

GPA

**Plädoyer für einen Paradigmenwechsel
im Integrationskurs**

Dr. Doris Lenhard 2018

Abstract

Von vielen Seiten wurde bereits darauf hingewiesen, dass Integrationskurse gemessen am geleisteten Aufwand häufig zu unbefriedigenden Ergebnissen führen. Dieses Papier zeigt auf, dass die herkömmlichen Unterrichtsmethoden auf selten hinterfragten Prämissen über Spracherwerb aufbauen, die aber ursächlich für den beobachteten Misserfolg sind. Die Ausarbeitung erklärt, warum wir auf dem Hintergrund unserer eigenen Bildungsbiografie zu solch fehlerhaften Prämissen neigen. Dazu liefert der Text neben einer Analyse der aktuellen Situation schlüssige Argumente aus Psycholinguistik und Gehirnforschung für die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels.

Der hier als Gegenentwurf vorgestellte Sprachlern- und Lehransatz GPA („Growing Participant Approach“) hat sich sowohl international als auch in Integrationskursen bewährt, die von der Autorin selbst geleitet wurden. Was GPA kennzeichnet, ist eine konsequente Ausrichtung an den Prinzipien, die nachweislich jedem erfolgreichen Spracherwerb zugrunde liegen – egal ob Muttersprache oder Zweitsprache:

- Vorrang von Hörverstehen vor Sprechen
- Vorrang von Hören & Sprechen vor Lesen & Schreiben
- Lernen durch verstehbare interaktive Kommunikation
- Vorrangiger Aufbau eines großen reaktiven Wortschatzes
- Lernen innerhalb der individuellen Wachstumszone
- Vermittlung von Grammatik über das Hörverstehen als Teil der Kommunikation
- Verzicht auf Auswendiglernen, Übersetzen und metasprachliche Erklärungen
- Freude am Lernen durch wahrnehmbare Erfolgserlebnisse

All diesen Prinzipien läuft der herkömmliche Deutschunterricht in Integrationskursen fast ausnahmslos zuwider. Damit wird der Lernprozess für die Geflüchteten häufig eher behindert als gefördert.

Ein persönlicher Erfahrungsbericht über eigene Sprachlern- und Unterrichtserfahrungen der Autorin belegt exemplarisch die Wirksamkeit dieses alternativen Ansatzes. Das Papier schließt mit Empfehlungen, wie GPA auf unterschiedlichen Wegen im Rahmen von Integrationskursen implementiert werden könnte.

Inhaltsverzeichnis

1. Warum ein neues Konzept für den Integrationskurs?	1
<i>Bedarf an alternativen Sprachlernansätzen</i>	
<i>Eigene Erfahrungen der Autorin</i>	
2. Schwierigkeiten im deutschen System	3
<i>Prüfungsorientierung versus Integration</i>	
<i>Kulturelle Voraussetzungen</i>	
<i>Sprache als Zwischenmenschlichkeit</i>	
3. Was ist der Growing Participant Approach (GPA)?	5
<i>Was ist daran wirklich anders?</i>	
<i>Orientierung am Erstspracherwerb – Orientierung am Gehirn</i>	
<i>Verstehbarer Input</i>	
<i>Verzicht auf Auswendiglernen, Übersetzen und Nachsprechen</i>	
<i>Verzicht auf Metasprache</i>	
<i>Die Wachstumszone</i>	
4. Wortschatzentwicklung und Schnelles Dutzend	7
<i>„Jeder Mensch kann jede Sprache verstehen“</i>	
<i>Umfang des Wortschatzes</i>	
<i>Vom Konkreten zum Abstrakten</i>	
5. Kann man so auch Grammatik lernen?	11
6. Die vier Kompetenzen	12
<i>Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben</i>	
<i>Reihenfolge und Voraussetzungen der Kompetenzvermittlung</i>	
<i>Primäre und sekundäre Sprachfähigkeiten</i>	
<i>Mündlicher Kompetenzaufbau im Integrationskurs</i>	
<i>Stellenwert des Lesens</i>	
7. Was leistet GPA, was andere Ansätze nicht können?	15
<i>Freude am Spracherlernen</i>	
<i>Der nicht-kognitive Lernende</i>	
<i>Analphabeten</i>	
<i>Hat GPA auch Nachteile?</i>	
8. Ausblick	17
<i>Wie könnte GPA in das bestehende System implementiert werden?</i>	

Anhang

1. *Weckruf einer Integrationsbeauftragten* **22**
2. Doris Lenhard,
*Reflexionen über den Einsatz des „Growing Participant Approach“
im Integrationskurs, unveröffentlichtes Manuskript 2016* **23**
3. Greg Thomson, Ph.D.
*Das Eisberg-Prinzip (2006), übersetzt und überarbeitet von Kathrin
Pope und Silke Sauer (2017), für diesen Artikel leicht gekürzt* **26**
4. Greg Thomson, Ph.D.
*Wachsende Integration in Sechs-Phasen (2007), übersetzt von Kathrin
Pope und Dr. Inge Egnér (2016), für diesen Artikel leicht angepasst* **30**
5. Doris Lenhard,
Wie integriert ein Integrationskurs?
ausgestrahlt von Radio Darmstadt am 21.02. 2013, Transkript **34**
6. *Prinzipien des GPA*
Seminar für Sprache und Kultur www.spracheundkultur.org **37**

1. Warum ein neues Konzept für den Integrationskurs?

Bedarf an alternativen Sprachlernansätzen

Mit der Einführung eines bundeseinheitlichen Integrationskurses Anfang dieses Jahrtausends schien das Problem nicht-integrierter Migranten, die auch nach Jahrzehnten in Deutschland immer noch kein Deutsch sprechen, der Vergangenheit anzugehören. Viel Mühe wurde investiert, den verbindlichen Deutschkurs den Bedürfnissen der Zuwanderer anzupassen, die Themen an der Realität auszurichten und bei der Abschlussprüfung die wirklich alltagsrelevanten Kompetenzen in den Mittelpunkt zu rücken.

Heute sehen wir – auch wenn die Entwicklung ganz sicher in die richtige Richtung ging – dass der Integrationskurs nach wie vor viele Versager produziert. Menschen, die den Kurs abschließen und Angst haben, Deutsch zu sprechen, oder – schlimmer noch – es tatsächlich nicht können¹. Menschen, die sagen „ich hasse Deutsch“. Die den Sprachkurs als Akt der Demütigung empfinden. Fast durchgängig kann beobachtet werden, dass die Sprachkompetenz ein Jahr nach Abschluss des Integrationskurses nicht etwa weiter gewachsen ist, sondern im Gegenteil abgenommen hat. Das Erreichen des Niveaus B1 (definiert als „Anfang des selbstständigen Sprechens“) wird von den meisten Absolventen als „Abschluss des Lernens“ gefeiert, von einer Freude an diesem Anfang oder auch nur einem Bewusstsein für alles, was noch kommen könnte, ist wenig zu spüren.

Ja, es gibt sie, die Überflieger, die Erfolgreichen, die schnell als Begründung dienen, warum die Vielzahl der Erfolglosen es doch auch hätte schaffen können. Fatal ist, wenn solche hochbegabten Auch-Ausländer den Weg einschlagen, Deutschlehrer zu werden – in der Annahme, zu wissen, wie man lernt, denn sie haben es ja selbst mit viel Fleiß und Ehrgeiz geschafft. Wenn man sich heute in den zahlreichen Sprachschulen umsieht, kann man sich von dieser Dynamik überzeugen, denn es gibt kaum deutsche Muttersprachler, die dort unsere schöne und schwierige Sprache unterrichten.

Eine ohnehin schon zu beobachtende Konkurrenz zwischen verschiedenen Migranten-Gruppen wird zusätzlich verschärft, wenn der kognitive (häufig) osteuropäische Deutschlehrer auf bildungsfernere Migranten trifft, die er mit Grammatikregeln füttert, die von Osteuropäern zugegebenermaßen in einem Ausmaß beherrscht werden, das selbst uns deutschen Muttersprachlern großen Respekt abverlangt.

Die persönliche Leistung dieser selbst immigrierten Deutschlehrer soll hier keineswegs kleingeredet werden. Sie haben Großartiges geleistet. Vielmehr soll das Augenmerk darauf gerichtet werden, dass es für den kognitiven Lernenden und Lehrenden (sei er deutsch oder zugewandert) in aller Regel schwierig ist, einen Paradigmenwechsel hin zu einer nicht-kognitiven Lernweise gutzuheißen oder zu vollziehen.

Genau zu einem solchen Paradigmenwechsel aber will dieses Papier einladen.

1 Vgl. den Weckruf einer Integrationsbeauftragten im Anhang.

Eigene Erfahrungen der Autorin

Im Rahmen meines Studiums² und meiner anschließenden Lehrtätigkeit an der Universität lernte und unterrichtete ich verschiedene orientalische Sprachen nach einer auf Grammatik basierenden Methodik. Ich liebte Systematik und ich liebte Grammatik. Auf diese Weise erarbeitete ich mir insgesamt sieben Sprachen und war dabei sehr zufrieden; gewissermaßen war ich der Inbegriff einer kognitiven Lernenden³.

Zwei Dinge stellten diese meine Welt auf den Kopf. Zunächst erlebte ich bei einem mehrjährigen Aufenthalt auf der Arabischen Halbinsel eine große Diskrepanz zwischen meinen guten Ergebnissen in Universitätsprüfungen und dem „Praxistest“, der echten Kommunikation von Mensch zu Mensch. Eine Diskrepanz, die sich nicht überbrücken ließ. Ich scheiterte am Arabischen, wie es wirklich gesprochen wird – und es half mir nicht, dass ich diese Sprache zuvor sogar unterrichtet hatte.

Auf der Suche nach Hilfe stieß ich auf den von Greg Thomson entwickelten „Growing Participator Approach“ (GPA) und machte eine entsprechende Fortbildung, die meine Welt allerdings erst richtig auf den Kopf stellte. Ich wehrte mich mit Händen und Füßen gegen einen solch spielerischen und, wie mir schien, naiven und unseriösen Ansatz, der alles, was ich bisher gedacht und unterrichtet hatte, in Frage zu stellen drohte. Zuletzt allerdings wollte ich der Sache eine Chance geben und den Ansatz wenigstens ausprobieren. Und zu meinem großen Erstaunen lernte ich mit GPA in einem halben Jahr mehr Arabisch als in den 15 Jahren zuvor!

Nach meiner Rückkehr nach Deutschland im Jahr 2005 ließ ich mich als DaZ-Lehrkraft sowie DTZ-Prüferin ausbilden und unterrichtete mehrere Integrationskurse. Dabei brachte ich GPA, soweit dies innerhalb des Systems möglich war, zur Anwendung. Der durchschlagende Erfolg auch bei bildungsfernen Lernenden wurde damals nicht nur von mir, sondern auch von den DTZ-Prüfern, den Trägern der Kurse und verschiedenen Politikerinnen lobend zur Kenntnis genommen⁴.

GPA ist zurzeit der beste zur Verfügung stehende Sprachlernansatz, und außerhalb Deutschlands arbeiten zahlreiche Sprachschulen damit erfolgreich und professionell⁵. Er ist von Psycholinguisten entwickelt, hat sich international bewährt und ist offensicht-

2 Goethe-Universität Frankfurt, M.A. (1986) und Dr. phil. (1994) am Fachbereich Ost- und Außer-europäische Sprach- und Kulturwissenschaften in den Fächern Judaistik, Semitische Philologie und Psycholinguistik. Lehrtätigkeit im Bereich Hebräisch, Aramäisch und Rabbinische Philologie.

3 Der Begriff „kognitiver Lernender“ sei hier in einem sehr allgemeinen Sinn gebraucht, er setzt nicht die Lerntypologie von Vester voraus, die zu Recht als unwissenschaftlich kritisiert wurde.

4 Vgl. meine Auswertung, *Reflexionen über den Einsatz des „Growing Participator Approach“ im Integrationskurs* (2016), und meine Ansprache, *Wie integriert ein Integrationskurs?*, ausgestrahlt von Radio Darmstadt am 21.02. 2013. Die Ansprache thematisiert die soziokulturelle Dimension, während die Reflexionen die linguistische Methoden auswertet. Vgl. Transkript und Manuskript im Anhang.

5 Von der Professionalität des Shababeek Centers in Amman konnte ich mich im Februar 2017 persönlich überzeugen. Dorthin kommen Menschen aus der ganzen Welt, u.a. auch UN-Mitarbeiter, um mit GPA Arabisch zu lernen. <https://shababeekcenter.com/center/growing-participation/>

lich das, was unsere Integrationslandschaft momentan mehr als alles andere braucht. Ich möchte mit diesem Papier dazu einladen, einen dringend gebotenen Paradigmenwechsel zu reflektieren und diesem Ansatz in einem Pilotprojekt eine Chance zu geben.

2. Schwierigkeiten im deutschen System

Prüfungsorientierung versus Integration – kulturelle Voraussetzungen

Angesichts der enormen Summen an Geld, die in Integrationskurse fließen und des großen Aufwands, den auch viele Lehrende erbringen, muss die Frage gestellt werden, warum die Resultate dem Einsatz so wenig entsprechen⁶. Ich erwähnte anfangs schon die Schwierigkeit, wenn kognitive Lehrende mit grammatiklastigen Sprachlernansätzen unterrichten.

Das starke Hinarbeiten auf eine Prüfung erweckt bei den Lernenden den Eindruck, mit dem Erreichen des Kursziels Deutsch zu „können“. Die Motivation, weiter in unsere Sprache und Kultur hineinzuwachsen, wird nicht geweckt. Häufig findet der gesamte Sprachkurs außerhalb der deutschen *Lingua-Kultur*⁷ statt, wenn nicht einmal die Lehrperson Deutsch auf muttersprachlichem Niveau spricht. Der Sprachkurs ist dann kein Hinein-Integrieren, sondern ein Erlernen von Kompensationstechniken, wie man am Rand einer solchen Gesellschaft überlebt, zu der kein emotionaler Bezug gefunden wurde⁸.

Der Integrationskurs setzt von seiner Methodik, seinen Inhalten und dem Wissen, das vorausgesetzt wird, mindestens acht Jahre westliche Schulbildung oder westliche Sozialisierung voraus⁹. Viele der Texte sind sonst nicht verständlich, zahlreiche Übungen in den Lehrwerken scheitern an ganz anderen Faktoren als an der Sprache. So erfordern etwa Lückentexte oder Zuordnungs-Übungen weit über die Sprachkompetenz hinausgehende kombinatorische, logische oder gar mathematische Kompetenzen. Sprachliche Fehler zu finden oder eine Diskussion zu führen erfordert von Menschen, die aus

6 <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bamf-vier-von-fuenf-fluechtlingen-schaffen-deutsch-test-nicht-15378153.html>

7 Der Begriff „Linguaculture“ wurde von dem amerikanischen Anthropologen Michael Agar erstmalig geprägt und besagt, dass Sprache und Kultur eine untrennbare Einheit bilden. Michael Agar, *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, New York 1996.

