IQ Netzwerk Hessen

Lernende mit begrenzter, unterbrochener oder lange zurückliegender Schulbildung ... ... und wie man sie unterstützen kann

Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“

Ein Leitfaden für die Praxis

www.hessen.netzwerk-iq.de
www.fresko.org

„Ist wie mit Pflanze.
Besser ganz wenig Wasser, dann wächst die Pflanze.
Mit viel Wasser, dann stirbt die Pflanze.“

äthiopische Teilnehmerin Berufssprachkurs Pflege

Impressum

Herausgeber:
FRESKO e. V.
Projekt IQ Servicestelle Berufsbezogenes Deutsch
im IQ Landesnetzwerk Hessen
Rheinstr. 36
65185 Wiesbaden
www.hessen.netzwerk-iq.de
www.fresko.org

Autorinnen:
Susan Kaufmann, Kathrin Komora

Layout:
Christian Mentzel, cmuk, Wiesbaden

Fotos:
Titelfoto: shutterstock/Geiger, Rückseite: shutterstock/mofaez

Wir bedanken uns für die Gespräche, die Anregungen und Kommentare bei Irena Balic, Cigdem Cagirici, Regine Mattheis, Anette Noll-Wagner (IB-Südwest gGmbH, IQ Netzwerk Hessen), Rosa Plochenko-Brull, Sabine Stallbaum, Cathrin Thomas (AWO Kreisverband Bielefeld, IQ Netzwerk NRW), Andrea Snippe (IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch), Nadine Ebling, Lukas Wozniok (INBAS GmbH, IQ Netzwerk Hessen) und Karin Wullenweber (FRESKO e.V., IQ Netzwerk Hessen).

Wenn Sie aus dieser Publikation zitieren wollen, dann bitte mit genauer Angabe des Herausgebers, des Titels und des Stands der Veröffentlichung. Bitte senden Sie zusätzlich ein Belegexemplar an den Herausgeber.

© Alle Rechte vorbehalten Wiesbaden, März 2021

Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ zielt auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab. Das Programm wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gefördert. Partner in der Umsetzung sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Bundesagentur für Arbeit (BA).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

In Kooperation mit:

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bundesagentur für Arbeit

Inhalt

Vorwort **4**

1 Zielgruppe **5**
1.1 Bezeichnung „LbuS“
1.2 Heterogenität der Zielgruppe
1.3 Gründe für den geringen formalen Bildungsstand
1.4 Adäquate Lernangebote?
1.5 Wie erkennt man LbuS?
1.6 Einige Charakteristika der Zielgruppe

2 Lernkulturen **8**
2.1 Selbstverständlichkeiten formaler Bildung nach westlichem Vorbild
2.2 Formale Bildung nach westlichem Muster vs. informelles Lernen

3 Vom Lernproblem zum „Menschenstärken“ – Empfehlungen für die Praxis **11**
3.1 Allgemeines
3.2 Unterrichtsabläufe, -interaktionen, -methoden
3.3 Fertigkeiten

4 Rahmenbedingungen, die den Lernenden gerecht werden **18**

Fazit **20**

Literatur **22**

Vorwort

Bei vielen Lernenden in Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration von Migrant*innen, z. B. berufsbezogenen Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen, verläuft der Lernprozess nicht reibungslos. Ihr Fortschritt scheint minimal oder ist zumindest erheblich langsamer als erwartet. Unterrichtende fühlen sich nicht selten hilflos und frustriert. Denn auch wenn sie sich um Verständnissicherung, kleinschrittiges Vorgehen und Motivierung bemühen, werden doch immer noch nicht die erhofften Ergebnisse erzielt. Frustration gibt es aber auch auf Seiten der Lernenden selbst. Sie mühen sich ab, sehen dennoch keine greifbaren Ergebnisse. Nicht selten fällt ihr Problem auf sie zurück, wenn ihnen Mangel an Motivation, Faulheit oder Unwilligkeit unterstellt wird. Die Gefahr besteht, dass sie vor den Anforderungen, die sie als unerfüllbar wahrnehmen, kapitulieren und den Kurs abbrechen. Wenn sie dabeibleiben, dann häufig, so formuliert es eine Lehrkraft „mit der Gewissheit leider auf beiden Seiten, dass es verschwendete Zeit ist".

Warum ist das so? Es gibt sicherlich ganz unterschiedliche Gründe dafür, dass Lernende Schwierigkeiten haben, eine neue Sprache zu lernen und ihre Bildungs- oder Berufsziele zu verfolgen. Ein wesentlicher ausschlaggebender Faktor für Erfolg oder Misserfolg z. B. im Deutschkurs liegt im Ausmaß der vorherigen Erfahrung mit formalen Bildungsparadigmen nach westlichem Vorbild. Lernende, die keinen oder begrenzten Kontakt mit formaler Bildung nach westlichem Muster hatten, kommen mit vielen Selbstverständlichkeiten unseres Bildungssystems, wie im Folgenden gezeigt werden soll, nicht zurecht. Dies gilt es, im Unterricht mit dieser speziellen Zielgruppe zu erkennen, zu berücksichtigen und aufzufangen.

Die Gruppe, von der wir im Weiteren sprechen wollen, ist in sich äußerst heterogen, hat aber eines mit anderen Gruppen in den Randgebieten der Erwachsenenbildung gemein, nämlich dass sie vielfältigen gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen unterliegt. Sie ist in allen Bildungsbereichen unseres Erachtens die verletzlichste Gruppe, die die größten Lernanstrengungen zum Erreichen festgelegter Bildungsziele aufbringen muss und die gleichzeitig am meisten kritisiert, missverstanden und ignoriert wird.

Die folgenden Analysen und Vorschläge basieren auf Erkenntnissen aus jahrelanger praktischer Arbeit mit Migrant*innen mit begrenzter, unterbrochener oder lange zurückliegender Schulbildung und auf Ergebnissen aus Fortbildungen der IQ Servicestelle Berufsbezogenes Deutsch[1] . Ziel ist es, Lehrkräfte für die Hintergründe, Schwierigkeiten und Bedarfe der Gruppe der Lernenden mit eingeschränkter oder unterbrochener Schulbildung zu sensibilisieren: Welche Gründe führen dazu, dass diese Lernenden sich so schwertun? Wo liegen ihre speziellen Schwierigkeiten beim Lernen? Der Blick wird auch auf die mitgebrachten Lerngewohnheiten gerichtet, die mit Annahmen und Prioritäten westlicher formaler Bildung in Konflikt geraten können. Auf der Basis dieser Erläuterungen werden Schlüsse für den Umgang mit der genannten Zielgruppe in Bildungsmaßnahmen gezogen und – wo möglich – konkrete Anregungen für die Unterrichtspraxis gegeben.

Susan Kaufmann **Kathrin Komora**
März 2021

[1] Die IQ Servicestelle Berufsbezogenes Deutsch steht Akteur*innen in Hessen, die Fragen zu sprachbezogenen Problemen bei der Integration von Migrant*innen in den Arbeitsmarkt und zur berufsbezogenen Deutschförderung haben, als fachliche Ansprechpartnerin zur Verfügung. Neben ihrer beratenden Tätigkeit entwickelt die Servicestelle Fortbildungen im Kontext der berufsbezogenen Deutschförderung für DaZ-Lehrkräfte, Fachlehrkräfte, Ausbilder*innen, Betriebe sowie Beratungspersonal. Die IQ Servicestelle Berufsbezogenes Deutsch wird von FRESKO e.V. im Rahmen des IQ Netzwerks Hessen umgesetzt. IQ steht für „Integration durch Qualifizierung (IQ)", ein bundesweites Förderprogramm zur nachhaltigen Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Migrant*innen, gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). www.hessen.netzwerk-iq.de/angebote-iq-servicestelle-berufsbezogenes-deutsch

1 Zielgruppe

1.1 Bezeichnung „LbuS“

Die im Zentrum unserer Betrachtungen stehende Zielgruppe wurde lange Zeit als „Lernungewohnte“ bezeichnet, ein Begriff, der negiert, dass Lernen auch in außerschulischen Zusammenhängen stattfindet. In Anlehnung an DeCapua und Marshalls „students with limited or interrupted formal education“ (DeCapua, Smathers, Tang, 2009, S. 2) benutzen wir im Folgenden die Abkürzung LbuS „Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Schulbildung“. Wir sehen auch Lernende mit lange zurückliegender Schulbildung in dieser Gruppe, ebenso wie Lernende, denen das Lernen aus anderen Gründen nicht leicht fällt.

