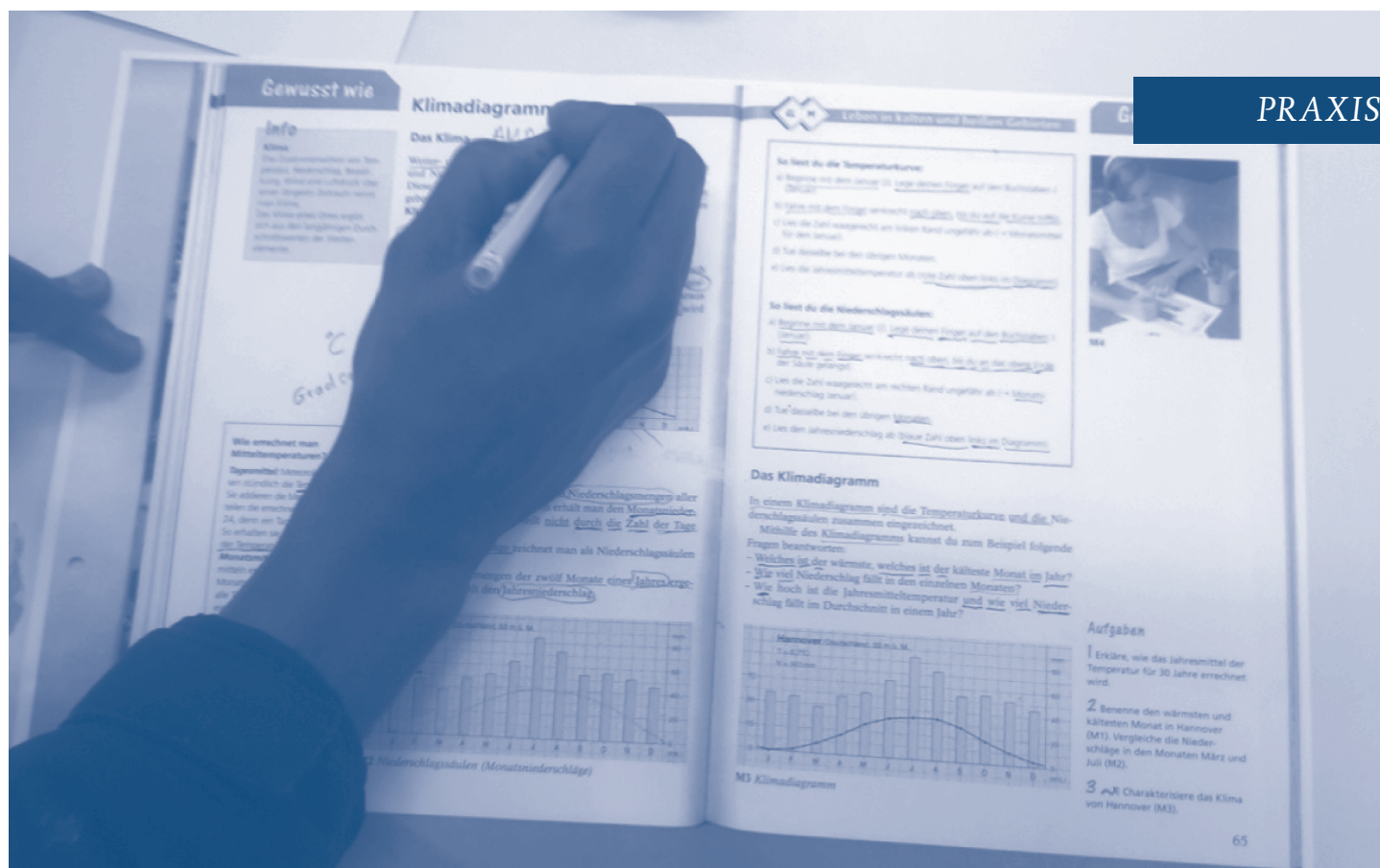




»MAGNET. ICH VERSTEHE. ICH HATTE IM IRAK.«

Erfahrungen und Kompetenzen aus den Herkunftsschulen erkennen und nutzen

Die schulischen Voraussetzungen von Teilnehmenden in Vorbereitungsklassen divergieren oft stark. Während einige in ihren Herkunftsländern kurz vor einer universitären Ausbildung standen, haben andere wenig oder keine Schulerfahrungen. Doch wie haben sie in den Herkunftsschulen gelernt? Eine Gruppe von 34 unbegleitet geflüchteten männlichen Jugendlichen aus zwölf überwiegend westafrikanischen Herkunftsländern ist in einem zweimonatigen Schulvorbereitungskurs in der Universität Bremen zu Lernbedingungen und Arbeitsformen in ihren Herkunftsschulen befragt worden. Der folgende Beitrag stellt Ergebnisse dieser Befragung vor und zeigt exemplarisch, wie die in den Herkunftsschulen erworbenen Kompetenzen im Schulvorbereitungskurs genutzt wurden.

VON KATJA BAGINSKI

DER SCHULVORBEREITUNGSKURS

Der Schulvorbereitungskurs fand im Januar und Februar 2015 im Rahmen des »Förderprojekts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund« statt¹. Das Projekt bietet seit zehn Jahren kostenlosen Förderunterricht durch studentische Förderlehrkräfte in den Räumen der Universität Bremen. Mit dem Projekt wird die doppelte Zielsetzung verfolgt,

die Bildungschancen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu erhöhen und gleichzeitig die studentischen Förderlehrkräfte für die Arbeit in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen zu sensibilisieren.

Schon bevor es den Schulvorbereitungskurs gab, wurde das Förderangebot zunehmend von geflüchteten Jugendlichen genutzt. Auffällig

