



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Ziel berufliche Integration: DaF-Unterricht für
geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene

Probleme geflüchteter Jugendlicher in Intensivklassen an beruflichen Schulen: Eine interkulturelle Bestandsaufnahme aus Sicht der teilnehmenden Jugendlichen

Julia Kadur

Abstract: Der Bedarf an Beschulungsmaßnahmen für geflüchtete Jugendliche ist seit 2015 enorm gestiegen. Dafür wurden unter anderem InteA-Klassen an beruflichen Schulen gegründet. Da das Programm erst seit dem Schuljahr 2015/2016 existiert, konnten bisher nur wenige empirische Daten dazu gesammelt werden. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit Problemen, die in diesem Programm aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auftreten. Dafür wurden 12 Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus Intensivklassen an beruflichen Schulen (im weiteren Text InteA-Klassen genannt) geführt und qualitativ ausgewertet. Die Schülerinnen und Schüler wurden unter anderem zu den Punkten Lehrkräfte, Erstsprachgebrauch, Unterrichtsfächer und Mitschüler befragt. Durch die Analyse der erhobenen Daten lässt sich festhalten, dass von mehreren Schülerinnen und Schülern dieselben Kritikpunkte an verschiedenen Bereichen des InteA-Programms geäußert werden.

The need for taking measures to ensure education for adolescent refugees has increased enormously since 2015. To meet this need, so-called InteA-classes have been offered at vocational schools. In that this program has only existed since the 2015/2016 school year, there is only little empirical data available. The study presented here deals with problems with the program as seen by the pupils themselves. For this purpose, twelve interviews with refugees visiting InteA-classes were conducted and qualitatively evaluated. The pupils were asked about their experiences with teachers, their use of first language, their subjects and their classmates. The analysis of the data shows that refugees encounter the same problems in various areas of the InteA- program.

Schlagwörter: InteA-Klasse, Geflüchtete, Interkulturalität, Transparenz; InteA-class, refugees, intercultural, transparency.

Kadur, Julia (2020),
Probleme geflüchteter Jugendlicher in Intensivklassen an beruflichen Schulen:
Eine interkulturelle Bestandsaufnahme aus Sicht
der teilnehmenden Jugendlichen
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 969–992.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Bereits 2016 wurde im Rahmen einer Lehrtätigkeit in einer InteA-Klasse an einer beruflichen Schule beobachtet, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen und Problemen konfrontiert sehen, die nicht nur sprachlicher Natur sind.¹ Diese Phänomene wurden in einer Pilotstudie im Juli 2016 mit Hilfe von Gruppeninterviews untersucht (vgl. Kadur 2016)². Aus verschiedenen Gründen, unter anderem aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung der Interviewten, konnten keine aussagekräftigen Ergebnisse erzielt werden. Der Gesprächsfokus wurde seitens der Geflüchteten jedoch auf im aktuellen Schulalltag als negativ Empfundenes gerichtet, was darauf schließen ließ, dass im Schulsystem Bereiche zu finden sind, die den Schülerinnen und Schülern aus InteA-Klassen an beruflichen Schulen Probleme bereiten. Im Rahmen dieser Anschlussstudie an Kadur (2016) soll jetzt ein Beitrag zur Forschung beigesteuert werden, in welchem das Thema aus der Perspektive der betroffenen Schülerinnen und Schüler betrachtet wird.

Von den geflüchteten Schülerinnen und Schülern als Gesamtheit zu sprechen, stellt sich als schwierig dar, weil es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Geflüchtete kommen aus verschiedenen Ländern und Kulturen. Dies bedeutet, dass in den Schulen immer Personen mit den unterschiedlichsten Vorerfahrungen und Gewohnheiten zusammenkommen. In Deutschland müssen all diese verschiedenen Kultur- und Personenkreise im Unterricht berücksichtigt werden, was für diverse Reibungspunkte sorgen kann. Schwierigkeiten entstehen jedoch meist nicht aufgrund von kulturellen Differenzen, sondern durch die verschiedenen Bildungssysteme sowie Lerngewohnheiten und -erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Diese unterscheiden sich nicht nur von Land zu Land. Es gibt auch auf nationaler Ebene Differenzen, beispielsweise, ob eine Person in einer Stadt oder auf dem Land aufgewachsen ist. Oftmals werden diese Reibungspunkte jedoch nicht als solche wahrgenommen bzw. es wird nicht der tatsächliche Ursprung der Differenzen erkannt. Um Klarheit für Lehrende und die Lernenden in dieser Situation zu schaffen, muss der Frage nachgegangen werden, mit welchen Problemen und Herausforderungen sich geflüchtete Jugendliche konfrontiert sehen, wenn sie in InteA-Klassen mit dem deutschen Bildungssystem in Berührung kommen.

¹ Die InteA-Klasse ist in einer Kaufmännischen Berufsschule in Hessen integriert.

² Dieser Beitrag basiert auf den Ergebnissen einer Studie aus dem Jahr 2016, die als Masterarbeit am Fachgebiet Sprachwissenschaft-Mehrsprachigkeit der Technischen Universität Darmstadt von der Verfasserin eingereicht wurde.

1.1 Rahmenbedingungen

Seit 1951 werden die Rechte von Geflüchteten durch die Genfer Flüchtlingskonvention sichergestellt. Dazu zählt auch das Recht auf Bildung. 147 Staaten verpflichteten sich dazu, „Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen [zu] gewähren“ (Genfer Flüchtlingskonvention 1951: Art 22). Innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten werden die Normen für die Aufnahme von Asylbewerberinnen und -bewerbern durch die Aufnahmerichtlinie der Europäischen Union festgehalten. Dort heißt es in Artikel 14: „Die Mitgliedstaaten gestatten minderjährigen Kindern von Antragsstellern und minderjährigen Antragsstellern in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem“ (Standpunkt (EU) Nr. 6/2013). Außerdem darf „[d]er Zugang zum Bildungssystem [...] nicht um mehr als drei Monate, nachdem ein Antrag auf internationalen Schutz [...] gestellt wurde, verzögert werden“ (ebd.).

Die Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) des Bundeslandes Hessen vom 19.08.2011 besteht aus zehn Teilen, wobei sich deren siebter Teil auf Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache bezieht. § 50 Abs. 3 besagt, dass in einer Intensivklasse zwischen zwölf bis 16 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Die Einrichtung solcher Klassen erfolgt nach personellen und räumlichen Möglichkeiten sowie vorhandenen materiellen Ressourcen der Schule. In der Regel sind in der Grundschule 20 Wochenstunden und in den weiterführenden Schulen 28 Wochenstunden angesetzt. Die gesamte Maßnahme dauert zwei Schuljahre. In Ausnahmefällen ist es jedoch möglich, während des ersten Schuljahres einzusteigen. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn die betroffene Person erst während des Schuljahres zugezogen ist. Intensivklassen können auch jahrgangs- oder schulübergreifend organisiert werden. Auch die Teilnahme am Unterricht in Regelklassen ist in einzelnen Fächern vorgesehen, wie z.B. beim Sport oder EDV-Unterricht. Die tatsächliche Umsetzung der Dauer, des Wochenumfangs sowie der unterrichtlichen Gestaltung obliegt den einzelnen Schulen (vgl. § 50 Abs. 3). Nach zwei Jahren in einer Intensivklasse, einem Intensiv- oder Alphabetisierungskurs gilt es zu entscheiden, welchen weiteren Schulweg die betroffenen Schülerinnen und Schüler einschlagen sollen. Dies geschieht im Austausch zwischen der Schule und den Eltern bzw. den zuständigen Betreuern. Bei dem Wunsch nach einem weiteren Schulbesuch muss entschieden werden, in welcher Schulform und Jahrgangsstufe der Bildungsweg fortgesetzt werden kann (vgl. § 57 Abs. 2). Allgemein gilt, dass Jugendlichen bis zum Alter von 20 Jahren die Möglichkeit auf Beschulung garantiert werden muss. Ziel dieser Vorgabe ist,

einen Hauptschulabschluss zu erreichen, der dann je nach Wunsch und Veranlassung die Grundlage für eine Berufsausbildung oder einen weiteren Weg im Bildungssystem darstellt (vgl. VOGSV 2011).

1.2 Das InteA-Programm an beruflichen Schulen

Am 19.05.2015 stellten der Hessische Kultusminister Lorz und der Sozial- und Integrationsminister Grüttner das Sprachförderkonzept Integration und Abschluss (InteA) vor, das Sprachförderung mit allgemeiner und beruflicher Bildung in beruflichen Schulen verbindet. Das Hessische Kultusministerium entwickelte dieses Programm gemeinsam mit dem Ministerium für Soziales und Integration, um jungen Geflüchteten Zugang zu Bildung zu gewähren, ohne reine ‚Flüchtlingsschulen‘ zu eröffnen (vgl. Hessisches Kultusministerium [HKM] 2011).

Die InteA-Klassen verbinden Sprach- mit Fachunterricht, um geflüchteten Jugendlichen in einer kurzen Zeitspanne einen Schulabschluss zu ermöglichen. Wie schon erwähnt, wurde dieses Format neu entwickelt, an solch einer Schulform bisher nicht gegeben war.

Die Umsetzung der InteA-Maßnahme ist inhaltlich und formal verschieden konzipiert. Ein Großteil der Planung und Umsetzung der verschiedenen Unterrichtsformen obliegt den Bundesländern selbst. In Hessen werden geflüchtete Schülerinnen und Schüler, die ihrem Alter nach die Sekundarstufe I oder II besuchen müssten, in speziellen InteA-Klassen an berufsbildenden Schulen unterrichtet. Das bedeutet, die Zielgruppe des InteA-Programms sind all diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Registrierung in Deutschland 16 bis 18 Jahre alt sind. Diese Geflüchteten unterliegen nicht mehr der gesetzlichen Vollzeitschulpflicht und werden deswegen nicht den Regelklassen zugewiesen. Durch die hohe Anzahl der Geflüchteten in den letzten Jahren wurde für das Schuljahr 2015/2016 eine Flexibilisierungsregel an beruflichen Schulen eingeführt. Diese erlaubt es auch, jungen Erwachsenen bis 21 Jahre eine InteA-Klasse zu besuchen. Es gilt das Alter bei Schuleintritt. Diese Flexibilisierungsregel betrifft neben dem Alter auch die Klassenstärke, die von 20 auf 24 Schülerinnen und Schüler angehoben wurde. Die anfängliche Klasseneinteilung wird nach gewisser Zeit je nach Sprachniveau neu zusammengestellt. Dafür wird die sprachliche Entwicklung durch die Lehrkräfte beobachtet und bewertet. Die Lehrenden haben auch während des Schuljahres die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler bei schnellem Fortschritt in eine Klasse mit höherem Sprachniveau zu versetzen. Ebenso können sprachlich Schwächere einer Klasse mit niedrigerem Sprachniveau zugeteilt werden (vgl. ebd.).

Für die Zielgruppe Jugendliche, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt, finden in Deutschland bundeslandabhängig fünf verschiedene Modelle Anwendung, nach denen sich der Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher richtet (vgl. Massumi, von Dewitz, Griebach, Terhart, Wagner, Hippmann, Altinay 2015: 7).

Die InteA-Klassen sind nach dem teil-integrativen Modell aufgebaut. Die Jugendlichen absolvieren den Unterricht für einen festgelegten Zeitraum in einer eigens für sie eingerichteten Klasse, was eine optimale Förderung ermöglichen soll. In einzelnen Fächern besuchen sie den Unterricht in Regelklassen, was für die erwünschte Integration sorgen soll, beispielsweise im Sportunterricht.

Die Aufnahme- und Beratungszentren (ABZ) an beruflichen Schulen sind auch für geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine Anlaufstelle für individuelle Beratung und Hilfe bei dem Eintritt in den Bildungs- und Arbeitsmarkt. Während der zwei Jahre in der InteA-Klasse bekommen sie neben dem Zugang zum deutschen Bildungssystem auch Informationen über und Einstiegsmöglichkeiten in verschiedene weiterführende Angebote (vgl. HKM 2011).

Das InteA-Programm verbindet den Erwerb von Sprache, insbesondere Bildungssprache und handlungsorientierter Fachsprache. Dies bedeutet auf den speziellen Schulzweig bezogene Fachsprache (beispielsweise wirtschaftlich oder sozial), um die Fähigkeit zur alltäglichen Kommunikation zu fördern sowie berufsvorbereitend zu wirken (vgl. ebd.).

Das InteA-Programm scheint ein in den Grundzügen, geeignetes Modell zur Beschulung von Geflüchteten zu sein. Die Kombination von deutscher Sprache und fachlichem Unterricht bietet eine erste Grundlage für bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden keineswegs ausgeglichen, da es zu wenige DaF-Lehrkräfte gibt. Dies erschwert die optimale Umsetzung des Programms enorm, sowohl in der fachlichen Vermittlung als auch in der Einhaltung der Vorgaben zu Klassengröße und Stundenumfang. Es müssen noch einige weitere Herausforderungen gemeistert werden, wie der Umgang mit den oft hohen Fehlzeiten und Heterogenität sowie die Einstellung von speziell für Flüchtlingsklassen ausgebildetem Lehrpersonal.

2 Methodisches Vorgehen der Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wird die empirisch-qualitative Exploration angewendet. Es werden Daten aus einer qualitativen Erhebung, die in Leitfadenterviews gewonnen wurden, verwendet, um daraus Hypothesen zu erstellen und diese zu überprüfen, und die Frage, die in dieser Arbeit im Zentrum steht zu beantworten, nämlich mit welchen Problemen sich jugendliche Geflüchtete beim

Eintritt in die InteA-Klasse konfrontiert sehen. Dies ist ein in der aktuellen Forschung noch wenig beleuchtetes Phänomen. Für die Datenerhebung wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews durchgeführt, welche in einer Pilotstudie erprobt worden waren. Die Auswertung erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

Mittels empirisch-qualitativer Forschung sollte untersucht werden, wo die Interviewpartner Schwächen und Stärken des deutschen Schulsystems bezüglich der InteA-Klassen sehen. Die explorative Herangehensweise wurde gewählt, da der Gegenstand dieser Arbeit ein sehr aktuelles Phänomen ist. Der Leiter einer Studie zur medialen Berichtserstattung über Geflüchtete, Thomas Hestermann, sieht es „als besonders kritisch, dass die Geflüchteten selbst kaum befragt würden“ (vgl. Hestermann/Köster 2017). Es wurden zwar bereits Konzepte vorgelegt, die den Schülerinnen und Schülern den Eintritt in das deutsche Schulsystem erleichtern sollen, die Frage, welche Probleme geflüchtete Jugendliche beim Besuch einer Intensivklasse selbst sehen, finden dabei jedoch keine Beachtung. Aber genau diese Kenntnisse zu den subjektiven Wahrnehmungen sind wichtig, um diese Zielgruppe passgenau auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen.

2.1 Datenerhebung

Die Daten für die vorliegende Untersuchung wurden mithilfe von Leitfadeninterviews erhoben. Diese fokussieren ein Erlebnis oder verschiedene Ereignisse, die von den Interviewten aktiv erlebt wurden. So werden nicht nur Fakten erfahren, sondern auch Elemente subjektiver Wahrnehmung. Indem die Interviewpartnerinnen und -partner von persönlichen Eindrücken und Erfahrungen erzählen und dabei das Themenspektrum und den Schwerpunkt der Erzählung zunächst selbst bestimmen können, ist ein großes Maß an Authentizität gegeben. Als erstes ist es die Aufgabe der interviewenden Person, zu Beginn des Interviews eine ‚erzählgenerierende Frage‘ zu stellen, die die Befragten dazu motiviert, eine länger andauernde Stegreiferzählung zu äußern. Die Fragestellung darf die Interviewpartnerin oder den Interviewpartner nicht in eine bestimmte Richtung weisen. In einem zweiten Schritt folgt die von dem/der Interviewten autonom gestaltete Erzählphase, die dem Interviewenden jedoch erlaubt, an gewissen Stellen einzuhaken. Zum einen kann der Interviewende ein neues Thema aufnehmen, zum anderen können die Zwischenfragen jedoch auch dafür genutzt werden, die befragte Person wieder auf die Ursprungsfrage zurückzubringen. Darauf folgt als dritte Phase der Interviewabschluss (vgl. Brüsemeister 2008: 105). Durch offene Fragen bekommen die Interviewpartner „Möglichkeiten des Ausdrucks und der Setzung ihrer persönlichen Relevanzen“ (Deppermann/ Lucius-Hoene 2002: 9). Gerade für Fremd-/Zweitsprachenlernerinnen und -lerner ist der flexible Charakter von teilstandardisierten Interviews eine sprachliche Erleichterung. Beide Parteien können kontrollieren,

ob sowohl die Fragen als auch die Antworten inhaltlich richtig verstanden wurden. Die Möglichkeit nachzufragen, um die gleiche Frage auf verschiedene Arten gestellt beziehungsweise erklärt zu bekommen, kann weiterhin dazu beitragen, dass die Befragten reflektierter mit der Frage umgehen und detailliertere Antworten geben (vgl. Mayring 2016: 68–69).

Das methodenbezogene Erkenntnisinteresse dieser Pilotstudie war herauszufinden, wie die Interviewsituation mit und für geflüchtete Jugendliche ist sowie festzustellen, ob sich eine Studie über dieses Thema und unter diesen Umständen verwirklichen lässt. Für die Pilotierung wurde ein narratives Interview mit einer Gruppe von Schülern³ derselben Klasse geführt. Es konnten keine geflüchteten Schülerinnen gefunden werden, die sich für ein Interview bereit erklärten. Im Allgemeinen gibt es weniger weibliche Geflüchtete, zum anderen sind Frauen oft kulturell bedingt nicht gewohnt, offen Kritik zu äußern.

Folgenden Fragestellungen soll explorativ nachgegangen werden:

- Haben die Schüler bereits vor der Schule einen Deutschkurs besucht und welchen Einfluss hat der Besuch/Nicht-Besuch auf die weitere schulische Bildung?
- Haben die Schüler vorm Schuleintritt gewusst, wie Schule in Deutschland funktioniert und welche Erwartungen an sie herangetragen werden?
- Was war neu im Schulalltag und welches Vorwissen hat ihnen gefehlt?

Die Pilotstudie hat gezeigt, dass es für Schüler mit geringen Deutschkenntnissen schwierig ist, in einer längeren Stegreiferzählung ohne inhaltliche Anhaltspunkte über ein Thema zu sprechen. Deshalb wurde für die Hauptuntersuchung ein Leitfaden angeboten.

Die Pilotstudie hat außerdem dazu beigetragen, die Interviewtechnik und deren Rahmenbedingungen anzupassen. Auch der inhaltliche Fokus wurde verschoben. Während die Pilotierung darauf fokussiert gewesen war, was die Schüler gerne vor Schuleintritt über das deutsche Schulsystem gewusst hätten, um eventuellen Schwierigkeiten vorzubeugen, wurde der Themenschwerpunkt der Hauptstudie darauf gelegt, mit welchen aktuellen Problemen sich die Geflüchteten in ihren IntA-Klassen konfrontiert sehen. Der Aspekt der Vorbeugung von Problemen bzw. der Vorbereitung auf das Schulsystem müsste im Rahmen einer Folgeuntersuchung behandelt werden. Der in dieser Untersuchung verwendete Leitfaden wurde anhand

³ Da sowohl an der Pilotstudie als auch an der Hauptstudie ausschließlich Schüler und keine Schülerinnen teilgenommen haben, wird im Folgenden nur die maskuline Form verwendet, wenn es um Forschungsinhalte geht.

subjektiver Theorien⁴ der Forscherin erstellt. Diese subjektiven Annahmen sowie die Wahl des Forschungsthemas basierten auf dem persönlichen Kontakt der Forschenden mit Geflüchteten im Rahmen von ehrenamtlichem und schulischem Sprachunterricht sowie im außerschulischen Rahmen in Sprachencafés. Die aufgestellten Theorien sind:

- Probleme im Schulalltag basieren nicht ausschließlich auf sprachlichen Defiziten.
- Schwierigkeiten werden durch externe Faktoren beeinflusst bzw. verstärkt.
- Schüler werden nicht auf den Schulalltag vorbereitet. Sie wissen nicht, was sie erwartet, und empfinden das Schulsystem als intransparent.
- Die formalen Regeln des InteA-Modells sind den Schülern nicht ausreichend bekannt.
- Andere Bildungsalternativen sind den Jugendlichen nicht bekannt.
- Das Lehrpersonal an Berufsschulen ist weder auf DaZ-Unterricht noch auf die Zielgruppe vorbereitet. Um fachliche Inhalte verständlich zu erklären, muss auch der Sprachstand der Schüler berücksichtigt werden. Lehrkräfte müssen beispielsweise darauf achten, Begriffe zu erklären, die in einer Regelklasse vorausgesetzt werden.
- DaZ-Unterricht wird mit DaM-Unterricht (Deutsch als Muttersprache) gleichgesetzt, in dem kulturelle Unterschiede der Schülerinnen und Schüler keine Berücksichtigung finden.

Basierend auf diesen Annahmen wurde mit dem SPSS-Verfahren (Sammeln, Prüfen, Subsumieren) der Interviewleitfaden erstellt. Dieses Verfahren verbindet eigenes theoretisches Vorwissen mit den impliziten Erwartungen der Antworten des Interviews. Während der Phase des Sammelns werden so viele Fragen wie möglich zusammengetragen, die sich bei der ersten Beschäftigung mit dem Thema ergeben. Der zweite Schritt besteht aus dem Prüfen des gesammelten Materials. Dabei wird die Liste der Fragen in verschiedene Gruppen aufgeteilt. Faktenfragen sowie Ja/Nein-Fragen werden aussortiert. Es muss auch geprüft werden, ob die Fragen sich dazu eignen, subjektive Sichtweisen zu erfahren oder ob die Fragestellung lenkend wirken könnte. Dabei werden Fragen zusammengefasst, umformuliert oder komplett gestrichen. In einem dritten Schritt, dem Sortieren, werden die Fragen nach bestimmten Kriterien in verschiedene Fragebündel geordnet. Ein Leitfaden kann beispielsweise chronologisch oder nach Relevanz geordnet werden. Im letzten

⁴ Subjektive Theorie entspricht hier nicht dem von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele 1988 entwickelten Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Hier wird tatsächlich auf die persönlichen Ansichten der Autorin Bezug genommen.

Schritt des Subsumierens wird der Leitfaden schließlich in seine finale Form gebracht (vgl. Helfferich 2009: 182–187).

Erst wurde jeweils eine der nummerierten Fragen gestellt. Die Unterpunkte dienten als potentielle Nachfragen, falls die Antworten auf die Hauptfrage nicht ergiebig genug erschienen oder die Frage nicht verstanden wurde.

1) Hattest du bereits vor der Schule einen Deutschkurs?

- Wie lange warst du in Deutschland bis zu deinem ersten Deutschkurs?
- Hast du dort etwas über die Schule in Deutschland gelernt?

Diese Frage wurde gestellt, um den Schülern die Vergangenheit, ggf. den Willkommenskurs, ins Gedächtnis zu rufen. Indem ein relativ früher Zeitpunkt gewählt wurde, sollte die gesamte Spanne bis zum Interview in das Bewusstsein treten. Im Idealfall geht die Antwort auf diese Frage so weit wie möglich in die Vergangenheit zurück, bestenfalls auf den ersten Sprachkontakt nach der Ankunft in Deutschland. Diese Eingangsfrage diene eher als Eröffnungsfrage statt als Beitrag zur Forschungsfrage.

2) Wie wurdest du auf die Schule vorbereitet?

- Welche Informationen hattest du vor der Schule?

Mithilfe dieser Frage sollte herausgefunden werden, ob mangelnde Informationen und Vorbereitung ein Problem für die Schüler darstellen und ob sie rückblickend tatsächlich gerne besser vorbereitet worden wären.

3) Wie waren dein erster Schultag und die erste Zeit in der Schule?

- Wie hast du dich gefühlt?
- Warst du alleine oder wurdest du begleitet?
- Kanntest du schon jemanden aus deiner Klasse?

In dieser Phase des Interviews wurden konkrete Probleme am Schulanfang abgefragt. Auch diese Frage sollte dazu dienen, sich mit der gesamten bisherigen Schulzeit in Deutschland auseinander zu setzen und nicht nur an die jüngere Vergangenheit zu denken.

4) Was gefällt dir sehr gut und was gefällt dir nicht in der Schule oder im Unterricht?

- Welche Probleme gibt es im Schulalltag?
- Welche Probleme gibt es mit Lehrpersonal und Mitschülern?
- Welche Sprache(n) sprichst du im Unterricht?
- Was gefällt dir nicht so gut?

Die vierte Phase war schließlich der relevante Teil. Hier sollten nun Erinnerungen aktiviert und durch das bisherige Gespräch so viel Vertrauen hergestellt worden sein, dass die Schüler tatsächlich aktiv Kritik äußern.

5) Möchtest du noch etwas sagen? Abschlussfrage

Insgesamt wurden zwölf Interviews für die vorliegende Forschungsarbeit geführt, die jeweils 8 bis 16 Minuten dauerten. Ein zusätzliches Interview diente der bereits erwähnten Pilotierung. Die interviewten Schüler sind zwischen 16 und 20 Jahre alt. Manche kennen sich untereinander. Sie kommen aus Afghanistan, Syrien, Eritrea und Pakistan. Alle besuchen das erste Jahr des InteA-Programms, sind jedoch nicht alle auf der gleichen Schule.

2.2 Aufbereitung der Daten

Die Interviews wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2) dargestellt. Nach dem Minimalprinzip werden nur die tatsächlichen Aussagen transkribiert, auf Tilgungen und Assimilationen wird verzichtet. Pausen können nach Bedarf dargestellt werden. Darauf wird in dieser Arbeit jedoch verzichtet, da sich Pausen, Wiederholungen und Unterbrechungen mit eingeschränkten Sprachkenntnissen erklären lassen können (vgl. Selting/Auer/Barth-Weingarten et al. 2009: 359–366).

2.3 Auswertung der Daten

Es wurden sieben Hauptkategorien durch Vorannahmen deduktiv gebildet: *externe Unterstützung, Lehrkräfte, Freundschaften/ Kontakte, Sprache, Bildungsweg, Altersunterschied* sowie *Anwesenheit im Unterricht*. Während der Auswertungsphase stellte sich heraus, dass verschiedene Hauptkategorien zu grob gefasst waren. Deshalb wurden die Hauptkategorien induktiv angepasst und – wenn notwendig – Subkategorien gebildet. Aus dieser Vorgehensweise entstand folgendes Kategoriensystem, das sich visuell folgendermaßen darstellen lässt:

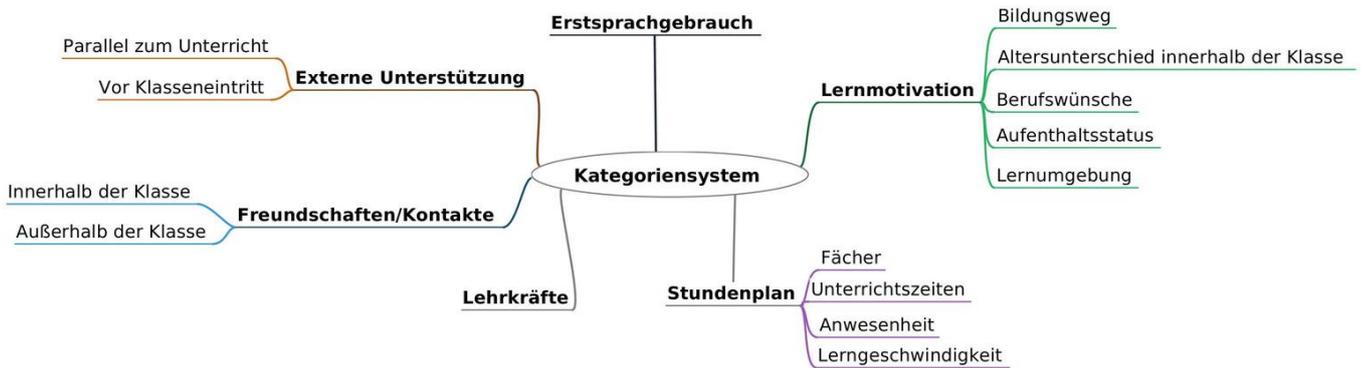


Abb.1: Grafische Darstellung des ausdifferenzierten Kategoriensystems

3 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Das Kapitel unterteilt sich in die Darstellung sowie die Interpretation und Diskussion. In der Darstellung der Ergebnisse werden die Hauptkategorien und Subkategorien vorgestellt sowie erklärt, weshalb die jeweilige Aufteilung sinnvoll erschien. Im Unterkapitel Interpretation und Diskussion der Ergebnisse wird zum einen untersucht, ob Überschneidungspunkte zwischen Hauptkategorien auftreten und sich gegenseitig beeinflussen. Zum anderen werden die Aussagen der Geflüchteten in einen theoretischen Rahmen gebettet, um diese subjektiven Einschätzungen im Kontext des aktuellen Forschungsstands zu betrachten.

3.1 Lehrkräfte

In dieser Kategorie geht es darum, das Verhältnis zu und mit den Lehrerinnen und Lehrern zu hinterfragen. Manche Schüler geben an, sich mit den Lehrerinnen und Lehrern sehr gut zu verstehen und von ihnen motiviert zu werden.

Jedoch gibt es auch Differenzen und Probleme mit den Lehrkräften. Diese sind didaktischer, bürokratischer und zwischenmenschlicher Natur. Zweifellos muss hier beachtet werden, dass Lehrer-Schüler-Verhältnisse äußerst subjektiv geprägt sind und Sympathien oder Antipathien einen Einfluss auf die Beantwortung dieser Frage nehmen. Dennoch können Gemeinsamkeiten zwischen den Interviews festgestellt werden. Mehrmals geben die Schüler an, sich von den Lehrpersonen unfair behandelt zu fühlen. Disziplinarmaßnahmen werden beispielsweise als Akt gegen die eigene Person verstanden statt als Folge eines Regelverstoßes. Mangelndes Wissen der Lehrkräfte über bürokratische Hürden oder offizielle Pflichten der Geflüchteten wirken sich auf den Unterrichtsalltag und die zwischenmenschlichen Bindungen aus. Minderjährige Schüler, die eine Betreuerin oder einen Betreuer haben, können von dieser/meiner Entschuldigung für die Fehlzeit bekommen junge Erwachsene

über 18 Jahren können zwar dieselbe Bezugsperson oder zuständige/n Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter zugeteilt bekommen, dieser ist dann aber nicht mehr berechtigt, eine Entschuldigung wegen Fehlens auszustellen. Wie in Regelklassen auch, können Lehrkräfte von Schülern über 18 keine Entschuldigung erwarten, wissen dies aber oft nicht. Die volljährigen Schüler sind dazu berechtigt, sich selbst bei Fehlen eine Fehlentschuldigung zu schreiben, was jedoch Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern oftmals nicht bekannt ist. Die befragten Schüler empfinden dann oft, dass ihnen von den Lehrkräften Faulheit, Unzuverlässigkeit und mangelnde Organisationsfähigkeit vorgeworfen wird. Da Geflüchtete selbst mit der Regelung der Fehlzeiten überfordert und unzufrieden sind, kann es zu Missmut führen, sich für Missverständnisse rechtfertigen zu müssen. Zu diesem Punkt erzählt ein Befragter:

Wir sind Flüchtlinge und wir gehen zum Arzt, wir müssen erstmal zum Stadthaus gehen, Krankenschein holen. Aber manchmal das Stadthaus ist zu. Wir können nicht einfach zum Arzt gehen (Transkript HM: Z.40–Z.43).

Um dieses Problem zu lösen, wäre es notwendig, den Lehrkräften in Fort- oder Weiterbildungen einen Einblick in die Rechte und Pflichten von Geflüchteten im Schulsystem zu geben.

Als ein weiteres Problem empfinden die Probanden, dass ihnen die Fachbegriffe von den Lehrkräften nicht ausreichend oder verständlich erklärt werden. Auf Nachfrage der Interviewerin, was sie denn nicht verstehen, erwähnen mehrere Interviewpartner das Fach Politik und Fragen zum Wortschatz. Ein Befragter gibt an:

Wir machen auch Politik, wir verstehen gar nichts. Wir nehmen nur Blätter und so (Transkript AAK: Z.58–Z.60).

Auf die Nachfrage, was er denn nicht verstehe, antwortete der Schüler:

Politik ist sehr schwer. Es gibt sehr viele schwierige Wort[e] (Transkript AAK: Z.63f.).

Fortbildungen sind auch an dieser Stelle für Lehrkräfte notwendig, damit sie lernen, sprachsensibel zu unterrichten. Dies gilt besonders für den Fachunterricht. Dass die Schüler während der Interviews zwischen dem Deutschunterricht und dem Politikunterricht unterscheiden, zeigt, dass sie dem Deutschunterricht sprachlich folgen können, im Fachunterricht allerdings Probleme haben. Daher sollte in letzterem der sprachlichen Verständlichkeit mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich Geflüchtete missverstanden und ungerecht behandelt fühlen, was unter anderem am mangelnden Wissen der Lehrkräfte über

die Vorgänge im Asylverfahren liegt sowie wie an fehlender Erfahrung, sprachsensibel zu unterrichten. Hier wäre es Aufgabe der Schulen oder sogar des Landes, dafür zu sorgen, dass Lehrkräfte in diesen Punkten weitergebildet werden.

3.2 Freundschaften und Kontakte

Gerade weil die Klassengemeinschaft international und multikulturell ist, ist es von Interesse zu überprüfen, ob die Situation in den InteA-Klassen in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen unter den Schülern zu Problemen oder Konflikten führt.

Es wird durchweg positiv erwähnt, dass innerhalb der Klassen Freundschaften entstanden und dass eine gute Klassengemeinschaft besteht. Innerhalb der Klassen scheinen sich gute Gemeinschaften gebildet zu haben. Die verschiedenen Nationalitäten der Schüler spielen anscheinend hier keine Rolle. Ein Interviewter erzählt:

Äh die Klassenkameraden sind nett und wir haben nie Probleme gehabt miteinander. Wir verstehen uns einfach (Transkript YY: Z.75–Z.77).

Im Vorfeld hätte die Vermutung zutreffen können, dass Schüler, deren Heimatländer im Krieg gegeneinander kämpfen, auch innerhalb der Klasse Konflikte austragen würden. Dies ist nicht der Fall. Vielmehr scheint es, als würden sie durch ihren gemeinsamen Fluchthintergrund Aspekte wie Nationalität ausblenden. Dies sorgt dafür, dass sich die Schüler in der Klasse wohlfühlen. Dies scheint Stabilität zu geben, die im restlichen Leben oft fehlt. Viele Schüler kannten bereits jemanden aus der Klasse, was gerade zu Beginn in einer neuen Schule, vor allem unter den Fluchtumständen, von großem Vorteil ist, denn dies erleichtert die Eingewöhnung und das Sich-Zurechtfinden in der neuen Schulumgebung. So können sowohl sprachliche Unklarheiten als auch Missverständnisse schneller kommuniziert und gelöst werden, wenn bereits eine Vertrauensperson vorhanden ist.

Kontakte zu Gleichaltrigen außerhalb der Klassen könnten das Deutschlernen und das Einleben in einem fremden Land vereinfachen. Die Schule bietet einen geeigneten Rahmen dafür, neben dem Unterricht eine Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Ressource wird scheinbar nicht genutzt. Keiner der Interviewpartner hat laut eigenen Angaben Kontakt mit Schülerinnen oder Schülern aus Regelklassen, weder innerhalb des regulären Unterrichtsbetriebs noch außerhalb. Dies ist ein unerwartetes Ergebnis, denn der Kontakt zu Regelschülern und -schülerinnen durch teilweise Integration in Regelklassen ist im offiziellen InteA-Programm vorgesehen. Dafür eignet sich beispielsweise der Sportunterricht. Mehrere Schüler geben an, diesen auch zu Beginn des Schuljahres gemeinsam mit Schülern von Regelklassen besucht zu haben, zum Halbjahr jedoch nicht mehr, was sie nicht begründen können. Ein Schüler gibt an:

Seit von ein paar Woche wir haben keinen Sport mit Deutschen. Zuerst war, als wir in InteA gekommen sind, hatten wir Sport mit vielen Deutschen, aber noch nicht, jetzt noch nicht (Transkript AA: Z.55–Z.58).

Dieser Punkt ist besonders kritisch zu sehen, da die Schüler dies auf persönliche Beweggründe zurückführen. Ein Junge geht sogar soweit, den Flüchtlingsstatus als Grund für die Trennung des Sportunterrichts zu sehen. Hier wäre es besonders wichtig, den Grund für das Trennen der Klassen transparent zu machen. Zu denken, andere Schüler möchten keinen Kontakt mit Flüchtlingsklassen, kann sich auf verschiedenen Ebenen negativ auswirken. Es kann dafür sorgen, dass die Schule nicht mehr als der sichere Raum gesehen wird, die sie eigentlich sein soll, und auch für das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl kann eine solche Trennung der Klassen von Nachteil sein. Das Ziel der Integration wird hier verfehlt. Gerade im schulischen Kontext wäre es einfach, einen ersten Kontakt zwischen den verschiedenen Klassen herzustellen. Dass dies nicht geschieht, kann als großer Fehler in der Umsetzung angesehen werden.

3.3 Gebrauch der Muttersprache

Fast alle Befragten antworten darauf, dass die Lehrkräfte ihnen den Erstsprachgebrauch in der Klasse verbieten. Mehrere Schüler erzählen:

Immer die Lehrerin sagen, du musst nicht in deiner Sprache sprechen oder Du sollst Deutsch sprechen. Du bist in Deutschland (Transkript FB: Z.107).

Dies ist durchaus kritisch zu bewerten, denn aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist dies nicht förderlich, da mittlerweile in Studien nachgewiesen ist, dass der Einbezug der Muttersprache eine sehr hilfreiche Ressource beim Fremdsprachenerwerb darstellt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2017). Unter Einbezug der Erstsprache können sich Schüler gegenseitig helfen, Fragen können leichter formuliert oder von Mitschülern für die Lehrkraft ins Deutsche übersetzt werden. Ein kurzes Gespräch in der Erstsprache kann somit eine nicht zielführende zweisprachige Diskussion ersetzen und somit zeitsparend sein. Das als zu strikt empfundene Verbot des Gebrauchs der Erstsprache kann also in manchen Phasen als kontraproduktiv angesehen werden. Natürlich kann eine Lehrkraft nicht nachvollziehen, ob die Schüler in ihrer Erstsprache über Fachliches oder Privates sprechen. Ein möglicher Lösungsansatz hierfür wäre es, die Erstsprache zuzulassen, jedoch nach einer gewissen Dauer wieder auf das Deutsche zu verweisen.

3.4 Lernmotivation und Lernumgebung

Motivation ist ein sich auf das Schulleben der Geflüchteten entscheidend auswirkender Faktor. Sprachvermögen und sprachliche Lernerfolge hängen nicht ausschließlich mit Verarbeitungstiefe oder Zielsprachenkontakt zusammen. Faktoren wie Zukunftsperspektiven oder auch private Angelegenheiten können das Lernverhalten beeinflussen. Der bisherige Bildungsweg, der Altersunterschied innerhalb der Klassen, die Berufswünsche und das Asylverfahren können sich auf die Lernmotivation auswirken. Vielen Schülern mangelt es oft nicht an Motivation, sondern es sind häufig externe Faktoren, die das Lernen beeinflussen. Es fehlt oft eine passende Umgebung, in der konzentriert gelernt werden kann. In den Gemeinschaftsunterkünften wohnen Menschen aller Altersgruppen, die verschiedenen Tätigkeiten nachgehen und in verschiedenen Tagesrhythmen leben. Diejenigen, die noch auf Sprachkurse oder Arbeit warten, sind nachts oft länger auf, während kleine Kinder morgens schon früh wach sind. Nach Aussagen der Befragten herrscht fortwährend ein konstanter Lärmpegel, der das konzentrierte Lernen erschwert. Ein Schüler erzählt:

Es ist [z]u laut und auch viele Leute (Transkript DY: Z. 129).

In der Folge geben sie an, ihren Tag oft nicht nach dem eigenen Lernrhythmus planen zu können. Ursache dafür können zum einen die Wohnsituation und die vielen Termine sein, zum anderen aber auch Bekannte oder Mitbewohner, denen nicht bewusst ist, dass sie die Befragten vom Lernen abhalten.

3.5 Unterrichtsfächer, Stundenplan und Unterrichtszeiten

Diese Kategorie erfährt im Laufe der Analyse die größte Differenzierung. Hier wird nach den Unterrichtsfächern gefragt; danach, welche sie haben und wie ihnen diese gefallen. Die Antworten, die unter diese Kategorie fallen, stellen das größte Konfliktpotenzial dar. Hier zeigen sich die Schüler in verschiedenen Ausprägungen unzufrieden. Die genannten Probleme deuten darauf hin, dass die Schüler diese Aspekte besonders stark gewichten.

Alle befragten Schüler werden in Deutsch, Mathematik, EDV, Sport und Politik unterrichtet. Die meisten Schüler zeigen sich mit ihren Fächern zufrieden. Manche Schüler erwähnen, im ersten Schuljahr auch im Fach Englisch unterrichtet zu werden. Hierbei ist auffällig, dass dieses Fach in dem offiziellen InteA-Aufbau erst im zweiten Schuljahr vorgesehen ist. Während Englisch für einige Schüler kein Problem darstellt, stellt ein Schüler fest, damit Schwierigkeiten zu haben, Englisch und Deutsch gleichzeitig zu lernen. Er sagt:

Das ist schwer. Wenn Englisch lernen jetzt auch, Deutsch weg. Dann Deutsch lernen. Englisch weg (Transkript DY: Z. 255–256).

Generell wird es als positiv angesehen, Unterricht in verschiedenen Fächern zu erhalten. Dies ist auch notwendig, um das Ziel, den Hauptschulabschluss, zu erreichen. Es ist verwunderlich, dass trotz des vom Land Hessen vorgegebenen Programms der Umgang mit den Unterrichtsfächern verschieden gehandhabt wird, wie beim Fach Englisch zu sehen ist. Im ersten Schuljahr sollen 28 Stunden pro Woche insgesamt unterrichtet werden. Es sind 16 bis 20 Stunden DaZ-Unterricht sowie acht bis zwölf Unterrichtsstunden sprachsensiblen Fachunterrichts vorgesehen (vgl. HKM 2011).

Während der Interviews stellt sich jedoch heraus, dass mehrere Schüler bereits von Anfang an Englischunterricht erhielten. Hier stellt sich die Frage, wie förderlich der Englischunterricht neben dem Erwerb des Deutschen ist. Im Vordergrund des ersten Jahres steht laut des vorgegebenen Programms der Deutschunterricht. Englisch zu lernen ist für diejenigen, die diese Sprache schon im Heimatland gelernt haben, weniger problematisch.

Die Subkategorie *Unterrichtszeiten* ist besonders interessant, da sie nicht im Leitfaden auftaucht, sondern von mehreren Schülern eigenständig erwähnt wird. Es stört viele Schüler, dass es keinen zeitlich regelmäßigen Stundenplan gibt, sondern der Unterricht jeden Tag zu verschiedenen Zeiten beginnt und auch unterschiedlich endet. Mehrmals nennen sie diesen Aspekt selbstständig als erstes Problem. Die Unterrichtszeiten flexibel zu gestalten und nicht nur vormittags zu unterrichten, soll den Jugendlichen eigentlich als Entlastung dienen. So können Ämter oder Ärzte auch vormittags aufgesucht werden, ohne Fehlzeiten in der Schule zu sammeln. Diesen Ansatz empfinden die Schüler jedoch als eher problematisch. Unterschiedliche Unterrichtszeiten verhindern aus ihrer Sicht einen geregelten und strukturierten Alltag. Sie antworten beispielsweise:

Ja und äh was mag ich nicht in der Schule. Dass wir nicht in der gleichen Zeit haben. Manchmal halb zwei Uhr, manchmal zehn Uhr. Manchmal acht Uhr (Transkript QO: Z.6–Z.9).

Vielleicht wäre es angebracht, den Schülern den Hintergrund der verschiedenen Zeiten genau zu erläutern, gerade weil die Geflüchteten auch sehen, dass die Regelklassen regelmäßigeren Unterricht haben und sich nachmittags viel weniger Schüler in der Schule befinden, sollte hier transparent dargestellt werden, dass diese Strukturierung einen erleichternden Charakter haben sollte.

Auch objektiv scheint das Ziel der Erleichterung der Terminplanung verfehlt, denn Termine werden Geflüchteten ohne zeitliche Alternativen vorgegeben. So

wird beispielsweise für die Asylanhörnung ein Datum und eine feste Uhrzeit zugewiesen, mit der erfahrungsgemäß eine lange Wartezeit einhergeht. Es scheint also unausweichlich, unverschuldet Fehlzeiten anzusammeln.

Da es von den Geflüchteten subjektiv als nachteilig empfunden wird, täglich zu verschiedenen Zeiten Unterricht zu haben und auch das objektive Ziel der Erleichterung nicht erfüllt wird, sollte dieses Konzeptes überprüft werden.

3.6 Anwesenheit im Unterricht

Die befragten Schüler erwähnen, dass ihnen die hohen Fehlzeiten in der Klasse auffallen und sie die daraus resultierenden Folgen bemerken. Eine Person merkt sogar an, dass die Klasse nie vollständig ist. Zu der Anwesenheit beziehungsweise der vielen Abwesenheiten zählt auch die Fluktuation innerhalb der Klassen. Kommt ein Schüler nachträglich in die Klasse, weil er beispielsweise später nach Deutschland gekommen ist, so muss er viele Termine wahrnehmen, die andere Schüler schon vor längerer Zeit hatten.

Gerade in ländlichen Gegenden Afrikas wird der Schulbesuch oftmals als nicht so wichtig angesehen, da anderen Werten, wie der Unterstützung der Familie, größere Bedeutung beigemessen wird. So ist es üblich, die Schule unregelmäßig zu besuchen und auch früh abzubrechen (vgl. Die Bildungssituation in den Entwicklungsländern 2020). Dass pünktliches Erscheinen in der Schule jedoch in Deutschland tatsächlich eine zu erfüllende Pflicht ist, muss von vielen Schülern oftmals erst noch gelernt werden. Um dies zu verstehen und konsequent umzusetzen, sollte den Schülern in einer Übergangszeit die Möglichkeit gegeben werden, sich hierauf einzustellen.

Neben den kulturellen Missverständnissen, beispielsweise die Relevanz der Pünktlichkeit, stellen wie oben bereits erwähnt Amtsbesuche oder ähnliches Gründe für das Fehlen der Schüler dar. Diese Termine müssen wahrgenommen werden. Schüler also generell für Fehlzeiten zu kritisieren oder gar zu sanktionieren, wird berechtigterweise als ungerecht empfunden. Vielmehr sollte ein offener Austausch stattfinden und den Schülern so die Möglichkeit gegeben werden, ihr Fehlen zu erklären.

3.7 Lerntempo

Den meisten Schülern erscheint das Lerntempo zu langsam. Dieser Aspekt wird von den Schülern regelmäßig erwähnt. Viele vergleichen den Unterricht auch mit anderen Klassen oder Kursen, nämlich

[...] Ja und äh das mag ich auch nicht, dass unsere Schule sehr langsam ist. Ja wir haben letzte Jahr im April angefangen und bis jetzt sind wir in A2. Ja

mh wir wollen ein bisschen schneller lernen. Ja unsere Freunde sie sind auch, sie gehen auch in Deutschkurs und äh in sechs Monate sie bekommen A2 Abschluss (Transkript QO: Z.9–Z.14).

Einige geben weiterhin an, dass vieles sehr oft wiederholt wird und ihnen dadurch langweilig sei. Gleichzeitig geben andere an, mit dem Lerntempo überfordert zu sein. Dass die Leistungen der Schüler variieren, ist somit nicht überraschend. Um effizient zu unterrichten und niemanden zu unter- bzw. zu überfordern, müssen bei der Unterrichtsplanung sowohl fachliche als auch sprachliche Unterschiede von den Lehrenden berücksichtigt werden. Ein weiterer Grund für das große Niveaufälle dürfte eben auch in den oft mangelnden Möglichkeiten des selbstständigen Lernens liegen. Wie bereits angeführt, berichten gerade Jugendliche aus Gemeinschaftsunterkünften von Lernschwierigkeiten, die durch Faktoren, wie Lautstärke, verschiedene Tagesabläufe und ein Mangel an Lernplätzen in den Häusern entstehen. Dies verhindert ein selbstständiges außerschulisches Lernen und führt zu Konzentrationsmangel, welcher das Lerntempo beeinflusst.

3.8 Bildungsweg, Altersunterschied und Berufswünsche

Es zeigt sich, dass innerhalb einer Klasse unterschiedliche *Bildungsbiographien* zusammentreffen. Es gibt Schüler mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus ihrem Heimatland, die bereits ein Studium aufgenommen hatten, jedoch auch einige mit Hauptschulabschluss. Oft fehlen jedoch die Papiere oder Abschlüsse werden in Deutschland nicht anerkannt. Es zeigt sich also, dass die Voraussetzungen, mit denen die Schüler in das InteA-Programm kommen, äußerst verschieden sind, jedoch nicht, dass den Schülern dieser Bildungsunterschied innerhalb der Klasse in irgendeiner Weise auffällt, da dies in keinem Interview erwähnt wurde.

Ebenso verhält es sich mit dem *Altersunterschied*. Dieser liegt in den Klassen bei bis zu vier Jahren: Die Schüler sind zwischen 16 und 20 Jahren alt. Dieser Unterschied wird von den Schülern jedoch nicht als negativ bewertet, sondern als Tatsache akzeptiert.

Die Subkategorie *Berufswünsche* schließt sowohl Berufstätigkeit als auch ein Studium ein. Berufswünsche wirken sich sehr stark auf die Lernmotivation aus. Diese Wünsche sind innerhalb der Klassen sehr verschieden und reichen von Ausbildungs- bis Studienplatz. Berufswünsche hängen vom Alter ab. Während jüngere Schüler eher nach Ausbildungsplätzen oder einen Wechsel auf die Realschule streben, möchten viele der Älteren (weiter)studieren. Diejenigen, die sich für ein Studium interessieren, haben bereits in ihrem Heimatland studiert oder zumindest ei-

nen höheren Bildungsabschluss erreicht. Diese Schüler würden gerne das InteA-Programm vorzeitig verlassen, um an der Universität zu studieren oder eine Ausbildung zu beginnen.

3.9 Asylverfahren

Ein laufendes Asylverfahren kann ein belastender Aspekt im Leben eines Geflüchteten sein, der nicht nur den Schulalltag beeinflusst, sondern auch das außerschulische Leben der Schüler. Es zeigt sich, dass nicht nur der Bescheid selbst, sondern auch das Warten eine hohe Belastung darstellen kann. Da Geflüchtete während der Schulzeit asylrechtlich nicht vor Abschiebung geschützt sind, im Falle einer Ausbildung jedoch schon, bestand vor der Durchführung der Interviews die Annahme, dass Ausbildungen dem InteA-Programm vorgezogen werden. Jedoch wird von vielen der Schulbesuch als fester Bestandteil im Ausbildungsprozess gesehen.

4 Zusammenfassung, Diskussion und Desiderata

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich wie im Vorhinein angenommen nicht alle Probleme in den InetA-Klassen auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückführen lassen. Die Auswertung der erhobenen Daten zeigt, dass die Probleme der geflüchteten Jugendlichen manchmal mit den Erwartungen der Interviewerin übereinstimmen, manche Vorannahmen jedoch überhaupt keine Rolle spielen. Dafür tauchen Probleme auf, die in den Vorüberlegungen nicht bedacht wurden.

Die externe Unterstützung, die manche Schüler teilweise verpflichtend, teilweise freiwillig erfahren haben, wird als positiv dargestellt. Interessanterweise scheint es jedoch für diejenigen, die keine sprachliche oder anderweitige Unterstützung bekommen, nicht als Nachteil bewertet zu werden.

Der Umgang mit Lehrkräften wirft durchaus Probleme auf. Es zeigt sich, dass die Schüler unzufrieden sind, wie Inhalte, vor allem im Fachunterricht, sprachlich vermittelt werden. Außerdem fühlen sie sich in manchen Punkten ungerecht behandelt, da ihnen die Möglichkeit verwehrt wird, sich zu erklären. Dies zeigt sich vor allem bei den Fehlzeiten. Es scheint so, dass Lehrkräfte diese spezifischen Situationen der Geflüchteten in InteA-Maßnahmen häufig nicht kennen. Dem könnten gezielte Schulungen entgegenwirken. Gerade für Geflüchtete ist ein stabiles Umfeld, in dem sie sich akzeptiert und verstanden fühlen, von großer Bedeutung.

Bezüglich Kontakte und Freundschaften erzählen alle Interviewten, dass es innerhalb der Schule keinen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen

gibt. Dies ist schade, denn Schulen bieten einen optimalen Raum für eine soziale Integration. Zum einen lassen sich konkrete Möglichkeiten finden, wie beispielsweise gemeinsamer Sportunterricht. Zum anderen könnte der Kontakt auch im außerfachlichen Bereich hergestellt werden, etwa in Form von Patenschaften/Buddy-Programmen.

Es lässt sich feststellen, dass trotz der verschiedenen Kulturen und Nationalitäten innerhalb der InteA-Klassen keine auf diese Diversität zurückzuführenden Differenzen in den Interviews genannt werden.

Das Verbot des Gebrauchs der Erstsprache ist aus fremdsprachenlehrertheoretischer Sicht eigentlich nicht nachvollziehbar (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2017). Die Erstsprache kann dafür genutzt werden, sich gegenseitig Dinge zu erklären wie beispielsweise Aufgabenstellungen oder Arbeitsanweisungen und deswegen den Unterrichtsverlauf unterstützen. Wenn sprachlich stärkere Schüler den schwächeren helfen, kann dies außerdem dafür sorgen, der oft erwähnten Langeweile durch Wiederholung des Stoffes entgegenzuwirken. Ebenfalls wird dadurch ein auf gegenseitiger Unterstützung basierender sozialer Zusammenhalt intensiviert. Den Gebrauch der L1 generell zu kritisieren, wird seitens der Schüler als Geringschätzung ihrer Fähigkeiten und ihrer Identität verstanden. Eine sicherlich notwendige sprachliche und gesellschaftliche Integration bedeutet nicht, die eigene kulturelle Identität, zu der auch Sprache und Werte zählen, nicht in den Unterricht einbeziehen zu können.

Die Lernmotivation ist nicht generell als Problem anzusehen, unterscheidet sich aber stark bei den befragten Schülern und wirkt sich auf den Schulalltag aus. Da die Schüler mit verschiedenen Bildungsbiographien und Altersstufen an den InteA-Maßnahmen teilnehmen, ist es auch nachvollziehbar, dass sich die Motivation den Schulbesuch betreffend unterscheidet. Diejenigen, die studieren möchten, tendieren eher dazu, die Klasse zu verlassen und sich parallel zum InteA-Programm über ein mögliches Studium zu informieren. Diejenigen, die bereits im Heimatland neun oder zehn Jahre die Schule besucht und abgeschlossen haben, ziehen eher eine Ausbildung vor. Die Schüler, die im Heimatland noch die Schule besucht haben, erscheinen generell motivierter, in Deutschland einen Abschluss zu machen, und akzeptieren dafür die Bedingungen, wie z.B. die zweijährige Laufzeit des Programms.

Die Kategorie Stundenplan bietet das größte Diskussionspotential. Hier zeigt sich keiner der Befragten mit der unregelmäßigen Stundenplanung zufrieden. Dies ist besonders hervorzuheben, da diesem beim Erstellen des InteA-Konzepts wohl am meisten Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Den Aspekt, der eigentlich Erleichterung bringen sollte, empfinden alle Schüler als nachteilig für ihren Alltag. Die

Vereinfachung bei der Terminplanung wird nicht erreicht, und die Schüler sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, ihren Alltag trotzdem möglichst regelmäßig zu gestalten.

Auch der Umgang mit den Fächern wird kritisiert. Dies ist ein Aspekt, der mit der Heterogenität des Bildungshintergrunds der Schülerschaft zusammenhängt. Viele Schüler wünschen sich beispielsweise eine zweite Fremdsprache, während es anderen lieber ist, sich erst einmal auf Deutsch zu konzentrieren. Eine Möglichkeit, dies zu ändern, wäre, die Klassen homogener zu gestalten, indem die bestehenden Integrierte-Klassen noch einmal nach Sprachniveau unterteilt werden, was jedoch aufgrund mangelnder Kapazitäten nicht möglich ist. Ein angemessener Umgang mit den hohen Fehlzeiten ist etwas, das den Lehrkräften bewusst gemacht werden muss. Sie müssen verstehen, dass die Gründe für das Fehlen oft nicht bei den Geflüchteten zu suchen sind. So können zwischenmenschliche Spannungen vermieden werden.

Der Asylstatus, der gerade bei Schülern aus Afghanistan unsicher ist, beeinflusst, vielleicht auch unbewusst, die generelle Stimmung und Motivation zu lernen, jedoch geben die Befragten hier keinen Zusammenhang an. Dennoch sollten Lehrkräfte darauf achten, ob eventuelle Verhaltens- und Lernveränderungen unter Umständen auf diese oft als existenzbedrohend wahrgenommenen Bleibeperspektiven zurückzuführen sind. Auch die Wohnsituation ist oft nicht geeignet, konzentriert zu lernen, Hausaufgaben zu machen oder gar nachts zu schlafen. Dieser Umstand wirkt sich ebenfalls stark auf die Motivation aus.

Die eingangs aufgestellte These, dass schulische Probleme nicht nur sprachlicher Natur sind, sondern von anderen Faktoren wie zwischenmenschlichen Differenzen und interkulturellen Konflikten geprägt sind, kann somit bestätigt werden. Sicherlich können nicht alle Probleme innerhalb kürzester Zeit gelöst werden. Dennoch könnte es helfen, durch mehr Transparenz sowohl den Schülerinnen und Schülern, als auch den Lehrkräften gegenüber, ein größeres Verständnis für viele Schwierigkeiten herzustellen. Wird transparent dargelegt, wie ein System funktioniert, kann besser nachvollzogen werden.

Diese qualitative Studie hat gezeigt, dass innerhalb der kleinen Probandengruppe gemeinsame Probleme festgestellt werden können. Es wäre interessant, diese Aspekte auch in einem quantitativen Rahmen zu untersuchen. Bei Erweiterung der Zielgruppe könnten auch solche Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht werden, die in dieser Studie nicht befragt werden konnten, also beispielsweise Schülerinnen. Außerdem wäre es noch interessant zu sehen, ob und wie sich die Antworten verändern würden, wenn Schülerinnen und Schüler weiterer Nationalitäten befragt werden würden.

Ein weiterer Aspekt, der interessant scheint, ist, ob sich die InteA-Schülerinnen und Schüler anderer Bundesländer mit deren Schulsystem zufriedener zeigen, da Aufbau und Inhalte sowie Klassen- und Unterrichtsformen auf Landesebene festgesetzt werden, könnten hier vielleicht Optimierungen durch Erfolge anderer Systeme vorgenommen werden.

Ein wichtiger Schritt in der Zukunft wäre es, mehr DaZ-Lehrkräfte auszubilden. Diese sind mit den Eigenheiten dieser Zielgruppe besser vertraut und können somit eventuell gerade auf didaktischer und interkultureller Ebene angemessener mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern umgehen. Lehrerinnen und Lehrer, die nicht speziell dafür ausgebildet sind, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, sich aber trotzdem in diesem Bereich einbringen möchten, sollten die Möglichkeit erhalten, sich gezielt weiterzubilden. Diese Lehrkräfte werden genauso dringend benötigt wie DaZ/DaF-Lehrkräfte, gerade auch im Fachunterricht.

Um ein effizienteres und angenehmes Lernklima zu ermöglichen, wären jedoch schnelle Änderungen wichtig. Ein wichtiger Punkt, der sich jetzt schon positiv auswirken könnte, ist die bereits erwähnte Transparenz. So sollte den Schülerinnen und Schülern von Anfang an verdeutlicht werden, was ihre Rechte und Pflichten sind, genauso wie den Lehrkräften mehr Informationen über die Aufgaben und Herausforderungen der Schülerschaft zu geben sind. Besonders relevant erscheint in diesem Kontext auch, dass den Geflüchteten erklärt wird, warum sie beispielsweise keinen gemeinsamen Sportunterricht mit anderen mehr haben. Ohne eine solche Erklärung verbreitet sich wie oben gezeigt schnell der Eindruck, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler mit den geflüchteten Schülern nichts zu tun haben wollen. Diese Ansicht ist für den gesamten Integrationsprozess auf beiden Seiten geradezu fatal. Ein besseres Verständnis des Anderen sowie ein offener und regelmäßiger Austausch zwischen allen Beteiligten können dazu beitragen, dass die Schule für geflüchtete Jugendliche zu gewinnbringenden und sicheren Umfeld wird, denn Stabilität und Sicherheit sind Dinge, die Geflüchtete dringend benötigen und Schule wäre ein Ort, der genau dies bieten kann.

Literatur

- Bildungssituation in den Entwicklungsländern. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
<https://www.bmz.de/de/themen/bildung/hintergrund/bildungssituation/index.html> (10.03.2020).
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bürgerservice Hessenrecht (2018): *Vorschrift mit Rechtssatzcharakter (Hessen). Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses [VOGSV] vom 19. August 2011, i.d.F.v. 19.08.2011, gültig ab 16.01.2018*
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-hevr-SchulVerhGVHE2011rahmen%4020110916> (27.8.2019).
- Deppermann, Arnulf & Lucius-Hoene, Gabriele (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/grundlagenpapier/grundlagen.pdf (31.8.2019).
- Die Genfer Flüchtlingskonvention - UNHCR Österreich.
<https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention> (31.8.2019).
- Europäische Union (2013): *Standpunkt (EU) Nr. 6/2013 des Rates in erster Lesung im Hinblick auf die Annahme einer Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Antragstellern auf internationalen Schutz*. (Neufassung). Vom Rat am 6. Juni 2013 angenommen, n.d. 26.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Helfferrich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Kultusministerium [HKM] (Hrsg.) (2011): *Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses*. Melsungen: A. Bernecker Verlag.
- Hessisches Kultusministerium [HKM] (2015): *Landesregierung stellt Konzept zur Sprachförderung vor Hessisches Kultusministerium*.
<https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/landesregierung-stellt-konzept-zur-sprachfoerderung-vor> (31.8.2019).

- Hestermann, Thomas & Köster, Bettina (2017): Interview zur Journalismus-Studie. “Die Geflüchteten kommen kaum zu Wort”. *Deutschlandfunk*, 01.08.2017. https://www.deutschlandfunk.de/journalismus-studie-die-gefluechteten-kommen-kaum-zu-wort.2907.de.html?dram:article_id=392493 (31.8.2019).
- Kadur, Julia (2016): *Pilotstudie zur Umsetzbarkeit der Masterthesis „Mit welchen außersprachlichen Problemen sehen sich jugendliche Geflüchtete am Schulanfang konfrontiert?“*. Unveröffentlicht: Eingereicht 07/2016. Darmstadt: Technische Universität.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Umann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837) Ausgabe 10, 353–402.

Kurzbio: Julia Kadur studierte von 2011 bis 2015 Germanistik und Anglistik an der TU Darmstadt und anschließend absolvierte sie den Master Germanistische Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Während des Masters gab sie ehrenamtlich Deutschunterricht für Flüchtlinge und unterrichtete ein Jahr lang Deutsch in einer InteA-Klasse. Während ihres Studiums absolvierte sie Auslandsaufenthalte in Kapstadt und Dublin. Von 2018 studierte sie den Master *Refugee Integration* in Dublin, den sie im Jahr 2019 erfolgreich abschloss.

Anschrift:
julia.kadur@googlemail.com