London.

wollen als mit dem Thema Schwangerschaft. Folglich musste der Unterrichtsplan den Bedürfnissen der Frauen angepasst werden. Um das Schreiben zu üben, wurden einfache Wörter aus den angesprochenen Themenbereichen mittels der Morphem-Methode eingeführt und erklärt.

Die Diskussionen ermutigen die Frauen, über ihre Erfahrungen in ihren Heimatländern zu berichten. Dem folgt häufig eine Analyse ihrer gegenwärtigen Situation, ihrer Stellung als Ehefrau und Mutter innerhalb der Familie, ihrer Position in der neuen Gesellschaft und ihrer eigenen Empfindungen. Das Schreiben und Lesen der Wörter in dem gewählten Themenbereich motivierte sie wiederum zu weiterem Lernen. Die Ergebnisse dieser kombinierten Lernmethoden waren sehr positiv. In einem Fall lernte eine Frau bereits innerhalb von zwei Wochen zu lesen und zu schreiben (Interview mit *Ago Agace*).

Zudem werden Rollenspiele und die Anfertigung von Zeichnungen für die Stärkung des Selbstbewusstseins und als Anregung für Diskussionen eingesetzt. Zum Beispiel: Der Kursleiter des Alphabetisierungskurses tauscht seine Rolle mit einem Lernenden. Der Lernende wird ermutigt, sich vor die Klasse und den anderen Lernenden gegenüber zu stellen. Erfahrungen mit dieser Übung zeigen, dass dies von den Lernenden viel Mut erfordert. Ist dieser Schritt aber getan, wird er als ein durchaus positives Erlebnis vom Lernenden wahrgenommen. In anderen Sitzungen wurden die Frauen ermutigt, etwas zu zeichnen. Da diese Übung zunächst mit der Begründung abgelehnt wurde, dass das eine Beschäftigung für Kinder sei, mussten die Frauen erst einmal vom Gegenteil überzeugt werden, dann offenbarte das Gezeichnete aber vielfältige Themen, die wiederum als Diskussionsthemen, für Schreibübungen und zur Erweiterung des Vokabulars verwendet wurden.

Oftmals müssen spezielle Unterrichtshilfen entwickelt werden, um die individuellen Interessen der Frauen in den Lehrplan einzubeziehen. Es steht kaum Material zur Verfügung, das unverändert verwendet werden kann. Der Inhalt des Lehrplans und die gewählten Übungen bedürfen der ständigen Adaption an die Anforderungen und die individuelle Situation. Beispielsweise werden in der kurdischen Sprache je nach Herkunftsland unterschiedliche Alphabete (Arabisch, Kyrillisch oder Latein) verwendet. Um Alphabetisierungskurse in der kurdischen Sprache anbieten zu können und um allen Lernenden gerecht zu werden, entwickelte *Hînbûn* eigenes Lehrmaterial und eigene Methoden. Während das Hauptaugenmerk im Kurdisch-Unterricht darauf liegt, dem Verlust der kulturellen Identität entgegenzuwirken, liegt der Fokus im Deutsch-Unterricht darauf, die Lernenden zu ermutigen, ihre Anliegen in Deutschland selbstständig zu erledigen und das Gefühl der Isolation aufzubrechen.

Den Lernenden ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, ist ein weiterer wichtiger und grundlegender methodischer Bestandteil. Wie bereits erwähnt, liegt ein Hauptziel von *Hînbûn* darin, Menschen mit Migrationshintergrund bei der Entwicklung von Fähigkeiten, die zum selbstständigen Agieren in der neuen Umgebung führen, zu unterstützen. Hierbei spielt das gegenseitige Vertrauen eine wichtige Rolle bei der Initiierung von Diskussionen und bei der Motivierung der Lernenden für die Aneignung neuer Fertigkeiten. Aus diesem Grund ist *Hînbûn* nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein Beratungszentrum.

Hînbûn arbeitet also nach folgenden Grundsätzen:

- Es gibt keine vorgefertigte Methode, vielmehr wird eine Kombination verschiedener Theorien, Ansätze und praktischer Übungen angewandt;
- die individuelle Lebenswelt der Lernenden wird als Ausgangspunkt des Lehrplans verwendet;
- Diskussionsgruppen gelten als Grundlage für das Erlernen von Lese- und Schreibfähigkeiten;
- die Teilnehmenden wählen und bestimmen die Diskussionsthemen;
- der Lehrplan muss flexibel sein und kontinuierlich an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden;
- die Teilnehmenden werden ermutigt, ihre eigenen Ideen für die Konzeption des Lehrplans zu formulieren;
- der Dialog zwischen Teilnehmenden spielt eine Schlüsselrolle bei der Kursgestaltung;
- vorrangiges Ziel ist die Ermutigung und Förderung der Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Zur Erreichung dieses Ziels werden praktische Kurse mit diversen Themenschwerpunkten angeboten, um erste Begegnungen zu ermöglichen;
- Alphabetisierungskurse sind an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst und werden sowohl in der kurdischen Muttersprache als auch in Deutsch angeboten.

