

Herausforderungen der Sprachförderung und Alphabetisierung angesichts der Flüchtlingskrise

Kay Sulk

Zusammenfassung

Dieser Beitrag behandelt die im Titel genannten Herausforderungen auf drei Ebenen: der strategischen, der operativen und der pädagogischen. Auf der strategischen Ebene soll es um Idealvorstellungen und die Realität von Sprachförderketten gehen. Auf der operativen Ebene soll erörtert werden, welche Faktoren derzeit eine Umsetzung gelingen lassen bzw. welche Hindernisse eine solche erschweren können. Auf der pädagogischen Ebene ist zu schauen, welche Veränderungen der Kurspraxis beim Lehren und Lernen bereits jetzt erkennbar werden, wenngleich sie hier noch nicht systematisiert und konzeptionell erfasst werden können.

Die Überlegungen zu den drei Ebenen basieren auf dem derzeitigen fachöffentlichen Diskurs und Erfahrungsberichten der Sprachkursträger. Sie geben eine Sicht der Erwachsenenbildung wieder ohne den Anspruch einer empirisch validen Erhebung. Darüberhinausgehende spezifische Aspekte der Sprachförderung und Alphabetisierung von (nicht mehr) schulpflichtigen jungen Erwachsenen oder (noch nicht) schulpflichtigen Kindern können hier nicht berücksichtigt werden.

1. Die strategische Ebene: Integration über Sprachförderketten¹

Eine funktionierende Sprachförderkette muss immer im Blick auf die Prozesse der Integration in Gesellschaft, Ausbildung und Arbeitsmarkt konzipiert sein. Gleichwohl ist der Spracherwerb der bestimmende Faktor bei diesen Prozessen. Anders gesagt: Ohne das Leitziel Integration bräuchte es keine Sprachförderkette, ohne das Primat eines angemessenen Spracherwerbs kann Integration nicht funktionieren. Im Rahmen dieser wechselseitigen Kausalität lassen sich nun idealtypische Sprachförderketten vorstellen. Ein solches Modell hat zum Beispiel der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) erarbeitet (vgl. Grafik).

Viele der in diesem Modell benannten Bausteine sind gegenwärtig bereits in der Umsetzung, in der Konzeption oder in der Anpassung an die derzeitige Bedarfslage. Was derweil fehlt, ist eine konsequente Systematisierung in Bezug auf die Zielgruppe

(Aufenthaltsstatus) einerseits und auf die Ressort- bzw. föderale Zuständigkeit (Bund, Länder, Kommunen) andererseits.² Im Rahmen dieser wechselseitigen Kausalität lassen sich nun idealtypische Sprachförderketten vorstellen. Viele Bausteine innerhalb solcher Förderketten sind gegenwärtig bereits in der Umsetzung, in der Konzeption oder in der Anpassung an die derzeitige Bedarfslage.

Wenn wir potentielle vorintegrative Prozesse, die möglicherweise (bei geflüchteten Menschen eher selten) bereits im Heimatland angelaufen sind, außer Acht lassen, beginnt Integration mit der sprachlichen und gesellschaftlichen Erstorientierung. Diese finden in der Regel in den diversen über die Bundesländer bereitgestellten Einrichtungen der Erstaufnahme statt. Hierbei sind häufig die Wohlfahrtsverbände und die Erwachsenenbildungseinrichtungen in der operativen Ausgestaltung im Einsatz. Sinnvoll dürfte an dieser Stelle bereits eine Erhebung des (sprachlichen) Bildungsniveaus, der Sprachkompetenzen und des daraus ableitbaren Nachqualifizierungsbedarfs (Bildungsclearing), ggf. auch inkl. der Abschätzung der Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Betreuung, sein.