1.2 Heterogenität der Zielgruppe

Wenn wir im Folgenden über die Personengruppe der Lernenden mit begrenzter, unterbrochener oder lange zurückliegender Schulbildung sprechen, sind die Grenzen zu anderen Zielgruppen nicht immer ganz klar und sauber zu ziehen. Hier sind besonders ältere Migrant*innen und Lernende mit sogenannten „fossilierten Fehlern“ aufgrund von vorrangig außerunterrichtlichem Deutscherwerb zu nennen. Aber auch in sich ist die Gruppe keineswegs einheitlich, sondern sehr heterogen nicht nur im Hinblick auf Alter und Herkunftsland. Die Lernenden unterscheiden sich u. a. noch in folgenden Aspekten:

„Ich habe drei Jahre Schule gemacht. Aber das ist nicht Schule wie hier.“

Teilnehmerin Berufssprachkurs B1

- **Art und Ausmaß der Erfahrung mit schulischem Lernen im Herkunftsland:** Hier geht die Bandbreite von Lernenden aus streng mündlichen Kulturen ohne Erfahrung mit schulischem Lernen über Lernende, die zwar etwas Schulbildung erhalten haben, nicht aber eine dem westlichen Bildungsverständnis entsprechende, bis hin zu Lernenden, deren Erfahrung mit schulischem Lernen so weit zurückliegt, dass sie nicht mehr auf diese zurückgreifen können.
- **Grad der Literalität:** Sehr unterschiedlich sind die Erfahrungen mit dem Schrifterwerb. Hat er im Herkunftsland stattgefunden? Unter Nutzung einer nicht-lateinischen oder der lateinischen Schrift? Wurde ein Alphabetisierungskurs in Deutschland besucht?
- **Erfahrungen mit dem Lernen in Bildungszusammenhängen in Deutschland:** Geduldete, z. B. aus Afghanistan, haben ggf. noch nicht einmal an einem Deutschkurs teilgenommen, während andere Personen aus der Gruppe der LbuS möglicherweise neben Integrationskursen schon weitere Bildungs- oder Qualifizierungsmaßnahmen, z. B. der Arbeitsagentur, durchlaufen haben.

In der Praxis wäre eine Abgrenzung zu anderen Zielgruppen u. E. aber auch nicht sinnvoll. Unter dem Strich haben wir es mit Lernenden zu tun, die einen geringen formalen Bildungsstand haben, die geringe Lernerfolge zeigen und deshalb möglicherweise schon in einem Kurs gescheitert sind.

1.3 Gründe für den geringen formalen Bildungsstand

Wenn auch die Gründe für den geringen Lernerfolg der LbuS unterschiedlich sind, so lassen sich diese doch fast alle unter dem Titel „eingeschränkter Zugang zu formalen Bildungsangeboten nach westlichem Muster“ subsumieren. Bildungsverläu-

fe können aufgrund von Krieg und Flucht unterbrochen, durch besondere Lebenslagen, wie das Aufwachsen in ländlichen Regionen mit schlecht entwickelter schulischer Versorgung oder in einer bildungsfernen Familie, die frühzeitige Notwendigkeit, Geld zu verdienen usw. erschwert worden sein. Der geringe Wert, der in vielen Herkunftsländern der schulischen Bildung von Mädchen gegeben wird, führt dazu, dass Frauen häufig einen geringeren Bildungsstand haben als Männer.

1.4 Adäquate Lernangebote?

Es gibt kaum Kurse bzw. Maßnahmen, die speziell für die Zielgruppe der LbuS konzipiert sind. Migrant*innen mit geringem formalem Bildungsstand werden meist in Alphabetisierungskurse eingestuft. Aber auch in allen weiteren Maßnahmen – vereinzelt sogar auf höheren Niveaustufen – finden sich Lernende, die nicht über ausreichende Lese- und Schreibfertigkeiten verfügen, um gleichgestellt am Kurs teilnehmen zu können. Das liegt nicht nur daran, dass der Bedarf an Lese- und Schreibförderung ein weites Spektrum von der Erstalphabetisierung bis hin zum funktionalen Analphabetismus umfasst, sondern auch daran, dass der Alphabetisierungsprozess sehr langwierig sein kann und die angebotenen Kurse dem hohen Zeitbedarf der Lernenden zu wenig Rechnung tragen.

„Man geht davon aus, dass sie lesen können, aber das ist nicht so, z. B. die Silben zusammenfügen können sie nicht. Hier bin ich überfordert, weil ich eigentlich mit Lesen anfangen müsste, statt die Themen zu bearbeiten, die durch das Curriculum gefordert sind.“

Kursleiterin in einem Berufssprachkurs A2

Problematisch ist , dass über dem Fokus auf Alphabetisierung und Deutschförderung, vor allem aber aufgrund des großen Zeitdrucks, unter dem Standardkurse stehen, der große – und in den Curricula durchaus genannte[2] – Grundbildungsbedarf vernachlässigt wird. Damit sind die erforderlichen Grundbildungsmöglichkeiten (z. B. im Hinblick auf den Erwerb von alltags- und arbeitsmarktbezogenem Grundwissen, Lerntechniken, Rechenkenntnissen, EDV/IT-Grundlagen usw.) nicht gegeben, „was Gruppen von Migranten anfällig für Entfremdung und ohne Unterstützung für die soziale Integration macht.“[3]

1.5 Wie erkennt man LbuS?

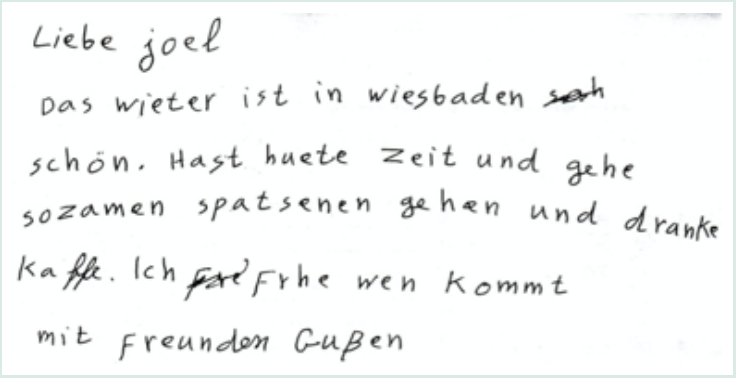
Man erkennt Menschen, die der genannten Zielgruppe zuzurechnen sind, schon im Einstufungsinterview, wenn man nach Lernbiografie, Fremdsprache und Lernzielen fragt. Hier werden z. B. Unterbrechungen der Lernwege und Zweitschriftlernbedarf offenkundig. Lese- und Schreibproben geben Aufschluss darüber, ob sinnentnehmendes Lesen gegeben ist und in welchem Maße Schreibfertigkeit vorhanden ist.
Im Unterricht selbst sind sie diejenigen, die in der jeweiligen Maßnahme nicht „mitkommen“, diejenigen, bei denen sich der Lernstoff nicht verankert. Auch wenn nach Bewusstmachung, Verständnissicherung, Übungen, Wiederholungen, Anwendung alles verstanden schien, ist in der nächsten Stunde kaum etwas mehr abrufbar.

1.6 Einige Charakteristika der Zielgruppe

Folgende Erfahrungen lassen sich bei Lernenden der Zielgruppe LbuS erkennen[4]:

- **Überforderung**
  Erwachsene Migrant*innen haben generell mit vielfältigen Herausforderungen zu kämpfen: der Orientierung und Anpassung an neue gesellschaftliche Regeln, der Abhängigkeit von einer fremden Bürokratie, den Schwierigkeiten, die neue Sprache zu lernen, im modernen Arbeitsleben Fuß zu fassen und für ein Einkommen für sich und die Familie zu sorgen ... Um diese Herausforderungen erfolgreich meistern zu können, braucht es Lese-Schreibkompetenz, Erfahrungen mit westlichen Bildungsformaten, Fremdsprachen- und Computerkenntnisse, Res-

[2] Siehe z. B. das „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“
[3] Nieuwbour/van’t Rood, 2016, S. 1, Übers. der Autorinnen
[4] Wir möchten ausdrücklich betonen, dass es uns an dieser, wie auch an anderen Stellen dieses Texts, nicht um eine Zuschreibung, sondern eine Beschreibung bzw. Darstellung unserer Erfahrungen geht mit dem Ziel, Verständnis für die Lernenden zu wecken und über mögliche Konsequenzen für den Unterricht nachzudenken.


Liebe joel
Das wieter ist in wiesbaden ~~sah~~
schön. Hast huete Zeit und gehe
sozamen spatsenen gehen und dranke
Kaffe. Ich ~~fare~~ Frhe wen kommt
mit Freundon Gußen

Kursteilnehmerin nach 900 UE Integrationskurs

sourcen, über die LbuS in der Regel nicht oder nur wenig verfügen. Gefühle von Überforderung, starker Verunsicherung, Frustration und ein Rückzug können die Folge sein.