Organisation

Seit 1984 wird *Hînbûn* durch die *Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen* finanziert, und der *Evangelische Kirchenkreis Spandau* ist die Trägerorganisation. Für die Realisierung der Kurse werden unter anderem auch vom *Deutschen Volkshochschul-Verband e.v.* und vom *Verein für Internationale Jugendarbeit* finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt (*vgl. Hînbûn 1999, S. 58*).

Hînbûn arbeitet regelmäßig mit regionalen, nationalen und europäischen Institutionen und Organisationen zusammen. Durch die Zusammenarbeit mit den Gremien und durch den Erfahrungs- und Informationsaustausch mit anderen Institutionen werden Strategien entwickelt, die die Situation der Immigranten und ihrer Familien verbessern sollen.

In Kooperation mit Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen entwickelte *Hînbûn* ein Lernangebot, welches sich an den Interessen und jeweiligen Fähigkeiten der Teilnehmenden orientiert. Obwohl sich das Bildungsangebot primär an Frauen richtet, werden Männer in Beratungsgespräche einbezogen und zu kulturellen Aktivitäten und Informationstreffen eingeladen. Die meisten Kurse werden von Honorarkräften durchgeführt.

Das Bildungsangebot umfasst folgende Bereiche:

Sprache und Alphabetisierung:

- Deutsche Sprachkurse: Frauen unterschiedlicher Herkunft nehmen an diesen an ihren Bedürfnissen ausgerichteten Kursen teil. Die Sprachkurse haben das Ziel, die sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln, um sich in den verschiedenen Alltagssituationen – beim Einkaufen, beim Arztbesuch, beim Behördengang und in Schulen – verständigen zu können. Hierbei ist es wichtig, den Frauen Mut zu machen, die deutsche Sprache anzuwenden. Neben den Sprachkursen bietet *Hînbûn* „Deutsch für Analphabetinnen“ an – ein Kurs, in dem die Frauen nach der Morphem-Methode das lateinische Alphabet erlernen.
- Alphabetisierungskurse in kurdischer Sprache: Seit 1982 setzt sich *Hînbûn* für Alphabetisierungsprogramme in der Muttersprache ein. Diese Kurse wirken dem Verlust der sprachlichen und kulturellen Identität der kurdischen Frauen entgegen.
- *Kurmancî* für Anfänger und Fortgeschrittene;
- Selbstdarstellung und Rhetorik.

Gesundheitsberatung:

- Seminarreihen zur ausgewogenen Ernährung;
- Gesund und schmackhaft kochen – wie geht das?
- Lust an Bewegung: Fahrradkurs.

Wochen- oder Wochenendseminare:

- Biographie-Workshop „Mein Buch über mich – meine Brücke in die Zukunft“;
- Portrait Fotografie „Ein Bild von mir selbst“;
- Ein interkulturelles Forum;
- Werte und Moral;
- Die Stärke der Frauen;
- Kindheit und Erziehung;
- Das politische System in Deutschland: Bundespolitik, Landespolitik und Bezirkspolitik;
- Gedichte sind Geschichte – oder nur Gedichte?
- Umgang mit Sterben, Tod und Trauer;
- Deutsch-Kurdische Frauengruppe;
- Männergruppe;
- Theater-Projekt „Bernarda Albas Haus“;
- Wochenendseminar „Wie gehe ich mit Konflikten innerhalb meiner Familie um?“;
- Wochenendseminar „Integration und Selbstbehauptung“;
- Wochenendseminar für Mädchen und junge Frauen.

Veranstaltungen zur Kurdischen Kultur:

- Bilder-Ausstellung;
- Die Kurdische Sprache;
- Politischer Islam in der Türkei – ein Modell für die Welt?
- Kurdische Gedichte;
- Kurdische Geschichte;
- Die Rolle der Kurdischen Frau in Kurdistan;
- Interkulturelle Öffnung;
- Folkloretanzgruppe.

Hînbûn fungiert außerdem als Beratungszentrum für Immigrantinnen und ihre Familien. Es werden allgemeine Beratung, Beratung mit Rechtsanwälten, psychologische Beratung, Gesundheitsberatung und Berufsberatung angeboten. Beratungsstunden finden dreimal wöchentlich ohne und einmal wöchentlich mit juristischem Beistand statt. Zusätzlich können persönliche Beratungstermine vereinbart werden.

Die Beratungsgespräche finden im Allgemeinen in Gesprächskreisen statt, da dieses der traditionellen Methode der Problembewältigung der Frauen in Kurdistan entspricht. Um individuelle Beratungsgespräche bitten die Frauen nur selten. Die Gesprächskreise fördern außerdem die gegenseitige Unterstützung und Selbstbehauptung.

Die Beratungsschwerpunkte sind:

Ausländerrecht:

- Asyl- und Aufenthaltsrecht;
- Arbeitserlaubnis;
- Familiennachzug, Eheschließung;
- Einbürgerung.