Im Anschluss hieran folgen sprachliche Einstiegskurse, häufig mit dem Zielniveau A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Bei der Umsetzung sind an dieser Stelle innerhalb der Sprachförderkette sicherlich die größten Angebotsgefälle zu verzeichnen. Einige Bundesländer halten hier bereits unterschiedlich stark ausgeprägte Angebote vor, andernorts gibt es Angebote der Kommunen und/oder Unterstützung von Ehrenamtlichen. Diese Programme unterscheiden bei der Zielgruppe häufig nicht nach Bleibeperspektive oder dem Status Quo des Asylanerkennungsverfahrens. Das derzeit einzige Bundesprogramm in diesem Kontext wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und nennt sich „Einstieg Deutsch“. Es wendet sich „vorrangig“ an die Zielgruppe der Flüchtlinge mit „guter Bleibeperspektive“, die Lerngruppen können aber auch Geflüchtete aus anderen Ländern (bspw. Afghanistan) aufnehmen.

Ansonsten greifen, dann ausschließlich für die genannte Zielgruppe mit „guter Bleibeperspektive“ und nur nach derzeit noch sehr langwierigen Registrierungs- und Statusfeststellungsprozessen, hier die bekannten Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welches dem Bundesministerium des Inneren unterstellt ist. Diese haben ein gemeinsames Sprachlernziel (B1), sind aber hinsichtlich des Zeitfaktors bei der Progression und hinsichtlich der Zielgruppe unterschiedlich ausgestaltbar.

Das Rahmencurriculum für Integrationskurse sieht bereits grundsätzlich eine Einbindung der Thematik Arbeitssuche, Ausbildung & Arbeit in den Lernplan vor³, doch gibt es derzeit zunehmende Bemühungen, hier verstärkt berufsbezogene Komponenten verpflichtend zu machen. Auch werden zunehmend (z. B. durch Eingliederungs- bzw. Integrationsvereinbarungen) Maßnahmen mit Bezug zum Arbeitsmarkt oder zur beruflichen Weiterbildung und Nachqualifizierung an den Integrationskurs angekoppelt.

In Bezug auf den Spracherwerbsprozess sollte die Sinnhaftigkeit einer solchen Anknüpfung an dieser frühen Stelle individuell eingehend geprüft sein. Sicher sind die

Einbeziehung spezifischer berufsbezogener Inhalte und Sprachhandlungen von Beginn an möglich. Jedoch hindert eine zu starke Ausrichtung auf festgelegte sprachliche Mittel und Kommunikationssituationen Lernende daran, die Kompetenz zu erwerben, sich selbstständig in der neuen Sprache zu bewegen und zu orientieren und damit unabhängig von Anleitung und Übersetzung Sprachkompetenz und Kommunikationsstrategien zu entwickeln.

Wenn man darüber hinaus die bisherigen Überlegungen zum Spracherwerbsprozess und die Grenzen der sprachlichen Kompetenz entlang der Stufen des GER ernst nimmt, ergibt sich in Konsequenz auch ein potentielles gesamtgesellschaftliches Problem. Eine verfrühte Zuweisung in Arbeitsmarktmaßnahmen ohne eine Versicherung, dass die für qualifizierte berufliche Tätigkeiten notwendige Niveaustufe (hier also GER B2 und aufwärts) erreicht wird, kann unter Umständen einen nachhaltigen Integrationsprozess stören oder sogar beenden und/oder zu einem Verbleib im (stark konjunkturabhängigen) Niedriglohnsektor und letztlich in einem dauerhaften Leistungsbezug führen.

Die Intention ist aber nichtsdestotrotz, dass Kombimodelle der (berufsbezogenen) Sprachförderung mit Arbeitsmarktmaßnahmen direkt an den Integrationskurs anschließen können. Genau dieses soll in einem „Gesamtprogramm Sprache“ vollzogen werden. Dazu wird i. d. R. ab dem Zielniveau B2 und optional bis zum Zielniveau C2 das Bundesprogramm zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung (gemäß der hierfür grundlegenden Bundesverordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) und mit Finanzmitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales⁴) seine Anwendung finden (als Ergänzung und perspektivisch als Ersatz zum bisherigen ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung). Auch sollen hier die anderen genannten Stränge von Arbeitsmarktmaßnahmen sowie Nachqualifizierungsprogrammen verstärkt greifen.