war, dass diese im Vergleich zu den Lernenden ohne Fluchterfahrungen nur für eine kurze Zeit im Projekt blieben. Jeder Abbruch ist individuell begründet. Schwierige Lebensbedingungen vor, während und nach der Flucht können wesentliche Faktoren dafür sein, dass geflüchtete Schülerinnen und Schüler das Förderangebot abbrechen. Möglich schien mir aber auch, dass zusätzlich zu den genannten Gründen die Lerngewohnheiten und die Erwartungen an Unterricht von Bedeutung für die kontinuierliche Teilnahme am Unterricht sind. Aus diesem Grund wurden die Teilnehmenden des Schulvorbereitungskurses zum Unterricht in ihren Herkunftsschulen befragt. In diesem Vorbereitungskurs waren nur männliche Teilnehmer. Sie wurden mit Bezug zu dem konkreten Unterricht im Schulvorbereitungskurs danach gefragt, wie vertraut ihnen Aufgaben und Arbeitsformen wie beispielsweise eigene Versuche, Gruppenarbeit oder das Arbeiten mit Lesestrategien aus den Herkunftsschulen waren. Da die Schüler noch keine Schule in Deutschland besucht hatten, waren sie in ihren Aussagen frei von Einflüssen der deutschen Schulrealität. Die Schüler hatten Fragebögen in ihren Herkunftssprachen Englisch, Französisch, Spanisch oder Arabisch und haben diese sehr ernsthaft ausgefüllt. Sie waren darüber informiert worden, dass die Angaben der Verbesserung von Unterricht in Schulvorbereitungskursen dienen sollten. Die so gewonnenen Einblicke sollten es ermöglichen, die Erfahrungen der Teilnehmenden und deren sprachliche und fachliche Kompetenzen aus den Herkunftsschulen gezielt im

Unterricht nutzen zu können und auch Schülerinnen und Schüler in folgenden Kursen auf dem Weg zu einem selbstbewussten, selbstbestimmten und solidarischen Lernen zu unterstützen.