Arbeit:

- Arbeitssuche;
- Berufswahl;
- Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe;
- Arbeitsförderungsansprüche und Fortbildung;
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf;
- Kündigungsschutz;
- Sozialversicherung.

Frauen:

- Frauenspezifische Beratung für Traumatisierte;
- Familienplanung, Schwangerschaftskonflikt;
- Unterstützung bei Gewalterfahrung/Misshandlung;
- Vermittlung psychotherapeutischer Hilfen.

Familien:

- Familiäre Notlagen;
- Pflegefamilien;
- Partnerschaftsprobleme, Ehekonflikte;
- Trennung, Scheidung, Unterhalts- und Sorgerechtsregelungen;
- Unterhalt, Kindergeld, Erziehungsgeld;
- Vermittlung von Familien- und Erziehungshilfe.

Wohnen:

- Wohnungssuche und -bewerbung;
- Wohnberechtigungsschein, Wohngeld;
- Wohnungsmängel;
- Notunterbringung von Frauen und Mädchen;
- Obdachlosigkeit, Wohnungshilfe;
- Mietrechtsfragen und Räumungsklagen.

Erziehung und Ausbildung:

- Erziehungsfragen;
- Kita-, Hort- und Tagespflegeplätze für Kinder;
- Schulschwierigkeiten der Kinder;
- Schulwahl, Nachholen von Schulabschlüssen.

Finanzielle Fragen:

- Sozialhilfe u.a. Leistungen nach dem BSHG;
- Kredite, Schulden, Rückzahlungsschwierigkeiten;
- Versicherungen;
- Verbraucherschutz;
- Kündigungen, Widersprüche.

Hînbûn bietet ebenfalls interkulturelle Mediation in den folgenden Konfliktsituationen an:

- Ehe, Partnerschaft und Familie;
- Behörden, Krankenhäuser und Schulen;
- Nachbarn.

Der Bereich der Gesundheits- und Ernährungsberatung ist ein wichtiger Beratungsbestandteil. Aus diesem Grund werden diese Treffen teilweise in der Muttersprache der Teilnehmenden angeboten.

Zusätzlich zu diesen Lern- und Beratungsangeboten veranstaltet *Hînbûn* verschiedene Aktivitäten, wie zum Beispiel Ausflüge und Feste.

Möglichkeiten des Transfers

Im Kontext von Migration bezieht sich Literalität auf die Kombination multilingualer Realitäten mit einer Vielzahl persönlicher Geschichten. Die Komplexität der Migrationsprozesse und die Vielfältigkeit von Wahrnehmungen, Ideen und Bedürfnissen von den in einem interkulturellen Umfeld lebenden Menschen stellt eine Herausforderung an Bildungsmethoden, einschließlich der Erwachsenenbildung im Bereich der Literalität, dar. Zumeist gilt der Erwerb eines fortgeschrittenen Standards von Lese- und Schreibfertigkeiten als notwendige Voraussetzung, um die Chancen für eine Erwerbstätigkeit zu verbessern. Diese Annahme impliziert, dass Alphabetisierung in der Landessprache durchgeführt werden muss. Ungeachtet in diesem Ansatz bleibt jedoch die Tatsache, dass Migrationsprozesse die sozialen und kulturellen Strukturen in einer Gesellschaft transformieren und somit neue Definitionen erfordern. Gleichermaßen fordern die Auswirkungen der Globalisierungsprozesse unterschiedliche Fähigkeiten, von denen Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen fundamentale Komponenten sind. Die Umsiedlung in einen anderen Kulturkreis und Kenntnisse von Fremdsprachen müssten folglich als positive Attribute betrachtet werden. Die (Erwachsenen-) Bildung betreffend könnten diese Attribute als Grundlage von Lehrplänen dienen und entsprechend weiterentwickelt werden. Dieses scheint sich jedoch nicht auf Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu beziehen. Der Widerspruch, der zwischen den formulierten Forderungen und der Nichtbeachtung von Potenzialen liegt, macht es notwendig, die Verbindung sowohl von Literalität und Sprachen als auch von kultureller und nationaler Identität zu überdenken. Es ist notwendig, dass Personen mit Migrationshintergrund die Landessprache erlernen. Jedoch ist es ebenso unerlässlich, Lernmöglichkeiten zu schaffen, in denen die Schnittstelle zur kulturellen Identität bewahrt bleibt und anerkannt wird.

Es ist offensichtlich, dass das Verständnis von Literalität in diesem Kontext über das des Erlernens der Techniken von Lese- und Schreibfähigkeiten in einer spezifischen Sprache hinausgeht. Die Auffassung von Interkulturalität zielt insbesondere auf inkludierende Praktiken und Reziprozität ab, also auf Prozesse, die alle Mitglieder der Gesellschaft inkludieren, unabhängig von kulturellem Hintergrund, sprachlichen und sozialen Zugehörigkeiten.