- **Erfahrung von Verlust von gesellschaftlichem Ansehen und menschlicher Würde**
  Viele LbuS konnten in ihren Heimatländern auch ohne oder mit nur eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten einen Beruf ausüben und haben in ihrem beruflichen Umfeld Anerkennung und Achtung genossen. In Deutschland erfahren sie eine Entwertung, die auf dem Mangel an Literalität gründet. Denn ohne die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sind in Deutschland selbst Hilfstätigkeiten kaum auszuführen und man ist immer auf Hilfe angewiesen. Viele LbuS begleitet daher ein intensives Gefühl dafür, dass sie in Deutschland auf einer niedrigen Stufe der Gesellschaft stehen und als Migrant*innen mit einem nicht dem Standard entsprechenden Deutsch sozial abgestuft sind. Männer kommen oft schlecht damit zurecht, dass die Ehefrau schneller lernt oder Kinder übersetzen, und fühlen sich enttäuscht, verbittert und wütend.

- **Wunsch nach beruflicher Stabilität**
  Mit dem Verlust an gesellschaftlichem Ansehen geht der Wunsch nach Stabilität und Wiederherstellung eines Gefühls von menschlicher Würde einher. Dem entspricht der bei vielen der Lernenden ausgeprägte Wunsch, schnell erwerbstätig zu werden. Der Tatsache, dass vor dem Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt Sprachkurse, Eingliederungsmaßnahmen, Prüfungen stehen, wird daher oft mit Unverständnis begegnet.

- **Mangel an Selbstbewusstsein und hoher Krankenstand**
  Ein Mangel an Selbstbewusstsein ist charakteristisch für die meisten LbuS, zeigt sich aber besonders bei Frauen, von denen in den Familien eine hohe Anpassungsleistung erwartet wird: Sie sollen es den Männern, den Müttern, Tanten, Schwiegermüttern recht machen, junge Mütter unterstützen, ältere Menschen pflegen. Sie sind häufig überarbeitet. Während es im Heimatland möglicherweise zu Status und Ansehen führte, viele Kinder zu haben, signalisiert dies in Deutschland eher eine niedrige soziale Stellung, sodass sich bei den Frauen ein Gefühl von Abwertung einstellen kann. Ihr Selbstvertrauen ist oft gering; sie entschuldigen sich häufig und zeigen eine sehr starke Abhängigkeit von der Akzeptanz der Lehrperson. In den Kursen klagen sie über Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Rückenschmerzen und sind nicht selten aufgrund von Krankheit abwesend.

- **Kursblockade und Kursabbruch**
  Als „course blocking“ (vgl. Beacco/Little/Hedges, 2014, S. 39) wird das Phänomen bezeichnet, dass Lernende mit wenig formaler Bildung auch bei regelmäßigem Kursbesuch und trotz hoher Motivation nicht über A2 im Sprechen und Hören und A1 im Lesen und Schreiben hinauskommen. „Course blocking“ wird als eine Reaktion auf zu großen Druck beschrieben – den Druck eines Unterrichts, der die eigenen Bedürfnisse negiert und zu stark auf Endergebnisse bzw. Prüfungen ausgerichtet ist. Dieser Druck kreiert im Laufe des Kurses eine unüberwindbare Barriere. Sehr häufig ist Kursabbruch die Folge.

2 Lernkulturen

2.1 Selbstverständlichkeiten formaler Bildung nach westlichem Vorbild

Für alle erwachsenen Migrant*innen bedeutet „Integration“ zunächst einmal eine Begegnung und Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungssystem. In diesem System zu funktionieren, ist die Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft, für die Berufsfindung und die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit.

Für die Gruppe der LbuS stellen sich in diesem Zusammenhang ganz besondere Schwierigkeiten. Denn sie stoßen auf ein Bildungssystem mit Regeln und Selbstverständlichkeiten, die sich von ihren Annahmen über Lernen und ihren Lerngewohnheiten – von dem also, was sie gewohnt sind und für normal, wichtig oder unwichtig halten – stark unterscheiden können. Dies ist den Unterrichtenden nicht immer bewusst.

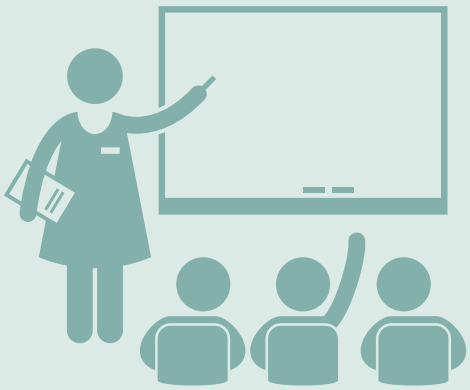
„Wenn die Teilnehmer zur Anmeldung kommen, bringen sie zerknitterte, mit Flecken übersäte Zertifikate mit, oft alle wahllos in einen Umschlag gestopft. Dokumente haben nicht so eine hohe Wichtigkeit für sie. Deswegen übe ich auch mit meinen Teilnehmenden im Unterricht das regelmäßige Lochen und Einsortieren von Blättern.“

Lehrkraft in einer Grundbildungsmaßnahme

Viele Aspekte des Lernens nämlich haben Menschen, die im deutschen oder einem vergleichbaren Bildungssystem sozialisiert sind, so verinnerlicht, dass sie sich der Reflexion und dem Hinterfragen entziehen: So ist es für sie selbstverständlich, dass die Leserichtung von links nach rechts geht, dass bestimmte Zeichen eine festgelegte Bedeutung haben (der Doppelpunkt z. B. eine Aufzählung, die direkte Rede, eine Folgerung o. Ä. ankündigt) oder dass man lernt, indem man sich selbst etwas erarbeitet usw. Wenn Lernende entgegen unserer Erwartungen reagieren, dann setzt schnell Irritation und eine negative Bewertung ein. Missverständnisse können nicht ausgeräumt werden, wenn man nicht weiß, worin sie bestehen. Erst wenn einer Lehrkraft bewusst ist, dass der*die Lerner*in ganz anders denkt und wo ein Problem liegt, kann sie auch die passende Unterstützung geben. Deshalb ist Wissen um auf das Lernen bezogene Selbstverständlichkeiten auf beiden Seiten so wichtig.

Aus diesem Grund soll zunächst ein Blick auf die Selbstverständlichkeiten unseres Bildungssystems geworfen werden. Sie beziehen sich u. a. auf

- **die Unterrichtsorganisation:** Das Lernen findet z. B. zu vorgegebenen – und einzuhaltenden – Zeiten in Unterrichtsräumen statt.
- **die Lernziele und -inhalte:** Lernziele sind in Curricula festgehalten, deren Erreichen überprüft und bescheinigt wird.
- **das Lehrmaterial und den Umgang mit diesem:** Der Unterricht basiert auf Lehrbüchern und digitalen Lernmedien, die auf eine vorgegebene Weise durchgearbeitet bzw. bearbeitet werden müssen.
- **die Unterrichtssprache und Übungsformate:** Neben dem Verstehen von standardisierten Arbeitsanweisungen gibt es auch eine Reihe von konventionellen Übungsformaten, deren Kenntnis und Beherrschung vorausgesetzt wird.
- **das Verhalten gegenüber Lehrenden und Mitlernenden:** Das Handheben, um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich zu ziehen und zu signalisieren, dass man etwas sagen möchte, ist in unseren Bildungszusammenhängen ebenso selbstverständlich wie ein bestimmtes „Turntaking" (Sprecherwechsel)-Verhalten. Selbstverständlich ist auch der Wechsel der Sozialformen und damit einhergehend die Erwartung, mit unterschiedlichen Partner*innen und in Kleingruppen zu arbeiten.
- **die Bedeutung von Individualität bei gleichzeitiger Anpassungserwartung:** Die Wertschätzung von Individualität zeigt sich z. B. am Fehlen einer Schuluniform, gleichzeitig wird jedoch Einsicht in die Anforderungen (z. B. die aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen) und das Einhalten der Regeln erwartet.
- **die Anforderungen an Selbstständigkeit und Selbstlernkompetenz:** Erwartet wird, dass Lernende Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Dazu gehört auch, dass sie sich nicht unreflektiert der Auffassung anderer anschließen, sondern unterschiedliche Perspektiven einnehmen und eine eigene Meinung vertreten können, sowohl mündlich als auch schriftlich. Auch das selbstständige Erledigen außerunterrichtlicher Aufgaben (Hausaufgaben, Vokabeltraining etc.) geht in diese Richtung.
- **Haltungen und Denkprozesse:** Die Anforderungen an Motivation und Durchhaltevermögen, an Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen sind in Lernprozessen hoch.



