

Reflex Deutsch

Individuelle Unterstützung beim Deutschlernen

Projektbericht

2019 – 2022

IMPRESSUM

Herausgeber:

AWO Kreisverband Bielefeld e.V.
Mercatorstr. 10
33602 Bielefeld
www.awo-bielefeld.de



Kreisverband
Bielefeld e.V.

Autorinnen:

Rosa Plochenko-Brull, Beate Depping, Alla Korol

Redaktion:

Sabine Stallbaum, Cathrin Thomas, Nele Kather

Das Projekt ***Reflex Deutsch – Individuelle Unterstützung beim Deutschlernen*** wurde aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort und Danksagung		4
Warum?	Zielsetzung	5
Wann?	Projektlaufzeit	5
Wer?	Teilnehmende des Projektes	6
	Projektmitarbeitende	7
	Sprachschulen	7
	AWO Kreisverband Bielefeld e.V. (Träger des Projektes)	8
	AMIF der EU (Mittelgeber)	8
Was?	Aufgaben des Projektes	9
	Das Reflexionsmodul	9
	Das Sprachcoaching nach dem Bielefelder Konzept	11
Wie?	Reflexionsmodule in der Praxis	12
	- Die Rahmenbedingungen	12
	- Inhaltliche Ausrichtung	13
	- Erfahrungsbericht über ein Reflexionsmodul (Alla Korol)	14
	- Feedback	18
	- Einbeziehung der Muttersprache	19
	- Erfahrungsbericht zu Entwicklungen – individuell und als Lerngruppe – unter Einbeziehung der Muttersprache (Beate Depping)	21
	Sprachcoaching in der Praxis	24
	- Beispiele aus der Praxis	24
	Auswirkungen der Corona-Pandemie	27
Was folgt daraus?	Reflexion, Erkenntnisse, Folgen und Empfehlungen	29
Literatur und Quellenangaben		32

VORWORT

Die vorliegende Broschüre ist die Abschlussdokumentation des Projektes *Reflex Deutsch – Individuelle Unterstützung beim Deutschlernen*. Hier werden die Rahmenbedingungen und die Akteur*innen vorgestellt sowie die einzelnen Bestandteile des Projektes dargestellt und ausgewertet. Die Gliederung der Dokumentation orientiert sich an den Fragen: Warum? Wann? Wer? Was? Wie? Was folgt daraus?

DANKSAGUNG

*An dieser Stelle möchte ich mich bei dem gesamten Projektteam bedanken! Wir haben es geschafft! Trotz widriger Umstände und so mancher Zweifel haben wir Wege und Mittel gefunden, unsere Ideen voranzubringen. Mein ganz besonderer Dank gilt den beiden Sprachcoaches Alla Korol und Beate Depping – Danke für euren unermüdlichen Einsatz, für die Kreativität und das Durchhaltevermögen! Vielen Dank an die Sprachschulen und die Lehrkräfte, die mit unserem Projekt zusammengearbeitet haben und oft unbürokratisch und über kurze Dienstwege Dinge organisiert haben, um den Teilnehmenden den Zugang zu unseren Angeboten zu ermöglichen. Ein herzlicher Dank geht auch an die Kolleg*innen von der AWO Bielefeld, die uns mit ihrer Unterstützung, ihrem offenen Ohr und mit Rat und Tat zur Seite standen. Ich bedanke mich auch beim Vorstand der AWO Bielefeld, der durch kreative Problemlösungen und teilweise auch Risikobereitschaft sich auf dieses Projekt eingelassen hat – es hat sich gelohnt! Ich danke auch den Sachbearbeiter*innen von der EU-Fonds (AMIF) zuständigen Behörde beim BAMF für die reibungslose Abwicklung des Projektes und für ihre Unterstützung bei der Umsetzung unserer Vorhaben.*

Rosa Plochenko-Brull (Projektleitung)



Alla Korol (Sprachcoach), Rosa Plochenko-Brull (Projektleitung) und Beate Depping (Sprachcoach) (v.l.) sowie die anderen Teammitglieder waren mit Begeisterung dabei!

WARUM?

Zielsetzung

Die Zahl der Menschen, die aus Drittstaaten einreisen, steigt kontinuierlich¹. Um die vielfältigen Potenziale dieser Menschen zu aktivieren und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu ermöglichen, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, was gemeinhin unter einer „gelungenen Integration“ verstanden wird, sind gezielte Interventionen notwendig. Hierbei kommt dem Erwerb der Landessprache Deutsch ein ganz besonderer Stellenwert zu. Einen wichtigen Beitrag in dieser Hinsicht leisten die Regel-Sprachkursangebote wie die Integrationskurse, die grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache vermitteln. Im Verlauf des Spracherwerbsprozesses entstehen bei den Lernenden jedoch individuelle Förderbedarfe, die die wenig flexiblen Standardangebote nicht abdecken können. Die Rahmenbedingungen der Integrationskurse bieten kaum Möglichkeiten, auf die individuellen Probleme und Bedarfe im Unterrichtsgeschehen hinreichend zu reagieren. So werden viele (größere oder kleinere) Probleme, Lernschwierigkeiten und Hemmnisse nicht aufgegriffen und führen schlussendlich häufig zum Nichtbestehen der Prüfung². Aber auch wenn die Teilnehmenden den DTZ mit dem Niveau B1 bestanden haben, ist dieser Sprachstand nicht automatisch dauerhaft gesichert. Viel Wissen und Anwendungssicherheit gehen verloren, wenn sie nicht kontinuierlich abgerufen bzw. eingesetzt werden. Die Erfahrungsberichte der Sprachcoaches im Projekt verdeutlichen, dass sich viele Migrant*innen sehr unsicher im Umgang mit der deutschen Sprache fühlen und sich in ihrem Alltag oft als handlungsunfähig empfinden. Die Gründe dafür sind vielfältig.

Die individuellen Förderbedarfe ergeben sich unter anderem aus den sprachlichen Vorkenntnissen, dem allgemeinen Bildungsstand sowie aus den beruflichen Erfahrungen und Zielen der Teilnehmenden. Das Projekt reagiert auf diese Bedarfe. Es setzt auf die individuelle Förderung im Erwerb der deutschen Sprache sowie auf die Unterstützung im Ausbau grundlegender Schlüsselkompetenzen. Das Ziel ist, die Teilnehmenden zunächst bei einem erfolgreichen Abschluss des Integrationskurses und dem Bestehen des DTZ zu unterstützen, darüber hinaus aber auch die Nachhaltigkeit des Spracherwerbsprozesses zu erhöhen und eine bessere Handlungsfähigkeit – nicht nur die sprachliche – im Alltag zu ermöglichen. Dies leisten zum Beispiel die Reflexion im Lernprozess sowie das individuelle Sprachcoaching, das jede/-n Teilnehmende/-n in den Mittelpunkt stellt und auf sie/ihn zugeschnitten ist. Die angebotenen Maßnahmen bieten eine professionelle Begleitung der Teilnehmenden im Prozess des Deutschlernens und zielen auf die Befähigung der Deutschlernenden, eigene Selbstlern- und Selbstorganisationspotenziale zu entfalten und eigene Ressourcen optimal zu nutzen. So wird eine hohe Eigenverantwortlichkeit geweckt und mit einbezogen, was erheblich zur Erhöhung der Nachhaltigkeit im Spracherwerb beiträgt. Darüber hinaus wird die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden gestärkt, die nicht nur auf den Bereich des (Deutsch-)Lernens bezogen, sondern als allgemeine Kompetenz für alle Lebensbereiche von großer Bedeutung ist.

WANN?

Projektlaufzeit

Das Projekt lief vom 01. Juli 2019 bis zum 30. Juni 2022.

¹ Vgl. z.B. „Integrationsprofil Bielefeld“

² Vgl. Statistiken des BAMF

WER?

Teilnehmende des Projektes

Das Projekt richtete sich an Drittstaatsangehörige, die über eine Niederlassungs- oder Aufenthaltserlaubnis für mindestens ein Jahr verfügten und während der Förderung an einem Integrationskurs oder einem Berufsbezogenen Sprachkurs mit dem Zielniveau A2 bzw. B1 teilnahmen.

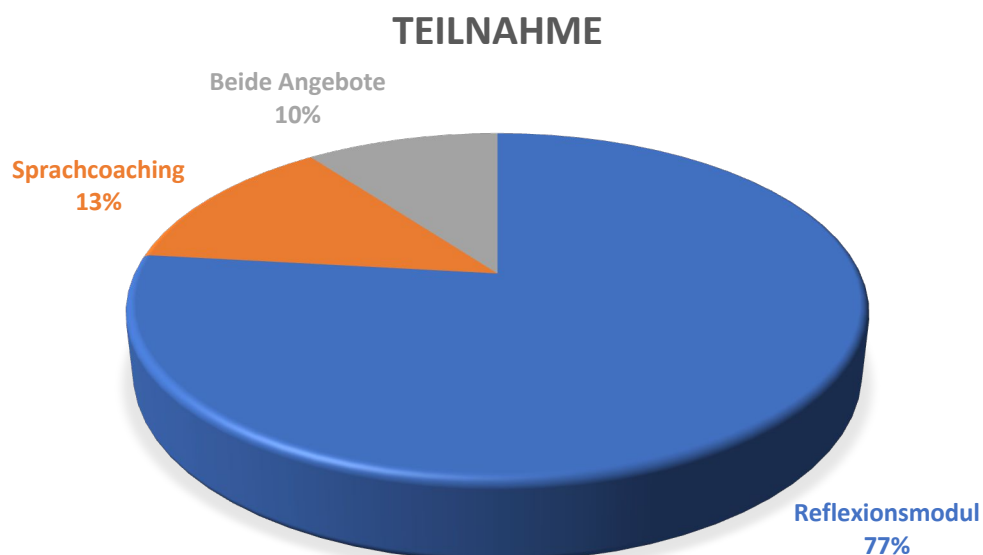
Aus der Projektstatistik:

Insgesamt nahmen an den Angeboten des Projektes **375 Personen** (195 Frauen und 180 Männer) teil. 69 von ihnen entsprachen nicht den Kriterien der AMIF-Zielgruppe, wurden aber im Rahmen der Reflexionsmodule ebenfalls gefördert, da die AMIF-Förderrichtlinien dies in einem gewissen Maße zulassen.

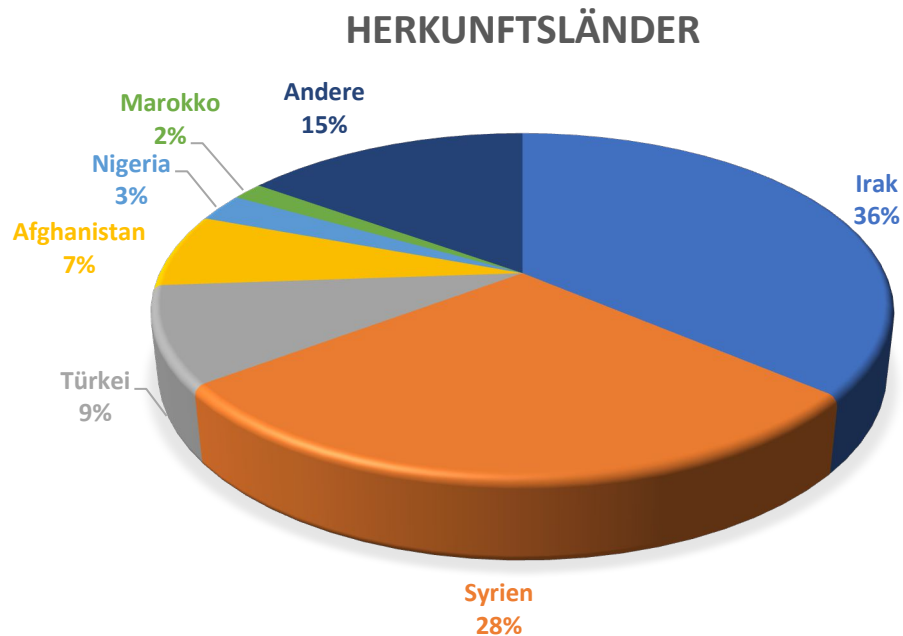
Die Verteilung nach Altersgruppen von 26 bis 35, von 36 bis 45 und von 46 bis 55 Jahre ist relativ gleichmäßig. Die Teilnehmendenzahl von Personen bis 25 Jahre ist um etwa 30% und die Zahl der über 55-Jährigen um etwa 75% geringer als in der jeweiligen Altersgruppe dazwischen.

Alter	≥ 25	26 – 35	36 – 45	46 – 55	≤ 56
TN-Zahl	64	92	97	97	25

Das Projekt konnte insgesamt **32 Sprachkurse** unterstützen – 23 durch die Reflexionsmodule und 9 durch das Sprachcoaching. Einige der Teilnehmenden an den Reflexionsmodulen haben auch das Sprachcoaching in Anspruch genommen. Die folgende Abbildung zeigt wie die Projektangebote genutzt wurden: An den Reflexionsmodulen nahmen 288 Personen teil, am Sprachcoaching 49 Personen und 38 Personen nahmen an beiden Angeboten teil.



Die meisten Teilnehmenden kamen aus dem Irak und aus Syrien – zusammen machten sie 64% der Teilnehmenden aus. Wie die folgende Abbildung zeigt, sind weitere häufigere Herkunftsländer die Türkei, Afghanistan, Nigeria und Marokko. Andere Länder machten insgesamt nur 15% der Herkunftsländer aus und werden hier nicht einzeln aufgeführt.



Projektmitarbeitende

Das Projektteam bestand aus acht Personen: einer Projektleitung, zwei Sprachcoaches, drei sozialpädagogischen Berater*innen und zwei Verwaltungskräften (Finanzverwaltung und allgemeine Büro-Verwaltung).

Beteiligte Sprachschulen

Sprachschule des AWO KV Bielefeld e.V.

Internationaler Bund (IB) Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V., Sprachinstitut Bielefeld

Sprachinstitut Dialog Consulting in Bielefeld und Detmold

VHS Lippe-Ost

Träger des Projektes *Reflex Deutsch – Individuelle Unterstützung beim Deutschlernen* ist der **AWO Kreisverband Bielefeld e.V. (AWO Bielefeld)**.

Die AWO ist ein anerkannter Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege und ein moderner Dienstleister mit besonderem Profil. In allen Bereichen sozialer Arbeit ist die AWO aktiv.

Die Sprachqualifikation der AWO Bielefeld ist seit mehreren Jahrzehnten im Bereich Deutsch als Zweitsprache tätig und verfügt in der berufsbezogenen Sprachförderung über umfangreiche Erfahrung. Neben der Durchführung von öffentlich geförderten Programmen – Integrationskurse und berufsbezogene Deutschförderung – arbeitet die AWO Bielefeld seit 2006 im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ und ist ein kompetenter Partner für das Thema „berufsbezogenes Deutsch“. Neben der Koordinierung und Konzeptionierung konkreter Angebote zum Thema „Deutsch am Arbeitsplatz“ und „Sprachcoaching“ engagiert sich die AWO Bielefeld auch im Rahmen einiger bundesweiten Arbeitsgruppen der IQ Fachstelle „Berufsbezogenes Deutsch“. Diese enorme Erfahrung und Expertise fließen in neue Projekte und Angebote ein und kommen den Teilnehmenden zugute.