8 Dieses Papier thematisiert vor allem das Sprachelernen. Doch auch die Orientierungskurse müssten, um ihrem Namen gerecht zu werden, dringend reformiert werden. Insbesondere seit der verpflichtenden Zusatzqualifizierung der Lehrkräfte verzichten die meisten Sprachschulen meiner Wahrnehmung nach ganz auf diesen Unterricht. Deren Inhalte werden also in aller Regel nicht mehr unterrichtet, die Antworten von den Migranten nur noch auswendig gelernt. Dort, wo sie noch unterrichtet werden, dürften zugewanderte Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, die emotionale Seite z.B. der deutschen Geschichte in angemessener Weise zu vermitteln.

9 Dieser Tage erfuhr ich von einem Integrationskurs-Absolventen, der trotz guter Deutschkenntnisse die DTZ-Prüfung nicht bestand, da er über das Thema „Yoga“ sprechen sollte.

Schamkulturen kommen, kulturelle Kompetenzen, die nicht einfach vorausgesetzt werden können. Hinzu kommt, dass gleichzeitiges Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben, wie noch zu zeigen sein wird, Umstrukturierungen des Gehirns erfordern, die sich nur über jahrelange Beschulung vollziehen. Sprache zu produzieren, die vorher nie gehört, sondern nur gelesen wurde, arbeitet der normalen Gehirnentwicklung entgegen. Überhaupt haben die Lernenden im Sprachkurs viel zu wenig Gelegenheiten, gutes Deutsch zu *hören*, wenn Gruppenarbeiten, bei denen die Teilnehmenden miteinander in gebrochenem Deutsch sprechen, die Möglichkeit ersetzen, richtiges Deutsch zu hören und zu verarbeiten. Schließlich stößt der – in einer individualistischen Kultur wie der unseren grundsätzlich nachvollziehbare – methodische Schwerpunkt der Lernerorientierung bei nicht-westlich sozialisierten Menschen schnell an seine Grenzen, denn sie erwarten vom Lehrenden (zu Recht), an die Hand genommen und in die neue Welt der fremden Sprache eingeführt zu werden. Doch das Lernen von Mensch zu Mensch wird im Integrationskurs zusätzlich durch zu große Lerngruppen verhindert. Da die Funktion von Sprache das zwischenmenschliche Miteinander ist und man sie in diesem primären Sinne auch nur von Menschen lernen kann, ist das Alleingelassenwerden mit einem Buch und einem Stapel von Hausaufgaben keine Alternative und erklärt auch, warum die Freude am Sprachelernen bei so vielen sehr schnell verfliegt.

Sprache als Zwischenmenschlichkeit

Sprache ist so viel mehr als Grammatik und Vokabeln! Sprache verbindet Menschen und hat die Funktion, Menschen zu verbinden. Es ist keine Übertreibung, Sprache mit Zwischenmenschlichkeit gleichzusetzen, und dies gilt für Hörverstehen und Sprechen noch offensichtlicher als für Lesen und Schreiben. Allerdings erfordert selbst die schriftliche oder sachorientierte Kommunikation Menschen, die sie aufnehmen und sich für sie interessieren. Sprache ist mit das Wichtigste, womit Menschen den ganzen Tag zu tun haben, und nichts schließt so stark aus wie mangelnde Sprachkompetenz: „Sprache ist gemeinsam Mensch sein“!¹⁰

10 Mündliches Zitat Greg Thomson.

3. Was ist der *Growing Participant Approach* (GPA)?

Was ist daran wirklich anders? Orientierung am Erstspracherwerb – Orientierung am Gehirn – Verstehbarer Input – Verzicht auf Auswendiglernen, Übersetzen und Nachsprechen – Verzicht auf Metasprache – die Wachstumszone

Sprachlehrende und -lernende gleichermaßen stimmen darin überein, dass kein Unterricht so effektiv ist wie der Mutterspracherwerb. Und auch beim Erwerb einer Zweitsprache haben die meisten von uns schon erlebt, dass einige Wochen oder Monate im Zielland (so wie dort Menschen vorfanden, die uns in ihre Welt willkommen hießen) scheinbar „automatisch“ zu einer weit höheren Sprachkompetenz führen als viele Jahre mühsames Pauken von Vokabeln und Grammatik.

GPA trägt dem Rechnung, dass unser Gehirn – wenn es die richtigen Bedingungen antrifft – automatisch anfängt zu verstehen und wir bei fortgesetztem Input irgendwann auch wie von selbst anfangen zu sprechen. Diese Bedingungen, die wir beim Mutterspracherwerb offenbar hatten, sind nicht völlig unerreichbar, sondern können simuliert werden. Selbst bildungsferne oder behinderte Menschen lernen Sprache, wenn sie genügend Input hören, den sie verstehen können. Im (überwiegend) verstehbaren Input liegt der Schlüssel, damit die dafür zuständigen Hirnregionen anfangen, Schallwellen zu ordnen und darin Struktur zu erkennen, die sich zu einem „Bild“ verdichtet.

Eine wesentliche Bedingung, die wir brauchen, damit unsere Gehirn FÜR uns arbeitet, ist zunächst ein menschliches Gegenüber – also kein Buch, kein Film, keine Tabellen. Dieses menschliche Gegenüber spricht mit uns auf eine Weise, dass wir – anfänglich durch die Unterstützung des Sehens¹¹ – wissen, worüber gesprochen wird. Hierzu gibt es einige Methoden, von denen die einfachste ist, auf den Gegenstand zu zeigen, der gemeint wird. Wir bleiben anfänglich also immer im Hier und Jetzt und begreifen diese unmittelbare Welt. Später nutzen wir andere Hilfen und Orientierungsgrundlagen.¹²

Anders als in herkömmlichen Sprachlernansätzen bedient sich GPA keiner Übersetzung, keiner metasprachlichen Erklärungen, keines Auswendiglernens und keines Nachsprechens. All das wird als hinderlich angesehen. Das Ziel ist die Synapsenbildung, die eine Lautfolge direkt mit einem mentalen Bild verbindet. Genau dies geschieht nämlich beim Erstspracherwerb (zunächst wahrscheinlich überwiegend in der rechten Gehirnhälfte), und wir bedienen uns dabei der ungeheuer effektiven Fähigkeit des Gehirns,

11 Der Fachbegriff „Scaffolding“ (vom englischen "scaffold" oder "scaffolding" = Gerüst) bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten vollständigen Orientierungsgrundlage. Sobald der Lernende fähig ist, eine bestimmte Teilaufgabe eigenständig zu bearbeiten, entfernt man dieses „Gerüst“ schrittweise wieder, <https://de.wikipedia.org/wiki/Scaffolding>. Die Art des Gerüsts ändert sich im Verlauf des Spracherwerbs, in den Anfängerphasen ist das Sehen wesentlich. In den fortgeschrittenen Phasen kann beispielsweise ein bekannter Kontext als „Gerüst“ dienen.

12 Vgl. das Sechs-Phasen Programm im Anhang für eine grobe Beschreibung der fortschreitenden Veränderung der Verstehenshilfen.

Sprache als *Sprache* zu verarbeiten. Erklärungen hingegen arbeiten vorwiegend mit der linken Gehirnhälfte, die beim spontanen Gebrauch von Sprache häufig eher im Weg stehen. Wer hat es nicht schon erlebt, dass wir in einer Fremdsprache einen Satz bilden wollen und uns die Grammatikregeln dabei blockieren, das zu sagen, was wir sagen wollten?

Was uns beim Fußballspielen oder Klavierunterricht selbstverständlich ist, scheint uns häufig beim Sprachlernen nicht klar zu sein: der Unterschied zwischen Erklärungen bzw. Sprechen ÜBER eine Kompetenz und der Kompetenz selbst. Herkömmlicher Sprachunterricht ist zu einem Großteil metasprachlich. Dies entspricht dem Öffnen eines Klaviers und den Erklärungen, wie der Ton entsteht – nicht aber dem Trainieren, wie man Klavier spielt. Dabei weiß normalerweise jeder, dass man hervorragend Klavierspielen kann, ohne je ein Klavier geöffnet zu haben. Genauso kann man eine Sprache sehr gut sprechen lernen, ohne sich die Grammatikregeln jemals bewusst gemacht zu haben! Und ja, dies ist durchaus auch als Erwachsener so und ließ sich in meinen eigenen Sprachkursen eindrücklich beobachten.

So ist die Sprachvermittlung mit GPA eher mit Klavierunterricht oder Fußballtraining zu vergleichen als mit herkömmlichem Unterricht. Es geht um Kompetenzaufbau und Trainieren dieser Kompetenzen und nicht (oder kaum) um Wissen *über* Sprache. Wichtig für ein solches Sprachtraining ist die besondere Berücksichtigung der „Wachstumszone“ eines Lernenden¹³. Unterricht muss innerhalb der Wachstumszone stattfinden, sonst ist er – für Lernende und Lehrende – unendlich mühsam, zeitaufwändig und nicht zielführend. In einem gesunden Prozess der Sprachentwicklung hingegen, der sich innerhalb der Wachstumszone vollzieht, werden die zu entwickelnden Kompetenzen vom Lernenden als *stetige aber nicht überfordernde* Herausforderung erlebt. In dieser Wachstumszone vollzieht sich der maximale Lerngewinn. Es ist daher mitnichten so, dass ein Lernender in einem „schwierigeren“ Kurs mehr lernt. Und es nützt nichts, jemanden über das Kasus-System im Deutschen zu informieren, der dieses noch gar nicht wahrnimmt, weil er noch in der „Zweiwort-Phase“ steckt. Wenn wir die Wachstumszone hingegen angemessen berücksichtigen, wird das Lernen nie als Überforderung erlebt und jede Unterrichtsstunde von Erfolgserlebnissen geprägt. Die Lehrperson ist in diesem ständigen Anpassungsprozess unersetzbar, denn sie hilft den Lernenden, immer ein bisschen mehr zu wollen, als sie schon können, und setzt ihnen auf diesem Weg Schritt für Schritt die richtigen Stimuli. In diesem Sinne ist GPA ein beziehungsorientierter Ansatz, der von der Lehrperson erfordert, den Entwicklungsstand der Lernenden wahrzunehmen und dafür zu sorgen, dass der Unterricht stets leicht herausfordernd bleibt¹⁴.

13 Diese entspricht der „Zone der proximalen Entwicklung“ (ZPD); der Begriff geht auf den russischen Psychologen Lew Wygotzki zurück. Bei der ZPD oder Wachstumszone handelt sich um den Differenzbereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem potentiellen Entwicklungsstand, der durch die Anleitung einer kompetenten Person erreicht werden könnte.
https://en.wikipedia.org/wiki/Zone_of_proximal_development

Dass wir die Herausforderung hier lediglich als „leicht“ bezeichnen, bedeutet nicht, dass weniger gelernt wird, denn das Wortschatz-Ziel ist, wie noch zu zeigen sein wird, durchaus ambitioniert und nur zu erreichen, wenn alle Unterrichtszeit konsequent auf dieses Ziel hin ausgerichtet wird. Auch im Sinne dieser Effizienz wird konsequent vermieden, sich mit Lehrstoff zu beschäftigen, der in der momentanen Wachstumszone ohnehin noch lange nicht angewandt oder verstanden werden kann¹⁵.

4. Wortschatz-Entwicklung und Schnelles Dutzend

„Jeder Mensch kann jede Sprache verstehen“

Dieser Satz mag wie ein Witz klingen, doch ist er unter bestimmten Bedingungen durchaus richtig. In dem Moment, in dem wir eine (zunächst noch unverständliche) Lautfolge mit dem Deuten auf den entsprechenden Gegenstand begleiten, kann jeder verstehen, was besagte Lautfolge *be-deutet*. Wir zeigen also auf ein Buch und sagen „Buch“. Besser noch sagen wir einen ganzen Satz „das ist ein Buch“. Nun wissen wir, dass ein solcher Satz zwar für einen Moment der Lautfolge Bedeutung gibt, diese Erkenntnis aber flüchtig ist und ganz schnell von neuen Informationen überschrieben wird. Und auch wenn wir den Satz „das ist ein Buch“ 15 mal wiederholen, ist der Lerneffekt nur unwesentlich verbessert, denn das Gehirn schaltet ab. Dieser Mechanismus, man könnte ihn als „Selbstschutz“ des Gehirns bezeichnen, ist in den letzten Jahren von Neurobiologen vielfach beschrieben worden und ist ein Grund, warum stures Auswendiglernen mit geringer emotionaler Beteiligung schnell an seine Grenzen stößt. Sowohl Langeweile als auch Angst und Stress verhindern das Lernen, denn positive Gefühle sind wesentlich, um sich an eine Sache erinnern zu können.

Wie aber bringen wir das Gehirn dazu, FÜR uns zu arbeiten? Wie bringen wir es dazu, Synapsen zu bilden, nämlich die – möglichst dauerhafte – Verbindung zwischen der Lautfolge und dem benannten Gegenstand oder dem mentalen Bild eines „Buches“ und seinem neuen Namen in der Zielsprache?

14 Unter Bezugnahme auf Wygotzski und die ZPD bezeichnet Greg Thomson daher die Lehrperson als „nurturer“ (von engl. to nurture = ernähren, entwickeln, pflegen), der Begriff wurde in den deutschen Übersetzungen der Arbeiten Thomsons in der Regel als „Sprachpate“ wiedergegeben. Die Rolle kann selbstverständlich auch ein professioneller Lehrer ausfüllen, wie Greg Thomson betont.

15 Im Integrationskurs verbringen wir bisher einen großen Teil der Zeit damit, Strukturen zu lernen, deren richtige Verwendung erst weit in der Zukunft zu erwarten ist und deren Beherrschung in der DTZ-Prüfung kaum ein Prüfer erwartet. In meiner Tätigkeit als DTZ-Prüferin erlebte ich, dass es regelrecht gefeiert wurde, wenn aus einer Gruppe von Prüflingen *einer einmal* einen Relativsatz bildete. Obgleich Relativsätze in allen Variationen ausgiebig unterrichtet werden, weiß jeder Prüfende, dass sie in aller Regel keinen Eingang finden in die aktive Sprachverwendung der Lernenden und solche Sätze auch nicht einmal verstanden werden. So wird die Lernwilligkeit, die bei Sprachanfängern in aller Regel in großem Maße vorhanden ist, frühzeitig ermüdet, das Erinnerungsvermögen mit (in dieser Phase) Nutzlosem verstopft und die positiven Gefühle, die für das Spracherlernen so wichtig wären, erstickt.

Der kognitiven Psychobiologie verdanken wir die Erkenntnis, dass es vor allem Entscheidungen¹⁶ sind, durch die sich Synapsen bilden, dass also reine Informationen nicht zum Lernen führen¹⁷.

Diese Prinzipien macht sich GPA zunutze, indem konsequent nicht über Sprache „informiert“ wird, sondern die Lernenden angehalten werden, Sprache zu verarbeiten und darauf zu reagieren, d.i. permanent Entscheidungen zu treffen. Sprachsituationen werden dadurch sehr intensiv, das Lernen findet *während* der kommunikativen Übung statt und wird nicht auf Zeiten außerhalb des Unterrichts verlagert.