Wünschenswert ist eine stärkere Vernetzung mit Arbeitgebern und deren Verbänden, um Sprachförderung und berufliche Bildung bedarfsgerecht zu verknüpfen und möglichst rasch auch die direkte Anwendung erworbener Kommunikationsfähigkeit zu erproben, beispielsweise im Rahmen von Praktika oder sogar mit der Aufnahme eines Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisses. Vorhandene Netzwerke wie das Netzwerk „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, das in verschiedenen Teilprojekten Beratung zur Anerkennung von Berufsabschlüssen sowie berufsabschlussbezogene Anpassungsqualifizierungen anbieten, können in diesem Zusammenhang nutzbringend einbezogen werden. Ebenfalls wünschenswert und notwendig dürfte hierbei auch sein, ein Gesamtspektrum von Bildungsmaßnahmen, inkl. Grundbildungsmaßnahmen und nachholenden Schulabschlüssen, perspektivisch vorzuhalten, was vielerorts über öffentliche Träger der Erwachsenenbildung (und somit „aus einer Hand“) möglich ist.

Darüber hinaus ist die Koordinierung der hier genannten Einzelkomponenten durch geeignete Stellen unabdingbar. Die Geflüchteten finden sich häufig in den unterschiedlichen Angeboten nicht zurecht und können nicht einschätzen, welche Angebote für sie geeignet bzw. zugänglich sind. Beratende Begleitung durch sachkun-

diges Personal findet partiell durchaus statt, beispielsweise an Bildungseinrichtungen oder bei sozialen Beratungsstellen. Bislang ist dies flächendeckend aber noch nicht so geregelt, dass für jeden geflüchteten Menschen verbindlich die geeigneten Förderinstrumente zum geeigneten Zeitpunkt Anwendung finden bzw. Bildungsmaßnahmen passgenau und möglichst rasch aneinander anknüpfen. Die derzeitigen Verzögerungen beim Asylantragsverfahren tun hier ein Übriges.

Zudem ist die Kostendeckung dieser Bildungs-, Beratungs- und Begleitprozesse samt ihrer Koordinierung noch nicht ausreichend finanziell hinterlegt. Die vom BMBF finanzierten und an den Landkreisen und kreisfreien Städten angesiedelten Stellen zur „Kommunalen Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“ zielen genau hierauf ab. In der Tat wären kommunale Einrichtungen vor Ort durch den direkten Zugang zur Zielgruppe häufig sehr gut in der Lage, die diversen Förderprogramme aus Bundes- bzw. Landesmitteln kosteneffizient und zielgruppenadäquat zuzuweisen.

2. Die operative Ebene: die Kursorganisation

Diverse Faktoren limitieren die Umsetzung der einzelnen Elemente der Sprachförderkette. Hierzu gehören die Seminarraumsituation (gerade in den Großstädten), der hohe (nicht immer finanziell gedeckte) Verwaltungsaufwand, logistische Hindernisse bei den Teilnehmenden (Verkehrsanbindung, Kinderbetreuung, Wohnortsuche etc.) und viele andere. Zentraler Faktor ist aber derzeit das mangelnde Angebot an qualifizierten Lehrkräften. Hier scheint es gerechtfertigt, von einem „Nadelöhr Lehrkraft“ zu sprechen.⁵

Die Zulassungsvoraussetzungen an die Lehrkräfte in Integrationskursen sind hoch angesetzt: ein abgeschlossenes Studium (bzw. alternativ eine sprachbezogene zertifizierte Berufsausbildung), und darüber hinaus weitere fachspezifische Praxiserfahrungen und/oder zusätzliche Qualifizierungsnachweise. Etwas verkürzt gesagt: Je näher der Studienabschluss beim fachspezifischen Hochschulabschluss Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache liegt, umso kürzer fällt die für die Zulassung erforderliche Zusatzqualifizierung aus. Hinzu kommen zusätzliche Qualifizierungen für die Alphabetisierungskurse, die nachgewiesen werden müssen, sowie Qualifizierungen für Kurse zur gesellschaftlichen Orientierung und zum berufsbezogenen Deutsch, die additiv erworben werden sollten.