Das Beispiel von *Hînbûn* verdeutlicht, dass die Arbeit im Bereich der Literalität ein weites, unterschiedliche Aspekte umfassendes Feld ist. Es schließt die Untersuchung der jeweiligen Migrationsgeschichte und die Analyse der Positionierung in dem neuen Land ein. In der Praxis erfordert dies, verschiedene Lernmöglichkeiten, Raum für Diskussionen und Kontakt zu Beratungspersonen zu schaffen. Die unterschiedlichen Komponenten müssen als untrennbare Einheit gesehen werden, welche, bei isolierter Herangehensweise, den angestrebten positiven Erfahrungen, die zu effektiven, erfolgreichen und befriedigenden Lernprozessen beitragen, entgegenwirken.

Für die dominierende Bevölkerungsgruppe ist es wesentlich, eine differenzierte Wahrnehmung der Gesellschaft, in der die Partizipation aller Menschen an sozialen Prozessen unabdingbar ist, anzunehmen. Für Menschen mit Migrationshintergrund ist es wesentlich, Angebote zu nutzen und neuen Perspektiven und Lebenswelten mit Offenheit zu begegnen. Im Bereich der

Erwachsenenbildung besteht ein Bedarf sowohl an wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Migration als auch an breit gefächerten Konzeptionen von Lehrangeboten für Migranten und die dominante Bevölkerungsgruppe gleichermaßen.

Die folgenden Aspekte sind für die Umsetzung neuer Projekte und Programme im Bereich der Literalität und Migration von Bedeutung:

Im Allgemeinen:

- Der kulturelle Kontext spielt eine wichtige Rolle für die Konzeption von Lehrplänen;
- es gibt unterschiedliche kulturbedingte Formen des Lernens;
- soziale Interaktionen und Beziehungsgeflechte müssen verstanden werden;
- Formen der Kommunikation sind wichtige Komponenten für die Arbeit im Bereich der Literalität;
- Alphabetisierung muss als ein Prozess verstanden werden, in dem die spezifische Realität des Lernenden berücksichtigt wird;
- unterschiedliche Theorien, Ansätze und praktische Übungen müssen miteinander kombiniert werden;
- die Identifikation von Problemen und Prioritäten der Teilnehmer zur Anregung von Diskussionen ist essentiell;
- sowohl Deutsch- als auch Alphabetisierungskurse in der Muttersprache sind unerlässlich.

Anforderungen:

- Angemessene Finanzierung;
- Ausbildung neuer Lehrer in den Prinzipien der Interkulturalität;
- Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen, Forschern, Teilnehmern, Mitgliedern der Gesellschaft;
- Kenntnis und Verstehen unterschiedlicher Lehrmethoden und Bildungstheorien;
- Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Methoden, zur Entwicklung neuer Materialien und zur ständigen Anpassung vorhandener Materialien an die Bedürfnisse der Lernenden;
- Flexibilität und Ausrichtung des Lehrplans an den Bedürfnissen der Teilnehmenden;
- Akzeptanz verschiedener Sprachen als Basis für den Unterricht;
- Einbezug zukünftiger Vorhaben und Bildungsziele der Lernenden mit Migrationshintergrund;
- Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten für Menschen nationaler und internationaler Kulturen;

- Verbindung von Lernmöglichkeiten mit informeller, interkultureller Kommunikation;
- Anpassung des Lerninhalts an die Bedürfnisse der Lernenden;
- Einbeziehung wissenschaftlicher Forschungen über Aspekte der Migration;
- Angebot von Alphabetisierung in der Muttersprache des Lernenden;
- Berücksichtigung der besonderen Situation der Migranten in deutschen Sprachkursen;
- Schaffung von Möglichkeiten für Personen mit Migrationshintergrund, um gemeinsam mit einheimischen Personen an sozialen Entwicklungen zu partizipieren und der Isolation entgegenzuwirken.

Schlussbemerkung

Migration ist ein komplexes Thema, das großen Einfluss auf die sozialen und kulturellen Strukturen der Gesellschaft nimmt. Migration beinhaltet zahlreiche Komponenten, die eng mit Fragen der kulturellen Identität und eines Zugehörigkeitsgefühls verbunden sind. Zudem spielt die sprachliche Zuordnung eine wesentliche Rolle. Das Zusammenwirken dieser Komponenten ist eine große Herausforderung für den Bildungsbereich, mit der, obwohl sie als solche erkannt ist, dennoch häufig einseitig verfahren wird. Die Aufgabe der Bildungsinstitutionen liegt unter anderem darin, Methoden und Werkzeuge zu entwickeln, die der komplexen Situation der heutigen Gesellschaft und den unterschiedlichen Anforderungen der Lernenden gerecht werden. Die Bildungsarbeit in einer interkulturellen Umgebung erfordert nicht nur von den Lernenden, sondern auch von den Lehrenden Sensibilität, Aufmerksamkeit und Flexibilität.

Die kulturelle Identität und die Bedürfnisse der Lernenden müssen als Grundlage für die Konzeptionierung von Lehrplänen gesehen werden. Partizipation spielt hierbei eine wesentliche Rolle. Gleichermaßen wichtig ist es, Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung und der Kommunikation zwischen den verschiedenen Migrantengruppen und der ansässigen Bevölkerung zu schaffen. *Hînbûn* versucht diese verschiedenen Bereiche miteinander zu verbinden, seine Lehrkonzepte arbeiten dementsprechend mit einem ganzheitlichen Ansatz. *Hînbûns* Arbeit verdeutlicht, dass im Kontext von Migration politische, kulturelle und soziale Faktoren als Hauptbestandteile des Bildungsprogramms im Bereich der Literalität zu betrachten sind. Die Berücksichtigung der jeweiligen Lebenswelt einer Person mit Migrationshintergrund unterstützt hierbei das Bestreben, den häufig erfahrenen Arten der Isolation entgegenzuwirken. Die spezifischen Lernziele sollten daher nicht nur als Basis der interkulturellen Begegnungen genutzt werden, sondern auch dazu dienen, Toleranz und Solidarität zu stärken. Es ist wesentlich, zu verstehen, dass Lernen und Lehren in einem interkulturellen Umfeld ein Prozess ist, in dem Transformationen nur langsam erfolgen und Zeit und Ausdauer erfordern.

> *Wir hängten unser Ziel nicht allzu hoch und sahen unsere Arbeit eher wie im folgenden Bild: Wir bepflanzen einen Boden nach langen Mühen der Urbarmachung mit Obstbäumen und wenn fünf von diesen Früchte tragen sollten, war dies schon ein Erfolg. Die Früchte würden weitergegeben werden und neue Bäume würden gepflanzt werden. Dieses Bild verdeutlicht auch, dass wir unsere Arbeit als Prozess begriffen. Und ein Prozess ist es bis heute geblieben. Die Arbeit von Hînbûn ist von den Frauen geprägt worden, die zu uns kamen. Auch jede neue Entwicklung auf politischer Ebene verändert unsere Arbeit (Hînbûn 1999, S. 78f.).*

Sowohl Prozesse der globalen Migration als auch die Vermischung von Menschen verschiedener kultureller Hintergründe werden sich fortsetzen. Es ist evident, dass das zukünftige Bild Deutschlands von einer erfolgreichen Inklusionspraxis abhängt. Der Bildungsbereich spielt hier eine Hauptrolle, wobei die Herausforderung bestehen bleibt, Programme in der Erwachsenenbildung in einer demokratischen und verantwortungsvollen Weise zu planen.

Interview mit Ago Agace

F: Wie und wann wurde *Hînbûn* gegründet?

A.A.: *Hînbûn* begann 1981 als Forschungsprojekt. Das Projekt befasste sich mit Weiterbildungsmöglichkeiten für kurdische Frauen. Ein Teil des Projektes war es, die Lebensumstände der kurdischen Frauen in Berlin zu betrachten. Die meisten dieser Frauen, die ihren Ehemännern nach Deutschland gefolgt waren, kamen aus ländlichen Gebieten. Die Frauen hatten nie zuvor ihre Dörfer verlassen, hatten nie zuvor in einer Großstadt gelebt und sprachen nur die kurdische Sprache. Wegen des Mangels an Schulen in ländlichen Gebieten hatten die meisten Frauen nie eine Schule besucht und konnten dementsprechend nicht lesen und schreiben. Wir entschlossen uns daher, den Frauen diese Möglichkeit zu geben und begannen zunächst mit zwei Alphabetisierungskursen. Kurze Zeit später begannen wir mit dem Beratungsservice und den Deutschkursen.

F: Die Methodik, die Sie in den Kursen anwenden, ist eine Kombination der Ideen *Paulo Freires* und der Morphem-Methode. Warum ist dieses Ihrer Meinung nach die effektivste Methode für die Alphabetisierung mit Erwachsenen?

A.A.: Als wir anfingen zu unterrichten, sollten wir als Teil des Projektes herausfinden, welche Methode am sinnvollsten sei, das heißt welche Methode am besten für die Frauen geeignet ist und sie wirklich in ihrem Lernprozess unterstützt. Das Problem war, dass es kein Unterrichtsmaterial gab, um die kurdische Sprache zu unterrichten. Ich hatte jedoch an Seminaren und Fortbildungsprogrammen teilgenommen und im Bereich des Lehrens geforscht. Dabei stieß ich auf *Paulo Freire* und mir gefielen seine Ideen und Ansätze. Von ihm beeinflusst, begann ich mein eigenes Material zu entwickeln. Ich suchte nach einer Verbindung seiner Ideen und praktischer Methoden für das Unterrichten von Lesen und Schreiben. Die Morphem-Methode ließ sich gut in der kurdischen Sprache anwenden und so kombinierte ich diese beiden Ansätze. Viele Frauen haben damit in *Hînbûn* lesen und schreiben gelernt.

F: Welche Probleme und Schwierigkeiten haben Sie erfahren?

A.A.: Man benötigt viel Zeit, Verständnis und Sensibilität für die Situation der Frauen. Einige von ihnen brauchen zum Beispiel viel Zeit, um die gelernten Wörter und Sätze zu verinnerlichen. Es ist für sie schwierig, das geschriebene Wort, das sie hier geübt haben, außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden. Sie sind häufig entmutigt und haben das Gefühl, es nicht schaffen zu können. Sie brauchen Ermutigung. In Gesprächen versuche ich ihnen ihre Situation bewusst zu machen. Wenn sie zum Beispiel sagen: „Ich bin zu alt, ich kann nicht lernen“, antworte ich ihnen: „Du bist in einer anderen Situation als deine Kinder. Du kannst nicht jeden Tag und nicht fünf Stunden pro Tag lernen. Du hast viel Verantwortung und viele Sorgen: Du musst dich um deine Familie kümmern; vielleicht hast du finanzielle Probleme; vielleicht hast du Probleme

mit deinem Mann; vielleicht hast du noch andere Sorgen. Und trotz all dem kommst du einmal in der Woche hierher und nimmst dir die Zeit zu lernen – das ist viel! Gib dir mehr Zeit und habe Geduld.“ Ich beginne auch jede Stunde mit Fragen nach der Woche der Teilnehmer. Das ist sehr wichtig!

F: Sie bieten Kurse in Kurdisch und in Deutsch an. Wann sollte man, Ihrer Meinung nach, Lesen und Schreiben in Deutsch und wann in der Muttersprache erlernen?

A.A.: Ich denke, es ist wichtig Deutsch zu lernen, um mit anderen Menschen in Deutschland kommunizieren zu können. Dennoch glaube ich, Lesen und Schreiben sollte in der Muttersprache beigebracht werden. Nun, vielleicht nicht notwendigerweise in der Muttersprache, aber dennoch in der Sprache, die die Person am besten spricht. Einige Kurden sprechen Türkisch und sollten deshalb in Türkisch lesen und schreiben lernen. Andere sprechen Kurdisch und wieder andere sind mit der deutschen Sprache am vertrautesten. Für sie ist es am einfachsten in Deutsch bzw. Kurdisch zu lernen.

F: Wie erfahren die Menschen von *Hînbûn*?

A.A.: Zu Beginn machten wir Hausbesuche und gingen zu den Orten, Gruppen und Stadtteilzentren, wo wir Kurden finden konnten. Außerdem arbeitete ich vor Beginn des Forschungsprojekts ehrenamtlich mit Jugendlichen im Stadtteil. Ich traf die Familien der Jugendlichen, mit denen ich arbeitete. Und die ersten Teilnehmer waren die weiblichen Familienmitglieder aus diesen Familien. Aber wir bezogen auch die Männer ein. Es wäre nicht möglich gewesen, als Institut 29 Jahre zu überleben, wenn wir die Männer ausgeschlossen hätten.

F: Und heute? Was hat sich verändert?

A.A.: Zu Beginn der 90er Jahre waren die meisten Kurden Flüchtlinge, die dem Giftgas-Angriff in Halapdscha entkommen waren. Ihre Bedürfnisse waren anders als die derjenigen, die nach Deutschland kamen, um Arbeit zu suchen. Diese Menschen hatten Verfolgung, Folter und Flucht erlebt. Also entschlossen wir uns, mit den Flüchtlingsfrauen zu arbeiten und passten unsere Programme und Projekte dementsprechend an. Und heute besteht der größte Unterschied darin, dass die Kinder hier in Deutschland geboren sind. Das bedeutet, dass wir heute mit Migranten der zweiten oder sogar dritten Generation arbeiten. Und auch hier sind die Bedürfnisse vollkommen anders. Häufig ist das Problem nicht die Sprache, sondern die Frage der kulturellen Identität und der Zugehörigkeit. Vor vielen Jahren haben wir jedoch unsere Türen für Menschen aller Hintergründe geöffnet. Wir versuchen nicht mehr ausschließlich Kurden zu erreichen, sondern alle Nationen. Ich glaube, das spiegelt die heutige Wirklichkeit besser wider und wir können voneinander lernen.

F: *Hînbûn* arbeitet in verschiedenen Bereichen. Es ist Beratungszentrum, Bildungszentrum und bietet einen Ort der internationalen Begegnung. Ist das für eine kleine Institution nicht zu viel?

A.A.: Nein, ich glaube, dass alle diese Bereiche miteinander verbunden sind. Beratung ist für die Menschen sehr wichtig und einer unserer Arbeitsbereiche. Der zweitgrößte ist Bildung. Jedoch boten wir früher 21 Sprach- und Alphabetisierungskurse an, aber heute gibt es die Integrationskurse und wir bieten deshalb nicht mehr so viele Sprach- und Alphabetisierungskurse an. Das Problem der Integrationskurse ist, dass die Lebensumstände der Frauen, ihre unterschiedlichen Hintergründe und familiäre Probleme nicht berücksichtigt werden. Es gibt keinen schnellen und einfachen Integrationsprozess – und „Integration“ bedeutet zudem, sowohl Migranten als auch Deutsche in den Prozess einzubeziehen. Deshalb organisieren wir jetzt mehr Seminare zu Themen der Migration und Interkulturalität, zu kulturellen Themen und Dingen wie Tanzgruppen. Dennoch glaube ich immer noch, dass ein ganzheitlicher Ansatz und das Einbeziehen vieler verschiedener Aspekte der individuellen Lebenswelten im Lernprozess wichtig sind. Und wie gesagt, man kann den Prozess des Lernens nicht von der Lebenswelt des Menschen trennen. Auch die Arbeit im Bereich der Interkulturalität ist sehr wichtig. Es muss noch viel in Deutschland getan werden und vor uns liegt noch ein langer Weg. Interkulturelle Arbeit muss mit Alphabetisierung verbunden werden und es sollte viel mehr Projekte und Programme in diesem Bereich geben.

F: Vielen Dank für das Gespräch.

Literatur

- *BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2009): Pressemitteilung 08. September 2009, 221/2009. URL: www.bmbf.de/_media/press/pm_20090908-221.pdf
- *Diakonisches Werk* (Hrsg.) (1999): Laßt uns das Leben leise wieder lernen. Anregungen für die Arbeit mit Flüchtlingsfrauen. Band V. Berlin
- *Döbert, M./Hubertus, P.* (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster
- *Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U.* (1986). Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries: The Case of the Federal Republic of Germany. UNESCO Institute for Education. Hamburg
- *Gadotti, M.* (1994): Reading Paulo Freire. His Life and Work. Albany
- *Hamburger, F.* (2009): Weiterbildung von Migranten. In: *Tippelt, R./Hippel, A.* (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 881-889
- *Hilfe für ausländische Frauen und Kinder e.v.* (Hrsg.) (2003): Auf der Suche nach Heimat. Berlin
- *Hînbûn* (2008): Programm 2008. Berlin
- *Hînbûn* (2004): Zwischenwelten. Bilanz eines Seminars. Berlin
- *Hînbûn* (1999): Neues Erfahren. Von der Arbeit mit kurdischen Frauen zur interkultureller Öffnung. Berlin
- *Hînbûn* (1990): Traurige Reise. Giftgaseinsatz in Kurdistan. Die Opfer. Die Flucht. Die Folgen. Berlin
- *Hinzen, H.* (2009). Adult Education, Development, and Cooperation. Notes on 40 Years of dvv international. Inspired by the Institution and the People who Made it. A Review of Documents, Viewpoints and Personalities. Adult Education and Development 72/2009. URL: www.izz-dvv.de/index.php?article_id=916&clang=1
- *Ilsley, P.* (2007): Understanding the migration data: numbers adult educators can use. Lifelong Learning in Europe 3, S. 134-141
- *Kaplan, A.* (2000): Consequences of a Global Adult Education Strategy: The Case of Rural African Migrant Women in Spain. Ponència presentada al Seminiari Educational strategies, families and population dynamics. Centre d'Estudis Demogràfics
- *KMK - Kultusministerkonferenz* (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn
- *Luke, A.* (2004): Two takes on the critical. In: *Norton, B./Toohey, K.* (Hrsg.). Critical Ped-

agogies and Language Learning. Cambridge, S. 21-29

- *Nohl, A.M.* (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele. In: *Rommelspacher, B./Kollak, I.* (Hrsg.). Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt, S. 15 – 34

- *OECD* (2007): International Migration Outlook 2007

- *Oezcan, V.* (2004): Germany: Immigration in Transition. Migration Information Source. Social Science Centre Berlin. URL: www.migrationinformation.org/Profiles/print.cfm?ID=235

- *Olbrich, J./Siebot, H.* (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 371. Bonn

- *Öztürk, H./Kuper, H.* (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 156-165

- *Öztürk, H.* (2007): Migration und Grundbildung. Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen. Magazin erwachsenenbildung.at, Nr. 1, S. 05-1 – 05-15. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_05_oetztuerk.pdf

- *Piening, G./Germershausen, A.* (2007): Paradigm Shift: the Experience of Berlin's Commissioner for Integration and Migration. In: *Neill, W.J.V./Schwedler, H.U.* (Hrsg.): Migration and Cultural Inclusion in the European City. Houndsmill, Basingstock, Hampshire, New York

- *Quraishy, B.* (2008): Migration, Integration and the Role of Education. In: Adult Education and Development 70, S. 97-112

- *Reddy, P.* (2009): Inklusive Weiterbildungsforschung und –praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: *Kronauer, M.* (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 102-140

- *Schillo, J.* (2008): Migration, Medien und Bildung. Anmerkungen zur aktuelleren Weiterbildungsdebatte. In: Erwachsenenbildung, H 1, S. 31-34

- *Skutnabb-Kangas, T.* (2002): Education of Ethnic Minorities: The Importance of Language. In: Lifelong Learning in Europe, H. 3, S. 133-142

- *Sparks, B.* (2001): A sociocultural approach to planning programs for immigrant learners. In: Adult Learning, Bd. 12/13, S. 22-25

- *Statistisches Bundesamt* (2008): Leichter Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Pressemitteilung Nr. 105 vom 11.03.2008. Wiesbaden

Contact

Sabina Hussain, PhD
Research Associate

German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Germany

T +49 (0)228 3294-180
F +49 (0)228 3294-399
ssain@die-bonn.de

Michaela Herke
Project Assistance

T +49 (0)228 3294-201
F +49 (0)228 3294-399
herke@die-bonn.de

This project is part of the project initiative “Alpha-Knowledge – Basics for Literacy and Basic Education – Scientific Requirements for Institutionalization and Professionalization“.
Coordination: German Institute for Adult Education
Further projects are: SYLBE, Literacy as Social Practice, Monitor Literacy and Basic Education

For additional information please visit:
www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

Imprint

© German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

Editorial: Sabina Hussain
Translated into German by: Michaela Herke
Assistance: Julia Laschewski
Layout: Die Medienarchitekten, Bonn
Pictures: istockphoto
Print: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

January 2010

Kontakt

Sabina Hussain, PhD
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Deutschland

T +49 (0)228 3294-180
F +49 (0)228 3294-399
hussain@die-bonn.de

Michaela Herke
Projekt Assistenz

T +49 (0)228 3294-201
F +49 (0)228 3294-399
herke@die-bonn.de

Dieses Projekt ist Teil des Projektverbunds Alpha-Wissen – Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung.
Koordination: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Weitere Teilvorhaben sind: SYLBE, Literalität als soziale Praxis, Monitor Alphabetisierung und Grundbildung

Weitere Informationen finden Sie unter:
www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

Impressum

© Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Text und Redaktion: Sabina Hussain
Aus dem Englischen übersetzt von: Michaela Herke
Mitarbeit: Julia Laschewski
Grafik und Satz: Die Medienarchitekten, Bonn
Fotos: istockphoto
Druck: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

Januar 2010

Sabina Hussain

Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/doks/hussain1001.pdf
Online veröffentlicht am: 14.04.2010
Stand Informationen: Januar 2010
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/

Abstract

Sabina Hussain (2010): Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration

In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität als Voraussetzung für die Teilnahme sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Instrument der persönlichen Partizipation (*empowerment*). Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. Dennoch sind viele Erwachsene in Industrie- und Entwicklungsländern aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich marginalisiert.

Der Bericht beschreibt ein *Good-Practice*-Beispiel aus Südafrika. Der Schwerpunkt liegt auf dem *Family Literacy Project*, das im Süden des Drakensberg-Gebiets von KwaZulu-Natal in Südafrika eingeführt und umgesetzt wurde. Die Intention liegt darin, das Konzept der *Family Literacy* als einen innovativen Ansatz im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung anzuerkennen. Die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts in Südafrika dient als bemerkenswertes und übertragbares Beispiel, das mit der kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Heterogenität der heutigen Gesellschaften korrespondiert.

Der Fokus dieses Berichtes liegt auf Literalität und Migration im deutschen Kontext. Die Darstellung der Arbeit des Lern- und Beratungszentrums für internationale Frauen und Familien, HÎNBÛN, im Berliner Bezirk Spandau dient hierbei als *Good Practice* Beispiel. Die Arbeit von HÎNBÛN macht auf die Bedeutung einer ganzheitlichen Herangehensweise in der Alphabetisierung Erwachsener mit Migrationshintergrund aufmerksam. HÎNBÛNS erfolgreiche Umsetzung geht als ein bemerkenswertes und übertragbares Beispiel auf die Bedürfnisse, Ideen und Konzeptionen der Menschen mit Migrationshintergrund ein. Zudem korrespondiert dieses Beispiel mit der kulturellen und sozialen Heterogenität der heutigen Gesellschaften.

In today's societies literacy is regarded as the prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, a tool for personal empowerment and a tool to influence the behaviour of individuals, families and communities. Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today's information-based societies, many adults in both industrialized and developing countries find themselves on the margins of society due to their insufficient educational background.

The following report focuses on literacy and migration in the German context. By presenting the work of HÎNBÛN, which is a centre of learning and an advisory service for international women and their families in the district of Spandau in Berlin, it depicts an example of good practice. The work of HÎNBÛN draws attention to the importance of applying a holistic approach in teaching literacy to adults with a background of migration. The successful approach of HÎNBÛN serves as a noteworthy and transferable example that responds to the needs, ideas and conceptions of people with a background of migration. It also corresponds with the cultural and social heterogeneity of today's societies.

Autorin

Sabina Hussain, PhD, ist Mitarbeiterin im Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.