Die 34 Teilnehmer des Schulvorbereitungskurses waren zwischen 14 und 18 Jahre alt und sprachen sehr wenig oder kein Deutsch. Fünf von ihnen hatten noch nie eine Schule besucht, elf waren maximal fünf Jahre in der Schule und achtzehn hatten die Schule in etwa bis zu einer Klassenstufe besucht, die ihrem Alter entsprach. Die Jugendlichen mussten auf einen Schulplatz warten, weil die Regelschule zu dem Zeitpunkt keine Aufnahmekapazitäten hatte. In dieser Situation konnte das Bremer Förderprojekt kurzfristig einen »Schulvorbereitungskurs« für die schulische Notversorgung anbieten. Die Stundentafel für diesen Kurs beinhaltete Unterricht in den Fächern Deutsch als Fremdsprache, Mathematik, Physik und Geografie sowie eine erste Orientierung zu Schul- und Ausbildungssystem in Bremen. Im Unterricht wurden verschiedene (fach-)spezifische Arbeitsformen gewählt.

ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Herkunftsschulen

Bildung ist für einen Teil der befragten Schüler ein im wahrsten Sinne teures Gut. Ein Drittel von ihnen hat zwischen einem und etwa 75 Euro Schulgeld bezahlt (der Durchschnitt lag bei 30 Euro). Ob dieses Geld monatlich oder jährlich gezahlt wurde, ist allerdings unklar. Die Höhe des Schulgeldes übersteigt in einem Fall das monatliche Durchschnittseinkommen des Herkunftslandes.

		
Alter: 16	Alter: 17	Alter: 16
Schulbesuch: 3 Jahre	Schulbesuch: 10 Jahre	Schulbesuch: 7 Jahre
Schulsprache: Englisch	Schulsprache: Arabisch	Schulsprache: Englisch
Englischkenntnisse bei Schuleintritt: keine Angaben	Arabischkennntnisse bei Schuleintritt: sehr gut	Englischkenntnisse bei Schulbeginn: keine
Schulgeld: ca. 60 % des durchschnittlichen Monatseinkommens des Landes	Schulgeld: keines	Schulgeld: ca. 25 % des durchschnittlichen Monatseinkommens des Landes
Lernende pro Klasse in der Herkunftsschule: 25	Lernende pro Klasse in der Herkunftsschule: 30–40	Lernende pro Klasse in der Herkunftsschule: 30