Diese (angesichts der Praxisanforderungen durchaus angemessenen) hohen formalen Hürden für die Lehrkräfte haben sich bis jüngst nicht in der Vergütung (d. h. die durch das BAMF festgesetzten Mindesthonorare) wiedergespiegelt. Dadurch hat der Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/Integration bereits sehr lange schon mit einer hohen Fluktuation der Lehrkräfte zu kämpfen gehabt. Die relativ hohe Zahl formal zugelassener Lehrkräfte, wie vom Bundesamt konstatiert, war immer schon von den Einsatzmöglichkeiten vor Ort konterkariert worden. Weder ist das genaue Verhältnis von zugelassenen und effektiv im Einsatz befindlichen Lehrkräften bzw.

der Stundensatz pro zugelassener Lehrkraft erhoben noch die Quantität der Abwanderungen in andere oder benachbarte Berufsfelder erfasst worden.

War es immer schon eine Herausforderung der Erwachsenenbildung mit der genannten Fluktuation und den sehr dynamischen Rahmenbedingungen umzugehen, so hat sich die Situation in den Jahren 2015 und in der ersten Jahreshälfte 2016 dramatisch zugespitzt. Nach den Verlautbarungen der Integrationskursträger sind gerade in diesem Zeitraum viele Lehrkräfte der Erwachsenenbildung vor allem in die allgemein- und berufsbildenden Schulen abgewandert. War die genannte Dynamik bislang auch Motor für die fortlaufende Modernisierung pädagogischer Ansätze, so bedroht die schiere Quantität der Abwanderung von Lehrkräften im genannten Zeitraum sowohl die pädagogische Qualität als auch eine bedarfsgerechte Kursorganisation.

Dem Mangel an Lehrkräften wird seit Mitte 2016 mit unterschiedlichen Maßnahmen begegnet. Die Erhöhung des Mindesthonorars auf inzwischen 35,00 EUR pro Unterrichtsstunde ist hier sicher das Kernelement. Der zu diesem Zweck angehobene Kostenerstattungssatz durch das BAMF wie auch die im September angehobene Garantievergütung bei speziellen Zielgruppenkursen (hier vor allem Alphabetisierungskursen) dienen diesem Zweck, der stark angewachsene Verwaltungs- und Beratungsaufwand hat hier bislang allerdings noch keinen finanziellen Ausgleich gefunden.

Erstaunlicherweise verzeichnen die Träger der Zusatzqualifizierungen für Lehrkräfte in Integrationskursen (ZQ) parallel zur Abwanderung der bereits qualifizierten Lehrkräfte einen enormen Zuwachs an Anmeldungen, häufig auch von fachfernen bzw. nur bedingt fachnahen Personen. Die Träger der Zusatzqualifizierung haben trotz immenser Kapazitätsaufstockungen derzeit Probleme diese großen Anmeldezahlen zeitnah zu bedienen. Das hohe Anforderungsprofil auch an die Qualifizierungsträger und -referent/innen setzt dem Kapazitätsausbau Grenzen. Die durch Hochschulen (in der ersten Jahreshälfte 2016 vor allem in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) eingerichteten Lehrgänge, die eine Äquivalenzanerkennung zur ZQ für die Zulassung haben, und andere Qualifizierungsformate, die zumindest als Qualifizierungsbaustein zur Zulassung gelten können, werden wohl erst 2017 effektiv werden. Derzeit nimmt das BAMF hier noch Überbrückungsmöglichkeiten durch Ausnahmeregelungen wahr, die aber Ende 2016 drohen wegzufallen.