Der Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) ist ein europäischer Fonds, der die EU-Mitgliedstaaten bei der Umsetzung ihrer Asyl- und Migrationspolitik unterstützt.

Der europäische Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) in Deutschland wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verwaltet.

Der Fonds förderte im Zeitraum 2014 bis 2020 Projekte in den Bereichen:

- Stärkung und Weiterentwicklung des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems einschließlich seiner externen Dimensionen,
- Integration von Drittstaatsangehörigen und legale Migration,
- Rückkehr.

Ziel der deutschen Integrationspolitik ist es, Menschen mit Migrationshintergrund gleiche Chancen auf Bildung und Aufstieg, persönliche Entfaltung, auf berufliche und gesellschaftliche Teilhabe zu bieten und damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken.

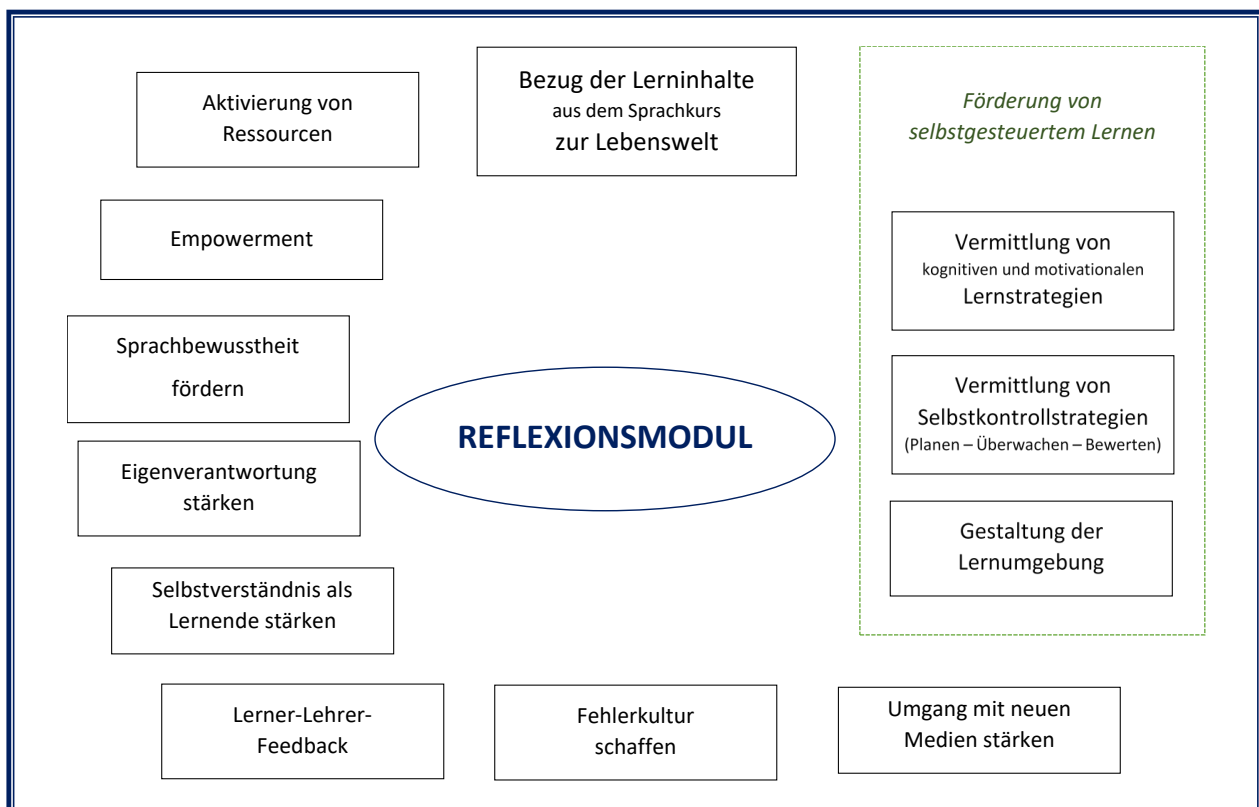
WAS?

Aufgaben des Projektes

Das Projekt hielt in Bezug auf die Sprachförderung zwei Angebote vor: zum einen das Reflexionsmodul, das eine gruppengestützte Förderung darstellte, und zum anderen das individuelle personenbezogene Sprachcoaching. Abgerundet wurde die individuelle sprachliche Unterstützung durch eine sozialpädagogischen Beratung, die alle Teilnehmenden in Anspruch nehmen konnten und bei der gezielt sozialpädagogische Inhalte thematisiert wurden. Wurden bei der Anmeldung zur Teilnahme oder im späteren Verlauf der Reflexionsmodule bzw. im Einzelcoaching Umstände festgestellt, die das Lernen behinderten (z.B. Probleme mit Ämtern oder bei der Kinderbetreuung), kam die sozialpädagogische Beratung zum Einsatz und unterstützte bei der Problemlösung, so dass einer erfolgreichen Teilnahme am Integrationskurs möglichst keine äußeren Umstände im Wege standen.

Das Reflexionsmodul

Das Reflexionsmodul begleitete die Teilnehmenden eines Integrationskurses im Kursverband. Hier hatten sie die Möglichkeit, gemeinsam, in kleineren Gruppen oder auch einzeln an bestimmten Themen zu arbeiten. Die Reflexionsmodule wurden von Sprachcoaches gestaltet, die mit den Lehrkräften, die die jeweiligen Integrationskurse leiteten, eng zusammenarbeiteten. Die Inhalte waren bedarfs- und teilnehmerorientiert. Mögliche Reflexions-Themen waren: Lernstrategien, Zeitmanagement, Kommunikationsstrategien und –training. Zudem konnten aber auch Themen des Sprachkurses aufgegriffen werden, die einzelne Teilnehmende noch nacharbeiten wollten. Darüber hinaus ging es darum, die Ressourcen, die den Teilnehmenden zur Verfügung standen, individuell bewusst zu machen und das selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Folgende Abbildung stellt die Ziele des Reflexionsmoduls zusammen:



Die Teilnahme an den Reflexionsmodulen wurde auch Lernenden aus anderen Staaten ermöglicht, da die Mehrheit der Teilnehmenden der Zielgruppe entsprach. Damit sollte Enttäuschungen, Konkurrenzempfinden und Verstimtheit innerhalb eines Kurses entgegengewirkt und ein besserer Zusammenhalt in der Gruppe, eine höhere Motivation aller Lernenden sowie eine konstruktive Lernatmosphäre gefördert werden.

Reflexion im bildungssprachlichen Sinn lässt sich als *prüfendes und vergleichendes Nachdenken über sich selbst oder das eigene Verhalten, Überlegen (wenn es auf eine geistige Tätigkeit bezogen ist)* erklären. Reflexion im Lernkontext, hier konkret im Kontext des Zweitspracherwerbs, bedeutet also das „Nachdenken“ über das eigene Lernverhalten im Allgemeinen und in Bezug auf das Sprachenlernen im Besonderen.

Dabei gibt es verschiedene Arten von Reflexion. Zum einen gibt es eine Reflexion, die im Sinne der Lernbiografie „rückwärts“ gerichtet ist. Die/der Lernende überlegt dabei, wie sie/er bis jetzt gelernt hat, welche Methoden gut funktioniert haben, welche nicht, welche Lernumgebung oder Umstände lernförderlich waren, welche eher hinderlich usw. Zum anderen gibt es aber eine Reflexion, die „lernbegleitend“ stattfindet, also parallel zum Lernprozess bzw. während des Lernens. Eine Reflexion kann auf verschiedenen Ebenen verlaufen und auf unterschiedliche Inhalte bezogen sein. Beispielsweise kann sie sich auf das allgemeine Befinden der Lernenden beziehen. Man fragt sie zu Beginn der Stunde bzw. der Sitzung: „Wie geht es Ihnen? Wie fühlen Sie sich jetzt?“ und dann wieder am Ende der Stunde, mit der zusätzlichen Frage „Was hat sich während der Stunde getan/verändert? Warum fühlen Sie sich jetzt anders als vor der Stunde (Sollte dies der Fall sein.)?“. Eine Reflexion kann sich aber auch auf das Bearbeiten einer Aufgabe beziehen; die Fragen dazu könnten lauten: „Wie fanden Sie diese Aufgabe? Schwer, leicht... Wie haben Sie sie geschafft? Was war gut, schlecht, leicht, schwer usw.? Bzw. was konnten Sie gut/ nicht so gut? Was ist Ihnen leicht- bzw. schwergefallen?“ Auf eine ähnliche Art und Weise könnte man über ein bestimmtes Thema, eine grammatikalische Einheit usw. reflektieren: „Was können Sie gut, was noch nicht so gut? Was fällt Ihnen leicht, was fällt Ihnen schwer? Was müssten Sie noch weiter üben?“ Eine der aus Sicht des Projektes wichtigsten Ebenen der Reflexion ist diejenige, die den Bezug der Lerninhalte zum Alltag der Lernenden herstellt und somit zur Anwendung des Gelernten führt. Die Lernenden sollten dahin geführt werden, zunächst einmal zu erkennen, dass das Gelernte in der Realität tatsächlich Anwendung findet und wo sie es in ihrem Lebensraum „antreffen“ und auch selbst anwenden können. Damit soll die Lücke zwischen dem „theoretischen“ Lernen im Kursraum und dem „praktischen“ Anwenden in der realen Welt der Teilnehmenden geschlossen werden.

Man könnte in der Reflexion auf eine weitere Ebene gehen und über den Sinn und Zweck des Erlernens der Zweit- oder Drittsprache nachdenken, z.B. mithilfe folgender Fragen: „Wozu lernen Sie die Sprache überhaupt? Was wollen Sie mit der Sprache erreichen? In welchen Bereichen oder zu welchen Zwecken wollen Sie sie nutzen? Wie gut wollen Sie die Sprache erlernen?“ Ähnlich kann man auch auf einzelne Bereiche, Themen, grammatikalische Strukturen usw. eingehen.

Eine weitere Stärke des Nutzens von Reflexionskonzepten für den Lernprozess zeigt sich darüber hinaus deutlich beim nächsten Schritt: Hier ist es wichtig zu überlegen, welchem Zweck die Reflexion dienen soll. Soll die/der Lernende die Ergebnisse der (Selbst-)Reflexion „für sich behalten“ und ihre/seine eigenen Schlüsse daraus ziehen? Sollen die Ergebnisse in der Lerngruppe offen dargestellt und gemeinsam diskutiert werden? Dient eine (Selbst-)Reflexion der Lernenden auch der Lehrkraft als Grundlage für die Reflexion über den Unterricht? Vor allem die Reflexion über den Sinn und Zweck des Erlernens der Zweitsprache könnte für die Lehrkraft als Grundlage für die Planung des Lernumfangs, der Lernprogression und für die Formulierung der Lernziele von großer Bedeutung sein. Dabei sollten der Bedarf und das Bedürfnis der/des Lernenden stets im Fokus stehen und nicht die Einschätzung der

Lehrkraft. Dieser produktive Moment entfällt allerdings in Bezug auf die Integrationskurse, die der Integrationskursverordnung unterliegen.

Bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Reflexives Lernen“ und näherer Diskussion verschiedener Ansätze³ der aktuellen Forschungsliteratur sowie des Konzepts der Sprach(en)bewusstheit entstand im Projekt eine Ausrichtung auf drei Ebenen der Reflexion im Sprachlernprozess: die identitätsbezogene Reflexion – „Reflexion des Ichs“, die Reflexion des eigenen Lernprozesses – „Reflexion des Weges“ sowie die Reflexion über den Lerngegenstand – „Reflexion des Lerngegenstands“. Die drei Ebenen der Reflexion sind eng miteinander verbunden und greifen ineinander. Diese Ebenen lassen sich mit den fünf Bereichen bzw. „Domänen“ der Sprachbewusstheit nach James & Garrett näher beschreiben⁴:

Reflexion des Ichs: Hier geht es um **die ziel- bzw. identitätsbezogene Reflexion**. Sie betrifft die affektive Domäne der Sprachbewusstheit („Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen der Lernenden“ (ebd.)), die Domäne der Macht (die Lernenden durchschauen die Sprache als Machtinstrument) sowie die soziale Domäne (Verständnis für andere Sprachen, Mehrsprachigkeit der Lernenden, Toleranz für andere Sprachen). Im Zentrum steht die Frage „**Warum** (lerne/mache ich etwas)?“

Reflexion des Weges: Hier geht es um eine Reflexion, die sich auf **das Lernverhalten und die Strategien** bezieht. Sie betrifft die Domäne der Performanz (Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache und für das (Sprach-)Lernen/ Sprachlernbewusstheit). Im Zentrum steht die Frage „**Wie** (lerne/mache ich etwas)?“ In Lerngruppen geht es auf dieser Reflexionsebene auch um die Gruppenreflexion, d.h. um die Evaluation des gemeinsamen Lernprozesses⁵.

Reflexion des Lerngegenstands: Hier bezieht sich die Reflexion auf die **Inhalte**, auf den tatsächlichen **Lerngegenstand**. Sie betrifft die kognitive Domäne (Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln, System der Sprache). Im Zentrum steht die Frage „**Was** (lerne/mache ich)?“

Das Sprachcoaching nach dem Bielefelder Konzept⁶

Im letzten Drittel des Integrationskurses hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, an einem individuellen Sprachcoaching teilzunehmen. (Vorher wäre eine Teilnahme wenig zielführend gewesen, da die Sprachkenntnisse noch nicht ausreichend waren, um das Sprachcoaching optimal zu nutzen.) Das Instrument Sprachcoaching (das Bielefelder Konzept) wurde in den Jahren 2013 bis 2015 im Rahmen des Projektes *SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung* im Auftrag des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ entwickelt und in die Praxis gebracht, Träger des Projektes war die AWO Bielefeld e.V.

Das Sprachcoaching setzt sich aus drei Komponenten zusammen:

- Die **"kooperative Bestandsaufnahme"** bildet die Grundlage zur gemeinsamen Gestaltung des Sprachcoachings und vereint zwei Perspektiven: Einerseits wird die Ausgangslage hinsichtlich vorhandener Kompetenzen und verfügbarer Ressourcen erfasst, andererseits werden individuelle

³ Vgl.: Jenert, 2008; Hilzensauer, 2008; Schüßler, 2008; Aguado, 2017; Budde, 2021

⁴ Vgl.: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/sprachbewusstheit-anbahnen/sprachbewusstheit-anbahnen.html>

⁵ Vgl.: Schüßler, 2008

⁶ Vgl.: Daase et al., 2014

sprachliche Ziele identifiziert, um die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden in ihrem Lebensumfeld zu verbessern.