Um eine solche Entscheidung (d.i. Informationsverarbeitung und Reaktion) herbeizuführen, brauchen wir nicht nur den einen Gegenstand „Buch“, sondern mindestens zwei Gegenstände (also zwei Vokabeln, die wir vermitteln wollen). Die Lehrperson legt beispielsweise ein Buch und einen Stift vor die Lernenden und sagt „das ist ein Buch und das ist ein Stift“, wobei sie jeweils auf den Gegenstand deutet. Schon direkt im Anschluss fragt sie, „wo ist das Buch?“, und die Lernenden deuten auf das Buch. „Wo ist der Stift?“, „wo ist das Buch?, wo der Stift? ...“ und die Lernenden deuten jedesmal entsprechend. Sobald alle Lernenden sicher sind, wird ein dritter Gegenstand hinzugefügt, der, zusammen mit den beiden bereits eingeführten, in willkürlicher Reihenfolge abgefragt wird: „wo ist das Heft? wo ist der Stift? wo ist das Heft? wo ist das Buch?“, die Lernenden deuten jeweils auf die Gegenstände. Danach wird der vierte Gegenstand eingeführt. So können innerhalb weniger Minuten 10-12 Vokabeln zum Wortschatz hinzugefügt werden¹⁸. Die Lernenden reagieren nonverbal, indem sie jeweils auf den Gegenstand deuten. Diese Methode der Wortschatzvermittlung heißt „schnelles Dutzend“¹⁹, sie ist im weitesten Sinne den Übungen des „Total Physical Response“ von James Asher²⁰ zuzurechnen. Das nonverbale Reagieren hat mehrere Vorzüge: zum einen haben die Lernenden so die Gelegenheit, muttersprachlichen Input ausgiebig zu hören, anstatt sich vorschnell an die eigene (noch mangelhafte) Aussprache zu gewöhnen. Zum anderen ist es ein stressfreier Weg, wie er auch dem Erstspracherwerb entspricht. Denn wir haben alle monatelang nur gehört, bevor wir in unserer

16 Oder, anders ausgedrückt, Reize zu verarbeiten und darauf zu reagieren. In anderen Modellen wird der Prozess als „Kategorisierung“ bezeichnet: Stevan Hamad, *To Cognize is to Categorize*, in: Lefebvre/Cohen (eds.) *Handbook of Categorization*, 2005.

17 Erkennen beruht auf ja/nein-Entscheidungen von Nervenzellen, welche synaptische Erregung gegen synaptische Hemmung abwägen. Lernen beruht auf Veränderung synaptischer Verbindungen. Erinnern beruht auf der Reaktivierung eines neuronalen Netzwerkes, dessen synaptische Verbindungen zuvor 'gelernt' wurden (nach Donald O. Hebb / Walter Senn).

18 Manche Teilnehmer meiner GPA-Methodenseminare, bei denen ich diese Übungen mit arabischen Vokabeln demonstrierte, erzählten mir, dass sie sich an die (nur einmal 5 Minuten lang) „gelernten“ arabischen Wörter noch Monate oder Jahre später erinnerten!

19 Aus dem Englischen „Dirty Dozen“ (Greg Thomson). Das Lernen geschieht „quick and dirty“, also nicht langsam und gründlich. Vgl. die Ausführungen über das Eisbergprinzip unten und im Anhang.

20 <http://www.tpr-world.com>

Muttersprache anfangen, zu sprechen! Ein solches Verarbeiten von verstehbarem Input ist ein sehr aktiver Prozess, daher ist GPA eine extrem intensive Art, Sprache zu lernen. Man kann davon ausgehen, dass auf diese Weise Wortschatz und auch Grammatik in der Hälfte der Zeit gegenüber dem normalen Integrationskurs vermittelt und aufgenommen werden können²¹. Das verstehende Hören ist die beste Grundlage, um – etwas zeitversetzt – auch das Lesen und Schreiben zu lernen. Die Überforderung, mehrere Kompetenzen gleichzeitig entwickeln zu müssen, wird hingegen vermieden.

Umfang des Wortschatzes

GPA betont die Bedeutung des Wortschatzes, insbesondere des „passiven“ (besser: reaktiven) Wortschatzes, da dieser entscheidend für das weitere Lernen und die Integrationsprognose ist: „Das ‚Verständnis-Vokabular‘ sagt mehr als jedes andere Maß an Vokabular etwas über das allgemeine Sprachwissen aus“²².

Mit GPA setzen wir ein Wortschatz-Ziel von 10 000 Wörtern. Ein solches Verständnis-Vokabular ist erforderlich, damit Menschen Teil einer Gemeinschaft werden können, indem sie das meiste verstehen, was um sie herum gesprochen wird. Einen entsprechend hohen Stellenwert hat der systematische Wortschatz-Aufbau im GPA, bei dem in jeder Unterrichtsstunde 8-10 neue Wörter zum Verständnis-Wortschatz hinzugefügt werden sollen. Dies ist ein viel höher gestecktes Ziel als in anderen Sprachlernsystemen, die normalerweise nur den aktiven Wortschatz systematisch aufbauen²³. Innerhalb der 600 Unterrichtsstunden des Integrationskurses kann, wenn systematisch nach GPA gearbeitet wird, immerhin die Hälfte dieses Wortschatz-Ziels erreicht werden. Darüber hinaus wird durch die Erfolgserlebnisse und Freude am Spracherlernen eine gute emotionale Grundlage für Integration und Weiterlernen im Alltag gelegt.

Wie aber lernt man 10 000 Wörter? Wir haben oben schon die Technik des „Schnellen Dutzend“ als effektivste Methode kennengelernt, um Wortschatz aufzubauen. Das dahinter liegende Prinzip nannte Greg Thomson „Eisberg-Prinzip“²⁴. Wie beim Eisberg, dessen größter Teil unter der Wasseroberfläche liegt, liegt auch beim Wortschatz (sowohl beim Erstsprach- als auch beim Zweitspracherwerb) der kleinste Teil „über

21 Durch das sehr intensive und beziehungsorientierte Lernen empfehlen wir eine – gegenüber dem herkömmlichen Integrationskurs – halbe Gruppengröße von maximal 10 Lernenden und kürzere Sprachsituationen von maximal 2-3 Stunden täglich. Von der Aufnahmekapazität des Gehirns her entspricht dies einem anderweitigen Vollzeit-Sprachstudium, dennoch wäre es möglich, gleichzeitig einer Arbeit nachzugehen.

22 Batia Laufer & Zahava Goldstein, Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness, 2004.

23 <http://linguistik.zih.tu-dresden.de/lehre/blogs/wortschatzinguematiken/didaktische-grundlagen/wortschatzgroesse/>
Der Europäische Referenzrahmen geht für die Niveaustufe B1 von einem aktiven Wortschatz von 1800 Wörtern aus: http://www.steinke-institut.org/europaeischer_referenzrahmen.htm

24 Vgl. den Artikel im Anhang.

Wasser“, selbst beim Muttersprachler ist nur ein kleiner Teil *aktiver* Wortschatz! In dem Maße, wie den Lernenden Wörter in unterschiedlichen Kontexten wiederholt begegnen, steigen diese Wörter im mentalen „Eisberg“ bis zur Wasseroberfläche auf und werden so – ganz ohne Drill – Teil des aktiven Wortschatzes. Das Modell verdeutlicht eine Abkehr von der Negativorientierung, denn der passive Wortschatz sind mitnichten die Wörter, die man „nicht richtig kann“! Er ist vielmehr enorm wichtig, denn das Wiedererkennen von Wörtern ist eine wesentliche Grundlage allen weiteren Lernens. Auch beim Eisbergmodell wird der Mutterspracherwerb simuliert, indem der Fokus nicht auf das Auswendiglernen gelegt wird, sondern auf das grobe Sich-vertraut-machen mit Tausenden von Wörtern und Strukturen in sinnvollen Zusammenhängen. Kinder, die in einer bestimmten Entwicklungsphase über 25 Vokabeln am Tag (verstehen) lernen, können dies auch nur, weil sie die Wörter nicht gründlich, sondern grob „einsortieren“ (*fast-mapping*) und sie diese außerdem bereits phonetisch kennen.

Vom Konkreten zum Abstrakten

Auch bezüglich der Reihenfolge der zu erlernenden Vokabeln und Konzepte orientieren wir uns am Mutterspracherwerb. Wir beginnen also im Hier und Jetzt, mit Dingen, die man sehen oder anfassen kann, Bewegungen, die man ausführen kann. Durch das konsequente Arbeiten in der Wachstumszone bauen wir auf diesen Erfahrungen auf, die dann später wiederum als „Gerüst“ dienen können für abstraktere Konzepte. Wenn der sprachliche Input zu 95 % verstanden wird, können die restlichen 5 % erschlossen werden. Auf diese Weise können in einer fortgeschrittenen Phase auch Abstrakta vermittelt werden, ohne auf eine Übersetzung in eine Zwischensprache auszuweichen. Wir können also das Wort „Demokratie“ erst vermitteln, wenn wir eine gewisse Basis an gemeinsamen Konzepten erarbeitet haben. Dies mag zunächst wie ein Nachteil aussehen, die Erfahrung zeigt aber, dass ein Vorschnelles Übersetzen von abstrakten Konzepten fast immer dazu führt, dass der Begriff völlig anders gefüllt wird und einem echten Verständnis der Zielsprache und -kultur letztendlich im Wege steht.

5. Kann man so auch Grammatik lernen?

GPA vermittelt Grammatik nicht als abstraktes Regelsystem, sondern als sinnstiftender Teil der Kommunikation. Als solcher ist sie wichtig und erhält einen entsprechend hohen Stellenwert in der Sprachvermittlung. Nicht jede grammatische Form ist für die Kommunikation allerdings gleichermaßen grundlegend, so dass hier durchaus Gewichungen – nicht nach dem Schwierigkeitsgrad, sondern nach der Relevanz für eine effektive Kommunikation – gemacht werden.

Nehmen wir als Beispiel die beiden Sätze „ich habe mit meinen Freunden den Abend verbracht“ / „Ich habe mit meiner Freundin den Abend verbracht“. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Sätzen sind kaum hör- bzw. sichtbar, und doch bilden sie, je nach sozialem Kontext, eine völlig andere zwischenmenschliche Realität ab und sind von daher maximal relevant. Diese Unterschiede müssen a) gehört, b) als relevant kategorisiert, und c) in der Kommunikation richtig verwendet werden.

GPA stellt das Hören der Unterschiede an den Anfang, eine entsprechende Sensibilisierung führt dazu, dass insgesamt – also auch weit über den konkreten Anlass dieser Übung hinaus – viel mehr Aufmerksamkeit den deklinierten Formen (Numerus, Genus, Kasus) entgegengebracht wird. Dazu ist kein Rekurs auf grammatische Metasprache notwendig.

GPA macht solche Grammatik sensibilisierende Übungen, indem die Lernenden – während die Lehrperson beispielsweise die beiden oben genannten Sätze in willkürlicher Abfolge spricht – auf entsprechende Bilder zeigen (wir benötigen ein Bild, das „Freunde“ zeigt und ein Bild, das eine „Freundin“ zeigt). Der Aufwand, solches Bildmaterial herzustellen und damit Hörübungen von Mensch-zu-Mensch zu machen, ist zugegebenermaßen größer, als die Lernenden vor eine Tabelle zu setzen. Doch kann das Bildmaterial für viele andere Übungen ebenfalls verwendet werden und der Effekt einer solchen Übung (die nur 5 Minuten dauert) ist unschlagbar nachhaltig. Solche einzeln gelernten Formen dienen dem Gehirn als Prototypen, um die herum weitere grammatische Formen nach und nach synaptisch „andocken“ können.

Grammatik korrekt zu verwenden, ist ein immens hohes Ziel, dessen Nutzen und Zweck den Lernenden beim herkömmlichen Spracherlernen in aller Regel nicht vermittelt wird. Entsprechend häufig geht die Motivation nicht über das Vermeiden von Beschämung hinaus, wenn man etwas „falsch“ gesagt hat. In aller Regel führen diese Gefühle zu einer großen Frustration oder – noch häufiger – früher oder später zu einer „Egal-Haltung“.

Die echte Welt hingegen sprachlich wahrzunehmen (die Person war mit Freunden aus, nicht mit einer Freundin) und korrekt wiederzugeben, ist eine grundlegende menschlich-soziale Kompetenz, für die das Gehirn des Lernenden gern Anstrengungen unternimmt, weil die Relevanz einer solchen Kategorisierung auch emotional verankert wird.

6. Die vier Kompetenzen

Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – Reihenfolge und Voraussetzungen der Kompetenzvermittlung – primäre und sekundäre Sprachfähigkeiten – Mündlicher Kompetenzaufbau im Integrationskurs – Stellenwert des Lesens

Was genau meinen wir, wenn wir sagen, dass jemand eine Sprache „kann“? Der Erstspracherwerb liegt bei uns allen so weit zurück, dass wir „Sprachlernen“ fast ausschließlich mit dem Lesen- und Schreibenlernen in der Schule assoziieren. Doch wir kamen in die Schule ja nicht ohne Sprache, sondern in aller Regel mit einem Vokabular von ca. 3000-5000 aktiven und 14 000 rezeptiven Wörtern!²⁵ Darüber hinaus konnten die meisten von uns etwa den Akkusativ richtig verwenden, verwechselten auch darüber hinaus Kasus, Numerus und Genus nur in Ausnahmefällen und verstanden fast alles, was um uns herum geredet wurde! Mit dieser Grundlage – und vor allem durch sie – konnten wir uns auf das Lesen- und Schreibenlernen konzentrieren. Niemand von uns musste gleichzeitig Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben lernen!

Das Erlernen dieser vier Kompetenzen geschah also nicht willkürlich oder durcheinander, es gab eine klare Reihenfolge. Beim kindlichen Sprachlernen ist das verstehende Hören der entscheidende Stimulus, der alle anderen Kompetenzen in Gang setzt, es ist Grundlage und Voraussetzung für all das, was wir „Sprache“ nennen. Zwar scheint es uns durch unsere Bildungsbiografie normal, beim Sprachlernen sofort an Lesen und Schreiben zu denken, doch sollte uns dies nicht darüber hinweg täuschen, dass wir alle unsere Muttersprache über das verstehende Hören und in der sozialen Interaktion gelernt haben. Wir alle sind der lebendige Beweis dafür, dass dieses System funktioniert. Denn Sprache kommt von „Sprechen“; das Kind muss *angesprochen* werden, damit sich seine Sprache im lebendigen Miteinander von Mensch zu Mensch entwickelt²⁶.

Hörverstehen und Sprechen könnte man als *primäre*, Lesen und Schreiben entsprechend als *sekundäre Sprachfähigkeiten*²⁷ bezeichnen. Millionen von Menschen auf der Welt beherrschen neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere Zweitsprachen, ohne irgendeine dieser Sprachen lesen und schreiben zu können. Kommunikative Kompetenz in mehreren Sprachen hängt also *nicht* davon ab, ob jemand Analphabet ist oder nicht.

Wie gut jemand in einer Zweitsprache Lesen lernt, hängt vor allem vom Grad seiner Lesefähigkeiten in der Erstsprache ab. Es ist extrem mühsam, in einer Zweitsprache erstmalig Lesen und Schreiben zu lernen, ganz besonders aber, wenn noch keine ausreichende mündliche Kompetenz vorhanden ist. Es ist kaum vorstellbar, was das Gehirn eines Anfängers im Deutschlernen leisten muss, wenn im Unterricht ständig gewech-

25 http://studiger.fb15.uni-dortmund.de/images/Steinhoff_Wortschatz.pdf S. 10

26 Kinder taubstummer Eltern lernen keine Sprache vor dem Fernseher, da keine Interaktion stattfindet. Vgl. Dieter Zimmer, *So kommt der Mensch zur Sprache*, 1986, S. 30.