Der Lehrkräftemangel hat ein breites Engagement von ehrenamtlich tätigen Vermittlern beim Spracherwerb auf den Plan gerufen. Punktuell gelingt ein Nebeneinander zu den professionellen Lehrkräften, allerdings ist hier das Professionalitätsgefälle bei der Planung von Angeboten nicht zu unterschätzen. Teilweise treten auch Friktionen hinsichtlich der Zuständigkeit von ehrenamtlich Tätigen und qualifiziertem Personal auf. Länder und Kommunen haben zwischenzeitlich eine große Anzahl an Fortbildungsmaßnahmen für ehrenamtlich Tätige auch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache aufgelegt.

Gerade im Bereich Alphabetisierung, wo die Qualifizierungsstandards nochmals höher liegen, ist derzeit der Lehrkräftebedarf eklatant. Da der Anteil zu alphabetisierender Personen unter den Geflüchteten anzusteigen scheint, ist hier die Lehrkräftesi-

tuation nochmals stärker zu gewichten – wie auch evtl. neue curriculare Vorgaben und Unterrichtskonzepte notwendig sind, die stärker noch auf die sehr divergierenden Anforderungen von primären, sekundären oder funktionalen Analphabeten einerseits und Zweitschriftlernern, die eine literale Praxis pflegen, andererseits eingehen. Es muss konzeptionell noch besser unterschieden werden können zwischen den Teilnehmenden, die quasi eine neue Kulturtechnik erlernen müssen, und jenen, bei denen ein schlichtes Geläufigkeitstraining neben dem regulären Sprachkurs notwendig ist. Gleichzeitig müssen Anschlussmöglichkeiten und ihre Grenzen konzeptionell klarer formuliert sein. Die externen Differenzierungsmöglichkeiten der Integrationskursträger, geschweige denn die Binnendifferenzierungsmöglichkeiten der Lehrkräfte reichen hier nicht aus.

Blended learning bietet zwar gute Voraussetzungen, um stärkere Binnendifferenzierung im Kurs zu ermöglichen, setzt aber Lernende, die mit derartigen Lernangeboten umgehen können, und Lernbegleitende, die dies zielführend umsetzen können, voraus. Häufig fehlen vor Ort aber neben der notwendigen digitalen Infrastruktur auch die Möglichkeiten der Einbindung der digitalen Lernphasen in einen Kurskontext durch eine hierfür notwendige tutorielle Betreuung.

Auch die immer stärker notwendig werdende sozialpädagogische Betreuung von traumatisierten Zielgruppen ist (außer in wenigen Förderprogrammen) ein Desiderat. Hier fehlen sowohl Finanzierung als auch Fachkräfte innerhalb der Erwachsenenbildung. Wie bei den Fachlehrkräften für DaZ und Alphabetisierung ist zu schauen, in wie weit zeitlich befristete Ausnahmeregelungen und ggfs. auch die Möglichkeit von Einzelfallentscheiden bei der Zulassung von Fachpersonal nicht der momentanen Mangelsituation begegnen können, ohne die über die letzten zehn Jahre aufgebauten Qualitätsstandards nachhaltig zu unterwandern.

Exkurs: Auswirkungen auf das Gesamtspektrum Erwachsenenbildung

Das im Juli 2016 auf 35,- € pro Stunde aufgestockte Mindesthonorar dürfte die Bedarfslage an Lehrkräften mittelfristig entspannen. Als Begleiterscheinung hat diese Aufstockung das Honorargefüge der Erwachsenenbildung insgesamt akut durcheinander gebracht. Sowohl innerhalb des Bereiches DaZ/Integration (offene Deutschkurse, kommunale- und Landesprogramme, Integrationskurse und andere Bundesprogramme) als auch in Abgrenzung zu den anderen Bereichen mühen sich Träger gerade um rechtssichere und operativ umsetzbare Lösungen zum Honorareinsatz und zur Anstellung von Lehrkräften. Einerseits drängen derzeit verstärkt Lehrkräfte aus angrenzenden Bereichen (Zweiter Bildungsweg, Fremdsprachen etc.) in die DaZ-Kurse, andererseits müssen neue Formen der Mischkalkulation bei unterschiedlicher Finanzausstattung Berücksichtigung finden. Der Rechtsstatus der jeweiligen Bildungseinrichtungen (als TVöD gebundene Verwaltungsbehörde, als Verein, gemeinnützige GmbH o. a.) lässt hier derzeit keine einheitliche Lösungen zu und fordert die Träger, individuelle Lösungen zu finden.