Die Selbstverständlichkeiten beim Lernen sind jedoch nur Teil eines umfassenden Wissens und Verständnisses über Bildung, Arbeit und Gesellschaft und dessen Anforderungen und Werte. Das eigene Wertesystem, das sich aus so vielen unterschiedlichen Richtungen, aus den Grundwerten und Verhaltensnormen der eigenen Kultur und aus der Summe der Erfahrungen speist, die im Laufe des Lebens gesammelt wurden, ist den meisten Menschen in der Regel gar nicht explizit bewusst. Lehrende können daher nicht immer sehen, dass die Annahmen, auf Grundlage derer sie unterrichten, eine große Herausforderung für ihre Lernenden darstellen können.

„Eine Teilnehmerin aus Somalia hat sich immer gefragt „Warum schaffe ich das nicht, warum ist es so schwer?" Aber sie hat nicht aufgegeben, sie hatte einen motivierenden Ärger."

Kursleiterin in einem berufsbezogenen Deutschkurs

2.2 Formale Bildung nach westlichem Muster vs. informelles Lernen

Die folgende Gegenüberstellung soll sehr grob lernrelevante Einstellungen zeigen, die aufeinandertreffen können, wenn Migrant*innen in Bildungszusammenhängen nach westlichem Muster lernen sollen. Dabei gibt es ein Kontinuum zwischen der linken und der rechten Seite. Wo sich ein*e Lerner*in befindet, ob mehr links oder rechts, ist individuell ganz unterschiedlich.

Wir warnen vor einer Bewertung im Sinne von „westlich = modern“ o. Ä., auch wenn die Lernenden im Endeffekt die hier herrschenden Muster übernehmen müssen, um eine Chance in unserem Bildungssystem zu haben.

Informelles Lernen	Formale Bildung nach westlichem Muster
Lernen findet in der Erledigung von Aufgaben von unmittelbarer Relevanz statt. Das Gelernte ist unmittelbar mit dem alltäglichen Leben verknüpft und nötig, um zu überleben. Mitglieder der Familie oder Gemeinschaft zeigen den Kindern, wie es geht. Kinder sind dabei, beobachten und imitieren, wie eine Aufgabe zu lösen ist.	Lernen findet auf ein Bildungsziel gerichtet statt. Es hat nicht unbedingt einen Bezug zum alltäglichen Leben und ist nicht notwendig, um zu überleben. Vom alltäglichen Kontext gelöste Aufgaben und abstrakte Konzepte spielen eine große Rolle.
Mündliche Tradition	**Schriftkultur**
Der Schwerpunkt beim Informationsaustausch liegt auf der mündlichen Kommunikation. Diese bleibt meist die präferierte Kommunikationsweise, auch wenn man lesen und schreiben kann. Wissen, das durch mündliche Weitergabe erworben und weitergegeben wird, steht nicht jederzeit und jedem*jeder zur Verfügung. Daher nimmt eine Lehrerin oder ein Lehrer auch eine besondere Position in der Gesellschaft ein.	Schrift ist in allen Bereichen des Lebens als Mittel der Verständigung gegenwärtig. Schriftsprachliche Kompetenzen sind Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft. Wer nicht oder nicht korrekt lesen und schreiben kann, ist von Abwertung und sozialer Ausgrenzung bedroht. In Bildungszusammenhängen wird Wert auf kognitiv-akademische Sprachkompetenzen gelegt.
Kollektivität	**Individualität**
Die Mehrzahl der Kulturen weltweit sind kollektivistisch. Der Mensch spielt eine wichtige Rolle in seiner Funktion in der Gemeinschaft; individuelle Bedürfnisse/Meinungen treten dahinter zurück. Verbundenheit und geteilte Verantwortung haben einen hohen Stellenwert. Die Familie hat möglicherweise eine ebenso hohe oder höhere Priorität wie regelmäßiger Schulbesuch oder Hausaufgaben.	Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Einzelnen werden als Werte gesehen, die persönliches Weiterkommen garantieren. Diese Werte stehen mit einem „Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative – vor allem auch auf wirtschaftlicher Ebene – ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit“ (Nodari, 1996, S. 6).
Lehrer*in als Autorität	**Selbstverantwortung im Lernprozess**
Von Lehrenden wird ein klares Führungsverhalten, von Lernenden Gehorsam und Respekt gegenüber der Lehrerin oder dem Lehrer erwartet.	Lernerautonomie, die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstständig und eigenverantwortlich zu steuern, ist ein zentraler Begriff in Lernkontexten. Eng damit hängt die Kompetenz der Lernenden zur Anwendung von Lernstrategien zusammen.

3 Vom Lernproblem zum „Menschenstärken“ – Empfehlungen für die Praxis

In diesem Kapitel werden Empfehlungen zu konkreten Lernproblemen bzw. beobachteten Lernschwierigkeiten gegeben. Ziel ist es, Lehrkräfte, die Menschen der Zielgruppe LbuS unterrichten, für deren Belange zu sensibilisieren und sie in ihrer alltäglichen Arbeit zu unterstützen. Für weitere konkrete didaktisch-methodische Anregungen verweisen wir auf die Fortbildungen der IQ Servicestelle Berufsbezogenes Deutsch[6].

Vorab müssen wir jedoch einige einschränkende Bemerkungen vorausschicken: Wir halten es zwar einerseits für wichtig, beobachtete Lernprobleme offen anzusprechen, wollen die Menschen damit aber nicht in die „Defizitecke“ stellen. Bei den Lehrenden erkennen wir zwar den großen Bedarf an konkreten Übungen und Methoden – also den Wunsch nach Werkzeugen, die angesichts der eklatanten Probleme wirklich funktionieren – , sehen aber auch die Gefahr zu einfacher Antworten bzw. Handlungsempfehlungen. Nicht alle LbuS haben die unten genannten Probleme und nicht alle Empfehlungen sind gleichermaßen für alle geeignet. Was für die eine Lernerin oder den einen Lerner funktioniert, mag für die*den andere*n gerade das falsche Herangehen sein. In unseren Fortbildungen können wir mögliche Vorgehensweisen diskutieren und reflektieren. An dieser Stelle wollen wir sehr allgemein an Ihre Bereitschaft appellieren, eine Haltung von Offenheit und Wertschätzung einzunehmen, Fragen zu stellen und genau hinzuhören, welche Lernbedarfe individuell vorliegen, und flexibel und kreativ darauf zu reagieren. Probieren Sie aus, was für Sie und für Ihre Lernenden funktioniert.

3.1 Allgemeines

Überforderung der Lehrkraft

Der Spagat zwischen den Anforderungen und dem Leistbaren ist sehr bis zu groß. Es besteht die Gefahr, dass Lehrende das Vertrauen in die Lernkapazitäten ihrer Teilnehmenden (TN) und/oder das Vertrauen in ihre eigenen Lehrkompetenzen verlieren. Ein Gefühl von Überforderung, Frustration und Verbitterung kann sich einstellen.

- Machen Sie sich bewusst, dass es nicht an den Lernenden und nicht an Ihnen selbst liegt, sondern daran, dass die Förderprogramme zu wenig an den Bedarfen von LbuS orientiert sind.
- Werden Sie sich der eigenen (lernkulturellen) Annahmen und Prioritäten bewusst. Beobachten Sie sich. Was halten Sie für selbstverständlich und setzen Sie voraus?

> Wie reagieren Ihre TN, wenn Sie z. B. auffordern „Schreibt doch mit“, „Guckt hinten im Buch nach“ oder „Mach doch eine Tabelle“? Verwirrt es Ihre TN? Brauchen sie mehr Erläuterung oder Erklärung?

[6] siehe https://fresko.org/iq-servicestelle-berufsbezogenes-deutsch/ und https://www.hessen.netzwerk-iq.de/angebote-iq-servicestelle-berufsbezogenes-deutsch

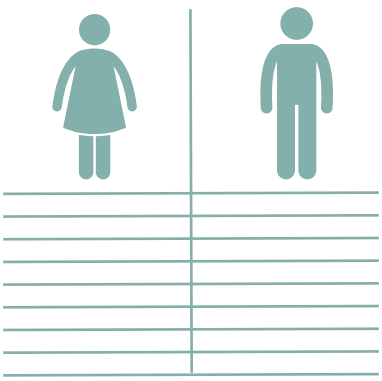
- Seien Sie bereit, etwas über die TN, ihre Kulturen und Sprachen zu lernen und stellen Sie Bewertungen zurück. Ihr Verständnis schafft Vertrauen bei den TN und lässt bei Ihnen einige Missverständnisse gar nicht entstehen.
- Gehen Sie also immer wieder auf die Seite der TN und fragen Sie sich, wie etwas für diese ist. Seien Sie bereit, die (andere) Perspektive der TN zu übernehmen – und sich überraschen zu lassen.
- Versuchen Sie, beim Spagat zwischen Rücksicht auf TN und den Bildungszielen, die Sie verfolgen wollen, das Gleichgewicht zu bewahren.

Überforderung und Entmutigung der TN

LbuS sind Lernende, die sich abmühen. Vielleicht haben sie schon eine Reihe von Bildungsmaßnahmen durchlaufen. Vielleicht hatten sie schon mehr als einmal in unserem Bildungssystem die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, und waren dabei erfolglos. Sie sind entmutigt und demotiviert und wollen nicht ein weiteres Mal gezeigt bekommen, dass sie es nicht schaffen. Vermeidungsstrategien bei Überforderung (Aussagen wie „Kopf kaputt“, eine „Ich kann nicht“-Haltung, Verlassen des Lernortes u. a.) sind zu beobachten.

- Erlauben Sie sich eine Haltung von „Empowerment“. Damit verknüpft ist u. a. ein bestimmtes Menschenbild, welches „den Eigensinn der Adressaten akzeptiert, den Verzicht auf normative Expertenurteile fordert, die immer vorher schon wissen, welche Problemlösungen erforderlich und gut für die konkrete Person sind, die Abwendung von der gängigen Zuschreibungspraxis, den Verzicht auf standardisierte Hilfepläne, die ‚Orientierung an der Lebenszukunft‘ der [Lernenden, die Verf.] und ein ‚parteiliches Eintreten für Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit‘“ (Dirim/Silkenbeumer, 2007, S. 319).
- LbuS brauchen noch mehr als andere eine Lernatmosphäre, die von Ermutigung, freundlichem Miteinander und Spaß geprägt ist. Legen Sie einen deutlichen Schwerpunkt auf die Förderung der Motivation und des Durchhaltevermögens. Machen Sie sich noch einmal bewusst, dass beide entscheidend für einen erfolgreichen Lernprozess sind. Unseres Erachtens wirkt sich Folgendes besonders positiv auf die Motivation von LbuS aus: Ein wirkliches Interesse am Lernen der TN und das bewusste Lenken der Aufmerksamkeit auf ihre Lernfortschritte und ihr Lernvermögen anstatt auf die Defizite, so sehr diese auch ins Auge springen mögen.
- Die größte Demotivation entsteht durch Überforderung.

Gehen Sie z. B., wenn Sie Überforderung wahrnehmen, immer wieder einen Schritt dahin zurück, wo die TN etwas können, und gehen sie dann wieder in kleinen Schritten vorwärts.



- Seien Sie feinfühlig. Sie können nicht wissen, was gerade diese TN erlebt haben. Eine zu strenge Haltung kann Furcht auslösen.
- Geben Sie Zeit für Verständnissicherung und Wiederholung und lassen Sie sich von den curricularen Vorgaben nicht zu sehr unter Druck setzen.
- Seien Sie bereit und kreativ, zu wahrgenommenen Problemen verschiedene und passende Lösungen zu finden.

Machen Sie z. B. das abstrakte Konzept „Tabelle, Spalten, Zeilen“ konkret, indem Sie es an den realen Menschen im Kursraum demonstrieren: Zeichnen Sie eine Tabelle mit zwei Spalten und mehrere Zeilen an die Tafel. Tragen Sie Ihre weiblichen und männlichen TN in jeweils eine Spalte ein und fügen Sie Informationen wie Altersgruppen, Haarfarben, Herkunftsländer o. Ä. in die Zeilen ein.

- Schaffen Sie Erfolgserlebnisse.
- Lassen Sie die TN Ihre Wertschätzung spüren und erzeugen Sie so ein Gefühl der Vertrautheit bzw. Sicherheit.

> Ermuntern Sie z. B. zur Nutzung der Muttersprache oder anderer Sprachen zur Unterstützung des Lernens.

- Erlauben Sie sich und den TN hin und wieder etwas in den Unterricht aufzunehmen, das einfach Spaß macht und nicht anstrengend ist (z. B. einen kurzen Film oder ein Spiel, das kein direktes Lernziel hat).

Curricula entsprechen nicht den wirklichen Lernbedarfen

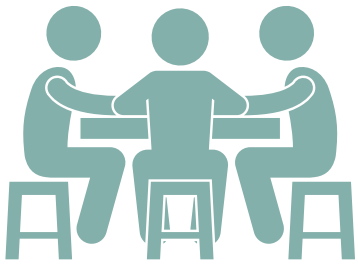
Die Lernbedarfe von LbuS gehen weit über das jeweilige Curriculum hinaus. So vieles – Lehrmethoden, Lernformate und -inhalte – ist unvertraut. Das bedeutet, das die TN viel mehr lernen müssen, als im jeweiligen Curriculum steht, das in der Regel – und auch, wenn es sich an Migrant*innen richtet – Vertrautheit mit dem Lernen in einem formalen Bildungsumfeld im westlichen Stil annimmt und Grundwissen voraussetzt.

- Erlauben Sie sich, bewusst über die Lernziele des Curriculums hinaus zu unterrichten und sich von engen Lernzielvorgaben zu lösen, weil diese nur eingeschränkt die Lernbedarfe erfassen.
- Nehmen Sie am Bedarf der TN orientierte Grundbildungslernziele (z. B. Herunterladen einer App auf das Smartphone), Orientierungslernziele (z. B. Mutterschutz, Grundlagen des Arbeitsrechts) und persönliche Lernziele (z. B. Kündigung des Handyvertrags) in Ihren Unterricht auf.

3.2 Unterrichtsabläufe, -interaktionen, -methoden

Rolle der Lehrkraft

- Viele TN erwarten einen frontalen, stark lehrerorientierten und autoritären Unterricht. Sie „haften“ an der Lehrkraft und fordern ständige individuelle Aufmerksamkeit, Erklärung und Fehlerkorrektur.
- TN sind den Lehrer*innen-Schüler*innen-Diskurs im Klassengespräch im Plenum nicht gewohnt. Sie antworten nicht selten alle gleichzeitig, unterbrechen sich gegenseitig, nehmen den anderen TN Dinge vorweg, sagen vor, geben den anderen keine Möglichkeit, etwas zu sagen. Sie beklagen sich dann über mangelnde Strenge der Lehrkraft.
- Andere Sozialformen als Frontalunterricht (Partner-, Gruppenarbeit) werden lange Zeit nicht oder nur schwer akzeptiert. TN sehen nicht, dass sie in der Interaktion mit anderen TN etwas lernen können; sie ziehen immer wieder die Lehrkraft hinzu. TN akzeptieren auch keine Fehlerkorrektur durch Mitlernende.



- Lassen Sie sich von den Erwartungen der TN nicht zu sehr in Richtung eines lehrerzentrierten Unterrichts drängen nach dem Motto „Meine TN wollen das ja so und es ist auch einfacher.“ Nehmen Sie jedoch eine klare Haltung als Expert*in für Unterricht ein: Sie wissen über den Nutzen eines Wechsels von Sozialformen für den Lernprozess. Reflektieren Sie die eigene Rolle mit den TN.

- Nutzen Sie Hilfsmittel (Ball, Bilder, Sanduhr etc.) zur Steuerung von Plenumsdiskussionen.

  Um die Aufmerksamkeit für Sprecherwechsel zu fördern, führen Sie folgende Übung durch: Die TN stellen sich im Kreis so auf, dass sich alle ansehen können. Sie nennen jeweils eine Zahl in der Reihenfolgen 1-20. Wichtig ist, dass sie sich mit Blicken verständigen, wer die nächste Zahl nennt. Wenn zwei Personen die Zahl gleichzeitig sprechen, beginnt das Zählen von vorne.

- Ermöglichen Sie positive Lernerfahrungen in Partner- und Gruppenarbeit und sprechen Sie anschließend über das Erleben der jeweiligen Sozialform.

Umgang mit Arbeits- und Unterrichtsmaterialien

- TN bringen oft kein eigenes Arbeitsmaterial (Radiergummi, Spitzer etc.) mit und/oder lassen Unterrichtsmaterial zuhause.
- Das Bearbeiten von Arbeits- und Übungsblättern wird nicht als Teil des Lernprozesses gesehen, sondern als Aktion, die mit der Besprechung und Korrektur ihr Ende findet. So landen viele Übungsblätter im Papierkorb oder bleiben im Unterrichtsraum liegen. Kenntnisse in der Heftführung sowie Ordnungsstrukturen in der Verwaltung der Arbeitsunterlagen fehlen.
- TN verstehen den Kapitelaufbau der Unterrichtsmaterialien nicht. Sie wissen z. B. nicht, wo sie in ihrem Deutschlehrwerk Grammatikerklärungen, Wortschatzsammlungen etc. finden.
- Viele Übungsformate erfordern wiederholte Erklärungen. Die TN können z. B. bei Zuordnungsaufgaben oft nicht erkennen, was von ihnen erwartet wird (zuordnen – vertikal, horizontal – Bild und Schrift etc.).
- Hilfsmittel, wie Vokabel-Apps auf dem Smartphone, sind sehr unterschiedlich vorhanden.

- Finden Sie heraus, wo die Schwierigkeiten der TN liegen, und legen Sie entsprechende Lernziele fest.
- Machen sie Unterrichtsmaterialien und Arbeitsmittel zum Thema. Zeigen Sie, welche Arbeitsmittel nötig sind, welche Vorteile sie bieten.
- Sensibilisieren Sie für den Umgang mit Lernunterlagen. Machen Sie den TN bewusst, dass die Unterlagen nach dem Unterricht gesichtet und zum Üben und Lernen genutzt werden können und sollen.

  Zeigen Sie, wie man Ordnung in die Verwaltung der Arbeitsunterlagen bringt. Lassen Sie die TN im Unterricht mit realen Ordnern, Heften etc. üben und machen Sie dies zu einem festen und regelmäßigen Bestandteil Ihres Unterrichts.

- Nehmen Sie sich ausreichend Zeit, um den Kapitelaufbau und Übungsformate zu erklären und greifen Sie dies regelmäßig im Unterricht auf.
- Erklären Sie die Nutzung des Smartphones zum selbstständigen Weiterlernen und lassen Sie damit regelmäßig im Unterricht üben.

Kennen und Einhalten von Regeln

- TN halten sich oft nicht an zeitliche Vorgaben (Pünktlichkeit, Pausenzeiten).
- TN machen keine Hausaufgaben.
- Für viele TN ist das soziale Geschehen wichtiger als der Unterrichtsablauf. (Sie begrüßen z. B. Zuspätkommende ausgiebig und unterbrechen so den Unterrichtsfluss.)

- Um TN zur Pünktlichkeit zu bewegen, kann es hilfreich sein, ein schönes Ritual, ein Warmup oder Ähnliches, das die TN gerne machen, an den Anfang der Stunde zu stellen bzw. nach der Pause zu machen. Wenn Hausaufgaben nicht gemacht werden, muss man herausfinden, was die individuellen Gründe dafür sind. Ist es zu Hause zu laut und voll? Dann kann das Angebot helfen, dass der*diejenige etwas länger im Kursraum bleiben darf. Scheut der*die TN sich davor, alleine zu arbeiten? Dann kann eine Hausaufgabengruppe angeregt werden. Bei „Faulheit" können Sie Anreize geben, z. B. indem Sie die Hausaufgaben individuell korrigieren und dann mit einem netten Vermerk darauf zurückgeben – und mit einem Lob in der Klasse ...

Aktives, selbstständiges Lernen

- TN verstehen Lernen nicht als einen Prozess, an dem sie aktiv beteiligt sind, sondern sehen ihr Lernen als in der Verantwortung der Lehrkraft liegend.
- TN tun sich mit allen Aufgaben, die Selbstständigkeit und Initiative erfordern, sehr schwer. Viele beobachten eher nur das Geschehen, statt sich zu beteiligen.
- Selbstständige Wiederholung von Lerninhalten und/oder selbstständiges Weiterlernen nach dem Unterricht finden nicht statt.

- Ermöglichen Sie Lernerfahrungen durch Teilhabe und Interaktion der TN. Führen Sie schrittweise Aktivitäten in den Unterricht ein, die Interaktion und kooperatives Lernen ermöglichen. Reflektieren Sie die Erfahrungen.
- Sensibilisieren Sie die TN dafür, dass Lernen ein Prozess ist, den sie selbst beeinflussen können.
- Geben Sie viel Zeit für das Kennenlernen und Ausprobieren von Lernstrategien – im Unterricht, aber auch außerhalb des Unterrichts. Beachten Sie dabei, dass es auch im Hinblick auf die Nutzung von Lernstrategien eine Progression gibt, und beginnen Sie mit grundlegenden Strategien.
- Steuern Sie das selbstständige Weiterarbeiten mit Unterrichtsmaterial bzw. Notizen, die während der Stunde notiert wurden, durch entsprechende Aufgaben.
- Steuern Sie das selbstständige Lernen außerhalb des Unterrichts, indem Sie entsprechende Recherche- und Sprachwahrnehmungsaufgaben geben.

Eine einfache Aufgabe zur Sprachwahrnehmung wäre z. B., dass TN Schilder im Alltag („Notausgang freihalten", „Vorsicht frisch gestrichen" usw.) fotografieren oder abschreiben und ihre Funde in den Unterricht mitbringen.

3.3 Fertigkeiten

Langsames Lerntempo und Wiederholungsbedarf

TN lernen meist erheblich langsamer, als Lehrkräfte es sich vorstellen können. Fortschritte scheinen nicht beständig zu sein, sondern sich mit Phasen der Stagnation, sogar mit Rückschritten abzuwechseln. Der gesamte Lernprozess ist anfällig für Störungen.

- Finden Sie heraus, wo die TN stehen, und beginnen Sie mit dem, was die TN bereits können. So haben diese Zutrauen zu ihren eigenen Fähigkeiten. Beginnen Sie erst dann mit etwas Neuem oder mit etwas, das den TN schwerfällt.
- Allgemein empfehlen wir ein kleinschrittiges Vorgehen mit vielen Wiederholungen. Geben Sie den Lernenden Hilfestellungen und ein „unterstützendes Gerüst" im Sinne des sogenannten Scaffolding (scaffold engl. = Gerüst). Bauen Sie dieses allmählich in dem Maße ab, in dem die TN kompetenter und selbstständiger werden und schließlich die gestellte Aufgabe auch alleine bewerkstelligen können.

Beispiel für Scaffolding: TN sollen eine Antwort auf eine E-Mailschreiben.
1. Schritt: Lesen der E-Mail
2. Schritt: Sammeln von Fragen zum Inhalt im Plenum
3. Schritt: Schreiben einer Antwort in Partnerarbeit
4. Schritt: Lesen einer Antwort-E-Mail eines anderen Paars
5. Schritt: Selbstständiges Schreiben einer Antwort

Lesen

- Wörter werden gelesen, aber nicht verstanden; z. B. können die TN lange Wörter nicht in Einzelwörter teilen und erfassen damit den Sinn der Wörter nicht.
- Sätze werden gelesen, aber nicht in einen Kontext gebracht; z. B. können TN die Textbezüge (Kohärenz des Textes) durch Konnektoren, Adverbien, Pronomen nicht erfassen.
- TN können Satzgrenzen nicht erfassen und lesen über Punkt und Komma hinweg.
- Auch wenn Texte von Anfang bis Ende gelesen werden, bleibt der Inhalt oft unverstanden, weil die TN noch zu sehr mit dem Lesen an sich kämpfen.
- TN finden Elemente der Textgestaltung (Überschriften, Zeilenumbruch etc.) oft eher verwirrend als hilfreich.
- TN vermeiden aus den genannten Gründen das Lesen. Das hat wiederum zur Folge, dass Arbeitsanweisungen, Textaufgaben, Anleitungen für Arbeitsschritte etc. nicht bearbeitet werden können und die nötigen Selbstlernphasen und Lesezeiten im Bereich der Grundbildung nicht möglich sind.

- Nehmen Sie sich Zeit für die gezielte Leseförderung.
- Üben Sie das Lesen – auch das laute Lesen – und demonstrieren Sie z. B. die Satzmelodie.
- Lassen Sie Texte auch mehrfach lesen.
- Trainieren Sie sinnentnehmendes Lesen ganz kleinschrittig mit einfachen, gezielten Fragen zum Text.
- Erklären Sie Aufgabenstellungstypen, bis die TN sie wirklich verstehen.
- Vermitteln Sie Lesestrategien, und zwar einfach und Schritt für Schritt, einer Progression folgend, sodass Sinn und Notwendigkeit von Lesestrategien für die TN nachvollziehbar werden. Entwickeln Sie Instrumente für die Lesestrategie (z. B. Unterstreichungen, Markierungen, Pfeile) und geben Sie Vorlagen für Notizen, Zusammenfassung usw., wenn die TN soweit sind, diese nutzen zu können.

- Gestalten Sie Texte sprachsensibel. Verwenden Sie nicht einfach Arbeitsblätter (z. B. Arbeitsblätter aus dem fachlichen Bereich), die für Lernende entwickelt wurden, die über Grundwissen und die deutsche Sprache verfügen, sondern vereinfachen Sie entsprechend der Empfehlungen der Sprachsensibilisierung.

  Achten Sie z. B. darauf, ob bekannte Wörter in anderen enthalten sind und dadurch Missverständnisse entstehen können („lediglich“ hat eine andere Bedeutung als „ledig“ und „erfolgen“ bedeutet nicht „Erfolg haben“).

- Achten Sie auf eine gut lesbare Schrift und Klarheit bei der Gestaltung der Texte, der Arbeitsblätter und des Tafelbildes. Je größer die Schrift ist, desto einfacher ist das Lesen. Reduzieren Sie nach und nach die Schriftgröße.

Schreiben

- TN benötigen zum Schreiben viel Zeit, sogar um einzelne Wörter zu schreiben (viele malen die Wörter noch).
- TN haben oft noch motorische Schwierigkeiten beim Schreiben. Sie können z. B. nicht angemessen klein schreiben und schreiben viel zu groß (ins Buch / auf Aufgabenblätter) oder schreiben nicht „auf“ der Linie, sondern „über/unter“ der Linie.
- TN können keine eigenständigen Sätze bilden und schreiben nur ab. Syntaktische Regeln sind unbekannt und werden ausgeblendet. Selbstständige Textproduktion ist nicht möglich.
- TN kennen grundlegende Rechtschreibregeln nicht bzw. können sie nicht anwenden.
- TN vermeiden das Schreiben. So können Schreibaufgaben nicht bewältigt werden, z. B. können Zusammenfassungen zu einer Leseaufgabe nicht geschrieben werden.
- TN können während des Unterrichts keine Notizen anfertigen und/oder können, wenn sie den Tafelanschrieb abschreiben, dies nicht auf dem eigenen Papier strukturieren.
- TN können sich nicht selbst kontrollieren und finden eigene Fehler nicht.

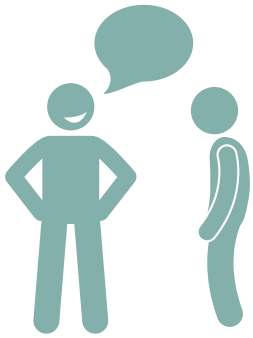
- Nehmen Sie sich Zeit für die gezielte Schreibförderung.
- Trainieren Sie Schreibtechnik (Schreiben auf der Linie, Einhalten von Abständen zwischen den Wörtern, Merken und Schreiben von Wörtern, Steigerung der Schreibgeschwindigkeit usw.).
- Trainieren Sie das korrekte Schreiben (z. B. Abschreiben, Wörter ergänzen).
- Animieren Sie die TN zum selbstständigen Schreiben. Gehen Sie sehr kleinschrittig vor. (Lassen Sie z. B. erst Wörter abschreiben, dann Wörter ergänzen, dann Wörter zu Sätzen verbinden, dann Sätze zu Texten verbinden.)
- Nutzen Sie unterschiedliche und kreative Methoden bzw. Aktivitäten, die Spaß machen, zur Förderung der Schreibkompetenz.

  Eine Methode ist z. B. „Papierfalten“: In einem ersten Schritt schreiben die TN ein Wort oder Chunk so auf ein DIN A 4-Blatt, dass die Schrift das ganze Blatt ausfüllt. Dann falten sie das Blatt in der Mitte und schreiben das Wort oder Chunk auf die Hälfte des Blattes und zwar so, dass die Schrift die ganze Hälfte ausfüllt. Die TN falten und beschriften das Blatt, bis es ganz klein gefaltet ist und die TN sehr klein schreiben müssen.

- Probieren Sie immer wieder aus, welche syntaktischen und orthografischen Regeln die TN erfassen und anwenden können.
- Trainieren Sie den Blick für Fehler und den Prozess des Korrigierens und Überarbeitens.

Sprechen

- TN sind unsicher und sprechen oft zu leise.
- TN können längere Sinneinheiten/Chunks/Sätze nicht nachsprechen und/oder behalten.
- TN bleiben beim persönlichen Erleben. Es fällt ihnen schwer, vom Persönlichen auf Allgemeines zu übertragen.
- TN können sich nicht in eine andere Person hineinversetzen (kein Perspektivenwechsel).



- Verringern Sie Ihren Redeanteil und geben Sie den TN mehr Zeit zum Sprechen.
- Achten Sie auf Ihre Sprechgeschwindigkeit und verlangsamen Sie sie ggf.
- Bauen Sie viele Automatisierungsübungen in Ihren Unterricht ein.

  Lassen Sie z. B. ein langes Kompositum oder ein Chunk von allen TN nacheinander sprechen und zwar so, dass es von jeder/jedem TN etwas lauter gesprochen wird.

- Legen Sie großen Wert auf Verständnissicherung und geben Sie ihr den gebührenden zeitlichen Raum. Stellen Sie aber nicht die pauschale Frage „Haben Sie das verstanden?“, sondern stellen Sie konkrete Nachfragen.
- Setzen Sie Neues mit Vertrautem in Beziehung und üben Sie Schritt für Schritt die Übertragung auf andere Personen und/oder Bereiche.

4 Rahmenbedingungen, die den Lernenden gerecht werden

Im Folgenden haben wir einige zentrale Punkte aufgelistet, die für alle Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Migrant*innen lernförderlich und deshalb wünschenswert sind. Im Hinblick auf die Zielgruppe der LbuS sind sie allerdings ein Muss, soll diese Gruppe von Menschen in ihrem Bildungsprozess nicht verloren gehen.

Zeit geben

Die Vorstellungen, in welcher Zeit Migrant*innen Bildungsziele erreichen (sollen), sind für die Gruppe der LbuS in der Regel unrealistisch. Sie brauchen einfach viel mehr Zeit. Die Maßnahmen sollten über eine längere Zeit laufen, um Sicherheit, Verbindlichkeit und Erfolg zu gewährleisten. Dazu bedarf es der Bereitstellung stabiler finanzieller und institutioneller Rahmenbedingungen. Auch der Unterricht selbst würde von einem großzügigen Zeitbudget profitieren, das Lernen im eigenen Tempo, viel Wiederholung und Festigung ermöglichen sowie individuellen Fragen und Themen Raum geben, anstatt sie als unwillkommene Abschweifungen und Zeitfresser abzuwehren.

Maßnahmen in ein Unterstützungssystem für Lernende einbetten

Lernende, die mit Schwierigkeiten kämpfen, wie wir sie oben besprochen haben, brauchen individuelle Unterstützung, die durch bedarfsgerecht eingesetzte Zusatzinstrumente, wie Beratung und Begleitung und (Sprach)Coaching flankiert werden. Der Unterricht sollte in kleinen Gruppen oder mit Teamteaching stattfinden, um bedarfsgerechte Unterstützung zu geben.

Spezielle Fortbildungen für alle Akteur*innen und Supervision der Lehrkräfte anbieten

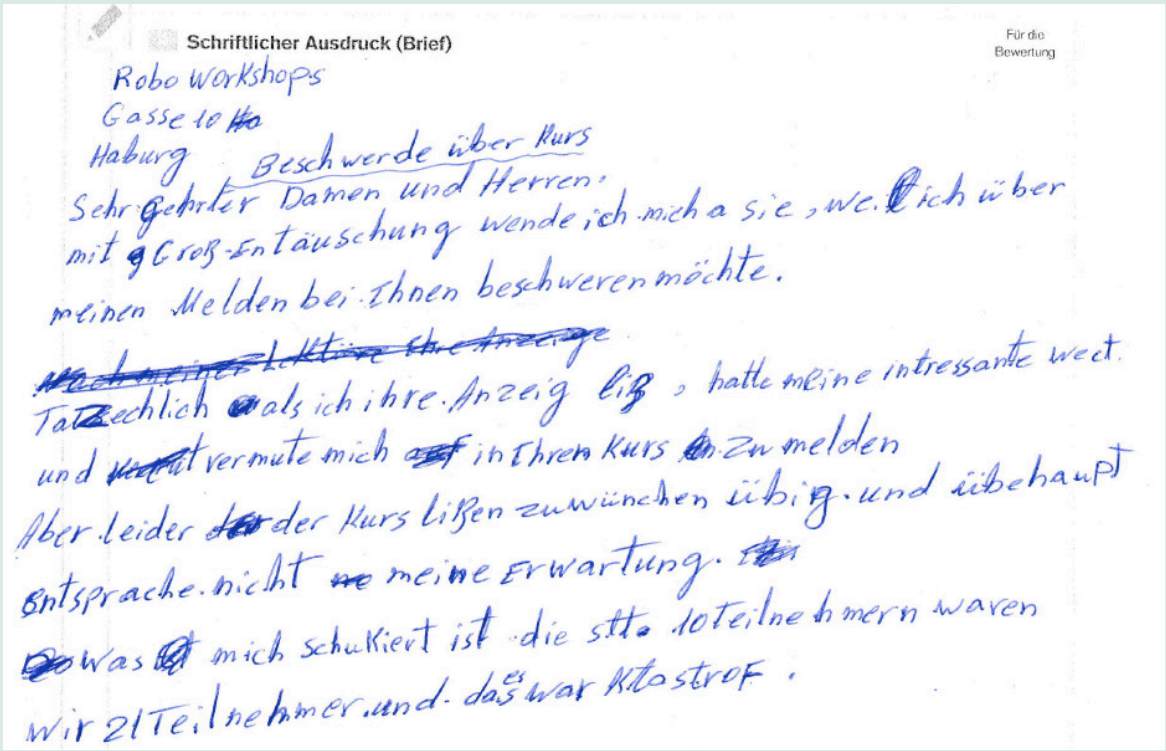
Alle Akteur*innen, die in den Qualifizierungsprozess eingebunden sind, sollten für die besonderen Bedarfe der LbuS sensibilisiert werden. Lehrkräfte benötigen spezielle Fortbildungen zu didaktischen Fragen bzw. zur Erweiterung ihrer pädagogischen Handlungsfähig mit der speziellen Zielgruppe. Zusätzlich und dringend erforderlich ist – angesichts der komplexen fachlichen und menschlichen Anforderungen und der Gefahr der Überforderung – ein regelmäßiges Supervisionsangebot.

Curricula öffnen

Maßnahmen für die Zielgruppe der LbuS müssen an den Bedarfen der TN ausgerichtet sein und Raum für die Lebenswirklichkeit der Lernenden geben, auch wenn ein festes Curriculum verfolgt wird. Nur wenn persönlich relevante Fragen – angefangen von organisatorischen Dingen des Alltags wie die Verwaltung der eigenen Finanzen bis hin zu schwierigeren Fragen der Persönlichkeitsentwicklung oder der beruflichen (Anschluss-)Qualifizierung – Raum gegeben wird, kann auch Interesse am Verfolgen der durch das jeweilige Curriculum vorgegebenen Lernziele erreicht werden.

Alternative Tests und Prüfungen einsetzen

Für viele LbuS bedeutet die Teilnahme an einer standardisierten Prüfung Scheitern – und die Wiederholung der Prüfung eine Wiederholung dieser Erfahrung. Das liegt nicht daran, dass kein Lernen stattgefunden hat, sondern daran, dass die benutzen Testinstrumente die erlangten Lernfortschritte nicht erfassen. Es ist daher dringend erforderlich, bei der Zielgruppe der LbuS alternative Messmethoden, z. B. ein Lerntagebuch oder Portfolio, heranzuziehen, damit die TN wirklich zeigen können, was sie gelernt haben, nicht nur, was sie nicht können.



Schriftlicher Ausdruck (Brief)

Für die Bewertung

Robo Workshops
Gasse 10
Haburg

Beschwerde über Kurs

Sehr Geehrter Damen und Herren,
mit Groß-Enttäuschung wende ich mich a Sie, we. ich über
meinen Melden bei Ihnen beschweren möchte.
Tatsächlich als ich ihre Anzeig las, hatte meine interessante weet.
und vermute mich in Ihren Kurs zu melden
Aber leider der Kurs lißen zuwünschen übig. und überhaupt
Entsprache nicht meine Erwartung.
Was mich schukiert ist die stte. 10 Teilnehmern waren
Wir 21 Teilnehmer und das war Ktastrof.

Kursteilnehmer nach ca. 1000 UE Integrations- und Berufssprachkurs

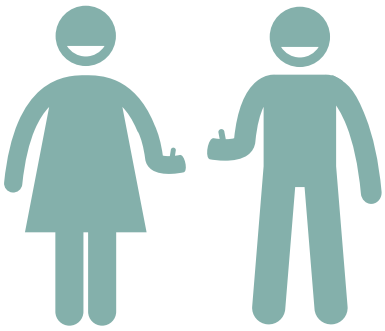
5 Fazit und Ausblick

Ziel der Handreichung „Lernende mit begrenzter, unterbrochener oder lange zurückliegender Schulbildung ... und wie man sie unterstützen kann“ war es, Sie – bildungsaffine Pädagog*innen – für die Hintergründe, Schwierigkeiten und Bedarfe von bildungsfern aufgewachsenen bzw. lebenden Migrant*innen zu sensibilisieren. Dazu wurden zunächst Annahmen und Prioritäten westlicher formaler Bildung betrachtet, die mit den mitgebrachten Lerngewohnheiten in Konflikt geraten können und zu einer Vielzahl von Lernschwierigkeiten führen können. Mit Blick darauf wurden Schlüsse für den Umgang mit der genannten Zielgruppe in Bildungsmaßnahmen gezogen und Anregungen für die Unterrichtspraxis gegeben.

Es wurde deutlich, dass diese Lernenden nicht nur sprachliche und fachliche Kompetenzen erarbeiten müssen, sondern im selben Maße und meist auch gleichzeitig das Rüstzeug, das sie dazu befähigt, dies zu tun. Die Lernenden mit der schlechtesten Lern-Ausstattung haben also die größten Lernaufgaben zu bewältigen – ein Paradox.
Es wundert daher nicht, dass der Anteil derjenigen LbuS, die es nicht nur in eine Qualifizierungsmaßnahme geschafft haben, sondern diese auch mit Erfolg abschließen, vergleichsweise gering ist. Angesichts der zunehmenden Herausforderungen, die aufgrund der Digitalisierung und Umstellung auf virtuelle Lernformate absehbar sind, liegt eine dringende Aufgabe unseres Bildungssystems darin, sicherzustellen, dass auch Menschen, denen das Lernen in unseren Bildungszusammenhängen zunächst fremd ist, zufriedenstellende Lernprozesse und Lernerfolge erleben und so motiviert werden, durchzuhalten, weiter zu lernen und sich Aus- und Weiterbildungswege offen zu halten.

Dazu braucht es ein Lernsystem, das ihre besondere Lage erkennt und ernst nimmt, sorgfältig die individuellen Bedarfe diagnostiziert, die Lernziele an diesen ausrichtet und den Lernprozess mit viel individueller Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Flexibilität gestaltet. Und es braucht Zeit. Ein Abarbeiten des Lernstoffs, Durchjagen durch Maßnahmen und „Teaching to the test“ hat gerade für diese Personengruppe den gegenteiligen, nämlich einen lern-niederschmetternden Effekt.

Als Lehrende haben Sie dies sicherlich selbst erlebt. Sie wissen, dass man nicht an den LbuS vorbei unterrichten kann. Wenn Sie bereits Erfahrung im Unterricht mit Lernenden mit eingeschränkter oder unterbrochener Schulbildung haben, haben Sie ohne Zweifel vielfältige Methoden und Ideen entwickelt und erprobt. Wir möchten Sie ermutigen, den Weg des „Menschenstärkens“ weiterzugehen und sich nicht durch strukturellen Druck davon abbringen zu lassen.



Literatur

Beacco, Jean-Claude; Little, David; Hedges, Chris (2014): Linguistic integration of Adult Migrations. Guide to policy development and implementation. Council of Europe. https://rm.coe.int/16802fc1cd

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile

DeCapua, Andrea; Smathers, William; Tang, Lixing Frank (2009): Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling. A Guide for Educators. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Dirim, Inci; Silkenbeumer, Mirja (2007): Deutschförderung als Empowerment. In: Zwangsverheiratung in Deutschland. (Band 1 Forschungsreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 319. https://www.bmfsfj.de/blob/95580/c71b63e1374f45214b2be0480fd309da/zwangsverheiratung--forschungsreihe-band-1-data.pdf

Krumm, Hans-Jürgen; Plutzar, Verena (2016): Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. https://rm.coe.int/16802fc1c8

Marshall, Helaine W.; DeCapua, Andrea (2013): Making the Transition to Classroom Success. Cultural Responsive Teaching for Struggling Language Learners. Michigan: University of Michigan.

Nieuwboer, Christa; van't Rood, Rogier (2016): Learning language that matters. A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries. In: International Journal of Intercultural Relations 51, S. 26-40. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176716300219

Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1996 „Autonomes Lernen", S. 4–10.

Triulzi, Marco (2018): „Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Schulbildung". Hrsg.: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. https://www.youtube.com/watch?v=BiQ-BbFbENM

Payer, Margarete (2001): Internationale Kommunikationskulturen. Kulturelle Faktoren: Lehr- und Lernstile. http://www.payer.de/kommkulturen/kultur062.htm

Plochenko-Brull, Rosa; Stallbaum, Sabine, Thomas, Cathrin (2019): Sprachförderung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projektes Hêvî. Miteinander lernen - mit Wertschätzung, Offenheit und Flexibilität. Bielefeld: Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld e.V. https://awo-bielefeld.de/abschlussbericht-sprachfoerderung-hevi/

www.iq-hessen.de
www.hessen.netzwerk-iq.de
www.fresko.org

Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“