27 Ich verdanke die Begriffe primäre und sekundäre Sprachfertigkeiten Dr. Inge Egner, die auch wichtige Impulse für dieses Kapitel gab.

selt wird zwischen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Das Gehirn wird überlastet, und ein überlastetes Gehirn schaltet ab!

Hingegen können Menschen jeden Bildungshintergrunds, Alphabetisierungsgrades und Alters Sprache über das verstehende Hören und in der sozialen Interaktion lernen. Das Lerntempo wird sich individuell unterscheiden, nicht jedoch die grundsätzliche Fähigkeit zur Sprachentwicklung.

Wie nun sieht unsere derzeitige Sprachlernpraxis in den Integrationskursen aus? Das Curriculum und die Abschlussprüfung fordern Kompetenzaufbau in allen vier Fähigkeiten, wobei der *Deutschtest für Zuwanderer* der mündlichen Kompetenz einen höheren Stellenwert als den anderen Fähigkeiten einräumt²⁸. Ungeachtet dessen allerdings nimmt in der Praxis das Lesen und Schreiben den größten Raum im Sprachunterricht ein – sei es, weil man annimmt, dass das Verstehen und Sprechen automatisch folgt oder weil es angesichts der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes einfach schwieriger scheint, Verstehen und Sprechen erfolgreich zu vermitteln. Und in der Tat fehlt im herkömmlichen Zweitspracherwerb eine Methodik, das Hörverstehen systematisch – also nicht nur zufällig und nebenbei – aufzubauen. Stattdessen wird versucht, über das Lesen und über schriftliche Übungen auch das Hörverstehen und die mündliche Sprachkompetenz zu entwickeln, womit die natürliche und neurobiologisch sinnvolle Reihenfolge auf den Kopf gestellt und das Gehirn der meisten Lernenden überfordert wird.

Denn die vier sprachlichen Fähigkeiten erfordern vom Gehirn sehr unterschiedliche Verarbeitungsstrategien und sind nachweislich sogar in unterschiedlichen Hirnregionen angesiedelt.²⁹ Erst durch Umstrukturierungen des Gehirns etwa im Verlauf des Lesenlernens³⁰ bilden sich viele Synapsen zwischen den Bereichen, so dass erwachsene westlich gebildete Menschen sich fast immer als „visuelle Lernende“ empfinden, weil sie es gewohnt sind, mit einem „Wort“ nicht mehr die Lautfolge, sondern die geschriebene Buchstabenfolge zu assoziieren. Doch ist diese Bevorzugung der geschriebenen Sprache mitnichten eine natürliche Präferenz, sondern Resultat jahrelanger entsprechender Konditionierung (leider häufig einhergehend mit dem Verlernen der primären Fähigkeiten des unterscheidenden Hörverstehens).

Nun soll die immense kulturelle Errungenschaft von Lesen und Schreiben hier in keiner Weise in Abrede gestellt werden. Die Schriftsprache ist vermutlich das höchste Kulturgut der Menschheit, ermöglicht sie doch komplexe Kommunikation weit über das Hier und Jetzt hinaus. Und ohne jeden Zweifel ist es richtig und geboten, schriftsprachlichen

28 Die Gesamtprüfung kann nur bestehen, wer auch die mündliche Prüfung bestanden hat; die anderen Teilprüfungen hingegen können ausgeglichen werden.

29 <https://www.lecturio.de/magazin/physiologie-lernen-gedaechtnis/#lokalisation-vonlern-und-gedaechtnisprozessen>

30 <https://www.mpg.de/11312776/lesenlernen-veraenderung-gehirn-erwachsene>

Kompetenzen in der Schulbildung einen entsprechend hohen Stellenwert einzuräumen. Doch sollte uns dabei stets bewusst bleiben, dass das mühelose Lesen (im Gegensatz zum Hören und Sprechen) kein „natürlicher“ Vorgang ist, sondern Umkonditionierungen erfordert, die mitnichten *Voraussetzung* sind für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Es ist daher fatal, wenn wir im Umgang mit unseren Zugewanderten deren Fähigkeiten, Sprache zu lernen, von ihrer schriftsprachlichen Kompetenz abhängig machen. Man mag es bedauern, dass viele Zugewanderte – auch solche, die mitnichten als Analphabeten gelten – ein wesentlich eingeschränkteres Verhältnis zur schriftlichen Sprache haben³¹, die gute Botschaft ist, dass jeder von ihnen dennoch die natürlichen Fähigkeiten hat, Deutsch verstehen und sprechen zu lernen!

Zweifellos ist es wünschenswert, dass zugewanderte Analphabeten bei uns eine Chance bekommen, auch Lesen und Schreiben zu lernen. Wenn man dies aber zur *Voraussetzung* macht, dass diese Menschen überhaupt sprachfähig und damit Teil unserer Gesellschaft werden, wenn wir Alphabetisierung zur *Voraussetzung* für Sprache machen, zäumen wir das Pferd sozusagen von hinten auf. Wenn wir uns hingegen an die natürliche Reihenfolge halten – vom Hörverstehen zum Sprechen, vom Sprechen zum Lesen, vom Lesen zum Schreiben – werden viele der Zugewanderten vermutlich in allen vier Kompetenzen beträchtliche Fortschritte machen können. Für eine erfolgreiche Integration – hier versuchsweise definiert als Liebe zur neuen Sprachgemeinschaft, als Wunsch, ein Teil davon zu werden und als Wunsch, sich mitzuteilen und zu verstehen, was den Menschen in dieser neuen Umgebung wichtig ist –, für eine solche Integration ist das verstehende Hören grundlegender als das Leseverstehen. Denn einen Text kann man sich auch vorlesen lassen (was auch bisher bei erfolgreichem Absolvieren eines Integrationskurses häufig nach wie vor nötig ist), von Mensch zu Mensch kommunizieren kann und darf jeder nur selber.

So stellen wir aus den dargelegten Gründen die sekundären Sprachfähigkeiten Lesen und Schreiben etwas zurück. Das Schöne ist aber, dass ein Unterricht mit GPA im Endresultat mitnichten zu einer geringeren Lesekompetenz bei den Lernenden führt. Wir plädieren allerdings eindringlich dafür, die sekundären Sprachfähigkeiten nicht an den Anfang zu stellen.

31 Ein junger, gut gebildeter Bekannter aus Syrien sagte mir, es gelte in seiner Heimat als unhöflich, im Beisein anderer zu lesen. So sei Lesen als Freizeitbeschäftigung völlig unbekannt. Wenn sich nun jemand mit einem Buch an einen öffentlichen Ort setze, würde er als Angeber angesehen. Der zu beobachtende völlig unterschiedliche Stellenwert von mündlicher und schriftlicher Kommunikation zwischen unserer Kultur und den meisten Kulturen der Flüchtlinge erklärt, warum unsere zahlreichen Versuche, Flüchtlinge über Broschüren oder anderes Geschriebenes zu informieren, so wenig Resultate zeigen.

7. Was leistet GPA, was andere Ansätze nicht können?

Freude am Sprachlernen – der nicht-kognitive Lernende – Analphabeten

Der Verzicht auf quälendes und einsames Auswendiglernen zugunsten von sozialer Interaktion und Erfolgserlebnissen hat auf allen Ebenen großen Nutzen, und selbst die messbaren Prüfungsergebnisse sind denen herkömmlichen Unterrichts in aller Regel weit überlegen.

Der größte Nutzen von GPA allerdings – und das sowohl für bildungsferne als auch für kognitive Lernende – ist der Spaßfaktor. Die Freude des Lernens, die Freude, Teil einer neuen Gemeinschaft zu werden, die Freude, nach und nach zum Ausdruck bringen zu können, wer man wirklich ist – all das kann in jeder GPA-Lerngruppe beobachtet werden. Es sei den Lesern dieses Plädoyers empfohlen, sich davon selbst ein Bild zu machen und in einem solchen Unterricht zu hospitieren! Zwar werden Sie bei einer solchen Momentaufnahme feststellen, dass auch die GPA-Lernenden viele der typischen Fehler machen. Doch die positive Atmosphäre und das konsequente Arbeiten in der Wachstumszone führen mit Sicherheit dazu, dass einen Monat später nicht mehr dieselben Fehler gemacht werden. Auch das Verhalten der Lernenden außerhalb des Unterrichts gegenüber der deutschen Sprachgemeinschaft und das Verständnis von persönlicher Weiterentwicklung nach Abschluss des Sprachkurses wird sich deutlich von anderen Sprachkurs-Situationen unterscheiden.

Gegenüber herkömmlichen Sprachlernmethoden liegt der Vorteil insbesondere für bildungsferne Lernende auf der Hand. Auch wenn eine Klassifizierung der Lernenden in kognitive und andere Lerntypen mittlerweile als überholt gilt, weiß doch jede Lehrkraft intuitiv, was ein prototypischer nicht-kognitiver Lernender ist. Wenig Beachtung findet bisher die Tatsache, dass solche Menschen von metasprachlichen Erklärungen nicht nur nicht profitieren, sondern daran sogar Schaden nehmen. Dass grammatikalische Erklärungen schaden können, habe ich im Umgang mit vielen Geflüchteten beobachten müssen. So sind manche Teilnehmer von Integrationskursen durch grammatikalische Erklärungen so verunsichert worden, dass sie bereits erworbene Kompetenzen wieder verloren.

Besonders dramatisch wird diese Tendenz bei Analphabeten, die in unserem schriftbasierten Integrationssystem bisher kaum eine Chance auf Erfolg haben. Doch auch sie können Sprache lernen! Eine Teilnehmerin meines Integrationskurses sprach drei Sprachen, lebte seit 15 Jahren in Deutschland, und doch hatte sie bis dahin kein Deutsch gelernt. Sie war Analphabetin und an unserem Integrationssystem gescheitert, obgleich sie offensichtlich intelligent war und ihre Befähigung, Sprachen zu lernen, schon hinreichend unter Beweis gestellt hatte.

Für solche Menschen ist GPA eine Tür zur sprachlichen Teilhabe und ein Weg aus der Einsamkeit und der kulturellen Isolation. Haben sie erst einmal Deutsch über das Hörverstehen gelernt, ist eine gute Grundlage gelegt um – abhängig vom Bedarf – auch noch Lesen und Schreiben zu lernen.

Hat GPA auch Nachteile?

Viele angebliche Nachteile, die für GPA, TPR oder auch für das Scaffolding angeführt wurden, stellen sich bei genauerem Hinsehen als Missverständnisse heraus³². Zwei Argumente allerdings bleiben, das erste betrifft den höheren Aufwand, das zweite ist ein psychologisches Argument, auf das gleich noch einzugehen ist.

Frontalunterricht, große Lerngruppen und Lernen mit Büchern ist die kostengünstigere Variante gegenüber dem Lernen von Mensch zu Mensch in der lebendigen Interaktion³³. Wenn man hier nur die Kosten pro Unterrichtsstunde rechnet, ist GPA zweifelsohne aufwändiger als herkömmlicher Unterricht. Die Ausbildung von Lehrkräften und das Herstellen von Unterrichtsmaterial kostet Zeit und Geld. Die Vorbereitungszeit für die einzelnen Unterrichtsstunden ist – zumindest im Anfängerunterricht – länger, der persönliche Aufwand für die Lehrkraft größer.

Dass die Ergebnisse mit GPA besser sind, die Lernziele schneller erreicht werden können und die Integration nachhaltiger ist, haben wir oben dargestellt und es sei – möglichst nach Abschluss eines Pilotprojekts – der zuständigen Expertenkommission überlassen, beide Faktoren gegeneinander abzuwägen.

Das zweite Argument betrifft zwar nur einen kleinen Teil der Lernenden, ist für diese aber schwerer zu entkräften. Da die Übungen von Tag eins an echte Kommunikation und keine „Trockenübungen“ sind, gibt es Menschen, die dies als Kontrollverlust empfinden. Es ist von Anfang an wie Schwimmen in tiefem Wasser, ein Verarbeiten von Sprache, für die das Gehirn noch keine Strukturen gefunden hat. Die Schwierigkeiten dieser Personengruppe sind übrigens unabhängig von ihrer Intelligenz und hängen eher mit einer verminderten Ambiguitätstoleranz zusammen. Der empfundene Stress bezieht sich auf den Sprachlernprozess als ganzen (was bedeutet, dass solche Personen auch Probleme haben, wenn sie im „echten Leben“ plötzlich Sprache verwenden sollen), GPA bringt die Probleme lediglich früher an die Oberfläche. Bevor man aber deshalb vorschnell die gesamte Methodik³⁴ verwirft, sollte der große Nutzen für die

32 Vgl. die kritische Stellungnahme von Mark LaChonce bezüglich des Nicht-Einsatzes von GPA im Sprachlernprogramm der Kelsey-School <http://kelseyarabicprogram.org/program-details/curriculum/why-our-arabic-program-is-not-a-gpa-program/> und die Antwort von Greg Thomson unter <http://growingparticipatorapproach.blogspot.de/2016/12/some-common-areas-of-misunderstanding.html>

33 Gruppenarbeiten, bei denen die Lernenden miteinander radebrechen, sind im Sinne des GPA *kein* Lernen von Mensch zu Mensch, bei dem ein Muttersprachler mit den Lernenden so interagieren sollte, dass sprachliches Wachstum erfolgt.

34 So leider in dem Artikel <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2010/06/fremdsprache-lernen-alter/seite-5> wo von einem angeblichen „Scheitern“ der Methode Total Physical Response am LSI in Bochum die Rede ist, da die Manager sich genierten, die Bewegungen auszuführen. Der Artikel fährt fort mit der Beobachtung, dass Kinder implizit lernen, Erwachsene aber in der Regel kaum mehr. Daraus abzuleiten „Vokabeln müssten gepaukt“ werden, ist ein Schnellschuss. Wir erwarten ja auch an anderen Stellen von Erwachsenen (etwa im Integrationskurs, beim Sport oder bei Selbsterfahrungskursen), dass sie Scham überwinden, sich auf neue Erfahrungen einlassen oder eben „Lernen lernen“. Für manche Lernenden mag es hilfreich sein, die Wissenschaftlichkeit der Methode zu verstehen, um den Nutzen

allermeisten Lernenden mit in die Waagschale geworfen und Maßnahmen gefunden werden, die Schwierigkeiten Einzelner abzumildern. In jedem Fall ist mit Sensibilität zu reagieren, damit nicht unser Ziel, den Stresslevel zu reduzieren, in sein Gegenteil verkehrt wird. Wenn es den Lernenden etwa peinlich ist, Reaktionsübungen zu machen, hilft es sehr, wenn die Lehrkraft die Übungen vormacht. Dadurch kann eigentlich fast immer eine entspannte und lustige Atmosphäre erzeugt werden. Wie bei allen Methoden ist das Überzeugtsein der Lehrkraft die wichtigste Voraussetzung, dass mögliche Vorbehalte bei den Lernenden abgebaut werden und GPA sein volles Potenzial entfalten kann³⁵.