3. Die pädagogische Ebene: die Kurspraxis

Für diesen Abschnitt hat der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens Ende August 2016 eine formlose Abfrage unter seinen Mitgliedseinrichtungen durchgeführt. Es sollten kurze Statements gegeben werden zu erkennbar gewordenen Veränderungen innerhalb der Kurspraxis. Es war einkalkuliert, dass hierbei lediglich ein Aufriss der Problemfelder, jedoch keine systematische Abhandlung erreicht werden kann. Die jeweiligen Aussagen sind (auch im Duktus den Aussagen der Lehrkräfte entnommene) Momentaufnahmen und bedürfen einer empirischen Aufarbeitung, sie sollen im Hinblick auf die genannten Aspekte einen wissenschaftlichen Diskurs initiieren.

Praktiker berichten, dass die Integrationskurse (das BAMF nennt inoffiziell ähnliche Zahlen, eine aktuelle Statistik z. B. durch die Integrationskursgeschäftsstatistik des BAMF steht noch aus) sich zuletzt häufig aus 50-75 % geflüchteten Menschen zusammensetzen, wenn es sich hierbei auch nicht zwangsläufig über neu geflüchtete Menschen im laufenden Asylverfahren handelt. Diese Zahlen können regional stark variieren, wie auch die Erfahrung, dass es sich mehrheitlich um männliche, Arabisch-sprechende, in einer späten Adoleszenz sich befindende Menschen handelt.

Die derart zusammengesetzten Sprachkurse für geflüchtete Menschen, aber auch die Änderungen bei den Integrationskursen stellen einen gewissen Anpassungsbedarf für das bisherige Unterrichtskonzept Deutsch als Zweitsprache dar. Dieses Konzept geht, stark reduziert, von einem einsprachigen Sprachunterricht in der Zweitsprache Deutsch mit den Ansätzen: Handlungsorientierung, Lernerorientierung und Lernaktivierung, aus. Bisherige Unterrichtsplanungen und Lehrwerke sind konzeptionell nicht auf eine Zielgruppe aus einem spezifischen Kulturraum oder mit spezifischen Herkunftssprachen ausgerichtet. Gegenwärtiger DaZ-Unterricht beruht auf einer heterogenen Zusammensetzung bezüglich der Herkunftsländer.

Ungeachtet dessen, dass es innerhalb der geflüchteten Menschen durchaus eine sehr große Heterogenität gibt – die allerdings eher den Bildungshintergrund zwischen hochqualifiziert und diversen Formen des Analphabetismus betrifft – kommt es in der Tat zu Aussagen, dass die zunehmende Erstsprachdominanz bei der Kurszusammensetzung von (je nach Aufnahme-region) z. B. Arabisch (Syrien), Tigrinya (Eritrea), Dari (Afghanistan), gerade in den Integrationskursen pädagogische Prozesse deutlich erschwert. Das liegt einerseits an den spezifischen phonetischen, lexischen und grammatischen Eigenheiten bzw. Interferenzgefahren zur deutschen Sprache, andererseits aber auch an der Diskrepanz zwischen den lebensweltlichen Erfahrungshorizonten und dem Weltwissen.

Es werden vermehrt Forderungen nach stärker ausgearbeiteten kontrastiven Verfahren vorgebracht, z. B. also ein kontrastives Aussprachetraining für Araber. Hier gibt es zuletzt vermehrt Lernangebote unterhalb der Schwelle kurstragender (zugelassener) Lehrwerke. Diese sind kursbegleitend sicher sinnvoll, die Kurseinbindung ist aber noch nicht gelöst. Hilfreich kann an dieser Stelle sein, dass nahezu alle geflüchteten Menschen auf mobile Endgeräte zurückgreifen können und somit auch für additive online-Lernformate aufgeschlossen sind.

