

„Der Unterschied zwischen einer adeligen Dame und einem Blumenmädchen ...“

Der Modellversuch „Kreativer Zweitsprachenerwerb“ – Konzeption, Ergebnisse und mögliche Konsequenzen für die Arbeit mit jugendlichen Seiteneinsteigern nicht-deutscher Muttersprache

Rose Schrader



sprachen ●●● zentrum

Westfälische Wilhelms-Universität

Münster – PALM 12/2002

© R. Schrader

„Der Unterschied zwischen einer adeligen Dame und einem Blumenmädchen...“

Der Modellversuch „Kreativer Zweitsprachenerwerb“ – Konzeption, Ergebnisse und mögliche Konsequenzen für die Arbeit mit jugendlichen Seiteneinsteigern nicht-deutscher Muttersprache

Rose Schrader

„Warum sind wir weggegangen? Also, das ist schwer zu erklären, und das dauert lange, aber ich versuche, das zu erklären. Also, ich ging in Pakistan in die Schule. Die Jungen und Lehrer waren nicht zufrieden mit mir. Die sagten: „Du bist kein Moslem!“ Und ich konnte das nicht hören, wenn die mir so was sagten. Und die Jungen sagten schlechte Wörter zu mir, die ich nicht hören konnte. Schlechte Wörter hört niemand gerne, und wie konnte ich das aushalten, wenn die Schüler und die Lehrer so was sagten?! So will keiner leben. (...) Meine Mutter hat sich gedacht, dass ihre Kinder richtig leben sollen, nicht im Chaos.“ (Imran)

„Wir sind geboren in Kasachstan und leben jetzt ungefähr seit zwei Jahren in Deutschland, in Bremen-Blumenthal. In den letzten Jahren sind sehr viele Menschen deutscher Abstammung aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland gekommen und kommen weiter, weil sie hoffen, hier ein besseres Leben führen zu können. Viele von uns haben noch große Sehnsucht nach unserer Heimat.“ (Alexander und Waldemar)¹

Im Rahmen der intensiven Diskussion über einen in Aussicht gestellten vermehrten Zuzug von Arbeitsmigranten und -migrantinnen und am Rande der Auseinandersetzungen zum neuen Zuwanderungsgesetz gerät die Situation von Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprache, die an deutschen Schulen unterrichtet werden, derzeit stärker ins Blickfeld.

Der von Claudia Schrader und Rose Schrader konzipierte Modellversuch „Kreativer Zweitsprachenerwerb mit musisch-kulturellem Schwerpunkt“ wurde von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und dem Land Bremen finanziert, Träger war der Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, Standort das Schulzentrum „In den Sandwehen“ (Sekundarstufe 1) in Bremen-Nord. Der Modellversuch lief von August 1991 bis September 1994 (Beschulungsphase: 8/92 bis 1/94).

Die vielerorts sichtbar gewordenen Defizite beim schulischen Umgang mit Zugewanderten, die der Modellversuch zum Ausgangspunkt seiner Arbeit nahm, sind unserer Einschätzung nach auch heute noch bei weitem nicht behoben, und es scheint uns daher erneut sinnvoll, auf die Konzeption des Versuchs hinzuweisen und zu einer Diskussion seiner Lösungsansätze anzuregen. (Selbstredend kann unsere Arbeit im

¹ Diese wie alle übrigen zitierten Schüleräußerungen stammen aus Aufsätzen, die im Rahmen unseres Modellversuchs geschrieben wurden.

Nachfolgenden nur im Überblick gezeigt werden, eine ausführliche Darstellung bietet der Abschlussbericht; siehe unten.)

Ausgangslage

Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Muttersprache ohne Deutschkenntnisse haben andere Lernvoraussetzungen als ihre deutschsprachigen Mitschüler und Mitschülerinnen. Dennoch orientiert sich der Unterricht an vielen deutschen Schulen nach wie vor allein an der Lernausgangslage der Deutschsprachigen (Submersion); dies führt naturgemäß dazu, dass die fremdsprachigen Schüler und Schülerinnen erheblich geringere Möglichkeiten haben, Kenntnisse zu erwerben und qualifizierte Abschlüsse zu machen. (Dass in Deutschland die Bildungsbeteiligung von Kindern aus Migrationsfamilien tatsächlich drastisch niedriger ist als die von Einheimischen, wurde erst jüngst wieder durch die PISA-Studie belegt.)