8. Ausblick

Durch die Beziehungsorientierung von GPA sind die Lehrenden von entscheidender Bedeutung für Erfolg oder Misserfolg bei der Implementierung dieses Sprachlernansatzes. Momentan haben wir viele kognitiv orientierte Kursleiter in den Integrationskursen, die möglicherweise sogar selbst überdurchschnittlich häufig dem Persönlichkeitstypus mit verminderter Ambiguitätstoleranz angehören. Dies wird für die Implementierung zweifellos eine größere Herausforderung darstellen. Doch auch kognitiv orientierte Kursleiter können von GPA überzeugt werden, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, die positiven Resultate zu erleben. Hospitationen und Coaching sollten daher die Fort- und Ausbildungen begleiten. Die wissenschaftliche Grundlage der Methodik ist durch Zusatzqualifikationen zu vermitteln, damit der Eindruck vermieden wird, es handle sich um eine optionale Spielerei.

GPA führt in wesentlich weniger Unterrichtsstunden zum Niveau B1. Für die intensiven kommunikativen Übungen sollte allerdings, wie bereits erwähnt, die Gruppengröße halbiert werden und die tägliche Unterrichtszeit (bei reinem GPA-Unterricht) nicht mehr als 2-3 Stunden betragen. Es wäre zu wünschen, dass die höhere Effektivität und der bessere Output von GPA nicht für Einsparungen genutzt wird, sondern die freigewordenen Mittel in der weiteren Implementierung des Konzepts, für Fortbildungen und Umstrukturierungen der bestehenden Integrationskurse und für eine bessere Bezahlung der Lehrkräfte Verwendung finden.

für sich zu erkennen. In meinen Methodenseminaren habe ich jedenfalls die Erfahrungen gemacht, dass auch Manager sich gern auf GPA einlassen und mit viel Freude Reaktionsübungen machen.

35 Vorbehalte wird es immer geben, denn ein spielerisches Lernen wird zunächst nicht als „Lernen“ wahrgenommen und widerspricht fast immer den Erwartungen. Viele (und durchaus auch bildungsferne) Lernende haben eine starke Erwartung, dass Lernen weh tun muss. In vielen Sprachen der Geflüchteten kann nicht zwischen „lernen“ und „lesen“ unterschieden werden, entsprechend findet nicht-formelles Lernen (z.B. durch einen entsprechenden Lebensstil) keine Beachtung. Die Kursteilnehmer sollten also zuerst die Erfahrung machen dürfen, dass sie durch GPA schnell „lernen“, bevor sie ihre Vorbehalte zur Seite legen können. Wenn dabei Überzeugungsarbeit von Seiten der Lehrkraft geleistet werden muss, sollte daraus nicht vorschnell geschlossen werden, dass es sich bei diesen Lernenden um Persönlichkeitstypen handelt, für die sich GPA nicht eignet.

Im bisherigen Integrationskurs kämpfen Lehrende und Träger mit einer starken Fluktuation von Teilnehmern, was zu einer tendenziellen Überbelegung der Kurse führt. Im Gegensatz dazu wird im GPA-Unterricht mit weit weniger Fehlzeiten und Abbrechern zu rechnen sein, da das Lernen Spaß macht und nicht überfordert.

Mit GPA kann in allen Prüfungsteilen des DTZ mit besseren Ergebnissen gerechnet werden. Um die Ergebnisse mit anderen Integrationskursen vergleichbar zu machen, muss das Prüfungsformat daher zunächst nicht verändert werden. Aus grundsätzlichen methodischen Erwägungen sollte jedoch mittelfristig an einem Prüfungsformat gearbeitet werden, das für die Teile „Hören“ und „Sprechen“ nicht ebenfalls Lesekompetenz voraussetzt!

Wie könnte GPA in das bestehende System implementiert werden?

Grundsätzlich können Teile der bestehenden Sprachlernpraxis oder aber der gesamte methodische Ansatz durch GPA ersetzt werden. Alle hier vorgestellten Optionen erfordern eine entsprechende Qualifizierung von Lehrkräften. Hier seien die verschiedenen Möglichkeiten mit ihren Implikationen kurz vorgestellt:

(1) GPA wird Teil der Qualifikation von Lehrkräften für den Integrationskurs

- Die Akzeptanz von GPA wird unter den Lehrenden in dem Maße wachsen, wie sie die positiven Resultate erleben und wie der Ansatz als normal und als Standard kommuniziert wird.
- Für eine Übergangszeit wird es den einzelnen Lehrkräften überlassen, wie weit sie GPA umsetzen möchten. Es ist wichtig, eine solche Übergangsphase so zu gestalten, dass der alternative Ansatz nicht im Keim erstickt wird. Dafür sind Fortbildungen und Coaching der Lehrkräfte und der Träger wesentlich.
- Dort, wo mehrere Lehrkräfte gemeinsam einen Kurs unterrichten, entscheidet der Träger verbindlich, ob nach GPA unterrichtet wird. Eine gemischte Unterrichtsform (nur eine Lehrkraft von mehreren unterrichtet nach GPA) soll vermieden werden, da dies zu Verwirrung der Lernenden führen kann. Ein Wechsel einzelner Lernender zwischen verschiedenen Kursen (mit und ohne GPA) ist ebenfalls nach Möglichkeit zu vermeiden.
- Eine Implementierung als Teil der Zusatzqualifizierung setzt keinen flächendeckenden Paradigmenwechsel voraus. Eine Übergangszeit kann auf diese Weise flexibel gestaltet werden.

(2) GPA wird in den Alphabetisierungskursen für die Vermittlung der „sprachlichen Kompetenzen“ zur Anwendung gebracht

Das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs fordert die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen neben oder sogar vor schriftsprachlichen Kompetenzen: „Gerade bei Kursen, in denen ein großer Teil der Lernenden über keine sprachlichen Kompetenzen (im Sinne von Sprechen/Verstehen) im Deutschen verfügt, sollte eine vorwiegend mündliche Sprachvermittlung in Erwägung gezogen werden, da erst, wenn eine zweitsprachliche Grundlage vorliegt, eine schriftsprachliche Förderung greifen kann“ (ebd. S. 67).

Das Rahmencurriculum gibt einen großen Freiraum vor, wie „Sprache“ auch ohne die Kompetenzen Lesen und Schreiben von Anfang an mit vermittelt werden soll. Diese Freiheit wird bisher wenig genutzt, denn in der Praxis konzentrieren sich viele Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen vorwiegend auf das Alphabetisieren (wie der Name sagt). Diese Lücke lässt sich gut mit GPA schließen.

- GPA wird Teil der Zusatzqualifizierung von Lehrkräften für den Alphabetisierungskurs.
- Die Verwendung von GPA im Alphabetisierungskurs ist vorzugsweise als verbindlich zu kommunizieren.
- Es besteht die Möglichkeit, den Alphabetisierungskurs auch personell in zwei Bereiche aufzuteilen: Die sprachlichen Kompetenzen können mit GPA von einer anderen Person unterrichtet werden als die schriftsprachlichen Kompetenzen. So ist sichergestellt, dass das Lesenlernen nicht das Vermitteln des Hörverstehens verdrängt.

(3) GPA wird für die Vermittlung der Kompetenzen „Hören/Verstehen/Sprechen“ im normalen Integrationskurs zum Einsatz gebracht, Lesen und Schreiben wird nach wie vor durch die Lehrwerke und mit traditionellen Methoden vermittelt

- Eine Übergangsphase kann so gestaltet werden.
- Es ist darauf zu achten, dass die als dominant erlebten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht Hörverstehen und Sprechen verdrängen. Bei Verwendung eines Lehrwerks ist den Lehrkräften und auch den Lernenden klar zu kommunizieren, dass keine Verpflichtung besteht, sämtliche Übungen abzuarbeiten, da dann kein Raum für GPA bliebe.
- 2/3 der Unterrichtszeit ist für GPA anzusetzen, wodurch auch eine hervorragende Grundlage für Lesen und Schreiben gelegt wird.
- Diese Implementierung erfordert eine flächendeckende Lehrerqualifikation.

(4) Der Integrationskurs wird vollständig auf eine Sprachvermittlung durch GPA umgestellt

- Ein solcher klarer Schnitt stellt sicher, dass GPA nicht mit anderen, weniger hilfreichen Ansätzen vermischt wird.
- Eine solche Umstellung stellt einen Paradigmenwechsel dar und erfordert in ihrer Umsetzung Zeit und Ressourcen.
- Eine Übergangszeit muss gestaltet werden, GPA koexistiert in dieser Zeit mit bestehenden Lehrwerken und Unterrichtskonzepten.
- Für die Übergangszeit empfiehlt sich, zuerst die Vermittlung der Kompetenzen Hörverstehen / Sprechen auf GPA umzustellen (siehe Option 3).
- Lehrkräfte werden entsprechend weitergebildet.
- Ein Curriculum und ein Lehrerhandbuch wird erstellt.

(5) GPA wird in einem Pilotprojekt getestet und die Resultate mit einer Kontrollgruppe verglichen

- Das Pilotprojekt wird ausschließlich mit GPA unterrichtet, auch die schriftsprachlichen Kompetenzen sind so zu vermitteln. Die Ergebnisse werden wissenschaftlich evaluiert, wobei auch die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs entsprechend zu messen und mit dem langfristigen Lernerfolg des herkömmlichen Integrationskurses zu vergleichen ist.
- Eine aussagekräftige Evaluierung ist besser möglich als bei allen anderen Optionen.

Dieses Papier plädiert für die Optionen 1) und 5), da nur durch ein Pilotprojekt ein möglichst objektiver Vergleich gegeben ist. Eine unabhängige Expertenkommission sollte im Anschluss an das Projekt über das weitere Vorgehen entscheiden.

Eine parallele Implementierung von GPA-Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte ist erforderlich. Dadurch können alle oben aufgeführten Maßnahmen (ausgenommen 4) parallel zum Pilotprojekt getestet und entsprechende Erfahrungen gesammelt werden. Bei positiver Bewertung des Pilotprojektes stehen bereits weitere ausgebildete GPA-Lehrkräfte zur Verfügung, um den Ansatz flächendeckend zu implementieren. Denn wenn sich GPA bewährt, ist eine möglichst schnelle Umsetzung wünschenswert.

Bei allen genannten Optionen ist kurz- mittel- und langfristig eine gute Qualifizierung *geeigneter* Lehrkräfte Dreh- und Angelpunkt für den zu erwartenden Erfolg dieses alternativen Sprachlernansatzes im Integrationskurs.

Anhang

1. Weckruf einer Integrationsbeauftragten **22**
2. Doris Lenhard,
*Reflexionen über den Einsatz des „Growing Participant Approach“
im Integrationskurs*, unveröffentlichtes Manuskript 2016 **23**
3. Greg Thomson, Ph.D.
Das Eisberg-Prinzip (2006), übersetzt und überarbeitet von Kathrin
Pope und Silke Sauer (2017), für diesen Artikel leicht gekürzt **26**
4. Greg Thomson, Ph.D.
Wachsende Integration in Sechs-Phasen (2007), übersetzt von Kathrin
Pope und Dr. Inge Egnér (2016), für diesen Artikel leicht angepasst **30**
5. Doris Lenhard,
Wie integriert ein Integrationskurs?
ausgestrahlt von Radio Darmstadt am 21.02. 2013, Transkript **34**
6. *Prinzipien des GPA*
Seminar für Sprache und Kultur www.spracheundkultur.org **37**

Zahlreiche GPA-Musterlektionen für den Anfängerunterricht finden sich auf der sehr hilfreichen Website <https://wycliff.de/fluechtlinge/fluechtlinge-lernen-deutsch/> Diese Musterlektionen konnten hier lediglich aus Platzgründen nicht dargestellt werden.

Anhang 1:

Weckruf einer Integrationsbeauftragten³⁶

An die Verantwortlichen von Sprach- und Integrationskursen

Es ist häufig zu beobachten, dass Neuzuwanderer, die schon den B1-Sprachkurs absolviert haben, nicht in der Lage sind, einen verständlichen deutschen Satz zu konstruieren, geschweige denn deutsche Aussagen richtig zu verstehen. Eine einfache Unterhaltung ist oft nicht möglich; Missverständnisse sind vorprogrammiert. Hausaufgaben aus dem Kurs verstehen sie häufig gar nicht und benötigen „Nachhilfe“ von Ehrenamtlichen, die ihre wertvolle Zeit für etwas opfern, das nicht wirklich gewinnbringend ist. Auch sind Vokabeln aus dem Unterricht oft völlig fehl am Platz: Was kann jemand mit Begriffen wie „Zeitarbeit“, „Entgelt“, „Bruttoeinkommen“, „Tarifvertrag“, „Einkommenssteuer“ und dergleichen anfangen, wenn er noch nicht einmal vernünftig danach fragen kann, wo er einen Supermarkt findet oder mitteilen kann, dass er bald Ferien hat? Was fängt jemand mit den auswendig gelernten grammatikalischen Regeln und Fällen an, wenn die Person die Frage ihres Gegenübers gar nicht verstehen kann?

Für eine gelingende Integration ist eine gemeinsame Sprache allererste Voraussetzung. Wir sind alle darauf angewiesen, dass Neuzuwanderer *schnell und effektiv* - als auch *effizient* was die Ressourcen angeht - Deutsch lernen. Und zwar so, dass sie sich im *gelebten Alltag* zurecht finden; und nicht, als hätten sie das Grammatikbuch auswendig gelernt oder abgeschrieben.

Abgesehen von der mangelnden Effektivität der derzeitigen Sprachkurse muss man sich hier auch die Frage stellen, wofür und in welcher Weise in diesem Bereich Geld und Lebenszeit verwendet - ja verschwendet - werden. Nicht zu vergessen ist an dieser Stelle die große Frustration seitens der Lehrer und ihrer Schüler, weil der Erfolg ausbleibt. Das führt in vielen Fällen dazu, dass Sprachkurse abgebrochen werden und aus Resignation überhaupt keine Bemühungen mehr angestellt werden, die deutsche Sprache zu lernen, weil „es ja so schwer ist“. Mit den richtigen Methoden ist es das aber nicht!

Deshalb sind flächendeckend dringend andere Unterrichtsmethoden wie der GPA einzuführen, die den Teilnehmern die deutsche Sprache deutlich schneller, effektiver und nachhaltiger nahebringen als die verbreiteten konventionellen Methoden. Sie sind definitiv vorhanden - sie müssen aber auch etabliert werden! Das benötigt bekanntlich ein wenig Zeit - und der richtige Zeitpunkt dafür, diese dringend notwendigen Veränderungen in die Wege zu leiten, ist JETZT.

³⁶ Dieser Weckruf einer uns namentlich bekannten Verantwortlichen aus Süddeutschland kam uns kurz vor Fertigstellung dieses Plädoyers zur Kenntnis. Er sei wegen seiner dankenswerten Klarheit und Dringlichkeit hier an vorderster Stelle des Anhangs platziert.

Anhang 2:

Reflexionen über den Einsatz des „Growing Participator Approach“ im Integrationskurs Dr. Doris Lenhard 2016

Der „Growing Participator Approach“ ist ein ganzheitlicher, beziehungsorientierter Ansatz des Sprach- und Kulturerwerbs, der sich am Erstspracherwerb orientiert. In den Jahren 2009 – 2013 unterrichtete ich in Darmstadt zwei Frauen-Integrationskurse mit jeweils 900 Unterrichtseinheiten überwiegend mit diesem Ansatz.