Bei der Kurszusammensetzung erscheint vielen Praktikern der kulturelle Hintergrund nicht grundsätzlich hinderlich. In der Tat machen viele Lehrkräfte die Erfahrung, dass gemeinsame Bildungsvoraussetzungen und Lernmotivationen bei der gemeinsamen Lerngestaltung häufig entscheidender sind als die religiöse/kulturelle Ausrichtung (z. B. muslimisch gegenüber jesidisch). Gleichwohl ist die Gruppenbildung nach Kulturmustern, gerade in Lernpausen deutlich ausgeprägter als in den klassischen Integrationskursen. Dadurch gehen zahlreiche informelle Lern- und Transfermöglichkeiten verloren. Gerade die lernaktivierenden Komponenten eines modernen DaZ-Unterrichts werden hierdurch erschwert.

Ein handlungsorientierter Unterricht bzw. konkrete Projekt- oder gar Gruppenarbeitsphasen werden von einigen Teilnehmenden nur eingeschränkt (aufgrund eines häufig stark hierarchischen Rollenverständnisses) akzeptiert. Ausnahmen sind hier die Bereitschaft zu Exkursionen. Es scheint folgender großer Widerspruch vorzuherrschen: Einerseits werden schulische oder schul-ähnliche Lernformen assoziativ einem Regime der Unterdrückung zugeordnet und es wird diesem mit Misstrauen begegnet. Andererseits werden traditionelle Lernformen (im Sinne eines nicht-handlungsorientierten Unterrichts) mit festen Regeln und auch Frontalunterricht erwünscht. Dies führt bei offenen Unterrichtsformen zu zum Teil nennenswerten Zeitverlusten bei der Kursgestaltung.

Klare Anweisungen in der Lern- und Unterrichtsorganisation (Regeln zur Nutzung von mobilen Endgeräten, Essen, Zeitstrukturen) sind notwendig, da Schlüsselkompetenzen und „soft skills“ zur effektiven Durchführung eines handlungsorientierten Unterrichts nicht immer vorausgesetzt werden können. Dieser scheint am ehesten dann vermittelbar zu sein, wenn Fragen zur alltäglichen Lebensgestaltung erörtert werden (müssen). Selbstinitiative ist geflüchteten Menschen in der Lebensgestaltung durchaus wichtig. So ist die Einbindung von lebensweltlichen Aspekten (des Lebensalltags in Deutschland, nicht zwangsläufig der des Heimatlandes) in den Unterrichtsplan essentiell und gewünscht. Vieles funktioniert dabei über „plastische“ Präsentationsformen von Alltagsaspekten. Flüchtlinge, die bereits erste Erfahrungen in Organisationen gesammelt haben (Feuerwehr, Sportverein etc.) oder schon über einen deutschsprachigen Freundes-/Bekanntnenkreis verfügen, lassen sich hierbei gut als Multiplikatoren in Kursen einsetzen.

Neben den Schwierigkeiten bei der Gestaltung eines modernen DaZ-Unterrichts im Hinblick auf Handlungsorientierung und Lernaktivierung, ist ein weniger defizitär und mehr auf die Potentiale ausgerichteter Blick notwendig. Zum Beispiel wird das Potential, bei den Kursteilnehmenden auf häufig verbreitete echte Mehrsprachigkeit zurückgreifen zu können (als positiver Lernparameter im „Zweitspracherwerb“), in der konzeptionellen Ausgestaltung und in der Kurspraxis noch nicht ausreichend genutzt.