Nicht selten hört man im Schulalltag Klagen über die große Zahl von Kindern, die ohne Deutschkenntnisse an die Schule kommen. Dies scheint uns sow wenig sinnvoll wie ein Bedauern darüber, dass ein ABC-Schütze beim Schuleintritt nicht lesen und schreiben kann. Tatsächlich meinen wir, dass ein wesentlicher Grund für die mit dieser Situation verbundenen Schwierigkeiten darin besteht, dass die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache in der Schule im Allgemeinen nicht als selbstverständliche Regelaufgabe angesehen wird. Eine Problematik, die sich auf administrativer Ebene darin widerspiegelt, dass es bis heute in vielen Bundesländern keinen verbindlichen Lehrplan (bzw. Rahmenplan) für Deutsch als Zweitsprache gibt.

Auch da, wo besondere Maßnahmen zur Förderung von Zugewanderten ergriffen werden, ist die Situation oftmals unbefriedigend:

- Vorbereitungskurse und Ausländerklassen separieren die Deutschlerner von der wichtigen sozialen Bezugsgruppe der gleichaltrigen Einheimischen, das heißt auch – in Bezug auf das Deutsche – vom wichtigsten Sprachvorbild.
- Wo Zugewanderte DaZ- und Muttersprachenkurse besuchen und außerdem am Unterricht einer herkömmlichen Klasse mit einheimischen Lernern teilnehmen, sind die Stundenpläne der verschiedenen Lernbereiche häufig so wenig koordiniert, dass es den Zugewanderten sehr schwer gemacht wird, sich zu orientieren und Kompetenzen kontinuierlich aufzubauen.

Die Lerngruppen

Der Modellversuch bildete eine organisatorische Einheit aus zwei Gruppen, es waren dies:

- 20 Jugendliche (zu Beginn 12 – 14 Jahre) ohne Deutschkenntnisse, davon 13 Aussiedler(innen) und 7 Ausländer(innen). Muttersprachen: Russisch(12x), Urdu (2x), Türkisch (2x), Vietnamesisch (1x), Polnisch (1x), Portugiesisch (1x) und Persisch (1x).
- 24 Jugendliche einer 8. (später 9.) Realschulklasse, davon drei Aussiedler und ein Ausländer. Muttersprachen: Deutsch, Türkisch, Russisch und Polnisch.

Eine Realschulklasse wurde von uns ganz gezielt als Partnerklasse für die Migrantengruppe gewählt: die Realschule wird von den meisten Einheimischen besucht und entsprechend müssten sich unter Bedingungen annähernder Chancengleichheit auch die meisten Zugewanderten hier behaupten können.

Zielsetzungen des Modellversuchs und inhaltliche Schwerpunkte

Als Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse in das deutsche Schulsystem einzutreten, bedeutet – in Bezug auf einen möglichen Schulerfolg – im Allgemeinen eine deutliche Benachteiligung gegenüber einheimischen Schülern und Schülerinnen. Wir unternahmen nun den Versuch, für die Gruppe von zugewanderten Jugendlichen diese Benachteiligung dadurch weitgehend auszugleichen, dass wir die ersten eineinhalb Jahre ihres Schulbesuchs inhaltlich und organisatorisch in besonderer Weise gestalteten. Im Anschluss an diese Einstiegsphase, in der die Zugewanderten nach einer eigens für sie gestalteten Studententafel und anhand besonderer Stoffverteilungspläne unterrichtet wurden, sollten sie in der Lage sein, so hofften wir, im herkömmlichen Schulsystem Fuß zu fassen, das heißt sich innerhalb der Schule nach geltenden Lehr- und Rahmenplänen, auf deren Änderung der Modellversuch zunächst nicht abzielte, erfolgreich zu behaupten.

Muttersprache und Zweitsprache nehmen in der psycho-sozialen Entwicklung und in der Lernentwicklung von Zugewanderten eine Schlüsselstellung ein, die muttersprachliche Förderung und die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache bildeten daher Schwerpunkte unserer Arbeit mit den Migranten und Migrantinnen.

Als Jugendliche befanden sich alle 44 Lerner des Modellversuchs in einer Lebensphase, die durch Konflikte, Ablösungsprozesse und die Neubewertung erworbener Normen und Einstellungen gekennzeichnet ist. Die Begegnung, Kooperation und Auseinandersetzung mit Menschen, die einen anderen lebensgeschichtlichen und kulturellen Hintergrund haben, macht in dieser Phase in besonderer Weise Sinn. Die Initiierung von Unterrichtssequenzen, die Einheimischen wie Zugewanderten interkulturelles Lernen und die Erarbeitung einer eigenen Identität ermöglichten, war dementsprechend eine weitere wesentliche Aufgabe des Versuchs.