- Im Rahmen der integrierten **"Sprachlernberatung"** werden Möglichkeiten erarbeitet, den eigenen (Sprach-)Lernprozess zu optimieren, z.B. individuelle Lernstrategien entwickelt. Diese Möglichkeiten werden exemplarisch während der Beratung ausprobiert und anschließend zu Hause angewendet, können aber auch im Rahmen der Spracharbeit in einem konkreten Sprachbereich trainiert werden.

- Die Komponente **"Spracharbeit"** bietet die Möglichkeit, an konkreten sprachlichen Anliegen zu arbeiten. Sie orientiert sich an Themen, die die Teilnehmenden aus ihrer aktuellen Lebenssituation einbringen bzw. die der Erreichung der gesetzten Ziele dienen.

WIE?

Reflexionsmodule in der Praxis

Die Rahmenbedingungen

Die Räumlichkeiten für die Durchführung des Angebotes wurden durch das Projekt angemietet und standen zu den vereinbarten Zeiten zur Verfügung. Sie befanden sich zentral in Bielefeld und waren für die Teilnehmenden verschiedener Kursträger fußläufig zu erreichen. Das Sprachcoaching in Präsenz fand im Sprachcoaching-Büro statt, so dass die Sitzungen im geschützten Rahmen und in einer vertrauensvollen Atmosphäre durchgeführt werden konnten. Die Teilnehmenden betonten in den Auswertungsgesprächen, dass sie den Raum als besonders ansprechend und gemütlich (obwohl klein) empfunden hatten. Der Raum für die Reflexionsmodule befand sich im gleichen Gebäude, wurde aber von den Teilnehmenden aufgrund der Entfernung zu den Sprachkursräumen nicht gern angenommen. Da die Teilnahme am Projekt freiwillig und nicht verpflichtend war, kam es oft vor, dass nur wenige Teilnehmende den Weg zum Reflexionsmodul vor oder nach dem Kurs auf sich nahmen. Dieses Problem wurde an die Ansprechpartner*innen bei den Sprachkursträgern herangetragen. Daraufhin waren einige von ihnen bereit, einen Raum zur Verfügung zu stellen, sodass die Teilnehmenden direkt in der Sprachschule in ihrer gewohnten Umgebung an den Reflexionsmodulen teilnehmen konnten. (Bei der VHS Lippe-Ost wurde es von Anfang an so praktiziert.) Dadurch bot sich den Sprachcoaches außerdem eine gute Möglichkeit, sich mit den jeweiligen Kursleitenden auszutauschen und gemeinsam mit ihnen über die Wechselwirkungen zwischen den Reflexionsmodulen und den Kursen zu sprechen.

Die Nachfrage nach den Reflexionsmodulen war sehr hoch; die Teilnehmenden zeigten eine hohe Motivation, an dem zusätzlichen Lernangebot teilzunehmen. Bei einigen Teilnehmenden reichte diese anfängliche Motivation allerdings für eine regelmäßige Teilnahme teilweise nicht aus. Hierfür gab es verschiedene Gründe: Besonders bei Frauen waren z.B. Kinderbetreuung und andere Familienarbeit ein häufiges Hindernis.

Die Teilnehmenden empfanden das Lernen im Reflexionsmodul stets als ein „anderes“ im Vergleich zum Lernen im Kurs. Die Tatsache, dass man nicht auf ein vorgegebenes Ziel hinarbeiten musste, sondern die Möglichkeit hatte, an seinen eigenen Zielen und Anliegen zu arbeiten und sich darauf zu konzentrieren, entschleunigte den Lernprozess – erhöhte aber gleichzeitig dessen Nachhaltigkeit. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit innezuhalten, bewusst wahrzunehmen, wo sie stehen und wohin sie möchten; was sie bis dahin geschafft haben und wie; was sie noch benötigen, um ihre Ziele zu erreichen; welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen usw. Für viele war dieser Prozess „sinnerkennend“ und stärkte sie auf ihrem weiteren (Lern-)Weg.

Beate Depping: *„Die Ruhe und die Zeit, die den Teilnehmenden ganz bewusst eingeräumt wird, nehmen diese zunehmend bewusst als positives Lernerlebnis wahr. Sie haben genug Zeit, um in Ruhe einen kleinen inneren Dialog zum reflektierten Erlesen eines Wortes zu führen oder andere im*

Reflexionsmodul vorgestellte Lesestrategien zu erproben und zu üben, um nachzudenken und auch Fehler zu bemerken und eigenständig zu korrigieren. Dies ist die Zeit, die Lernende benötigen, um einen bewussten Lernprozess zu vollziehen und als solchen wahrzunehmen, so dass letztlich auch Ergebnisse und Fortschritte erzielt werden können, die wiederum von den Lernenden als solche bewusst wahrgenommen werden können. Oft wird sehr konkret greifbar, wie viel Motivation zum Lernen bei den Teilnehmenden vorhanden ist. Die Motivation scheitert jedoch häufig an der Umsetzung, wenn die entsprechenden Unterstützungsmomente (wie beispielsweise Chunks, Wortschatz, Sprachstand-gerechte handlungsorientierte Grammatik) sowie die notwendige Lernumgebung (Ruhe, Zeit, Schutz vor Unterbrechungen, Sicherheit) nicht explizit – reflektierend – thematisiert werden. Bei der Abschlussreflexion können die Lernenden die individuellen Lernfortschritte bemerken und teilweise konkret formulieren.“

Inhaltliche Ausrichtung

Auf der Ebene der identitätsbezogenen Reflexion ging es um das **Warum** des Sprachenlernens. Hier reflektierten die Lernenden zum einen über ihre Biographie unter der verstärkten Berücksichtigung ihrer Lernbiographie und insbesondere ihrer Sprachlernbiographie. Die Teilnehmenden dachten darüber nach, was sie in ihrem Leben bisher gelernt hatten. Insbesondere wurden sie sich ihrer Erfahrungen bewusst, die sie außerhalb des schulischen Kontextes gesammelt hatten, da diese oft nicht als „Lernen“ gesehen wurden. Ebendiese Erfahrungen wurden im Verlauf des Reflexionsprozesses wertgeschätzt, was vor allem bei lernungewohnten Teilnehmenden von besonderer Wichtigkeit war. Dadurch wurden das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein der Lernenden gestärkt. Zum anderen dachten die Lernenden über ihre Ziele sowie die Notwendigkeit der Deutschkenntnisse für das Erreichen ihrer Ziele nach. Sie betrachteten und überdachten ihre Haltung zum Lernen sowie die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die Interessen der Teilnehmenden, ihre Fähigkeiten und bisher erworbene Kompetenzen wurden thematisiert und bewusst gemacht.

Die zweite Ebene der Reflexion bezog sich auf den **Lernprozess** und ging der Frage nach, **wie** gelernt wird. Hier reflektierten die Teilnehmenden die Strategien, die sie bis dato zum Sprachenlernen angewendet haben. Außerdem erarbeiteten und erprobten sie neue Strategien. Die Teilnehmenden wurden dazu angeregt, die neu erprobten Strategien – falls sie sie als erfolgreich empfanden – im Kurs anzuwenden bzw. in ihren Alltag zu integrieren. Zusätzlich wurde auf dieser Ebene die Methodenkompetenz der Teilnehmenden gestärkt und erweitert. Sie reflektierten über die Methoden, die sie im Reflexionsmodul kennenlernten, und dachten über die Ziele verschiedener Methoden nach. Wenn die Teilnehmenden zum Beispiel ein Diktat (im Kurs) schrieben, wurde im Nachhinein reflektiert, welches Ziel man mithilfe eines Diktats erreichen kann. Oft kannten die Sprachlernenden aus ihren vorangegangenen Lernerfahrungen das Diktat als eine sehr übliche und oft praktizierte Übung. Der Sinn eines Diktats war den Teilnehmenden jedoch meist unklar. Erst beim genaueren Hinschauen und Nachdenken stellten sie fest, dass sie mit dieser Übungsform in erster Linie ihre Orthographie verbessern können und dass das Diktat nicht primär dem Erwerb des neuen Wortschatzes oder dem Erlernen der Grammatik dient. In der anschließenden Diskussion wurden dann die Möglichkeiten aufgezeigt, wie man mit dem geschriebenen Diktat weiterarbeiten kann. (Dabei hängt es vor allem davon ab, welches Ziel man verfolgt: Wenn man die Wortschatzarbeit in den Vordergrund stellt, kann man zum Beispiel die unbekannten Wörter im Diktat markieren, sie gruppieren oder in neue Beispielsätze einbinden. Sollte man ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen, das im Diktat vorkommt, genauer betrachten wollen, kann man die entsprechenden Strukturen suchen und analysieren. Für die Vermittlung der Strategien zum Textverstehen bietet sich an, Absatzüberschriften im Diktat zu formulieren, Fragen zum Diktatext zu stellen bzw. ihn nachzuerzählen etc.)

Nicht zuletzt ging es auf dieser Reflexionsebene auch darum, gemeinsame Lernprozesse in der Gruppe zu reflektieren. Die Teilnehmenden lernten voneinander: Sie tauschten sich über die Lernstrategien aus und berichteten einander, was besonders gut funktioniert hatte. Die erworbenen Kenntnisse transferierten sie dann in ihren Deutschkurs und beeinflussten die Lernprozesse der gesamten

Lerngruppe positiv und somit auch die der Teilnehmenden, die an dem Angebot nicht teilnehmen wollten oder konnten. Das Erleben des Erfolgs im Kurs und im alltäglichen Handeln erhöhte die Motivation und stärkte das Selbstbewusstsein der einzelnen Teilnehmenden und der ganzen Lerngruppe.

Auf der dritten Ebene der Reflexion ging es um den **Lern- bzw. Sprachgegenstand**, um die konkreten sprachlichen Schwierigkeiten, um das **Was**. Es wurden gezielt Handlungsprobleme der Teilnehmenden im Alltag, die durch ungenügende Sprachkenntnisse hervorgerufen wurden, unter die Lupe genommen. Hier wurden beispielhaft passende sprachliche Aufgaben bzw. Übungen bearbeitet. Anschließend wurde über ihre Relevanz und ihren Nutzen für den Alltag der Teilnehmenden reflektiert. Zum Beispiel wünschten sich die Teilnehmenden oft Aufgaben, die auf die Prüfung vorbereiteten. Nach der Bearbeitung der Aufgaben wurde über die bei der Lösung der Aufgabe aufgetretenen Schwierigkeiten gesprochen und über die Möglichkeiten diskutiert, wie sie beseitigt werden könnten. Beispielweise erfassten die Teilnehmenden die Textsorten, die in dem Subtest „Lesen“ in der Prüfung vorkommen. Danach überlegten sie, wo sie im Alltag mit den entsprechenden Textsorten in Berührung kommen (Zeitungsartikel, Mitteilungen ihrer Sprachschule oder von ihren Vermietern, Anzeigen auf der Seite der Ebay-Kleinanzeigen oder auch die Informationstafeln in Kaufhäusern oder im Rathaus) und stellten so den Bezug zur ihrer eigenen Lebenswelt her. Sie achteten verstärkt auf die entsprechenden Textsorten außerhalb des Reflexionsmoduls, nämlich in ihrem Alltag: Somit schärfen sie ihren Blick für ihre sprachliche Umgebung. Die Prüfungsvorbereitungsaufgaben wurden für die Lernenden greifbarer, weil sie persönliche Relevanz erhielten und in ihrem Alltag Platz hatten. Die Teilnehmenden erkannten ihren Nutzen.

Erfahrungsbericht über ein Reflexionsmodul, Alla Korol

An dieser Stelle beschreibe ich exemplarisch und in groben Zügen das Reflexionsmodul in einem Jugendkurs in den Modulen 7-9 beim Internationalen Bund in Bielefeld. Die Teilnehmenden *wiederholten die Module, da sie schon einmal den DTZ abgelegt hatten, aber das gewünschte Ergebnis noch nicht erzielt hatten.*

Nach den Absprachen mit dem Sprachkursträger sowie der Vorstellung des Projektangebotes bei den Kursdozentinnen stellte ich das Projekt im Kurs vor. Dabei betonte ich die Möglichkeit, das Angebot differenziert und individuell, an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert zu gestalten. Die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde ebenfalls angesprochen. Die Gruppe bestand aus zehn Personen, sieben von ihnen meldeten sich für das Reflexionsmodul an. Dieses fand in Absprache mit den Lernenden einmal in der Woche, mit einem Umfang von zwei Unterrichtseinheiten statt. Da die Kurszeiten im Nachmittagsbereich lagen, vereinbarten wir, dass das Reflexionsmodul vor dem Unterricht stattfindet. Die Termine wurden festgehalten und den Teilnehmenden als eine Übersicht ausgehändigt.

Die Dozentinnen unterstrichen im Gespräch mit mir, dass die Jugendlichen besonders viele Schwierigkeiten in den Bereichen Schreiben und Lesen hatten. Beim ersten Treffen mit den Jugendlichen stellte es sich hingegen heraus, dass sie am meisten an der Prüfungsvorbereitung interessiert waren.

Die ersten drei Sitzungen im Reflexionsmodul fanden in Präsenz statt. Im ersten Treffen arbeiteten die Teilnehmenden ihre Ziele mit Hilfe der SMART-Methode (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert) aus. Um die Ziele realistisch zu formulieren, mussten die Jugendlichen zunächst über ihre bisherigen Arbeits- und Lernerfahrungen nachdenken. Ein Teilnehmender berichtete zum Beispiel, dass er in seinem Heimatland nur zwei Jahre die Schule besucht hatte und es ihm überhaupt keinen Spaß gemacht hatte. Seine Familie wollte aber, dass er unbedingt weiterhin am Unterricht teilnahm. Er ging

aus dem Haus und versteckte sich, um nicht zur Schule gehen zu müssen. Diese Erfahrung setzte sich auch in Deutschland fort. Der Jugendliche kam nicht zum Kurs, fehlte oft und gab das auch als Grund dafür an, dass er die Prüfung beim ersten Versuch nicht bestanden hatte.

Auf der Grundlage der Reflexion über die Lernerfahrungen versuchten die Jugendlichen außerdem einzuschätzen, wie viel Zeit sie für das Erreichen der Ziele brauchen würden. Die meisten Jugendlichen planten eine Ausbildung zu machen, zu studieren bzw. eine Arbeit zu finden. Anschließend formulierten die Jugendlichen die nächsten drei guten Schritte auf dem Weg zu ihrem Ziel. Alle beschrieben das Bestehen des DTZ und weiteren Spracherwerb als einen der ersten Schritte. Die Jugendlichen waren sich darüber im Klaren, dass sie nach ihrer Aussage „mehr Deutsch“ brauchen, um ihr langfristiges Ziel zu erreichen. Allen war bewusst, dass der Weg zu ihrem Wunsch länger sein würde. Die Jugendlichen konnten realistisch einschätzen, wie viel Zeit sie brauchen würden, um ihr Vorhaben zu verwirklichen. Das Formulieren der Ziele und das Aufschreiben der nächsten guten Schritte verdeutlichte den Jugendlichen die Wichtigkeit des Sprachenlernens und motivierte sie, weiterhin aktiv an ihrem Sprachkurs und am Reflexionsmodul teilzunehmen. Ein Teilnehmender erzählte mir, dass er sein Arbeitsblatt mit formulierten Zielen und Schritten zu Hause aufgehängt habe und es sich immer wieder anschaute, um sich selbst zu motivieren und das Ziel sowie die nächsten Schritte im Auge zu behalten.