Abb. 1: Ergebnisse der Befragung

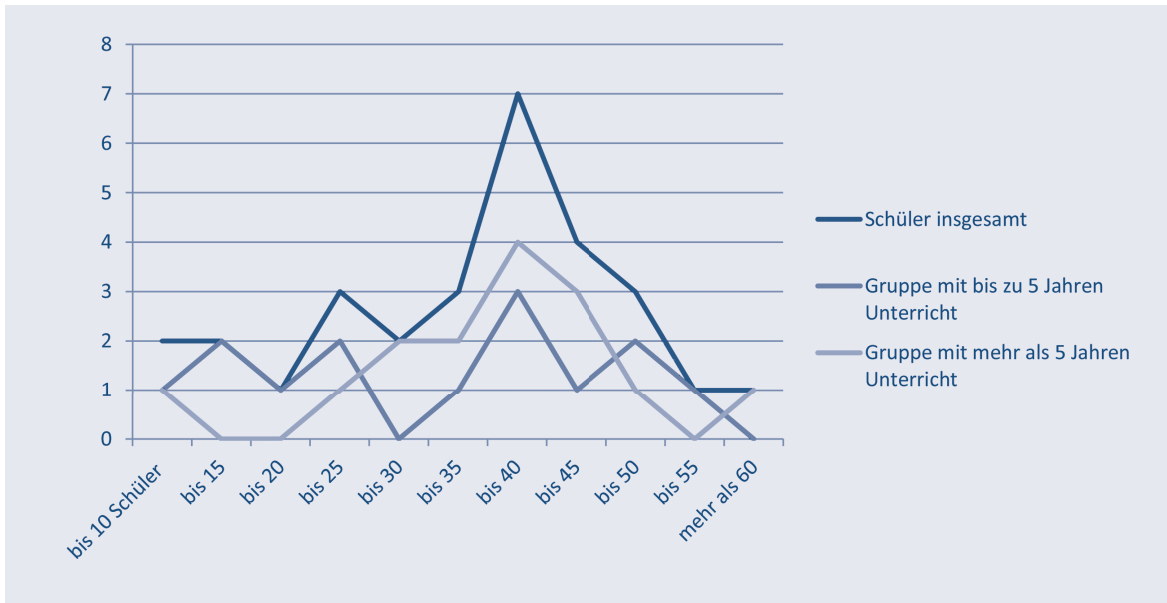


Abb. 2: Klassenfrequenzen in den Herkunftsländern

Die meisten Schüler hatten Klassen mit einer Frequenz von 36–40 Lernenden besucht (24%), sie stammten aber auch aus sehr kleinen oder deutlich größeren Klassen.

Bis auf drei Schüler hatten die Teilnehmer koedukative Klassen besucht und wurden zu 73% sowohl von männlichen als auch von weiblichen Lehrkräften unterrichtet. 24% hatten ausschließlich Lehrerinnen, drei Prozent ausschließlich Lehrer. Diese Zahlen widersprechen der häufig in der Öffentlichkeit zu hörenden Einschätzung, Lernende mit Migrationshintergrund seien weiblichen Lehrkräften gegenüber respektlos, weil sie keine weiblichen Lehrkräfte gewohnt seien.

Lernen in einer fremden Sprache

Die Situation, bei Schuleintritt die Unterrichtssprache nicht zu verstehen, war einem Teil der afrikanischen Schüler bereits aus den Herkunftsschulen bekannt. Die Unterrichtssprache in der Herkunftsschule war die der früheren Kolonialmacht. Wenn sie diese bis zum Schuleintritt weder in ihren Familien noch an einem anderen Ort gelernt hatten, fand der Unterricht für sie in einer Fremdsprache statt. Ein Drittel der befragten Schüler beherrschte die Unterrichtssprache bei Schuleintritt schlecht bis sehr schlecht. Bei den Schülern mit wenigen Schulbesuchsjahren war der Anteil höher. Den Anfangsunterricht in der fremden Sprache in seiner Herkunftsschule beschrieb ein Schüler so: »Lehrer haben beispielsweise zum Wortschatz »Essgeschirr« konkrete Gegenstände mitgebracht. Die Begriffe wurden an die Tafel geschrieben, buchstabiert und gelesen. Das wurde so lange wiederholt, bis alle es

konnten.« Dieser Schüler hatte im Herkunftsland die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte sich am Lerntempo der schwächsten Lernenden orientierten.

Die Frage, welche Bedeutung es für Identität und Lernen hat, wenn die ersten Lernerfahrungen im Herkunftsland in einer fremden Sprache erfolgen und die Familiensprachen in der Schule teilweise nicht erlaubt ist, kann hier nur aufgeworfen werden. Ein Schüler, der bei der Frage »Welche Sprachen sprichst du?« seine afrikanische Familiensprache nicht angab, sondern stattdessen »Englisch und ein bisschen Deutsch« schrieb, hatte an anderer Stelle berichtet, dass ihm die Unterrichtssprache Englisch bei Schuleintritt völlig fremd und seine Familiensprache in der Schule verboten war. Sein erster englischer Satz sei, nachdem er sich drei Jahre geweigert hatte, diese Sprache zu sprechen »I don't want it« gewesen.

Auf die Frage, ob sie von den Erfahrungen aus den Herkunftsschulen für die aktuelle Situation in den Vorbereitungsklassen profitieren können, antworteten Schüler in einer kleinen Gesprächsrunde etwa ein halbes Jahr nach dem Schulvorbereitungskurs sehr unterschiedlich. Einer meinte, es sei leicht Deutsch zu lernen, weil die Sprache im Gegensatz zum Chinesischen die gleichen Schriftzeichen verwende. Ein anderer Schüler sagte, dass der Anfangsunterricht in Deutschland bei ihm unangenehme Erinnerungen an die »sprachlose Zeit« in der Herkunftsschule geweckt habe.

Medieneinsatz in den Herkunftsschulen

Die Tafel war in vielen der Herkunftsschulen ein wichtiges Medium. 78% der Schüler sagten, dass sie

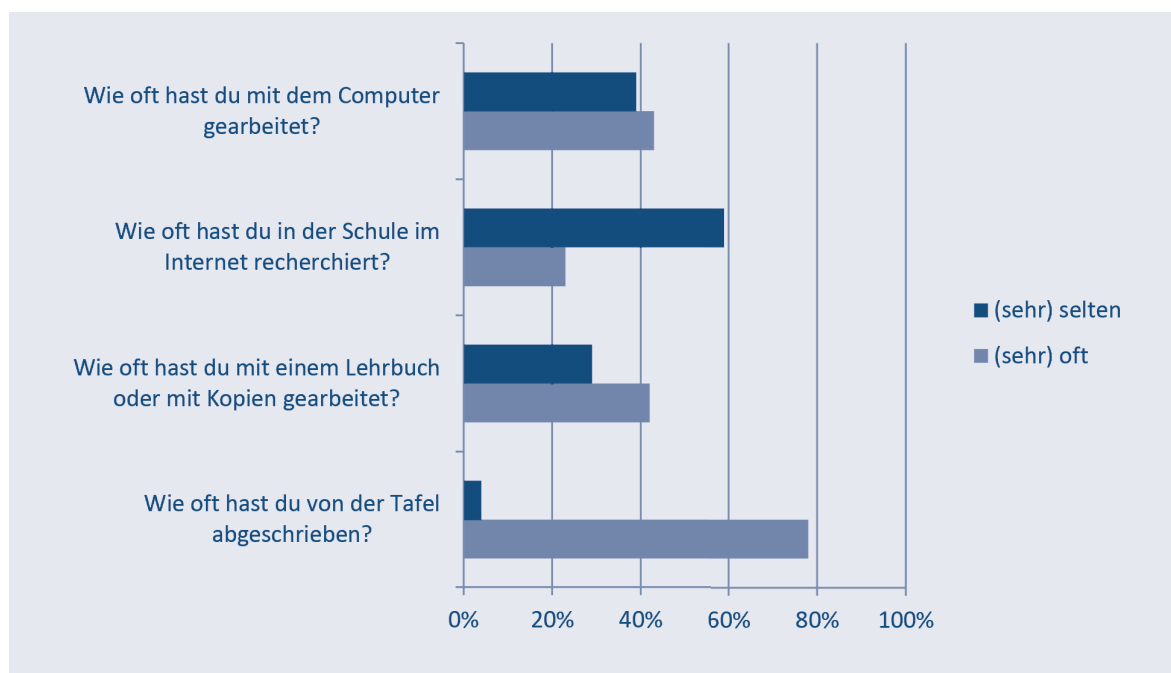


Abb. 3: Der Medieneinsatz in den Herkunftsschulen der befragten Schüler
(Fünfteilige Skala: 1 = sehr oft, 5 = gar nicht)

häufig von der Tafel abgeschrieben hatten. Ebenso viele gaben an, häufig im Chor gelesen zu haben. Schulbücher und Kopien hingegen wurden nur von 42 % der Befragten häufig oder sehr häufig genutzt, 29 % gaben jedoch an, selten oder sehr selten mit Schulbüchern oder Kopien gearbeitet zu haben.

Die Frage, wie oft sie in der Schule im Internet recherchiert hatten, beantworteten 23 % mit häufig oder sehr häufig, 59 % mit (sehr) selten. 39 % der Schüler hatten bislang insgesamt (sehr) wenig am Computer gearbeitet, für 43 % war der Computer im Herkunftsland ein (sehr) häufig genutztes Medium.

Arbeitsformen

Während des zweimonatigen Unterrichtsprojekts wurden Aufgaben aus dem Regelunterricht gestellt, die die Schüler in verschiedenen Sozialformen lösen sollten. Am Ende des Projekts wurden die Schüler gefragt, wie oft sie in ihren Herkunftsschulen solche Aufgaben bearbeitet hatten. Die Angaben bestätigten die Beobachtungen im Schulvorbereitungskurs. Partner- und Gruppenarbeit waren den Schülern aus den Herkunftsschulen zumeist vertraut. Etwa die Hälfte der Schüler gab an, dass sie häufig bis sehr häufig im Unterricht zugehört und nichts gesagt hatten, aber 78 % der Befragten gaben auch an, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht häufig Fragen stellten. Im Schulvorbereitungskurs haben die Schüler besonders dann Fragen gestellt, wenn sie dazu aufgefordert wurden, diese auch in anderen Sprachen als Deutsch zu stellen.

Hinweisen möchte ich darauf, dass Versuche, wie zum Beispiel in Physik, nur von 30 % der Schüler häufig selbstständig durchgeführt worden waren und 65 % diese Erfahrung sehr selten oder nie gemacht hatten. Auch Versuchsprotokolle wurden von 43 % selten oder nie geschrieben.

Von großer Bedeutung waren Hausaufgaben und deren Kontrollen durch die Lehrkräfte. 65 % der Schüler gaben an, dass sie häufig Hausaufgaben hatten, 91 % sagten, dass die Hausaufgaben häufig kontrolliert wurden. Im Schulvorbereitungskurs haben die Schüler um Hausaufgaben und deren Kontrolle gebeten.

Zur Textproduktion wurden keine auswertbaren Fragen gestellt. Inwieweit den Schülern Textanalysen vertraut sind, konnte aufgrund der geringen Deutschkenntnisse nicht ermittelt werden.

MITGEBRACTE KOMPETENZEN NUTZEN

Das Konzept für den Schulvorbereitungskurs sah vor, von Anfang an Sprachvermittlung, Fachinhalte und Lern- und Lesestrategien zu verbinden. Ermutigt, schon im Anfangsunterricht mit solchen komplexen Inhalten zu arbeiten, wurde ich durch den Artikel »Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Weiterentwicklung« von Viola Schreiber und Ernst-Ludwig Iskenius. Zu den stärkenden Faktoren zählen sie unter anderem die »Fähigkeit zu komplexem Problemlösen«, »Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit« sowie »Selbständigkeit und Unabhängigkeit«.

In den zwei Unterrichtsmonaten wurden typische Grammatikthemen des Anfangsunterrichts vermittelt. Der Wortschatz bezog sich auf Menschen, Dinge und Handlungen in der Schule. Als Beispiel aus dem Fachunterricht möchte ich abschließend exemplarisch zeigen, wie Schulbuchtexte bearbeitet wurden, die die Schüler wegen ihrer geringen

Deutschkenntnisse nur ansatzweise verstehen konnten. Für die Erarbeitung der Inhalte wurden Sequenzen eingeplant, in denen die Schüler Sprachen nutzen konnten, die ihnen vertrauter waren als Deutsch. Sie bekamen Wikipedia-Artikel auf Englisch, Französisch, Arabisch und Spanisch. Diese konnten sie in Gruppen lesen und besprechen. In diesen Phasen tauschten die Schüler ihr Wissen aus, ohne dass es von den Lehrenden verstanden wurde. Dieses selbständig erarbeitete Wissen wurde für die weitere Erarbeitung des deutschsprachigen Schulbuchtextes genutzt. Auf Deutsch wurde trainiert, Informationen zunächst in Bildern, Grafiken, Überschriften, Tabellen und herausgehobenen Wörtern zu suchen, statt den ganzen Text zu lesen. Die Schulbuchseiten waren so gewählt, dass die Themen relativ leicht über Bilder oder internationale Wörter zu erkennen waren. So konnten die Schüler sich mit schulrelevanten Inhalten auseinandersetzen und bekamen zudem einen ersten Zugang zu in Deutschland typischen Aufgaben.

FAZIT

Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen und Vorkursen müssen bei der Unterrichtsgestaltung eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigen und kommen trotz oder auch wegen ihres Engagements manchmal an Belastungsgrenzen. Dennoch hoffe ich, dass dieser Bericht dazu ermutigt, bei der Konzeption von Lerneinheiten punktuell auch die aus den Herkunftsschulen mitgebrachten Kompetenzen zu ermitteln, sie möglichst zu nutzen oder aber, wenn sie nicht vorhanden sind, aufzubauen.

ANMERKUNG

- 1 Informationen zum Bremer Förderprojekt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Leitung Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu, Koordination Katja Baginski): Mein herzlicher Dank geht an Ahmed Azzouz, Lisa Bucker, Elif Demiray, Jennifer Dittmer, Inga Grenz, Dörthe Jordan, Carina Könnemann Patricia Lambert und alle teilnehmenden Schüler. Sie alle haben im Schulvorbereitungskurs mitgearbeitet. Lisa Bucker promoviert zur Ausbildungsperspektive von Geflüchteten. Alle anderen namentlich genannten haben als studentische Förderlehrkräfte unterrichtet, übersetzt und durch sehr viel Engagement zum Gelingen des Kurses beigetragen.

LITERATUR

- Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes. Stuttgart 2011: Ibidem-Verlag
- Schreiber, Viola/Iskenius, Ernst-Ludwig: Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Wachstum. In: Amnesty International (Hrsg): Menschenrechte und Gesundheit 3 (2013)

SCHRITTE FÜR DIE BEARBEITUNG VON SCHULBUCHTEXTEN

1. Spracharme Informationsträger (Bilder, Grafiken, Tabellen, Überschriften, hervorgehobene Wörter) nutzen: Was ist das Thema?

Impuls: Was verstehst du? Wie hast du die Information erkannt?

Erfahrung: Wenn die Schüler Themen erkannten und ihnen der deutsche Wortschatz fehlte, zeigten sie z.B. auf ein Bild und sagten »Ich verstehe«. Durch die Gruppe und mit Hilfe der Lehrkraft wurde das Thema benannt.

2. Auf der Schulbuchseite markieren, was verstanden wird

Impuls: Was verstehst du auf der Schulbuchseite? Markiere es rot. Auch die Bilder.

Erfahrung: Die Schüler nahmen diese Aufgabe sehr ernst. Zunächst fragten sie nach Wortbedeutungen, ließen sich dann aber darauf ein, sich auf das zu konzentrieren, was sie verstehen.

3. Text in anderen Sprachen als Deutsch aus dem Internet (Wikipedia) in der Gruppe lesen und Informationen zum Sachinhalt erarbeiten

Impuls: Lest den Text. Ihr könnt auf Arabisch über den Text sprechen.

Erfahrung: Es wurde etwa 30 Minuten sehr konzentriert gearbeitet. Es war deutlich, dass viel gefragt und erklärt wurde.

4. Im deutschsprachigen Text markieren, was nach der Arbeitsphase in der Herkunftssprache verstanden wird

Impuls: Was verstehst du jetzt? Markiere es blau.

Erfahrung: Die Schüler erkennen, dass ihnen die Bearbeitung des nicht deutschsprachigen Textes hilft, um die deutsche (Fach-)Sprache zu lernen. Einem Schüler erschloss sich in dieser Phase beispielsweise das Wort »Niederschläge«, das er beim ersten Kontakt in einem Text zum Thema »Klima« in der Überschrift »Temperatur und Niederschläge« nicht markiert hatte.

5. Wichtige Wörter im Vokabelheft notieren

Impuls: Welche Wörter findest du wichtig für das Thema? Schreibe höchstens zehn Wörter in dein Vokabelheft.

Erfahrung: Viele Schüler wollten viel mehr Begriffe aufschreiben. Die Begrenzung wurde jedoch gegeben, damit die Schüler sich auf Wichtiges konzentrieren und diese Wörter dann auch wirklich lernen.