Das pädagogische Team und die Kooperation vor Ort

11 Lehrerinnen des Schulzentrums arbeiteten im Versuch zusammen. In Kooperationsitzungen, die einmal pro Woche stattfanden, wurde die unterrichtliche Arbeit abgestimmt und fortlaufend evaluiert.

„In Portugal war es sehr schön, in meiner Freizeit ging ich an den Strand, einkaufen, zum Schwimmbad, in die Bücherei und – das Schönste – tanzen.“ (Vanessa)

„Aber es gibt hier zu wenig Freiheit in der Natur, um sich richtig wohl zu fühlen.“ (Alexander und Waldemar)

Gerade für Jugendliche ist die Migration zunächst häufig gleichbedeutend mit einem Verlust an Lebensmöglichkeiten. Was die neue Lebenswelt bietet, muss erst erkannt bzw. erobert werden. Das am Schulzentrum angesiedelte Tagesinternat des Arbeiter-Samariter-Bundes, das alle unsere zugewanderten Jugendlichen betreute, bot einen Mittagstisch an, führte Hausaufgabenbetreuung durch und organisierte zahlreiche Freizeitaktivitäten und eröffnete den Jugendlichen so Wege einer realen Partizipation an den Möglichkeiten des Zuwanderungslandes.

Die drei Betreuungskräfte des Tagesinternats nahmen an den Kooperationssitzungen des Modellversuches teil, und zahlreiche Aktivitäten – sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag – wurden von den Lehrkräften und den Sozialpädagogen und -pädagoginnen gemeinsam gestaltet.

Fächer, Koordinierung der Stundenpläne und Organisationsform

Dass es von besonderem Wert ist, wenn einheimische und zugewanderte Schüler und Schülerinnen miteinander und voneinander lernen, war eine wesentliche Prämisse unserer Konzeption. Dennoch waren und sind wir der Auffassung, dass integrativer Unterricht nicht in jedem Fach und in Bezug auf jeden Lerngegenstand der beste Weg ist. Besonders im sprachlichen Bereich waren die Lernbedarfe der beiden Gruppen so unterschiedlich, dass wir eine Trennung für weitaus sinnvoller hielten. Darüber hinaus war zu bedenken, dass die Stundentafel der Realschule für die einheimischen Lerner verpflichtend war, nicht aber für Zugewanderte. Für sie kann nach bremischem Schulgesetz während einer Übergangsphase von zirka zwei Jahren davon abgewichen werden. Deshalb konnten wir hier lerngruppenspezifische Schwerpunkte setzen konnten.

Als Ergebnis unserer Abwägungen ergab sich folgende Organisationsform: In reinen Migrantengruppen von meist zehn Lernern erteilten wir den Muttersprachenunterricht und das Fach Deutsch als Zweitsprache; Sport und Mathematik sowie die Projektarbeit mit musisch-kulturellem Schwerpunkt (Musik, Medienkunde und Kunst) wurden in Gruppen unterrichtet, die paritätisch aus Zugewanderten und Einheimischen zusammengesetzt waren. In den Fächern Deutsch als Muttersprache, Englisch, Geschichte, Erdkunde und in den Naturwissenschaften blieben die Schüler und Schülerinnen der Realschulklasse unter sich.

Die muttersprachliche Förderung

Muttersprachenunterricht konnte 3 Stunden pro Woche in den Sprachen Russisch und Türkisch erteilt werden. Schwerpunkte waren dabei der Erhalt und die Erweiterung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache, der Erhalt bzw. Aufbau einer positiven Beziehung zu ihr und die Bearbeitung von Bruch und Kontinuität in der eigenen Biographie.

Darüber hinaus bauten wir eine kleine Bibliothek mit Büchern für alle vorhandenen Muttersprachen auf und bemühten uns, die Herkunftssprachen auch in den Unterricht anderer Fächer einzubeziehen.

Wir gehen davon aus, dass diese Aktivitäten insgesamt einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt der Muttersprachen geleistet haben. Bei allen Zugewanderten schien es uns, dass sich ihr Verhältnis zu ihrer Muttersprache im Laufe des Versuchs zum Positiven entwickelte bzw. dass es sehr positiv blieb.

Leider war der Muttersprachenunterricht zu der Zeit am Schulzentrum noch institutionell kaum verankert, so dass 25 Prozent der Jugendlichen unserer fremdsprachigen Gruppe gar keinen Muttersprachenunterricht hatten und dass auch für die anderen diese Förderung nach dem Modellversuch ganz wegfiel.

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

„Direkt am ersten Tag habe ich zwei Mädchen kennen gelernt, die eine heißt Daniela und die andere Janina, beide waren nett, und wir haben miteinander gespielt. Die ersten beiden Wörter auf Deutsch, die ich gelernt habe, waren Auto und Fahrrad, weil wir immer auf der Straße Tennis gespielt haben.“ (Vanessa)

Die Lernmöglichkeiten im Land der Zielsprache sind vielfältig. Sie weitgehend auszuschöpfen, war unser Ziel im Lernbereich Deutsch als Zweitsprache. Insbesondere ging es uns darum, dass Lernphasen, in denen Grammatik und Wortschatz strukturiert aufgebaut wurden, und solche, die durch spontane mitteilungsbezogene Kommunikation geprägt waren, sich gegenseitig ergänzten und befruchteten - dementsprechend organisierten wir das Lernangebot nach dem Prinzip des Ineinandergreifens von gelenktem und un gelenktem Lernen.

Der eigentliche Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht bestand aus den Bereichen Lehrwerksarbeit, Fachsprachenvermittlung, Rezeption authentischer Materialien der deutschen (Alltags-)Kultur und kreatives Sprachhandeln. Darüber hinaus fanden sich die fremdsprachigen Lerner immer wieder in (Lern-)Situationen, in denen eine sachbezogene Kommunikation in der Zielsprache notwendig war: im gemeinsamen Unterricht mit den Einheimischen, in dem die Unterrichtsgestaltung auf ihre sprachlichen Möglichkeiten abgestimmt war, und in zahlreichen außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Die Deutschkompetenz der zugewanderten Jugendlichen entwickelte sich sehr rasch. Im Vergleich zu in anderer Form beschulten Migranten fielen insbesondere ihr großer Wortschatz und ihre gute Grammatik auf. Sehr deutlich war, dass alle eine positive Beziehung zum Deutschen aufbauten und den Wunsch hatten, es weiter intensiv zu lernen.

Interkulturelles Lernen und Erarbeitung einer eigenen Identität

Der Modellversuch ging von einem Kulturverständnis aus, das die Aneignung von Kultur als dynamischen und stark individuell geprägten Prozess auffasst. Entspre-

chend setzten wir uns nicht den Erhalt von „kultureller Identität“ (als wäre diese durch die Zugehörigkeit zu einer Ethnie bereits gegeben) zum Ziel. Wir sahen es vielmehr als unsere Aufgabe an, allen Jugendlichen des Modellversuchs Möglichkeiten zu eröffnen, sich im Spannungsfeld unterschiedlicher kultureller Normen und Wertvorstellungen eine eigene Identität zu erarbeiten.

Eine zentrale Rolle spielte dabei die gemeinsame Arbeit im Rahmen musisch-kultureller Projekte, die den Lernenden auf vielfältige Weise Gelegenheit gab, die eigene Position zu bestimmen und Träume und Vorstellungen zu gestalten. Hier gestalteten die Jugendlichen zum Beispiel Photoromane, spielten und sangen gemeinsam aktuelle Popsongs, nahmen Reportagen und Interviews zur eigenen Schule auf und stellten eine Ausstellung zum 19. Jahrhundert zusammen. Insgesamt wurden diese Aufgabenstellungen mit großem Interesse und Engagement bearbeitet.

Bei der Zusammenarbeit zwischen zugewanderten und einheimischen Jugendlichen machten wir eine Reihe bemerkenswerter Beobachtungen:

- Überdeutlich war, dass die Zugewanderten sehr großen Wert auf das Urteil der gleichaltrigen Einheimischen legten und sich daran weit mehr orientierten als an Aussagen von Lehrkräften und Sozialpädagogen.
- Es begegnete uns kein Fall, in dem Einheimische einen Mitschüler oder eine Mitschülerin aufgrund anderer Hautfarbe oder Zugehörigkeit zu einer anderen Ethnie abgelehnt hätten. Tatsächlich schienen die Einheimischen selbst im Umgang mit Zugewanderten aus sehr fernen Ländern eher die Gemeinsamkeiten (z.B. von Interessen und Bedürfnissen) zum Ausgangspunkt der Begegnung und der Zusammenarbeit zu machen, als das Fremde.
- Dazu passte die große Selbstverständlichkeit, mit der die Einheimischen ihre gesprochene Sprache an die sprachlichen Möglichkeiten ihres teilweise noch wenig deutschkompetenten Gegenübers anpassten. Die Situation des Anderen, der bestrebt ist, sich mit noch geringen sprachlichen Mitteln (oft auch fehlerhaft) zu artikulieren, wurde erfasst – und ohne Überheblichkeit wurde auf dieser Basis am Gelingen der Kommunikation gearbeitet.

Schulerfolg

Nach Beendigung des Versuchs wurde die besondere Form der Beschulung aufgehoben. Einige fremdsprachige Lerner wurden in die Partnerklasse aufgenommen, die übrigen wechselten in Haupt- Realschul- oder Gymnasialklassen verschiedener Jahrgangsstufen – je nach Alter und Kompetenzentwicklung.

Zum Schulerfolg ergab sich in den Jahren danach folgendes Bild: zirka 25 Prozent der migrierten Jugendlichen legten den Hauptschulabschluss ab, zirka 50 Prozent erreichten den Realschulabschluss und zirka 25 Prozent wechselten auf die gymnasiale Oberstufe (wie weit sie letztlich hier erfolgreich waren, ist uns nur in Einzelfällen bekannt.)

Man kann damit also von einem überdurchschnittlich guten Schulerfolg sprechen, wenn man dies auf die Gesamtgruppe der im jugendlichen Alter Zugewanderten be-

zieht; im Vergleich zu einheimischen deutschen Lernern ist der Erfolg allerdings immer noch eher unterdurchschnittlich.

Trotz des recht positiven Ergebnisses muss gesagt werden, die effektive Gestaltung einer einjährigen Eingliederungsphase nicht ausreicht, um eine gleichberechtigte Teilhabe der Zugewanderten am Bildungsangebot der Schule zu gewährleisten: Gerade da, wo Migranten und Migrantinnen nach Beendigung des Versuchs zu solchen Lehrkräften wechselten, die sich bisher kaum mit der Thematik des Deutschen als Zweitsprache beschäftigt hatten, kam es immer wieder zu erheblichen Problemen. Dabei stellten vor allem Lehrervorträge und Fachtexte die Lerner nicht-deutscher Muttersprache häufig vor nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten. Dies verweist auf eine Forderung, die zu Recht immer wieder erhoben wird: dass es nämlich nicht nur die Aufgabe sein kann, Lerner nicht-deutscher Muttersprache so kompetent zu machen, dass sie vom regulären Unterricht profitieren können, sondern dass es eben auch die Aufgabe des regulären Unterrichts ist, sich methodisch auf die besondere Lernausgangslage von Nicht-Muttersprachlern einzustellen.

Im Rahmen unseres Modellversuchs wurden die zugewanderten Jugendlichen von den einheimischen Gleichaltrigen selbstverständlich als gleichwertig und kompetent anerkannt. Dies hat eine Ursache gewiss darin, dass der Unterricht den Zugewanderten vielfältig Gelegenheit gab, ihre Kompetenzen einzubringen. Und so wäre am Ende die Frage zu stellen, ob es nicht oftmals die Institution Schule selbst ist, die aus Ausländern und Aussiedlern defizitäre Wesen macht.

„The difference between a lady and a flower girl is not how she behaves, but how she's treated.“

Liza in „Pygmalion“

Der Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen verschickt kostenlos zwei Publikationen, die aus dem Modellversuch hervorgegangen sind. Sie können bei der Autorin unter der unten angegebenen Adresse angefordert werden:

- Rose Schrader, Abschlussbericht zum Modellversuch „Kreativer Zweitsprachenerwerb mit musisch-kulturellem Schwerpunkt“, Bremen 1994.
- Rose Schrader, „Die Fliegermaus im Apfelbaumwald“. Handreichung für einen kreativen Spracherwerb im Deutsch-als-Zweitspracheunterricht der Sekundarstufe 1, Bremen 1998.

Rose Schrader
Parkstraße 48
28209 Bremen
Tel.: 0421-3478101
Fax: 0421-3498382

Kurzbiographie:**Rose Schrader**

geboren 1959 in Bremen

1988 Zweites Staatsexamen (Lehrerin für die Sekundarstufe 2; Sport und Französisch)

1988 – 1991 verantwortlich für den Fremdsprachenbereich im EG-Modellprojekt „Speditionskaufmann/frau“

gemeinsam mit Claudia Schrader:

Konzipierung des Modellversuchs „Kreativer Zweitsprachenerwerb“

1991 – 1994 : Leitung und Auswertung des Modellversuchs

seit 1994 Lehrerin in Bremen, derzeit an einer Grundschule

Referentin der Lehrerfortbildung; Veröffentlichungen und Tagungsbeiträge zum kreativen Deutschlernen und zum interkulturellen Lernen

WS 00/01 bis WS 01/02 Lehrbeauftragte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen

Seit WS 01/02 Lehrbeauftragte der Universität Bremen im Bereich Deutsch als Zweitsprache