Das primäre Interesse der Jugendlichen und ihr ausdrücklicher Wunsch war es, die Prüfung zu bestehen. Daher wurde im Reflexionsmodul ein besonderer Schwerpunkt auf die Prüfungsvorbereitung gelegt. Dabei versuchte ich die Relevanz der Prüfungsaufgaben für den Alltag der Jugendlichen zu verdeutlichen. Als sie sich mit den Aufgaben zum Lesen Teil 2 des DTZ „Anzeigen verstehen“ beschäftigten, arbeiteten sie an den aktuellen Anzeigen aus dem Internet bzw. aus der Zeitung. Zunächst reflektierten sie, wo, zu welchem Zweck und in welchen Sprachen sie die Anzeigen schon lesen können. Es stellte sich heraus, dass sie durchaus mit dieser Textsorte vertraut waren. Einige von ihnen kauften Möbel, gebrauchte Elektrogeräte etc. auf der Internetseite www.ebay.kleinanzeigen.de. Andere kannten vor allem die Anzeigen auf verschiedenen Wohnungsbörsen, weil sie bereits auf mehreren Internetseiten Wohnungen für sich, ihre Familien oder Freunde gesucht hatten. Anschließend suchten sich die Teilnehmenden Anzeigen zu einem bestimmten Thema (Reisen, Möbel, Autos, Wohnung) in der Zeitung oder im Internet aus und erstellten in Einzel- oder Partnerarbeit Aufgaben, die den Prüfungsaufgaben ähnlich waren. Danach tauschten die Jugendlichen ihre selbstentwickelten Aufgaben untereinander und lösten sie. Sie wirkten dabei konzentriert und interessiert.

Einer der Jugendlichen erwähnte zum Beispiel während der Textarbeit, dass er einen gebrauchten Computer kaufen möchte. Aus diesem Grund wollte er eine Anzeige formulieren, um sie auf einer Internetseite zu veröffentlichen. Also ergriff er im Reflexionsmodul die Möglichkeit dazu und formulierte mit Unterstützung der anderen Teilnehmenden seine Anzeige.

Die oben beschriebene Vorgehensweise machte die bereits vorhandenen Ressourcen der Jugendlichen sichtbar, erweiterte ihre Methodenkompetenz und stärkte ihre Handlungskompetenz im Alltag.

Als Vorschlag für die Hausaufgabe nach dieser Einheit gab es ein Arbeitsblatt mit Aufgaben, die „Lesen Teil 1“ des DTZ „Kataloge, Register, Verzeichnisse verstehen“ als Schwerpunkt hatten. Die Teilnehmenden sollten bestimmte Informationen herausfinden, die auf den Informationstafeln in den Kaufhäusern, ihrer Sprachschule oder in der Stadt zu finden waren. (Eine der Aufgaben lautete: „Sie möchten als Geschenk für Ihren Neffen ein Spielzeug kaufen. In welche Etage im Kaufhaus und in welche Abteilung gehen Sie?“ eine andere: „Sie möchten erfahren, wann der nächste B2-Kurs an Ihrer Sprachschule beginnt. Wo und zu welchen Zeiten können Sie nachfragen?“) Zwei Teilnehmende hatten die Hausaufgabe gemacht und erzählten begeistert, wie gut es geklappt hatte. Sie fanden alle Informationen, fragten nach, wenn sie nicht weiterwussten und brachten auch Informationsmaterial zum Reflexionsmodul mit. Das Beispiel zeigt, wie wichtig und unbedingt notwendig es ist, in den Deutschkursen ohne ein kompliziertes Antragsverfahren und lange Planung im Voraus den Klassenraum verlassen zu dürfen. Somit bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihr im Sprachkurs

*erworbenes Wissen anzuwenden, im Alltag kompetent zu handeln, in Kontakt mit verschiedenen Kommunikationspartner*innen zu treten. Zudem werden sie ermutigt, selbstständig zu agieren.*

Mit dem ersten Lockdown mussten wir die Reflexionsmodule zunächst unterbrechen und uns mit den Möglichkeiten der Projektfortsetzung in der pandemischen Situation beschäftigen. Als klar war, dass die Präsenzveranstaltungen dauerhaft ausgesetzt werden, mussten wir versuchen, die Teilnehmenden auf dem digitalen Weg zu erreichen. Die Dozentinnen des Jugendkurses unterstützten mich bei diesem Vorhaben. Von den sieben Teilnehmenden, die sich für das Reflexionsmodul angemeldet hatten, konnte ich fünf Personen erreichen. Keine von ihnen hatte einen Laptop, alle konnten nur auf ihre Smartphones zurückgreifen. Einige Jugendliche hatten kein Internet zu Hause und nutzten nur das mobile Internet. Daher verbrauchten sie sehr viel Datenvolumen während der Videokonferenzen und die Qualität der Verbindung war nicht optimal. Einigen fehlten die Endgeräte, weil ihre Geschwister sie für die Schule brauchten. Einige hatten keinen geeigneten Raum zu Hause, in dem sie in Ruhe am Reflexionsmodul teilnehmen konnten.

Durch viel persönliche Kontaktpflege, Nachrichten per WhatsApp, Ermutigung zur Teilnahme gelang es mir, ein Online-Gruppenangebot für die Jugendlichen auf die Beine zu stellen. Dabei unterstützte ich die Teilnehmenden bei der Installation des Konferenztools, der Anmeldung etc. Für das digitale Angebot war es enorm wichtig, dass wir uns aus den vorherigen Reflexionsmodulen in Präsenz kannten. Die Jugendlichen hatten inzwischen Vertrauen zu mir gefasst und die Relevanz der Reflexionsmodule für sich erkannt.

Somit konnten 10 Treffen online über Zoom stattfinden. Wir trafen uns einmal in der Woche für eine Unterrichtseinheit. In der ersten Sitzung ging es darum, die Funktionen der Software auszuprobieren (Stummschaltung der Mikros, Nutzung der Kopfhörer, Chat, Reaktionen, Gruppenräume). Da die Teilnehmenden nur an ihren Smartphones arbeiten konnten, standen einige Funktionen (insbesondere z.B. am Whiteboard schreiben) nicht zur Verfügung bzw. waren nicht nutzbar. Daher entschieden sich die Jugendlichen dafür, online meist mündlich zu arbeiten.

In einer Reflexionsrunde benannten sie die Themen, die sie interessierten bzw. die für sie schwierig waren und an denen sie gerne online arbeiten wollten. Genannte Themen waren: Bewerbung, Kennenlernen von Angeboten zum selbstständigen Deutschlernen und das Ausprobieren des dritten Teils der mündlichen Prüfung („Gemeinsam etwas planen“). Anschließend priorisierten die Teilnehmenden die Themen und entschieden sich für eines, welches sie in der nächsten Sitzung besprechen wollten. Ihre Wahl fiel auf das Thema „Bewerbung“, denn mit dem Wegfall des Sprachkurses im ersten Lockdown wollten viele Jugendliche sich um einen Nebenjob bemühen. Sie suchten nach Möglichkeiten – um ihre Isolation zu Hause zu überwinden – Deutsch zu sprechen, Kontakte zu knüpfen.

Bei der Bearbeitung des Themas „Bewerbung“ reflektierten die Jugendlichen ihre Stärken und konnten ihre Standpunkte diesbezüglich gut darlegen. Außerdem wurde ihnen deutlich, welche Arbeitserfahrungen sie mitbrachten. Zunächst sagten die Teilnehmenden, dass sie bis jetzt noch gar nicht gearbeitet hätten. Beim näheren Nachfragen und Nachforschen stellte sich jedoch heraus, dass sie mehrere Helfertätigkeiten in der Familie, aber auch in den familiären Betrieben ausgeführt hatten. Alle waren sich sicher, dass sie „etwas anderes tun möchten“ als das, was sie bis jetzt ausprobiert hatten. In einer der nächsten Sitzungen erarbeiteten die Jugendlichen die Bedingungen, unter denen die Arbeit ihnen Spaß machen würde. Dies war nämlich aus ihrer Sicht dann der Fall, wenn man kommunizieren kann oder etwas tun kann, was man gerne macht (Menschen helfen, Auto fahren, zeichnen).

Deutsch zu lernen empfanden die Jugendlichen auch als Arbeit. Sie begründeten ihre Meinung wie folgt: „Man muss beim Deutschlernen auf die Entwicklung verschiedener Fertigkeiten achten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören), obwohl einem nicht alles gleich leichtfällt. Man muss auch regelmäßig

und kontinuierlich lernen, obwohl es nicht immer Spaß macht. Aber nur so kann man Fortschritte machen und Erfolge sehen.“

Anschließend reflektierten die Jugendlichen die Unterschiede der Bewerbungsverfahren in ihren Heimatländern und in Deutschland und konnten differenziert ihre Gedanken äußern sowie das Gesagte mit eigenen Erfahrungen untermauern (in manchen Ländern gibt es gar keine Bewerbungsverfahren, es ist nur ein Probearbeiten nötig, man bekommt die Jobs meist über Freunde bzw. Bekannte). Nach der Reflexion der eigenen Stärken, Erfahrungen sowie der Unterschiede im Bewerbungsverfahren wurde auf Wunsch der Lernenden die Aufgabe 3 der mündlichen Prüfung gemeinsam zu diesem Thema entwickelt: „Serhat aus Ihrem Deutschkurs möchte eine Bewerbung schreiben und braucht Hilfe. Planen Sie, wie Sie ihm helfen können.“. So wurde ein weiterer vorab in der Gruppe ermittelter Bedarf (Prüfungsteil 3 üben, siehe oben, S.16) in ein Übungsfeld mit realem Bezug für die Teilnehmenden überführt.

Im Anschluss an die Aufgabe wurde reflektiert, wie schwierig bzw. einfach sie war. Die Teilnehmenden konnten beschreiben, dass die Aufgabe gut zu lösen war. Sie reflektierten den Lösungsweg: „Wir haben zunächst über verschiedene Aspekte des Themas gesprochen. Dann haben wir verschiedene Ideen zu dem Thema in der Gruppe gesammelt und uns Notizen gemacht. Außerdem haben wir Aufgaben im ähnlichen Format schon geübt. Daher war die Aufgabe gut zu lösen.“ Durch die Bewusstmachung des Lösungsweges und der genutzten Strategien konnten die Jugendlichen sie auf andere Themen und in andere Kontexte übertragen.

Ein wichtiges Ziel des Reflexionsmoduls war, die Jugendlichen dazu zu befähigen, einander ein objektives und differenziertes Feedback zu geben. Zunächst wurde das Feedback durch Fragen eingeleitet (z.B. Wie wurde die Aufgabe gelöst? Was ist gut gelungen? Was ist weniger gut gelungen? Was könnte man beim nächsten Mal verbessern?). Die Feedback-Regeln wurden vorher besprochen: das Feedback wertschätzend und höflich formulieren, zunächst das Positive benennen, konstruktiv kritisieren. Während der Arbeit an den Aufgaben aus der mündlichen Prüfung wurden außerdem die Bewertungskriterien transparent gemacht und besprochen. Mit der Zeit und nach einiger Übung gelang es vielen Jugendlichen gut, die eigenen Leistungen einzuschätzen und Verbesserungsvorschläge zu machen.

Am Ende jeder Sitzung stellte ich die Frage, welche Hausaufgabe die Teilnehmenden gerne erledigen würden. Am Anfang machte ich Vorschläge für mögliche Aufgaben, um den Transfer des Gelernten zu ermöglichen. Nach und nach konnten die Jugendlichen selbst die für sie passende Form der Hausaufgabe aussuchen bzw. benennen. Manche entschieden sich für eine schriftliche Aufgabe zum behandelten Stoff, andere fokussierten ihre Aufmerksamkeit auf das erarbeitete Thema in ihrem Alltag, andere schauten aktuelle Videos dazu. Jede/-r suchte den Weg zum Lernen aus, der für sie/ihn der richtige war. Der Austausch in der Gruppe über verschiedene Lernmöglichkeiten inspirierte die Teilnehmenden dazu, vielfältige Strategien und Techniken auszuprobieren. Dadurch wurde die Selbstwirksamkeit gestärkt und das autonome Lernen gefördert.

Als das Reflexionsmodul wieder in Präsenz stattfinden durfte, gab es noch zwei Sitzungen, in denen wir das Gelernte reflektieren und das Angebot evaluieren konnten.

*In dem von mir beschriebenen Angebot bestanden alle Teilnehmenden den DTZ mit dem Ergebnis B1. Meines Erachtens ist das gute und in diesem Fall messbare Ergebnis auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. In erster Linie lag es an der guten Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen. Der Sprachkursträger war engagiert, unterstützte das Projekt und stellte die Räumlichkeiten zur Verfügung. Die Dozentinnen waren am kontinuierlichen Austausch interessiert und diskutierten Veränderungen, Erfolge und Misserfolge der Jugendlichen im Laufe des Reflexionsmoduls mit mir. Sie erleichterten mir die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen, indem sie im ersten Lockdown die Jugendlichen auf die Reflexionsmodule im Onlineformat explizit aufmerksam machten.*

Sehr wichtig waren aus meiner Sicht der Austausch mit den Teilnehmenden und ihre Mitentscheidung über die Themen, die eingesetzten Methoden und über die Gestaltung des Reflexionsmoduls. Die Evaluation der einzelnen Sitzungen ermöglichte mir eine Entwicklung des Reflexionsmoduls passgenau für diese Lerngruppe und an ihren Bedürfnissen orientiert. Darüber hinaus spielte die kontinuierliche Teilnahme der Jugendlichen an ihrem regulären Sprachkurs und parallel dazu an dem Reflexionsmodul eine wichtige Rolle. Gleichzeitig trugen die gewählten Inhalte bzw. die Methoden im Reflexionsmodul dazu bei, dass die Teilnehmenden über sich selbst, über verschiedene Lernwege sowie über die Sprache nachdachten. Das führte dazu, dass die Jugendlichen selbstbewusster wurden, im Alltag kompetent agierten und letztendlich die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernahmen. Ferner machte die beschriebene Arbeitsweise die Ressourcen der Jugendlichen sichtbar, verbesserte die Nutzung von Lernstrategien, erweiterte die Methodenkompetenz und ermöglichte das selbstständige Lernen in der Zukunft nach Kursabschluss.

Feedback

Am Ende der meisten Reflexionsmodule und jedes Coachingprozesses wurde von den Sprachcoaches eine Evaluation des Angebots durchgeführt. Die Teilnehmenden verschiedener Reflexionsmodule gaben folgende Rückmeldungen:

- Das Angebot im Reflexionsmodul war **genau auf sie zugeschnitten**, sie fühlten sich mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Fragen **ernst genommen**.
- Die Inhalte waren **interessant** und **passend zu den geäußerten Wünschen**.
- Die Atmosphäre war immer **sehr offen und freundlich**. Besonders betonten sie, dass ihnen die **Freiwilligkeit der Teilnahme** gut gefallen hat.
- Sie schätzten sehr die Möglichkeit, in einer **kleinen Gruppe** zu lernen.
- Sie fanden das Lernen im Reflexionsmodul „ganz anders als im Kurs“. Die Nutzung verschiedener Fragetechniken (aus dem Bereich des Sprachcoachings) brachte sie zum **Nachdenken über sich selbst**, eigene **Werte**, eigene **Lernwege**. Alleine schon der ritualisierte Einstieg ins Reflexionsmodul mit der Frage „Wie geht es Ihnen heute?“ (durch verschiedene Methoden vielfältig gestaltet) gab ihnen ein **gutes Gefühl** und half ihnen, sich auf die Sitzung bzw. das Reflexionsmodul **einzustellen**.
- Die Teilnahme am Reflexionsmodul machte sie **selbstbewusster**: Sie trauen sich nun im Alltag in verschiedenen Situationen zu **kommunizieren**. Sie haben **keine Angst** zu sprechen und spüren **keine Grenzen** (Unsicherheit, Nervosität) mehr, die sie aufgrund – aus ihrer Sicht – unzureichender Sprachkenntnisse in der Kommunikation bis dato empfunden hatten.
- Sie gewannen an **Selbstvertrauen**. Sie können jetzt **ihre Meinung** in verschiedenen Situationen äußern, weil sie im Reflexionsmodul die Erfahrung gemacht hatten, mit ihren unterschiedlichen und vielfältigen Meinungen **akzeptiert** zu werden.
- Sie können in verschiedenen Alltagssituationen **selbstständig handeln** (bei der Bank, bei der Ausländerbehörde oder im Jobcenter die Termine ohne Unterstützung wahrnehmen; Gespräche beim Arzt, in der Schule oder auch im Kindergarten führen).
- Sie empfanden das Reflexionsmodul als **Ermutigung zum selbstständigen Weiterlernen** der Sprache. Sie halten die Lernstrategien, die sie während des Reflexionsmoduls kennengelernt bzw. ausprobiert haben, für eine gute Grundlage zum selbstständigen Lernen. Sie fühlen sich befähigt, an der Sprache **selbstgesteuert weiterzuarbeiten** und **besser zu werden**.

Die Dozentinnen der Sprachkurse meldeten in Austauschgesprächen Folgendes zurück:

- Durch die Teilnahme einiger Lernenden an den Reflexionsmodulen veränderte sich die Atmosphäre im gesamten Kurs positiv. Die Teilnehmenden kamen in den Austausch miteinander, der Zusammenhalt in der Gruppe bzw. das Zugehörigkeitsgefühl zu der Gruppe wurde gestärkt.
- Die Teilnehmenden wirkten motivierter, sie nahmen aktiver am Kursgeschehen teil.

- Die Dozentinnen konnten Verbesserungen in den im Reflexionsmodul trainierten Fertigkeiten (z.B. Sprechen, Schreiben) beobachten.
- Die Teilnehmenden versuchten, die im Reflexionsmodul erprobten Strategien, auch im Kurs anzuwenden.
- Durch die gestärkte/erweiterte Methodenkompetenz der Teilnehmenden konnten sie im Kurs bestimmte Aufgabentypen besser lösen und die anderen Teilnehmenden bei der Lösung unterstützen.

Einbeziehung der Muttersprache

Immer wieder erleben Lehrkräfte im Unterricht, wie auch die Sprachcoaches in den Reflexionsmodulen, dass Kursteilnehmende daran scheitern, auf eine Situation angemessen zu reagieren. Besonders häufig zeigt sich das etwa bei Aufgaben, die das Verfassen eines Briefes beinhalten, in dem es um das Thema „Reklamation“, „Entschuldigung für die Schule“ oder „Wohnungssuche“ geht. Die Teilnehmenden kennen die Situation oft bereits aus ihrem Leben im Herkunftsland und wissen genau, wie sie als Erwachsene adäquat in dieser Situation agieren. Sobald sie aber im Kontext des Deutschlernens zu einer adäquaten Reaktion auf die Situation aufgefordert werden, fehlen ihnen die Worte und sie erleben sich selbst als inkompetent. Diese Selbstwahrnehmung als inkompetente/-r Sprecher/-in überträgt sich oft unbewusst auf die gesamte Selbstwahrnehmung, so dass einige Teilnehmende kaum noch eine Chance haben, ihrer Rolle als Erwachsene gerecht zu werden. Vielmehr fühlen sie sich der gesamten Situation nicht gewachsen und können nicht angemessen reagieren, was zu einer Selbstwahrnehmung von – zusätzlichem – Kompetenzverlust führt. Dieser Teufelskreis aus noch nicht als ausreichend empfundener Ausdrucksfähigkeit im Deutschen und daher zunehmend sinkendem Selbstbewusstsein führt nicht selten zu einem Gefühl vollständiger Inkompetenz. Diese Übertragung der Selbstwahrnehmung als inkompetent kann ausgeräumt werden, indem man die Teilnehmenden die gesamte Situation in ihrer Muttersprache durchspielen lässt. Hier nehmen sie sich als kompetente Erwachsene wahr, kompetentes Sprachhandeln und angemessenes Handeln in der Situation gehen Hand in Hand. Diese Methode des kleinen „Umwegs“ über die Muttersprache führt zu größerer Handlungskompetenz in der Zielsprache. Die Methode kann in unterschiedlichen Varianten durchgeführt werden.

Möglich ist z.B. folgendes Vorgehen: Die Aufgabensituation wird zunächst in deutscher Sprache geklärt. Im Sinne der Binnendifferenzierung können dann stärkere Teilnehmende schwächeren Teilnehmenden in der jeweiligen Muttersprache die Situation noch einmal verdeutlichen. Oder sie tauschen sich über Erfahrungen mit der gegebenen Situation untereinander aus. Dann erfolgt die Erarbeitung der Lösung – ebenfalls in der jeweiligen Muttersprache. Oftmals ist zu erleben, wie die Teilnehmenden sich in ihrer gesamten Erscheinung verändern. Sie agieren nicht mehr mit einem Gefühl des (sprachlichen, unbewusst gleichgesetzt mit ganzheitlichen) Defizits, sondern im Bewusstsein ihrer Kompetenz als Erwachsene.

Wenn alle Teilnehmenden eine Lösung gefunden haben, kann diese ebenfalls in ihren Muttersprachen aufgeschrieben werden. Ggf. können nicht literalisierte und literalisierte Teilnehmende hier zusammenarbeiten. Das schriftliche Erarbeiten einer Lösung in der Muttersprache ist jedoch nur ein möglicher Zwischenschritt. Letztlich soll die muttersprachliche Arbeit ohne Schriftlichkeit erfolgen; endgültiges Ziel ist die Wahrnehmung der eigenen inhaltlichen wie sprachlichen Handlungskompetenz direkt in der Zielsprache. Im nächsten Schritt wird das Ergebnis ggf. in eine leichtere Variante der Muttersprache (leichte Wörter, einfache Sätze) übertragen. Schließlich wird diese Lösung ins Deutsche übersetzt.

Diese Methode kann dabei unterstützen, dass die Teilnehmenden die Zielsprache als Instrument der Alltagsbewältigung für sich entdecken und sich dabei als kompetent sprachlich wie inhaltlich handelnde Erwachsene erleben – was wiederum zur Integration der Zielsprache in die als persönliche Kompetenzen wahrgenommenen Werkzeuge zur Alltagsbewältigung dienen kann.

Beate Depping: „Die Teilnehmenden sind stets zunächst so verwundert, dass sie ihre Muttersprache aktiv nutzen dürfen und mehr noch: sollen, um Deutsch zu lernen, dass durch den manifesten Zwischenschritt der Schriftlichkeit diese Methode gut etabliert werden kann.“

Ich habe erlebt, wie eine junge Frau, die zunächst verzweifelt war, weil sie es nicht schaffte, eine Entschuldigung für ein erkranktes Schulkind an die Lehrerin zu schreiben, plötzlich innerhalb weniger Minuten einen solchen Brief in ihrer Muttersprache verfasste und ihn ebenso schnell ins Deutsche übersetzte. Zunächst las sie die Aufgabe und erklärte sodann, dass sie die Situation verstanden habe. Danach jedoch konnte sie außer der Grußformel keinen weiteren Inhalt formulieren – obwohl sie über die sprachliche Kompetenz in der Zielsprache bereits gesichert verfügte. „Mein Kopf ist leer“, sagte sie auf Nachfrage. Daraufhin die Frage, ob sie als mehrfache Mutter solche Situationen nicht in ihrem Herkunftsland schon gemeistert habe. Woraufhin sie lachte und sagte, natürlich habe sie solche kleinen Briefe schon oft geschrieben. Sie wurde nun aufgefordert, in ihrer Muttersprache aufzuschreiben, was sie in solchen Fällen verfasst habe. Nach einiger Verwunderung tat sie dies – in einer Geläufigkeit, die deutlich machte, dass sie hier eine ihr bekannte Alltagsaufgabe erledigte, der sie sich vollkommen selbstverständlich und mit der Gewissheit der eigenen Kompetenz stellte. Sie übersetzte sodann den arabischen Brief ins Deutsche und war selber erstaunt, wie „gut“ das Ergebnis in ihren Augen und Ohren wirkte. Über den „Umweg“ der Muttersprache erlebte sie sich das erste Mal auch in der deutschen Sprache als kompetent handelnde Erwachsene. Ihr Selbstvertrauen in die erworbene Sprachkompetenz wuchs, und ihre grundsätzliche Handlungskompetenz war ihr nach der Lösung dieser Blockade wieder leichter zugänglich.“

Wenn Teilnehmende bei der mündlichen Beantwortung von Fragen blockiert sind, kann hier ebenfalls der Umweg über die Muttersprache hilfreich sein. Man kann die Teilnehmenden auch auffordern, die Antwort in ihrer Muttersprache laut in der Klasse vorzutragen. Die erste Reaktion ist zumeist, dass sie sich dies nicht trauen – zu oft haben viele Teilnehmende nach eigenem Bekunden gehört, dass es im Unterricht um Deutsch geht und die Muttersprachen im Klassenraum nicht gesprochen werden sollen. Wenn sie dann aber in ihrer Muttersprache sprechen, erleben sich gerade schwächere Teilnehmende – mitunter zum ersten Mal – als in der Außenwirkung kompetent wahrgenommene Sprecher, was das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden fördert und oft auch zu einer positiveren Wahrnehmung der Teilnehmenden in der Lerngruppe führen kann – was allein sich schon wiederum positiv auf ihr Lernverhalten auswirken kann.

Leider kommt es im Kursgeschehen selten zur Einbeziehung der Herkunfts- bzw. Muttersprachen der Lernenden. Der Gebrauch der Herkunftssprachen im Unterricht ist in vielen Fällen ausdrücklich untersagt. Als Grund wird von den Lehrenden die Angst vor Autoritätsverlust genannt⁷. Denkbar wäre allerdings sogar die Einbindung der vollen sprachlichen Kompetenz der Teilnehmenden, dazu gehören neben der Zielsprache auch Brückensprachen, Translanguaging, Mutter- und Herkunftssprache(n) und weitere Sprachen. Für die Reflexion ist die Einbindung der Mutter- bzw. Herkunftssprache von zentraler Bedeutung. Die Muttersprache ist identitätsstiftend und daher für Menschen mit Migrationshintergrund wie ein Stück Heimat und Bewahrung des eigenen Ichs in der Fremde; sie ist (zunächst) unabhängig vom Bildungskontext; mit der Muttersprache ist man nah an den Emotionen der Lernenden und das Interesse an der Muttersprache wird als wertschätzend empfunden. Lehrkräfte sollten die Scheu vor der Einbeziehung der Muttersprachen der Lernenden ablegen. Sie müssen die jeweiligen Sprachen nicht beherrschen, um sie im Unterricht zuzulassen, sie können damit aber Impulse setzen. Und sie sollten Vertrauen in ihre Teilnehmenden setzen, auch darauf, dass diese selbst aktiv werden. “ Die Sprachcoaches im Projekt durften erleben, welch verblüffend positive Ergebnisse sich so erzielen lassen.

⁷ Vgl.,Bredthauer/Engfer 2018, 13

Erfahrungsbericht zu Entwicklungen – individuell und als Lerngruppe – unter Einbeziehung der Muttersprachen, Beate Depping

Fallbeispiel 1: Ein 50-jähriger kurdischer Teilnehmer

Der Teilnehmer gab als Muttersprache Arabisch an. Ich fragte nach, ob er Araber sei? Nein, er sei Kurde. Also sei Kurdisch seine Muttersprache? Nein, Arabisch, nicht Kurdisch. Ich fragte, welche Sprache seine Eltern gesprochen hätten? Kurdisch. Und ob er selber auch Kurdisch sprechen kann? Der Mann lachte: Natürlich. Frage: Sprechen Sie gut Kurdisch? Antwort - wieder lachend: Natürlich! Warum er dann nicht Kurdisch als Muttersprache angebe? Antwort: Er könne Kurdisch weder schreiben noch lesen. Aber Arabisch. Welche Sprache seinem Herzen näher sei? Kurdisch.

Hier erfolgten noch einige Nachfragen, die deutlich machten, dass der Teilnehmer geprägt ist von der erlernten Einstellung, dass eine Sprache nur dann als „gelernt“ und „beherrscht“ gilt, wenn auch Literalität vorhanden ist. Ich fragte den Teilnehmer, ob ich seine „Sprachgeschichte“ ins Plenum tragen darf, der Teilnehmer stimmte zu.

Als die anderen Teilnehmenden das Thema erfuhren, stiegen unmittelbar zunächst andere kurdische Teilnehmende in das Thema ein. Dabei sprachen sie zunächst untereinander Kurdisch. Es wurde deutlich, dass innerhalb der vermeintlich homogenen kurdischen Gruppe im Kurs (die im Übrigen natürlich Kurdisch und nicht etwa Arabisch miteinander sprachen!) keine Einigung erreicht werden konnte. Intervention meinerseits: Das Thema sei für alle anderen auch interessant, aber weder ich noch die Teilnehmenden mit anderen Muttersprachen könnten sie derzeit verstehen.

Die Teilnehmenden bemühten sich daraufhin sehr engagiert, das ihnen bedeutsame Thema auf Deutsch darzulegen. Hier nahm ich vor allem die Rolle als Moderatorin ein: Ungelenk oder rudimentär geäußerte Sätze wurden von mir wiederholt, so wie ich die Redeabsicht verstanden hatte. Es erfolgte stets eine Rückversicherung beim Teilnehmer, ob er es so auch tatsächlich gemeint hat (ggf. Korrektur des nicht korrekt verstandenen Redebeitrags. Achtung! In solchen Situationen muss man als Sprachcoach oder Lehrkraft stets sich selbst gegenüber misstrauisch bleiben und quasi voraussetzen, dass man etwas missverstanden hat. Die erste Reaktion der Teilnehmenden ist – zumal auf Alpha-Niveau – fast immer Zustimmung zu dem, was der Sprachcoach bzw. die Lehrkraft verstanden zu haben meint.) Die Teilnehmenden mussten erst Vertrauen darin gewinnen, dass es hier nicht nur darum ging, irgendwie einen grammatikalisch korrekten Satz auf Deutsch zu produzieren, sondern dass hier wirklich persönlichen Redeabsichten aus großem Interesse an der Sache und der Person nachgespürt wurde.

Zur Sprache kam nun auch die Problematik, dass die kurdischen Teilnehmenden ihre (kurdische) Sprache in den Herkunftsländern nicht immer anwenden durften, die Sprache nicht in der Schule vermittelt wurde, sie als Sprache Nicht-Gebildeter abgestempelt wurde. Deutlich wurde zugleich: Nicht alle Kurdinnen und Kurden hatten dieselbe Erfahrung gemacht, je nach Herkunftsland und -gebiet variiert die Sprachbiographie. Dies war längst nicht allen bereits bewusst. Durch Reflexion gelangten die Teilnehmenden zu neuer Bewusstheit über die Heterogenität der „eigenen“ Gruppe.

Die übrigen Teilnehmenden stiegen an dieser Stelle zunehmend engagiert in die Diskussion ein und berichteten von der Sprachenvielfalt in ihren Ländern – bis hin zu durch Kolonialismus bedingten Italienisch-Kenntnissen in Eritrea und französischer Prägung in Guinea.

Fallbeispiel 2: Junger Mann aus Guinea

Ein junger Mann aus Guinea hatte zunächst Französisch als Muttersprache in sein Arbeitsblatt eingetragen. Auf Nachfrage nach einer ggf. anderen Muttersprache beharrte er darauf, dass seine Mutter ebenfalls Französisch spreche.

Erst als die Diskussion über die kurdische Sprache insoweit gediehen war, dass den Teilnehmenden deutlich war, dass Muttersprache nicht immer gleich Landessprache oder Amtssprache etc. ist, platzte der junge Mann heraus: Ja, wenn das so sei, dann sei seine Muttersprache auch nicht Französisch, sondern Kissi. Seine Mutter habe diese Sprache mit ihm gesprochen, er könne sie auch sprechen, aber nicht schreiben und lesen. Und sein Vater habe eine andere Sprache gesprochen. Ihn habe er nie wirklich verstehen können. (Er lacht.)

Es dauerte ein wenig, bis die Sprachen der Eltern tatsächlich identifiziert werden konnten. Der Teilnehmer sagte zunächst auch nur, dass niemand in Deutschland diese Sprachen kenne. Ich fragte nach, denn tatsächlich war es für mich auch zunächst schwierig, den Namen, den der Teilnehmer schnell und im Duktus der betreffenden Sprache aussprach, zu identifizieren. Tatsächlich bedurfte es hierzu letztlich einer kleinen Internet-Recherche. Die Reaktion des jungen Mannes war immens, als ihm bewusst wurde, dass „seine“ Sprachen durchaus offiziell (Internet – Wikipedia als „Autorität“) bekannt und als eigene Sprachen anerkannt sind und darüber hinaus bei mir ebenso wie bei den anderen Modul-Teilnehmenden auf großes Interesse stießen.

Das intrinsische Interesse wurde immer wieder schnell deutlich, wenn ich die betreffenden Teilnehmenden bat, einen Satz in ihrer Muttersprache zu formulieren. Die übrigen Teilnehmenden waren stets völlig fasziniert. Hinzu kam, dass die anderen Teilnehmenden nun auch eine weitere Stufe der Bewusstheit bzgl. der eigenen Sprachbiografie erlangten und in dem beschriebenen Fall z.B. die Teilnehmenden aus Eritrea ebenfalls von ihren Muttersprachen berichteten.

Fallbeispiel 3: junger Mann aus Eritrea

Ein junger Mann aus Eritrea erschien regelmäßig zum Reflexionsmodul, beteiligte sich aber nicht aktiv. Als er um einen Beitrag gebeten wurde und schwieg, bat ich ihn, seine Antwort in seiner Muttersprache zu formulieren. Der Teilnehmer konnte dies nicht umsetzen. Er erklärte, dass ihm die Worte nicht einfielen. Ich fragte nach seiner Muttersprache. Erneut bat ich ihn, die Antwort zu formulieren, egal in welcher Sprache. Dem Teilnehmer wurde bewusst, dass er tatsächlich im Klassenzimmer offensichtlich keinen Zugang zu seiner Muttersprache hatte und er fing nun aktiv an, den Satz für sich (muttersprachlich) zu formulieren, bis er ihn schließlich laut vortrug. Er musste sich konzentrieren, bis es ihm schließlich gelang. Und unmittelbar konnte er auch eine Parallele zur deutschen Sprache benennen (Ja, wir müssen ich, du etc. benutzen – z. B. Araber müssen das nicht).

Die Gruppe reagierte mit großer Zugewandtheit und letztlich gelang es dem Teilnehmer, die Antwort auch auf Deutsch zu formulieren. Auf diese Weise nahm er von dieser Erfahrung an regelmäßig aktiv am Geschehen im Modul teil. Er konnte vor der Klasse zeigen, dass er ein erwachsener, kompetenter Sprecher und Lernender war. Eine der stärkeren Teilnehmenden kam nach dem Reflexions-Modul auf mich zu und berichtete, dass dies das erste Mal gewesen sei, dass der betreffende Teilnehmer im „Unterricht“ gesprochen hätte. Alle wären sehr überrascht gewesen, denn eigentlich kannten sie die Stimme des jungen Mannes noch nicht wirklich. Sie sagte, dass sie sehr froh sei, dass dieser Teilnehmer hier noch einmal die Chance bekommen hatte, aktiv einbezogen zu werden. Dies wäre im Unterricht des regulären Kurses leider nicht geschehen. Die Kursleitung hätte ihn zwar hin und wieder bei einer Aufgabe drangenommen. Wenn der Teilnehmer aber etwas antwortete, wäre es oft nicht richtig. Die Kursleitung hätte das dem Teilnehmer dann sehr schnell gesagt und ihm wurde die richtige Lösung genannt. Mit der Zeit habe die Kursleitung den jungen Mann dann auch „in Ruhe gelassen“ und hätte ihren Unterricht ausschließlich auf die Fortgeschrittenen ausgerichtet. (Anm.: Die Rahmenbedingungen

und der Druck, unter dem die Kursleitenden stehen, lassen ihnen oft keine andere Wahl. Auf diese Weise bleiben die Schwierigkeiten, die manche Teilnehmenden haben, nicht erkannt oder können nicht aufgegriffen werden, was wiederum zu immer größeren Defiziten und schließlich zum Scheitern im Sprachkurs führt.)

Hier wird deutlich, dass die reflektierende Einbindung der Muttersprache zu einem Paradigmenwechsel führen kann: Der junge Mann nahm sich selbst bis dahin als „kindlich“ wirkenden, lernschwachen Lernenden wahr und auch die anderen Kursteilnehmenden nahmen ihn so wahr. Durch die Einbeziehung der Muttersprache wurden nun Impulse gesetzt, die dazu führten, dass sowohl die Eigenwahrnehmung des Teilnehmers sich veränderte und er sich selbstbewusster und als „erwachsener“ Lernender auf Augenhöhe mit den anderen Lernenden wahrnehmen konnte. Zugleich nahmen ihn auch die anderen Teilnehmenden nun unter eben diesem Vorzeichen wahr. So veränderte sich das soziale Gefüge im Kurs schlagartig und in dem veränderten Lernsetting ergaben sich (durch die Impulse der Einbeziehung der Muttersprachen) neue Möglichkeiten des Lernens für den Teilnehmer, aber auch für alle anderen Teilnehmenden (systemischer Ansatz).

Im weiteren Verlauf des Moduls zeigte sich, dass der Teilnehmer kaum lesen konnte, so dass er mit der Prüfung im Grunde vollständig überfordert war. Hier sollte im Einzelcoaching Unterstützung gegeben werden – allerdings zeigte sich bei der konkreten Terminplanung bzw. -durchführung, dass der Teilnehmer hierzu nicht bereit oder fähig war. Er war unerfahren mit formalen Bildungssettings, kam zwar regelmäßig zum Reflexionsmodul, wollte jedoch auch hier am liebsten nur anwesend sein, aber nicht individuell angesprochen werden. Um hier etwas zu erreichen, bedurfte es einer regelmäßigen Unterstützung in der Gruppe, bei der der Teilnehmer immer wieder die Erfahrung machen konnte, dass er mit seiner individuellen Leistung und der ihm eigenen Geschwindigkeit der Fortschritte einen eigenen Platz im Kanon der Teilnehmenden hat. Dies war im Rahmen eines Sprachcoachings oder eines Reflexionsmoduls (einmal wöchentlich mit zwei Unterrichtseinheiten) nicht zu erreichen – zumal die Unterrichtszeit überwog und die Erfahrungen, die zu seinem Verhalten geführt hatten, sicher auch schon auf die Zeit vor dem aktuellen Sprachkurs zurückgingen.

In weiteren Reflexionsmodul-Einheiten begann der Teilnehmer tatsächlich mit echtem Sprechanlass zu formulieren. Als es um sein Heimatland ging, begann er auf meine Impulse hin zu erzählen und reagierte mit deutlich spürbarer Freude darauf, dass nicht nur ich, sondern auch die anderen Teilnehmenden seinen Worten interessiert folgten und nachfragten.

Fallbeispiel 4: Einfluss auf die Lerngruppe

Die Teilnehmenden berichteten mehrfach davon, dass ihre Muttersprachen bislang stets eher abgelehnt wurden. Sie hätten stets das Gefühl gehabt, die Muttersprache „aus dem Kopf“ zu verdrängen und stattdessen Deutsch hineinzubringen. Jetzt hingegen fühlten sie sich auch betreffend ihrer Herkunft wertgeschätzt und bekannten sogar, dass sie ihre Muttersprache durch diese Art von Unterricht besser kennenlernten. Auch innere Konflikte wie die Angst davor, dass die Kinder die Herkunftssprachen später nicht mehr sprechen können, kamen in dieser Lernatmosphäre intrinsisch zum Ausdruck und wurden engagiert, aber ohne Druck – und auf Deutsch (!) – besprochen.

In einem Integrationskurs kam es bereits in den ersten zwei Einheiten eines Reflexionsmoduls zu bemerkenswerten Ergebnissen. Z.B. entwickelte sich ein Exkurs darüber, was die Unterdrückung der Muttersprache mit einem Menschen macht und was es mit ihm macht, wenn er vor der Unterdrückung flieht und bewusst oder unbewusst das Gefühl hat, erneut seine Muttersprache unterdrücken zu müssen. Der Exkurs stieß auf große Resonanz bei den Teilnehmenden. Sie berichteten von eigenen Erfahrungen: Ein Teilnehmer aus Nigeria berichtete zunächst von Englisch als seiner Muttersprache und „korrigierte“ sich hier sodann, indem er erklärte, welche afrikanische Sprache seine Muttersprache wäre und warum er Englisch als Muttersprache angegeben hatte. Seine Muttersprache war als nicht

bildungsnah eingestuft worden. Hier begann ein Austausch der Teilnehmenden über die Thematik „verfolgte Muttersprachen“. Und es ergaben sich für die Teilnehmenden überraschende Parallelen, z.B. zwischen dem nigerianischen Teilnehmer, einem kurdischen Teilnehmer und einer litauischen Teilnehmerin. Eine arabische Teilnehmerin wiederum horchte aus ihrer Perspektive auf, als der kurdische Teilnehmer die Geschichte der Unterdrückung seiner Muttersprache berichtete. Diese Perspektive war ihr so noch nicht bekannt gewesen.

Sprachcoaching in der Praxis

Die Einzelcoachings entwickelten sich unabhängig von Corona-Einschränkungen sehr positiv und konnten sich letztlich sehr gut etablieren. Die meisten Lernenden nahmen gerne und oft auch mit wachsender Intensität die vollständige Stundenzahl wahr. Es gab innerhalb von Kurszusammenhängen auch Fälle, in denen sich erst „herumsprechen“ musste, wie ein Sprachcoaching läuft. Sodann kamen überraschende neue Anfragen von bisher nicht interessierten Teilnehmenden, die dann sehr aktiv die vollständige Anzahl an Einheiten abriefen.

Beispiele aus der Praxis

Fallbeispiel 1: Herr K.

Herr K. kommt aus der Türkei und lebte zum Zeitpunkt des Sprachcoachings seit ca. einem Jahr in Deutschland. In der Türkei hatte er Informatik studiert und war anschließend 5 Jahre als Softwareentwickler tätig. Herr K. wollte gerne auch in Deutschland als Softwareentwickler arbeiten. Er interessierte sich besonders für die SAP- oder App-Entwicklung.

Zum Zeitpunkt des Sprachcoachings besuchte Herr K. einen Integrationskurs und war im letzten Modul. Sein Anliegen im Sprachcoaching war, die Prüfung zu bestehen und nach dem Kurs eine Arbeit als Softwareentwickler zu finden.

In den ersten Sitzungen ging es darum, die Bereiche zu identifizieren, in denen sich der Coachee sprachlich verbessern wollte, und Strategien zu entwickeln, um das selbstständige Lernen in den benannten Bereichen voranzutreiben.

So stellte sich heraus, dass Herr K. gerne die Fertigkeit „Hören“ verbessern wollte. Im Sprachcoaching wurde besprochen, welche Ressourcen Herrn K. zur Verfügung standen (Mediatheken online, Podcasts, Internetseiten, Radio) und in welchen Situationen er auch in seinem Alltag das Hören üben könnte (z.B. auf die Ansagen in den Supermärkten bzw. in den Zügen achten, aber auch in den Alltagsgesprächen genauer hinhören). Herrn K. wurde schnell klar, dass er vieles in seinem Alltag umsetzen konnte und darin großes Potenzial lag, seine Fertigkeit „Hören“ zu verbessern.

Der zweite Bereich, an dem Herr K. arbeiten wollte, war die Fertigkeit „Sprechen“. Hier wurden zunächst Situationen identifiziert, in denen das Sprechen gut klappte (beim Arzt, Gespräche mit dem Kundenservice usw.). Im nächsten Schritt reflektierte Herr K. über die sprachlich-kommunikativen Strategien, die er bereits in den Gesprächen erfolgreich anwendete. Danach wurde geklärt, welche der Strategien auf die Situation der mündlichen Prüfung übertragen werden könnten (z.B. auf die Körpersprache achten, Blickkontakt halten, bei Nichtverstehen nachfragen, Begriffe umschreiben usw.). Die mündliche Prüfung wurde exemplarisch simuliert. Außerdem erkannte Herr K. im Sprachcoaching, welche sozialen Netzwerke er hat, die ihm bei der Verbesserung der Fertigkeit „Sprechen“ behilflich sein und darüber hinaus ihn auf seinem Weg zum Ziel unterstützen können.

Herr K. legte die Prüfung ab, wusste aber zunächst noch nicht, ob er erfolgreich war. Trotzdem wollte er auf jeden Fall eine Arbeit suchen und wurde aktiv. Er schaute sich auf Job-Plattformen um und suchte

aktiv nach Stellenangeboten im Internet. Im Sprachcoaching wurden die Stellenanzeigen exemplarisch analysiert, um ihren Aufbau zu verdeutlichen und die Anforderungen und Tätigkeiten herauszufiltern. Der Coachee reflektierte über seine vielfältigen beruflichen Erfahrungen in seinem Heimatland. Er hatte z.B. viele Projekte für namhafte Firmen in der Türkei realisiert (unter anderem für einen international tätigen Schuhhersteller, eine große internationale Supermarktkette usw.). Beim genauen Beschreiben seiner Projekte fehlten Herrn K. jedoch der Fachwortschatz und die inhaltliche Struktur. Im Sprachcoaching wurde an den beiden Punkten gearbeitet und im Zusammenhang damit wurde der Lebenslauf vom Coachee überarbeitet. Bald führte er die ersten Telefonate mit potentiellen Arbeitgebern. Nach den ersten misslungenen Versuchen der telefonischen Kontaktaufnahme wurde im Sprachcoaching über die Ursachen reflektiert. Anschließend bereiteten der Sprachcoach und der Coachee die Telefonate zur Kontaktaufnahme sprachlich vor. Bald wurde Herr K. zu ersten Vorstellungsgesprächen eingeladen. Leider verliefen sie negativ, so dass er einige Absagen bekam. Im Sprachcoaching wurde versucht, die Gründe herauszufinden, die zum negativen Ergebnis geführt hatten. Es stellte sich heraus, dass der Coachee sich auf die Gespräche weder fachlich noch sprachlich vorbereitet hatte. Herr K. äußerte den Wunsch, die typischen Fragen für die Vorstellungsgespräche im Coaching zu besprechen. Anschließend bereitete er sich zu Hause auf die Gespräche vor, überlegte Antworten auf die möglichen Fragen und präsentierte sie im Sprachcoaching. Die Fachkenntnisse frischte Herr K. selbstständig auf. Er nutzte die Ressourcen im Internet, suchte Menschen, die ihn unterstützen konnten, reflektierte über seine Fachkenntnisse und strukturierte sie. Schon bald hatte Herr K. einen neuen Termin zum Vorstellungsgespräch in einem Unternehmen, das Software für Bildungseinrichtungen entwickelt. In der ersten Runde der Vorstellungsgespräche wurden Fragen zu den Fachkenntnissen gestellt. Das Gespräch verlief sehr gut und Herr K. war in der zweiten Runde. Auf die zweite Runde der Vorstellungsgespräche bereitete sich der Coachee sorgfältig vor. Er formulierte nicht nur die Antworten auf die möglichen Fragen, sondern erstellte auch ein kurzes Video für das Vorstellungsgespräch. Im Video stellte er eine Software vor, die er für einen Freund in Deutschland entwickelt hatte. Der Arbeitgeber war sofort überzeugt und bot Herrn K. direkt im Vorstellungsgespräch eine Festanstellung und einen unbefristeten Arbeitsvertrag an. Auch im finanziellen Bereich hatte Herr K. Erfolg – er handelte das Gehalt aus, das seinen Vorstellungen entsprach.

Herr K. hat in der Prüfung das Niveau B1 erreicht.

Wie wurde im Sprachcoaching gearbeitet?

Kooperative Bestandsaufnahme: Mithilfe der Instrumente der kooperativen Bestandsaufnahme konnte der Coachee:

- seine Sprachkompetenzen selbst beurteilen,
- über seine Sprachhandlungen im Beruf reflektieren,
- über seine Berufserfahrungen reflektieren und sie strukturieren,
- die Netzwerke aufdecken, die ihm behilflich sein können,
- sich seiner Lerngewohnheiten und der Lernstrategien bewusst werden.

Sprachlernberatung: In der Sprachlernberatung wurde/wurden:

- die Strategien aktiviert, die für die selbstständige Weiterentwicklung der Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ notwendig waren,
- über die Fachkenntnisse des Coachees und die Wege, sie zu verbessern, reflektiert,
- die Redemittel und Strategien ausgearbeitet, die für die telefonische Kontaktaufnahme mit dem zukünftigen Arbeitgeber von Bedeutung waren,
- die Redemittel und Strategien erarbeitet, die für das Vorstellungsgespräch nützlich waren.

Spracharbeit: In den Phasen der Spracharbeit wurde/wurden:

- exemplarisch die mündliche Prüfung simuliert,

- die Stellenanzeigen sprachlich analysiert,
- der Lebenslauf überarbeitet,
- die Vorstellungsgespräche sprachlich vor- und nachbereitet.

Fallbeispiel 2: Herr N.

Herr N. kommt aus dem Iran. Er lebte zum Zeitpunkt des Sprachcoachings seit ca. 3 Jahren in Deutschland. Herr N. ist alleinerziehender Vater einer Tochter und brachte dieses Thema in der ersten Sitzung direkt zur Sprache. Herr N. hatte mehrere Sprachkurse besucht und zweimal die Prüfung nicht bestanden. Nach seiner eigenen Aussage konnte er sich in den Kursen auf das Lernen nicht konzentrieren, weil die Situation mit seiner neugeborenen Tochter sehr ungewöhnlich für ihn war. Einerseits gibt es im Iran kaum alleinerziehende Väter und er musste für sich selbst die Situation klären und seine Rolle als Vater annehmen. Andererseits gab es viele Schwierigkeiten mit der Neugeborenen. Inzwischen hatte sich die Situation stabilisiert, die Tochter war zwei Jahre alt und ging in den Kindergarten. So konnte Herr N. jetzt besser lernen. Sein Ziel war, die Prüfung zu bestehen und eine Arbeit zu finden. Im Iran hatte der Coachee als Schweißer auf verschiedenen Baustellen gearbeitet. Die Arbeit war sehr anstrengend und für ihn stand fest, dass er zwar als Schweißer arbeiten würde, aber nicht auf einer Baustelle. Außerdem hatte er in seinem Heimatland Handys repariert. Die Tätigkeit hatte ihm viel Spaß gemacht. Auch in Deutschland wollte Herr N. gerne in einem der beiden Bereiche Fuß fassen.

Am Anfang des Coachingprozesses stellte es sich heraus, dass Herr N. über gute Lernstrategien verfügte und gut selbstständig beim Deutschlernen vorankam. Trotzdem wollte er sich in den Bereichen Hören, Lesen und Sprechen verbessern. Er interessierte sich sehr für Filme. Bis dahin hatte er sich aber noch nicht getraut, die Filme auf Deutsch zu sehen. Im Sprachcoaching bekam er Mut und sah die ersten Filme auf Deutsch, die er auch in seiner Muttersprache gut kannte. So entwickelte er sein Hörverstehen weiter. In der Coachingsitzung zum Thema „Lesen“ reflektierte Herr N. über die Lesestrategien, die er bis dahin genutzt hat. Neue Strategien zur Texterschließung wurden ausprobiert (z.B. die Textsorte erkennen, typographische Mittel im Text nutzen usw.). Außerdem wollte Herr N. sich auch auf die mündliche Prüfung vorbereiten. So wurden die Aufgaben für die mündliche Prüfung exemplarisch gelöst und weitere Wege gesucht, an den Aufgaben selbstständig zu arbeiten. Zum Beispiel entschied sich der Coachee dafür, die Vorstellung der eigenen Person (1. Prüfungsaufgabe) zu Hause vorzubereiten, mit seinem Handy aufzunehmen, die Aufnahme mehrmals zu hören und ggf. zu korrigieren. Das Ergebnis stellte er im Sprachkurs vor und erhielt viel Lob und Bestätigung von der Lehrkraft und den Mitlernenden.

Gleichzeitig kam immer wieder zur Sprache, dass Herr N. jetzt, so kurz vor der Prüfung, mehr Zeit brauchte, um sich gut darauf vorzubereiten. Optimal wäre für ihn ein Nachmittag in der Woche gewesen, an dem seine Tochter zusätzlich betreut worden wäre. Herr N. hatte schon Ideen, wie er das Problem der Kinderbetreuung hätte lösen können (z.B. im Kindergarten nachfragen, eine Nachbarin um Hilfe bitten oder eine Anzeige in Ebay-Kleinanzeigen aufgeben). Er befürchtete aber, dass er die Situation sprachlich nicht bewältigen konnte. Folglich wurde im Coaching geübt, wie man die Erzieherinnen, Nachbarn, Freunde nach Hilfe fragt bzw. wie man eine Ebay-Kleinanzeige formuliert. Seine Bemühungen führten zum Erfolg und eine Nachbarin übernahm die Betreuung seiner Tochter an einem Nachmittag in der Woche. Auch über Ebay-Kleinanzeigen meldeten sich mehrere Interessierte. So hatte Herr N. einen Nachmittag in der Woche mehr zur Verfügung, um sich auf die Prüfung vorzubereiten.

Einen wichtigen Stellenwert im Coachingprozess hatten für Herrn N. die Überlegungen zu den möglichen beruflichen Perspektiven nach dem Kurs. Herr N. war sich nicht sicher, welcher Beruf – Schweißer oder Handyelektroniker – ihm mehr lag. Es wurden Vor- und Nachteile der beiden Berufe aus der Sicht des Coachees erläutert und auf den Moderationskarten in der Coachingsitzung visualisiert.

Außerdem wurden Internetressourcen recherchiert, auf denen sich Herr N. über die Vielfalt der Tätigkeiten in den beiden Berufen informieren konnte. Aus seiner Sicht gab es in Deutschland signifikante Unterschiede zu den Tätigkeiten, die er in seinem Heimatland ausgeführt hatte. Der berufsspezifische Wortschatz, der zur Beschaffung der Informationen über den jeweiligen Beruf notwendig war, wurde erarbeitet.

In der nächsten Zukunft hatte Herr N. einen Beratungstermin beim Jobcenter, in dem es um seine beruflichen Perspektiven ging. Im Coaching wurden die Redemittel für das Gespräch im Jobcenter sowie grammatikalische Strukturen der indirekten, höflichen Fragen geübt. Das Gespräch mit dem Jobcenter wurde simuliert.

Herr N. bestand die Prüfung in allen Teilen mit dem Ergebnis B1. Nach seiner Aussage hatte das Sprachcoaching maßgeblich zu diesem Ergebnis beigetragen.

Der Coachee hat sich dafür entschieden, als Handyelektroniker zu arbeiten. Zunächst fand er aber einen Praktikumsplatz in diesem Bereich und wollte ausprobieren, wie die Arbeit und die Tätigkeiten in Deutschland aussehen. Sollte es hier nicht klappen, konnte er sich vorstellen, eine Nachqualifizierung als Schweißer zu absolvieren und in einer Branche zu arbeiten, die kein Baugewerbe ist.

Wie wurde im Sprachcoaching gearbeitet?

Kooperative Bestandsaufnahme: Mithilfe der Instrumente der kooperativen Bestandsaufnahme konnte der Coachee:

- seine Sprachkenntnisse in verschiedenen Fertigkeiten selbst einschätzen,
- über seine persönliche Situation in der Vergangenheit und in der Gegenwart sowie deren Auswirkung auf seinen Lernprozess reflektieren,
- sich seiner Lerngewohnheiten und der Lernstrategien bewusst werden,
- seine beruflichen Ziele identifizieren,
- Informationen zu den Berufen beschaffen, die ihn interessieren.

Sprachlernberatung: In der Sprachlernberatung konnte Herr N.:

- das Repertoire an Lesestrategien erweitern,
- über die Wege nachdenken, im Alltag die Fertigkeit Hörverstehen zu trainieren,
- kommunikative Strategien ausarbeiten, um Gespräche im Kindergarten oder Jobcenter zu führen,
- neue Lernstrategien ausprobieren.

Spracharbeit: In den Phasen der Spracharbeit wurde/wurden:

- exemplarische Lesetexte erschlossen,
- exemplarisch die mündliche Prüfung simuliert,
- Redemittel erarbeitet, um ein Gespräch mit Erzieherinnen zu führen,
- Redemittel und Strukturen geübt, um ein Beratungsgespräch im Jobcenter zu führen,
- die Aufmerksamkeit auf den berufsspezifischen Wortschatz gelenkt, z.B. Bezeichnungen für verschiedene Branchen oder Tätigkeiten.

Auswirkungen der Corona-Pandemie

Der erste Lockdown traf das Projekt auf dem Höhepunkt der Umsetzung und führte zu einer abrupten Unterbrechung aller Reflexionsmodule und Sprachcoachings. Sowohl das Sprachcoaching als auch die Reflexionsmodule waren ursprünglich in Präsenz geplant. Mit dem Ausbruch der Pandemie im März 2020, acht Monate nach dem Beginn des Projekts, musste das Angebot ins Onlineformat überführt

werden. Die Umstellung des Sprachcoachings sowie der Reflexionsmodule auf digitale Formate war eine große Herausforderung. In kürzester Zeit mussten die Sprachcoaches einerseits ihre didaktischen Überlegungen an das Onlineformat anpassen, d.h. digitale Tools recherchieren und anwenden, die für die entsprechenden Inhalte passend sind, sich für ein Videokonferenztool entscheiden und sich den Umgang damit aneignen usw. Andererseits ging es vor allem darum, die Teilnehmenden auf dem digitalen Weg zu erreichen, ihnen bei technischen Schwierigkeiten zu helfen sowie sie beim selbstständigen Lernen zu unterstützen. Die Bewältigung dieser Aufgaben gelang nach einiger Zeit, in der die Sprachcoaches sich mit verschiedenen Tools, Softwares etc. auseinandergesetzt hatten, an verschiedenen Fortbildungen zum Thema Online-Unterricht teilgenommen hatten sowie die entwickelten Inhalte mit den Kolleginnen im Team bzw. mit anderen „Testpersonen“ online vor der Durchführung des Reflexionsmoduls ausprobiert hatten.

Alla Korol: „Im Nachhinein verzeichne ich im Bereich der Medienkompetenz für mich persönlich den größten Lernzuwachs. Vor der Umstellung auf Online-Formate beschränkte sich meine Medienkompetenz darauf, verschiedene Quellen im Internet zu recherchieren, sie kritisch zu bewerten und entsprechend didaktisiert bzw. aufbereitet im Unterricht einzusetzen bzw. auf deren Grundlage Arbeitsblätter, Übungen, Diskussionsanlässe zu erarbeiten. Mit der Umstellung der Reflexionsmodule und der Sprachcoachings ins Onlineformat lernte ich, Lernsoftware und digitale Tools fachspezifisch anzuwenden, die Inhalte an das Onlineformat anzupassen, sie zu vereinfachen und explizit für das Onlineformat zu didaktisieren. Außerdem war es wichtig, die sozio-emotionale Ebene verstärkt zu beachten sowie nach Möglichkeiten zu suchen, Interaktion im virtuellen Raum zu gestalten. Meine Medienbildungskompetenz wurde auf die Probe gestellt: Die Teilnehmenden bei technischen Schwierigkeiten zu unterstützen, gleichzeitig auf die Inhalte zu achten, anderen Teilnehmenden der Lerngruppe gerecht zu werden, war für mich besonders schwierig.“

Folgende Tools habe ich bei der Durchführung des Reflexionsmoduls im Online-Format genutzt:

- Funktionen der **Videokonferenzsoftware Zoom**:
 - **Whiteboard**, um Ideen zu sammeln, Informationen festzuhalten etc.,
 - **Chatfunktion**, um eine kurze Reaktion der Teilnehmenden auf die gestellte Frage bzw. oft eine unmittelbare Rückmeldung zu erhalten,
 - **Kommentarfunktion**, damit die Teilnehmenden zum Beispiel ein für sie wichtiges Thema durch Unterstreichen, Stempeln o.ä. priorisieren können,
 - **Emojis**, um eine schnelle bildhafte Rückmeldung der Teilnehmenden zu bekommen,
 - **Breakout-Räume** für den Austausch in den Gruppen;
- **PowerPoint Präsentationen**, um die Inhalte anschaulich darzustellen;
- **Videos**, um z.B. aktuelle bzw. für die Teilnehmenden relevante Themen in die Reflexionsmodule einzubinden;
- **Bildbearbeitungsprogramme**, um die abfotografierten Texte der Teilnehmenden zu korrigieren und ihnen Feedback zu geben;
- **Wordwall** und **Learningapps**, um Wortschatzaufgaben zu erstellen, interaktive Videos zu gestalten;
- **Padlet**, um die Ergebnisse der Teilnehmenden zu sammeln, zu sortieren und den anderen Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen und um den Teilnehmenden verschiedene Aufgaben in vielfältigen Aufgabenformaten zum autonomen Lernen zur Verfügung zu stellen;
- **Wheel zone** (das Glücksrad), um verschiedene Fragen zu einem Thema zu bearbeiten, analog zu der Arbeit mit Karten im Präsenzunterricht;
- **Quizlet**, um den Teilnehmenden die Möglichkeit aufzuzeigen, digitale Lernkarten zu erstellen und selbstständig daran zu arbeiten;
- Die Hausaufgaben wurden **verlinkt** bzw. über einen **QR Code** oder per **WhatsApp** verschickt.“

Auch die Besprechungen innerhalb des Teams wurden auf digitale Formate umgestellt. Alle Projektbeteiligten haben sich daher zunächst mit der Erweiterung ihrer digitalen Kompetenzen beschäftigt. Die Lockdowns wurden aber auch für die inhaltliche Arbeit genutzt.

Die Entwicklung für die bereits angelaufenen Reflexionsmodule war nach dem ersten Lockdown unterschiedlich: Einige Reflexionsmodule konnten nicht wieder aufgenommen werden, da die Kursträger es unter den Corona-Schutzbestimmungen (keine Begegnungen der TN unterschiedlicher Kurse im Treppenhaus etc.) für rein logistisch nicht realisierbar hielten. Das digitale Format war hier nicht erwünscht, da der Träger ein eigenes Online-Angebot entwickelt hatte und befürchtete, dass zwei Online-Angebote die TN überfordern würden. Einige andere Reflexionsmodule wurden nach Unterbrechung ausschließlich online weitergeführt. Wieder andere Reflexionsmodule wurden zeitweise online und zeitweise in Präsenz (blended) weitergeführt. Einige weitere wurden nach längerer Unterbrechung ausschließlich in Präsenz weitergeführt.

Die Teilnehmenden reagierten auf das Online-Angebot des Einzelcoachings auf Zoom sehr unterschiedlich. Einige setzten die Einzelcoachings auf diese neue Weise fort, andere kamen mit dem virtuellen Angebot nicht so gut zurecht. Mitunter lag dies auch an der mangelnden technischen Ausstattung (Smartphone, schwache Internetverbindung). Aber auch ein „Fremdeln“ mit dem neuen Medium war erkennbar (da man ja zuvor die Präsenz gewohnt war und die Umstellung ein Problem darstellte). Andere (wenige) Teilnehmende hatten keine Scheu, die virtuellen Angebote zu nutzen. Im Gegenteil zeigten sie eine größere Geläufigkeit als anfangs die Sprachcoaches. Der Grund: Die Teilnehmenden halten teilweise seit Jahren den Kontakt zur Familie in den Herkunftsländern ausschließlich über das Internet.

Während der Pandemie wurde neben dem Online-Coaching auch das Blended-Coaching praktiziert. Hiervon profitierten vor allem Teilnehmende im ländlichen Raum mit einerseits längeren Anfahrtswegen und andererseits schwachen technischen Voraussetzungen. Mit dem Mix konnten beide Nachteile zumindest teilweise ausgeglichen werden.

Zunehmend wurde die digitale Kommunikation im Lernsetting für Sprachcoaches und Teilnehmende vertraut. Es wurden Formate entwickelt, die auch auf dem Smartphone funktionieren – wenn auch nicht so gut und aktiv wie beim Einsatz eines Laptops. Schließlich setzte eine Selbstverständlichkeit der Zoom-Sitzungen ein. Tatsächlich setzte sich später das Online-Coaching vollständig durch, da hier selbst bei mangelhaften Endgeräten der Teilnehmenden Motivation und Volition der Teilnehmenden gut auf ein Level gebracht werden konnten und zudem eine neue Art der Kontinuität – unabhängig von jedem Lockdown – hergestellt werden konnte. Die Nachfrage nahm zuletzt eine große Eigendynamik an, so dass sich Teilnehmende meldeten, die von dem Einzelcoaching gehört hatten, weil andere Teilnehmende oder Dozent*innen darüber berichtet hatten. Auch einer der Kursträger fragte aktiv nach weiteren Einzelcoachings für Teilnehmende eines A2-Kurses. Gegen Ende des Projekts konnten leider nicht mehr alle Anfragen berücksichtigt werden.

Was folgt daraus?

Reflexion, Erkenntnisse, Folgen und Empfehlungen

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die Teilnehmenden entwickelten sich tendenziell sowohl in den Reflexionsmodulen als auch in den Einzelcoachings von einer eher konsumentenhaften Erwartungshaltung hin zu aktiven Gestalter*innen ihrer eigenen Lernzeit. Anfangs warteten sie stets auf die Vorbereitungen der Sprachcoaches, später äußerten sie zunehmend Themen, bei denen sie eigene Bedarfe ermitteln konnten – entweder allgemein oder in Bezug auf den parallellaufenden Sprachunterricht. Gerade im Einzelcoaching, aber auch in den Reflexionsmodulen, nahmen somit das

Angebot und der Verlauf der Einheiten eine sehr individuelle Ausprägung an, so dass es zwar einige grundlegende Einheiten wie etwa zur Sprachbiografie gab, aber ansonsten sehr unterschiedliche Einheiten passgenau für die einzelnen Kurse und Teilnehmenden entwickelt wurden. Dies spricht für eine Entwicklung hin zum reflektierten Lernen sowie zur Lernerautonomie.

Verbesserungen, die auf der persönlichen Ebene der Teilnehmenden stattfanden:

- Teilnehmende haben ihre Lernbiographien reflektiert und dabei erfolgreiche Sprachlernstrategien identifiziert, die sie bisher genutzt hatten. Sie haben außerdem neue Sprachlernstrategien für verschiedene Fertigkeiten kennengelernt und ausprobiert.
- Die Motivation, am Kurs teilzunehmen und sich aktiv am Kursgeschehen zu beteiligen, ist gestiegen.
- Die gestiegene Motivation der Teilnehmenden hat positive gruppenspezifische Prozesse im regulären Deutschkurs angestoßen.
- Das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden hat sich dadurch verbessert, dass sie ihre Ressourcen bzw. Stärken erkannt haben und positive Bestätigung durch den Sprachcoach erfahren haben.
- Einige Teilnehmende haben die Angst vorm (Deutsch-)Sprechen verloren und das Gefühl bekommen, dass sie ihren Alltag sprachlich selbstständig bewältigen können.
- Teilnehmende haben erkannt, dass sie selbstständig und außerhalb des Kursgeschehens an ihren Deutschkenntnissen weiterarbeiten und dabei nachhaltig und erfolgreich ihre Sprachkompetenz weiterentwickeln können.
- Einige Teilnehmende haben ihre Angst vor der Prüfung überwunden und diese mit mehr Selbstvertrauen angetreten.
- Die Teilnehmenden haben ihre Ziele im und nach dem Deutschkurs reflektiert und die Schritte festgelegt, um die von ihnen gesetzten Ziele zu erreichen.

Die Teilnahme an den Angeboten des Projektes basierte immer auf Freiwilligkeit. Dies wirkte sich einerseits sehr positiv auf das Projekt aus, da die Lernenden, die das Angebot in Anspruch nahmen, besonders motiviert und interessiert waren und die erarbeiteten Inhalte sowohl in ihrem regulären Sprachkurs als auch in ihrem privaten Umfeld umsetzten. Andererseits führte es aber auch dazu, dass die Teilnahme teilweise unregelmäßig war, so dass der Lernprozess bzw. der Aufbau der Reflexionsfähigkeit unterbrochen oder gar rückschrittlich war. Diese Erkenntnis spricht dafür, die **Reflexion in regelmäßigen Sequenzen in den regulären Unterricht einzubinden**.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, eine **Sammlung an Reflexionsmethoden** zu erstellen, die im regulären Sprachkurs zum Einsatz kommen können. Im Rahmen der Sprachkurse, die bestimmten Richtlinien und Curricula unterliegen, lassen sich auch immer kurze Reflexionseinheiten einbauen. Dabei stellt die Reflexionsförderung keinen zusätzlichen Kursinhalt dar, dennoch sollten die Reflexionsphasen in die Unterrichtsplanung miteinfließen. Die erstellte Sammlung an Methoden und Übungen soll den Lehrkräften zur Orientierung und als Inspiration dienen. Viele der Vorschläge können zwar in der vorliegenden Form direkt umgesetzt werden, grundsätzlich sollten sie aber an die jeweilige Lerngruppe, an das aktuelle Thema, an das Ziel etc. angepasst werden. Reflexionsübungen lassen sich oft auch mit grammatikalischen Inhalten verknüpfen. Auf manchen Karten finden sich direkte Vorschläge dazu. Die konkrete Umsetzung (Einbindung in den Unterricht, Verknüpfung mit den jeweiligen Lerninhalten usw.) bleibt dem Ideenreichtum und der Fachkompetenz der Lehrkräfte überlassen. Die Methodensammlung steht unter <https://awo-bielefeld.de/download/methodenkarten-zur-reflexion-im-sprachunterricht/> als PDF-Datei zum Download zur Verfügung.

Um die Reflexionsfähigkeit der Lernenden fördern zu können, sollten jedoch auch die Lehrkräfte selbst ein Bewusstsein für die Reflexion im Lernprozess und die enorme Wichtigkeit dieser Reflexion

entwickeln. Viele Lehrkräfte setzen bereits vielfältige Reflexionsmethoden im Sprachunterricht ein, ohne dass es ihnen bewusst ist und ohne sie explizit zu betonen. Um diese Bewusstheit zu wecken und explizit auf die Reflexion im (Sprach-)Lernprozess zu achten und die Lernenden dazu zu bewegen, über ihr Lernen zu reflektieren, wurde die **Fortbildung für DaZ-Lehrkräfte „Reflexion im Sprachunterricht“** im Rahmen des Projektes entwickelt und einmal durchgeführt.

Da auf diese Weise bei Weitem nicht alle Lehrkräfte erreicht werden können, wäre eine **Etablierung von Reflexionsmodulen in der Regelförderung** sehr wünschenswert. Dies könnte von den Trägern beispielsweise zentral für alle Sprachkurse eingerichtet werden und von einigen Lehrkräften bzw. Sprachcoaches, die sich auf diesem Gebiet fortgebildet haben, durchgeführt werden. Die Umsetzung müsste entsprechend gefördert werden. Die Stärkung der Motivation, das Erkennen und Aktivieren der eigenen Ressourcen für den Lernprozess, die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Erkenntnis der Selbstwirksamkeit tragen enorm zur Verbesserung und Nachhaltigkeit des Deutschlernens sowie zur besseren Handlungsfähigkeit bei den Teilnehmenden bei. Durch die individuelle Unterstützung und Begleitung könnten die Lernenden (schneller) bessere Erfolge auf ihrem Weg zur Integration erzielen.

In die Reflexionsmethoden sind zwar auch einige Methoden aus dem Sprachcoaching eingeflossen, das **Instrument Sprachcoaching** als solches kann in seiner ganzen Komplexität jedoch nicht im regulären Sprachkurs von der Lehrkraft eingesetzt werden. Dies sollte weiterhin durch ausgebildete Sprachcoaches durchgeführt werden. Wünschenswert wäre auch hier eine **Etablierung in der Regelförderung** als flankierendes Angebot zu jedem regulären Sprachkurs, analog zum Vorschlag zur Umsetzung der Reflexionsmodule.

Literatur und Quellenangaben

Aguado, Karin (2017): *Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen*. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, S. 1-18.
(https://karin.aguado.de/wp-content/uploads/2020/02/Aguado_Sprachaufmerksamkeit_Sprachreflexion_Sprachkoennen_Vortrag_smanuskript_Deutschlehrertag_2017_Barcelona.pdf [09.08.2022]).

Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* (https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf [09.08.2022]).

Budde, Monika (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD), 49-64. (<file:///C:/Users/LOCAL/~1.PLO/Temp/105/978-3-86219-260-1.pdf> [09.08.2022]).

Daase, Andrea; Ferber-Brull, Rosa; Kaplinska-Zajontz, Marta; Romero, Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt "Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung. In: *Deutsch als Zweitsprache 2*, S. 6-23.

Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Häckler, Thomas; Hilzensauer, Wolf; Reimann, Gabi (Hrsg.): *Bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2, Schwerpunkt „Reflexives Lernen“*, (<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> [09.08.2022]).

Integrationsbericht Bielefeld:

http://www.integrationsmonitoring.nrw.de/integrationsberichterstattung_nrw/Integration_kommunal/Integrationsprofile/Ausgabe_2019/Integrationsprofile---Bielefeld.pdf

Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: Häckler, Thomas; Hilzensauer, Wolf; Reimann, Gabi (Hrsg.): *Bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2, Schwerpunkt „Reflexives Lernen“*, (<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/76/79> [09.08.2022]).

Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Häckler, Thomas; Hilzensauer, Wolf; Reimann, Gabi (Hrsg.): *Bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2, Schwerpunkt „Reflexives Lernen“*, (<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> [09.08.2022]).

Statistiken des BAMF: www.bamf.de