Beide Frauenkurse waren für Mütter mit Klein- und Kleinstkindern sowie einige Frauen, die einen reinen Frauenkurs aus religiösen Gründen bevorzugten. Ein nicht unerheblicher Teil der Frauen war bildungsfern und lebte zudem in für den Spracherwerb sehr ungünstigen Konstellationen (hier seien insbesondere die sogenannten „Importbräute“ erwähnt, die häufig so abgeschirmt leben, dass sie auch nach vielen Jahren in Deutschland kaum Deutsch sprechen). Einige Frauen waren noch nie zur Schule gegangen, viele nur vier Jahre zur Grundschule. Ungefähr die Hälfte der Frauen hatte einen (streng) muslimischen Hintergrund, ein Drittel war alleinerziehend, einige lebten im Schutzhaus. Zu erwähnen seien noch Frauen, die teilweise seit 15 Jahren in Deutschland lebten, aber kein Deutsch sprachen. Kurzum, die Teilnehmerinnen waren eher solche, die keine gute Prognose hatten und in herkömmlichen Integrationskursen aussortiert werden.

Um den Vorgaben des BAMF gerecht zu werden, orientierte ich meinen Kurs an den Lernzielen des für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerks „Schritte plus“. Anstelle der dort vorgesehenen Übungen vermittelte ich die entsprechenden Kompetenzen durch GPA. Versuche, beide Ansätze zu kombinieren, erwiesen sich als nicht zielführend. So ging ich sehr schnell dazu über, Grammatik und Wortschatz ausschließlich über GPA zu unterrichten, da die Übungen im Lehrwerk offensichtlich zu Verwirrung und Verlernen des bereits Erreichten führten. Das Phänomen ist den meisten – auch kognitiven - Lernern bekannt, wenn sich beim Sprachelernen die beiden Gehirnhälften gegenseitig blockieren, indem die linke Gehirnhälfte (etwa durch grammatische Fachbegriffe und Regeln) die spontane Kommunikation zu kontrollieren versucht, sie dadurch aber de facto verhindert.

Die Resultate meines Unterrichts mit dem GPA:

Verblüffend für die Träger beider Integrationskurse war zunächst das extreme und für sie völlig unerwartete Maß an Verbindlichkeit der Teilnehmerinnen. Der Leiter der Volkshochschule sagte, dieser Kurs würde besser „funktionieren“ als irgendeiner seiner anderen Kurse. Die Frauen kamen bei jedem Wetter, selbst wenn sie oder ihre Kinder offensichtlich krank waren. Es gab mehrere Geburten in diesem Zeitraum, und die Frauen versuchten, möglichst sofort wiederzukommen. Eine Frau kam bis zum Tag vor der Geburt und hat nach der Entbindung nur ein einziges Mal gefehlt.

Mehrere Versuche des Trägers, Frauen aus dem Kurs zu nehmen (entweder um einen anderen Kurs besser zu füllen, oder weil sie ausgefordert waren), wurden durch Tränen verunmöglicht. Die Verantwortliche gab nach: „Ich möchte nicht, dass jemand wegen eines Sprachkurses weint“.

Der Kurs war konsequent einsprachig. Es war faszinierend, zu sehen, dass Frauen, die wirklich am ersten Tag kein einziges Wort Deutsch sprachen, innerhalb kürzester Zeit anfangen, sich verständlich zu machen und miteinander Beziehungen auf Deutsch aufzunehmen.

Die Frauen lernten selbst schwierigste grammatische Formen (wie die Deklination des Adjektivs) richtig zu gebrauchen, ganz ohne grammatisches Spezialvokabular, was die Prüfer bei der DTZ-Prüfung erstaunte. Ihnen fiel auf, dass die Prüflinge die Inversion richtig gebrauchten und kommentierten, dass wir das sicher viel geübt hätten. Doch wir haben in diesem Kurs Grammatik nie als Grammatik kennengelernt, sondern immer als Teil der Kommunikation. Die Frauen kannten die Fachbegriffe nicht, aber sie konnten die Grammatik als Teil der Kommunikation richtig nutzen!

Die Resultate der Prüfung waren hervorragend. Die Prüfer des ersten Kurses sagten: „Wir haben noch nicht erlebt, dass solche Frauen so gut Deutsch gelernt haben“ (vielleicht bezog sich die Bezeichnung „solche Frauen“ auf die vielen Kopftücher). Beim zweiten Kurs sagte die Prüferin, die selber auch Integrationskurse leitete: „Ich würde mir wünschen, dass meine eigenen Kursteilnehmer so sprechen könnten.“

Viele der Frauen hatten den Wunsch, weiterzulernen und sahen ihre Reise mit der erfolgreichen DTZ-Prüfung nicht als abgeschlossen an. Einige taten sich privat zusammen, um einen B2-Kurs zu bilden. Auch hier zeigten sie große Verbindlichkeit, leider konnte der Kurs aufgrund mangelnder Förderung und fehlender Kinderbetreuung nur einige Monate lang durchgeführt werden.

Vor allem im zweiten Kurs (den ich noch wesentlich konsequenter nach dem GPA unterrichtete), war der Erfolg der Teilnehmerinnen so groß, dass zum Abschlussfest eine große Feier mit Reden der Verantwortlichen, einiger Teilnehmerinnen und auch Politikern (ausgestrahlt von Radio Darmstadt am 21.02.2013) angesetzt wurde. Ich habe bei meiner Rede auf dieser Feier vor allem den Beziehungsaspekt von Integration betont, die linguistische Erfolgsformel als zweites Standbein schien mir damals in der Kürze nicht vermittelbar, weshalb ich jetzt an dieser Stelle gesondert darauf hinweise.

Eine der Kursteilnehmerinnen sagte in ihrer Rede: „Vor dem Kurs habe ich viel geweint, und mein Leben bedeutete gar nichts mehr. Jetzt habe ich eine bessere Zukunft als je zuvor“.

Ernüchternd sind die Berührungen der Frauen mit „normalen“ Sprachkursen. Im Falle von Vertretungsunterricht sagten sie wiederholt, sie hätten nichts verstanden und nichts gelernt. Es sei immer nur über Grammatik gesprochen, aber nicht geübt worden. Der Träger zeigte sich verärgert, da die Frauen den Vertretungsunterricht boykottierten.

Nach dem Kurs waren einige der Teilnehmerinnen noch in mehrmonatigen Maßnahmen des Arbeitsamts mit vollzeitlichem Sprachunterricht. Sie kommentierten das wie folgt:

„Dort lernt man gar nichts“, „Es geht viel zu schnell“, „Wir lernen in jeder Stunde eine neue Grammatik, aber wir lernen nicht, diese Grammatik auch anzuwenden“, „Alles, was ich kann, habe ich nur im (GPA) Deutschkurs gelernt“.

Ich denke, hier wird deutlich, wie wenig wahr der vielfache Eindruck ist, dass Migranten kein Deutsch lernen wollten. Sie wollen! Und sie können auch, wenn wir ihnen durch den richtigen Lern- und Lehransatz entgegenkommen.

Bei meiner Zusatzqualifizierung als Lehrkraft in Integrationskursen fiel mir auf, dass GPA als international längst anerkannter Ansatz bei uns in Deutschland nicht bekannt zu sein scheint. Ich denke, es wird Zeit, über den Tellerrand zu blicken und diese hervorragende Ressource für unsere aktuellen Herausforderungen zu nutzen.

Da ich mittlerweile von verzweifelten Ausländern auch öfter den Satz gehört habe „ich hasse Deutsch!“, ist zu hoffen, dass daraus nicht sehr schnell der Satz werden könnte „ich hasse Deutschland!“. Meinen Erfahrungen nach muss Sprachlernen nicht weh tun, es muss nicht demütigen und ausgrenzen. Wie anders könnte unsere Integrationslandschaft aussehen, wenn viele Migranten sagen würden „ich liebe Deutsch und ich liebe Deutschland!“

Anhang 3:

Das Eisberg-Prinzip nach Greg Thomson, Ph.D., 2006

Übersetzt und überarbeitet von K. Pope / S. Sauer 2017, leicht gekürzt von Doris Lenhard

Bei einem Eisberg liegt der größte Teil seiner Masse unter der Wasseroberfläche, nur ein kleiner Teil ist sichtbar. Dieses Bild lässt sich auch aufs Spracherlernen anwenden: Vieles, was wir lernen, liegt erst einmal „unter der Oberfläche“. Die vielen neuen Wörter, Begriffe, grammatikalischen Phänomene und kulturellen Fakten bilden eine Art Eisberg im Kopf des Lernenden³⁷.

An der Spitze des Eisbergs, über der Wasseroberfläche, befinden sich die Wörter, die der Lernende sicher und ohne Nachzudenken verwenden kann und die er regelmäßig benutzt. Ganz unten, an der Basis des Eisbergs, befinden sich die Wörter, die dem Lernenden zwar bekannt vorkommen, die er aber (noch) nicht versteht. Über der untersten Schicht befinden sich Wörter, die er im Zusammenhang verstehen kann. Darüber kommen die Wörter, die der Lernende auch isoliert, ohne Zusammenhang, versteht. Darüber befinden sich Wörter, die er mit etwas Anstrengung verwenden kann, wenn es unbedingt sein muss. Noch weiter oben, dicht unter der Oberfläche, kommen die Wörter, die er schon ein paar Mal verwendet hat. Und ganz oben liegen, wie bereits erwähnt, die Wörter und Wendungen, die er sicher und ohne Nachzudenken aktiv verwendet.

Wörter, die man immer wieder in verstehbaren Zusammenhängen hört, bewegen sich im Eisberg aufwärts.

Das Eisberg-Prinzip im Alltag des Sprachlernens

Wer schon einmal eine Fremdsprache gelernt hat, kennt das: Man sucht nach einem Wort oder einem Ausdruck und kann sich beim besten Willen nicht daran erinnern. Dann hört man das Wort irgendwo und denkt: „Klar, das war’s!“ Man ist frustriert, weil man das Wort nicht spontan abrufen konnte. Dabei bedeutet die Tatsache, dass man ein Wort wiedererkennt, dass es schon irgendwo im Gedächtnis gespeichert war. Je öfter man ein Wort hört, desto schneller kommt es einem in den Sinn, wenn man es selber gebrauchen möchte.

Viele Sprachlernende verwenden viel Energie darauf, neue Wörter so zu lernen, dass sie sie sogleich aktiv beherrschen. Sie entdecken jedoch bald, dass sie einen großen Teil der gelernten Wörter bald wieder vergessen. Wesentlich effektiver ist es, neue Wörter zunächst sozusagen in den Unterwasserteil des Eisbergs einzubauen und sie dann von selber aufsteigen zu lassen.

Betrachten wir einen bestimmten Lernenden. Er gibt sich viel Mühe, um 300 Wörter der Spitze des Eisbergs hinzuzufügen, sie also aktiv anwenden zu können. Bald stellt er fest, dass nur etwa 200 Wörter wirklich an der Spitze geblieben sind. Ein anderer Lernender fügt mit etwa der gleichen Anstrengung 1000 Wörter zur Basis seines Eisbergs hinzu, d.h. er beherrscht diese Wörter nur passiv und versteht sie, wenn er sie im Zu-

³⁷ Selbstverständlich sind Personen beiderlei Geschlechts gemeint, zur Vereinfachung wurden bei der deutschen Übersetzung des gesamten Artikels die Maskulinformen verwendet.

sammenhang wieder hört. Der zweite Lernende stellt bald fest, dass schon über 200 Wörter zur Spitze aufgestiegen sind. Er hat so viel erreicht wie der erste, wenn man die Anzahl Wörter über der Wasseroberfläche betrachtet. Aber er hat zusätzlich 800 Wörter in den unteren Schichten seines Eisbergs, welche sich auch bereits auf dem Weg nach oben befinden. Der erste hat nur 100 weitere Wörter in den unteren Schichten.

Wenn man ein neues Wort zum ersten Mal hört und versteht, wandert es in die Basis des Eisbergs. Je öfter man dasselbe Wort in verstehbaren Zusammenhängen wieder hört, desto schneller steigt es höher. Nach etwa einem Dutzend Mal beginnt man es selber anzuwenden und es wird Teil der Spitze, die über die Wasseroberfläche hinausragt. Das Wort gehört dann zum aktiven Wortschatz und kann mühelos angewendet werden. [...]

Der passive Wortschatz darf übrigens nicht verachtet werden. Dies sind nicht einfach Wörter, die man „noch nicht richtig kann“. Sie tragen wesentlich dazu bei, dass der Lernende versteht, was um ihn her vorgeht. Auch in der Muttersprache ist ein beträchtlicher Teil des Wortschatzes nur passiv vorhanden. Wenn dies nicht so wäre, würden wir beim Lesen von Zeitungen, Romanen usw. sowie beim Hören von Vorträgen und dergleichen ständig an unsere Grenzen stoßen. Und ein weiterer Punkt: Was nützt es einem Anfänger, wenn er den auswendig gelernten Satz „Können Sie mir bitte sagen, wo es zum Bahnhof geht“ fehlerfrei hersagen kann, aber von der Antwort nur Bahnhof versteht?

Vorteile des Eisberg-Prinzips

Wenn der Lernende in verschiedenen Übungen Wörtern begegnet, bei denen das verstehende Zuhören im Vordergrund steht, bleibt ihm mehr Energie übrig, um Neues aufzunehmen und sich zu merken, sowie sich an den zwischenmenschlichen Kontakten und an der Sprache zu freuen, als wenn er sogleich selber sprechen muss. Mit zunehmender Verstehfähigkeit wird auch die Motivation und die Fähigkeit, sich in eigenen Worten auszudrücken, wachsen. Dadurch werden Stress und Frust vermieden oder zumindest verringert, die sonst oft so eng zum Spracherlernen dazugehören.

Wenn der Anfänger viel mehr zuhört als er selber redet, gibt ihm dies zudem die Gelegenheit, sich in die fremden Laute seiner neuen Sprache einzuhören, bevor er sie selber (falsch) ausspricht.

Drei Schlüssel zum Eisberg-Prinzip:

(1) Der Lernende sammelt durch aktives Zuhören Wörter für den Unterwasserteil des Eisbergs, bevor er selber zu sprechen versucht.

(2) Die Lernenden setzen sich einer hohen Dosis von „verstehbarem Input“ aus. Dadurch klettern die Wörter im Eisberg höher und steigen schließlich über die Wasseroberfläche auf. Solch verstehbarer Input soll in immer wieder neuen Zusammenhängen stehen.

(3) Die Begegnungen mit neuen Wörtern sollen „echte Begegnungen“ sein.

Schlüssel 1: Wörter sammeln

Die Lernenden hören zu – nicht ziellos, sondern strukturiert, mit dem Ziel, viele Wörter in den unteren Teil des Eisbergs einzubauen. Sie nehmen an Versteh-Übungen teil, bei denen sie zuhören, das Gehörte verarbeiten, und darauf zunächst ohne Worte reagieren. Reden kommt später.

Schlüssel 2: Sich einer hohen Dosis von „verstehbarem Input“ aussetzen

Sprachlernende, die viel Energie auf das schnelle Auswendiglernen von Wörtern verwenden, sind meist enttäuscht, wenn sie viele der so gelernten Wörter langfristig nicht aktiv benutzen können. Die Wörter sind in tiefere Schichten des Eisbergs abgesunken, anstatt an der Oberfläche verfügbar zu bleiben.

Wie schon weiter oben gesagt: Mit *demselben Aufwand an Zeit und Mühe* könnten diese Leute eine große Zahl von Wörtern in die unteren Schichten des Eisbergs einbauen und gleichzeitig viele weitere im Eisberg bereits vorhandene Wörter aufwärts schieben. Dazu müssten sie anstelle des „Vokabelbüffels“ Gelegenheit haben, kommunikative Sprachlernübungen zu machen, bei denen das Verstehen im Vordergrund steht. Der Anfänger wird also nicht einfach Radio hören, oder einen Vortrag besuchen, denn das wäre zwar Input, aber nicht „verstehbar“. Stattdessen nimmt er an Versteh-Übungen teil, bei denen er das meiste versteht und den Rest aus dem Zusammenhang erraten kann.

Je mehr Wörter auf diese Weise in die unteren Schichten des Eisbergs eingefügt werden, desto größer wird auch die Spitze des Eisbergs.

Was ist eine kommunikative Übung?

Bei einer kommunikativen Übung kommuniziert der Lernende mit einem Muttersprachler in der zu lernenden Sprache. Dem zugrunde liegt die Auffassung, dass man eine Sprache am wirkungsvollsten lernt, wenn man sie im Zusammenhang hört und verarbeitet, nicht durchs Auswendiglernen von Wörtern in Isolation. Das „Schnelle Dutzend“ und die „Reaktionsübung“ sind Beispiele für kommunikative Anfängerübungen. Sie werden ausführlich beschrieben im Dokument „Flüchtlinge lernen Deutsch“³⁸.

Mit etwas fortgeschritteneren Lernenden kann man zum Beispiel eine Bildergeschichte oder einen Trickfilm für Kinder ansehen und gemeinsam besprechen. Diese Art der kommunikativen Übung wird in den Dokumenten „Überblick über Phase 2“ und „Überblick über Phase 3“ ausführlich beschrieben³⁹.

Grüße sowie gewisse „Überlebensausdrücke“ möchten die meisten Lernenden schon sehr bald selber sagen können. Eine Alternative zum Auswendiglernen von solchen

38 <https://wycliff.de/fluechtlinge/fluechtlinge-lernen-deutsch/>

39 <https://wycliff.de/fluechtlinge/weiterfuehrendes-material/>

Ausdrücken ist das Rollenspiel, bei dem einfache Sätze in echten Situationen geübt werden, z.B. Verkaufsgespräche oder Wegbeschreibungen. Diese Art der kommunikativen Übung wird ebenfalls in „Flüchtlinge lernen Deutsch“ beschrieben. Bei allen Arten von kommunikativen Übungen sind die unbekannt Wörter von so viel verständlichem Zusammenhang eingerahmt, dass die Lernenden sie verstehen können. Somit werden sie zum Eisberg hinzugefügt und treten ihre Reise nach oben an.

Schlüssel 3: Echte Begegnungen mit neuen Wörtern

Oberflächliche Begegnungen

Wenn im Sprachunterricht ein unbekanntes Wort vorkommt, dann geschieht es oft, dass der Lehrer sogleich die Übersetzung liefert. Oder der Lernende schlägt das Wort im Wörterbuch nach. Dann geht man rasch zum nächsten Thema über. Solch oberflächliche Begegnungen mit einem neuen Wort tragen *nicht* dazu bei, es im Eisberg des Lernenden zu verankern.

Sich mit dem Wort auseinandersetzen

Um ein Wort im Eisberg zu verankern, muss man sich mit dem Wort ernsthaft auseinandersetzen, mehrmals hören, wie es *klingt*, und sich über die *Bedeutung* unterhalten. Wir versuchen also, über jedes neue Wort kurz zu reden. Wir umschreiben die Bedeutung und wir bilden weitere Sätze, in denen das Wort vorkommt. [...]

Wer eine Sprache nach dem Eisberg-Prinzip lernt, muss sich also keine Sorgen mehr darum machen, Vokabeln zu büffeln und zu beherrschen. Es geht einfach darum, mit möglichst vielen Wörtern Bekanntschaft zu schließen und sie dann ganz von selbst im Eisberg nach oben steigen zu lassen. – Und ganz ähnlich funktioniert es übrigens auch mit der Grammatik! [...]

Anhang 4:

Wachsende Integration in sechs Phasen⁴⁰ nach Greg Thomson, Ph.D., 2007

Übersetzt und überarbeitet von Kathrin Pope und Dr. Inge Egner 2016, für diesen Artikel leicht angepasst von Doris Lenhard

Sprachlernen als wachsende Integration

Der Sprachlern-Ansatz der wachsenden Integration (im englischen Original: *Growing Participant Approach*, oder abgekürzt: *GPA*) betont die soziokulturelle Komponente des Sprachlernens und beachtet gleichzeitig die kognitiven Prozesse während des Sprachlernens.

Die soziokulturelle Komponente des Sprachlernens

Sprache ist untrennbar verbunden mit dem Leben der Menschen, mit ihren Tätigkeiten und ihren Beziehungen untereinander. Eine fremde Sprache lernen heißt, sich als Kultur- und Sprachlernender⁴¹ von Einzelpersonen und Gruppen in eine neue Welt einführen zu lassen. Deshalb sprechen wir bei diesem Ansatz von „Kulturlernenden“ anstatt nur von „Sprachlernenden“. Ein Neuankömmling, der in einer neuen Umgebung am Leben teilnehmen will, ist zunächst von einzelnen Personen abhängig. Später knüpft er zahlreiche Beziehungen. Die Beziehungen der ersten Wochen sind keine normalen Beziehungen. Ihr Ziel ist es, den Neuankömmling so rasch wie möglich in die Welt der Gastkultur einzuführen. Mit der Zeit werden die Beziehungen normaler, in dem Maße wie der Lernende am Leben der Gastkultur teilnehmen lernt. Personen, die dem Neuankömmling in besonderer Weise bei diesem Lernprozess helfen, nennen wir „Paten“ (im englischen Original: *nurturer*).

Menschen leben sich in eine neue Kultur ein, indem sie daran teilnehmen. Ganz normales Teilnehmen mit optimalem Lerneffekt ist für den Anfänger allerdings selten möglich. Deshalb versorgen „Paten“ die Lernenden mit reichhaltigen und konzentrierten Gelegenheiten zum Teilnehmen auf dem richtigen Niveau. Die Sitzungen mit solchen „Paten“ nennen wir „intensive Sprachsitzungen“ (im englischen Original: *supercharged participation sessions*).

40 Das von Dr. Greg Thomson entwickelte Sechs-Phasen-Programm ist *eine* mögliche Konkretisierung des GPA und wurde im Zuge der Flüchtlingskrise 2016 von Wycliff e.V. für den ehrenamtlichen Deutschunterricht übersetzt und angepasst. Die Begrifflichkeit („Sprachpate“) und die Betonung der soziokulturellen Dimension mag auf den ersten Blick die anvisierte Realität im professionellen Setting nicht wiedergeben, dennoch wäre zu wünschen, dass eine Implementierung im Integrationskurs nicht vorschnell als nicht realisierbar abgetan wird. Anpassungen mögen an manchen Stellen nötig werden, doch gibt das Sechs-Phasen-Programm einen guten Einblick in die Systematik und Zielorientierung des GPA. Auch Sprachschulen arbeiten weltweit mit dem Sechs-Phasen-Programm des GPA professionell und erfolgreich, vgl. Anm. 5

41 Vgl. Anm. 37

Die kognitiven Prozesse

Der grundlegende kognitive Vorgang für den Anfänger ist es, verstehen zu lernen, was er hört. Dieses Verstehen wird durch Übung entwickelt, und es legt die Grundlage für die Entwicklung der Sprech- und Schreibfähigkeit. Während der ersten Schritte in der wachsenden Integration (ungefähr während der ersten zwei Wochen) reden die Lernenden selber noch nicht. Sie hören intensiv zu und reagieren nonverbal. Wenn sie zu reden beginnen, tun sie es zunächst in einfachen Frage-Antwort-Übungen. Mit der Zeit lernen sie immer komplexere Gespräche zu verstehen, bis sie schließlich normalen Gesprächen zwischen Einheimischen sowie öffentlichen Vorträgen folgen und auch Geschriebenes lesen können. Je mehr sie verstehen können, desto besser lernen sie auch, sich auszudrücken. Im Prozess des Verstehenlernens legt dieser Ansatz großes Gewicht auf das Lernen von Wörtern. Wichtig ist, dass diese Wörter in einem konkreten und möglichst natürlichen Zusammenhang dem Lernenden vorgestellt werden. Vom sturen Lernen von Wörterlisten wird allerdings dringend abgeraten!

Auch auf das Kennenlernen der Gastkultur wird großes Gewicht gelegt, denn ohne Kenntnis der Gastkultur kann man auch nicht verstehen, worüber die Leute reden. Kultur und Sprache sind untrennbar verbunden.

Es ist allgemein anerkannt, dass der Erwerb von guten Sprachkenntnissen viel mehr umfasst als das Lernen von Grammatik, und dass Grammatik nicht einmal unbedingt das Wichtigste ist. Obwohl Sprach- und Kulturlernende sich in manchen Aktivitäten mit der Grammatik beschäftigen, spielen solche Aktivitäten im Ansatz der wachsenden Integration eine geringere Rolle als in herkömmlichen Sprachkursen.

Ständige Veränderung:

Wachsende Integration bringt ständige Entwicklung und Veränderung mit sich. Das bedeutet auch, dass sich die Gestalt der Sprachstunden im Laufe der Zeit verändert und im ersten Monat ganz anders aussieht als etwa im dritten oder siebten Monat. Auch die Art und Tiefe der persönlichen Beziehung verändert sich ständig.

Das Sechs-Phasen-Programm

Man könnte verschiedene Sprachlern-Methoden entwickeln, welche alle diesem allgemeinen Ansatz der wachsenden Integration folgen. Das Sechs-Phasen-Programm ist nur eine der möglichen Methoden. Es führt in 1500 Stunden von der völligen Unkenntnis einer neuen Sprache und Kultur zur vollwertigen Teilnahme des Lernenden an der neuen Kultur. Sprach- und Kulturlernende können dieses Programm der wachsenden Integration ihren Bedürfnissen anpassen, oder es auch völlig anders gestalten.

Erste Phase: Die Hier-und-Jetzt-Phase (100 Stunden; im Idealfall vier bis sechs Wochen)

Während der ersten rund dreißig Sprachstunden hören die Lernenden auf Anweisungen und Fragen und reagieren nonverbal. Dadurch lernen sie etwa dreihundert Wörter und

viele einfache Satzstrukturen verstehen. Dies geschieht im Rahmen einer beginnenden persönlichen Beziehung zwischen den Lernenden und den einheimischen Paten. Weitere rund siebzig Stunden der ersten Phase werden gefüllt mit weiteren Zuhör-Übungen, ergänzt durch Übungen, bei denen die Lernenden nun auch zu sprechen beginnen. Bis zum Ende dieser ersten Phase sind sie vertraut mit etwa achthundert Wörtern, vielen einfachen Satzstrukturen und den gängigen Ausdrücken, die man im Alltag braucht. Die Verständigung ist natürlich noch sehr eingeschränkt und stark beeinflusst von Muttersprache und Kultur der Lernenden. Aber sie können nun anfangen, in immer echtere Kommunikation hineinzuwachsen.

Zweite Phase: Geschichten bauen (150 Stunden; im Idealfall sechs bis neun Wochen)

Während der ersten rund fünfzig Sprachstunden der zweiten Phase arbeiten die Lernenden daran, ihre „Zunge zu lösen“ und mit zunehmender Leichtigkeit und mit Unterstützung ihrer Paten reden zu lernen. In dieser Phase üben sie hauptsächlich, anhand von Bildergeschichten (ohne Text!) einfache Geschichten zu erzählen. Während weiteren fünfzig bis achtzig Stunden erzählen die einheimischen Paten ihrerseits Geschichten zu Bildergeschichten ohne Text. Da die Geschichten durch die Paten erzählt werden, beginnen die Lernenden, sie mit den Augen der Einheimischen zu sehen. Während der letzten rund zwanzig Stunden dieser Phase erzählen die Lernenden und ihre Paten einander ihre eigenen Lebensgeschichten anhand von Bildern, die sie im Lauf des Gesprächs selber zeichnen. Diese Tätigkeit hilft gleichzeitig, die persönliche Beziehung weiterzuentwickeln. In dieser zweiten Phase können auch andere Geschichten von beiden Seiten in die Beziehung eingebracht werden.

Im kognitiven Bereich sind die Lernenden nun vom Verstehen einfacher einzelner Sätze zum Verstehen von längeren Sequenzen, die eine Geschichte bilden, gekommen. Und sie haben Fortschritte gemacht im Formulieren ihrer eigenen Gedanken, auch wenn dies immer noch sehr anstrengend für sie ist.

Dritte Phase Vertraute Geschichten (250 Stunden; im Idealfall zehn bis fünfzehn Wochen)

In dieser Phase entwickeln die Lernenden die Fähigkeit zum Gespräch. Vom Verstehen einfacher Erzählungen schreiten sie fort zum Verstehen komplexer Erzählungen, deren Inhalt ihnen zumindest in groben Zügen schon bekannt ist. In dieser Phase erzählt der Pate dem Lernenden:

- 1) detaillierte Beschreibungen von bekannten alltäglichen Abläufen, wie z.B. Busfahren oder Geschirrspülen;
- 2) Geschichten, deren Inhalt der Lernende im Wesentlichen bereits kennt;
- 3) Berichte über gemeinsame Erlebnisse, wie z.B. einen Ausflug, den die Lernenden mit ihrem Paten gemeinsam unternommen haben.

Der Lernende hört jeweils zu und macht wenn möglich eine Ton- oder Videoaufnahme der Erzählung. Diese Aufnahme wird zunächst gemeinsam angehört und wo nötig vom

Paten erläutert. Der Lernende kann danach die Aufnahme zur Vertiefung alleine noch mehrmals anhören.

Zum zweiten Typ (vertraute Geschichten) gibt es viele Varianten, von Geschichten, die in vielen Kulturen bekannt sind (sogenannte Brückengeschichten, wie z.B. Märchen, oder auch religiöse Geschichten) bis hin zu Geschichten der Gastkultur, vorausgesetzt die Lernenden konnten diese Geschichten zunächst in einer Zwischensprache (z.B. Englisch) kennen lernen.

Eine weitere wichtige Entwicklung in dieser Phase ist das Verstehenlernen nicht nur von Erzählungen, sondern auch von Erklärungen. Und da die Gesprächsfähigkeit ständig zunimmt, können die Lernenden nun auch vermehrt Beziehungen knüpfen und pflegen.

Vierte Phase: Tiefgehender Austausch (500 Stunden; vier bis sechs Monate)

In dieser Phase gewinnen die persönlichen Beziehungen deutlich an Tiefgang. Die Lernenden können sich nun an Gesprächen über viele verschiedene Themen beteiligen und dadurch die Gastkultur gründlich kennenlernen. Andererseits sind sie auch in der Lage, über die Besonderheiten ihrer Herkunftskultur zu reden. Im Verlauf solcher Gespräche können auch tiefgehende Freuden und Nöte zur Sprache kommen.

Fünfte Phase: „Native-to-Native“-Phase (500 Stunden; vier bis sechs Monate)

Diese Phase stößt in Gesprächsthemen Einheimischer vor, die für die Lernenden immer noch schwierig sind, dazu gehört auch das Sprechen über Literatur, Filme, Musik, Medien, Trends usw.

In dieser Phase arbeiten die Lernenden auf einen passiven Wortschatz (Wörter, die sie verstehen können, wenn sie sie im Zusammenhang hören) von bis zu 10 000 Wörtern hin. (Der aktive Wortschatz – Wörter, die sie selber anwenden können – wird viel kleiner sein.) Die Lernenden setzen sich nun mit vielen verschiedenen Lebensbereichen auseinander, über die oft geredet wird, und lernen, an solchen Unterhaltungen teilzunehmen. Sie setzen sich auch mit verschiedenen Sprachstilen (formell, informell) auseinander und lernen, welche Ausdrucksformen in welchen Situationen angebracht sind.

Sechste Phase: Weiterlernen im Alltag

Wenn die Phasen 1 bis 5 gut verlaufen sind, verstehen die Lernenden nun einen großen Teil von dem, was Einheimische sagen. Wenn sie weiterhin am Leben von Einheimischen teilnehmen und dabei immer fast alles verstehen, was um sie her gesagt wird, wächst ihre Vertrautheit mit Sprache und Kultur in der Folgezeit immer weiter. Und parallel dazu wächst auch ihre Fähigkeit zu reden, an Unterhaltungen teilzunehmen, zu lesen und zu schreiben. Die Lernenden werden in bestimmten Gruppen (zum Beispiel bei der Arbeit, oder bei Freizeitaktivitäten) akzeptiert als „Leute, die zu uns gehören“. Sie sind integriert.

Anhang 5:

Wie integriert ein Integrationskurs?

(Transkript einer Ansprache von Dr. Doris Lenhard beim Abschiedsfestes ihres Frauen-Integrationskurses mit Kinderbetreuung, am 21.02.2013 von Radio Darmstadt ausgestrahlt.)

„Was ist eigentlich ein Integrationskurs?“ - häufig werde ich das gefragt, wenn ich erzähle, dass ich einen solchen Kurs leite. Lieber würde ich eigentlich auf die Frage antworten, was ist Integration - auch wenn es die schwierigere Frage ist.

Integration ist meine Leidenschaft, allerdings ist der Begriff „Integrationskurs“ eher ein Widerspruch in sich selbst.

Integration geschieht oder geschieht nicht, aber man kann sie nicht unterrichten, weder lehren noch lernen - ganz bestimmt nicht aus Büchern und nicht in einem Klassenzimmer. Am wenigsten lässt sie sich messen oder einer Prüfung unterziehen.

Wenn es kein Kurs ist, was ist Integration dann?

Ich habe selber zehn Jahre in Kulturen gelebt, die für mich fremd waren, und aus dieser Erfahrung heraus würde ich es gern so formulieren:

„Integration bedeutet, dass jemand mir die Hand reicht, obwohl ich nicht reinpasse, obwohl ich mich unangemessen verhalte und noch nicht ausdrücken kann. Hineingenommen werden in Beziehungen, in denen ich mich nicht schämen muss.“

Integration geschieht in erster Linie in Beziehungen hinein, erst in zweiter oder letzter Linie in Strukturen.

Wenn ich in eine fremde Kultur komme, bin ich wie unter einer Glocke. Keiner sieht, wer ich wirklich bin. Meine Persönlichkeit kommt nicht zum Vorschein, ich bin nicht kompetent, meine eigenen Dinge zu regeln. Ich kann dem, was ich bin, nicht Ausdruck verleihen. So bin ich wie in einem Gefängnis einer falschen Identität. Es ist sehr einsam unter dieser Glocke.

Integration dagegen bedeutet, frei zu werden, das zum Ausdruck zu bringen, was ich eigentlich bin, was ich in meiner Heimatkultur und Muttersprache war.

In dem Integrationskurs, den ich geleitet habe, durfte ich das beobachten: Anfangs konnte kaum eine der Teilnehmerinnen zeigen, wer sie war. Kaum eine sprach mehr als wenige Worte Deutsch. Ihre Persönlichkeiten konnte ich nur erahnen. Im Laufe des Kurses aber war es, als ob Blüten aufgehen. Die Teilnehmerinnen wurden mehr und mehr sichtbar als kompetente, kluge, fähige Frauen, die gern ihren Beitrag leisten möchten.

Das durfte ich wachsen sehen, ich durfte dabei sein. Deshalb liebe ich diese Aufgabe!

Mein Ziel war und ist, dass die Teilnehmerinnen alles das, was sie in ihrer Muttersprache sind, auch auf Deutsch werden können. Dass sie das, was sie bewegt, mitteilen können. Dass sie das, was sie interessiert, verstehen können. Dass sie „auf Deutsch“ Beziehungen haben können. Dazu gehört auch, dass sie uns Deutsche verstehen

lernen und das, was uns bewegt. Aber es geht immer in beide Richtungen. Integration ist keine Einbahnstraße.

Dabei ist mir wichtig: Es ist ein Weg, ein Prozess – und es ist ein langer Weg. Die Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen, die ich wirklich bin – mit weniger sollte sich niemand zufrieden geben. Man kann diesen Weg nicht durch eine Prüfung abschließen. Von daher ist mir der Stellenwert der Prüfung ein Problem, so sehr ich mich über die guten Ergebnisse gefreut habe.

Wir sind jetzt schon seit über einem Monat fertig mit dem Kurs, und ich vermisse die Teilnehmerinnen. Sie sind der Grund, warum mich der Kurs begeistert hat.

Ich empfand bei allen eine große Motivation, dabei zu sein. Und deshalb war mein Dabei-Sein auch für mich ein Privileg und eine große Freude.

Dieser Kurs hat sich ausgezeichnet durch eine riesengroße Verbindlichkeit. Die Frauen waren immer da. Selbst wenn sie halb krank waren, haben sie sich hierher geschleppt. Sie sind auch bei Wind und Wetter einfach immer gekommen. Es war die absolute Ausnahme, dass eine der Frauen gefehlt hat (etwa für eine Geburt – dafür hat eine der Teilnehmerinnen nur einen einzigen Tag gefehlt!). Manche mussten wir zwingen, nach Hause zu gehen, weil das Kind krank war. Einer Frau musste ich sagen, dass sie weniger lernen soll, weil sie nachts um zwei noch Hausaufgaben gemacht hat.

Ich bin sehr, sehr beschenkt worden durch diese Frauen. Ich habe selber eine Menge gelernt. Die Teilnehmerinnen haben mir für vieles den Blick geöffnet. Ich denke, das ist Integration. Beziehungen auf Augenhöhe, in denen beiden Seiten die Möglichkeit gegeben wird, der anderen etwas zu geben. Diese Frauen möchten einen Beitrag leisten und ich habe gesehen, dass sie viel zu geben haben.

Ich denke, hier sind wir als Deutsche, als Aufnahmegesellschaft gefordert. Dass wir Menschen aus anderen Kulturen mit Wertschätzung begegnen und ihnen erlauben, uns etwas zu geben von ihrer Kompetenz, von ihrer Erfahrung, von ihren Gedanken, von ihrem kulturellen und menschlichen Reichtum. Einen Beitrag leisten bedeutet Würde. Niemand möchte für immer anderen zur Last fallen.

Ich möchte denen danken, die es ermöglicht haben, dass dieser Kurs so stattfinden konnte (...) Vielen Dank Ihnen allen für Ihre Unterstützung und Ihr Wohlwollen!

Ich möchte gern noch zwei Wünsche an die Politik formulieren. Es ist mir bewusst, dass für die Integrationskurse viel Geld fließt. Niemand hier möchte einfach nur immer mehr. Wir möchten kein Fass ohne Boden sein.

Trotzdem hier also meine beiden Wünsche:

Erstens: Das Format „Frauenintegrationskurs mit Kinderbetreuung“ ist ein Erfolgsrezept. Bitte halten Sie daran fest, schränken Sie es nicht ein, weiten Sie es aus, bauen Sie bürokratische Hürden ab. Kaum eine der Frauen hier hätte in einem anderen Kurs das Kursziel erreicht. Wir hatten – neben den vielen Kleinkindern – teilweise vier Neugeborene mit bis zu zehn Stillunterbrechungen pro Vormittag. Ein Kommen und Gehen, viel Unruhe, aber es war machbar. Niemand könnte es leisten, in dieser Lebensphase die Sprache zu lernen, wenn das Baby irgendwo in der Stadt betreut würde. Es war nur so möglich, in der räumlichen Zusammenversorgung von Müttern und Kindern. Der

Verweis auf den Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz kann niemals damit verglichen werden und hätte sicher dazu geführt, dass diese Frauen heute immer noch kein Deutsch sprechen, da es in dieser Lebensphase einfach sonst nicht zu schaffen ist. Eine der bis dahin sehr verbindlichen Teilnehmerinnen musste den Kurs leider abbrechen, als ihr Kind in den Kindergarten kam, da die räumliche Entfernung und nicht kompatiblen Zeiten bei ihr zu einer Überforderung führten.

Mein zweiter Punkt ist: Frauen mit Kindern sollten niemals ausgefördert werden. Diese Frauen sind Multiplikatorinnen. Alles, was sie hier lernen, kommt unmittelbar ihren Kindern zugute. Wir können das nie unterschätzen.

Da tut mir jede einzelne bürokratische Hürde weh.

Ganz praktisch finde ich bedauerlich, dass mit dem erfolgreichen Abschluss des Integrationskurses die Förderung erlischt. Ich empfinde, wir setzen falsche Zeichen, wenn Personen, die das Kursziel nicht erreichen, weitere Unterrichtsstunden bekommen, während die, die erfolgreich sind, „ausgefördert“ und damit auf sich allein gestellt werden.

Hier wäre meine Bitte, dass es – auch für die Erfolgreichen! – ein festes Stundenkontingent geben sollte, wodurch schnelleres Lernen mit weiteren Kursen und besserem Abschluss belohnt würde. Nicht verbrauchte Stunden dürften dann in einen B2-Kurs hinüber gerettet werden. Damit würden wir die Starken genauso fördern wie die Schwachen. Wir würden den Misserfolg nicht aufwerten, sondern genauso den Erfolg.

Was kommt für die Teilnehmerinnen nach dem Integrationskurs? Die Erfahrung ist oft ernüchternd. Die Hoffnung auf Arbeit, in der man nicht nachts ein Treppenhaus putzt, sondern Anteil hat an dieser Gesellschaft, wird in aller Regel enttäuscht. Die meisten Jobs, die mehr sind als der einer Putzfrau, erfordern als Voraussetzung einen Abschluss B2. Alle diese Frauen möchten mehr sein als eine Putzfrau, die nachts ein Treppenhaus putzt. Alle haben mehr als das zu geben. Aber sie brauchen eine Chance!

Jetzt danke ich allen für ihre Arbeit und Mühe – allen voran den Teilnehmerinnen. Ich habe sie oft bewundert für ihre Ausdauer, ihren Mut, ihren Fleiß und ihre Motivation.

Ich habe sehr viel zurück bekommen und danke ihnen für ihre Freundschaft!

Anhang 6:

Die Prinzipien des GPA

Zusammenfassung durch: Seminar für Sprache und Kultur, www.spracheundkultur.org

GPA bietet einen ganzheitlichen Weg, um geflüchtete Menschen zu fördern und zum Erfolg zu bringen. Durch die Orientierung am Erstspracherwerb ist GPA für Lernende jeden Alters und Bildungshintergrunds geeignet, der Alphabetisierungsstand ist irrelevant.

Verzicht auf Auswendiglernen: GPA verzichtet auf grammatische Fachbegriffe, Tabellen und Auswendiglernen. Sprache wird auf natürliche Weise gelernt: Zuerst Zuhören und Verstehen, dann Sprechen lernen. Der Schwerpunkt liegt auf mündlichen Aktivitäten mit anschließenden Sprachaufnahmen. Dies macht viel Spaß und wird von den Lernenden gerne angenommen.

Orientierung am Erstspracherwerb: GPA ahmt in vielen Bereichen das Erlernen der Muttersprache nach, eingebettet in einen bewusst strukturierten Plan. Dadurch wird der Lernprozess automatisiert und gleichzeitig effizient.

Selbstvertrauen: Lernen erfolgt ohne Angst und Leistungsdruck. Die Lernenden haben von Anfang an Erfolgserlebnisse. Sie bauen dadurch Selbstvertrauen auf und werden für das weitere Lernen motiviert.

Lernen mit allen Sinnen: Das Lernen ist interaktiv und spricht alle Sinne an. Durch unterschiedliche Impulse werden beide Gehirnhälften gleichermaßen genutzt, was einen nachhaltigen Lernerfolg fördert.

Beziehungsorientierung: Lehrende und Lernende begegnen sich auf Augenhöhe. Die Lehrenden verstehen sich als Wegbegleiter der Lernenden. So wird Sprache im zwischenmenschlichen Miteinander erlernt.

Alltagsrelevanz: GPA nutzt Bilder, Gegenstände und Geschichten aus dem unmittelbaren Umfeld der Lernenden als Lehrmaterial. Der Lernprozess ist dadurch immer interessant, relevant und effektiv.

Wissenschaftlich: GPA wurde von Psycholinguisten direkt aus der Sprachlernpraxis heraus entwickelt und für die aktuelle Flüchtlingssituation angepasst. Der Ansatz ist wissenschaftlich fundiert und weltweit vielfach bewährt.

Dr. Doris Lenhard

Sprach-, Kultur- und Religionswissenschaftlerin

Goethe-Universität Frankfurt, Ausbildung als Sprach- und Kulturcoach durch *World Language Acquisition Centers intl.* in Libanon und Ägypten, Zusatzqualifizierung als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache und Leiterin von Integrationskursen durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, zertifizierte Telc-Prüferin (DTZ und B1/B2), zertifizierte interkulturelle Trainerin durch die deutsche Gesellschaft für interkulturelle Trainingsqualität e.V (dgit).



Dr. Doris Lenhard lebte und arbeitete sechs Jahre als Sprach- und Kulturcoach in Saudi-Arabien, den Vereinigten Arabischen Emiraten und Oman. Sie ist GPA-Beraterin des Netzwerks *World Language Acquisition Centers intl.* und konzipierte in Zusammenarbeit mit dem *Professional Training Institute in Al Ain, VAE*, einen Arabischkurs für Kinder und Erwachsene. Sie leitete mehrere Integrationskurse und arbeitet seit vielen Jahren erfolgreich mit alternativen Methoden der Sprachvermittlung, insbesondere unter bildungsfernen Migranten.

Dr. Doris Lenhard ist Geschäftsführerin von KulturConnect in Darmstadt:

<http://www.kulturconnect.de>

Kontakt: info@kulturconnect.de