Es scheint bei vielen Teilnehmenden ein Missverhältnis zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu geben. Der Erwartungshorizont erscheint vielfach zu hoch. Die Maxime, Deutsch innerhalb eines kurzen Zeitraums vermittelt zu bekommen und danach am deutschen Arbeitsmarkt erfolgreich adäquate Anstellungsverhältnisse zu erhalten, erweist sich als nicht erreichbar. Dabei haben extrinsische Mo-

tivationsfaktoren eine große Bedeutung: Die Teilnehmenden orientieren sich häufig stark an formalen Vorgaben durch Lehrwerke (ein eigenes Buch ist wichtig), Prüfungen und Zertifikate. Selbst Anmeldebestätigungen haben ihren Wert. Es gilt auch den in den Krisengebieten verbliebenen Verwandten eine lebensweltliche Progression vorzuweisen, die nicht immer mit der Lernprogression übereinstimmt.

Gerade auch unter Bedingungen der Traumatisierung durch Krieg und Flucht, der Sorge um Angehörige und Freunde, aber auch aufgrund ihres ungewissen Aufenthaltsstatus sind Geflüchtete oftmals nicht in der Lage, sich auf das Sprachenlernen zu konzentrieren und schnelle Fortschritte beim Deutscherwerb zu machen. Viele Alltagsprobleme sind gravierend, werden aber vor allem als existentiell empfunden, führen zu Disziplinlosigkeit oder Unkonzentriertheit und mindern so Aufnahmebereitschaft und Transfermöglichkeiten.

Die Einbindung von Lebenswelterfahrung ist aufgrund dieser Erfahrungen sehr viel eingeschränkter als die bei den „klassischen“ Integrationskursteilnehmenden. Der Tod, die Folterung oder Ermordung von Verwandten oder Freunden, das Leben in einer kriegszerstörten Umwelt lässt weniger Möglichkeiten, Lebenswelterfahrungen für den Unterricht zu nutzen. Auch wenn sich die Lehrwerkverlage und sogar Prüfungsanbieter (durch inhaltliche Reduktion) auf die veränderten Lebenserfahrungen teilweise eingestellt haben, ist die Umsetzung eines Curriculums vor Ort (auch abseits der Gefahr einer sekundären Traumatisierung der Lehrkräfte) problematisch.

Hier sind neben der fachdidaktischen Lernzielsetzung auch die Heranführung an und das Wieder-Vertraut-Machen mit formalen Lehr- und Lernprozessen notwendig, um einen gesteuerten Spracherwerbsprozess in Gang zu bringen und zu halten. Auch die bildungsnahen Teilnehmenden sind häufig durch ihre Fluchterfahrungen nicht immer in der Lage, die gesetzten Lernziele in der erwarteten Zeit zu erreichen. Dass geflüchtete Menschen somit trotz hoher individueller Motivation, auf absehbare Zeit in Deutschland zu bleiben, eher mehr Zeit zum Erlernen der deutschen Sprache benötigen als „regulär“ Zugewanderte, deckt sich mit den Erfahrungen der Kursträger in den vergangenen Monaten, wie es den Annahmen der Spracherwerbsforschung entsprechen dürfte.

Anmerkungen

- 1 Dieser Abschnitt besteht aus einigen angepassten Exzerpten aus Christina Bruhn, Celia Sokolowsky, Kay Sulk „Notwendigkeit und Ziele von Sprachförderung“, in: Hubert Meyer/Klaus Ritgen/Roland Schäfer (Hrsg.), Flüchtlingsrecht und Integration, Wiesbaden: Kommunal- und Schulverlag, 2016 (in Drucklegung).
- 2 Vgl. hierzu auch Robak, S.: Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. In: EB. Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Ausgabe 4/2015, S. 10-13.
- 3 Vgl. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html
- 4 Vgl. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Arbeitsmarkt/verordnung-deutschsprachfoerderung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- 5 Für weitere Informationen zum gegenwärtigen Stand der kursorganisatorischen Möglichkeiten und Hindernisse vgl. das Rambøll-Gutachten im Auftrag des BAMF „Ist-Stand und

Kapazitäten der Integrationskurse. Management Summary“, Juli 2016, unter:
www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurst-raeger/Traegerrundschreiben/2016/traegerrundschreiben-17_20160908-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile