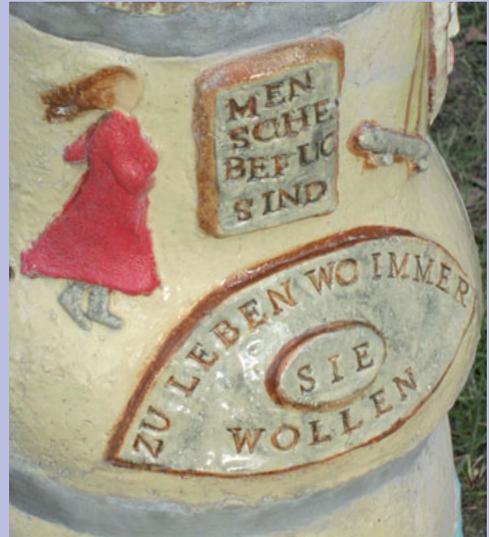


Annegret Middeke, Annett Eichstaedt,
Matthias Jung, Gabriele Kniffka (Hg.)

Wie schaffen wir das?

Beiträge zur sprachlichen Integration
gefluchteter Menschen



Band 97

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Annegret Middeke, Annett Eichstaedt, Matthias Jung, Gabriele Kniffka (Hg.)
Wie schaffen wir das?

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 97 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2017

Annegret Middeke, Annett Eichstaedt,
Matthias Jung, Gabriele Kniffka (Hg.)

Wie schaffen wir das?

Beiträge zur sprachlichen
Integration geflüchteter Menschen

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 97



Universitätsverlag Göttingen
2017

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Annett Eichstaedt

Titelabbildungen: Corradox [CC BY-SA 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)], via Wikimedia Commons

Willkommenssäule in Osterholz (Bremen) bei einem Flüchtlingswohnheim (https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AHHB-Osterholz_Willkommenss%C3%A4ule.JPG) und

Teil der Willkommenssäule in Osterholz (Bremen) bei einem Flüchtlingswohnheim;

Inschrift: „Menschen befugt sind zu leben wo immer sie wollen“

(https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AHHB-Osterholz_Willkommenss%C3%A4ule_2.JPG)

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2017 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-316-4

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2017-1031>

eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	V
--------------------------------------	---

Integration zwischen Theorie und Praxis

Susanne Marten-Finnis

Gut für wen? Kosmopolitismus als Ansatz zur sprachlichen und beruflichen Integration von geflüchteten Menschen	3
---	---

Michael Dobstadt, Sara Hägi-Mead & Ann-Kathrin Kobelt

„Deutsch für Geflüchtete von Anfang an“. Vom ersten zum zweiten Fachtag DAFF	15
---	----

Konzepte und Curricula für Kita, Vorbereitungs- und Regelklassen

Elisabetta Terrasi-Haufe, Jörg Roche & Petra Sogl

Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte	31
---	----

Eva Blumberg & Constanze Niederhaus

Naturwissenschaftlicher Sachunterricht in der internationalen Vorbereitungsklasse: Sprachliches und fachliches Lernen geflüchteter Kinder fördern. Ein Lehr-Lernprojekt zur sprachsensiblen Entwicklung und Erprobung naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts in der universitären Ausbildung zukünftiger Sachunterrichtslehrkräfte.....	51
--	----

Monika Vöge

Integration von jugendlichen Geflüchteten durch die Verzahnung von sprachlichem und beruflichem Lernen – Das Willkommenscurriculum für die beruflichen Schulen in Berlin73

Doreen Bryant & Maik Walter

Ankunft im sprachlichen Schulalltag. Linguistisch fundiert dramapädagogische Potenziale für den Aufbau von Bildungssprache nutzen85

Sprachförder- und Integrationsprojekte vom Elementar- bis zum Tertiärbereich**Hilke Engfer, Evghenia Goltsev & Katarina Wagner**

Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in der Kita: Herausforderungen und Chancen105

Silke Neumann

Seiteneinsteiger_innen am Gymnasium – oder wie man Sprachflügel wachsen lässt.....117

Diana Gebele & Alexandra L. Zepter

Sprachliche Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Ferienschulen135

Christina Lang

DaZuLERNEN: Deutsch als Zweitsprache und interkulturelles LERNEN.....151

Theresa Wirth

„SpunGe“ – ein Sprachförderprojekt zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen173

Julia Podelo

Das Bamberger Projekt „Auftakt“: Professionalisierung durch soziales Engagement. Junge Flüchtlinge lernen Deutsch193

Marc Borkam, Renate Freudenberg-Findeisen, Birgit Roser &**Julia Schätz**

„Fit fürs Studium“ – ein Programm zur sprachlichen und studienpropädeutischen Vorbereitung studierfähiger Flüchtlinge: Konzept und erste Erfahrungen.....209

Lernbegleitung und Ehrenamt: Konzepte für die sinnvolle Zusammenarbeit von Experten und Laien

Julia Feike, Eva Neustadt & Rebecca Zabel

„Zu sagen: Ich bin Sprachhelfer, da ist für mich ein unheimlicher Druck abgefallen“ – Selbstverständnis und Rollenreflexion in Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen229

Uta Großmann, Friederike Hinzmann, Coretta Storz & Winfried Thielmann

Chancen, Grenzen und Konsequenzen ehrenamtlicher Sprach*hilfe*:
Erfahrungsberichte aus ehrenamtlichen Sprach*hilfe*-Projekten245

Peter Jandok

Modelle der Vermittlung des Deutschen durch LernbegleiterInnen für Geflüchtete. Einblicke in die Spracharbeit von HelferInnenkreisen261

Sandra Sulzer

Das Wormser Modell – Ein Konzept zur Qualifizierung ehrenamtlicher DeutschlernhelferInnen277

Maike Engelhardt

Das Oldenburger Orientierungsjahr für Geflüchtete – ein integratives Projekt. Ein Konzept zur Anqualifizierung von StudentInnen zu kompetenten SprachlernbegleiterInnen an der Hochschule293

Prüfungen im Kontext von Migration

Wassilios Klein, Vera Küpper & Iris Wagner

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen313

Sibylle Plassmann

Welche Sprache lehren wir? Zur Rolle der Sprachkurse und -prüfungen im Prozess der Integration325

Autorenverzeichnis339

Vorwort der Herausgeber

1 Die Flüchtlingsthematik aus Perspektive des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache

Politik und Öffentlichkeit sind sich einig: Der Erwerb des Deutschen ist einer der wichtigsten Schlüssel für die erfolgreiche Teilhabe geflüchteter Menschen am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben; die deutsche Sprache bildet den Zugang zu Bildung und Beruf, nicht zuletzt aber auch zu den Menschen, die hier leben.

Die hohen Zuwanderungszahlen und der politische Wille, einen Großteil der Geflüchteten frühzeitig und dauerhaft zu integrieren, haben den Sprachunterricht und das Fach Deutsch als Zweitsprache wie nie zuvor in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Der Bedarf an Programmen zur (sprachlichen) Erstintegration und damit an qualifizierten Lehrkräften für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Hochschule, in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Qualifikation ist entsprechend hoch. Und auch angesichts des deutlichen Rückgangs der Zuwandererzahlen von 891000 (2015) auf ca. 280000 (2016) wird der Bedarf an Fachkräften in diesen Bereichen in den nächsten Jahren nicht sinken.

Die (Erst-)Integration der zugewanderten Menschen ist mit einer Vielzahl unterschiedlicher Herausforderungen verbunden. Prinzipiell neu sind die aktuellen Herausforderungen nicht; jedoch erschienen angesichts der hohen Zuwandererzahlen die Mängel des bisherigen bildungspolitischen Vorgehens überdeutlich. So wurden in einem Maße, das noch vor kurzem wenig vorstellbar schien, Mittel zur Förderung der sprachlichen Integration bereitgestellt und institutionelle Veränderungen in Gang gesetzt, um insbesondere den systematischen Deutscherwerb möglichst bald nach Ankunft der Flüchtlinge sicherzustellen. Trotzdem kommt es weiterhin auch zu Fehlsteuerungen, wie z.B. der Absenkung von Standards und

einer institutionelle Zersplitterung der Förderinstrumente anstelle ganzheitlicher, vom Lernenden her gedachter Ansätze.

In den Schulen setzt trotz der Schwierigkeiten, vor die sich die Schulverwaltungen durch die große Zahl der Neuankömmlinge gestellt sehen, die sprachliche Erstintegration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen aufgrund der Schulpflicht relativ zügig ein. Probleme gab und gibt es bei der Gewinnung von Fachkräften für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht und der Frage nach der Verzahnung von Regel- und DaZ-Unterricht. Ganz anders stellt sich dagegen die Problemlage in der Erwachsenenbildung dar: Von der Ankunft in Deutschland bis zum Eintritt in das öffentlich geförderte Integrationskurssystem vergehen, je nach Bundesland und Zielgruppe, i.d.R. sechs Monate bis ein Jahr. Das System selber wird dann im Schnitt ca. ein Jahr lang durchlaufen, je nach individueller Konstellation aber auch länger.

Die Anzahl der geförderten Unterrichtseinheiten (UE) Deutsch für Erwachsene reicht dabei von mindestens 600 für das Zielniveau B1 bis in Einzelfällen hin zu maximal ca. 1800 UE, etwa bei vorgeschalteter Alphabetisierung, wiederholten Kursabschnitten und/oder anschließenden Spezialmodulen, die dann auch bis zum Niveau C2 oder beispielsweise der Fachsprachprüfung für Ärzte führen können. Parallel oder im Anschluss daran gibt es für Erwachsene weitere Förderlinien für Sprachkurse außerhalb des Integrationskurssystems, wie z.B. das INTEGRA-Programm des Wissenschaftsministeriums für studierfähige Flüchtlinge (hier zum Teil auch der Garantiefonds Hochschule) oder Förderungen auf Ebene der Bundesländer wie z.B. das NRWege-Programm. Das Gros der Flüchtlinge des Jahres 2015/16 hat zum Jahresende 2016 begonnen, das staatliche Sprachfördersystem (Integrationskurse) zu durchlaufen. In diesem Bereich wird der hohe Lehrkräftebedarf sicher noch bis Ende 2017 anhalten und auch danach voraussichtlich nicht wieder auf das Niveau von vor 2015 zurückfallen; denn der Unterrichtsbedarf hat sowohl durch gestiegene Teilnehmerzahlen als auch durch die Ausweitung des geförderten Sprachunterrichts pro Migrant mit dem Erlass der Deutschförderverordnung (DeuFöV) zum 01.7.2016 zugenommen. Neu ist hier vor allem der starke Fokus auf die Integration in den Arbeitsmarkt und die führende Rolle, die das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) durch die Agentur für Arbeit, die Jobcenter und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) als ausführende Behörde übernommen hat. In der Deutschförderung werden in der Folge immer mehr (konkrete) Curricula für bestimmte Berufsgruppen entwickelt und für die entsprechenden Deutschkurse verbindlich vorgegeben – ein Prozess, der längst noch nicht abgeschlossen ist und der doch nur einen Teil der Reform der Sprachförderung, ausgelöst durch den hohen Flüchtlingszuzug, ausmacht. Inwieweit die Reform tatsächliche Fortschritte bei der Integration von Geflüchteten in Wirtschaft und Gesellschaft zeitigt, wird sich erst in einigen Jahren schlüssig beantworten lassen.

Neben Geflüchteten mit Anspruch auf staatlich geförderte Sprachkursmaßnahmen bedürfen auch diejenigen der Aufmerksamkeit, die während ihres Verfah-

rens kein Anrecht auf sprachbezogene Integrationsmaßnahmen haben, entweder weil sie nicht aus einem der fünf „Länder mit guter Bleibeperspektive“ (Syrien, Irak, Iran, Somalia, Eritrea) kommen oder weil sie bereits abgelehnt und lediglich (vorläufig) geduldet sind. Für diese Gruppe stehen nur sporadisch Sprachlernmöglichkeiten zur Verfügung, seien es aus lokalen und regionalen Sondermitteln bzw. individuellen Spenden finanzierte Kurse oder eine Unterstützung durch ehrenamtliche Sprachlernhelfer. Solche Angebote spielen auch in den Monaten zwischen der Ankunft in Deutschland und einem idealerweise mit eigener Wohnung „verfestigten“ Aufenthalt, der den Eintritt in das System der öffentlichen Sprachförderungen erst möglich macht, eine zentrale Rolle.

Der vorliegende Band versammelt vor allem Beiträge zu Projekten und Initiativen außerhalb der staatlichen Sprachförderung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die unter dem Eindruck drängender Bedarfe der Flüchtlingsintegration und auch der größeren finanziellen Möglichkeiten entstanden sind. Nicht zuletzt deshalb haben sie vor allem explorativen Charakter: Ganz im Sinne des „Wie schaffen wir das?“ wird anhand von Beispielen guter Praxis, die teilweise auf jahrelange Erfahrungen in der Integration von Migranten zurückgehen, sowie auf der Basis von aktuellen Forschungsergebnissen versucht, bewährte und neue Wege für eine verbesserte sprachlich-kulturelle Integration aufzuzeigen. Dabei wird die schulische Bildung grundsätzlich von der Erwachsenenbildung – mit der beruflichen Bildung als Übergangsbereich – unterschieden. Das ist nicht allein durch das unterschiedliche Lebensalter und entsprechend andere Vermittlungswege für die jeweiligen Zielgruppen begründet, sondern vor allem auch durch die stark voneinander abweichenden institutionellen Rahmenbedingungen. Während bei Minderjährigen unabhängig vom Herkunftsland trotz regional leicht differierender Regelungen prinzipiell Schulpflicht besteht, sind bei Erwachsenen Fragen der Sprachförderung untrennbar mit der Frage des Aufenthaltsstatus, des Herkunftslandes oder des Leistungsbezugs und ein ungleich höherer bürokratischer Aufwand verknüpft. Dies ist der Hintergrund, vor dem zahlreiche ehrenamtliche Initiativen entstanden sind.

Auch sind die institutionelle Abwicklung sowie der Status, die Ausbildung und die Qualifikation der Lehrkräfte (bzw. deren Qualifikationsdefizite) gänzlich unterschiedlich: auf der einen Seite beamtete oder fest angestellte, pädagogisch qualifizierte Fachlehrkräfte mit 2. Staatsexamen, aber in den seltensten Fällen mit einer DaF/DaZ-Qualifikation; auf der anderen Seite überwiegend freiberufliche Lehrkräfte in prekären Arbeitsverhältnissen, spezialisiert auf die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, aber ohne Lehramtsausbildung (d.h. kein Staatsexamen!), über deren Zulassung für Integrationskurse eine zentralstaatliche Behörde des Innenministeriums, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), entscheidet. Auch wenn der nach 2015 zutage getretene Mangel an ausreichend qualifizierten DaF/DaZ-Lehrkräften diese strikte Trennung etwas aufgeweicht hat und z.B. DaF/DaZ-Lehrkräfte ohne Lehramtsausbildung zumindest

befristet an Schulen eingestellt werden, spielt die Frage nach der Qualifikation von schulischen Lehrkräften im Bereich DaF/DaZ auch in Zukunft eine große Rolle.

In beiden Bereichen – Schule und Erwachsenenbildung – ist eine gewisse Unübersichtlichkeit zu konstatieren: Bei den schulischen Integrationsmaßnahmen sind infolge des bundesdeutschen Föderalismus mindestens 16 unterschiedliche Modelle und Regelwerke zu verzeichnen, was sich u. a. an den unterschiedlichen Bezeichnungen für die speziell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eingerichteten Deutschklassen zeigt, etwa wenn im einen Bundesland von *Vorbereitungsklassen*, im nächsten von *internationalen Klassen*, im dritten von *Übergangsklassen* usw. die Rede ist. In der Erwachsenenbildung besteht eine gewisse Unübersichtlichkeit aufgrund vielfältiger, sich oft überschneidender Förderinstrumente und der beteiligten Behörden auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene. Die zahlreichen ehrenamtlichen Initiativen, die noch schwerer systematisch zu erfassen sind, sind dabei noch nicht einmal berücksichtigt.

2 Der FaDaF und die Flüchtlingsthematik

Der verstärkte Zuzug von Flüchtlingen seit 2015 hat auch den Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) stärker in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. So häufig wie noch nie wurden die FaDaF-Geschäftsstelle und Mitglieder des Vorstands insbesondere von den Medien zu den verschiedenen sprachlichen Aspekten der Flüchtlingsfrage konsultiert. Der vorliegende Band stellt dabei nur eine der Reaktionen des Verbandes und seiner Mitglieder auf diese Situation dar. Hinzu kommen diverse Presseerklärungen und Meldungen in den sozialen Medien,¹ zahlreiche Vorträge und Aktivitäten auf den Jahrestagungen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Essen (2016) und Berlin (2017), die in Kürze ebenfalls in der Reihe „MatDaF“ erscheinen, Veranstaltungen auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2017 in Fribourg sowie eine vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte Studie² zu der besonders häufig gestellten Frage nach der Zahl jährlich neu ausgebildeter DaF/DaZ-Kräfte – eine Frage, die angesichts des offensichtlichen Fachkräftemangels u. a. als wichtige Planungsgröße für Schulämter und Behörden wie das BAMF oder die Bundesanstalt für Arbeit (BA) eine besondere Relevanz erlangt hat. Dabei geht es nicht allein um die bloße Anzahl der zur Verfügung stehenden Fachkräfte, sondern auch um die nach Lernerbedürfnissen und institutionellen Rahmenbedingungen zu differenzierenden Qualifikationsanforderungen, etwa im Bereich von Fach- und Berufssprachen. Unter dem Druck des Fachkräftemangels wurden diese Qualifikationsanfor-

¹ <http://www.fadaf.de/de/aktuelles/> (Stand: 01.6.2017).

² „Erhebung von Absolventenzahlen von Studiengängen und sonstigen Hochschulzertifikaten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ Abrufbar unter <http://www.fadaf.de/de/aktuelles/> (Stand: 25.7.2017).

derungen allerdings in jüngerer Zeit mehrfach gesenkt – ein auf Dauer nicht hinzunehmender Zustand.

Die FaDaF/DAAD-Studie zeigt eindeutig, dass seit Ende 2015 ein deutlicher Anstieg in der Belegung von DaF/DaZ-Qualifikationen zu verzeichnen ist; für diesen Gesamtanstieg ist jedoch nicht eine Zunahme im Bereich vollwertiger DaF/DaZ-Studiengänge (BA oder MA) verantwortlich; vielmehr ist er den „kleinen Formen“ geschuldet, seien es Zusatzqualifikationen DaF/DaZ im Umfang von ca. 30 Leistungspunkten oder einzelne DaZ-Module mit deutlich weniger als 30 Leistungspunkten im Rahmen der Lehramtsausbildung bzw. philologischer Studiengänge. So begrüßenswert der insgesamt gestiegene Stellenwert von DaF/DaZ-Expertise in der Hochschul- und vor allem Lehrerausbildung einerseits ist, so erscheint andererseits der Trend zu „Schmalspur-DaZ-Lehrkräften“ recht bedenklich. Institutionen wie die Schulministerien und explizit das BAMF fördern diese Tendenz, indem sie DaF/DaZ-Qualifikationen mit 30 und weniger Leistungspunkten in Kombination mit einem beliebigen Staatsexamen (Lehramt) oder verbunden mit bestimmten Hochschulabschlüssen und nachgewiesener Unterrichtserfahrung (BAMF)³ als ausreichende Qualifikation für eine Zulassung als Lehrkraft anerkennen.

Vor diesem Hintergrund sind auch die vielen ehrenamtlichen Sprachlernbegleiter zu sehen, die überall dort mit großem Enthusiasmus und gutem Willen einspringen, wo staatliche Fördermaßnahmen noch nicht oder (wie bei Geflüchteten aus den „falschen“ Ländern, z.B. Afghanistan) prinzipiell nicht greifen. Hier versuchen verschiedene Projekte adäquate Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln, die bewusst keine Minimalform der professionellen Lehrkräfte-Ausbildung darstellen, sondern die der besonderen Situation und den Chancen der frühen, ehrenamtlichen Sprachbegegnung bzw. -vermittlung Rechnung tragen. So wird beispielsweise i.d.R. von einer didaktischen, grammatischen oder kommunikativen Progression abgesehen – zugunsten eines authentischen Sprachgebrauchs⁴ in außerunterrichtlichen Situationen (etwa bei einem Marktbesuch).

3 „Wie schaffen wir das?“

Die Flüchtlingsthematik ist dem Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch deshalb ein besonderes Anliegen, weil seine institutionellen wie persönlichen Mitglieder sowohl im DaF/DaZ-Unterricht als auch in der DaF/DaZ-Forschung und akademischen Ausbildung von zukünftigen DaF/DaZ-Lehrenden aktiv sind und sich mit großem Elan und viel ehrenamtlichem Engagement den

³ <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.html> (Stand: 01.6.2017).

⁴ S. z.B. die „10 Tipps für (ehrenamtliche) Sprachtrainer“ von FaDaF-Beiratsmitglied Prof. Dr. Hermann Funk auf <https://sprache-ist-integration.de/10-tipps-fuer-ehrenamtliche-sprachtrainer-von-prof-hermann-funk/> (Stand: 01.6.2017).

besonderen Herausforderungen der Flüchtlingsintegration stellen. Dabei spielen nicht zuletzt die Hochschulen eine wichtige Rolle, sei es durch spezielle Integrationsmaßnahmen für geflüchtete Akademiker, Aus- und Weiterbildungen für Lehrkräfte und Sprachlernbegleiter oder durch Studierendenprogramme zur Unterstützung des Deutscherwerbs in der Schule oder der Erwachsenenbildung.

Der vorliegende Band gewährt Einblicke in die vielfältigen Maßnahmen sprachlicher und kultureller Integration geflüchteter Menschen, die bei und mit uns in Deutschland leben. Das Titelfoto, das eine Willkommenssäule vor einem Flüchtlingsheim in Bremen-Osterholz zeigt, steht für eine Willkommens- und Anerkennungskultur. Sie trägt die Inschrift: „Menschen befugt sind zu leben wo immer sie wollen“, die an Artikel 13 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte⁵ angelehnt ist. Das amtlich klingende Prädikativum „befugt sein“ klingt „offizieller“ und grundrechtlich verbürgt – und damit eindringlicher als etwa das Modalverb „dürfen“.

Dem Göttinger Universitätsverlag, insbesondere Frau Jutta Pabst, danken wir für die Idee und die Beschaffung des Fotos. Des Weiteren wird mit diesem Band der volle Name der Reihe „MatDaF“ explizit um „Deutsch als Zweitsprache“ erweitert, so dass sie nun „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ heißt. Ein längst überfälliger Schritt, denn schon seit etlichen Jahren werden beide Teildisziplinen, DaF *und* DaZ, durch den FaDaF gleichermaßen vertreten.

Mit den Beiträgen wird ein breites Themenspektrum erfasst: Es geht um die Situation, die Bedürfnisse und Integrationsperspektiven der Geflüchteten, um die neuen Herausforderungen, denen sich die ganze Gesellschaft und insbesondere die DaF/DaZ-Akteure stellen müssen, um Handlungsfelder im Bereich sprachliche Integration und um aktuelle Lösungsansätze. Neben institutionell-politisch orientierten Konzepten finden sich didaktische Beispiele guter Praxis, Überblicksaufsätze oder forschungsbasierte Darstellungen. Im Einzelnen verteilen sich die Beiträge auf die folgenden Themenbereiche:

- Integration zwischen Theorie und Praxis, einführende Beiträge in den Themenbereich (s. die Beiträge von Marten-Finnis und Dobstadt; Hägi-Mead & Kobelt)
- Konzepte und Curricula für Kita, Vorbereitungs- und Regelklassen (s. die Beiträge von Terrasi-Haufe, Roche & Sogl; Blumberg & Niederhaus; Vöge sowie Bryant & Walter)
- Sprachförder- und Integrationsprojekte vom Elementar- bis zum Tertiärbereich (s. die Beiträge von Engfer, Goltsev & Wagner; Neumann; Gebele)

⁵ Artikel 13: „(1) Jeder hat das Recht, sich innerhalb eines Staates frei zu bewegen und seinen Aufenthaltsort frei zu wählen. (2) Jeder hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen und in sein Land zurückzukehren.“

& Zepter; Lang; Wirth; Podelo; Borkam, Freudenberg-Findeisen, Roser & Schätz)

- Lernbegleitung und Ehrenamt: Konzepte für die sinnvolle Zusammenarbeit von Experten und Laien (s. die Beiträge von Feike, Neustadt & Zabel; Großmann, Hinzmann, Storz & Thielmann; Jandok; Sulzer und Engelhardt)
- Prüfungen im Kontext von Migration (s. die Beiträge von Klein, Küpper & Wagner und Plassmann)

Wir möchten allen, die ihre Expertise und Erfahrungen in Form eines Beitrags zur Verfügung gestellt haben, ganz herzlich danken. Ein besonderer Dank gilt Frau Dafinka Georgieva-Meola von der FaDaF-Geschäftsstelle, die den Entstehungsprozess des Buches umsichtig koordiniert und begleitet hat.

Annegret Middeke, Annett Eichstaedt, Matthias Jung und Gabriele Kniffka

Göttingen im Juni 2017

Integration zwischen Theorie und Praxis

Gut für wen? Kosmopolitismus als Ansatz zur sprachlichen und beruflichen Integration von geflüchteten Menschen

Susanne Marten-Finnis (Portsmouth)

1 Vorspann

„Sie müsste sagen, *wie* wir es schaffen, Flüchtlinge zu integrieren und inneren Frieden zu bewahren“, schreibt die „Neue Osnabrücker Zeitung“ am 29. Juli 2016. Der Weg zur Integration müsse beschrieben werden, denn viele Menschen befürchteten, dass ihnen ihre Heimat verloren gehe. Dies war auch die Lektion aus den kürzlich abgehaltenen Wahlen in Mecklenburg-Vorpommern, in der die AfD aus dem Stand auf 20,77 Prozent kam.

Dagegen gibt das „Handelsblatt“ zu bedenken, dass es in dieser Zeit der großen Worte, der großen Gesten und der großen Ankündigungen darum gehe, sich auf das Machbare zu beschränken und pragmatische Lösungen anzubieten. Das sei „nicht spektakulär, aber vernünftig“ (Stratmann 2016).

In diesem Sinne versteht sich auch der folgende Beitrag. Er vereint politische Konzepte und didaktische Beispiele guter Praxis, erprobt am Deutschen Seminar der Queen’s University Belfast unmittelbar nach dem Karfreitagsabkommen (1998) zu Beginn des nordirischen Friedensprozesses. Damals warben Studierende der Auslandsgermanistik in konfessionsübergreifenden (cross-community) Projekten für Nordirland als attraktives Urlaubsziel, indem sie – in Zusammenarbeit mit dem irischen Kulturzentrum Cultúrlann, dem Belfast Visitor and Convention Bureau und den Fremdenverkehrsbüros der Counties Armagh, Down und Fermanagh – Informationsbroschüren und Webpages in deutscher Sprache anfertigten, die Touristen aus Deutschland und Österreich auf die Insel bringen sollten. Nach Abschluss ihres Germanistikstudiums konnten sie diese Arbeiten als Lernartefakte in

ihre Bewerbungsportfolios integrieren und damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Darüber hinaus setzten sich die Studierenden für die Initiative „Belfast for European Capital of Culture 2008“ (Paulin 2002) ein. Beides schien zu diesem Zeitpunkt unvorstellbar, doch zumindest die Vermarktung von Nordirland als Urlaubsziel für deutschsprachige Touristen war erfolgreich.

In Anlehnung an diese konfessionsübergreifende und projektbezogene Lerninitiative, die zunächst wenig mehr als hochgezogene Augenbrauen provozierte, plädiert der folgende Beitrag für einen Brückenschlag zwischen dem kosmopolitischen Erbe der Zugewanderten und der rigiden Arbeitsethik im Aufnahmeland Deutschland, zwischen mitgebrachten und zu erwerbenden Fähigkeiten, zwischen Sprachunterricht, kultureller Orientierung und beruflicher Integration von Fachkräften im kaufmännischen und handwerklichen Gewerbe. Dieser Ansatz orientiert sich am reziproken Transfer von kollektiven Werten und Wissensbeständen, bei denen es – einhergehend mit dem Sprachentraining – einerseits um die transkulturelle Sensibilisierung von Lernenden und Lehrenden geht, andererseits um die Inaussichtstellung von erfolgreichen Integrationsperspektiven durch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt mithilfe von Projektpartnern aus Industrie und Wirtschaft.

Das setzt voraus, dass projektbezogene Lerninhalte frühzeitig in Sprachkurse integriert werden und Projektpartner bereits während des Spracherwerbs Betreuungen in Form von Patenschaften oder Praktikumsangeboten übernehmen, bei denen sich Interessen und Kompetenzen von Auszubildenden und Lehrenden begegnen. Erreicht werden soll dadurch, dass der Absolvent¹ am Ende seines Kurses nicht nur einen sprachlichen Leistungsnachweis erbringen, sondern auch ein abgeschlossenes Projekt vorlegen kann, das er in einem kursflankierenden Berufspraktikum erarbeitet hat. Letzteres bildet idealerweise eine Synthese aus den bereits im Heimatland erworbenen Qualifikationen sowie den jüngst erworbenen deutschen Sprachkenntnissen und beruflichen Erfahrungen an deutschen Unternehmen und kann mithin als Portfolio für künftige Bewerbungen und berufliches Engagement im deutschen Sprachraum dienen. Denn letztendlich wird sich das Gelingen der sprachlichen Integration von denen, die zu uns kommen und bleiben dürfen, daran ablesen lassen, wie erfolgreich sie um die ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen konkurrieren, für deren Nutzung der Spracherwerb nur ein erster Schritt sein kann.

2 Vermitteln – Verhandeln – Abgleichen – Verständigen

Kurzfristig wird dies in den Aufnahmeländern Einsatz verlangen, der über den derzeit herrschenden Konsens zwischen Politikern und Öffentlichkeiten hinausgeht, der Erwerb der deutschen Sprache sei die Grundvoraussetzung für eine früh-

¹ Die im Folgenden durchweg verwendete männliche Form bezeichnet sowohl männliche als auch weibliche Personen und intendiert keine Diskriminierung von weiblichen Sprachkursteilnehmern.

zeitige und dauerhafte Integration. Ob die sprachliche Integration tatsächlich zu einer zufriedenstellenden Teilhabe der neuen Mitbürger an der Gesellschaft führt, hängt nämlich nicht unbedingt von kohärenten Integrationskursen und einheitlichen Grundangeboten beim Erlernen der deutschen Sprache ab, sondern auch von den mitgebrachten Wissensbeständen und der aktiven Rolle einer Zivilgesellschaft, die zwischen staatlichen, wirtschaftlichen und individuellen Initiativen agiert und imstande ist, zwischen ihren eigenen europäischen Werten und einem bisher weitgehend unbekanntem und daher vielfach unterschätzten kosmopolitischen Erbe ihrer neuen Mitbürger zu verhandeln. In diesem transkulturellen Prozess nimmt die Ebene der Interaktion – der Rückkoppelung – mit den dafür erforderlichen kontinuierlichen und reziproken Informationsflüssen einen zentralen Stellenwert ein, denn Integration beruht nicht nur auf Anträgen und Responsen. Sie impliziert einen Prozess der gegenseitigen Anpassung und des Wandels, in dem sich Zuwanderer und Aufnahmegesellschaften idealerweise aufeinander zubewegen.

Mittelfristig verlangt dies mehr als Professionalität im Sprachunterricht und ehrenamtliches Engagement. Es erfordert Fingerspitzengefühl, maßvolle Anforderungen und Zivilcourage im Umgang mit der Erfahrung von Flucht und Verfolgung, aber auch Aufgeschlossenheit gegenüber dem kosmopolitischen Erbe der Zugewanderten als einem wesentlichen Bestandteil muslimischer Kultur, der kaum Tradition hat im christlichen Europa. Dies impliziert eine Neuorientierung aufseiten der Aufnahmegesellschaft, die über das Vermitteln von sprachlichen Lerninhalten und beruflichen Einsätzen hinausgeht und langfristig auf einen Abgleich von kollektiven Vorstellungen im Lern- und Arbeitsprozess hinausläuft. Am Ende dieses transkulturellen Projektes steht die Verständigung als Ziel eines Wissenstransfers, der zwischen den mitgebrachten Kenntnissen der Zuwanderer und dem systematisierten Wissen der Zuwanderungsgesellschaft verhandelt.

3 Mobilität

Die meisten Zuwanderer kommen aus Syrien, Afghanistan, Irak und Iran. Das sind Herkunftsländer mit einer Schutzquote von über 50 Prozent, weswegen sie gute Chancen auf eine schnelle Bearbeitung ihrer Asylanträge und die Teilnahme an Sprach- und Integrationskursen haben. Diese Menschen stammen aus einem Raum am Schnittpunkt uralter Handelsstraßen, der jahrhundertlang als eine Art Drehscheibe kontinentaler Mobilität zwischen Orient und Okzident, Asien und Europa galt, wo sich in den ersten Jahrhunderten nach Christus zwischen Römischem Reich, Persien, Indien und China Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion und kultureller Zugehörigkeit begegneten.

Auch wenn heute dort Krieg und religiöser Extremismus wüten und zu den Hauptfluchtursachen dieser Menschen zählen, sei daran erinnert, dass die Geschichte ihrer Heimatländer geprägt ist von den unterschiedlichen Spielarten einer Mobilität, die nicht durch Verfolgung und Flucht, sondern durch Handel und

Wandel sowie durch religiöse Vielfalt inspiriert war. Anders als in Europa wurde diese Mobilität nicht erst durch die Revolution in Technik und Industrie des 19. Jahrhundert erreicht. Sie entstand bereits im Mittelalter infolge einer vormodernen Karawanenerfahrung, die Kooperation und Kollektivgeist einer Gemeinschaft voraussetzte, deren Handelsbestrebungen ihnen abverlangte, etablierten Routen durch harsches Land und Klima zu folgen, überschaubare Etappen zu bewältigen, Warenübergaben zu koordinieren, Feinde abzuwehren sowie Ruhephasen, Schutz und Obdach mit den Bewohnern von Oasen auszuhandeln.

Mit dem Handel einhergegangen ist die Migration von Ideen, von religiösen Vorstellungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, deren Träger neben Pilgern und Mönchen in erster Linie Kaufleute mit unterschiedlichem kulturellem und religiösem Hintergrund waren. Kaufleute haben nicht nur Waren erworben, befördert und verkauft. Sie haben beobachtet, interagiert, ihr Wissen in ihre Heimatländer getragen und verstetigt, um ihre nichtmobilen Landsleute an den durch kommerzielle Mobilität entstandenen Handelsrouten und Netzwerken teilhaben zu lassen (Foltz 1999: 6).

Wie die Karawanenerfahrung einst Überlebenswillen, Gemeinschaftsgeist, Toleranz und Integration förderte, gehört mithin zum kollektiven Erbe der neuen Mitbürger, deren kosmopolitischer Habitus (vgl. Koch 2009) auch nach ihrer Ankunft in Deutschland als Ausgangspunkt für eine produktive Entfaltung ihrer gewerblichen und transkulturellen Kompetenzen betrachtet werden sollte. Für die Zugewanderten leitet sich aus diesem kollektiven Erbe eine künftige Mission ab, die nicht nur für sie selbst eine gewinnbringende Einkommensquelle in Aussicht stellt, sondern auch für die Aufnahmegesellschaft eine Reihe von positiven Effekten bereithält: Für erstere birgt es die Chance auf ein besseres Leben, einen Arbeitsplatz und damit die Teilhabe an der neuen und sicheren Gesellschaft, für letztere dagegen eine Teilhabe an jahrhundertealten gewerblichen und kaufmännischen Erfahrungen, mit deren Hilfe sich kulturelle Differenzen und ökonomische Ängste – als den beiden Hauptquellen, aus denen sich die Ablehnung von Einwanderung speist – herabsetzen und eine erhöhte Akzeptanz auch für jene Zugewanderten erreichen ließe, die zwar keine Universität besucht, dafür aber kaufmännische und handwerkliche Kompetenzen oder Erfahrungen mitbringen.

Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft, die einst durch Handel und Mobilität inspirierte kulturelle und religiöse Vielfalt ihrer neuen Mitbürger zu respektieren und von ihnen zu lernen. Dies setzt Souveränität und Aufgeschlossenheit im Umgang mit deren kosmopolitischen Werten voraus, wie sie einst verhandelt wurden in den urbanen Räumen der transkontinentalen Handelswege, in denen sich seit der römischen Kaiserzeit bis in die beginnende Neuzeit hinein organisiertes Staatsleben und Elemente städtischer Autonomie die Waage hielten und Religionen unabhängig vom jeweiligen Herrscherhaus praktiziert wurden.

4 Kosmopolitismus und Kosmopoliten – zur Klärung eines umstrittenen Begriffs

Wer den Begriff „Kosmopolitismus“ klären will, wird sich zunächst durch ein Minenfeld von Stereotypen und Konnotationen arbeiten müssen, die in Asien und Europa ganz unterschiedlich wahrgenommen und sowohl positiv als auch negativ aufgeladen werden können.

Seit den Stoikern der Antike ist der Begriff immer wieder in anderen Formen spezifischer Gesetzesordnungen in Erscheinung getreten (Brown 2010). Eine Konstante bilden dabei die Vorstellungen von einer urbanen Lebensführung, wie sie an den historischen Schauplätzen des Kosmopolitismus, beispielsweise an der alten Seidenstraße – einem Netzwerk von Handelsstraßen, das China mit dem Mittelmeer verband – praktiziert wurde. Dies betraf nicht nur Chinas damalige Hauptstadt Chang’an (das heutige Xi’an), wo sich im 7. und 8. Jahrhundert Chinesen mit Japanern, Indern, iranischen Sogdern und Juden mischten, unter ihnen viele Kaufleute und buddhistische Mönche, sondern auch die Hafen- und Fernhandelsstädte des östlichen Mittelmeerraumes wie etwa Kairo, Palmyra, Izmir oder Isfahan, oder die ehemals sogdischen Siedlungen in Zentralasien, zu denen die Oasenstädte Buchara und Samarkand gehörten.

Das Flair dieser Orte mit ihren exotischen Produkten wie Safran und Seide, mit ihren magischen Formeln – aus Stadtmärchen von Haremsfrauen, Intrigen und Dämonen – hatten seit jeher für Europäer eine besondere Faszination, die sich nicht zuletzt daraus speiste, dass ihre Gestalten und Gesänge, wie sie beispielsweise in den Märchen aus „Tausendundeiner Nacht“ anzutreffen sind, in den europäischen Fantasien und Repertoires nicht vorkamen. Angesiedelt in einem außergewöhnlichen Raum zwischen vergangenen und kontemporären Kulturen, gelten die Märchen heute als „Inbegriff einer nomadischen Literatur“ (Mamet-Michalkiewicz 2011: 162). Sie markieren den Beginn eines Dialoges zwischen Orient und Okzident, zwischen Mobilität und Sesshaftigkeit, zwischen dem Eigenen und dem Fremden, das mit dem Bau des Suezkanals (1869), der transkaspischen Eisenbahn (1880) und dem Orientexpress (1883) in greifbare Nähe rückte und westliche Kulturen – sei es motiviert durch bloße Abenteuerlust, künstlerische Neigung oder koloniale Ambitionen – zunehmend an einer Art des Weltbürgertums teilhaben ließ, wie es dort praktiziert zu werden schien.

Während der Weltbürger in den pluralistisch geprägten Gesellschaften des Orients in mehrere Sprachen und kulturelle Gepflogenheiten eintauchen konnte und auch als Durchreisender oder Zugewanderter relativ unkompliziert Anschluss fand, ohne als Fremder verdächtigt oder ausgeschlossen zu werden, wurde seine sprachliche und kulturelle Gewandtheit im christlichen Europa bestenfalls einer Elite zugeschrieben, deren Bildung und Mobilität gesellschaftlichen Aufstieg verhiess. Häufiger jedoch bedachte man den ‚Weltbürger‘ – und dies gilt vor allem für das Europa der nationalstaatlichen Bestrebungen – mit Konnotationen, die auf Leichtsinn, Argwohn und Misstrauen hinausliefen.

Besonders wirksam war die Denkweise, der Kosmopolit sei ein Nomade, ein Fremder ohne Heimat, in Deutschland, wo im Jahrhundert der Industrialisierung die Begründung einer deutschen Volkskunde und Nationalökonomie eng an das Begriffspaar „Agrarromantik“ und „Großstadtfeindschaft“ (vgl. Bergmann 1968) gekoppelt war. Da wurden die Kosmopoliten gern gleichgesetzt mit Städtern, Juden, Händlern oder Fremdlingen, deren Sichtbarkeit durch verachtete Erwerbsquellen und Beschäftigungen, aus denen sie ihre Vorteile zu ziehen schienen, hervortrat. Literarische Motive, in denen ihre Mobilität und Cleverness einer angestammten, der eigenen Scholle verbundenen, ländlichen Bevölkerung gegenübergestellt wird, nehmen zu, als die agrarische Gesellschaft der deutschen Kleinstaaten verlorengeht und die Land-Stadt-Migration beginnt (Schlör 1995).

Dementsprechend verbinden sich mit dem Begriff des Kosmopolitismus im herkömmlichen Sinn eher pluralistische Gesellschaften, stabiler Ortssinn und hohe Mobilität, wie sie seit Jahrhunderten im östlichen Mittelmeerraum und Zentralasien gelebt wurden. Verweist der Begriff dort auf eine allgemeine Aufgeschlossenheit und Vorurteilslosigkeit von Personen, die – unbeeinflusst von Loyalitäten – einen urbanen Lebensstil pflegten, mobil waren und sich durch Handel und Religion international miteinander vernetzten, also beschränkte Kontexte zu transzendieren vermochten, haftete ihm im alten Europa die Konnotation des Verrates an den eigenen Identitäten und Kollektiven an (Kießler 2011: 50ff.).

Das gilt nicht nur für Deutschland. In Großbritannien erinnert man sich bis heute an G. K. Chestertons geflügelte Worte „All good men are international. Nearly all bad men are cosmopolitan“ (Chesterton 1908), die von den britischen Medien erst neuerdings im Zusammenhang mit der Brexit-Debatte (Hitchins 2016) erneut aufgegriffen wurden und zu einer „confusion between refugees and referendum“ (Holman 2016) führten. Negativ konnotiert war der Begriff auch in Russland, wo in der Stalin-Ära das sowjetisch geprägte Schlagwort vom ‚wurzellosen Kosmopoliten‘ dazu erhalten musste, staatlich gesteuerte Judenfeindschaft zu bemänteln.

Damit bewegte sich der Begriff des Kosmopoliten lange in einem Kontinuum zwischen der edlen Idealfigur des gewandten Weltbürgers und dem Schreckgespenst des Heimatverrätters (Kießler 2011: 56). Doch in jüngster Vergangenheit hat er sowohl im wissenschaftlichen als auch öffentlichen Verständnis einen erstaunlichen Wandel durchlebt und wird zunehmend im Sinne von moralischen Kategorien verwendet. Soziologen verbinden gegenwärtig mit dem sog. ‚Weltbürgertum‘ die Anliegen, Nationalstaatlichkeit zu überwinden, kulturelle Vielfalt zu begrüßen und weltweite Vernetzung zu fördern (Freitag 2007).

Mit der Notwendigkeit, den neuen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Beherrschungs- und Gewaltpotentialen im Zuge der Globalisierung zu begegnen, hat der Begriff heute eine Wirkung entfaltet, die darauf hinausläuft, dass jeder Mensch den gleichen Anspruch auf Freiheit und Autonomie hat und dieser Umstand moralische Verpflichtungen und Verantwortungen mit sich bringt, die eine universelle Reichweite haben (Lutz-Bachmann; Niederberger; Schink 2010: 7f.).

Dabei ist der Wunsch, über die eigenen Grenzen hinauszuschauen und -zuwachsen, durchaus vereinbar mit der Kritik an bestehenden sozialen oder politischen Missständen und Reformbestrebungen im eigenen Land. Insofern steht Kosmopolitismus heute für eine Weltbürgerschaft, die sich zu den moralischen Idealen einer universalen menschlichen Gemeinschaft bekennt (Brown 2010) und bürgerliche Verbundenheit in der Zivilgesellschaft fördert. Sie steht weder Emigration noch Immigration entgegen und gilt dementsprechend für alteingesessene Bürger wie für gerade naturalisierte Immigranten (Kleingeld 2000).

5 Integration und Islam: Hard Language Skills – Soft Cultural Skills. Zur Interaktion von Mobilität, Religion und Handel

In keiner Religion der Weltgeschichte waren transkulturelle Kompetenzen, gepaart mit Sprachkenntnissen und Mobilität, als Grundlage für den Handel so wichtig wie im Islam (Foltz 1999: 89). Handel lieferte einst die Grundlage für die islamische Wirtschaftsordnung, wobei einzelne Regionen, auch wenn sie durch Handel und Migration miteinander verbunden waren, ihre kulturellen Traditionen bewahrten.

Ähnlich können Zuwanderer mit entsprechender Vorbildung heute die Chance erhalten, sowohl ihren handwerklichen und kaufmännischen als auch transkulturellen Fähigkeiten mithilfe von Sprachkursen und beruflicher Mobilität eine Orientierung zu geben, die Islam und Integration kompatibel macht. Wie einst Kaufleute, Pilger und Mönche mit der Beförderung von Seide, Gewürzen, Handschriften und alltäglichen Gebrauchsgütern den kulturellen Austausch zwischen Orient und Okzident vorantrieben, in dessen Zuge technische und zivilisatorische Neuerungen in den jeweils anderen Teil der Welt gelangten, könnten Zugewanderte – nunmehr ausgehend von ihrer neuen Heimat – zu Botschaftern eines Wissenstransfers werden, der Fachkräftemangel herabsetzt und wirtschaftliches Wachstum in der Aufnahmegesellschaft fördert.

Dass die durch Fernhandel evozierte Mobilität bis heute nichts von ihrer treibenden Kraft für die gegenseitige Befruchtung von Kultur und Ideen eingebüßt hat, beweisen schließlich Projekte wie die unlängst gegründete Eurasische Wirtschaftsunion (EEAU)² und Chinas ‚Neue Seidenstraße‘, mit der die chinesische Regierung den Ausbau von Transportkorridoren und Handelsrouten von Asien zu den Märkten des Nahen Ostens und nach Europa vorantreibt (Remme 2015), wobei die Strukturen der Europäischen Union beiden eurasischen Wirtschaftsverbänden als Vorbild dienen.

Vorstellbar wird damit nicht nur eine künftige Beschäftigung von Zugewanderten mit *hard language skills* und *soft cultural skills* als Akteure im Handel zwischen Europa und Asien, beispielsweise in Import- und Exportunternehmen, sondern

² Eurasian Economic Union: Zusammenschluss zwischen Russland, Kasachstan, Belarus, Armenien und Kirgisistan mit dem Ziel, den Austausch von Waren, Kapital, Dienstleistungen und Arbeit zu erleichtern und Wirtschaftspolitik nach dem Vorbild der EU gemeinsam zu koordinieren.

auch deren Tätigkeit im Aufnahmeland Deutschland, wo sich derzeit ein Trend zur Rückkehr von Tradition, Handwerk und Manufakturen abzeichnet, und zwar als transkulturelle Vermittler von kollektiven Wissensbeständen, die in den europäischen Ländern längst verloren gegangen, in ihrer eigenen Kultur jedoch tradiert und perfektioniert worden sind. Dazu gehören beispielsweise der andere Umgang mit Farben und Gewürzen, bestimmte Aspekte der Heim- und Gartengestaltung sowie die Herstellung und Verarbeitung von Textilien samt den damit einhergehenden kunsthandwerklichen Fähigkeiten. Denkbar wären mögliche Einsatzgebiete in der Gastronomie und Dekoration oder bei der Pflege und Gestaltung von Grünanlagen sowie in der Textilbranche, um nur einige zu nennen.

Es geht also bei dem hier vorgetragenen Ansatz nicht vorrangig um Sprachkurse für Menschen mit hohem Bildungsstand und großer „Humankapitalausstattung“ (vgl. Czymara; Schmidt-Catran 2016), die laut einer kürzlich angefertigten Studie eine Präferenz in den Aufnahmeländern für hochqualifizierte Einwanderer mit Studienabschluss widerspiegeln, sondern darum, globale und regionale Sichtweisen miteinander zu verknüpfen (vgl. Lang; Rybnikova 2013: 434) und Sprachkurse für auszubildende Fachkräfte im kaufmännischen und handwerklichen Gewerbe, die in Deutschland eine Leerstelle füllen würden, zu schaffen.

Wenn sich Projekte, Praktika und Ausbildungsprofile für Berufseinsteiger an den oben genannten Einsatzfeldern orientieren und entsprechende Lerninhalte schon im frühen Stadium eines Sprachkurses integriert werden, ergibt sich ein Ansatz, der Spracherwerb, Vorkenntnisse und berufliche Integration verbindet und den künftigen Einsatz von geflüchteten Menschen mit relevanten Vorkenntnissen oder Interessen direkt an den Erwerb der deutschen Sprache koppelt. Sprachliche, kulturelle und berufliche Orientierung gehen dann Hand in Hand, was bei den Zugewanderten die Wertschätzung und Erfolgchancen erhöht, ihr Zugehörigkeitsgefühl zum Aufnahmeland stärkt und Radikalisierungen entgegenwirkt, um letztlich zu einer reziproken kulturellen Teilhabe zu führen, die kosmopolitische Idealvorstellungen aus Vergangenheit und Gegenwart, Asien und Europa miteinander aussöhnt.

Gerade die Einsatzpalette der oben erwähnten Gewerbe zeigt sich als aussichtsreiche Möglichkeit für eine themenzentrierte Interaktion zwischen Aufnahmegesellschaft und Zugewanderten, die weit über die anvisierte Hilfe bei der Pflege und Betreuung einer alternden Gesellschaft hinausreicht. Allerdings setzt dieser Ansatz auch institutionelle Rahmenbedingungen voraus, die eine solche Interaktion in den Bereich des Machbaren rücken, angefangen von projektbezogenen Lerninhalten, die gemeinsam mit potentiellen Projektpartnern aus Industrie und Wirtschaft abzustimmen und in den Unterrichtsstoff zu integrieren sind, bis hin zu materiellen Anreizen, Zugewanderte bereits während des Spracherwerbs zu unterstützen und zu fördern, Eignungen zu identifizieren und Vernetzungen zu schaffen. Dies setzt u.a. Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung voraus. Dazu gehört neben Open Days, Berufsmessen und Medienkampagnen, in denen Fortbildungschancen auf einer öffentlichen Bühne präsentiert werden, auch die Sensibilisierung

von Lehrenden und Ausbildern, die auf potentielle Scheuerstellen und Ambiguitätstoleranz (Bauer 2011) vorzubereiten sind.

Eine Möglichkeit, flankierend zur Spracherlernung den deutschen Arbeitsmarkt kennenzulernen und gleichzeitig den eigenen Arbeitsplatzwünschen näher zu kommen, bietet beispielsweise das ‚Job Shadowing‘: Nach 600 Stunden ab-initio Deutschunterricht (über fünf Monate) und einem 50-stündigen Orientierungskurs (über zwei Wochen), in dem Kenntnisse über die Rechtsordnung, Geschichte und Kultur Deutschlands vermittelt werden, begleiten Kursteilnehmer einen Monat lang einen oder mehrere Arbeitnehmer im Arbeitsalltag als bloße Beobachter, d.h. ohne in den Arbeitsprozess einzugreifen.

Dieser beruflichen Orientierungsphase folgt eine zweite Phase, die unter dem Motto „Lerneinsichten und Motivation“ steht: So schließt sich dem Job Shadowing ein weiterer Sprachkurs über 600 Stunden (fünf Monate) an, dem allerdings eine sog. Debriefing-Phase von einer Woche vorausgehen sollte, welche die Motivation der Lernenden erheblich steigert. Sie dient dazu, den Wert der bereits im Heimatland erworbenen Qualifikationen und Fähigkeiten für die neue Gesellschaft erkennen und schätzen zu lernen, um die eigenen Leistungen zielgerichtet im künftigen Lernprozess einzusetzen und zu optimieren. In diesem Kurs werden je nach Ab-sprache bereits die sprachlichen Grundlagen für individuelle Projektarbeiten gelegt, d.h. Vokabellisten und Vorlagen erarbeitet (Recherche-phase) sowie Kontakte zu künftigen Projektbetreuern aus Industrie und Wirtschaft (Bewerbungsphase) geknüpft.

Dem zweiten Sprachkurs schließt sich ein vierwöchiges Praktikum an, mit dessen Hilfe berufsspezifische Deutschkenntnisse vertieft, Projektarbeiten vorangebracht und Arbeitsplatzwünsche verifiziert bzw. modifiziert werden (Interaktionsphase). Dem nunmehr einjährigen Kurs, der Spracherwerb und berufliche Fortbildungswünsche kombiniert, folgt eine Phase der Reflexion, in der die Projektarbeiten fertigzustellen und als Lernartefakte aufzubereiten sind (Neuverortungsphase).

6 ARIWA – Ein Leitfaden zum Ankommen

Damit beruft sich der aktuelle Lösungsansatz zur sprachlichen und beruflichen Integration von geflüchteten Menschen auf einen handlungsorientierten und themenzentrierten Unterricht, der sich an ausgeprägten Merkmalen wie *Authentizität*, *Relevanz*, *Interaktion*, *Wirtschaftlichkeit* und *Anreiz* (ARIWA) orientiert.

Authentizität leitet sich ab aus den mitgebrachten Wissensbeständen und persönlichen, schülerorientierten Lernzielen der Zuwanderer, *Relevanz* hingegen aus der Nachfrage und dem aktuellen Bedarf an Fachkräften am Standort Deutschland.

Interaktion im Sinne einer Rückkoppelung von kontinuierlichen und reziproken Informationsflüssen regelt sich mithilfe einer themenzentrierten Zusammenarbeit zwischen Lernenden, Lehrenden, Betreuern und Arbeitgebern und der Bereitschaft von letzteren, geflüchtete Menschen einzustellen und auszubilden mit dem Ziel,

Berührungängste zu mindern und dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Die Voraussetzungen dafür sind günstig, denn 75 Prozent der Flüchtlinge sind 35 oder jünger und stehen Ausbildungsmodellen aufgeschlossen gegenüber.

Wirtschaftlichkeit ergibt sich durch effiziente Bearbeitung von Anträgen und gezielte Vermittlung bzw. Betreuung. Dies setzt den Personalaufbau von Ausländerbehörden und Jobzentren voraus, deren Zuständigkeiten klar zu regeln sind, damit, je nach Wertschätzung von Abschlüssen oder Interessengebieten, mit den Sprachkursen und Einstiegsqualifizierungen zügig begonnen werden kann. Die größte Herausforderung besteht darin, Talente und Qualifikationen zu erkennen und berufliche Mobilität entsprechend zu begleiten. Zu diesem Zweck bedarf es der Einstellung von kundigen und sensibilisierten Beratern, die mit entsprechenden Kompetenzen auszustatten sind, um zeitnah und unbürokratisch Entscheidungen zu treffen.

Anreiz impliziert die Nachhaltigkeit staatlicher Förderung von Sprachkursen, Industriepraktika und Berufsausbildungen. Dazu gehört das Engagement einer Zivilgesellschaft jenseits von staatlichen Vorgaben, aber auch die aktive Einbeziehung dieser Zivilgesellschaft in die Politikgestaltung sowie deren Mitwirkung auf verschiedenen Governance-Ebenen. Die bisherige Anzahl von Plätzen für Sprachkurse ist zu verdoppeln, wobei in Lernportfolios mit beruflichen Einstiegsqualifikationen zu investieren ist, in denen Spracherwerb und betriebliche Integration sowohl bei der Erarbeitung von Unterrichtsmaterial als auch bei der Vermittlung von Job Shadowing, Praktika und Ausbildungsplätzen Hand in Hand gehen.

Daraus ergibt sich ein Ansatz zur sprachlichen und beruflichen Integration, bei dem sich Zuwanderung, Handel und Gewerbe sowie kosmopolitisches Erbe als unterschiedliche Spielarten einer Mobilität erweisen, die sich integrationsfördernd auswirkt und deren sprachliche Komponente lediglich als Meilenstein auf einem Weg zu sehen ist, der an Erfolglosigkeit und dem damit häufig einhergehenden Abdriften in religiösen Fundamentalismus (vgl. Koopmans 2015) vorbei, Berührungängste mindert, dem Facharbeitermangel entgegenwirkt und wirtschaftliches Wachstum fördert.

Literatur

- Bauer, Thomas (2011): *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Bergmann, Klaus (1968): *Agrarromantik und Großstadtfeindschaft*. Meisenheim a. Glan: Hain (Marburger Abhandlungen zur Politischen Wissenschaft; 20).
- Brown, Eric (2010): Die Erfindung kosmopolitaner Politik durch die Stoiker. In: Lutz-Bachmann, Matthias; Niederberger, Andreas; Schink, Philipp (Hg.): *Kosmopolitanismus. Zur Geschichte und Zukunft eines umstrittenen Ideals*. Frankfurt a.M.; Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 9–24.

- Chesterton, Gilbert Keith (1908): *French and English*. Online unter <http://www.blupete.com/Literature/Essays/Best/ChestertonFrenchEnglish.htm> (Stand: 18.5.2017).
- Czymara, Christian S.; Schmidt-Catran, Alexander W. (2016): Wer ist in Deutschland willkommen? Eine Vignettenanalyse zur Akzeptanz von Einwanderern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68(2), 193–227.
- Foltz, Richard C. (1999): *Religions of the Silk Road. Overland Trade and Cultural Exchange from Antiquity to the Fifteenth Century*. New York: St. Martin's Press.
- Freitag, Ulrike (2007): Forschungsschwerpunkt Metropolenvergleich. Kosmopolit oder Orientbummler. Weltbürgertum in historischer Perspektive. In: *Tagespiegel*, 21.9.2007.
- Hitchins, Dan (2016): Did GK Chesterton really Predict Brexit? In: *Catholic Herald*, 1 July 2016.
- Holman, Bob (2016): Lindisfarne dig. In: *Referendum and beyond*, (BBC Radio 4, 26 June, 07.10 a.m.).
- Kießler, Katharina (2011): *Interkulturelle Kompetenz und Kosmopolitismus als pädagogische Herausforderung? Eine Untersuchung (sozial)philosophischer und gesellschaftswissenschaftlicher Diskurse und Traditionen*. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Kleingeld, Pauline (2000): Kantian Patriotism. *Philosophy and Public Affairs* 29, 313–341.
- Koch, Gertraud (2009): Kulturelle Vielfalt als produktives Potential. Zur Mobilisierung und Erzeugung von Anschlussfähigkeiten heterogener Wissensbestände. In: Quenzel, Gudrun (Hg.): *Entwicklungsfaktor Kultur: Studien zum kulturellen und ökonomischen Potenzial der europäischen Stadt*. Bielefeld: transcript, 95–118.
- Koopmans, Ruud (2015): Religious Fundamentalism and Hostility against Outgroups: A Comparison of Muslims and Christians in Western Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 41(1), 33–57.
- Lang, Rainhart; Rybnikova, Irma; (2013): *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer.
- Lutz-Bachmann, Matthias; Niederberger Andreas; Schink, Philipp (2010): Vorwort. In: Lutz-Bachmann, Matthias; Niederberger, Andreas; Schink, Philipp (Hg.): *Kosmopolitismus. Zur Geschichte und Zukunft eines umstrittenen Ideals*. Frankfurt; Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mamet-Michalkiewicz, Marta (2011): *Between the Orient and the Occident. Transformations of the Thousand and One Nights*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Paulin, Tom (2002): The Vernacular City. In: *The Guardian*, 23 February 2002.

Remme, Klaus (2015): China. Chancen und Risiken der Neuen Seidenstraße. In: *Deutschlandfunk*, 4. Juli 2015.

Schlör, Joachim (1995): „Der Urbantyp“. Stadtbewohner par excellence. In: Schoeps, Julius H.; Schlör, Joachim (Hg.): *Antisemitismus. Vorurteile und Mythen*. München, Zürich: Piper, 229–240.

Stratmann, Klaus: (2016): Zum Glück bleibt sich die Kanzlerin treu. In: *Handelsblatt*, 28.7.2016.

„Deutsch für Geflüchtete von Anfang an“. Vom ersten zum zweiten Fachtag DAFF

Michael Dobstadt, Sara Hägi-Mead & Ann-Kathrin Kobelt (Dresden)

1 Einleitung

Der Beitrag beleuchtet eine Vernetzungsinitiative, die im letzten Jahr an der Technischen Universität Dresden (Sachsen) begonnen hat, die verschiedenen Akteur*innen, die sich um die Sprachförderung von Geflüchteten bemühen, in einen produktiven Austausch miteinander zu bringen: die ehrenamtlichen Sprachlernbegleiter*innen, DaF/DaZ-Lehrkräfte, die Fachwissenschaft (insbesondere DaF/DaZ), die staatlichen Entscheidungsträger*innen (die Kommunen, das Land) und schließlich die Geflüchteten selbst. Grundlage ist die Einsicht, dass der Deutschenerwerb „von Anfang an“ nicht nur humanitär geboten, sondern auch und vor allem eine politische Notwendigkeit ist, damit Deutschland als Zuwanderungsgesellschaft gelingen kann. Gelingen bezieht sich dabei auf alle Beteiligten – Geflüchtete, Staat und (Zivil-)Gesellschaft – und impliziert eine Perspektive, der zufolge sie alle von einem Deutschenerwerb „von Anfang an“ profitieren, auch wenn ihre Perspektiven durchaus heterogen sind. Deshalb ist „Deutsch für Geflüchtete von Anfang an“ in einem komplexen, mehrdimensionalen Spannungsfeld positioniert, das von fachlichen, fachpolitischen sowie politischen Herausforderungen und Problemen gekennzeichnet ist. Dieses Spannungsfeld soll im Zusammenwirken mit allen Beteiligten lösungsorientiert zum Gegenstand gemacht werden mit dem Ziel, die Qualität der Angebote zu verbessern. Der Beitrag stellt zunächst die Hintergründe, Entstehung und Konzeption des Projekts „Deutsch für Geflüchtete von Anfang

an“ vor, dessen Ausgangspunkt der erste Fachtag DAFF¹ – „Deutsch von Anfang an für Flüchtlinge fördern. DaF-Angebote für Geflüchtete im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Institution und Ehrenamt“ war (vgl. Kobelt; García, i.Dr.). Mit Blick auf den zweiten Fachtag, der im September 2017 stattfinden wird, werden sodann die zentralen, auf dem ersten Fachtag diskutierten Themen präsentiert und im Lichte der seitherigen Entwicklungen reflektiert und eingeordnet. Dabei hat sich eine Frage in der Vorbereitung des zweiten Fachtags als besonders wichtig, drängend, aber auch schwierig zu beantworten herausgestellt: Wie kann die Perspektive der Geflüchteten stärker einbezogen und zur Geltung gebracht werden?

2 Ausgangspunkt

Das Verhalten der Bundesrepublik Deutschland in der sog. ‚Flüchtlingskrise‘ war und ist von Widersprüchen gekennzeichnet. Einerseits ist das Land 2015 seinem eigenen, in Artikel 1 des Grundgesetzes niedergelegten humanitären Anspruch gerecht geworden, als es die Regeln des Dubliner Abkommens vorübergehend außer Kraft setzte und seine Grenze für die über die sog. ‚Balkanroute‘ nach Norden ziehenden Flüchtlinge öffnete; andererseits nahm es aufgrund des wachsenden außen- und innenpolitischen Drucks und Widerstands diese Entscheidung im darauffolgenden Jahr wieder schrittweise zurück, ohne jedoch den Geflüchteten eine funktionierende Alternative anzubieten. Dies führte dazu, dass die auf der Balkanroute 2015 drohende humanitäre Katastrophe sich seit 2016 tatsächlich ereignet, allerdings nicht auf dem Balkan, sondern auf dem Mittelmeer, das nun wieder zum einzigen Fluchtweg geworden ist. Ein weiterer Widerspruch lässt sich in Bezug auf den Umgang mit den Geflüchteten konstatieren. So ist allgemeiner Konsens, dass die Beschäftigung mit der deutschen Sprache vom Beginn des Aufenthalts in Deutschland an eine der zentralen Voraussetzungen dafür ist, dass dieser Aufenthalt möglichst integrativ gestaltet werden kann – für die Geflüchteten, aber auch für die deutsche Aufnahmegesellschaft. Der Comedian Firas Alshater – selbst aus Syrien nach Deutschland gekommen und mit einschlägigen Erfahrungen – bringt auf den Punkt, wie absurd es ist, dies infrage zu stellen:

„Integration fängt beim Sprachelernen an“, lese ich in der Zeitung, und weiter: „Die Flüchtlinge müssen das auch wollen.“ So ein Satz für Außerirdische macht mich traurig. Ich habe noch von keinem Kind gehört, das nicht sprechen lernen will. Aber die Eltern müssen das Kind auch wollen. (Alshater 2016: 56)

¹ DAFF kürzt den Titel des ersten Fachtags „Deutsch von Anfang an für Flüchtlinge fördern“ ab. Damit schließt DAFF bewusst an das Akronym DaF (Deutsch als Fremdsprache) an, macht mit dem zusätzlichen F aber auch deutlich, dass eine Weiterentwicklung, eine erweiterte Perspektive über DaF hinaus notwendig wird. Der zweite Fachtag wurde unbenannt in „Deutsch für Geflüchtete von Anfang an“, so dass sich DAFF nicht mehr zuordnen lässt. Nichtsdestotrotz hat sich die Abkürzung als sehr griffig erwiesen und hält sich im Diskurs.

Die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache knüpft ein kommunikatives Band und lässt Beziehungen entstehen, die vielfältige positive Wirkungen entfalten können, und zwar auf allen Seiten. Und dies gilt selbst dann, wenn es für die Neu-angekommenen keine sog. ‚Bleibeperspektive‘ geben sollte. Es wäre daher klug und vorausschauend, sie von Anfang an zum Erlernen der deutschen Sprache zu ermutigen und sie dabei nach Kräften zu unterstützen. Doch das geschieht nicht. Auch hier staunt Alshater darüber, wie ihm als Asylbewerber „klipp und klar mitgeteilt [wurde]. Auf Deutsch natürlich: Kein Sprachkurs ohne Asyl“ (Alshater 2016: 53). Gleichwohl bleibt er am Ball, schließlich habe er schon „schwierigere Dinge überstanden: Foltergefängnisse, Leukämie, Visum für Deutschland“ (ebd.).

Etwas habe ich ja schon auf der Straße gelernt, und so frage ich mich denn tapfer durch und erfahre schließlich, dass es einen freien Kurs bei einer Stiftung gibt, den man auch als Asylbewerber besuchen darf. Das Geld stammt vom Europäischen Sozialfonds. Das ist Deutschland: Natürlich gibt es eine offizielle Politik (keine Deutschkurse ohne Asyl), aber irgendwie machen dann doch alle, was sie für richtig halten. Und jeder ein bisschen anders. (Alshater 2016: 54)

Aus einem Kalkül, das seine eigene Kurzsichtigkeit nicht durchschaut, hält die deutsche Politik Geflüchtete ohne gesicherten Aufenthaltsstatus von Sprachkurs- und Integrationsangeboten fern (dass es manchen von ihnen – wie z.B. Firas Alshater – mit viel Hartnäckigkeit und Mut gelingt, diese Blockade zu unterlaufen, steht dabei auf einem anderen Blatt).

Dieser Widerspruch und seine möglichen Folgen waren der Ausgangspunkt für das Projekt „Deutsch für Geflüchtete von Anfang an“, das – mit Betonung auf *von Anfang an* – im August 2016 mit einer vom neugegründeten Zentrum für Integrationsstudien (Zfi) organisierten Veranstaltung namens Fachtag DAFF („Deutsch von Anfang an für Flüchtlinge fördern. DaF-Angebote für Geflüchtete im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Institution und Ehrenamt“) startete. Angesichts der skizzierten Rahmenbedingungen standen im Fokus des Projekts vor allem das weite Feld der ehrenamtlichen Sprach(lern)begleitung und die Frage, wie diese bestmöglich zu gestalten und zu unterstützen sei. Damit war der Blick zugleich auf die vielen beteiligten Akteur*innen gelenkt: die Kommunen und das Land; aber auch die verschiedenen Fachwissenschaften, darunter insbesondere das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; sodann die Deutschlehrer*innen, Sprachlernbegleiter*innen und natürlich die Geflüchteten selbst. Alle diese Akteur*innen sollten – das war der erklärte Plan – mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven zusammengeführt und in einen Dialog gebracht werden mit dem Ziel, Zuständigkeitsbereiche zu klären und zu optimieren. Austausch, einander Kennenlernen, gegenseitige Unterstützung und Vernetzung waren also die entscheidenden Stichworte, unter denen das Projekt allgemein und der erste Fachtag im Besonderen stand.

3 „Deutsch von Anfang an für Flüchtlinge fördern. DaF-Angebote für Geflüchtete im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Institution und Ehrenamt“: Ein Resümee des ersten Fachtags

Der Fachtag wurde hervorragend angenommen, der Bedarf an Austausch und Absprachen zwischen den verschiedenen Akteur*innen war offensichtlich groß. Angesprochen und diskutiert wurden in den Impulsreferaten, Postern, Arbeitsgruppen sowie im Eröffnungspanel und Abschlussplenum zahlreiche und ganz unterschiedliche Fragen, etwa: An wen wendet man sich bei welchen Herausforderungen? Welche Materialien gibt es? Welche Konzepte (z. B. in Bezug auf Alphabetisierung oder Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache) haben sich bewährt? Wie geht man mit der starken Fluktuation um, die weniger die professionellen Deutschkurse, aber stark die ehrenamtliche Sprach(lern)begleitung betrifft? Vor allem die zentralen Fragen im Kontext der Qualifizierungsmaßnahmen für Ehrenamtliche, wie: Was können Ehrenamtliche (nicht) leisten? und Wie unterscheiden sich die Aufgaben zu professionellen DaF-Lehrer*innen? scheinen Berührungsängste und Unsicherheiten zwischen Ehrenamt und Institution zu vergrößern. Sie zeigten sich in (suggerierten oder tatsächlichen) Unterlegenheitsgefühlen in Bezug auf fachliche Kompetenzen und entsprechendes Know-how auf der einen Seite, im Konkurrenzdenken auf der anderen Seite.

Vergleicht man den Titel des zweiten Fachtages „Deutsch für Geflüchtete von Anfang an“ mit dem des ersten Fachtags, fällt sofort ein zentraler Unterschied ins Auge, der als Ergebnis der Diskussion zu deuten ist: Während beim ersten Fachtag DAFF von „fördern“ die Rede ist, ist dieses Verb im Titel des zweiten Fachtages bewusst weggelassen. Das bedeutet eine Perspektiverweiterung, insofern die Problematisierung und Defizitorientierung des Deutscherwerbs weniger stark fokussiert wird. Stattdessen werden die Arbeit und Aufgaben der ehrenamtlich Tätigen stärker in den Blick genommen.

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf einen Aspekt, der sich auf dem ersten Fachtag DAFF bis zum Abschlussplenum als brisantes Thema herauskristallisierte: den Konflikt zwischen ehrenamtlicher Sprachbegleitung und professionellem Deutsch-als-Fremdspracheunterricht.

4 Ehrenamtliche Sprachbegleitung vs. professioneller Deutsch-als-Fremdspracheunterricht

Der Hintergrund ist die aufgrund der oben beschriebenen Rahmenbedingungen entstandene Zwickmühle: Ehrenamt kann bzw. soll nicht professionellen Sprachunterricht ersetzen und muss bzw. macht es den Umständen geschuldet zum Teil aber doch. Bekanntlich führte die sog. ‚Flüchtlingskrise‘ zu einem großen ehrenamtlichen Engagement in der Bevölkerung, das in der Situation unbedingt not-

wendig und begrüßenswert war. Rasch wurde aber auch deutlich, dass es einen Bedarf an der Vermittlung der deutschen Sprache gab, der jedoch nicht durch professionelle Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer*innen abgedeckt wurde, wofür sich verschiedene Gründe nennen lassen.² Zahlreiche Ehrenamtler*innen übernahmen die Aufgabe, Geflüchteten Deutschkenntnisse zu vermitteln und ihnen (auch) in sprachlichen Fragen zur Seite zu stehen. Das wiederum führte dazu, dass von fachlicher und fachpolitischer Seite auf den zentralen Unterschied zwischen (ehrenamtlicher) *Sprachbegleitung* und (professionellem) *Sprachunterricht* hingewiesen wurde (z.B. Krumm 2015, Funk 2015): Deutsch als Fremdsprache als relativ junges und vor allem interdisziplinär ausgerichtetes Fach hat sich seine Eigenständigkeit und Legitimation schließlich erst erarbeitet. Allerdings dominieren nach wie vor prekäre Beschäftigungssituationen für Absolvent*innen dieser Fachrichtung, bei denen die finanzielle Vergütung in keinem Verhältnis zur geforderten und selbstverständlich vorausgesetzten Fachexpertise steht. Hinderlich zeigen sich zudem institutionelle Rahmenbedingungen: So ist Deutsch als Fremdsprache kein Schulfach und der Ausbildungsstudiengang DaF/DaZ in der Regel kein Lehramtsstudium. Das führt dazu, dass Fachleute für DaF/DaZ Schwierigkeiten haben, ausbildungsadäquate Stellen zu finden, auch da, wo der Bedarf besonders hoch ist (Jung; Kniffka 2015). Eingestellt werden hingegen nicht selten etwa arbeitslose oder pensionierte Deutschlehrer*innen, Seiteneinsteiger*innen oder andere Personen ohne ausgewiesene Expertise für Deutsch als Fremdsprache. Doch diese – das betonen Expert*innen – ist selbstverständlich grundlegend, wenn es um die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache geht. Daher – so formuliert es beispielsweise die Leipziger Erklärung – dürfen:

Ehrenamtliche [...] nicht die Hauptlast tragen, denn eine wirksame und nachhaltige sprachliche Integration benötigt professionelle Strukturen und Rahmenbedingungen. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat Konzepte für genau diese Aufgabe entwickelt und ExpertInnen für genau diesen Zweck ausgebildet, die zum Einsatz kommen können und sollten. So gibt es ausgearbeitete und erprobte Konzepte zu Fragen der Sprachbildung unter Bedingungen von Migration, Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität. (Leipziger Erklärung 2016)

Tatsächlich zeigt sich auf der anderen Seite, dass die Konfrontation von Ehrenamtlichen mit fachlichen Herausforderungen wie Grammatikvermittlung, Binnendifferenzierung oder Rassismuskritik schnell eine Überforderung darstellen kann. Die Entwicklung eines adäquaten Selbstverständnisses, das dem Umstand Rech-

² Es sind sicherlich nicht zuletzt auch politische Entscheidungen, die darüber bestimmen, ob Ressourcen – wie beispielsweise in der Euro- oder Bankenkrise – mobilisiert werden. Ob es tatsächlich zu wenig DaF/DaZ-Lehrkräfte gibt oder ob nicht vielmehr viele der Ausgebildeten nicht bereit oder in der Lage sind, schlecht bezahlte Honorarjobs zu übernehmen, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Fakt ist auf jeden Fall, dass seit Jahren diese Zustände von der Fachwelt als unhaltbar kritisiert werden (vgl. Leipziger Erklärung 2016).

nung trägt, dass (ehrenamtliche) Sprachlernbegleitung etwas anderes ist als (professioneller) Sprachunterricht (s. Krumm 2015, Funk 2015), ist für Ehrenämter*innen also zentral. Eine Gefahr liegt nicht zuletzt in der möglichen Fixierung mitgebrachter, unreflektierter Vorstellungen von Sprache, von (eigenen und fremden) Kulturen und von Spracherwerb, beispielsweise in Bezug auf den Stellenwert von Orthografie bei der Aneignung von ersten Deutschkenntnissen. Wünschenswert erscheinen also Fortbildungen für Ehrenamtliche, die grundlegende fachliche Aspekte berücksichtigen, die sie aber vor allem zur Selbstreflexion anregen und diese ermöglichen. Eine solche Selbstreflexion kann – und hier setzt das Dresdner Zentrum für Integrationsstudien an – durch einen Austausch zwischen den Akteur*innen auf Augenhöhe angeregt und angestoßen werden. Dies belegt nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch das Potential von Vernetzung zwischen professionell und ehrenamtlich Tätigen, und zwar in einem interdisziplinären, integrierenden, übersetzenden Sinn. Eine solche Vernetzung lässt allen Akteur*innen den Handlungsraum, in dem sie stark sind, ermöglicht ihnen aber gleichzeitig auch, ihre Grenzen zu erkennen. Bei dem Austausch geht es also vor allem darum, die jeweilige Rolle, die jeweilige Funktion und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten zu reflektieren, wobei davon nicht nur das Ehrenamt profitiert, sondern auch alle anderen beteiligten Akteur*innen, einschließlich der Fachwissenschaften. Eine solche Auseinandersetzung verspricht unbedingt auch Synergien.

Der erste Fachtag war insofern enorm wichtig als Initialzündung und als Selbstverständigungsplattform. Im Rückblick ist aber auch deutlich geworden, dass die Akteur*innen noch zu sehr um sich selbst gekreist haben; und dass eine zentrale Akteur*innengruppe noch keine eigene Stimme hatte: Die Geflüchteten.

5 Eine Stimme der Geflüchteten

In der Fortsetzung des Fachtags im September 2017 soll dieser Feststellung Rechnung getragen und die Perspektive der Geflüchteten umfassender und systematischer berücksichtigt werden als dies im letzten Jahr möglich war; beispielsweise dadurch, dass jeder der geplanten Workshops durch eine/n Vertreter*in einer anderen Gruppe co-moderiert wird. Um die Bedürfnisse und Sichtweisen dieser Gruppe besser kennenzulernen und noch besser einschätzen zu können, haben wir im Frühsommer ein leitfadenbasiertes Interview mit einem möglichen Kandidaten für eine solche Co-Moderation durchgeführt.³ Der junge Mann heißt Khaled,⁴ stammt aus Afghanistan, wo er bereits mit 17 Jahren als Englischlehrer gearbeitet hat, um dann 2015 im Zuge der Flüchtlingsbewegung nach Deutschland zu kom-

³ Das Interview wurde am 2. Juni 2017 von Ann-Kathrin Kobelt und Michael Dobstadt in Dresden geführt, es dauerte 84 Minuten. Die Aufnahme wurde von Maria Galvez Villalta, wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für Integrationsstudien, transkribiert. Die Zahlen im Anschluss an die Zitate geben die Zeilen im Transkript an. Die Großbuchstaben markieren die stärkere Betonung.

⁴ Der Name wurde aus Datenschutzgründen geändert.

men. Zurzeit lebt er in Dresden, ist dort bestens vernetzt, unterrichtet Persisch und plant die Aufnahme eines Studiums an der TU Dresden. Nicht nur diese Aktivitäten und Pläne, auch Khaleds außerordentliche kommunikative Fähigkeiten haben uns beeindruckt. Mit ihm haben wir darüber gesprochen, wie er den Beginn seines Aufenthaltes in Deutschland erlebt hat, welche Möglichkeiten es für ihn gab, sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen und welche Bedingungen sich dafür ausmachen lassen, dass er diese Möglichkeiten in so überzeugender Weise genutzt hat. Was hat seinen Deutscherwerbsprozess „von Anfang an“ gefördert? Wie hat er den Kontakt mit ehrenamtlich Engagierten und mit ausgebildeten Lehrkräften erlebt? Was ist ihm an Deutschland aufgefallen, was wünscht und erwartet er sich von der deutschen Aufnahmegesellschaft? Die Antworten auf diese Fragen waren für uns mit Blick auf die Vorbereitung des zweiten Fachtags DAFF aufschlussreich, sie sind es aber auch darüber hinaus.

Khaled spricht – abgesehen von Deutsch – Dari, Persisch, Paschtu, Arabisch und Englisch; dabei ist bemerkenswert, dass er zu jeder dieser Sprachen eine sehr persönliche und individuelle, keineswegs nur positive Beziehung unterhält. Englisch sticht heraus, weil diese Sprache für ihn eine besondere Bedeutung hat, gerade mit Blick auf seinen Deutscherwerb:

Englisch hat mir viel viel viel geholfen. Als ich im Kabul war, dann habe ich Englisch unterrichtet, habe ich Geld verdient als Englisch Lehrer, dadurch als ich in Deutschland angekommen bin, habe ich viele andere Kontakte gefunden und habe versucht die deutsche Sprache schneller, effektiver, besser zu lernen und deswegen Englisch ist am wichtigsten für mich. (49–55)

Durch seine Englischkenntnisse war es ihm möglich, nach seiner Ankunft in Deutschland die Kontakte zu knüpfen, die es ihm überhaupt ermöglichten, Deutsch zu lernen. Aber Englisch war für ihn in einem noch fundamentaleren Sinne wichtig, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

[I]ch bin kontaktfreudig geworden. Also wenn ich die englische Sprache gelernt habe und insbesondere die Bücher, die wir hatten, die haben viel viel von Europa und Amerika erzählt und dadurch, dass wir mit diesem allen Kontexten oder Inhalten, dass ich mich anderen Schüler und Schülerinnen unterhalten habe, dann bin ich irgendwie [...] kommunikativer geworden. (101–105)

Durch die Beschäftigung mit dem Englischen hat Khaled grundlegende Sprachlernkompetenzen entwickelt, die ihm fortan bei jedem weiteren Spracherwerb zugutekommen. Dies alles werten wir als Hinweise darauf, dass mitgebrachte Mehrsprachigkeit den Deutscherwerb nicht nur erleichtert, sondern geradezu beflügelt. Ein weiterer, aus unserer Sicht sehr wichtiger von Khaled angesprochener Punkt betrifft das Verhältnis von Freiheit und Zwang. Khaled ließ keinen Zweifel daran,

dass der Motor seines Deutschlernens nicht die Notwendigkeit, sondern das Interesse, die Begeisterung, der Spaß waren:

I: Hattest du nicht das Gefühl, du musst unbedingt Deutsch sprechen und lesen?

Khaled: Nee. [...] Es war KEIN Verpflichtung. Ich hatte es NICHT in meinem Kopf, dass ich Deutsch lernen MUSS. Sondern, ich habe nur für Spaß. Ich habe immer gesagt, die Sprache ist wichtig [...] mit den anderen Menschen kommunizieren, zu können. (190–195)

Dieser Spaß richtet sich dabei vor allem auf die Sprache selbst, die von ihm nicht bloß als Instrument angesehen wird:

I: Würdest du sagen, dass du dich für die Sprache interessierst? Wie Sprache funktioniert?

Khaled: Ja, sehr viel. Ich möchte GERNE so viele Sprachen WIE möglich lernen. Jetzt versuche ich Arabisch zu lernen. [...]

I: Also, du beschäftigst dich gerne mit Sprachen?

Khaled: Ja, gerne. Wenn ich die Möglichkeit habe, dann möchte ich gerne auch so Spanisch zum Beispiel und Französisch lernen. (296–303)

Lust an der Sprache und Sprachbegeisterung waren Stichworte, die uns dazu einfielen und die von Khaled positiv aufgenommen wurden. Bemerkenswerterweise richtet sich diese Begeisterung insbesondere auf die sprachlichen Strukturen, auf die Grammatik einer Sprache:

I: Aber du würdest sagen: „guter“ Deutschunterricht konzentriert sich auf die Grammatik?

Khaled: Ich glaube am wichtigsten ist auf jeden Fall die Grammatik und dann Wörter. Wenn man gar keine Wörter im Kopf hat, kann man gar nicht sagen. Aber wenn die Grammatik gut lernt, kann man deutlich und KLAR seine Meinung sagen. (224–227)

Aber wie lernt man Grammatik *gut*? Auf eine dezidiert spielerisch-kreative Weise, die frappierend an das Konzept des generativen Schreibens von Belke (2011) erinnert:

I: Und wie hast du die Grammatik gelernt?

Khaled: Als ich mit meinem Tandempartnerin mich unterhalte habe. Sie hat zum Beispiel nur einen Relativsatz aufgebaut. Leider habe ich die Notizbücher nicht mitgebracht, ansonsten könnte ich euch zeigen. Ich habe mir den Satz angeschaut [...] und dann habe ich versucht ähnliche Sätze aufzubauen. Nicht nur mit dem Relativsätzen, mit allen. (228–233)

Khaled erwähnt hier seine Tandempartnerin, die einer seiner ersten und wichtigsten Sprachlernkontakte in Deutschland war, jedem Lehrwerk überlegen – „Wenn ich Materialien von Deutschen mitnehme, dann gucke ich mir die erste Seite an und dann [...] ist im Schrank und dann (lacht und bewegt seine linke Hand über seine linke Schulter nach hinten)“ (287f.) – und auch viel interessanter als jeder organisierte Unterricht:

I: Also in einer Kursstruktur oder im Klassenraum sitzen, das ist nicht so gut für dich.

Khaled: Nein, ich langweile mich, wenn ich beim Unterricht bin.

I: Warum langweilst du dich? Was ist langweilig am Unterricht?

Khaled: Z.B. wenn ich mich auf den Stuhl setze und still bleibe, dann fühle ich mich nicht gut, nicht bequem und ich muss wieder aufstehen und dann wieder, irgendwohin gehen und zurückkommen. Wahrscheinlich lerne ich besser. Aber keine Ahnung was der Grund dafür sein kann oder ist. Also habe ich nicht im Kopf. (256–262)

Kurz zuvor sagt er noch:

Wenn ich in einer gute Stimmung bin, wo ich mich frei bewegen kann wirklich gut, lerne ich besser als im Unterricht mit offizielle Lehrerin und der Unterricht sind [...] wir müssen immer still bleiben. Wenn ich mir so viel bewege, dann kann ich VIEL lernen.

I: Wie du mit deiner Tandempartnerin gemacht hast?

Khaled: Ja, wir sind an die Elbe gelaufen und ein bisschen Deutsch gelernt und dann sind wir weiter gelaufen haben wir ein bisschen gelernt. (250–255)

In diesen Zitaten stellt Khaled dem institutionalisierten, formalisierten, normierten Sprachunterricht, den er als bremsend, blockierend, behindernd wahrgenommen hat, ein offenbar für ihn viel effektiveres Lernen in Bewegung entgegen, das überdies selbstbestimmt ist und sich seine eigenen Medien (wie z.B. Youtube, auf das Khaled immer wieder mit viel Begeisterung zu sprechen kommt) und seine eigenen Lerngelegenheiten sucht, z.B. eine/n Tandempartner*in. Im Austausch sprach Khaled übrigens mit seiner Tandempartnerin Englisch. Dass insbesondere das Lernen im Tandem so gut funktioniert hat, hat dabei nicht zuletzt auch mit der Person zu tun:

I: Und hatte deine Tandempartnerin eine besondere Fähigkeit?

Khaled: Ja, sie war nett, ist auch eine Fähigkeit. Wenn man Takt nutzt, wenn man mit jemand spricht.

I: Und das hatte sie alles?

Khaled: Ja, sie hat mich verstanden als wir uns unterhalten haben. Sie war still, manchmal war ich still und wir haben gelacht. Ich finde es schön, wenn man zu den Anderen so nett ist. (265–270)

Besser kann man den besonderen kommunikativen Draht wohl nicht beschreiben, der auch wortloses Einverständnis mit einschließt, auf persönlicher Sympathie beruht und den freiwillig tätige Ehrenamtliche zu Geflüchteten sicherlich leichter aufbauen können als professionelle Lehrkräfte. In der Möglichkeit, eine solche kommunikative Nähe aufzubauen, scheint eine besondere Stärke ehrenamtlicher Arbeit zu liegen, die als eine sehr effektive (Sprach-)Fördermaßnahme wirkt:

Ich glaube die Ehrenamtlichen (können), wenn Sie [...] ja schwierig [...] wenn sie irgendwie gut miteinander umgehen und sich verstehen, dann können sie auf jedem Fall was leisten, das ist meine Meinung. Es geht auf jedem Fall nicht um die Sprache [...] es geht irgendwie um die Sprache, aber ich glaube, am wichtigsten ist es so, dass man einfach zuerst ein Kontakt aufbauen kann oder einen Kontakt aufbauen kann und dann dadurch kann, wenn man ein guten Kontakt so aufbauen kann, ich glaube kann man auf jedem Fall die Sprache irgendwie lernen. Also meiner Meinung nach. (427–433)

Fassen wir zusammen: Mit Khaled tritt uns jemand entgegen, der uns in Erinnerung ruft, dass komplexe Persönlichkeiten mit sehr unterschiedlichen, sehr individuellen Erfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten, aber auch mit Willen und Kraft nach Deutschland gekommen sind, die keineswegs alles von der deutschen Seite erwarten, sondern die ganz im Gegenteil ihren Beitrag leisten wollen und sich dafür nach Kontakten, Spielraum und Offenheit sehnen: „Khaled: Ja [...] zuerst muss ich sagen, die Geflüchtete und die Deutsche müssen keine Erwartungen voneinander haben“ (505ff.). Der in mancher Hinsicht nicht unproblematische Begriff der Integration wird von Khaled daher keineswegs abgelehnt, nur differenzierter und komplexer aufgefasst, als es üblich ist:

Also wenn jemand sagt: Integration bedeutet Deutsch lernen, dann sage ich: nicht Deutsch lernen. Integration bedeutet gar nicht Deutsch lernen. Integration bedeutet, dass man irgendwie seine Aufgaben vielleicht hier in dieser Gesellschaft macht und seine Aufgaben sind nicht nur Deutsch lernen [...] nicht nur Deutsch lernen [...] sondern viele viele andere Sachen, z.B. wenn ich Afghane helfe, das ist auch eine große Hilfe und, dass [...], dass bedeutet auch, dass ich andere Menschen helfe, dass sie auch hier in dieser Gesellschaft klar zu kommen [...] zurechtkommen. (683–689)

Zugleich ist klar, dass eine so verstandene Integration ein langer Prozess ist, in dem und für den die beiden Seiten Verantwortung übernehmen müssen; und der – hier liegt eine offensichtliche Parallele zum erfolgreichen Spracherwerb – auf Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit basiert:

Es ist nicht möglich, dass man sich vielleicht in zwei Jahren oder drei Jahren integriert. Man braucht auf jedem Fall viel Zeit dafür und In-

tegration für mich bed [...] hat eine positive Bedeutung, nicht eine negative. Manche sagen, dass die Geflüchtete, wenn die Geflüchtete [...] die Geflüchtete müssen sich integrieren. Dass muss nicht „muss“ sein. Sondern, dass muss so sein, dass die deutsche Gesellschaft sagt, ja, wir habe eine Verantwortung, dass wir die Menschen hier verstehen und, dass wir die Menschen verstehen [...] verstanden machen [...] ne. (673–679)

Diese Verantwortung, die Geflüchteten zu verstehen und zugleich von ihnen verstanden zu werden, sollte von der Gesellschaft übernommen werden; die Engagementbereitschaft der Geflüchteten muss in Deutschland auf Resonanz stoßen können; Lerngelegenheiten für sie und Möglichkeiten zu Kontakten muss es geben; und zwar von Anfang an. Zwar steht Khaled nicht repräsentativ für das Gros der Geflüchteten, die nicht über diese Affinitäten zu Sprache(n) und Spracherwerb verfügen wie er. Dass er damit aber auch bei weitem nicht allein steht, zeigt Firas Alshater. Stärker strukturierte und organisierte Angebote dürften für andere durchaus zielführend sein. Aber auch für diese Angebote dürfte gelten, dass sie umso besser funktionieren werden, je weniger Druck und Zwang sie ausüben und je mehr es ihnen gelingt, ein genuines Interesse an der deutschen Sprache und ihrer Verwendung zu entfachen. Und dies dürfte wiederum ganz entscheidend davon abhängen, inwieweit den Geflüchteten – gleichgültig, welcher Aufenthaltsstatus ihnen zuerkannt ist – die Möglichkeit eröffnet wird, ein Interesse an der neuen Gesellschaft und Sprache zu gewinnen, das im Idealfall sogar über den möglicherweise nur temporären Aufenthalt in Deutschland hinausreicht, weil dieser eben von den Geflüchteten als Gewinn, als Zuwachs, als neue Horizonte und Chancen eröffnend erfahren wird – und zwar „von Anfang an“.

6 Fazit und Ausblick

Das Interview, das wir mit Khaled geführt haben, akzentuiert in eindrucksvoller Weise die Bedeutung des Ehrenamts, auf deren Stärken es hinweist: Diese liegen im persönlichen Engagement und der Bereitschaft, sich zu involvieren. Professionelle Angebote stoßen hier in der Tat an ihre Grenzen, weil es ein zentraler Aspekt von Professionalität ist, Distanz zu wahren; doch ist gerade dies wiederum die Voraussetzung, um Engagement auf Dauer stellen zu können, die von ehrenamtlichen Engagement nicht erwartet werden darf noch kann. Auch darf man vom Ehrenamt nicht die fachliche Kompetenz und auch nicht jene Reflexivität erwarten, die es den professionellen DaF-Lehrkräften möglich macht, sich ein Stück weit unabhängig von Sym- und Empathie – dem oben erwähnten kommunikativen „Draht“ – auf die unterschiedlichsten Lernenden mit ihren ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen einzustellen. So bleibt der professionelle Deutschals-Fremdsprache-Unterricht die unverzichtbare Basisinfrastruktur für die Bundesrepublik Deutschland als einer Einwanderungsgesellschaft; und es bleibt die Forde-

rung, ihre Angebote den Geflüchteten „von Anfang an“ zugänglich zu machen. Zugleich benötigt diese Infrastruktur aber auch das Ehrenamt, jedoch ohne sich darauf verlassen zu dürfen.

Um den Austausch auf Augenhöhe auf dem zweiten Fachtag DAFF zu gewährleisten und Berührungspunkte zu schmälern, wird dem Eröffnungspanel eine dialogische Gestalt gegeben. Der dadurch entstehende Diskurs wird geprägt durch jeweils eine/n Repräsentant*in aus den Akteur*innengruppen Geflüchtete, Deutschlehrer*innen, ehrenamtliche Sprach(lern)begleiter*innen sowie Ansprechpartner*innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft. Diese werden mithilfe kurzer Inputs auf einen ersten Inputvortrag aus der Fachwissenschaft DaF/DaZ reagieren. Allen Redner*innen wird dieser erste Input im Vorfeld des Fachtages zur Vorbereitung auf den eigenen Beitrag zugesendet. Zudem sind – wie bereits erwähnt – Tandems zwischen den Workshop-Moderator*innen unterschiedlicher Akteur*innengruppen geplant. Somit findet bereits vor Fachtagbeginn der Austausch untereinander statt, indem die bisweilen starren Gruppenkonstellationen aufgebrochen werden. Des Weiteren sollen die Workshop-Ergebnisse auf einem sog. Markt der Möglichkeiten – ein in der ehrenamtlichen Tätigkeit häufig genutztes Format, in welchem die Fachtagsteilnehmenden selbst entscheiden, was sie sich wie lange anschauen und an welchen Stellen sie sich einbringen möchten – „von Anfang an“ adressatenorientiert dargestellt werden.

Literatur

- Alshater, Firas (2016): *Ich komm auf Deutschland zu. Ein Syrer über seine neue Heimat*. Berlin: Ullstein.
- Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf (Stand: 26.6.2017).
- Funk, Hermann (2015): *10 Tipps für (ehrenamtliche) Sprachtrainer von Prof. Dr. Hermann Funk*. Online unter <https://sprache-ist-integration.de/10-tipps-fuer-ehrenamtliche-sprachtrainer-von-prof-hermann-funk/> (Stand: 26.6.2017).
- Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (2015): *Flüchtlingskinder und Deutschunterricht – ausgebildete Fachleute endlich einstellen*. Pressemitteilung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Online unter http://www.fadaf.de/de/aktuelles/fachleute-einstellen-pm_des_fadaf_ev_vom_8.9.2015-end.pdf (Stand: 26.6.2017).
- Kobelt, Ann-Kathrin; García Centeno, Anja (i.Dr.): *Deutsch von Anfang an für Flüchtlinge fördern. DaF-Angebote für Geflüchtete im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Institution und Ehrenamt*. Dokumentation des 1. Fachtages DAFF (= Praxismaterialien des Zentrums für Integrationsstudien; 1).

Krumm, Hans-Jürgen (2015): *Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung brauchen – und was nicht*. Online unter <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf> (Stand: 26.6.2017).

Leipziger Erklärung (2016): Leipziger Erklärung der DaF/DaZ-Institute in Deutschland zur sogenannten „Flüchtlingskrise“. *OBST 89: Flucht_Punkt_Sprache*, 231–233. Online unter <http://gfds.de/leipziger-erklaerung-zur-sogenannten-fluechtlingskrise/> (Stand: 26.6.2017).

**Konzepte und Curricula für Kita,
Vorbereitungs- und Regelklassen**

Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte

Elisabetta Terrasi-Haufe, Jörg Roche & Petra Sogl (München)

Zum Halbjahr des Schuljahres 2016/17 wurden in Bayern rund 1150 Berufsintegrationsklassen genehmigt, die an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen und Beruflichen Oberschulen eingerichtet werden. Konkret wurden ca. 750 Berufsintegrationsvorklassen (1. Jahr) und ca. 310 Berufsintegrationsklassen (2. Jahr) geführt. Des Weiteren wurden Sprachintensivklassen und weitere Sondermodelle initiiert. Alles in allem befinden sich aktuell rund 22000 Schüler¹ mit Fluchthintergrund in Klassen der Beruflichen Schulen.

Im Folgenden wird dargestellt, welche bildungspolitischen und curricularen Maßnahmen ergriffen werden, um dieser Sachlage gerecht zu werden. Seit 2012 intensiviert das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München die bereits über zehnjährige enge Zusammenarbeit mit dem Ministerium im Bereich der konzeptionellen Entwicklungsarbeit, die in diesem Bereich vom StMBW und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) geleistet wird.

¹ Aus Gründen der Leserlichkeit wird im Folgenden auf die explizite Nennung der weiblichen Formen verzichtet. Mit dem Maskulinum wird immer sowohl auf Männer als auch auf Frauen Bezug genommen.

1 Herausforderungen in der Beschulung von Geflüchteten an Berufsschulen

Unter den zahlreichen Herausforderungen, die sich in Zusammenhang mit der Beschulung einer rapid zunehmenden Anzahl an berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen ergeben, sollen im Folgenden die drei skizziert werden, die für die Entwicklung des dargestellten Konzepts maßgebend waren. Das sind: die Heterogenität der Zielgruppe, die Notwendigkeit einer zügigen Integration und der Mangel an qualifizierten Lehrkräften.

Heterogen ist diese Zielgruppe insbesondere hinsichtlich Alter, Bildungshintergrund und Leistungsfähigkeit. Unter die Berufsschulpflicht fallen 16- bis 25-Jährige.² Etwas über 10% von ihnen (Baumann et al. 2016: 5) hatte vor ihrer Ankunft in Deutschland nicht die Möglichkeit, regelmäßig eine Schule zu besuchen, und konnte nicht oder nicht vollständig alphabetisiert werden. Andere geben einen umfassenden Schulbesuch an, wobei die curricularen Inhalte nicht geklärt werden können (Baumann; Riedl 2016: 97f.). Alle anderen sind mit ihren mehr oder minder unterbrochenen Bildungsbiografien irgendwo dazwischen zu verorten: Unter den Schulen, die vor der Flucht besucht wurden, werden hauptsächlich Grund- und Mittelschulen genannt, daneben Gymnasien (ca. 30%) und Hochschulen (ca. 8%) (vgl. ebd.: 97). 42% geben an, bereits über Berufserfahrung zu verfügen (ebd.: 100), wobei unklar bleibt, ob sie hierzu über einen berufsqualifizierenden Abschluss verfügten. Zu beachten ist hier, dass es insgesamt sehr schwierig ist, belastbare Daten zu den Bildungsbiografien von Geflüchteten zu erheben. Dies ist einerseits auf die sehr verbreitete Zurückhaltung dieser Probanden bei der Weitergabe persönlicher Informationen, andererseits auf die Schwierigkeit, mit sprachlich transparenten Kategorien zu operieren, zurückzuführen (ebd.: 116ff.). Bei der im Rahmen von Einstufungsverfahren häufig gestellten Frage, wie lange sie in ihrem Heimatland die Schule besucht hätten, geben viele Geflüchtete zwölf an, auch wenn sie aus Ländern kommen, die nur neunjährige Bildungssysteme haben. Die Befragten meinen oft, sie hätten die Schule bis zum Alter von zwölf Jahren besucht.

Zur Heterogenität tragen zudem andere Faktoren des Lernverhaltens bei, wie die psychische Verfasstheit der Schüler oder die Aufenthaltssituation in Deutschland. Viele leiden unter ihrer Unterbringung in Sammelunterkünften oder Mehrpersonenzimmern. Oft haben sie keinen Platz und keine Ruhe, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Auch die Unterstützung durch Sozialpädagogen ist nicht immer ausreichend (Šimić 2016: 181). Daneben vermindern die Erlebnisse vor und

² Die Schulpflicht gilt laut Bayerischem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz von 2000 für jeden, der „in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat“. Damit wurde damals explizit geregelt, dass die Vollzeit- (neun Jahre) und daran anschließende Berufsschulpflicht (drei Jahre) auch für Schüler mit Aufenthaltsgestattung, -erlaubnis oder Duldung gilt (Bayerische Staatsregierung 2000, Art. 35). Insbesondere die Grund-, Mittel- und Berufsschulen sehen sich in der Folge einer wachsenden Schülerschaft an Neuzugewanderten gegenüberstehen, für die entsprechende schulische Infrastrukturen und Bildungsangebote entwickelt und implementiert werden müssen (vgl. Terrasi-Haufe; Baumann 2016).

während der Flucht sowie die Mühen und Sorgen um den Aufenthaltsstatus die Energie und Aufmerksamkeit, die in schulische Aktivitäten investiert werden können.

Der aktuelle gesellschaftliche und politische Wunsch nach einer schnellen und gelungenen Integration der jungen Geflüchteten und die z.Z. günstige wirtschaftliche und politische Lage verstärken den Druck auf eine effiziente Sprachvermittlung und berufliche Bildung für diese Zielgruppe. Denn die Wirtschaft beklagt sich über eine sinkende Bereitschaft der aktuellen Schulabsolventen, eine Lehre bzw. eine Ausbildung zu absolvieren. Ein Drittel der Betriebe kann ihre Ausbildungsplätze nicht besetzen. Vor zehn Jahren waren es nur 12% (DIHK 2015: 5). Aus diesen Gründen scheint es aus wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sicht sinnvoll, den Spracherwerb in den Berufsschulunterricht zu integrieren (wie es bereits das integrative Konzept der Reihe „Berufsdeutsch“ vorsah), um so eine baldige Integration der berufsschulpflichtigen Asylbewerber und Flüchtlinge sowohl in die Gesellschaft als auch in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Die besten Bleibechancen erhalten Geflüchtete, wenn sie sich zügig auf dem Arbeitsmarkt integrieren können und sich nicht strafbar machen. Mit dem Modell „3+2“ (BIHK 2015) wird ihnen die Möglichkeit geboten, nach der Berufsschulvorbereitung eine Ausbildung zu absolvieren und mindestens zwei Jahre diesen Beruf auszuüben. Wenn sie danach eine Anstellung sowie das Sprachniveau B1 über den Deutschtest für Zuwanderer (DTZ) nachweisen können, haben sie die besten Voraussetzungen, um langfristig in Deutschland bleiben zu können. Dies setzt allerdings voraus, dass neben intensiver Sprachförderung der Zugang zur beruflichen Qualifizierung schnell eröffnet und unterstützt wird. Viele Geflüchtete lassen sich von der Möglichkeit verführen, durch Hilfstätigkeiten, z.B. in den Sektoren Gastronomie und Bau, als ungeschulte Kraft Geld zu verdienen. Ähnliches gilt für andere Verlockungen, die aber u.U. strafrechtlich verfolgbar sein können und damit das Bleiberecht beeinträchtigen würden.

Gefragt sind folglich Konzepte, die zu grundlegenden Deutschkenntnissen führen und in eine Ausbildung münden, die erfolgreich abgeschlossen werden kann. Dies setzt voraus, dass neben ausreichenden Ressourcen an Räumlichkeiten und Personal auch schnellstmöglich eine angemessene Qualifizierung aller betroffenen Lehrkräfte stattfindet. Zu beachten ist dabei, dass an bayerischen Berufsschulen der DaZ-Unterricht keine lange Tradition vorweisen kann, denn Sprachfördermaßnahmen wurden bislang hauptsächlich im Rahmen von ausbildungsbegleitenden Maßnahmen ausgegliedert bzw. nur an einzelnen Standorten angeboten (Terrasi-Haufe; Baumann 2016: 3) oder integrativ im Konzept der Berufssprache Deutsch behandelt (Roche 2016). Berufsschulvorbereitende Maßnahmen werden von Fach- und DaF-Lehrkräften unterrichtet sowie von Sozialpädagogen begleitet. D. h., während Fachlehrkräfte und Sozialpädagogen in den Bereichen Spracherwerb, Sprachdidaktik, Mehrsprachigkeit, Migration und Integration nachqualifiziert werden müssen, müssen sich DaF-Lehrkräfte in die Berufspädagogik einarbeiten.

Daneben wird geschätzt, dass zum Schuljahr 2016 ca. 800 Absolventen berufsschulvorbereitender Beschulungsmaßnahmen eine Ausbildung beginnen und damit am Unterricht der Regelklassen teilnehmen werden. Aufgrund erster Erfahrungen kann davon ausgegangen werden, dass sie dort zum erfolgreichen Abschluss eine gezielte Förderung brauchen. Dies führt mit sich, dass das ganze Kollegium in diesem Bereich weitergebildet werden muss, genauso die Unternehmen, an denen Geflüchtete ausgebildet werden sollen bzw. ihre Ausbilder.

2 Curriculare Vorgaben in Bayern

Die Beschulungsmaßnahmen für Flüchtlinge an beruflichen Schulen in Bayern werden in Form von Sprachintensivklassen und Berufsintegrations- (BIK) sowie Berufsintegrationsvorklassen (BIK/V) organisiert. In den Sprachintensivklassen werden Teilnehmer beschult, die über keine Deutschkenntnisse verfügen und nach Bedarf auch alphabetisiert werden. BIK/V führen vom GER-Niveau A1 auf A2. Vermittelt werden grundlegende Sprachkenntnisse und Fertigkeiten sowie allgemeinbildende Inhalte. In den BIK wird A1.2 vorausgesetzt und A.2.2 bzw. B1 angestrebt. Teilnehmer werden verstärkt auf eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vorbereitet. Ziel ist die Anbahnung beruflicher Handlungskompetenzen, die in der dualen Ausbildung erforderlich sind. Neben Deutschunterricht finden dort berufsvorbereitender Fachunterricht und Praktika statt. Die empfohlene Stundentafel (vgl. ISB 2015: 16) umfasst neben Deutschunterricht die Fächer Mathematik, Sozialkunde, Ethik/Lebenskunde, Datenverarbeitung, Landeskunde und Sport, außerdem fachlichen Unterricht (i. d. R. über praktische Tätigkeiten zur Berufsorientierung), Bewerbung(-straining), Konfliktbewältigung und Persönlichkeitstraining. Sie sieht für die Bereiche Sprachunterricht im ersten Jahr zehn, im zweiten Jahr sechs Unterrichtsstunden vor, für den allgemeinbildenden Bereich, der sprachsensibel und integrativ zu gestalten ist, genauso viele. Im ersten Beschulungsjahr kommen noch sieben frei zu wählende, im zweiten 19 Unterrichtsstunden hinzu, die dem Profilbereich der jeweiligen Standorte entsprechend für die Berufsorientierung und -vorbereitung ausgestaltet werden können (StMBW 2016). Insgesamt umfasst das erste Beschulungsjahr somit 27 Unterrichtsstunden (+ zehn Teilungsstunden), das zweite 37 Unterrichtsstunden (+ vier Teilungsstunden). Die Schulen werden bei der eigenen Umsetzung dieser Vorgaben im Rahmen des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ von der Stiftung Bildungspakt unterstützt.³ Ähnliche Ziele setzt sich der Verbund „Qualitätsrahmen Sprache – für jugendliche Asylsuchende und Flüchtlinge“ im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS).⁴

³ <http://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge>.

⁴ <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=35&bundesland=Bayern&Id=91>.

Im Zusammenhang mit der Einführung der ersten berufsschulvorbereitenden Maßnahme in Bayern wurde bereits 2013 eine Lehrerhandreichung⁵ eingeführt, die kontinuierlich aktualisiert wird. Sie enthält grundlegende Informationen zur Zielgruppe und ihrer Betreuung, zu potentiellen Netzwerkpartnern sowie relevante aufenthaltsrechtliche und ausländerrechtliche Aspekte. Daneben werden darin Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung und Vorgaben zu schulorganisatorischen Aspekten festgehalten.

Im Juli 2016 wurde ein neuer Deutschlehrplan für Berufs- und Berufsfachschulen in Bayern genehmigt, mit dem das in Abschnitt 3 geschilderte Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“ zum Unterrichtsprinzip erhoben wurde (vgl. ISB 2016a). Dem Lehrplan liegt ein pragmalinguistisches, integriertes und handlungsorientiertes Konzept zugrunde, dessen Entwicklung und Umsetzung vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München wissenschaftlich begleitet wurde. Er gilt für alle Ausbildungsrichtungen der Berufsschule und für die Berufsfachschulen mit Ausnahme der Berufsfachschule für Fremdsprachenberufe, der Berufsfachschule für Assistenten für Hotel- und Tourismusmanagement, der Berufsfachschulen des Gesundheitswesens und der Berufsfachschule für Kinderpflege. Er umfasst einen Regel- und einen Basislehrplan, der ab dem Schuljahr 2016/17 für Sprachintensivklassen und Berufsintegrationsklassen in Kraft tritt.

Im neuen Deutschlehrplan findet sich eine explizite Berücksichtigung von DaZ- und allgemeinbildenden Inhalten sowie ein Schwerpunkt auf Methoden des autonomen Lernens und eine enge Einbindung in die didaktische Jahresplanung durch eine Lernfeldanalyse der Lehrplanrichtlinien/Fachlehrpläne. Dem Lehrplan liegt ein Kompetenzstrukturmodell zugrunde, das sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in Wechselwirkung mit Allgemeinwissen, Fach- und Berufswissen und der Anwendung von Methoden, Strategien und Arbeitstechniken zur Wissensaneignung behandelt.

Der Basislehrplan umfasst neben den sprachlich-kommunikativen Kompetenzerwartungen und einer Verortung in den einzelnen Handlungsphasen nach dem Prinzip der vollständigen Handlung (s. Tab. 1) einen Bezug zu den Rahmenlehrplanrichtlinien durch einen Querverweis auf Sprachhandlungsverben und Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung in Form einer offenen Liste an Methoden, Strategien und Arbeitstechniken. Er berücksichtigt die grundlegenden Kompetenzen für die zielgerichtete Sprachbildung in Klassen der Berufsorientierung/-vorbereitung und in der Berufsausbildung (vgl. Sogl 2016).

⁵ https://www.isb.bayern.de/download/16573/handreichung_asylbewerber_und_fluechtlinge.pdf.

Tab. 1: Auszug aus dem Lehrplan für Deutsch für die BIK/V

Basislehrplan	BIK/Vorklasse 1
Handlungsphase	orientieren und informieren
<p>Sprachhandlungsverben aus Lehrplanrichtlinien z.B. abgrenzen, aufnehmen, auswählen, beschaffen, eingrenzen, erfassen, erkennen, erkunden, erschließen, Kenntnisse erwerben, klären, lesen, konkretisieren, sammeln, sich mit Informationsmaterial auseinandersetzen, sich befassen mit, sich einen Überblick verschaffen, sich informieren, sich vertraut machen</p>	
<p>Kompetenzerwartungen Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – erkennen vertraute Aufgabenstellungen, – erfassen die gestellten Anforderungen und klären diese im kooperativen Lernen auch unter Einhaltung der Gesprächsregeln, – Entschlüsseln den Inhalt bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen unter Rückgriff auf Visualisierungen, – erschließen die Bedeutung verschiedener Operatoren, – identifizieren vorentlastete Schlüsselbegriffe aus der Aufgabenstellung, – arbeiten sich in Informationsmaterial ein und setzen es zu Bekanntem in Bezug, – formulieren einfache Erwartungen an Sprechakte, Texte und Medien, – entnehmen kurzen einfachen Sprechakten, Texten und Medien 2 bis 3 wesentliche Aussagen zur Aufgabenlösung, – halten erarbeitete Informationen schriftlich fest, – verwenden einfache berufliche Fachbegriffe, – entschlüsseln die Fachsprache auf Wortebene mit Hilfe von Visualisierungen, – fassen Informationen in einfachen Worten/mit Formulierungshilfen zusammen. 	
<p>Methoden, Strategien und Arbeitstechniken z.B. Bildergeschichte, -sequenz, Bildwörterbuch, Bild-Wort-Domino, Fachwörterlexikon mit Visualisierung, Ideennetz, Informationsbeschaffungsstrategie, Kartenabfrage, Lesestrategie, Markiertechnik, Mindmap (im Team), Pantomime, Puzzle-Wortbildung, Scaffolding, Sprachblase, Think-Pair-Share, Textoptimierung, Wort-Bild-Karte, Wortliste, Wortfeld</p>	

Die Tatsache, dass der Basislehrplan für zwei Niveaus (BIK/V, BIK) und ein Regellehrplan für Regel- bzw. Fachklassen vorliegen, erleichtert u.a. eine binnendifferenzierte Ausgestaltung des Unterrichts (vgl. Abschnitt 3), die der Heterogenität der Zielgruppe (vgl. Abschnitt 1) entgegenkommt.

Die curricularen Vorgaben in Bayern für den Unterricht in Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen bestehen zum einen aus den Vorgaben aus dem Basislehrplan Deutsch. Er weist die zu erreichenden Sprach- und Kommunikationskompetenzen aus. Darüber hinaus soll im Herbst 2016 ein Lehrplan in Kraft treten, der das fachliche Curriculum für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen⁶ gestalten wird. Er umfasst die Lernbereiche „Alphabetisierung“, „Bildungssystem und Berufswelt“, „Mathematik“, „Ethik und Kommunikation“ und „Angewandte Sozialkunde“. Diese sind ihrerseits in verschiedene Lerngebiete mit Kompetenzerwartungen für einen sprachsensiblen und fachintegrierten Unterricht unterteilt.

3 Sprach- und fachintegrierte Unterrichtsgestaltung

Der Grundgedanke in dem hier vorgestellten Konzept von Deutschunterricht an Berufsschulen beinhaltet die Auseinandersetzung mit authentischer Sprache in berufsrelevanten Situationen mit dem Ziel ihrer angemessenen Bewältigung. Dies setzt eine Betrachtung von Sprache nach Bühlers Organon-Modell (Bühler 1934) voraus, in dem das sprachliche Zeichen die Funktion von Symbol, Symptom und Signal erfüllt. Demnach (Roche 2013: 197f., Roche 2016) kommt Sprache immer in der Dreieckskonstellation zwischen Sender, Gegenständen und Sachverhalten und Empfänger vor. Das Symbol bei der Darstellung oder Repräsentation von Gegenständen und Sachverhalten ist aber nicht objektiv oder neutral gegeben, sondern geschieht als subjektiver Ausdruck (Symptom) der Perspektive eines Sprechers oder Schreibers, kurz eines Senders, der mit einem Signal an einen Empfänger appelliert. Kommunikation ist dann authentisch, wenn alle drei Bezüge nach Bühlers Modell realisiert sind. Für die berufliche Kommunikation spielen demnach das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten von Sender und Empfänger eine ganz zentrale Rolle für den Kommunikationserfolg. Die Möglichkeit, Erfahrungen in solchen Situationen zu sammeln, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln mit unterschiedlichen Gesprächspartnern. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die unterschiedlichen Konstellationen von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine varian-

⁶ https://www.isb.bayern.de/download/18274/lp_berufsintegrations_und_sprachintensivklassen_enwurf.pdf.

tenreiche Auseinandersetzung entsteht. Wenn eine bestimmte Aufgabe gegenüber dem Ausbilder, einem anderen Azubi, einem Kunden oder dem Berichtsheft artikuliert werden muss, dann erfordert dies jedes Mal eine andere Realisierung, die ihrerseits unterschiedliche Rückmeldungen generiert und zu einer größeren Variationspalette und im Endeffekt zu größerer Sprachbewusstheit beiträgt.

In Anlehnung an das Konzept der handlungsorientierten Sprachdidaktik, wie es nach Hölscher; Roche; Piepho (2006) für die Szenariendidaktik ausformuliert und in Roche; Reher; Šimić (2012) theoretisch begründet und von neo-behaviouristischen Inputmodellen abgegrenzt ist, gilt es auch im Deutschunterricht an Berufsschulen, solche kommunikativen Konstellationen zu erzeugen, die den jeweiligen Schülern bekannt sind – oder sein sollten – und ihnen etwas bedeuten, und zwar inhaltlich und in Bezug auf die kommunikative Aufgabe. Schüler können dabei in Rollenspielen, Szenarios, Fallstudien und Spielen unterschiedliche Rollen und im Sinne des Mottos „Lehren ist effizienter als Lernen“ auch selbst Lehrrollen übernehmen (hierzu auch Riedl 2012).

Folgende Elemente sind dafür entscheidend:

- integrierte Lernzielbestimmung: Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen,
- Beachtung der Progression (Lernfelder im Fachlehrplan),
- Einbindung in Ausgangs-/Handlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben (fallbasiertes Lernen, Szenarios),
- systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben, die betrieblichen Abläufen entsprechen (unter aktiver Beteiligung der Schüler),
- Bereitstellung von Hilfsmitteln für selbstständiges Arbeiten und Recherchieren,
- authentische und ansprechende Visualisierung,
- Multimedialität (angemessen in Bezug auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus),
- keine pseudo-handlungsorientierten Übungen (z.B. Partner-Diktate, Chorsprechen, Abschreiben etc., es sei denn, sie sind kommunikativ im Sinne des Modells von Bühler begründbar),
- keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthografieübungen.

Der sensible Lerner wird immer dann sprachliche Mittel aufgreifen oder auch freiwillig recherchieren und erfragen, wenn sie in einem kommunikativen Zweck sinnvoll und effektiv eingebunden sind. Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache, gewonnen an tatsächlichem Sprachhandeln, fördert das Sprachwachstum nur, wenn die so reflektierten Mittel sofort für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können. Sprachliches Wachstum ist immer ein kreativer Prozess des einzelnen Lerners, der durch Begleitung und Anregungen von außen gefördert werden kann.

Seit 2014 werden am ISB nach diesem Konzept Unterrichtsmaterialien entwickelt, die unter dem Titel „Berufssprache Deutsch“ veröffentlicht werden.⁷

Für die Entwicklung dieser Unterrichtsmaterialien, die diesen Anforderungen genügen, wurde in Zusammenarbeit mit den ISB-Arbeitskreisen das folgende Vorgehen entwickelt: Ausgehend von lebensweltlich angemessenen Situationen bzw. einer Analyse der Lehrplanrichtlinien bzw. Fachlehrpläne bezüglich der zur Bewältigung eines Lernfelds geforderten Sprachkompetenzen werden plausible alltagsrelevante bzw. beruflich relevante Handlungssituationen als Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz bestimmt. Diese werden anhand authentischer Sprecher und Adressaten sowie einer produktorientierten Aufgabenstellung konkretisiert. Letztere muss sinnvoll sowie für die Bewältigung des Alltags bzw. die berufliche Ausbildung zweckbezogen sein und auf betrieblichen Vorgängen basieren. Im ISB-Arbeitskreis „Berufssprache Deutsch für heterogene Leistungsgruppen/BIK“ werden zudem Unterrichtsmaterialien entwickelt, die in sechs Module zu den folgenden Themen gegliedert sind:

- Damit es in der Ausbildung klappt – Lern- und Arbeitstechniken,
- Mich selbst und andere verstehen,
- Einstieg in das Berufsleben,
- Sich im Alltag zurecht finden,
- Mit anderen ins Gespräch kommen,
- In der Gemeinschaft leben.

Zu jedem der genannten Themen werden Unterrichtseinheiten ausgearbeitet. Für die unterrichtliche Vorbereitung wurde folgendes Planungsraster entwickelt:

Schritte (flexibel einsetzbar)	Autonomie Unterstützung
orientieren	<div style="text-align: center;">  <p>Hinweis: Die Schritte können bedarfsgerecht und hinsichtlich der Zeilsetzung (sprachliches Handlungsprodukt) angepasst werden. So kann z. B. eine Zusammenlegung von 2 Schritten sinnvoll sein, auch der Deutschlehrplan bietet dazu Anregungen (vgl. Phaseneinteilung bei den Kompetenzbereichen).</p> </div>
informieren	
planen	
durchführen	
präsentieren	
dokumentieren	
bewerten	
reflektieren	

Abb. 1: Planungsraster für den Unterricht (ISB 2016)

⁷ <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch>.

Der Unterrichtsverlauf wird für drei unterschiedliche Differenzierungsstufen vorbereitet. Die Angabe „Autonomie – Unterstützung“ zeigt an, wie hoch der Grad der jeweiligen Unterstützung durch die Lehrkraft ist. Der Handlungsprozess wird bedarfsgerecht, kontinuierlich und zielgerichtet unterstützt. Die Lehrkraft wählt für den Unterricht zielgruppengerecht die passende Differenzierungsstufe aus. Die mittlere Spalte im Planungsraster gibt die Standardstufe (mittleres Niveau) an. Je höher der Unterstützungsbedarf, desto deutlicher tritt die Lehrkraft in den Vordergrund (u.a. durch Impulse, Anleitung zum kooperativen Lernen, Angebote an Methoden, Strategien, Vorstrukturierung etc.).

Im Folgenden wird das Konzept zur Entwicklung der Unterrichtsmaterialien Schritt für Schritt erläutert und an einem Beispiel veranschaulicht (ISB 2016b).⁸

Jedes Unterrichtsbeispiel ist wie folgt aufgebaut:

- a) Grundlegende Informationen zur Unterrichtseinheit: Hier sind Thema, Lehrplanbezüge und Kompetenzerwartungen notiert.
- b) Handlungssituation (Lernsituation) und Materialien: Das geforderte Sprachhandlungsprodukt ist eindeutig vorgegeben.
- c) Unterrichtsverlaufsplanung erfolgt in drei Differenzierungsstufen (vgl. Planungsraster).
- d) Materialien, Lösungshinweis und Hinweise: zeigen die unterrichtliche Umsetzung exemplarisch an.

Das folgende Unterrichtsbeispiel gehört zu dem Modul „Mich selbst und andere besser verstehen“ und hat den Titel „Persönliche Lebensplanung“.

Zu a) Als Kompetenzerwartungen werden genannt:

Die Schüler ...

- a. setzen sich mit dem Begriff „Lebensplanung“ auseinander,
- b. werden sich ihrer Ziele im Leben bewusst,
- c. unterscheiden die Bedeutung von Modalverben,
- d. analysieren ihre Ziele, ob sie diese „dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen oder möchten“,
- e. führen ein Gespräch über ihre Lebensplanung durch,
- f. geben anderen Rückmeldung und überprüfen ihre eigenen Ziele.

Die dieser Einheit zugrundeliegende Unterrichtseinheit wird wie folgt angegeben:

⁸ <http://www.isb.bayern.de/schulartsspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch>.

Tab. 2: Beispiel für eine Handlungssituation aus den Szenarien für das BIK (ISB 2016b)

Lernsituation:	
Am Montag vor Schulbeginn unterhalten Sie sich in der Aula mit Ihrem Mitschüler Abdul.	
Sie	„Sag mal, was hast du eigentlich nach dem Abschluss vor?“
Abdul	„Als Erstes möchte ich meine Ausbildung beginnen.“
Sie	„Bei mir sind noch drei Bewerbungen offen und ich warte auf eine Antwort.“
Abdul	„Dann möchte ich mir gleich ein Motorrad kaufen.“
Sie	„Hast du denn einen Führerschein und das Geld dazu?“
Abdul	„Den Führerschein mache ich gerade. Mal sehen, denn eigentlich würde ich auch gerne eine eigene kleine Wohnung mieten und mit meiner Freundin zusammen ziehen. Wie soll es bei dir weitergehen?“
Sie	„Ich weiß noch nicht so genau. Der Unterricht beginnt, lass uns heute Mittag weiterreden. Dann sage ich dir, was ich in meinem Leben plane.“
Sprachliche Vorentlastung der Lernsituation (falls erforderlich):	
✓ Textoptimierte Version der Lernsituation (vgl. M 1), Hörbeitrag	
✓ Bilder (z. B. zur Lernsituation bzw. zu Lebensstationen)	

Die Differenzierung erfolgt dabei auf mehreren Ebenen: Erstens können die Schüler auf unterschiedliche sprachliche Produkte hinarbeiten, zweitens kann auf der Grundlage des Deutschlehrplans auf unterschiedliche Kompetenzerwartungen hingearbeitet werden und drittens wird ein umfassendes Angebot an (in ihrer Komplexität gestuften) Hilfsmitteln dafür zur Verfügung gestellt.

Tab. 3: Beispiel für die binnendifferenzierte Didaktisierung in der Phase „Orientieren und informieren“ (ISB 2016b)

Orientieren und informieren	Lernsituation	Lernsituation und Bilder zu Lebensstationen	Lernsituation, Bilder, sprachliche Vorentlastung (M 1)
	Definieren Sie den Begriff Lebensplanung! Notieren Sie, was „Lebensplanung“ für Sie bedeutet!	Was bedeutet „Lebensplanung“? ggf. Placemat	Wortigel und Wortbildung „Lebensplanung“ (M 2)

Die Bewertung erfolgt unter Berücksichtigung von Kriterien, die Schüler und Lehrkräfte gemeinsam bestimmen und operationalisieren.

Tab. 4: Beispiel für die binnendifferenzierte Didaktisierung in der Phase „Bewerten und Reflektieren“ (ISB 2016b)

Bewerten und reflektieren	Geben Sie Rückmeldung, wie Sie die anderen Lebensplanungen einschätzen!	Geben Sie mit Hilfe der Satzanfänge Rückmeldung, wie Sie die anderen Lebensplanungen einschätzen! (M 5)	
	Vertiefung: Modalverben Unterscheiden Sie Ihre Ziele in: „dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen, möchten“! (M 6)	Vertiefung: Modalverben Stationenlauf (M 6 und M 7) Ordnen Sie Ihre einzelnen Ziele den Stationen „dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen, möchten“ zu!	Vertiefung: Modalverben (M 6)

In jeder Phase müssen die Schüler aktiv sprachlich handeln. Dies erfordert den angemessenen Einsatz von Wortschatz und Grammatik. Die Grammatikvermittlung erfolgt induktiv und bedarfsorientiert. Im vorausgehenden Beispiel wird die Möglichkeit berücksichtigt, die Modalverbbedeutungen und -formen zu vertiefen. Auch hier werden unterschiedliche Materialien angeboten: von visuell-kognitiv ausgerichteten Grammatikanimationen (Abb. 2) bis hin zu traditionelleren Darstellungen, die Lerner ggf. aus einem früheren Unterricht in ihren Heimatländern kennen.

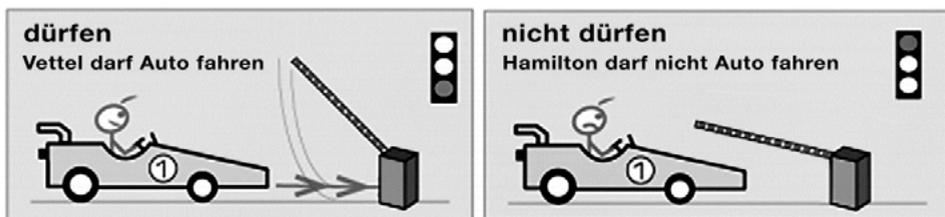


Abb. 2: Grammatikanimationen zu „dürfen“ und „nicht dürfen“ (Roche; Suárez Muñoz 2014)

4 Qualifizierung von Lehrkräften

Um Lehrkräfte bei der Bewältigung der Herausforderungen zu unterstützen, die die Beschulung von Flüchtlingen mit sich führt, hat das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München verschiedene Professionalisierungsangebote entwickelt. Im Rahmen des vom Mercator-Instituts für Sprachförderung und DaZ geförderten Projekts „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“⁹ wird z.Z. der Teilstudiengang „Sprache Kommunikation Deutsch“ (SKD) für das Lehramt an beruflichen Schulen implementiert und evaluiert. Dabei handelt es sich um einen der ersten DaF-Studiengänge, wenn nicht den ersten, der als reguläres Schulfach studiert werden kann und damit direkt zu einer verbeamteten Laufbahn führt, also eine Alternative zu den oft beklagten Mini-Jobs von DaF-Absolventen bietet.

Tab. 5: Die Struktur des Teilstudiengangs Sprache Kommunikation Deutsch¹⁰

	Sprachwissen- schaft	Sprachlehr- und -lernforschung	Literatur- wissenschaft	Kulturwissen- schaft
BA 36 ECTS	Basismodul Sprachwissen- schaft	Basismodul Spracherwerbs- und Mehrspra- chigkeits- forschung	Basismodul Literaturwissen- schaft DaF	Basismodul Xenologische Kulturwissen- schaft
	Vertiefungs- modul Sprach- wissenschaft	Vertiefungs- modul Sprach- erwerbs- und Mehrsprachig- keitsforschung		
MA 44 ECTS	Modul: Mehrsprachig- keitslinguistik	Sprachlehr- und -lernforschung I:		
	Modul: Fach- und Wissen- schaftssprachen	Sprachlehr- und -lernforschung II	Wahlpflicht- modul Interkulturelle Philologie II	Wahlpflicht- modul Kulturwissen- schaften II
		Medientheoreti- sche Grundlagen		

⁹ <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/forschungsprojekte/bildungssprache-deutsch-fuer-berufliche-schulen>.

¹⁰ http://www.daf.uni-muenchen.de/studium_lehre/studiengang/tu_skd/index.html.

	Sprachwissen- schaft	Sprachlehr- und -lernforschung	Literatur- wissenschaft	Kulturwissen- schaft
		Theorie-Praxis- Modul – Schulpraktische Anwendung DaZ		

Die zunehmende Beschulung von Geflüchteten an Berufsschulen hat zu einem wachsenden Bewusstsein dafür geführt, dass alle Lehrkräfte eine Ausbildung im Bereich Sprache, Spracherwerb und Differenz benötigen. Mit Differenz werden in Anlehnung an (Terrasi-Haufe; Roche; Riehl 2016: 176) individuelle Wahrnehmungen und Wissenskonstruktionen sowie subjektiv unterscheidbare Einstellungen, Werte und Erwartungen bestimmt. Diese beziehen sich folglich nicht ausschließlich auf sprachliche oder kulturspezifische Unterschiede, sondern eher auf die Einzigartigkeit eines jeden Individuums in Bezug auf Vorerfahrungen, Wissen, Stärken und Schwächen. Als mittelfristige Maßnahme sollten in diesem Zusammenhang (analog zu sog. DaZ-Modulen, die in unterschiedlichen Formaten in anderen Bundesländern z.T. bereits verpflichtend in die Lehramtsausbildung aller Fächer eingeführt sind) an den einzelnen Hochschulstandorten praxisorientierte Wahlpflicht-Module angeboten werden. An der Technischen Universität München wird ein solches Pflichtmodul im Sommersemester 2017 für alle Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen eingeführt. Es soll auf die besonderen Anforderungen der sprachlichen Ausbildung in beruflichen Bildungskontexten Bezug nehmen und Lehramtsstudierende für die Problematik von Mehrsprachigkeit, interkultureller Kommunikation und den sprachlichen Umgang mit verschiedenen Formen der Differenz sensibilisieren. Daneben sollen auch Aspekte der Förderung Benachteiligter, der Alphabetisierung und der Inklusion thematisiert werden.

Neben Profilbildung und Basisqualifizierung sollen auch Lehrkräfte nachqualifiziert werden, die bereits an beruflichen Schulen unterrichten. Hierfür gilt es, kurzfristig berufsbegleitende Angebote zur Vermittlung spracherwerbstheoretischer, linguistischer und didaktischer Grundlagen zu entwickeln, die sich für die akademische Zertifizierung eignen. Denn neben den Ängsten, die Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf ihr Wissen und ihre Kompetenzen für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülern bedrücken (Niederhaus 2015: 208f.) und diese fachlich kompetent zu lösen, gilt es auch, die berufliche Verstetigung der Lehrkräfte durch anerkannte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen abzusichern (vgl. auch Terrasi-Haufe; Baumann 2016).

Am Institut für DaF der LMU München wird auf Beschluss des Landtags und im Auftrag des Kultusministeriums ab dem Herbst 2016 eine landesweite Kompakt-Weiterbildung im Blended-Learning-Format im Umfang von sechs ECTS angeboten. Das Konzept umfasst fünf Module à zehn Unterrichtseinheiten. Sie finden in Form von Präsenzveranstaltungen statt, die durch eine Online-

Tutorierung vor- und nachbereitet werden. Dies beinhaltet auch die Durchführung und Reflexion problemlösender Aufgabestellungen im Unterricht mit Seiteneinsteigern und mit direktem Bezug zur Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen sowie die Vorbereitung und Begleitung von Multiplikatorenaktivitäten.

Tab. 6: Inhalte der landesweiten Kompakt-Weiterbildung des Instituts für DaF der LMU im Auftrag des Kultusministeriums

Modul 1	<p>Grundlegende Prinzipien von Spracherwerb und Sprachverarbeitung Was ist Sprache? Was passiert eigentlich beim Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen? Wie lernen Kinder und Jugendliche Sprache? Welche Lernereigenschaften beeinflussen den Spracherwerb und wie sollten sie in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden?</p>
Modul 2	<p>Einführung in die Linguistik der deutschen Sprache Welche strukturellen und pragmatischen Besonderheiten machen die deutsche Sprache aus? Welche Sprachdimensionen müssen sich Lernende im Erwerbsprozess aneignen? Anhand welcher Kategorien können sie dargestellt und anhand welcher Verfahren vermittelt werden? Wie präsentiert sich Sprache in Fachtexten?</p>
Modul 3	<p>Leben und Lernen als Flüchtling in Deutschland Unter welchen gesetzlichen Rahmenbedingungen werden Flüchtlinge in Bayern beschult? Welche Netzwerke und Konzepte gibt es hierfür? Wie wirken sich unterschiedliche Konstellationen auf den Lernerfolg aus? Welche Rolle spielen affektive Faktoren? Was muss bei Berufsorientierung und Berufsvorbereitung für diese Zielgruppe besonders berücksichtigt werden?</p>
Modul 4	<p>Alphabetisierung und Entwicklung von Textkompetenz in DaZ Was beinhaltet die Alphabetisierung von Seiteneinsteigern? Welche besondere Rolle spielt Schriftsprache für sie? Wie wird sie angeeignet, wie vermittelt? Wie wird in diesem Bereich Lernerautonomie gefördert?</p>
Modul 5	<p>Grundzüge eines sprachsensiblen, handlungsorientierten interkulturellen Unterrichts Wie gestaltet man handlungsorientierten Unterricht sprachsensibel? Anhand welcher Verfahren kann das Lernpotential von Diversität genutzt werden? Welche Unterrichtsmaterialien gibt es dafür und wie können eigene erstellt werden? Wie können Medien effizient eingesetzt werden? Welche Kriterien müssen bei Leistungsmessung und Bewertung berücksichtigt werden?</p>

Daneben sollen in naher Zukunft ein Weiterbildungsmaster mit 60 ECTS und ein Weiterbildungszertifikat mit 30 ECTS für Lehrkräfte an beruflichen Schulen berufsbegleitend implementiert werden, deren Inhalte denen des oben dargestellten Unterrichtsfaches „Sprache und Kommunikation Deutsch“ entsprechen.

Der neue Deutschlehrplan für Berufs- und Berufsfachschulen in Bayern (vgl. Abschnitt 2) legt als pädagogisch-didaktisches Prinzip das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch fest.

Das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch besagt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt.

Durch diese Festlegung wird nicht nur die Ausbildung von Sprach- und Kommunikationskompetenz bewusst und zielgerichtet zur Aufgabe für alle Lehrkräfte, sondern ein erster und neuer Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet. Für die Umsetzung dieser curricularen Vorgaben sind verschiedene Personenkreise und Ebenen verantwortlich und damit zur Entwicklung weiterer Maßnahmen aufgefordert. Die unterrichtliche Umsetzung an der Schule in Zusammenhang mit der Frage nach der Unterrichtsqualität und entsprechende Angebote in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sind Themen für Lehrkräfte, Schulleitungen und Studienseminar/Seminarschule sowie Fortbildungsakademie. Nur durch eine enge Kooperation der Partner können Lehrwerke und Konzepte erfolgreich Eingang in den Unterricht finden und Schüler zielorientiert bei der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen unterstützt werden.

5 Fazit

Das „Bayerische Modell“ der berufssprachlichen und beruflichen Ausbildung sieht unterschiedliche Instrumente und Verfahren vor, deren Ziel eine pragmatische, relevante und zielstrebige Ausbildung von Flüchtlingen und Asylsuchenden ist. Es geht um eine möglichst sachgerechte, lebensnahe und an den Interessen und Kompetenzen der Schüler ausgerichtete Integration, die die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und weitere Bildungs-, Entwicklungs- und Gestaltungschancen schafft. Die sprachliche Ausbildung (oft beginnend mit der Alphabetisierung) orientiert sich dabei am Leitprinzip Berufssprache Deutsch. Dieses inklusive, integrative Prinzip, das in Bayern seit gut einem Jahrzehnt entwickelt wird und sich sowohl im neuesten Bildungsmonitoring als auch bei KMK, Flüchtlingsrat und internationalen Organisationen höchster Anerkennung erfreut, findet sich dementsprechend auch als durchgängiges Leitmotiv der neuen Lehrpläne, Materialien und Studiengänge bzw. Weiterbildungsangebote. Es ist am Institut für DaF der LMU in enger Abstimmung mit dem Kultusministerium entwickelt worden und wird in

Zusammenarbeit mit der TU München in Studiengängen umgesetzt sowie in Kooperation mit ISB, Lehrerfortbildungsakademie Dillingen und dem Staatsministerium sowie nicht zuletzt in regem Austausch mit den Schulen und der Praxis in allen relevanten Bereichen implementiert und weiterentwickelt. In der Folge wird es auch verstärkt darum gehen, die Ausbildung in den Betrieben noch stärker in den Blick zu nehmen und in das Konzept zu integrieren. Hierzu gibt es bereits eine Reihe von Initiativen, die Firmen wie BMW, aber auch mittelständische und kleinere Betriebe involvieren. Erfreulich sind zudem die vielfältigen Kooperationen, die sich inzwischen unter den bayerischen Hochschulen sowie länderübergreifend in zahlreichen Kontexten der Ministerien und der ihnen zugeordneten Institutionen sowie unter den Hochschulen ergeben haben.

Literatur

- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred; Simml, Maria; Gruber, Maria (2016): Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. *berufsbildung* 158, 4–7.
- BIHK (2015): *Etappensieg für 3+2-Modell. Reform des Bleiberechts beschlossen*. Industrie- und Handelskammern in Bayern. Online unter <https://www.bihk.de/bihk/bihk/Nachrichten/Presse/bleiberechtsreform-03.07.2015-.html> (Stand: 11.7.16).
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer.
- DIHK (2015): *Ausbildung 2015. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. Deutscher Industrie und Handlungskammer. Online unter <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage>.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag. Online unter <https://www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf>.
- ISB (2016a): *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch*. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Online unter https://www.isb.bayern.de/download/17803/lp_bs_bfs_deutsch.pdf.
- ISB (2016b): Lebensplanung. In: *Unterrichtsmaterialien für Berufsvorbereitung und -integration – Berufssprache Deutsch*. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und

- Bildungsforschung. Online unter http://www.isb.bayern.de/download/16501/1.2_lebensplanung_13082015.pdf.
- ISB (2015): *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Schulen*. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Online unter https://www.isb.bayern.de/download/16573/handreichung_asylbewerber_und_fluechtlinge.pdf.
- Niederhaus, Constanze (2015): Zur Notwendigkeit von Sprachbildung und Sprachförderung an beruflichen Schulen. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 197–213.
- Riedl, Alfred (2012): Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario. In: Larissa Korneeva (Hg.): *Aktuelle Fragen des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen Kommunikation und der Fachrichtung Übersetzung an der Hochschule*. Sammlung von Beiträgen zur internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz. Jekaterinburg: UrFU (Urale Föderale Universität), 104–114.
- Roche, Jörg (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Attempto.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. 3. Aufl. Tübingen: Narr Attempto.
- Roche, Jörg; Suñer Muñoz, Ferran (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(2), 119–145. Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Roche_Suner.pdf.
- Roche, Jörg; Reher, Janina; Šimić, Mirjana (2012): *Focus on Handlung*. Münster: Lit Verlag.
- Schelten, Andreas (2002): Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. *Pädagogische Rundschau* 56(6), 621–630.
- Šimić, Mirjana (2016): Grundwissen zu Flucht und Asyl. In: Jörg Roche: *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Attempto, 171–188.
- Sogl, Petra (2016): Berufssprache Deutsch: Sprachliche und berufliche Integration verknüpfen! *Pädagogische Führung (PädF). Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung* 3, 105–108.
- StMBW (2016): Amtsblatt 3/2016. 2230.1.3-K *Schulversuch zweijährige Integrationsmaßnahme*. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara (2016): „Ich will Ausbildung lernen damit im zukunft arbeiten kann“. Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 45–62.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg; Riehl, Claudia Maria (2016): Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula; Schickhaus, Tobias; Feuser, Florian (Hg.): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ*. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 155–180.

Naturwissenschaftlicher Sachunterricht in der internationalen Vorbereitungsklasse: Sprachliches und fachliches Lernen geflüchteter Kinder fördern. Ein Lehr-Lernprojekt zur sprachsensiblen Entwicklung und Erprobung naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts in der universitären Ausbildung zukünftiger Sachunterrichtslehrkräfte

Eva Blumberg & Constanze Niederhaus (Paderborn)

1 Einleitung

Mit Blick auf das Unterrichten neu zugewanderter Kinder heißt es im Bericht „Study on educational support for newly arrived migrant children“ der EU: „Teaching immigrant students is becoming an important part of reality in an increasing number of European schools“ (European Union 2013: 6).

In Deutschland existieren für die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen, d.h. geflüchteter Kinder oder Kinder aus Familien mit einem anderen Immigrationsgrund als Flucht, die zumeist über keine oder nur sehr geringe Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, verschiedene Modelle.¹ Eines dieser Modelle stellt die Unterrichtung dieser Kinder in sog. Willkommens-, Vorbereitungs-

¹ Die verschiedenen Modelle werden in Abschnitt 2 dargestellt.

bzw. internationalen Förder- oder Sprachlernklassen² dar. Der Fokus in diesen Klassen liegt zumeist auf der *Sprachförderung* der Schüler*innen, d.h. auf dem Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit der deutschen Sprache. Kaum eine Rolle spielt dabei die Sprachbildung in und durch fachunterrichtliche/n Kontext/en. So findet beispielsweise der Sachunterricht, als ein Kernfach der Grundschule, in aller Regel keine oder nur eine zufällige Berücksichtigung bei dieser Form der Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen.

Das hier vorgestellte kooperative Lehr-Lernprojekt der Mehrsprachigkeits- bzw. Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und der Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts der Universität Paderborn greift dieses Defizit mit einem Ansatz, der beide Didaktik-Bereiche verbindet, in der ersten Phase der Lehrerbildung auf. Mit dem Ziel Sprachbildung im Fach, d.h. im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, in das Regelstudium von Grundschullehrer*innen zu etablieren, werden gleichzeitig Möglichkeiten der Durchführung eines sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterrichts bei neu zugewanderten Kindern ausgelotet. Denn der besondere Schwerpunkt der dazu entwickelten Seminarkonzeption liegt auf der Erprobung naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in einer Vorbereitungsklasse einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen (NRW). Es handelt sich somit bei dieser Erprobung um einen sprachbildenden Sachunterricht für und mit neu zugewanderte/n Kinder/n, die über noch eher geringe Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen.

Die kooperativ entwickelte Lehr-Lernkonzeption versucht damit eine Win-win-Situation zu schaffen, bei der einerseits die neu zugewanderten Schüler*innen der Vorbereitungsklasse durch die – in aller Regel für dieses Modell eher ungewöhnliche – Erfahrung naturwissenschaftlichen Sachunterrichts profitieren. Andererseits profitieren die Sachunterrichtsstudierenden durch eine fokussierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung zur Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht und durch die unterrichtspraktische Erprobung eines entsprechend entwickelten Unterrichts. Erste Ergebnisse einer explorativen Evaluation liefern bestätigende Hinweise für entsprechend positive Effekte auf Schüler*innen- und Studierendenseite.

In diesem Beitrag wird die Konzeption des Lehr-Lernprojekts vorgestellt: Ausgehend vom Begründungszusammenhang des Ansatzes, sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterricht in einer Vorbereitungsklasse zu erproben, werden zunächst die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen sowie das fachimmanente Potential des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts aufgezeigt. Nach Darstellung der Seminarkonzeption, einschließlich der Phasen zur unterrichtspraktischen Erprobung, werden erste explorative Ergebnisse schriftlicher und mündlicher Befragungen zu den individuellen Einschätzungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen und der Klassenleitung der internationalen Klasse sowie der teil-

² Die Bezeichnungen variieren in den Bundesländern und können sich zudem in Bezug auf die Schulform und -stufe unterscheiden.

nehmenden Studierenden berichtet. In einem Fazit und Ausblick werden u.a. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Projekts und Möglichkeiten seines Transfers angeführt.

2 Begründungszusammenhang zur Durchführung naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in der Internationale Förderklasse (IFK)

Wie in der Einleitung angeführt, existieren aktuell in Deutschland für die Beschulung neu zugewandeter Schüler*innen verschiedene Modelle. So werden diese Kinder entweder in den bereits angesprochenen sog. Vorbereitungsklassen³ unterrichtet oder sie werden im Sinne einer flexiblen Integration mit einem sukzessiven Übergang zwischen diesen Klassen und dem Regelunterricht beschult. Ein weiteres Modell ist das der Teilintegration im Sinne des Besuchs einer solchen Sprachlernklasse bei gleichzeitiger Teilnahme am Regelunterricht in den verbleibenden Schulstunden (vgl. Decker 2010). Darüber hinaus werden neu zugewanderte Schüler*innen in wenigen Fällen auch ohne zusätzliche Unterstützung direkt in den Regelunterricht integriert.

Diese Modelle werden gerade in Bezug auf die Beschulung von Grundschüler*innen intensiv diskutiert, wobei insbesondere die beiden extrem gegensätzlichen Modelle der Vorbereitungsklasse – so wird diese Klasse in NRW bezeichnet (vgl. MSW 2014: 1) – sowie der unmittelbaren Integration in die Regelklasse ohne Besuch einer vorbereitenden Klasse spezifische Stärken und Schwächen aufweisen.

Auch wenn dieser Beitrag das Modell der Vorbereitungsklasse fokussiert, muss vorab konstatiert werden, dass damit ausdrücklich *keine* Bewertung der unterschiedlichen Modelle – Vorbereitungsklasse vs. Beschulung im Regelunterricht – erfolgen soll. Die explorative Studie liefert dazu keine hinreichende empirische Basis. Vielmehr soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, Fachunterricht und damit bildungssprachliches bzw. schulsprachliches Lernen in einer Vorbereitungsklasse in der Grundschule unter Einbezug von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Sachunterricht zu ermöglichen und zu erproben.

Zwar sind die unterschiedlichen Beschulungsmodelle bisher empirisch nicht systematisch evaluiert, jedoch lassen sich mögliche Vor- und Nachteile zum Teil literaturbasiert herleiten. So bestehen beispielsweise nach Jeuk (2015: 119) die Vorteile der Vorbereitungsklasse darin, dass sie ein gesteuertes Deutschlernen mit der Anpassung des Unterrichts an das sprachliche Niveau der Lernenden ermöglichen. Die Nachteile bestehen darin, dass der Kontakt zur Umgebungskultur und Umgebungssprache sehr eingeschränkt ist (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist – ohne die Vorteile des Modells der internationalen Vorbereitungsklasse infrage stellen zu wollen – zu bedenken, dass das Potential einer verknüpften Förderung fachlicher und

³ Zur Begriffsverwendung s. Einleitung.

sprachlicher Kompetenzen und damit die frühe Aneignung schul- bzw. bildungssprachlicher Kompetenzen⁴ im Rahmen des Unterrichtsfachs Sachunterricht gar nicht erst in Betracht gezogen wird. Denn – zumindest im Bundesland NRW – handelt es sich in aller Regel um *Sprachlernklassen*. Zwar wird in Vorbereitungsklassen Fachunterricht angeboten, die rechtlichen Vorgaben (MSW 2014: 1) fokussieren hingegen das „Erlernen der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ (ebd.), und auch sonstiger Unterricht soll dem Erlernen der deutschen Sprache dienen. Fächer wie Musik und Sport werden als unverzichtbar angeführt, Sachunterricht oder korrespondierende Unterrichtsfächer der Sekundarstufe werden für die Vorbereitungsklassen jedoch nicht erwähnt. Nicht nur in diesen rechtlichen Vorgaben, sondern auch in der Praxis, finden Sachunterricht und die Verknüpfung von fach- und sprachlicher Kompetenzförderung bisher keine oder nur allenfalls eine zufällige Berücksichtigung.

Die Autorinnen dieses Beitrags sehen aber gerade in dem durch eine handlungsorientierte und forschend-entdeckende Aneignung geprägten (naturwissenschaftlich-technischen) Sachunterricht ein enormes Potential, auch und gerade Kinder in Vorbereitungsklassen (bildungs- bzw. schul-)sprachlich und fachlich (inhaltlich und methodisch) zu fördern und sie dabei gleichzeitig für die Auseinandersetzung mit Naturphänomenen, aber auch für das Lernen insgesamt zu motivieren und ihr Selbstbewusstsein mit steigender (fach-)sprachlicher Kompetenz für unterrichtliches Handeln zu stärken. Gestützt wird diese Auffassung durch die Annahme, dass die Aneignung von Bildungs- bzw. Schulsprache nicht separiert von der sog. Allgemeinsprache erfolgen muss, sondern dass diese sprachlichen Register durchaus parallel erworben bzw. gelernt werden können (für einen Überblick hierzu s. Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff 2016: 163f.), dass also solch ein „doppelter Entwicklungsfokus“ (ebd.: 164) sinnvoll sein kann.

3 Herausforderung und Chance: Potentiale nutzen – Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und naturwissenschaftlicher Sachunterricht

Abgesehen von der aktuellen politisch bedingten Situation, die zur Migration der geflüchteten Menschen führt, und den damit verbundenen Herausforderungen in Bezug auf die schulische Integration der geflüchteten Kinder ist zu berücksichtigen, dass Ergebnisse der aktuellen internationalen Schulleistungsvergleichsstudie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) aus dem Jahr 2015 (bei einem Trend hin zur Reduktion migrationsbedingter Leistungsdisparitäten) nach wie vor eindeutige Benachteiligungen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte beim Erreichen naturwissenschaftlicher Kompetenzen am Ende der

⁴ Zur Darstellung und Diskussion der Konzepte Bildungs- vs. Schulsprache s. z.B. Gogolin (2007), Gogolin; Lange (2011), Feilke (2012).

vierten Jahrgangsstufe zeigen (vgl. Wendt; Schwippert; Stubbe 2016). Auf diese Befunde ist dringend zu reagieren, insbesondere mit Blick auf die Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder Geflüchteter. Dabei sollte zur sprachlichen sowie fachlichen Teilhabe und Partizipation dieser Kinder gerade das Potential des naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts genutzt werden.

Gerade erst zugewanderte Grundschul Kinder ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen kommen nicht nur mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen – sowohl die mitgebrachte(n) Sprache(n) als auch die deutsche Sprache betreffend – in den Unterricht der Grundschule, sondern bringen auch sehr unterschiedliches fachliches Vorwissen mit. Fachlich sind damit die Präkonzepte gemeint, die diese Kinder zu naturwissenschaftlichen Phänomenen mitbringen, entweder aus ihren alltäglichen Erfahrungen oder aus ihren bereits stattgefundenen unterrichtlichen Auseinandersetzungen in ihrem Heimatland.

Für erfolgreiche fachliche und überfachliche Lernprozesse im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht ist es daher entscheidend, an die Präkonzepte der Schüler*innen anzuknüpfen und diese aufzugreifen, um die Lernenden dauerhaft kognitiv zu aktivieren und ihnen darüber im kooperativen Austausch mit ihren Peers sowohl in fachlicher als auch in sprachlicher Hinsicht in ihre individuelle „Zone der proximalen Entwicklung“ (Vygotsky 1978) zu verhelfen. Da Sprache „konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach“ ist (Schmölzer-Eibinger 2013: 25), bedingen sich fachliches und sprachliches Lernen dabei gegenseitig (z.B. Ahrenholz 2010, Baumert; Schümer 2001, Vollmer; Thürmann 2013).

Der Sachunterricht, als Kernfach der Grundschule neben den Fächern Deutsch und Mathematik, bietet in seiner Viel- oder Mehrperspektivität und seiner fachimmanenten unabdingbaren Verknüpfung von Sache und Sprache (vgl. GDSU 2013, MSW 2008) ein enormes Potential zur integrierenden Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Förderung – auch für Kinder, die neu zugewandert in Deutschland sind und noch über sehr wenige Deutschkenntnisse verfügen. Innerhalb der mehrperspektivischen Ausrichtung des Sachunterrichts liefert speziell der naturwissenschaftlich-technische Lernbereich Anknüpfungspunkte für motivierende handlungsorientierte Lehr-Lernformen wie das forschend-entdeckende Lernen mit der Durchführung von „Experimenten“ bzw. Versuchen zu Naturphänomenen der belebten und unbelebten Natur (vgl. GDSU 2013). In unserem nachfolgend vorgestellten Lehr-Lernprojekt geht es beispielsweise um eine der basalen physikalischen Eigenschaften der Luft, dass Luft ein gasförmiger Stoff ist, der Platz braucht und dass dort, wo Luft ist, gleichzeitig nichts anderes – kein anderer Stoff – sein kann.

Die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie exemplarisch ein eingesetzter Versuch werden in Abschnitt 4.3 näher beschrieben.

4 Ein interdisziplinäres Lehr-Lernprojekt zur verknüpften Förderung fach- und sprachdidaktischer Kompetenzen in der Lehrerbildung

In diesem Abschnitt wird die Konzeption des interdisziplinären Lehr-Lernprojekts vorgestellt. Dazu wird kurz auf die bereits am Anfang des Beitrags aufgezeigte Ausgangslage eingegangen. Anschließend wird die Seminarkonzeption des Lehre-Tandems DaZ und Sachunterrichtsdidaktik mit ihrem inhaltlichen und strukturellen Aufbau erläutert. Ein wesentlicher Schwerpunkt liegt auf der anschließenden Darstellung der Unterrichtserprobung, wozu die Phasen Hospitation, Unterrichtsplanung, Unterrichtserprobung und Reflexion gehören.

4.1 Ausgangslage

Wie am Anfang des Beitrags dargestellt, liefern die aktuellen (bildungs-)politischen Entwicklungen zur Einwanderung von geflüchteten Menschen Fragen und Lösungsmodelle zur schulischen Integration der neu zugewanderten Kinder, sind damit aber auch gleichzeitig verbunden mit neuen oder gesteigerten Herausforderungen für die (angehenden) Grundschullehrkräfte, immer mehr neu zugewanderte Kinder auch im Fachunterricht wie im Sachunterricht zu naturwissenschaftlich-technischen Themen zu unterrichten. Gerade in der Grundschule mit einer noch nicht selektierten Schülerschaft haben die (zukünftigen) Lehrkräfte mit einer immer größeren Heterogenität in den Lerngruppen umzugehen, zunächst verstärkt durch die Vorgaben zur Umsetzung schulischer Inklusion, seit letztem Jahr zudem durch den verstärkten Zugang neu zugewanderter Kinder. Die Diversität der (noch nicht) selektierten sprachlichen Lernvoraussetzungen steigt damit stetig. Wie bereits angeführt, bieten aber gerade der Sachunterricht und speziell der naturwissenschaftlich-technische Lernbereich demgegenüber ein enormes Potential, fachliches und sprachliches Lernen in der handlungsorientierten und forschenden Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen, dem Durchführen eines Experiments respektive Versuchs zu verknüpfen. Auch Kinder mit noch nicht ausreichend ausgebauten sprachlichen Kompetenzen sowohl in der sog. Alltags- als auch in der Bildungs- bzw. Schulsprache sollten von diesem Potential durch eine entsprechende didaktische Aufbereitung des Unterrichtsmaterials profitieren können. Ohnehin ist Sachunterricht gleichzeitig auch Sprachunterricht: Sowohl im Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) als auch im aktuellen Lehrplan Sachunterricht für NRW (MSW 2008) wird die Bedeutung von Sprache und Sprachbildung im Sachunterricht, d.h. die gemeinsame Förderung sprachlicher und sachunterrichtlicher Kompetenzen besonders betont bzw. explizit gefordert (vgl. GDSU 2013: 11, MSW 2008: 39).

4.2 Lehre im Tandem von DaZ- und Sachunterrichtsdidaktik: Die Seminarkonzeption

Die vorliegende explorative Studie bezieht sich auf ein fakultätsübergreifendes Lehre-Tandem des Instituts für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft (Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit, DaZ und DaF, Prof. Dr. Constanze Niederhaus) und der Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts (Prof. Dr. Eva Blumberg) der Universität Paderborn. Dieses Tandem der Mehrsprachigkeits- bzw. DaZ-/DaF- und Sachunterrichtsdidaktik veranstaltet seit dem Wintersemester 2015/16 gemeinsam das Seminar „Diagnose und Förderung II“, ein Wahlpflicht-Seminar im dritten Master-Modul für Grundschullehrerstudierende, die den Lernbereich „Natur- und Gesellschaftswissenschaften“, das Fach Sachunterricht vertieft studieren (Prüfungsordnung M. Ed. „Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht)“ 2014/2016). Die Belegung der Veranstaltung, die grundsätzlich im ersten oder dritten Master-Semester möglich ist, wird den Studierenden vorbereitend auf das im zweiten Semester angelegte Praxissemester für den Beginn ihres Master-Studiums empfohlen. Denn die Seminarkonzeption sieht aufbauend auf der Erarbeitung wesentlicher theoretischer Grundlagen auch die Planung und unterrichtspraktische Erprobung eines sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterrichts mit neu zugewanderten Kindern vor. Dazu werden im ersten Teil der Veranstaltung fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen aus den beiden Bereichen Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ und naturwissenschaftliches Lehren und Lernen im Sachunterricht wiederholt und erarbeitet, die zur Planung eines sprachsensiblen naturwissenschaftlichen Sachunterrichts erforderlich sind. Da alle teilnehmenden Studierenden in ihrem Bachelor-Studium bereits das in NRW verpflichtend zu studierende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ absolviert haben, kann dabei u.a. bereits auf Kenntnisse im Bereich des sprachbildenden Fachunterrichts (vgl. Riebling 2013) bzw. des Unterrichtsprinzips Scaffolding (vgl. Gibbons 2002) zurückgegriffen werden.

Die zentrale Schnittstelle zwischen Mehrsprachigkeits- und DaZ-Didaktik und naturwissenschaftlicher Sachunterrichtsdidaktik ist dabei v.a. das *Scaffolding*, und zwar sowohl in seiner Adaption für die Förderung von (Bildungs- bzw. Schul-) Sprache (Gibbons 2006, 2010; Kniffka 2010) als auch in seiner Adaption für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht. So unterscheidet z.B. Möller (2012) nach Reiser (2004) für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht zwischen strukturierenden und problematisierenden Scaffoldingmaßnahmen. Strukturierende Scaffoldingmaßnahmen bedeuten beispielsweise auf der Makroebene die Sequenzierung und angemessene (Vor-)Gliederung einer Unterrichtseinheit oder -sequenz, aber auch das Schaffen von Zielklarheit und Transparenz im Unterrichtsverlauf. Zu den problematisierenden Scaffoldingmaßnahmen, die vornehmlich die Mikrostrukturierung des Unterrichts betreffen, gehört u.a. die Gesprächsführung und das „Eingreifen“ der Lehrperson zur Initiierung und Aufrechterhaltung und zum erfolgrei-

chen Abschluss der Schüler*innen-Lernprozesse. Die Lehrperson stellt dazu beispielsweise widersprüchliche Aussagen der Kinder gegenüber und gibt Impulse zur Diskussion und zur Problemlösung, um somit im gemeinsamen Austausch kognitive Aktivierung und ggf. kognitive Konflikte bei den Schüler*innen zu erreichen. Diese fachspezifisch fachdidaktischen Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrperson zur Gestaltung einer Lernsituation sind bei der Planung eines sprachsensiblen naturwissenschaftlichen Sachunterrichts so zusammen zu bringen, dass die Lernenden kognitiv aktiviert werden *und bleiben* (Kleickmann 2012) und darüber hinaus sowohl sprachlich als auch fachlich „die Zone der proximalen Entwicklung“ (Vygotsky 1978) erreichen können. Als zentrales Planungsinstrument für die verknüpfte und gemeinsam einhergehende/aufeinander abgestimmte fach- und sprachdidaktische Planung von naturwissenschaftlichem Sachunterricht lernen die Studierenden den *Planungsrahmen* (Quehl; Trapp 2013, 2015, Handt; Weis 2015, Tajmel 2013) kennen und anwenden.

4.3 Win-win-Situation: Entwicklung und Erprobung eines sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in einer internationalen Klasse

Nachfolgend wird das Vorgehen zur Entwicklung und Erprobung des Unterrichts erläutert, wobei eine Hospitation in der zu unterrichtenden Lerngruppe der Unterrichtsentwicklung vorangestellt ist. Am Ende erfolgt eine gemeinsame Reflexion der Unterrichtserprobung mit den Teilnehmenden des Seminars.

Hospitation

Im Anschluss an diese – im vorangegangenen Abschnitt überblicksartig dargestellte theoretische Einführung – hospitieren die Studierenden zunächst im Unterricht der Vorbereitungsklasse. In dieser 90-minütigen Eingangsstunde bekommen die Studierenden Einblick in eine typische Unterrichtsstunde, so wie sie von der Klassenleitung in der internationalen Klasse durchgeführt wird. Zudem lernen sie die jahrgangsgemischte Lerngruppe mit etwa fünfzehn bis zwanzig Kindern⁵ aus dem ersten bis vierten Schuljahr kennen und beobachten jeweils bis zu zwei Kinder mit einem einfach strukturierten Beobachtungsinstrument zu wesentlichen sprachlichen und fachlichen Kompetenzbereichen (adaptiert und erweitert nach Carls 2009). Im zweiten Teil der Hospitationsstunde wird dabei auf die Ermittlung der fachlichen und (bildungs-, schul- bzw. fach-)sprachlichen Lernvoraussetzungen bei den Kindern fokussiert. Als Gesprächsanlass werden die Kinder mit motivierend und kindgerecht gestalteten Bildkarten zur Schrittabfolge beim Experimentieren konfrontiert – so wie sie auch in der unterrichtspraktischen Erprobung eingesetzt werden (s. Abb. 1). Somit erhalten die Kinder bereits an dieser Stelle der kurzen

⁵ Die Anzahl der Kinder in der internationalen Klasse kann aufgrund von laufenden Zu- und Abgängen der neu zugewanderten Kinder während eines Schuljahres sehr stark schwanken.

Intervention eine sich im Unterricht fortsetzende Kontinuität durch diese immer wiederkehrenden bildgestützten Scaffolds. Zu diesen Bildkarten-Impulsen wird zudem ein den Kindern aus ihrem Unterrichtsalltag bekanntes naturwissenschaftliches Phänomen miteinbezogen, so z.B. die Temperaturmessung, die die Kinder jeden Morgen als Ritual zu Unterrichtsbeginn zur Messung bzw. Feststellung der Außentemperatur am klasseneigenen Thermometer vornehmen. Dieser einführende und der Diagnose dienende Gesprächskreis wird in aller Regel als ausgebildete Grundschullehrerin mit mehrjähriger Unterrichtspraxis von der Autorin Blumberg durchgeführt. Die Studierenden nehmen in dieser Hospitationsstunde die Beobachterrolle ein.

Unterrichtsplanung

Im Anschluss an diese Hospitation und deren Auswertung planen die Studierenden mit Fokus auf die Förderung von neu zugewanderten Kindern im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht arbeitsteilig eine Unterrichtseinheit mit zwei Unterrichtssequenzen à 90 Minuten. Im Rahmen der Unterrichtsplanung entwickeln sie entsprechend sprachbildende Lehr-Lernmaterialien. Methodisch zielt diese Unterrichtsplanung auf die Vorgehensweise beim Experimentieren ab, inhaltlich wird dazu zunächst exemplarisch das Thema „Eigenschaften der Luft – Luft braucht Platz“ erarbeitet. Der geplante Unterricht ist grundsätzlich nach den Prinzipien eines konstruktivistischen Wissenserwerbs ausgerichtet, d.h. dass die Kinder aktiv und konstruktiv, so weit wie möglich selbstgesteuert, in kooperativen Aushandlungsprozessen und eingebettet in situativen Kontexten ihr Wissen erwerben sollen (Gerstenmaier; Mandl 1995). Dabei wird ihre Unterstützung durch die bereits im vorangegangenen Abschnitt erläuterten strukturierenden und problematisierenden Scaffoldingmaßnahmen (Möller 2012) berücksichtigt, um ein konzeptuelles Verständnis aufbauen zu können zu der basalen physikalischen Eigenschaft von Luft, als gasförmiger Körper Raum einzunehmen, den gleichzeitig kein anderer Körper ausfüllen kann. Ein solcher konstruktivistisch orientierter Gestaltungsansatz naturwissenschaftlich-technischen Lernens im Sachunterricht erwies sich beispielsweise im Regelunterricht beim Thema „Schwimmen und Sinken“ zur Erreichung multipler Lernziele mit positiven kognitiven, motivational-affektiven und selbstbezogenen Lerneffekten als erfolgreich, auch für leistungsschwächere Kinder (Blumberg 2008, Blumberg; Möller; Hardy 2004).

Aufbauend auf dieser theoretischen Gestaltungsgrundlage eines multikriteriell erfolgreichen naturwissenschaftlichen Sachunterrichts, deren Grundlagen den Studierenden bereits aus ihrem Bachelor-Studium bekannt sind, planen die Seminarteilnehmer*innen zunächst gemeinsam und anschließend in Kleingruppen den sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Thema „Luft braucht Platz“ für die Vorbereitungsklasse. Sie nutzen dazu den zuvor eingeführten Planungsrahmen (nach Quehl; Trapp 2015) und beziehen die besprochenen sprach- und sachunterrichtsdidaktischen Scaffoldingmaßnahmen mit ein.

Der Unterrichtsaufbau orientiert sich dabei am Lernen in Phänomenkreisen (Spreckelsen 2004) mit verschiedenen geno- und/oder phänotypisch analogen Simultanexperimenten, d.h. Versuchen des gleichen physikalischen Funktionsprinzips. Für die Umsetzung im Unterricht bedeutet das konkret, dass die Kinder ausgehend von einem Versuch mit weiteren Versuchen konfrontiert werden, anhand derer sie immer wieder erkennen können, dass Luft Raum einnimmt (genotypisch), egal ob der Versuch äußerlich (phänotypisch) ähnlich aussieht oder nicht.

Dazu wird zur sprachsensiblen Planung des Unterrichts auf Versuche rekurriert, die den Studierenden bereits aus der fachdidaktischen Basisvorlesung ihres Bachelor-Studiums bekannt sind und die aus den sog. „Klasse(n)-Kisten“ zum Thema „Luft und Luftdruck“ stammen (Möller et al. 2007), an dessen Entwicklung die Autorin Blumberg mitgearbeitet hat. Diese Versuche werden von den Studierenden auf sprachliche „Hürden“ für Kinder mit schwachen sprachlichen Kompetenzen analysiert und anschließend entsprechend sprachsensibel und sprachbildend aufbereitet.

Als Einstiegsversuch in einen Phänomenkreis mit insgesamt drei bis vier Versuchen zum Teilaspekt „Luft braucht Platz“ fungiert der Versuch „Die Taucherglocke“ (ebd.: 260). Ein Plastikbecher, in den zuvor ein Taschentuch gesteckt wurde, wird senkrecht mit der Öffnung nach unten ins Wasser in einem durchsichtigen Plastikbecken eingetaucht. Wird der Becher genauso wieder aus dem Wasser herausgezogen, erkennen die Kinder, dass das Taschentuch in dem Becher trocken geblieben ist. In dem eingetauchten Becher war außer dem Taschentuch nicht Nichts, sondern Luft, die verhindert hat, dass Wasser in den Becher eindringt und das Taschentuch durchnässt.

Dieser Versuch dient nicht nur als Einstiegsversuch in die Unterrichtseinheit und wird somit als erster Versuch von allen Kindern durchgeführt, sondern ist daher auch exemplarisch ausgewählt worden, um den Kindern mit Bildkarten die methodische Vorgehensweise beim „Experimentieren“ zu veranschaulichen und die vier Schritte der Fragestellung, Vermutung, Durchführung und Beobachtung des Versuchs sowie Finden einer Erklärung zu verdeutlichen. Exemplarisch zieht sich dieser mit Bildkarten illustrierte Versuch mit seiner vierschriftigen experimentellen Durchführung durch die neu geschaffene Figur „Lupo“ als Leitfaden begleitend zur praktischen Durchführung eines Versuchs zum methodischen und inhaltlichen Kompetenzaufbau bei den Kindern durch die gesamte Unterrichtszeit (s. Abb. 1). Der kontinuierliche Einsatz dieser Bildkartenabfolge stellt ein wesentliches Scaffolding-Element dar, das fachliches (methodisches und inhaltliches) und (fach-)sprachliches Lernen verknüpft.



Abb. 1: Bildkartenabfolge „Lupo führt den Versuch ‚Taschentuch im Glas‘ durch“⁶

Unterrichterprobung

Den so geplanten Unterricht erproben die Studierenden in der internationalen Klasse einer Paderborner Grundschule, was eine wesentliche Besonderheit und ein Auszeichnungsmerkmal dieses Lehrangebots darstellt. Der Unterricht wird von den Studierenden eigenständig vorbereitet und durchgeführt. In gemeinsamer GesamtAbstimmung sind immer zwei bis vier Studierende für eine Gesprächs- oder Arbeitsphase (Einführung, Vorbereitung der Arbeitsphase im Gesprächskreis, Gruppenarbeitsphase, Abschluss- und Reflexionsgespräch im Klassenverband) im Unterricht verantwortlich, die sie dann auch entsprechend im Team unterrichten.

Im Sinne des zur Unterrichtsplanung erläuterten Lernens in Phänomenkreisen nach Spreckelsen (2004) erarbeiten die Studierenden mit den Kindern fachlich und sprachlich ausgehend vom Versuch „Die Taucherglocke“ sukzessive einige ausgewählte geno- und/oder phänotypisch analoge Simultanexperimente zum Thema „Luft braucht Platz“.

In der konkreten unterrichtspraktischen Umsetzung bedeutet das für die Kinder der internationalen Klasse in den zwei Unterrichtsdoppelstunden (à 90 Minuten) ein immer wiederkehrender Ablauf mit folgenden Arbeitsschritten bzw. Arbeitsphasen: Am Anfang wird ein Versuch zunächst von den Studierenden gemeinsam mit den Schüler*innen im Gesprächskreis entwickelt, durchgeführt und besprochen (Einstiegsphase). Dazu werden zu den realen Versuchsgegenständen, die zuvor erläuterten und für den Unterricht leitenden „Lupo“-Versuchskarten sowie weitere sprachliche und fachliche Scaffolds, z.B. Bild- und Wortkarten, eingesetzt. Anschließend erproben die Schüler*innen den besprochenen Versuch und ggf. noch einen oder maximal zwei weitere Versuche des Phänomenkreises in Kleingruppen an Gruppentischen (Erarbeitungsphase). Dazu arbeiten sie – soweit wie möglich – eigenständig. Sie haben aber die Möglichkeit, das genannte Unterstützungsmaterial aus der Einführungsphase sowie weitere differenzierte Arbeitsmaterialien zur Dokumentation der Versuchsdurchführung entsprechend ihres

⁶ Die Zeichnungen wurden von Neele Gohde (AG Blumberg) angefertigt.

individuellen sprachlichen Kompetenzniveaus hinzuzuziehen. Zudem begleiten die Studierenden aktiv die Gruppenarbeitsphase, indem sie die Kleingruppen zur Durchführung eines Versuchs anleiten und Hilfestellung und Hinweise zur Dokumentation der Versuchsdurchführung geben. Am Ende einer solchen Gruppenarbeitsphase und auch am Ende des Unterrichts bzw. einer Unterrichtsstunde steht eine gemeinsame Reflexion der Arbeitsergebnisse im Gesprächskreis (Festigungs- und Reflexionsphase). Auch hier kommen wieder die zuvor im Unterricht verwandten Scaffolds zum Einsatz.⁷



Abb. 2: Fotos aus der Unterrichtserprobung: Gesprächskreis, Gruppenarbeit

Reflexion

Im Anschluss an den Unterricht erfolgt mit den Studierenden im Seminar eine ausführliche gemeinsame Reflexion der Erfahrungen während der unterrichtspraktischen Erprobung mit verschiedenen Foki, die beispielsweise die eigene Rolle als Lehrperson, den persönlichen Gewinn im Hinblick auf die zukünftigen Herausforderungen im Umgang mit neu zugewanderten Kindern in der Unterrichtspraxis, aber auch die wahrgenommenen fachlichen und sprachlichen Lernzuwächse der Schüler*innen betreffen. Diese und weitere Aspekte sind u. a. leitend für die nachfolgend dargestellte Evaluation und die berichteten explorativen Ergebnisse.

5 Evaluation der Lehr-Lernkonzeption: Ziel, Design und erste Ergebnisse

Seit dem Wintersemester 2015/16 findet die dargestellte Lehr-Lernkonzeption in dieser Form im Tandem der Mehrsprachigkeits-/DaZ- und Sachunterrichtsdidaktik fortlaufend in jedem Semester statt. Die informellen Rückmeldungen aus dem ersten Durchgang zum interdisziplinären Pilotprojekt waren von allen Seiten der beteiligten Akteure durchgängig sehr positiv. Es fehlte jedoch eine empirische

⁷ Bei Fragen zu den entwickelten Materialien wenden Sie sich bitte an die Autorinnen dieses Beitrags.

Absicherung dieser zurückgemeldeten Ergebnisse zur evidenzbasierten Fortführung und Weiterentwicklung des Lehr-Lernprojekts. Aus diesem Grund fand im zweiten Durchgang des Seminars im Sommersemester 2016 eine Evaluation der Lehr-Lernkonzeption statt, wozu eine schriftliche Befragung zur Einschätzung des Projekts mit den Studierenden sowie ein Leitfadenterview mit der Klassenleitung und Interviews mit den Schüler*innen durchgeführt wurden. Die ersten Ergebnisse dieser explorativen Studie werden nachfolgend berichtet. Die Auswertungen der schriftlichen und mündlichen in Form von Transkripten vorliegenden Befragungsergebnisse erfolgten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

5.1 Ergebnisse der Schüler*innenbefragungen

Die beteiligten Hauptakteure der Studie, die Schüler*innen der internationalen Klasse, wurden im Anschluss an den stattgefundenen Unterricht in Kleingruppen anhand eines Leitfadens zu ihren Einschätzungen zum Unterricht befragt. Im Rahmen der mündlichen Befragungen, die zur besseren Auswertbarkeit in Kleingruppen durchgeführt wurden, hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich sowohl auf Deutsch als auch in ihren mitgebrachten Sprachen (v.a. Kurdisch und Türkisch) zu äußern. Dies war möglich, weil die Interviewerinnen neben Deutsch auch die mitgebrachten Sprachen der Schüler*innen beherrschen. Die durchgeführten, in Ton und Bild aufgezeichneten Befragungen wurden transkribiert, soweit erforderlich ins Deutsche übersetzt und ausgewertet.

Zusammenfassend zeigen die Befragungen der insgesamt dreizehn Schüler*innen, dass den meisten Kindern der Unterricht zum Thema „Luft braucht Platz“ mit den Studierenden Spaß und Freude bereitet hat. Die Schüler*innen erzählen, dass sie neue Wörter gelernt haben und einige geben an, im Unterricht alles verstanden zu haben. Ein Aspekt bedarf jedoch besonderer Aufmerksamkeit: So äußert ein Kind in seiner Erstsprache – und zwar nur auf Nachfrage in kurdischer Sprache – dass der naturwissenschaftliche Sachunterricht schwierig gewesen sei, da er/sie und seine/e Freund/in im naturwissenschaftlichen Fachunterricht nichts verstanden haben:

Interviewerin 4: (auf Kurdisch zu den Kindern) Sie [die andere Interviewerin] sagt, warum war das für euch schwierig? Warum war der Unterricht für euch schwer? Was habt ihr nicht verstanden?

Kind 4: (zu Interviewerin 4 auf Kurdisch) Wir haben nichts verstanden

Interviewerin 4: (zu K4 auf Kurdisch) Warum?

Kind 4: (zu Interviewerin 4 auf Kurdisch) Weil wir nur ein bisschen Deutsch können.

Hier gilt es, gründlich abzuwägen, inwieweit in Kauf genommen werden kann, dass einige Kinder, die noch kaum Deutsch verstehen, dem Unterricht nicht folgen können. An dieser Stelle soll zu dieser sehr wichtigen Frage keine Position bezogen bzw. keine Antwort gefunden werden, sondern vielmehr soll auf die Problematik

nur hingewiesen werden. Hier wäre weitere Forschung wünschenswert, v.a. dazu, wie sich die Schüler*innen in dieser Situation fühlen und welche sprachlichen und fachlichen Kompetenzzuwächse sie ggf. im Rahmen einer länger angelegten Unterrichtsreihe im Sinne des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts erfahren. Des Weiteren ist zu prüfen, welche anders- oder nichtsprachlichen Unterstützungsmaßnahmen genutzt werden können.

5.2 Einschätzungen der Klassenleitung der internationalen Klasse

Die Klassenleitung der internationalen Klasse wurde anhand eines Leitfadeninterviews von den beiden Seminarveranstalterinnen und Autorinnen dieses Beitrags befragt.

Insgesamt bewertet die befragte Klassenleitung den sprachbildenden Fachunterricht zum Thema „Luft braucht Platz“ in der internationalen Vorbereitungsklasse als „gut“.

So äußert sie, dass in der internationalen Klasse zwar auch beispielsweise das Fach Kunst unterrichtet würde, dass jedoch naturwissenschaftlicher Sachunterricht bisher nicht stattgefunden habe. Nach Einschätzung der Klassenleitung habe der Unterricht den Schüler*innen großen Spaß gemacht. Sie konnte des Weiteren beobachten, dass die Motivation der Schüler*innen – gerade die der Jungen – besonders hoch gewesen sei, weil die Versuche zum Thema „Luft braucht Platz“ bzw. das praktische Handeln im Rahmen der Versuche ihr Interessengebiet treffe. Sie nimmt an, dass durch diese Form des Unterrichts – insbesondere durch das eigenständige Aufbauen und Durchführen der Versuche – das Selbstkonzept der Schüler*innen gestärkt wird:

äh also da wird das selbst(.)vertrauen und selbstbewusstsein wird da auf jeden fall (.) durch gestärkt ne [...] also einfach dieses ich mach was ich kann was ich lerne was [...] das sind ja ganz (.) viele kleinigkeiten die schon da weiterführen auch äh äh aber das ist bei den experimenten ganz bestimmt ne (-) mmh bei mir klappt das da kommt kein wasser dran je nachdem wie ich den becher ja auch drüberstülpe und so [...] einmal was selbstvertrauen und einmal so selbstständiges (.) lernen also dass die dann auch sich wirklich zutrauen selbst mal so einen versuch alleine durchzuführen [...].

Als besonders positiv bewertet die Klassenleitung darüber hinaus, dass in diesem Unterricht, in dem die Schüler*innen selbstständig Versuche mit Wasserbecken, Bechern, Teelichtern, Flaschen usw. durchführen, auch diejenigen sich aktiv und handelnd in das Unterrichtsgeschehen einbringen können, die noch über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Diese Beobachtung der Klassenleitung legt nahe, dass sich alle Schüler*innen – auch wenn zwei Kinder angeben, im Unterricht nichts verstanden zu haben – aktiv in die Phase des Versuchsaufbaus und der Versuchsdurchführung einbringen können.

In Bezug auf Kompetenzzuwächse beobachtete die befragte Lehrerin sowohl fachliche als auch sprachliche Verbesserungen, insbesondere bei den älteren Schüler*innen. So konnten die Schüler*innen auch ca. eine Woche nach dem Unterricht noch berichten, was im Unterricht stattgefunden habe und den entsprechenden Wortschatz verwenden (*der Becher, das Wasserbecken, ...*).

Insgesamt betont die befragte Lehrerin, dass alle Beteiligten profitieren: die Studierenden mit Blick auf Unterrichtserfahrungen, die Schüler*innen mit Blick auf Kompetenzzuwächse und die Stärkung ihres Selbstkonzepts und sie selbst als Lehrerin in dem Sinne, dass der Unterricht ihr als Ideengeber dienen könne, Ähnliches selbst auszuprobieren.

Die Klassenleitung gibt des Weiteren an, dass ihrer Einschätzung nach ein wie im Rahmen des hier beschriebenen Projekts durchgeführter Fachunterricht auch in anderen Fächern gut möglich und wünschenswert sei.

Ein sehr interessanter Aspekt, den die Befragte im Rahmen des Interviews thematisiert, ist zudem der folgende: Laut Einschätzung der Befragten ist das Lehr-Lern-Projekt zum sprachbildenden Fachunterricht aus dem Grund besonders wichtig, als dass die Studierenden erfahren, „was sie erwartet“ und einen anderen – positiveren Blick auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen bekommen:

ja (-) das mh is ja auch ne gute sache ne also wirklich diesen kontakte mal gehabt zu haben und zu sagen mh_mh ich weiß (-) wie schwierig es mit den kindern ist oder wie schön das auch sein kann oder äh wie wie ich darauf zugehe

5.3 Reflexionen der teilnehmenden Studierenden

Die Studierenden wurden am Veranstaltungsende gebeten, schriftlich Auskunft zu einem Bereich des Seminars zu geben, wobei ihnen überlassen wurde, ob sie anonym bleiben möchten oder nicht, um eine eventuelle soziale Erwünschtheit bei den Aussagen zu vermeiden. Die elf Studierenden aus dem hier berichteten Durchgang im Sommersemester 2016 dokumentierten ihre Reflexionsaussagen anhand schriftlicher Fragebögen mit sieben offenen Fragen.

Folgende Hauptkategorien, auf die sich die anschließende zusammenfassende Darstellung der Auswertung⁸ bezieht, konnten inhaltsanalytisch anhand des qualitativen Datenmaterials, d.h. der offenen Antworten der Studierenden, ermittelt werden: Sinnhaftigkeit des fachdidaktischen Seminars, eigener Kompetenzzuwachs und Zugewinn auf Seiten der Schüler*innen, Selbsteinschätzung vor und nach der Unterrichtsdurchführung, Bezug zur zukünftigen Lehrertätigkeit, Verknüpfung von Theorie und Praxis (auch in der Bedeutung für die weitere Lehrerausbildung),

⁸ Originalzitate aus den Studierenden-Reflexionen sind nachfolgend durch Anführungszeichen kenntlich gemacht. Auf die Angabe von Fallnummern ist verzichtet worden, da es sich um eine zusammenfassende Darstellung handelt.

erfahrene Bedeutung der Praxiserfahrung v.a. zur Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens.

Alle teilnehmenden Studierenden dieses Durchgangs bestätigen in ihren Aussagen die persönlich wahrgenommene Sinnhaftigkeit des verknüpften fach- und sprachdidaktischen Seminars. Dieses „Brückenschlagen“ zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken, das sie als „einen Teil ihrer Lehrerprofessionalität“ einschätzen, erachten sie als notwendig, nutzbar und gewinnbringend im Hinblick auf das direkt vor ihnen liegende Praxissemester, aber auch als gute Vorbereitung auf ihre zukünftige Lehrertätigkeit und ihre spätere persönliche Berufspraxis. Sie äußern den Eindruck, den „Weg des Lehrers“ sozusagen vorgegangen zu sein und neben wichtigen Grundlagen zum Planen und Durchführen von sprachsensiblen (Fach-) bzw. Sachunterricht Sicherheit im Umgang mit neu zugewanderten Kindern mit sehr unterschiedlichen (fach-)sprachlichen und fachlichen Ausgangsniveaus für ihre unterrichtspraktischen Tätigkeiten gewonnen zu haben. Ihren eigenen Kompetenzzuwachs durch das Seminar schätzen die Studierenden insgesamt als sehr hoch und vor allem durch die Kombination von Theorie und Praxis als sehr nachhaltig ein. Auch über den Sachunterricht hinaus sehen sie Transfermöglichkeiten ihrer erworbenen sprach- und fachdidaktischen praxisorientierten Kompetenzen auf andere Fächer. Besonders der (eigenen) unterrichtspraktischen Erprobung, die „Möglichkeit der Umsetzung theoretischer Grundlagen in der Praxis“ und die „Nutzbarkeit theoretischer Inhalte für die Praxis zu erfahren“ messen die Studierenden einen sehr hohen Stellenwert bei: Nicht nur, dass das theoretische Wissen durch die praktischen Anteile unmittelbar angewandt werden kann („bleibt besser im Kopf“), sondern auch, dass sich die Einschätzungen der Studierenden vor und nach der unterrichtlichen Erprobung folgendermaßen verändern, spricht für die Seminarkonzeption. So wandelten sich die Studierendenaussagen in Bezug auf die Durchführung eines naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in der internationalen Klasse mit ausschließlich neu zugewanderten Kindern, die über sehr geringe sprachliche Kompetenzen im Deutschen und schwer zu erhebende fachliche Lernvoraussetzungen verfügen, vor und nach der Unterrichtsdurchführung von Skepsis, Bedenken, Unsicherheit und Angst hin zu einer „bereichernden, spannenden, positiven und wichtigen Erfahrung“, bei der „vermeintliche Zweifel oder Scheu vor der Durchführung schnell verschwanden“. Die im Rahmen des Seminars erworbenen Unterrichtserfahrungen werden sogar als eine „Verstärkung in der Berufswahl“ eingeschätzt. Zwar wird durchaus ein „lohnender Mehraufwand“ bei der Vorbereitung des Unterrichts festgestellt, dieser scheint sich für die Studierenden jedoch in den deutlich wahrnehmbaren positiven Lerneffekten und der hohen Motivation bei den Schüler*innen als gewinnbringend zu erweisen. Der klar geäußerte „Wunsch der Ausweitung dieses Seminarangebots auf alle Fächer und für alle Studierende (nicht nur mit Vertiefung)“ unterstreicht den wahrgenommenen positiven Effekt und „Mehrwert“ auf Seiten der Studierenden. Gerade mit „Bezug zur aktuellen Flüchtlingsthematik“ erachten sie die „Relevanz einer [so ausgerichteten] fundierten Lehrerausbildung“ als steigend an.

6 Fazit und Ausblick

Das hier dargestellte Projekt zum sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterricht in einer Vorbereitungsklasse der Grundschule zeigt, dass alle Akteure profitieren. So haben die Schüler*innen im Rahmen ihrer Teilnahme am sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterricht neben dem fachlichen Kompetenzerwerb die Gelegenheit, nicht ausschließlich „basale Sprachkompetenzen für die Bewältigung des schulischen und außerschulischen Alltags“ (Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff 2016: 162) zu erwerben, sondern sich darüber hinaus bereits „schulrelevanter Sprache“ (ebd.: 163) zu nähern. Gleichzeitig bekommen sie die Möglichkeit, methodische Zugangsweisen wie auch inhaltliche Kompetenzen für ein weiteres erfolgreiches naturwissenschaftliches Lernen zu erwerben.

Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich auf das Unterrichten sprachlich und fachlich heterogener Gruppen vorzubereiten und v.a. Erfahrungen im Unterrichten neu zugewanderter Kinder zu sammeln, wobei sich diese Klasse durch das jahrgangsgemischte Lernen der neu zugewanderten Kinder durch eine sehr hohe Diversität in diesen Bereichen auszeichnet.

Zwar sind die berichteten Ergebnisse der qualitativ angelegten Evaluationsstudie des Lehr-Lernprojekts als erste explorative Ergebnisse vorsichtig zu deuten. Zweifelsfrei zeigen sie aber auf, dass das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt ein richtiger Schritt zu einer besseren Vorbereitung angehender Lehrer*innen zur sprachlichen Integration geflüchteter Schüler*innen in den Fachunterricht und ein erfolgreicher Ansatz zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrerbildung zu sein scheint. Die Rückmeldungen der Studierenden und der Klassenleitung der internationalen Klasse bestätigen die Relevanz und die Notwendigkeit eines solchen interdisziplinären Lehr-Lernansatzes. Eine durchgängige Implementation entsprechender Ausbildungsbausteine in die erste und zweite Lehrerbildungsphase aller Lehramtsstudierenden sowie in die Lehrerfortbildung wären wünschenswerte weitere Entwicklungsschritte. Zu einer evidenzbasierten Weiterentwicklung wäre eine weitere Beforschung des hier vorgestellten Projekts, möglichst unter Einbezug quantitativer Erhebungen erforderlich. Interessant wäre es, dazu die weiteren und die Langzeiteffekte des Seminars bei den Studierenden zu erfassen; v.a. in welcher Form sie im bzw. nach dem Praxissemester und im Referendariat vom Seminar profitieren im Vergleich zu Studierenden, die dieses Seminar nicht besucht haben. In einer Master-Arbeit werden diese Effekte bei den Studierenden des ersten Durchgangs gerade erhoben und vergleichend analysiert. Eine weitere Studie im größeren Umfang ist dazu in Planung.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. und aktual. Aufl. Tübingen: Narr.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323–410.
- Blumberg, Eva (2008): *Multikriteriale Zielerreichung im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht der Grundschule*. Dissertationsschrift. Westfälische Wilhelms-Universität. Münster. Online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-42569418514> (Stand: 14.12.2015).
- Blumberg, Eva; Möller, Kornelia; Hardy, Ilonca (2004): Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Plaßmeier, Nike; Schwippert, Knut (Hg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 41–55.
- Carls, Gudrun (2009): Die „Lerndokumentation Sprache“ in der Schulanfangsphase. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion: *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig-Edition. Münster: Waxmann, 165–174.
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016): Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, 159–200.
- Decker, Yvonne (2010): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 162–172.
- European Union (2013): *Study on educational support for newly arrived children*. Final report. Brussels: European Commission.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41(6), 867–887.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269–290.
- Gibbons, Pauline (2010): Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann, 25–37.
- Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Textkompetenzen*. Tübingen: Narr, 73–80.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachförderung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, 107–127.
- Handt, Claudia; Weis, Ingrid (2015): Sprachförderung im Sachunterricht. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett, 73–92.
- Jeuk, Stefan (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleickmann, Thilo (2012): *Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Publikation des Programms SINUS an Grundschulen Programmträger: Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Universität Kiel. Online unter http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Kleickmann.pdf (Stand: 18.01.2016).
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: *proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Essen: Universität Duisburg Essen und der Stiftung Mercator. Online unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Stand: 18.01.2016).
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz.

- Möller, Kornelia (2012): Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion? Konstruktionsfördernde Unterstützungsmaßnahmen im Sachunterricht. In: Giest, Hartmut; Heran-Dörr, Eva; Archie, Carmen (Hg.): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–50.
- Möller, Kornelia; Baumann, Stefanie, Henry, Walburga; Nachtigäller, Ingrid (2007): *Klasse(n)kisten für den Sachunterricht*. Ein Projekt des Seminars für Didaktik des Sachunterrichts im Rahmen von KiNT „Kinder lernen Naturwissenschaften und Technik“. Thema: Luft und Luftdruck. Essen: Spectra.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008): *Lehrplan Sachunterricht für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Online unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/sachunterricht/index.html> (Stand: 01.10.2016).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014): *BASS-Auszug. Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen*. Online unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf> (Stand: 01.10.2016).
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2015): *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.
- Reiser, Brian J. (2004): Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *Journal of the Learning Sciences* 13(3), 273–304.
- Riebling, Linda (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 25–40.
- Spreckelsen, Kay (2004): Phänomenkreise als Entwicklungskerne für das Verstehen-Lernen. In: Köhnlein, Walter; Lauterbach, Roland (Hg.): *Verstehen und begründetes Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–144.
- Tajmel, Tanja (2013): Bildungssprache im Fach Physik. In: Gogolin, Ingrid; Michel, Ute; Reich, Hans H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache*. FürMig-Edition. Münster: Waxmann, 239–256.

- Vollmer, Helmut J.; Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 41–57.
- Vygotsky, Lew Semjonowitsch (1978): Interaction between learning and development. In: Vygotsky, Lew Semjonowitsch: *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 79–91.
- Wendt, Heike; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C. (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut; Kasper, Daniel (Hg.): *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 317–331.

Integration von jugendlichen Geflüchteten durch die Verzahnung von sprachlichem und beruflichem Lernen – Das Willkommenscurriculum für die beruflichen Schulen in Berlin

Monika Vöge (Berlin)

1 Hintergrund, Initiatoren und Zielgruppe des Curriculums

Nach Angaben der UNO-Flüchtlingshilfe befanden sich 2015 weltweit 65,3 Mio. Menschen auf der Flucht, 21,3 Mio. von ihnen minderjährig.¹ In Berlin kamen im Jahr 2015 79034 Flüchtlinge an, etwa 55000 blieben in der Stadt.² Diese hohen Zuwanderungszahlen bilden sich auch an den beruflichen Schulen in der Stadt ab: Im Schuljahr 2016/17 werden etwa 4000 geflüchtete junge Menschen über 16 Jahren an den beruflichen Schulen Berlins in Willkommensklassen auf den Regelunterricht vorbereitet. Sie lernen dort Deutsch – aber wie gelingt Integration nachhaltig? Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft hat in Kooperation mit dem Sven Walter Institut der GFBM gGmbH (Gemeinnützige Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen) ein rahmengebendes Curriculum für das erste Jahr der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler über 16 Jahren an den berufsbildenden Schulen in Berlin entwickelt, das sich mit dem sprachlichen und beruflichen Lernen der jungen Geflüchteten in den Willkommensklassen befasst. Entlang den von der Kultusministerkonferenz (KMK) bestätigten Kompe-

¹ UNHCR (2016).

² berlin.de (2017).

tenzrastern des GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und des DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen) begleitet „Das Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins. Curriculum zur sprach- und berufsübergreifenden Didaktik in den Willkommensklassen für Neuzugewanderte über 16 Jahre“ Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern auf dem Weg in das deutsche Ausbildungs- bzw. Berufsbildungssystem.

2 Leitende Prinzipien des Willkommenscurriculums

Innerhalb eines mehrjährigen Projekts des Sven Walter Instituts im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung (SPAS: Sprachförderung an berufsbildenden Schulen) mit Lehrkräften aus den Berufsschulen wurde der Bedarf an einem vorgegebenen Rahmen hinsichtlich der Verzahnung von Spracherwerb und beruflichen Kompetenzen laut. Das Willkommenscurriculum für die beruflichen Schulen Berlins greift diesen Bedarf nach Struktur auf und lädt gleichzeitig durch eine offene Form zum individualisierbaren *work in progress* ein: Um den Bedarfen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler möglichst nahe zu kommen und um den Bezug zur Realität in den Klassenzimmern nicht zu verlieren, ist das Curriculum offen aufgebaut: In einem Hefordner steht es den Lehrkräften für die direkte Nutzung im Unterricht zur Verfügung. Es soll dazu anregen, Erfahrungen aus dem Unterricht einzubeziehen und eigene Ideen in das Curriculum einzubringen. So soll die Möglichkeit geschaffen werden, das Curriculum, das inhaltlich verbindlich ist für alle Willkommensklassen an den berufsbildenden Schulen Berlin, individuell an jede Lerngruppe anzupassen. Auf diese Weise entsteht ein offener Bausteinhefter. Das Curriculum versteht sich als Instrument, das kontinuierlich weiter ausgebaut werden kann und soll, so dass ein Pool an Arbeitsblättern und didaktischen Hinweisen entsteht, der an die sprachliche und inhaltliche Progression der jeweiligen Lerngruppe angeglichen ist. Eigene und authentische Materialien sollten Einzug in die Unterrichtsgestaltung finden und können in der Curriculum-Mappe abgeheftet werden. Schülerinnen- und Schüler-, Praxis- und Handlungsorientierung stehen hier stets im Vordergrund.

Das Curriculum orientiert sich in seiner Progression vertikal an den standardisierten, von der KMK bestätigten Kompetenzraster GER und DQR. Es deckt die Sprachniveaustufen A1 bis A2 des GER ab sowie die DQR-Stufen 1 bis 3. Die horizontale Orientierung ergibt sich aus den an die Lebenswirklichkeiten und alltäglichen Notwendigkeiten der jungen Neuzugewanderten angelehnten Inhalten.

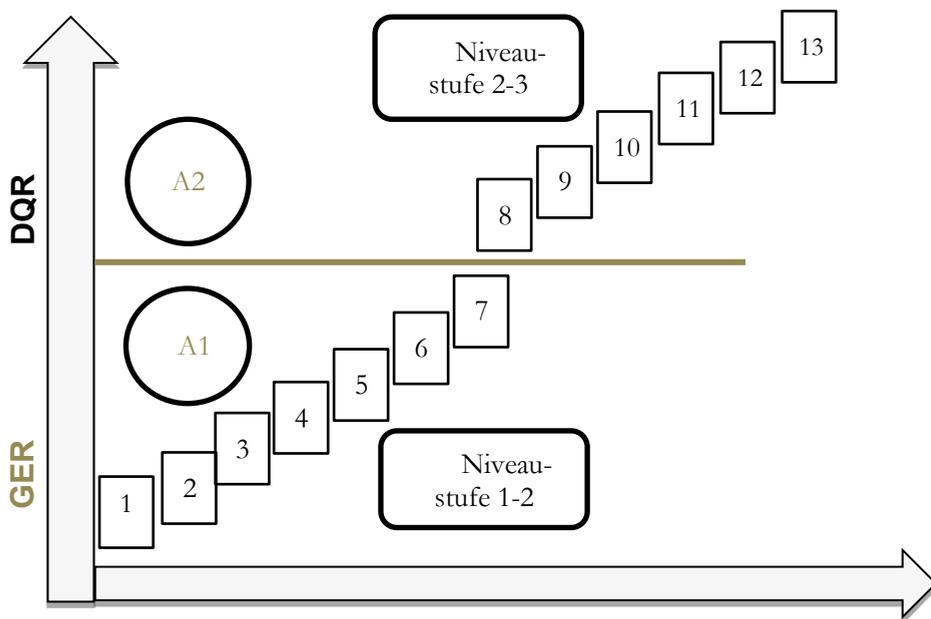


Abb. 1: Progression des Willkommenscurriculums

Interkulturelles Lernen und Zielgruppenorientierung beim Zweitspracherwerb sind weitere durchgehend leitende Prinzipien des Curriculums. Generell ist der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache ausgehend vom Bildungsauftrag als interkulturell zu verstehen: Den Ausgangspunkt stellen die bisherigen Bildungs- und Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler dar, auf deren Grundlage sie Unterstützung erfahren sollen, um innerhalb hiesiger pädagogisch-didaktischer Ansätze fachbezogene Bildungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Dies kann am ehesten gelingen, wenn Raum und Gelegenheit für den Rückbezug auf persönliche Erfahrungen geschaffen wird. Durch Vergleiche sollen Lernsituationen reflektiert werden, um sich so zunehmend in den neuen Lernkontexten zurechtzufinden. Für die Lehrkräfte in den Willkommensklassen ist es wichtig zu wissen, welche Sprach- und Schriftkenntnisse die Schülerinnen und Schüler mitbringen, um Sprachschwierigkeiten nachvollziehen und Kompetenzen erkennen und wertschätzen zu können. Das Curriculum beruft sich hier auf Krifka et al. (2014). Weiter noch: Damit Lernprozesse mit Geflüchteten gelingen, müssen sich die Lehrkräfte der Lebens- und Lernbedingungen dieser besonderen Zielgruppe bewusst sein. Das Curriculum bietet in diesem Zusammenhang Hilfestellung im Hinblick auf ein kultursensibles Umgehen mit der Zielgruppe, auf didaktisch-methodisches Vorgehen im DaF/DaZ-Unterricht, auf zu verwendende Materialien sowie auf die Rechtslage und Berufsperspektiven von zugewanderten Jugendlichen.

Ein weiteres elementares Prinzip des Willkommenscurriculums ist die kontinuierliche Erziehung zur Selbstständigkeit. Nicht nur beim Sprachenlernen, um eine

solide Basis für die weiterführende Aneignung von Bildungsinhalten zu schaffen, ist dies zentral. Das Curriculum regt Lehrkräfte auch dazu an, Strategien, die den Grad der Autonomie und Selbstbestimmung der neuzugewanderten Jugendlichen im neuen Land erhöhen, anzuwenden und sich zu schulen. Das Ziel heißt „Empowerment“ (aus dem Englischen: Ermächtigung, Übertragung von Verantwortung, vgl. Rappaport 1985), auf Deutsch auch „Selbstkompetenz“. Der Begriff bezeichnet sowohl den Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihr Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit (powerlessness) zu überwinden, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und diese zu nutzen. Im Unterricht sind die Voraussetzungen für Empowerment eine vertrauensvolle Atmosphäre und gegenseitige Wertschätzung.

3 Aufbau des Curriculums

Das Willkommenscurriculum ist in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil ist eine dem Hefter entnehmbare Broschüre mit Informationen zu (1) dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), (2) dem Deutschen Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen (DQR), (3) den Leitfäden anderer Bundesländer (Bayern, Sachsen) in Sachen Beschulung Geflüchteter, (4) der Broschüre „Angewandte! Handreichung für den Unterricht mit Flüchtlingen an Schulen der beruflichen Bildung in Berlin“ (GFBM), (5) den Bedarfen der Lernenden und Lehrenden, (6) dem Lernstandsbericht, dem Berliner „Zeugnis“ für Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen, (7) didaktischen Hinweisen zur integrierten Sprachbildung sowie (8) Quellennachweisen und Literatur. Im zweiten Teil, der Losen-Blatt-Sammlung, finden sich weitere Details zur Struktur, zum Aufbau und zur Nutzung des Curriculums sowie Hinweise und Tipps zur Umsetzung der Themen im Unterricht. Als Kernstück beinhaltet der zweite Teil die Bausteine 1-13, also die inhaltlichen Kapitel des Curriculums inklusive didaktischer Vorschläge und Hilfestellungen.

4 Die vertikale Ausrichtung des Curriculums

Wie bereits in Abschnitt 2 dargelegt, orientiert sich die vertikale Progression des Willkommenscurriculums für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins an zwei von der KMK bestätigten Kompetenzrastern, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

4.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für europäische Sprachen

Der GER legt den Fokus beim Fremdsprachenlernen auf Kommunikation, Handlungsorientierung und sprachliches Handeln in Alltag, Beruf oder anderen realistischen Kommunikationsszenarien. Er teilt Sprachkompetenzen sprach- und länder-

übergreifend in Stufen ein, wobei die Skala hier von Niveau A (elementare Sprachverwendung), B (selbstständige Sprachverwendung) bis C (kompetente Sprachverwendung) geht, und diese Skalierung noch mal in jeweils zwei Abschnitte eingeteilt ist, so dass insgesamt sechs Sprachniveaustufen entstehen. Um Selbstständigkeit bei sowohl Lernenden als auch Lehrenden zu fördern, stellt der GER transparente Bedingungen für den Unterricht her, indem er Kann-Beschreibungen für sechs Sprachniveaus und die vier Teilkompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) sowie Wortschatz, Korrektheit, Aussprache/Intonation beschreibt. Im Willkommenscurriculum ist das Ziel Sprachniveau A2.³

4.2 Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Der DQR wurde 2013 auf gemeinsamen Beschluss des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, der KMK und der Wirtschaftsministerkonferenz eingeführt. Er basiert, vergleichbar mit dem GER, auf dem europäischen Gedanken der Vergleichbarkeit von Abschlüssen innerhalb Europas zum Zwecke der Freizügigkeit und hat zum Vorbild den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Der DQR beschreibt acht Referenzniveaus in einheitlicher Struktur mit Bezug auf den Kompetenzbegriff (Handlungsfähigkeit). Die Niveaus beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der DQR lässt sich also als eine Art Grundlagenkatalog für Berufsbildung veranschaulichen. Bei seiner Niveaubeschreibung unterscheidet der DQR zwei Kompetenzkategorien: *Fachkompetenz*, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, und *Personale Kompetenz*, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Das Ziel im Curriculum ist die Erreichung der DQR-Niveaustufen 2 bis 3.

5 Die horizontale Ausrichtung des Curriculums

Während die vertikale Orientierung des Curriculums durch GER und DQR vorgegeben ist, richtet sich das Curriculum horizontal an der Lebenswirklichkeit der zugewanderten Jugendlichen aus. In 13 Bausteinen unterstützt es die Jugendlichen bei ihrem Ankommen im neuen Land mit thematischen, aufeinander aufbauenden Schwerpunkten. Die Bausteine 1-7 sind mit steigender Progression auf der Niveaustufe A1 des GER bzw. 1-2 des DQR angesiedelt. Sie führen von der eigenen Person ausgehend über die Erschließung des näheren Lebensumfelds hin zu einem reflexiv angelegten Modul zum interkulturellen Lernen. Weiter thematisieren sie Mediennutzung sowie EDV und schließen mit einem Modul zu mathematischen Grundkenntnissen ab, das die sprachliche Bewältigung rechnerischer Grundlagen ermöglichen soll. Die Bausteine 8-13 entsprechen der GER-Niveaustufe A2 und

³ Zum Vergleich: Schülerinnen und Schüler in der dualen beruflichen Bildung sollen über Sprachkompetenzen auf Niveau B1/B2 verfügen.

den DQR-Niveaustufen 2-3. Begonnen wird hier mit einem Sockeltraining für die Lernenden, wobei Arbeitstechniken, deren individuelle Aneignung sowie die Entwicklung spezifischer Sprachkompetenzen in Bezug auf Hören, Lesen und Präsentieren im Mittelpunkt stehen. Die Bausteine 9-13 sind explizit konzipiert zur Erleichterung des Übergangs in die sich anschließenden berufsorientierten Bildungsgänge und thematisieren, wiederum ausgehend von der persönlichen Zielsetzung, Berufsorientierung und schulische sowie betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten. Besondere Schwerpunkte werden hierbei zum einen auf betriebliche Spezifika wie Hierarchien und berufliche Umgangsformen gelegt, zum anderen auf Kompetenzanalysen und Testierungsverfahren bzgl. beruflicher Fähigkeiten und Neigungen. Wesentlich ist hierbei, die Schülerinnen und Schüler mit möglichen zukünftigen Perspektiven und Teilzielen ihrer beruflichen Karriereplanung vertraut zu machen.

5.1 Die Bausteine

Die einzelnen Bausteine des Curriculums bauen sowohl in Bezug auf die sprachliche Progression als auch im Hinblick auf zu erschließende Themenbereiche aufeinander auf. Im Folgenden sind die Themenbereiche des Curriculums (Bausteine) aufgelistet. Sie orientieren sich weitestgehend an den Vorgaben des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge für Integrationskurse, sind jedoch an die Zielgruppe junger Menschen im Übergang von Schule zu Beruf angepasst.

Tab. 1: Die Bausteine des Willkommenscurriculums

GER-Niveaustufe A1 DQR-Niveau 1-2	Baustein 1: Ankommen in der Klasse Baustein 2: Ankommen in Berlin Baustein 3: Praktische Lebensbewältigung Baustein 4: Orientierung in Deutschland Baustein 5: Interkulturelles Lernen Baustein 6: Mediennutzung und EDV Baustein 7: Mathematische Grundkenntnisse
GER-Niveaustufe A2 DQR-Niveau 2-3	Baustein 8: Lernen lernen Baustein 9: Das deutsche Schulwesen, Berliner Schulen und Herkunftsland Baustein 10: Wünsche, Pläne, Kompetenzen Baustein 11: Berufsorientierung Baustein 12: Berufsausbildung Baustein 13: Arbeit im Betrieb

5.2 Aufbau der Bausteine

Jeder Baustein ist nach dem gleichen Schema aufgebaut und enthält die gleichen Elemente. Im Folgenden wird der Aufbau der einzelnen Bausteine exemplarisch an Baustein 10: Wünsche, Pläne, Kompetenzen dargestellt. Jeder Baustein ist unterteilt in die Blätter A, B, C und D.

Blatt A führt ein in den thematischen Inhalt des Kapitels mit Bezug zur Realität der Neuzugewanderten. Es wird ein Überblick zum im Baustein angestrebten Kompetenzerwerb in Bezug auf Sprache und Handlungsfähigkeit, orientiert an GER und DQR, gegeben sowie Hinweise bzgl. Materialien und Links, die bei der Unterrichtsgestaltung hilfreich sein können, vorgestellt.

66

Baustein 10: Wünsche, Pläne, Kompetenzen

Blatt A: Kompetenzwegweiser

Bezug zur Realität der Zugewanderten und ihre didaktische Unterstützung:

Die Neuzugewanderten projizieren ihre Hoffnungen und Wünsche auf das Leben im neuen Heimatland. Um diese hier realisieren zu können, bedarf es zunächst eines reflektorischen Prozesses. Es geht darum, eigene Stärken und Schwächen zu benennen, sie in einen Vergleich zu setzen und realistisch einzuschätzen. Die SuS sollen nach Abschluss der Willkommensklasse in eine für sie passende OSZ übergehen, um einen Beruf zu erlernen, der ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Dafür müssen sie sich gut informieren. Weiterhin muss ihnen klar werden, dass eben diese Neigungen und Fähigkeiten bei der Berufswahl richtungsgebend sind, nicht etwa das Prestige, das ein Beruf in ihren Augen haben mag. Im Baustein 10 soll die Grundlage geschaffen wer-

den, die SuS mit ihren Möglichkeiten und Perspektiven im Beruf vertraut zu machen. Dazu sollten im Unterricht Instrumente vorgestellt und unterstützt genutzt werden, die den SuS in ihrem weiteren Lebens- und Berufsweg in Deutschland begegnen werden wie z.B. die online Angebote der Bundesagentur für Arbeit sowie das Anmeldesystem EALS (www.weg-zum-beruf.de). In diesem Kontext wird im Baustein 10 ein erster Kompetenztest bzgl. beruflicher Qualifikationen, Interessen und Fähigkeiten erarbeitet und durchgeführt. Die Ergebnisse werden in Baustein 13 nochmals überprüft um sicherzustellen, dass die SuS eine gute Grundlage für eine informierte Entscheidung bzgl. ihrer Berufsplanung haben.

Kompetenzerwerb:

Sprachkompetenz (A2 nach dem GER)	Berufsübergreifende Handlungskompetenzen (DQR, Stufe 2–3)
<ul style="list-style-type: none"> Anwendung des Konjunktiv II mit würde, hätte, wäre Benennung eigener Kenntnisse und Interessen (reflexive Verben) Benennung von eigenen Stärken und Schwächen Formulierung indirekter Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> Fachkompetenz: Beurteilung von Lernergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben; Herstellung von Zusammenhängen; Fähigkeit zur Informationsbeschaffung Personale Kompetenz: Identifikation und Beschreibung von persönlichen Neigungen; Fähigkeit zur Selbsteinschätzung: Kompetenzen, Stärken-Schwächen; Motivationsfähigkeit; Einschätzung des eigenen Handelns und das anderer

Materialien für den Unterricht: Lehrwerke, Arbeitsblätter, Filme etc.

- Dellbrück, J. u.a. (2006): „Materialkoffer für die Praxis“ (Publikation des Projektes „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für [junge] Migrant(inn)en“ im BMBF- Modellprogramm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ BQF. (Hrsg. GFBM)
- <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule-und-beruf/berufliche-bildung/>; <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/uebergang-weiterfuehrende-schule/>; Berliner Schulwegweise. Hier besonders Tabelle auf Seite 40-41.

Materialien für den Unterricht: Informationen, weiterführende Links, Hintergrundliteratur:

- <http://www.bna-berlin.de/schueler-und-schulen/informationen-fuer-schueler/>
- http://www.netzwerk-iq.de/publikationen/fachpublikationen/kompetenzfeststellung.html#_ Kompetenzeinschätzung für jeweilige Berufe
- <http://www.berufsnavigator.ch/>
- Dellbrück, J./Kühling, G./Knauer, St. (2012): Ermittlung berufsbezogener Kompetenzen Vorbereitung von Nachqualifizierungs-/Weiterbildungsprozessen nach dem Verfahren KomPass. (Hrsg. GFBM gGmbH), Berlin

Abb. 2: Baustein 10, Blatt A: Thematische Einführung

Blatt B als Kernstück verzahnt Sprachhandlungen und deren methodisch-didaktische Umsetzung mit Angaben zu den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen sowie den rahmengebenden Handlungskompetenzen im Sinne von Kann-Beschreibungen. Auch werden hier Hinweise zu einer Binnendifferenzierung gegeben, um eine individuelle Förderung innerhalb der Lerngruppe zu ermöglichen.

Blatt B: Methodisch-didaktische Umsetzung von Sprachhandlungen zum Thema „Wünsche, Pläne, Kompetenzen“ (Baustein 10)

Sprachliches Handlungsfeld zum Baustein 10	Methodisch-didaktische Umsetzung	Sprachliche Kompetenzen Der Schüler/die Schülerin kann ...	Handlungskompetenzen Der Schüler/die Schülerin kann ...
10.1 Lebenssituation: Wünsche, Pläne, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> Wortschatzerschließung und sprachliche Mittel: „Ich würde gerne ...“ Szenario-Methode: SuS entwerfen in Partnerarbeit mögliche Zukunftsbilder: positiv, Trendszenario Grammatik: Konjunktiv II (Möglichkeitsform) Reflexive Verben „Ich interessiere mich für...“ Binnendifferenzierung: Zukunftspläne schriftlich strukturieren 	<ul style="list-style-type: none"> Wünsche und Pläne mit Ausdrücken zur Zukunft und mit dem Konjunktiv II formulieren Zeitstrahl zur Lebensplanung erstellen und präsentieren Interessen und Neigungen unter Anwendung des Konjunktiv II klar formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> einen Kurzvortrag zu persönlichen Plänen halten seine/ihre Lebensplanung strukturiert reflektieren und darüber sprechen und in einfacher Form schreiben
10.2 Zukunftsperspektiven, Tätigkeitsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> Wortschatzerschließung und sprachliche Mittel: „Ich frage mich, ob...“ Fantasiereise Grammatik: Futur; indirekte Fragen mit Fragewort (Bsp.: „Ich weiß nicht, was er gesagt hat.“) 	<ul style="list-style-type: none"> Tätigkeitswünsche formulieren Tätigkeitsbereiche benennen eigene Kompetenzen benennen und einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> seine/ihre Wünsche für die Zukunft beschreiben und zielgerichtete Pläne darlegen seine/ihre Kompetenzen beschreiben und sie Tätigkeiten zuordnen Tätigkeitsbereiche beschreiben
10.3 Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> Interessentest Wortschatzerschließung und sprachliche Mittel: Stärken, Schwächen, Fähigkeiten Testdurchführung und -auswertung – Ergebnisse festhalten zur späteren Überprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> eigene Kompetenzen realistisch einschätzen realistische Zielsetzungen formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> Wünsche und reale Perspektiven gegenüberstellen erste berufsbildende Möglichkeiten abwägen

Abb. 3: Baustein 10, Blatt B: Methodisch-didaktische Umsetzung von Sprachhandlungen

Blatt C richtet sich an die Lernenden und ermöglicht ihnen mithilfe von Emoticons einen Kompetenzcheck der zu erfüllenden „Kann-Beschreibungen“ zu den Sprachhandlungen des jeweiligen Bausteins. Dies dient der Selbstreflexion, dem Feedback und der Bestimmung des eigenen Lerntempos für die Lernenden selbst.

Blatt C: Kompetenzcheck zum Thema „Wünsche, Pläne, Kompetenzen“ (Baustein 10)

Ich kann ...	sehr gut	gut	noch nicht
			
Sätze mit dem Konjunktiv II formulieren: „würde + Infinitiv (gehen, machen, essen)“			
über meine Neigungen, Interessen und Fähigkeiten sprechen			
Modalverben in Konjunktiv II in Höflichkeitsformen verwenden			
einen Kurzvortrag zu persönlichen Plänen halten			
meine Lebensplanung strukturiert reflektieren			
meine Fähigkeiten und dazu passende Tätigkeiten beschreiben			
Test zu meinen beruflichen Fähigkeiten ausfüllen			
Das kann ich hören und verstehen			
Berichte zu Lebens- und Berufsplänen			
Das kann ich lesen und verstehen			
Kompetenzeinschätzungen und dazu passende Tätigkeitsprofile auf Internetseiten			
Das kann ich schreiben			
Eine Stellungnahme in einer strukturierten Form über meine beruflichen Zukunftswünsche			

Abb. 4: Baustein 10, Blatt C: Kompetenzcheck

Den Lehrkräften werden mit Blatt D beispielhafte Arbeitsblätter an die Hand gegeben, durch deren Erprobung in der Unterrichtspraxis sie ihre didaktische Vorgehensweise optimieren können. Anhand einer handlungsorientierten Aufgabenstellung (Arbeitsblatt) inklusive didaktischer Unterstützung zeigt Blatt D beispielhaft

eine Lernsituation, wie sie im Unterricht eingesetzt werden kann. Dies gilt, wie oben bereits näher beschrieben, als Impuls für die weitere Materialentwicklung und kann nach Bedarf angepasst werden.

69

Blatt D: Lernsituationen für Lernende. Arbeitsblatt 10.1

Sprachliches Handlungsfeld 10.1: Lebenssituation: Wünsche, Pläne, Ziele

Arbeitsaufträge:

- Ergänzen Sie den Wortigel (das Assoziogramm) „Lebensplanung“
- Überlegen Sie, was Sie in den nächsten Jahren erreichen wollen
- Schreiben Sie Ihre Pläne in den Lebensweg (M2)
- Sprechen Sie mit Ihrem Partner/ihrer Partnerin über Ihre Ziele. Sie können die Redemittel verwenden.
- Geben Sie Ihrem Partner/ihrer Partnerin Feedback zur Lebensplanung. Sie können die Redemittel (M3) verwenden.

M1: Wortigel

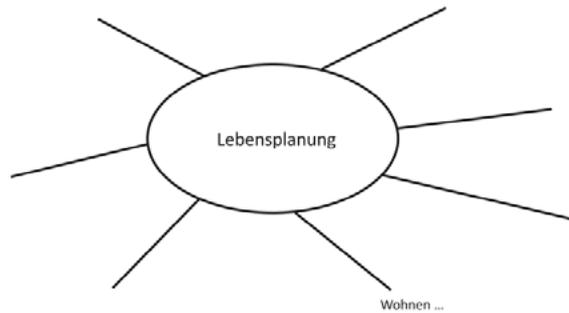


Abb. 5: Baustein 10, Blatt D: Arbeitsblätter

70

M2: Lebensweg

M3: Redemittel

Über die Zukunft sprechen

In zwei Jahren würde ich gerne...
 Ich hätte gerne ...
 Ich wäre gerne ...
 In x Jahren möchte ich als ...
 Meine Kinder sollten...
 Das Wichtigste ist ...
 Mein Wunsch ist ...

Feedback geben

Ich finde gut, dass ...
 Es ist wichtig, dass ...
 Du könntest überlegen, ob ...
 Ich an Deiner Stelle würde ...
 Du solltest ...

Abb. 6: Baustein 10, Blatt D: Arbeitsblätter

Zu Blatt D gehört auch immer Blatt D.1, das den Aufgabenschlüssel und didaktische Hilfestellung enthält. Hier erhalten die Lehrkräfte praktische Unterstützung für die Arbeit mit den Arbeitsblättern und den Materialien im Unterricht.

71

Blatt D.1: Lernsituationen für Lernende. Arbeitsblatt 10.1 Aufgabenschlüssel und didaktische Hilfestellung

Sprachliches Handlungsfeld 10.1: Lebenssituation: Wünsche, Pläne, Ziele

Arbeitsaufträge:

- Ergänzen Sie den Wortigel (das Assoziogramm) „Lebensplanung“
- Überlegen Sie, was Sie in den nächsten Jahren erreichen wollen
- Schreiben Sie Ihre Pläne in den Lebensweg (M2)
- Sprechen Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin über Ihre Ziele. Sie können die Redemittel verwenden.
- Geben Sie Ihrem Partner/Ihrer Partnerin **Feedback** zur Lebensplanung. Sie können die Redemittel (M3) verwenden.

Methodisch-didaktische Umsetzung:

- Arbeitsmaterial: Wortigel: Lebensplanung (M1); Lebensweg (M2); Redemittel (M3)
- Zeitvorgabe: ca. 45 Min. (V3), 55 Min (V1–2) (A2 GER)
- Umsetzung: Die SuS sammeln, welche Ideen, Konzepte, Begrifflichkeiten zum Thema Lebensplanung gehören und halten dies in einem Assoziogramm fest. Danach konkretisieren sie diese Aspekte hinsichtlich ihrer ganz persönlichen Vorstellungen und strukturieren optisch ihren Lebensweg. Diese Grundlage dient der mündlichen Darstellung der eigenen Lebensplanung im Austausch mit einem Partner/einer Partnerin oder vor der Lerngruppe

Hinweis: Achten Sie darauf, dass die SuS die Hauptwörter mit Artikel schreiben und ihre Gedanken mit Satzfragmenten bzw. vollständigen Sätzen formulieren.

Abb. 7: Baustein 10, Blatt D.1: Aufgabenschlüssel und didaktische Hilfestellung

Nach dieser Bauart sind alle Bausteine konzipiert. Der 13. und letzte Baustein beinhaltet im Bereich D einen skalierten sprachlichen Abschlusstest auf den Niveaustufen A1/A2 und A2/B1, der optional ist. Ebenfalls findet sich hier im letzten Baustein ein Kompetenztest, mit dessen Hilfe die Schülerinnen und Schüler ihre beruflichen Neigungen und Kompetenzen ermitteln und einschätzen können.

6 Was steht am Ende der Willkommensklasse?

Die Willkommensklassen an den beruflichen Schulen Berlins, begleitet durch das Willkommenscurriculum, sind für ein Jahr konzipiert. Sie schließen mit dem Lernstandsbericht ab, der die Leistungen der Schülerinnen und Schüler kompetenzorientiert beurteilt. Das Lernstandsberichtsformular gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, Kompetenzen in den Kategorien „Berufsrelevante Handlungskompetenz“ sowie „Sprachkompetenz in Deutsch“ abzubilden. Die Leistungen der Jugendlichen in der Willkommensklasse werden in vier Abstufungen beurteilt: „gut ausgeprägt“, „ausgeprägt“, „teilweise ausgeprägt“ und „zu fördern“. Mit diesem Lernstandsbericht gehen die Jugendlichen über die Regelklassen, im Idealfall an eine berufliche Schule, die ihren Neigungen entspricht, und absolvieren dort, gemeinsam mit deutschen Schülerinnen und Schülern, ein weiteres Jahr zur Berufsqualifizierung (BQL).

7 Fazit

Das Willkommenscurriculum will Unterstützung bieten bei der tatsächlichen Integration jugendlicher Zugewanderter, die an den beruflichen, zentral verwalteten Schulen Berlins ihr erstes Schuljahr in Deutschland absolvieren. Für diese jungen, oft hochmotivierten und einsatzbereitwilligen Menschen müssen Möglichkeiten geschaffen werden, sich in die Gesellschaft zu integrieren; Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen einer Berufstätigkeit im neuen Land einzubringen. Eine Berufstätigkeit bedeutet ökonomische Unabhängigkeit und ist in unserer industrialisierten westlichen Welt Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Wir als Gesellschaft müssen die Bedingungen schaffen, dass die jungen Geflüchteten die Chance auf eine Berufsausbildung erhalten, denn davon profitieren sowohl die Geflüchteten als auch die aufnehmende Gesellschaft. Dies zu versäumen würde bedeuten, unglaubliches Potenzial zu verschenken. Dazu ist eine Vorbereitung notwendig, die neben den sprachlichen Voraussetzungen auch Information und Qualifikation zur Berufsbildung berücksichtigen muss. Mit dem parallelen Angebot von Sprachbildung und beruflicher Sozialisation für die Gruppe der über 16-jährigen Geflüchteten will das Willkommenscurriculum an den berufsbildenden Schulen der Senatsverwaltung Berlins als zielführende Integrationsmaßnahme hierzu einen Beitrag leisten.

Literatur

- berlin.de (2017): *Flüchtlinge in Berlin*. Online unter <https://www.berlin.de/fluechtlinge/infos-zu-fluechtlingen/fragen-und-antworten/#8> (Stand: 21.6.2017).
- Krifka, Manfred; Blaszczyk, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Rappaport, Julian (1985). The Power of Empowerment Language. *Social Policy* 16(2), 15–21.
- UNHCR (2016): *News*. Online unter <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/6/5763b65a4/global-forced-displacement-hits-record-high.html> (Stand: 22.6.2016).
- Wiazewicz, Magdalena; Kahleyss, Margot; Vöge, Monika (2016): *Das Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins*. Curriculum zur sprach- und berufsübergreifenden Didaktik in den Willkommensklassen für Neuzugewanderte über 16 Jahre. Berlin: GFBM gGmbH.

Ankunft im sprachlichen Schulalltag. Linguistisch fundiert dramapädagogische Potenziale für den Aufbau von Bildungssprache nutzen

Doreen Bryant (Tübingen) & Maik Walter (Berlin)

1 Einleitung

Verschiedene Studien zeigen, dass Schüler¹ mit Migrationshintergrund schon nach wenigen Jahren Deutschkontakt über gute sprachliche Grundkompetenzen verfügen (u.a. Haberzettl 2009). Sie können sich im Alltag problemlos verständigen und grammatisch fehlerfreie Texte schreiben. Allerdings fehlt es diesen Texten an einer gewissen Komplexität, die es braucht für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe. Gefragt sind also methodische Konzepte, die über die traditionelle Grammatikarbeit hinausgehen und an die sog. Bildungssprache heranführen (ebd.: 92).

In unserem Beitrag werden wir dramapädagogische Möglichkeiten aufzeigen, sich diesem Ziel über mehrere Sprachentwicklungsstufen und in verschiedenen Unterrichtssettings zu nähern. Die sprachförderlichen Maßnahmen richten sich an sog. Seiteneinsteiger, an Schüler ohne Deutschkenntnisse, die in Folge von Flucht und Migration nach Deutschland kamen und die nun in das Schulsystem integriert werden müssen. Inzwischen hat man allorts und schultypübergreifend Spracheinstiegsangebote etabliert wie beispielsweise die sog. Willkommensklassen, in denen geflüchtete Schüler in möglichst kurzer Zeit (ca. ein Schuljahr) auf die sprachlichen

¹ Wir nutzen aus stilistischen Gründen die generische Form „Schüler“ und inkludieren damit sowohl Schülerinnen als auch Schüler.

Anforderungen des Regelunterrichts vorbereitet werden sollen. Ihr anfänglicher Sprachstand bildet die Ausgangsbasis für unsere methodischen Vorschläge. Für eine hohe Effektivität und Effizienz verfolgen wir dabei eine linguistisch fundierte, strukturfokussierte, die Erwerbslogik abbildende Vorgehensweise. Im Beitrag werden wir exemplarisch für zwei sprachliche Phänomenbereiche (referentielle Kohärenz und Modifikation) darstellen, wie sich mit dramapädagogischen Mitteln eine Progression vom sprachlich Einfachen zum sprachlich Komplexen, von der Umgangssprache zur Bildungssprache gestalten lässt. Erfahrungsgemäß ist der intensive Sprachunterricht in den Willkommensklassen nicht hinreichend, um im bildungssprachlichen Alltag der Schule anzukommen. Es bedarf weiterer Sprachförder- und Sprachbildungsangebote, um dem Ziel einer sprachlichen Integration und damit dem Ideal einer Chancengleichheit näherzukommen. In unserem Beitrag berücksichtigen wir daher die folgenden Unterrichtssettings:

- Willkommensklassen
- integrative Sprachübungen im sprachsensiblen Fachunterricht
- additive Sprachförderangebote mit Fachbezug

Nach einer kurzen Einführung in die methodischen Grundlagen (Abschnitt 2) und in die ausgewählten sprachlichen Phänomenbereiche (Abschnitt 3) unterbreiten wir in den Abschnitten 4 bis 6 für die drei genannten Unterrichtssettings konkrete dramapädagogische Vorschläge.

2 Die dramapädagogische Sprachförderung

Die Dramapädagogik ist ein ganzheitlicher pädagogischer Ansatz, der sich der Mittel des Theaters bedient und der bereits für einige Schulfächer (vgl. Winkelmann 2015) und weitere Gebiete wie die Sozialpädagogik (Koch et al. 2004) genutzt wurde. Eines der wichtigsten dramapädagogischen Felder ist der Bereich Sprache (z.B. Betz et al. 2016, Küppers; Schmidt; Walter 2011). Charakteristisch für die Dramapädagogik ist neben der Ganzheitlichkeit und dem hohen Stellenwert der darstellenden Künste eine starke Prozessbezogenheit, d.h., nicht das Ergebnis – beispielsweise in Form einer Abschlussinszenierung – wird als das Ziel der Arbeit betrachtet, sondern vielmehr die Lernprozesse, die im Spiel mit dem Theater initiiert werden.

Die Neurodidaktik attestiert der Dramapädagogik einen ausgesprochen hohen Wirkungsgrad (Grein 2013, Butzkamm 2007, Sambanis 2013), der in den folgenden Aspekten begründet ist und die wir deshalb als besonders relevant erachten:

- Das Imitieren ist ein Fundament erfolgreichen Sprachenlernens (u.a. Aguado 2002, Hochstadt 2015).
- Chunks spielen eine wichtige Rolle im Fremdspracherwerb (u.a. Aguado 2016, Handwerker; Madlener 2009).

- Ein koordiniertes Zusammenspiel von Sprache und Bewegung fördert den Spracherwerb (Sambanis 2013, Zimmer 2010).
- Sprachliche Strukturen können in der Fremdsprache schneller erworben werden, wenn sie explizit vermittelt werden (Ellis 2009).
- Ganzheitlich emotionales Lernen ist ein nachhaltiges Lernen (Sambanis 2013).

Wie kann im Rahmen der Dramapädagogik ein Unterricht sinnvoll strukturiert werden, so dass sowohl sprachliche als auch pädagogische Ziele erreicht und entsprechende Kompetenzen gefördert werden können? Einen Vorschlag liefert das dramapädagogische Grundmodell, das für das Deutsche von Manfred Schewe entwickelt wurde (Schewe 1993). Even (2003) integriert in dieses Modell Phasen der gezielten Erarbeitung und Reflexion sprachlicher Strukturen. Auch in unserem Ansatz kommt der Reflexion, der Bewusstmachung und der Einordnung des Gehörten, Gelesenen und Gespielten eine entscheidende Bedeutung zu, und zwar sowohl in Bezug auf die sprachliche Dimension als auch in Bezug auf die ästhetische Dimension. Sowohl Schewe wie auch Even gliedern den dramapädagogischen Prozess in Phasen. Die Lernkontexte dieser Modelle unterscheiden sich allerdings stark von dem für uns relevanten Schulalltag von Kindern mit Fluchterfahrung. Sowohl Schewe als auch Even entwickeln ihre Modelle für den Fremdsprachenunterricht mit erwachsenen Lernern. Schewe präsentiert die erprobten Einheiten aus Fortbildungen mit ausländischen Deutschlehrern, Even mit Studierenden, die Deutsch als eine Fremdsprache lernen. Kinder und Jugendliche in Deutschland mit Migrations- und Fluchthintergrund bringen ganz andere Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse mit. Zudem ist der Zeitumfang, der in einer Fachunterrichtsstunde für Aktivitäten des performativen Lernens zur Verfügung steht, deutlich geringer. Wir schlagen deshalb eine Doppelstrategie vor: Die Verwendung von dramapädagogischen Bausteinen für den schulischen Alltag mit seinem 45-Minuten-Takt (vgl. Abschnitt 4 und 5) sowie den Einsatz eines der Schülerschaft gerecht werdenden Phasenmodells im Rahmen eines additiven Förderangebots im Nachmittagsband (vgl. Abschnitt 6).

3 Ausgewählte sprachliche Phänomenbereiche

3.1 Modifikation

Im Vergleich zur Umgangssprache werden im bildungssprachlichen Register zum einen mehr Modifikatoren verwendet und zum anderen weisen diese eine größere Bandbreite sowie eine höhere Komplexität auf (Hirschmann 2015: 13 ff.). Was sind Modifikatoren? Um einen vollständigen Satz zu bilden, braucht es (vereinfacht gesagt) ein Verb und Mitspieler (sog. Ergänzungen oder Argumente), die dessen Leerstellen besetzen. Will man beispielsweise einen Satz mit dem Verb *reparieren*

formulieren, ist es erforderlich auszudrücken, wer repariert und was repariert wird, vgl. Beispiel (1).

- (1) Der Hausmeister reparierte die Tür.
- (2) Noch bevor die Lehrerin kam, reparierte der gutmütige Hausmeister eilig die Tür, die beim Toben kaputt gegangen war, damit die Kinder keinen Ärger bekommen würden.

Alle weiteren Informationen (ob zu Ort, Zeit und Grund des Reparierens, ob zum benutzten Werkzeug, zum reparationsbedürftigen Objekt oder zum Reparierenden selbst) sind fakultativ. Diese optionalen, in Beispiel (2) unterstrichenen Elemente nennt man auch Modifikatoren. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bezugsentitäten (Nomen, Verbalphrase oder Satz), ihrer Semantik (z.B. temporal, modal, instrumental, kausal, ...) und ihrer morphologischen (unflektiert < flektiert) und syntaktischen Komplexität (Wort < Wortgruppe/Phrase < Satz).

Wie der Vergleich von (1) und (2) illustriert, wird durch Modifikatoren das sprachliche Grundgerüst mit Zusatzinformationen ausgestaltet. Die Äußerungen werden elaborierter und präziser, wodurch beim Rezipienten differenziertere mentale Vorstellungen entstehen – vorausgesetzt, er ist vertraut mit dem Modifikatorenrepertoire. Ein Sprachanfänger wird schon recht schnell einen Satz wie (1) verstehen und äußern können, ein mit Modifikatoren angereicherter Satz wie (2) wird jedoch auf längere Zeit hin eine enorme Herausforderung darstellen. Dies ist insofern problematisch, als dass die schulischen Lehrmaterialien sich eben einer solchen elaborierten Sprache bedienen und man von den geflüchteten Kindern erwartet, dass sie nach dem Vorbereitungsjahr schon bald sprachlich aufschließen können und den mündlichen wie schriftlichen Anforderungen des Fachunterrichts gewachsen sind.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten stellt sich die Frage, wie man die Seiteneinsteiger möglichst schnell und ohne Überforderung an das vielgestaltige Modifikatorenrepertoire heranführen könnte. Spracherwerbsstudien wie die von Vyatkina et al. (2015) geben hilfreiche Anhaltspunkte. In dieser korpuslinguistischen Studie wurde der Modifikatorengebrauch von Deutschlernenden an einer Universität in den USA untersucht und geschaut, ob sich in den ersten vier Semestern des Sprachlernens diesbezüglich Veränderungen feststellen lassen. In Bezug auf die Gesamtzahl der verwendeten Modifikarentypen konnte über den Untersuchungszeitraum keine Veränderung beobachtet werden. Was sich aber über die vier Semester veränderte, war die Zusammensetzung der Modifikatoren. So haben die Lerner am Anfang besonders häufig prädikative und adverbiale Adjektive verwendet. Während diese unflektierten Modifikatoren im Zuge der ersten beiden Semester langsam zurückgingen, nahmen die attributiven (flektierten) Adjektive zu. Adverbien wurden von Anfang an gebraucht, ihre Anzahl blieb über den Erhebungszeitraum konstant. Adverbialsätze und Relativsätze traten hingegen erst später auf, wobei der Anstieg für erstgenannte früher und stärker einsetzte. Bei den

Präpositionalphrasen zeigte sich über die ersten zwei Semester eine Zunahme und über die beiden letzten Semester eine Abnahme – möglicherweise ein Hinweis darauf, dass in schriftlichen Darstellungen mit fortschreitendem Sprachniveau syntaktisch komplexere Satzkonstruktionen gegenüber Präpositionalphrasen präferiert werden.

Wie sind die Ergebnisse zu interpretieren? Es handelt sich bei den untersuchten Deutschlernenden um junge Erwachsene, die es gewöhnt sind, komplexe Gedanken zu versprachlichen. Auch in der Fremdsprache suchen sie von Anfang an nach Wegen, dies zu tun. Notgedrungen nutzen sie hierbei zunächst die einfachsten sprachlichen Mittel, und zwar unflektierte Modifikatoren. Später kommen flektierte Adjektive hinzu, Präpositionalphrasen und schließlich Sätze (ebd.).

Auch bei den geflüchteten Schülern sollten wir davon ausgehen, dass sie das Bedürfnis haben, sich differenziert auszudrücken. Wir können ihnen hierbei helfen, indem wir in unseren didaktischen Maßnahmen die Komplexitätsprogression des natürlichen Erwerbsverlaufs von DaF-Lerner nachbilden und ihnen ausreichend Gelegenheit geben, auf jeder Komplexitätsstufe etwas zu verweilen, um sich auf die deutschtypischen Konstruktionen einzulassen. So kann ein Gefühl von Sicherheit im Umgang mit der ‚neuen‘ Sprache entstehen – eine günstige Voraussetzung, um sich auch eigenständig mit komplexen Formulierungen auseinanderzusetzen.

Tab. 1: Tendenzielle Progression attributiver Modifikatoren mit Beispielen²

prädikative Adjektive	<	attributive Adjektive	<	attributive Präpositionalphrasen	<	Relativsätze
<i>Das Buch war spannend.</i>		<i>Ich suche ein spannendes Buch.</i>		<i>... ein Buch mit spannendem Ende.</i>		<i>Welches ist das Buch, das so spannend war?</i>

Es ist aus funktionalen Gründen ratsam, beim sprachdidaktischen Vorgehen attributive und adverbiale Modifikationen getrennt zu betrachten. Die Tabellen (1) und (2) geben eine erste Orientierung, in welcher Abfolge (von links nach rechts) man hierbei vorgehen könnte.³ Wo es sich anbietet, sind fließende Übergänge zu gestalten, damit die Schüler die alternierten Konstruktionen mit der gleichen funktionalen Domäne in Verbindung bringen. Wenn in den Sprachübungen z.B. temporale Phrasen wie *nach dem Frühstück* Anwendung finden, kann die Lehrkraft die Schüler

² Genitivattribute, attributive Partizipien und erweiterte Attribute werden relativ spät erworben und bleiben daher hier unberücksichtigt.

³ Es handelt sich lediglich um eine sehr grobrastige Progressionslinie. Innerhalb der einzelnen Spalten könnte man eine weitere Abstufung vornehmen. So gibt es im Deutschen ein sehr breites Relativsatzspektrum mit erheblichen Unterschieden im Komplexitätsanspruch (vgl. Bryant 2015). Bei den adverbialen Modifikatoren gilt es nicht nur in struktureller, sondern auch in semantischer Hinsicht zu differenzieren. So gelten konzessive Adverbale unabhängig von ihrer strukturellen Komplexität, ob Adverbien (*trotzdem, dennoch*), konzessive Präpositionalphrasen (*trotz schlechten Wetters, ungeachtet des Umstandes*) oder Adverbialsatz (*... obwohl, ...*), als besonders schwierig.

rezeptiv schon auf die nächste Komplexitätsstufe vorbereiten, indem sie im Gespräch inhaltlich das Gesagte aufgreift und in einen Adverbialsatz transformiert: *Nachdem du gefrühstückt hast, ...* Auch durch Alternativfragen ließen sich die Schüler an komplexere Konstruktionen heranführen: *Welches Kleid soll ich nehmen? Das Kleid mit den Knöpfen* (attributive Präpositionalphrase) *oder das Kleid, das hinten einen Reißverschluss hat* (Relativsatz).

Tab. 2: Tendenzielle Progression adverbialer Modifikatoren mit Beispielen

Adverbien /	adverbiale Adjektive	<	adverbiale Präpositionalphrasen	<	Adverbialsätze
<i>Abends fährt er immer schnell.</i>	<i>Er fährt schnell/ rücksichts- los.</i>		<i>Zur Hochzeit fährt er mit einem schnel- len Auto.</i>		<i>Er braucht nur 20 Minuten, weil er ein schnelles Auto fährt. Wenn er das Auto nimmt, (dann) ist er in 20 Minuten da.</i>

Ogleich die Sprachlernenden in Bezug auf die syntaktische Komplexität ihrer Äußerungen voranschreiten, bedeutet dies jedoch nicht, dass die syntaktisch weniger komplexen Konstruktionen bereits vollständig zielsprachlich beherrscht werden. Wie wir aus DaF- und DaZ-Studien mit Sprachlernenden, die erst im Schulalter mit Deutsch in Kontakt kamen, wissen, bereitet die deutsche Nominalflexion langanhaltende Schwierigkeiten (u.a. Wegener 1995), was sich im Bereich der Modifikatoren v.a. bei der Flexion der Adjektive niederschlägt. Besonders fehleranfällig ist die starke Adjektivflexion (*ein hoher Stuhl, eine breite Couch, ein weiches Bett*), bei der im Unterschied zur schwachen Flexion (*der hohe Stuhl, die breite Couch, das weiche Bett*) auch die Genuskategorie beachtet werden muss (Diehl et al. 2000). Mit dramapädagogischen Sprachspielen, die es erlauben, Strukturen in hoher Frequenz und kontrastierend zu hören und zu gebrauchen, lässt sich schon früh an den Unterschied von schwacher und starker Adjektivflexion heranführen und das Genussystem, welches auch für den nächsten sprachlichen Phänomenbereich der referentiellen Kohärenz von zentraler Bedeutung ist, aufbauen und stabilisieren.

3.2 Referentielle Kohärenz

Pronominale Bezüge stellen für Deutschlernende eine besondere Hürde dar. Wie das Lehrbuchbeispiel in (3) zeigt, muss sich ein Pronomen im Singular hinsichtlich des grammatischen Geschlechts (Genus) an das Bezugsnomen anpassen.⁴

- (3) Hat die Kreuzotter₁ ein Beutetier₂ gebissen, spürt sie₁ es₂ anschließend durch Züngeln auf.

⁴ Netzwerk Biologie 1 (2004: 78f.).

Nur wer sicher im deutschen Genusssystem ist, wird die referentiellen Bezüge beim Lesen mühelos herstellen und selbst entsprechend kohäsive Texte verfassen können. Wie jedoch zahlreiche Studien dokumentieren, bereitet gerade der Genuserwerb enorme Schwierigkeiten (u.a. Wegener 1995, Kaltenbacher; Klages 2006). Während sich die meisten Studien auf den Artikelgebrauch konzentrieren, untersuchte Binanzer (2015) mit einer Kombination aus Lückentest und Multiple-Choice-Verfahren bei Dritt- und Viertklässlern mit Deutsch, Russisch und Türkisch als Erstsprache die Verwendung von Artikeln *und* Personalpronomen. Bei den DaZ-Schülern zeigte sich eine deutliche Diskrepanz zwischen nominalgruppeninterner Genuskongruenz zwischen Nomen und Artikel, die bereits annähernd zielsprachlich realisiert wurde, und nominalgruppenexterner Genuskongruenz zwischen Nomen und Pronomen. Die zu beobachtenden systematischen Inkongruenzen geben Einblicke in die Hypothesenbildung der Lernenden. So referierten einige der DaZ-Schüler (trotz mehrjährigem Deutschkontakt) mit dem Pronomen *es* auf Nomen, die unbelebte Entitäten (z.B. *die Lampe, der Eimer*) bezeichnen und mit dem Pronomen *er* auf sexusneutrale Personenbezeichnungen (z.B. *das Baby, das Kind*). Bei Personenbezeichnungen mit natürlichem Geschlecht war hingegen eine zielsprachliche Genuskongruenz (z.B. *die Mutter – sie, der Vater – er*) festzustellen. Diese zwischen sexusinhärenten Nomen und den auf sie Bezug nehmenden Pronomen realisierte Kongruenz und die zuvor beschriebenen Inkongruenzen weisen darauf hin, dass sich DaZ-Schüler beim pronominalen Gebrauch offenbar stark an den semantischen Merkmalen \pm Sexus und \pm Belebtheit orientieren (ebd.). Das natürliche Geschlechtersprinzip (NGP), über das DaZ-Lernende häufig den Einstieg ins deutsche Genusssystem finden (u.a. Wegener 1995), mag die Ursache für die erweiterte semantische Strategienbildung sein (Binanzer 2015). Wie aus der Spracherwerbsforschung bekannt ist, sind Sprachlernende fortlaufend bestrebt, im Input Form-Bedeutungs- bzw. Form-Funktionszusammenhänge zu identifizieren, und das deutsche Genusssystem macht ihnen diese Suche wahrlich nicht leicht. Vermutlich führt ein vergleichsweise häufiges Vorkommen von personenbezogenen, sexusdifferenzierenden Pronomen auf die falsche Fährte und verhindert damit auch, dass sie die zentrale kohärenzstiftende Funktion von Genus erfassen können. Sprachen, die über ein Genusssystem verfügen, können mithilfe genusanzeigender Pronomen auf effiziente und oftmals disambiguierende Weise referentielle Bezüge herstellen. Der Preis, den die Genussprachen hierfür zahlen: Die Genuszugehörigkeit der Nomen muss gelernt werden; v.a. Zweitsprachlernende aus genuslosen Sprachen (z.B. Türkisch, Persisch, Dari) tun sich hiermit schwer. Umso wichtiger ist es, ihnen von Anfang an die referentielle Funktion der Genuskategorie nahezubringen und sie an die Genuskongruenz zwischen Nomen und Pronomen heranzuführen. Da auch genuslose Sprachen auf die eine oder andere Weise Sexus markieren und schulpflichtige Deutschlernende im ungesteuerten Erwerb zunächst das natürliche Geschlecht an den Artikelformen realisieren, sollte man auch bei den sprachdidaktischen Maßnahmen mit dieser transparenten sexusbasierten Genuszuweisung beginnen, um ins Formenrepertoire einzuführen und die referentielle

Funktion von Genus zu verdeutlichen, vgl. Beispiel (4). Es bietet sich an, hierbei auch gleich das Movierungssuffix *-in* einzubeziehen, das mit hundertprozentiger Sicherheit das feminine Genus zuweist, vgl. Beispiel (5). Sprachspiele könnten also die folgenden Strukturen aufgreifen:

- (4) a. Der Mann/der Opa ... Er ...
 b. Die Frau/die Oma ... Sie ...
- (5) a. Der Schüler/der Student ... Er ...
 b. Die Schülerin/die Studentin ... Sie ...

Um zu vermeiden, dass sich (wie in der Studie von Binanzer gesehen) sexus- und belebtheitsbasierte Hypothesen verfestigen, sollten schon nach wenigen Förderereinheiten genusedifferente Nomina, die auf unbelebte Entitäten referieren, hinzukommen. Auch hier würde man wieder ein systematisches Vorgehen anraten, das sich an Erwerbsstudien orientiert. Sowohl im ungesteuerten DaZ-Erwerb (u.a. Kaltenbacher; Klages 2006) als auch im gesteuerten DaF-Erwerb (u.a. Diehl et al. 2000) sind es v.a. zwei Genuszuweisungsregeln, die den Sprachlernenden besonders zugänglich sind, und zwar die Schwa-Regel (>Femininum) und die Einsilberregel (>Maskulinum). Dementsprechend wären also zunächst Nomina auszuwählen, die diesen Regeln entsprechen, vgl. Beispiel (6).

- (6) a. Wo ist der Kamm/der Rock/der Hut/der Korb/der Ring ... Er ...
 b. Wo ist die Bürste/die Hose/die Brille/die Tasche/die Kette ... Sie ...
 ...

Deutschsprachigen Kindern gelingt der Einstieg ins pronominale System mit einfachen Demonstrativpronomen (*der, die, das*). Sie verwenden diese zunächst als Default-Pronomen in allen Verweiskontexten – sowohl situations- als auch sprachgebunden (Bittner 2010: 350f.).

Die Dramapädagogik bietet ideale Möglichkeiten, um den natürlichen Zugang ins deutsch-typische Verweissystem (beginnend mit dem situationsgebundenen deiktischen Gebrauch einfacher Demonstrativpronomen) annähernd zu simulieren. Hierdurch würde man auch den Genuserwerb maßgeblich unterstützen, denn zum einen eignen sich betonte Demonstrativpronomen – ob deiktisch, Beispiel (7), oder anaphorisch, Beispiel (8), – viel eher als unbetonte Artikel, um auf Genus- und Kasusdistinktionen aufmerksam zu werden; und zum anderen wird (wie schon oben ausgeführt) nur über den anaphorischen pronominalen Gebrauch die eigentliche Funktion von Genus (nämlich das Herstellen referentieller Bezüge) erfahrbar (Bryant; Noschka 2015: 45).

- (7) a. Wer war das wohl? DER oder DIE?
 b. Hast du DEN da schon mal gesehen? Nee, den kenn ich nicht.
- (8) a. Und deine Zahnbürste₁? Hast du DIE₁?
 b. Wow, was für ein schicker Mantel₁. Wo hast du DEN₁ denn her?

4 Sprachübungen aus dem Theaterbereich in Willkommensklassen

Willkommensklassen stellen eine didaktische Herausforderung dar: Weder sind sie klar in der Fremdsprachendidaktik mit den dort entwickelten Verfahren und Unterrichtsvorschlägen zu verorten noch in der Zweitsprachendidaktik (Maak 2014). Es müssen demnach völlig neue Wege gefunden, aber auch bewährte Verfahren an die spezifischen Bedingungen angepasst werden. Mit Unterstab (2016) liegt erstmals eine Zusammenstellung für die theaterorientierte Sprachvermittlung in Willkommensklassen vor, die Übungen beschreibt, mit denen eine Willkommensklasse innerhalb eines Jahres eine Präsentation erarbeiten kann.⁵

Neben den Warm-up-Klassikern wie das gemeinsame Ausschütteln einzelner Körperteile, diversen Namensspielen, dem obligatorischen Raumlauf und dem auch von Musik begleiteten Spiel mit Requisiten werden kleine Improvisationen, die in einem festgelegten Rahmen verankert sind, vorgeschlagen. Reflexionen werden schriftlich in einem Probentagebuch festgehalten, bevor am Ende bei einem Auftritt das Projekt präsentiert werden kann.

Wenn eine Willkommensklasse gebildet wird bzw. neu hinzukommende Schüler in die Gruppe integriert werden, bieten sich Übungen zum Kennenlernen (z.B. in Holl 2011) an, die den Gebrauch von Pronomen und Modifikatoren fördern. Eine Aktivität mit großem sprachstrukturellem Variationspotential ist die Übung „Wir sind etwas Besonderes“, bei der die Klasse im Kreis steht und von jedem nacheinander vorgegebene Satzanfänge zu vervollständigen sind:

(9) Mein Name ist ... Ich komme aus ... Besonders gut kann ich ...

Es hat sich bewährt, den Lernern zunächst etwas Zeit zu geben, damit jede/r überlegen kann, was er/sie besonders gut kann. Hier sollte die Lehrperson mit neuen Wörtern aushelfen. Die (zunächst als Chunks angebotenen) Satzanfänge können auf Papier geschrieben und von Sprecher zu Sprecher weitergegeben werden, damit das verwendete Sprachmuster korrekt bleibt und die Schüler sich auf die Füllung der Lücken konzentrieren können. Die besonderen Fähigkeiten – wie beispielsweise einen guten Tee kochen, einen Handstand machen, ein Instrument spielen – sollten unbedingt später in den Unterricht bzw. das Theaterprojekt eingebaut werden. Die referentielle Kohärenz lässt sich mit einer anschließenden Übung trainieren, wenn nun jeder einen seiner Nachbarn mit den Strukturen aus Beispiel (9) vorstellt und nach dem Nennen des Namens mit dem geschlechtsspezifischen Pronomen einen Rückbezug auf diesen herstellt:

(10) Das ist Lara/Tarek. Sie/Er kommt aus ... Besonders gut kann sie/er ...

⁵ Mit Handweg; Walter; Werner (2017) liegen umfassende Vorschläge für (und Berichte über) Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten vor, bei denen auch die unterschiedlichen hier betrachteten Kontexte wie Willkommensklassen einbezogen wurden.

Die hier skizzierten Übungen können später in adaptierter Form mit lexikalischer Variation und einem höheren Komplexitätsgrad (mit possessiven Artikelwörtern und Attributen) wiederholt eingesetzt werden.

- (11) Neben mir steht Lara/Tarek. Sein/Ihr liebstes Kleidungsstück ist ein rotes T-Shirt/eine weiße Bluse.

Neben den Zielstrukturen, die in hoher Frequenz verwendet werden, fördern diese Übungen immer auch den Wortschatz. Darüber hinaus erfahren die Schüler eine Wertschätzung, weil das von ihnen Gesagte wieder aufgegriffen wird.

Ein die Phantasie anregendes Spiel ist „Klatsch und Tratsch“. Auch hier steht die Gruppe im Kreis: Ein Spieler gibt seinem Nachbarn einen fiktiven Gegenstand. Die Form des imaginierten Gegenstandes wird deutlich gezeigt und der Beschenkte macht durch seine Gestik und Mimik klar, was er bekommt. Hierbei kann noch ein prädikatives Adjektiv benutzt werden, vgl. Beispiel (12). Ein anderes Paar im Kreis beginnt nun zu tratschen und gebraucht die Adjektive attributiv, vgl. Beispiele (13) und (14).

- (12) DER ist ja schön!

- (13) Stell dir vor, Maik hat von Doreen einen schönen Ring bekommen.

- (14) Boah, DER ist so/sehr/wirklich schön/hässlich/klein/groß!

Hierbei sollten die Reaktionen auf die Übergabe groß gemacht, d.h. etwas übertrieben werden. Nicht nur werden mit diesem Spiel zwei Komplexitätsstufen in der Verwendung von Adjektiven (prädikativ/unflektiert → attributiv/flektiert) gefördert, es werden auch (betonte) Demonstrativpronomen verwendet, um für die pronominale Genusdistinktion bei unbelebten Objekten (vgl. Abschnitt 3.2) zu sensibilisieren.

Für die Vermittlung des Grundwortschatzes in Kombination mit Modifikatoren bieten sich Variationen des Raumlafs an. Hierbei bewegt sich die Klasse durch den Raum und die Lehrkraft gibt eine Anweisung, auf welche Art dies genau zu geschehen hat:

- (15) schnell, langsam, laut, leise

Dabei wird eine Wortkarte mit dem jeweiligen Adverb gezeigt und die konkrete Bedeutung durch die Lehrkraft dargestellt.

In einem nächsten Schritt werden Vergleiche mit Tieren, Objekten und Menschen eingeführt:

- (16) Wir bewegen uns wie ein Elefant/wie eine Katze/wie ein Auto/wie ein Polizist.

Zu beachten ist hierbei, dass Nomen unterschiedlicher Genera vorgegeben werden. Später werden die zuvor dargestellten Qualitäten mit den anschließend eingeführten Entitäten verknüpft, um attributive Konstruktionen zu motivieren. Die

Gruppen können geteilt werden, um in den Darstellungen die Wortbedeutungen sichtbar zu kontrastieren:

(17) bewegen wie ein lauter Elefant vs. bewegen wie ein leiser Elefant.

Am Ende finden die Schüler selbst eine Bewegung, die sie vor der Gruppe präsentieren, die Lehrkraft verbalisiert die Darstellungen der Kinder. Hierbei sollten auch Alternativfragen, vgl. Beispiel (18), verwendet werden, um morphologische Kontraste wahrnehmbar zu machen und um den Schülern zu einem strukturell korrekten Output zu verhelfen.

(18) Bewegt sich Aline wie ein schnelles Auto oder wie ein schneller Tiger?

Nach der Progression von (prädikativen und adverbialen) Konstruktionen mit unflektiertem Adjektiv hin zu attributiven Konstruktionen mit flektiertem Adjektiv können auch einfache attributive Relativsätze mit diesen dramapädagogischen struktur fokussierten Übungen gefördert werden:

(19) Du bist der Tiger, der ganz vorsichtig läuft.

Auch wenn in diesem Beitrag die sprachliche Dimension im Fokus steht, in der Vermittlung wird die ästhetische Dimension ebenso berücksichtigt, vgl. (20). Jeder noch so kleinen Präsentation – sei es die Darstellung einer Bewegung oder die bewusste Übergabe einer Vase an einen Beschenkten vor einem Publikum im Kreis – sollten entsprechende Reflexionsmomente eingeräumt werden.

(20) Was hat euch besonders an der Darstellung im Spiel gefallen und warum?

Die sprachlichen Strukturen, mit denen im Rahmen der dramapädagogischen Übungen gearbeitet wird, sollten in einer anschließenden Reflexionsphase immer an der Tafel verschriftlicht werden, um in systematischen Gegenüberstellungen die grammatischen Kontraste (z.B. in Bezug auf die genus- und kasusspezifischen Markierungen) farblich sichtbar zu machen, im Plenum zu besprechen und gemeinsam weitere Beispiele zu ergänzen. Die reflektierten Strukturen werden dann in späteren dramapädagogischen Übungen wieder aufgegriffen und grammatisch wie lexikalisch erweitert.

5 Integrative dramapädagogische Sprachförderangebote im Fachunterricht

Der sprachensible Fachunterricht kann mit den bereits angeführten Übungen dramapädagogisch bereichert werden. Im Zentrum der Dramapädagogik steht jedoch die Bearbeitung von Lerngegenständen, indem kleine Präsentationen (Monologe, Dialoge oder Performances) entwickelt, gezeigt und reflektiert werden. In der theaterpädagogischen Literatur wurden dazu eine Reihe von Inszenierungs-

techniken beschrieben, beispielsweise als „Verfahren der szenischen Interpretation“ bei Scheller (1998: 37–74). Das Gedankenspalier (oder die Gedankenallee) ist eine dieser Techniken. Sie eignet sich in besonderer Weise, um Strukturen des Argumentierens, die in nahezu jedem Fachunterricht benötigt werden, zu erlernen und zu üben. Zur Illustration sei ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht, aus dem Leben im Mittelalter gewählt: Ein König könnte hierbei vor der Entscheidung stehen, ob ein Bauer zu bestrafen ist, der eine Regel gebrochen hat, dabei aber gleichzeitig Gutes geschaffen hat. Eine Gruppe überlegt sich Argumente *für*, eine andere Gruppe *gegen* eine Bestrafung. Sprachschwächeren Schülern können Sprachbausteine (Lückensätze) zur Vorbereitung ihres Arguments gegeben werden. Die Gruppen stellen sich dann gegenüber in einem Spalier auf und tragen abwechselnd ihre Argumente in Form eines adverbialen Kausalsatzes, vgl. Beispiele (21) und (22), vor, während der König als *teacher in role* das Spalier nachdenklich und erhaben durchschreitet.

(21) Verurteile den Bauern nicht, denn er hat sieben kleine Kinder.

(22) Bestrafe den Bauern, weil er es immer wieder tun wird.

Am Ende zieht die Lehrkraft ein Fazit, bei dem die Argumente erneut verbalisiert und abgewogen werden. Es bietet sich an, hierbei den einen oder anderen Kausalsatz zu paraphrasieren, vgl. Beispiel (23), sodass die Schüler auch andere kausale Konstruktionen hören und ihr Spektrum kausaler Konnektoren sukzessive erweitern.

(23) Der Bauer muss sieben kleine Kinder versorgen. Daher sollte er nicht verurteilt werden.

6 Additive Theatersprachförderangebote mit Fachbezug im Nachmittagsband

Am Nachmittag lassen sich an fast jeder Schule Zeitkontingente für zusätzliche Angebote erschließen, die Schülern mit Förderbedarf helfen, sprachlich und/oder fachlich aufzuschließen. Die fachbezogene Theater-AG ist eine Möglichkeit, Sprach- und Fachwissen nachhaltig zu fördern, ohne dabei an klassischen Förderunterricht zu erinnern.

Für die Grundschule bietet es sich in Erwartung einer maximalen Ausstrahlung der Förderimpulse an, die dramapädagogische Sprachförderarbeit zu verbinden mit Inhalten des Sachunterrichts, da hier die fachlichen, lexikalischen, sprachstrukturellen und textsortenspezifischen Grundlagen für die naturwissenschaftlichen *und* für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe gelegt werden (vgl. Benholz; Rau 2011). Für konkrete Ideen, wie sich Sachkundethemen (z.B. Zeitung/Reporter, Tiere, Wetter/Reisen, Straßenverkehr/Fahrrad) sprachförderlich mit den Mitteln des Theaters umsetzen lassen, s. Bryant; Rummel (2015).

Für die Sekundarschüler mit Sprachförderbedarf wäre eine Theater-AG „Historia“, die dramapädagogisch an Geschichtsthemen heranführt und dabei gleichzeitig auch die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen fördert, ein sinnvolles additives Angebot, von dem auch die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer profitieren könnten. Idealerweise würde man mit einer thematischen Fördersequenz vier bis sechs Wochen, bevor das Thema (z.B. „Die Welt der Ritter“) im Fachunterricht behandelt wird, beginnen. So hätten die Schüler genügend Zeit, sich ganzheitlich einem Thema zu nähern und neue Wörter und Konstruktionen handlungsbezogen zu erwerben, um sich dann aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen zu können (Bryant; Walter 2016).

Für eine AG stehen (ein- bis zweimal) wöchentlich mindestens 90 Minuten zur Verfügung. Ein solcher Zeitrahmen ist ausreichend, um Evens dramagrammatisches Fünfphasenmodell (Even 2003) in leicht modifizierter Form (Bryant 2012, Bryant; Rummel 2015) anzuwenden.

Im Folgenden soll eine exemplarische Fördereinheit mit ihren fünf Phasen (Aufwärmen, Motivation, Strukturvermittlung/Reflexion, Strukturanwendung/Improvisation, Präsentation) zu einem Geschichtsthema der Klassenstufe 5/6 vorgestellt werden. Im Fokus einer Fördereinheit steht immer nur *eine* bildungssprachliche Konstruktion, um den Schülern so hinreichend Gelegenheit zu geben, diese in ihrer Funktion zu verstehen und durch häufigen Gebrauch zu verinnerlichen. Grundlage für die Auswahl der Zielstrukturen sind die thematischen Lehrbuchtexte.

Es handelt sich um die fünfte Einheit mit dem Titel „Der Knappe auf dem Ritterturnier“ aus einer sechsteiligen Fördersequenz zum Thema „Ritter im Mittelalter“, in der die Schüler die Phasen der mittelalterlichen Ausbildung (Page > Knappe > Ritter) durchleben und in der letzten Einheit zum Ritter geschlagen werden (Idee: Elisa Facchinetti). Auf der Basis der Lehrwerkanalyse wurden für die fünfte Einheit uneingeleitete Konditionalsätze als Zielstruktur festgelegt, da diese in den relevanten Texten besonders gehäuft auftreten. Beispiele: „Fiel er im Kampf vom Pferd, war er recht hilflos. Half ihm sein Knappe nicht rechtzeitig auf die Füße, konnte er leicht getötet werden“.⁶ Uneingeleitete Konditionalsätze stellen für Deutschlernende eine besondere Schwierigkeit dar, weil sich durch den Verzicht auf die (der semantischen Transparenz dienenden) Subjunktion *wenn* die im Satzgefüge ausgedrückte *wenn-dann*-Beziehung nicht ohne Weiteres erschließt und weil die Position des Verbs (Verberststellung) von der normalen Nebensatzstruktur (Verbendstellung) abweicht.

Bereits in der *Aufwärmphase*, in der eine Variation des Molekülspiels Anwendung findet, werden die Schüler abwechselnd mit eingeleiteten und uneingeleiteten Konditionalsätzen konfrontiert. Damit wird eine erste Sensibilisierung für die Austauschbarkeit im gleichen funktionalen Kontext erreicht. Die Schüler bewegen sich

⁶ Entdecken und Verstehen 1 (2011: 179).

zu mittelalterlicher Musik im Raum. Die Lehrkraft (LK) variiert ihre Instruktionen wie folgt:

- (24) a. Wenn die Musik leiser wird, ...
- b. Wird die Musik leiser, ...
- (25) a. ... dann müsst ihr euch zu zweit/zu dritt/zu viert zusammenfinden.
- b. ... müsst ihr euch zu zweit/zu dritt/zu viert zusammenfinden.

Haben sich die Schüler in der gewünschten Anzahl zusammengefunden, erhalten sie den Auftrag, sich in einem Standbild zu formieren, wobei jeweils Themen vorgegeben werden, die Bezug auf vorherige Einheiten nehmen.

In der *Motivationsphase* wird den Schülern in Aussicht gestellt, sich als Knappe auf einem Ritterturnier zu bewähren. Dazu müsse man genau wissen, was zur Unterstützung des Ritters alles zu tun sei. In der Phase der *Strukturvermittlung/Reflexion* werden zwei Varianten eines (inhaltlich identischen) Minitextes verteilt, der wichtige Informationen für die Pagen enthält. Jeder Schüler liest eine der Textvarianten. Anschließend finden sich die Schüler paarweise zusammen und vergleichen ihre Texte (für die Sprachhandlung des Vergleichens liegen hilfreiche Lückensätze aus). Jede Variante enthält komplementär zur anderen jeweils drei eingeleitete bzw. un-eingeleitete Konditionalgefüge, vgl. Beispiel (26). Die Schüler sollen erkennen, dass es sich lediglich um Stellungsvarianten zum Ausdruck einer *wenn-dann*-Beziehung handelt. Auf einem Poster werden für alle noch einmal die zwei Konstruktionen gegenübergestellt und die unterschiedlichen Verbpositionen farblich markiert:

- (26) a. Wenn die Turnierlanze am Wappenschild des Gegners zerbricht, ...
- b. Zerbricht die Turnierlanze am Wappenschild des Gegners, ...
- (27) ... muss der Knappe dem Ritter eine neue Turnierlanze bringen.

In der Phase der *Strukturanwendung/Improvisation* haben die Schüler die Möglichkeit, paarweise ein Rollenspiel vorzubereiten. Die Vorgabe: Ritter und Knappe führen (vor oder während des Turniers) ein kurzes Gespräch und dabei sollte mindestens ein Konditionalgefüge aus den gelesenen Texten eingebaut und von beiden Partnern in struktureller Abwandlung gebraucht werden:

- (28) Ritter: Stürze ich vom Turnierpferd, musst du mir unbedingt sofort hochhelfen.
- Knappe: Aber ja, mein edler Ritter! Wenn Ihr vom Pferd fällt, bin ich sofort zur Stelle und helfe Euch.

Während die Schüler an ihren Dialogen arbeiten, geht die LK herum und achtet darauf, dass die Zielstrukturen richtig verwendet werden und gibt Tipps zur Ausgestaltung der Miniszene. Für die abschließende *Präsentationsphase* wird ein Ritterturnier simuliert und jedes Knappen-Ritter-Team hat seinen gebührenden Auftritt.

Wir haben in diesem Beitrag aufgezeigt, wie sich schulkontextübergreifend mithilfe dramapädagogischer Elemente an bildungssprachliche Konstruktionen he-

ranführen lässt. Die Synthese von Dramapädagogik und strukturfokussierter Didaktik eröffnet große Potenziale, um handlungsorientiert die Funktionen grammatischer Strukturen zu erkennen und Strukturen in hoher Frequenz zu üben und zu verinnerlichen. Das so gelegte bildungssprachliche Fundament erleichtert den geflüchteten Schülern die Partizipation am Fachunterricht und damit die Ankunft im Schulalltag.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs*. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld. Online unter <http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalerwerbsstrategie-pdf> (Stand: 17.4.2017).
- Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit Chunks. *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund), 30–33.
- Benholz, Claudia; Rau, Sarah (2011): *Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht*. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf (Stand: 30.5.2017).
- Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hg.) (2016): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Binanzer, Anja (2015): Von Sexus zu Genus? Semantische Strategien im Erwerb von Genuskongruenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, 263–294.
- Bittner, Dagmar (2010): Pronomen. Fallstudie zum Erwerb von Textstrukturierungsfähigkeiten im ungestörten Spracherwerb und bei SSES. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR* 5, 346–357.
- Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 1, 27–55.
- Bryant, Doreen (2015): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lehr- und Lerngegenstand. In Wöllstein, Angelika (Hg.): *Das Topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77–99.
- Bryant, Doreen; Noschka, Nadine (2015): Personal- und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess: Untersuchungen zum Erwerb funktionaler Anapherndistribution bei DaM, DaF und DaZ. In: Pagonis, Giulio; Klages, Hana

- (Hg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin: De Gruyter, 17–46.
- Bryant, Doreen; Rummel, Sophie (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 2, 7–36.
- Bryant, Doreen; Walter, Maik (2016): Theater, Sprache und Geschichte. Theatralisierung von historischen Gegenständen im Kontext von Sprachförderung. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 2, 62–65.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2009): *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Entdecken und Verstehen 1 (2011): *Entdecken und Verstehen 1*. Berlin: Cornelsen.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Even, Susanne (2011): *Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren*. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): 68–79.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: komplexe Grammatik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft & Linguistik* 153, 80–95.
- Handweg, Ute; Walter, Maik; Werner, Birte (Hg.) (2017): *Dokumentation der Tagung „Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten“ im November 2016 an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel*. Online unter http://www.bundesakademie.de/programm/_dokumentationen/theaterprojekte-mit-jugendlichen-gefluechteten (Stand: 17.4.2017).
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hirschmann, Hagen (2015): *Modifikatoren im Deutschen. Ihre Klassifizierung und varietätenspezifische Verwendung*. Tübingen: Stauffenburg.

- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holl, Edda (2011): *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg/Br.: Fillibach, 80–97.
- Koch, Gerd; Roth, Sieglinde; Vaßen, Florian; Wrentschur, Michael (Hg.) (2004): *Theaterarbeit in sozialen Feldern / Theatre work in social fields. Ein einführendes Handbuch / An introductory Handbook*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel; Diesterweg; Klinkhardt.
- Maak, Diana (2014): „es WÄRE SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCK-schläge gäbe“. Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter Mouton, 319–337.
- Netzwerk Biologie 1 (2004): *Netzwerk Biologie 1*. Ausgabe Baden-Württemberg. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Unterstab, Sigrid (2016): Theaterarbeit in Willkommensklassen. *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund), 52–56.
- Vyatkina, Nina; Hirschmann, Hagen; Golcher, Felix (2015): Syntactic modification at early stages of L2 German writing development: A longitudinal learner corpus study. *Journal of Second Language Writing* 29, 28–50.
- Walter, Maik (2011): *Prosa in Szene setzen – Generation X trifft Generation Harry Potter*. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): 117–130.
- Walter, Maik (2014): Mit Worten Räume bauen: Improvisationstheater und szenische Wortschatzvermittlung. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.):

Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 233–247.

Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand.* Tübingen: Niemeyer.

Winkelmann, Ulrike (2015): *Vergnüglich lernen! Ein Praxisbuch über die Lehr- und Lernmethode der Dramapädagogik. Mit 10 Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufen I und II.* Berlin: Verlag für Vergnügliches Lernen.

Zimmer, Renate (2010): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung.* Freiburg/Br.: Herder.

**Sprachförder- und Integrationsprojekte vom
Elementar- bis zum Tertiärbereich**

Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in der Kita: Herausforderungen und Chancen

Hilke Engfer, Evghenia Goltsev & Katarina Wagner (Köln)

1 Einleitung

In den Medien nimmt das Thema Zuwanderung zurzeit einen prominenten Platz ein und wird – auch in Bezug auf die Integration von Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem – häufig alarmierend diskutiert. So titelt der Focus Online: „Erzieher stöhnen. Immer mehr Flüchtlingskinder in Kitas: Wir sprechen mit Händen und Füßen“¹ oder die Welt Online schreibt: „In Kitas fehlen Zehntausende Plätze für Flüchtlinge“². In deutschen Kitas kommen jedoch keine *Flüchtlingsströme* an, sondern Kinder mit ihrer besonderen Geschichte und ihren individuellen Bedürfnissen (vgl. Beucher 2016). Kindertagesstätten sind bezogen auf das Lebensalter die ersten gesellschaftlichen Institutionen, die pädagogische Antworten und Konzepte auf neue Einwanderungsbewegungen finden müssen. Kitas in Deutschland haben seit Jahrzehnten Erfahrungen mit Einwanderung, ringen aber noch um angemessene und wirksame Konzepte (vgl. Barth 2015). Neu zugewanderte Kinder sind jedoch eine heterogene Gruppe mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen, sozioökonomischen Hintergründen und Herkunftssprachen. Ihre größte Gemeinsamkeit ist, dass sie keine oder nur geringe deutsche Sprachkenntnisse

¹ http://www.focus.de/familie/erziehung/eine-herausforderung-fuer-erzieher-fluechtlingskinder-in-der-kita-ein-laecheln-und-online-dolmetscher_id_4490720.html (Stand: 15.8.2016).

² <http://www.welt.de/politik/deutschland/article146771146/In-Kitas-fehlen-Zehntausende-Plaetze-fuer-Fluechtlinge.html> (Stand: 15.8.2016).

haben. In diesem Artikel werden daher Ansätze und Prinzipien wirksamer (Zweit-) Sprachförderung im Elementarbereich für neu zugewanderte Kinder in Deutschland dargestellt. Zudem wird beschrieben, welche Möglichkeiten der deutsche Elementarbereich für eine effektive Förderung und Integration bietet, aber auch vor welchen Herausforderungen die Kitas bei der Förderung in sprachlich heterogenen Gruppen stehen. Als Beispiele guter Praxis werden unterschiedliche Konzepte zur (Zweit-)Sprachförderung bzw. ganzheitlichen Förderung im Elementarbereich sowohl aus deutschsprachigen Ländern als auch aus dem anglophonen Raum vorgestellt. Der Artikel basiert auf unserer unveröffentlichten Recherche zu Sprachförderkonzepten für neu zugewanderte Kinder im Elementarbereich.³ Hierfür wurden insgesamt 48 Sprachförderkonzepte und/oder -programme aus Deutschland, der Schweiz, Österreich, Großbritannien, den USA und Kanada sowie Neuseeland und Australien nach Fragestellungen wie u.a. nach der Dauer des Programms, dem Einbezug der Eltern etc. gesichtet und tabellarisch zusammengefasst.

2 Wirksame (Zweit-)Sprachförderung im Elementarbereich – was wissen wir?

Für neu zugewanderte Kinder, die im Alter von einem bis drei Jahren in die Kita kommen, ist häufig keine additive Sprachförderung neben der alltagsintegrierten Sprachbildung nötig. Doch für jene Kinder, die erst mit über vier bis sechs Jahren in die Kita kommen, ist die Zeit sehr kurz, um die deutsche Sprache ausreichend zu erwerben. Für diese Zielgruppe ist häufig eine konkrete additive Sprachförderung nötig (vgl. hierzu u.a. Rothweiler; Ruberg 2011: 22). Denn in diesen Fällen ist die alltagsintegrierte Sprachbildung für den erhöhten Förderbedarf in kurzer Zeit zumeist nicht ausreichend. Spezifische Sprachförderkonzepte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind jedoch selten.

Um zu beurteilen, welche Maßnahmen zur Sprachförderung von neu zugewanderten Kindern sinnvoll sind, sollte man zunächst kurz die Rolle von Spracherwerb und Sprachförderung im Elementarbereich und den bisherigen Forschungsstand zu entsprechenden Konzepten und Programmen heranziehen.

Im deutschsprachigen Raum fand in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ein Paradigmenwechsel in der Frühpädagogik statt. Die öffentliche Diskussion um frühe Förderung hat die Bedeutung des Elementarbereichs als zentrale (Sprach-) Bildungsinstitution (vgl. u.a. Schneider et al. 2012) für den gesamten Bildungsweg eines Kindes in den Fokus gerückt. In den letzten Jahren ist in Deutschland das Prinzip der *alltagsintegrierten Sprachbildung* flächendeckend in den Kindertageseinrichtungen eingeführt worden. Das Deutsche Jugendinstitut legt dem Konzept zur

³ Unveröffentlichte Expertise: Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in Kitas vgl. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/forschung/diagnostik-und-foerderung/sprachfoerderung-fuer-neu-zugewanderte-kinder/> (Stand: 15.8.2016).

sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich folgende Prinzipien zugrunde:

- Es legt Wert auf einen weiten Blick auf Sprache, um die große Bandbreite sprachlicher Aneignungsprozesse und Ausdrucksformen von Kindern zu erfassen.
- Orientiert an Kompetenzen der Kinder werden Entwicklungsschritte ein- und mehrsprachig aufwachsender Kinder als Fähigkeiten gewertet.
- Sprachbildung als Querschnittsaufgabe ist in bedeutungsvolles Handeln eingebettet und wird quer durch den pädagogischen Alltag erfahrbar.
- Im feinfühligem Dialog wird dem Kind beiläufig Sprache angeboten, die zu seinen Aktivitäten gehört, wenn es seine Umgebung erkundet und eigene Handlungsmöglichkeiten erprobt.⁴

Es gibt mittlerweile zahlreiche Projekte und Ansätze, um den Spracherwerb von Kindern möglichst früh zu unterstützen. Ein Beispiel dafür ist das Programm „Frühe Chancen“ des Bundes, das zwischen 2011 und 2014 400 Mio. Euro zur Verfügung gestellt hat, um in Kitas zusätzliche Fachkräfte einzustellen, die sich auf Sprachförderung konzentrieren und versuchen, diese Ansätze nachhaltig in den ausgewählten Kitas zu implementieren. Ein weiteres Beispiel ist das Förder- und Professionalisierungskonzept „Kinder-Sprache stärken!“⁵ Allerdings sind diese Programme meist nicht evaluiert (zumindest nicht unabhängig und mit Kontrollgruppe). Bei den wenigen Programmen, die unabhängig evaluiert wurden, ist die Wirksamkeit nicht nachzuweisen (vgl. Schneider et al. 2013: 64).

Die Hauptzielgruppe für viele Sprachförderprogramme im deutschsprachigen Raum sind Kinder mit Migrationshintergrund, denn besonders für diese Gruppe werden in Leistungsvergleichen (vgl. u.a. die PISA-Studien) meist deutlich schlechtere Ergebnisse nachgewiesen. Allerdings sollte betont werden, dass viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache einen nahezu ebenso großen Sprachförderbedarf haben (vgl. u.a. Kiziak et. al. 2012). Der Bildungshintergrund der Eltern und der damit in Verbindung stehende sozioökonomische Hintergrund sowie Zeit, Aufmerksamkeit oder materielle Mittel sagen in erheblichem Maße die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder voraus, wie Studien belegen (vgl. Diefenbach 2005). Die grundlegenden Faktoren für Erst- und Zweitspracherwerb sind zum einen also die Qualität der sprachlichen Anregung und zum anderen die Quantität des sprachlichen Kontakts mit der Zielsprache (vgl. u.a. Kauschke 2012, Szagun 2007). Hier ist bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache darüber hinaus der Zeitfaktor sehr wichtig: Wie viel Zeit haben sie, um welche Kompetenz in der deutschen Sprache zu erwerben? Viele Kindertageseinrichtungen nehmen neu zugewanderte Kinder

⁴ <http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungsdocumentationen/juni-2014-djht-forum-sprachbildung-in-verantwortung-der-kita/> (Stand: 04.4.2016).

⁵ Vgl. <http://www.dji.de/index.php?id=681> (Stand: 04.4.2016).

auf, die in einem kurzen Zeitraum umfassende Sprachkompetenzen im Deutschen erwerben sollen.

Wer eine zweite Sprache im weiteren Verlauf seines Lebens erlernt, ist durch diverse (weitere) Faktoren beeinflusst. Neben Input spielen sowohl *endogene*, die bei dem Lernenden verankerten Faktoren (u.a. Alter, Geschlecht und Erstsprache sowie Intelligenz, Lernstile, Einstellungen, Motivation, Ängste und Persönlichkeitsattribute), als auch *exogene* Faktoren (u.a. soziokulturelle Erfahrungen und der sprachliche Input), die durch seine Umwelt gegebenen Faktoren, eine Rolle (vgl. Spolsky 1989).

Ein ganzheitliches Förderkonzept schenkt jenen für die Lebenswelt des Kindes so bedeutsamen Aspekten wie den eigenen Gefühlen aber auch exogenen Faktoren, insbesondere den *soziokulturellen* Erfahrungen, besondere Aufmerksamkeit. Dies bedeutet, dass verschiedene Bereiche, die für die Lebenswelt von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und besonders von neu zugewanderten Kindern relevant sind, einbezogen werden und der Fokus nicht ausschließlich auf dem Teilbereich der sprachlichen Kompetenz liegt. Zudem sind die Kitagruppen in Deutschland sprachlich und kulturell heterogen, doch dieser Umstand spiegelt sich häufig nicht in den Sprachförderkonzepten wider. Bei der Förderung von Sprachkompetenz im Elementarbereich handelt es sich meist um eine Förderung der Einsprachigkeit – die deutsche Sprache steht im Fokus. Oft werden die Erstsprachen und Kulturen die viele Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind, und viele neu zugewanderte Kinder mitbringen, nicht berücksichtigt. Dabei geht man davon aus, dass die Beherrschung von mehreren Sprachen sowohl kognitive als auch integrative Vorteile hat (vgl. hierzu u.a. Lengyel; Wagner 2012).

Positive Ergebnisse der Wirksamkeit von ganzheitlichen Förderprogrammen finden sich in großer Zahl in den etablierten Einwanderungsländern. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher keine weiträumig implementierten und evaluierten ganzheitlichen Förderprogramme für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder neu zugewanderte Kinder im Elementarbereich (vgl. Schneider et al. 2013: 63f.).

Insbesondere für neu zugewanderte Kinder empfehlen sich ganzheitliche Förderprogramme, die neben den sprachlichen Kompetenzen auch interkulturelles Wissen in den Blick nehmen und den sozialen Hintergrund und Lebensraum der Kinder und ihrer Eltern miteinbeziehen, u.a. auch den Umgang mit Traumata. Ganzheitliche Förderprogramme helfen somit, die Integration der neu zugewanderten Kinder zu unterstützen, indem sie gezielt neben dem Spracherwerb auch die sozialen und emotionalen Kompetenzen fördern und entwickeln, die die Kinder brauchen, um in ihren beiden kulturellen Welten (Herkunftsland und Deutschland) partizipieren zu können und sich in ihrer multikulturellen Identität wohlfühlen. Daher wollen wir im Folgenden Empfehlungen für Konzepte additiver Sprachförderung aussprechen, die in umfassende, ganzheitliche Konzepte integriert werden können, wie Fallbeispiele aus Österreich, den USA und Australien veranschaulichen sollen.

3 Merkmale wirksamer ganzheitlicher Sprachförderprogramme für neu zugewanderte Kinder

In der Kindertagesstätte sind Kinder mit Migrationshintergrund und neu zugewanderte Kinder, die zuhause andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, oft zum ersten Mal damit konfrontiert, Deutsch als vorrangige Kommunikationssprache anzuwenden. Wie oben bereits erwähnt, ist in solchen Situationen die alltagsintegrierte Förderung oft nicht ausreichend. Aus der in der Einleitung bereits genannten unveröffentlichten Recherche zu insgesamt 48 Sprachförderkonzepten für neu zugewanderte Kinder im Elementarbereich aus Deutschland, der Schweiz, Österreich, Großbritannien, den USA und Kanada sowie Neuseeland und Australien lassen sich die folgenden Empfehlungen für eine wirksame Sprachförderung ausmachen, die in Programme für neu zugewanderte Kinder miteinbezogen werden sollten.

A) *Situatives Lernen* und *Spieleisches Lernen* sind Grundprinzipien der alltagsintegrierten Sprachbildung. Im Elementarbereich lernen Kinder in der Interaktion im Alltag – also situativ. Der reflektierte Einsatz von sprachförderlichen Techniken wie offenen Fragen, Reformulierungen und Expansionen sind für die Erwachsenen-Kind-Interaktion sehr sinnvoll. Daher ist die Qualität der Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften höchst relevant. Das Spielen wiederum enthält, wie kaum eine andere kindliche Tätigkeit, die wichtigen Komponenten (Entdecken, Denken, Problemlösen und sich verbal und nonverbal Artikulieren), die zur erfolgreichen sprachlichen und allgemeinen Entwicklung beitragen – und schlägt dabei auch eine Brücke zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen.

B) Den Alltag in der Kita und zu Hause durch die Förderung der *phonologischen Bewusstheit* und *dialogische Bilderbuchbetrachtung* sprachförderlich gestalten. Auch wenn in Studien bislang nicht eindeutig die Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte, so ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit (durch Reime, Lieder etc.) mehrheitlich ein essentieller Baustein in den Konzepten und Projekten, die wir in den Vergleich aufgenommen haben. Zahlreiche Untersuchungen belegen darüber hinaus die Wirksamkeit des dialogischen Lesens als Förderansatz. Sie zeigen, dass Kinder, mit denen dialogisch gelesen wird (in der Kita und Zuhause), innerhalb kurzer Zeit große Fortschritte machen, insbesondere in Bezug auf den Wortschatz, das Verständnis grammatischer Strukturen und den Erwerb präliteraler Fähigkeiten. Aus diesem Grund sollte das dialogische Bilderbuchbetrachten und Vorlesen Teil eines Förderkonzepts für neu zugewanderte Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sein, zumal hier neben der phonologischen Bewusstheit auch die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung gefördert wird, die maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beiträgt. Wie eine Umsetzung dieser Elemente in Sprachförderprogrammen aussehen kann, wollen wir an den folgenden zwei Beispielen aus Kanada und den USA kurz skizzieren.

Das amerikanische Programm „Literacy Express“ z.B., fokussiert die sprachlichen Bereiche mündliche Produktion, phonologische Bewusstheit sowie Vertrautheit mit Printmedien (vgl. Florida Department of Education 2014, Lonigan et al. 2009). „Literacy Express“ richtet sich an Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren u.a. auch mit geringen zielsprachlichen Kenntnissen und wurde in mehreren Studien evaluiert (vgl. WWC Intervention Report 2010). Das Programm besteht aus zehn thematischen Einheiten, die aufgrund der Alltagsrelevanz für die Kinder leicht zugänglich sind. Die Komplexität nimmt sowohl von Aufgabe zu Aufgabe als auch von Themeneinheit zu Themeneinheit zu. Zu den zentralen sprachbildenden und -fördernden Aktivitäten gehören das dialogische Lesen und Bilderbuchbetrachten (Lonigan et al. 2009). Dabei übernehmen die Erwachsenen die Rolle der Kinder und stellen diesen Fragen zu den Bildern sowie zu den Zusammenhängen der Geschichte (Lonigan; Whitehurst 1998); eine Übungsform, die u.a. die Entwicklung im mündlichen Bereich aber auch das Begreifen von grammatischen Strukturen und die Anreicherung des Wortschatzes fördert.

Im kanadischen „The Kindergarten Program“ (2006/07 mit Aktualisierungen 2010 und 2016) wird der Fokus ebenfalls auf Sprache gelegt. Das Programm richtet sich an Kinder im Alter von vier und fünf Jahren. Es besteht aus mehreren Elementen, einige davon richten sich explizit an Kinder, deren Familiensprache nicht Englisch ist (z.B. die Publikation „Supporting English Language Learners in Kindergarten“ 2007). Es wurde 2006 in zahlreichen kanadischen Bildungseinrichtungen implementiert und bereits mehrfach positiv evaluiert (Vanderlee et al. 2012). Das Programm betont die Rolle der Interaktion von Kindern mit der pädagogischen Fachkraft. Die Erzieherin oder der Erzieher soll die Verwendung der Erstsprache zulassen und ermutigen (vgl. Stagg Peterson 2016) und es gilt, in den ersten Phasen besonders intensiv zuzuhören und zu beobachten. Nach und nach wird dann die Zielsprache in immer komplexeren Elementen an das Kind herangeführt. Das Lesen wird durch das laute Vorlesen, gemeinsames, geleitetes und selbständiges Lesen trainiert. Beim gemeinsamen Lesen wird dabei die phonologische Bewusstheit gefördert und der Wortschatz und das Wissen um das Alphabet und grammatische Strukturen erweitert.

C) Die Kita als (mehr)sprachsensible Institution gestalten durch *Elternbeteiligung* und die *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit*. Kommunikation und Kooperation zwischen der Bildungsinstitution und dem Elternhaus spielen eine sehr wichtige Rolle für den Bildungserfolg von Kindern. Daher ist es essentiell, einen Dialog aufzubauen und Transparenz herzustellen. Darüber hinaus brauchen insbesondere Eltern von neu zugewanderten Kindern Hilfestellungen, wenn es darum geht zu verstehen, wie das deutsche Bildungssystem funktioniert, welcher Zusammenhang zwischen DaZ-Kompetenzen und Bildungserfolg besteht und welche Fördermaßnahmen die Kita anbieten kann. Somit muss bei gemeinsamen Treffen auch bedacht werden, dass die Verständigung gesichert ist (z.B. Familienmitglieder oder Freunde als Dolmetscher).

Hierzu wollen wir als Beispiel das Programm „Talk’s In“ der Victorian Foundation for Survivors of Torture Inc. nennen. Die Victoria Foundation ist eine 1987 gegründete, von der australischen Regierung unterstützte, gemeinnützige Organisation, die sich mit einem breiten Angebot an Menschen richtet, die einen Flüchtlingshintergrund haben und Folter oder andere traumatische Erlebnisse in ihrem Herkunftsland erlebt haben. Es ist Teil des vom Bildungsministerium geförderten „Refugee Education Support Program“ (RESP), das darauf abzielt, die Bildungschancen und -abschlüsse junger Migrantinnen, Migranten und Flüchtlinge zu verbessern. RESP-Netzwerkpartner wie die Victorian Foundation beraten und assistieren Schulen und Kitas in der Implementierung eines ganzheitlichen und die komplette Schule/Kita, Eltern und Gemeinschaft umfassenden Konzepts, das den Lernerfolg, das Wohlbefinden der Kinder und das Engagement der Schule/Kita in Verbindung miteinander setzt. Das Programm „Talk’s In“⁶ gibt hilfreiche Informationen und Vorschläge, wie Schulen und Kitas unterstützend und motivierend Eltern einbinden können. Es wird erfolgreich an verschiedenen Grundschulen und Kitas in Melbourne angewandt. Es stellt im Kern ein Programm für vier Workshops vor, die in den Schulen und Kitas mit den geflüchteten Kindern und ihren Familie stattfinden und die darauf abzielen, soziale Verbundenheit zwischen den Familien und der Schulgemeinschaft zu fördern. Ein maßgeblicher Faktor für den Bildungserfolg von Kindern ist die Beteiligung der Eltern an deren Lernprozessen. Gleichzeitig ist es für Eltern und Familien nicht immer leicht, effektiv an der schulischen Ausbildung ihrer Kinder teilzunehmen. Eine Reihe von Faktoren macht dies besonders schwer für neu zugezogene Familien mit Fluchterfahrung. Die Fluchterfahrung stellt einen fundamentalen Einschnitt im Leben der Familien dar. Typischerweise ist die Flucht das unumgängliche Resultat von andauernden Konflikten im Heimatland und Vertreibung. Dementsprechend kann eine Schulumgebung eine besondere Herausforderung für geflüchtete Familien darstellen, die begrenzten Zugang zu Bildung in ihrem Heimatland hatten. Dies kann die offensichtlichen kulturellen und sprachlichen Hindernisse noch verstärken. Eine kulturell und sprachlich gemischte Schülerschaft stellt Kitas und Schulen vor Hürden in ihrem Bestreben, allen Familien gleichberechtigte Möglichkeiten zur Teilnahme an Schulaktivitäten zu geben. Daher ist es besonders wichtig, auf welche Art und Weise Kitas und Schulen auf diese Eltern zugehen. „Talk’s In“ oder auch das folgende Programm erleichtern das *Ankommen* und helfen dabei, gute Beziehungen zwischen den Kindern, Eltern und der Institution aufzubauen. Die Programme sind am effektivsten, wenn sie Teil eines Konzepts sind, das die gesamte Kita umfasst. Daher ist es essentiell, dass Programme dieser Art von der gesamten Institution unterstützt werden. Wird in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt in Bezug auf individuelle Lernstile, Gender und ethnische Herkunft bewusst berücksichtigt, so machen Kinder größere Lernfortschritte in Bezug auf Zahlenkonzepte, Vorstu-

⁶ <http://www.foundationhouse.org.au/talks-families-refugee-background-schools-dialogue> (Stand: 04.4.2016).

fen von Schriftsprachlichkeit, Herstellen logischer Verknüpfungen (Sylva et al. 2004: 26, zit. nach Wagner 2006). Somit nutzt Vielfalt beim Lernen *allen* Kindern. Die Verantwortung für Bildungserfolg und den Aufbau bedeutsamer Beziehungen darf nicht allein bei den neu zugewanderten Kindern liegen.

Als zweites australisches Beispiel guter Praxis sei das australische „BRiTA Futures“-Grundschulprogramm⁷ erwähnt. Es wurde vom „Queensland Transcultural Mental Health Centre“ in Kooperation mit der Queensland University of Technology entwickelt. Dieses Programm hilft, die Resilienz der Kinder zu stärken, indem es sie dabei unterstützt, die sozialen, emotionalen und bildungssprachlichen Kompetenzen zu entwickeln, die sie brauchen, um in ihren beiden kulturellen Welten (Herkunftsland und Australien) partizipieren zu können und sich in ihrer multikulturellen Identität wohlfühlen. Das Programm stärkt daher insbesondere Faktoren wie eine positive kulturelle Identität, Selbstvertrauen, gute Beziehungen mit der Familie, mit Gleichaltrigen und der Gemeinschaft sowie Konfliktbewältigungsstrategien und die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen. Dieses Programm wurde speziell für Kinder mit verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen entwickelt, die kürzlich oder vor längerer Zeit migriert oder in Australien geboren sind und mindestens einen Elternteil haben, der im Ausland geboren wurde. Es besteht aus acht zweistündigen Lehreinheiten, die während der Schulzeit in jeweils dreißigminütigen Einheiten erteilt werden. Die Einheiten behandeln Themen wie z.B. Widerstandsfähigkeit, kulturelle Identität, Selbstwertgefühl, soziale Kompetenzen, interkulturelle Kommunikation, Konfliktlösung, Stress bekämpfen und Rückschläge verkraften.

D) Sprachbildung und -förderung nachhaltig implementieren durch die *Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Lernstands- und Entwicklungserhebungen*. Pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich sind ein zentrales Sprachvorbild für Kinder. Der Fokus sollte also nicht nur auf den sprachlichen Kompetenzen der Kinder liegen, sondern auch auf der Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte. Aktuelle Forschungsergebnisse geben Hinweise auf die Bedeutung qualifizierter Unterstützung von Kindern beim Lernen. Die gezielte Fortbildung von pädagogischen Fachkräften sollte somit Teil und Voraussetzung für die Umsetzung von Sprachförderkonzepten sein. Denn so wird sichergestellt, dass Sprachbildung wirksam im Sinne des gewählten Konzeptes durchgeführt wird. Der Erfolg von Sprachförderung hängt gravierend mit der Qualität der Diagnose der Lernvoraussetzungen des individuellen Kindes zusammen. Valide Lernstands- und Entwicklungserhebungen sollten den kindlichen Lernprozess begleiten und dadurch unterstützen. Diese sollten in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, um die Sprachvermittlung und -förderung individuell anzupassen. Wir geben jedoch zu bedenken, dass für mehrsprachige Kinder (was neu zugewanderte Kinder oft sind) andere Instrumente und Standards verwendet werden müssen als für monolinguale Kinder.

⁷ http://www.health.qld.gov.au/metrosouthmentalhealth/qtmhc/brita_futures.asp (Stand: 4.4.2016).

Die Weiterbildung der Fachkräfte ist eine von vier Säulen des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ aus Österreich,⁸ einer Kooperation zwischen dem Wiener Forschungskindergarten und dem Institut für Bildungswissenschaft und dem Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Das Ziel des Projekts ist, Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten zu ermitteln. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht der Einfluss spezieller Fördermaßnahmen sowie emotionaler Komponenten auf den Erst- und Zweitspracherwerb. Das Projekt setzt sich aus den folgenden vier Dimensionen zusammen:

1. Sprachenprofil des Kindergartens: Ausgangssituation und Rahmenbedingungen in Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit.
2. Vier Einzelfallstudien von Kindern mit Türkisch als Erstsprache: Beobachtung des Einflusses spezieller Sprachförderangebote im mehrsprachigen Kindergarten sowie der Emotionalität in den zwischenmenschlichen Beziehungen auf den Erst- und Zweitspracherwerb der Kinder durch Sprachstandserhebungen in Türkisch und Deutsch sowie Videoanalysen.
3. Weiterbildung des Kitapersonals: Praxisnaher Austausch und gemeinsame Reflexion der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Forschungskindergartens und der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über den Umgang mit migrationsbedingter Diversität und Mehrsprachigkeit, die Möglichkeiten sprachlicher Bildung sowie über die Bedeutung emotionaler Entwicklung für den Spracherwerb.
4. Elternbegleitung: Einbezug als Experten für ihre Kinder, Stärkung ihrer Ressourcen, Sensibilisierung für Spracherwerbsprozesse und für einen entwicklungsfördernden Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihres Kindes.

In der Evaluation des Projekts (Garnitschnig et al. 2011) zeigt sich, dass die emotionalen und die Beziehungserfahrungen der Kinder in ihrem Kitaalltag einen starken Einfluss auf die (zweit-)sprachlichen Lernprozesse haben. Weiterhin wird deutlich, dass die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ein wichtiger Faktor sowohl für eine effektive Sprachförderung als auch für einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit ist.

4 Fazit

Neu zugewanderte Kinder im Elementarbereich sind für viele pädagogische Fachkräfte eine Herausforderung. Es bietet sich in diesem Alter durch die sensible Lernphase der Kinder aber auch eine enorme Chance für eine frühzeitige und erfolgsversprechende Förderung und Integration. Doch wenn Kinder ohne deutsche

⁸ <http://www.forschungskindergarten.at> (Stand: 04.4.2016).

Sprachkenntnisse in die Kita kommen und bereits in ein bis zwei Jahre eingeschult werden sollen, reicht die alltagsintegrierte Sprachbildung für den erhöhten Förderbedarf in der kurzen Zeit oft nicht aus. Spezifische Sprachförderkonzepte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind rar, doch die vorgestellten internationalen Beispiele zeigen, dass es bereits viele positiv evaluierte Vorbilder gibt. Allerdings sind viele der Programme für die Grundschule bzw. anders strukturierte Bildungssysteme konzipiert worden. So kann man die internationalen Beispiele guter Praxis nicht eins zu eins übertragen, sondern muss sie an die spezifischen Anforderungen und Bedingungen des deutschen Elementarbereichs anpassen. Für neu zugewanderte Kinder ist neben der Förderung der sprachlichen Kompetenzen auch der Zugang zu interkulturellem Wissen und Austausch essentiell, um sich in die Gesellschaft und das Bildungssystem zu integrieren. Ganzheitliche Programme setzen hier an und kombinieren vielfach die Förderung von Zweitspracherwerb mit einer Förderung des Erwerbs von interkulturellen sowie sozialen und emotionalen Kompetenzen.

Abschließend soll noch einmal die Relevanz der frühzeitigen Integration in das deutsche Bildungssystem für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche hervorgehoben werden:

Viele junge Flüchtlinge haben hohe Bildungsaspirationen. Jüngeren Kindern bietet die Kita bzw. die Schule zudem angesichts der allgemein unsicheren Lebensumstände oft einen sicheren Raum und Halt im Alltag [...]. Frühkindliche Bildung für Flüchtlingskinder verbessert den Spracherwerb und ist damit eine Voraussetzung für den späteren Schulbesuch; zudem ermöglicht die Betreuung von Kleinkindern den Eltern, Sprachkurse zu besuchen bzw. eine Erwerbstätigkeit oder Ausbildung aufzunehmen. (Schulz 2015: 24)

Ausblickend ist der Übergang zwischen Elementarbereich und Grundschule relevant. Hier sollte es eine Regelung geben, die es neu zugewanderten Kindern erlaubt, weiter als Lerner der deutschen Sprache zu gelten. Sie können, je nach Kontaktdauer mit Deutsch als Zweitsprache, nicht mit gleichen Maßstäben gemessen werden wie andere Kinder. Als Beispiel guter Praxis für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule ist das Projekt „Bildung braucht Sprache“ zu nennen.⁹

Literatur

- Barth, Wolfgang (2015): Kindertagesstätten in der Einwanderungsgesellschaft. *KiTa Aktuell*. Online unter https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=133&cHash=bb89b7cec16c018f69b3169735c8fcd6 (Stand: 12.02.2016).

⁹ <http://bildung-braucht-sprache.de> (Stand: 04.4.2016).

- Beucher, Susanne (2015): Moderne Frühpädagogik bietet, was Kinder mit Fluchterfahrung brauchen. *KiTa aktuell*. Online unter https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=190&cHash=8eeb4f7c1de74ff70b6f13b258dc1d9c (Stand: 12.02.2016).
- Diefenbach, Heike (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: BMBF (Hg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), 43–54.
- Florida Department of Education (2014): *Literacy Express*. Online unter http://www.floridaearlylearning.com/sites/www/Uploads/files/Providers/School Readiness/School Readiness Curriculum/Literacy_Express_Overview_Web.pdf (Stand: 12.02.2016).
- Garnitschnig, Ines; Sobczak, Ewelina; Studener-Kuras, Regina (2011): Was brauchen Kinder beim Spracherwerb in einem Umfeld lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? Zugänge eines laufenden Forschungsprojekts an Wiener Kindergärten. In Rosenberger, Katherina (Hg.): *Sprache aufbauen – Grenzen abbauen*. Wien: Lernen mit Pfiff, 55–58.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. (Germanistische Arbeitshefte). Berlin: De Gruyter.
- Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita. Online unter <http://www.dji.de/index.php?id=681> (Stand: 09.02.2016).
- Kiziak, Tanja; Kreuter, Vera; Klingholz, Reiner (2012): *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann*. (Discussion Paper; 6). Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Lengyel, Drorit; Wagner, Katarina (2012): *Sprachliche Vielfalt und Sprachpraxen in Kindertageseinrichtungen*. Vortrag auf dem Kongress „Vielfalt und Zusammenhalt“. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012.
- Lonigan, Christopher J.; Farver, JoAnn M.; Phillips, Beth. M.; Clancy-Menchetti, Jeanine (2011): Promoting the development of preschool children’s emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Read Writ* 24, 305–337.
- Lonigan, Christopher J.; Whitehurst, Graver J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 265–292.

- Ontario Ministry of Education (2007): *Supporting English Language Learners in Kindergarten*. Online unter <https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/kindergarten/kindergartenELL.pdf> (Stand: 12.02.2016).
- Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011): *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (WiFF Expertise; 12). München: WiFF.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Markus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas (2012): *Expertise: Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*. Berlin: BMBF.
- Schneider, Wolfgang; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian; Kernen, Nora (2013): *Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Schulz, Caroline (2015): *Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland. Kurzinformation*. (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration). Online unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/8_Projekte/SVR/SVR_Kurzinformation_Junge_Fluechtlinge_Juli_2015.pdf (Stand: 22.6.2017).
- Spolsky, Bernard (1989): *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Stagg Peterson, Shelley (2016): Supporting Students' Vocabulary Development through Play. What Works? *Research into Practice* 1–5. Online unter http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ww_vocabulary.pdf (Stand: 12.02.2016).
- Szagan, Gisela (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs: So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Vanderlee, Mary-Louise; Peters, Ray; Youmans, Sandy; Eastabrook Jennifer (2012): *Final Report: Evaluation of the Implementation of the Ontario Full-Day Early Learning-Kindergarten Program 2012*. Online unter <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/27012/325077.pdf> (Stand: 21.7.2016).
- Wagner, Petra (2006): Warum sagt Aschenputtel denn nichts? Soziale Ungleichheit und vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. *KiTa spezial* 4, 46–50.
- WWC Intervention Report (2010): *Literacy Express*. Online unter http://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_lit_express_072710.pdf (Stand: 12.02.2016).

Seiteneinsteiger_innen am Gymnasium – oder wie man Sprachflügel wachsen lässt

Silke Neumann (Göttingen)

1 Einleitung

„Wenn ich besser Deutsch kann, ist wie fliegen lernen.“ So formulierte eine Schülerin nichtdeutscher Muttersprache kürzlich, was es für sie bedeutet, die Sprache ihres neuen Landes zu lernen und damit Kommunikationssituationen meistern zu können. Diese Metapher bildet eine Analogie zu den oft bedienten „Schwimmflügeln“, die Lerner_innen brauchen, wenn sie in das „Sprachbad“ tauchen, in dem sie nicht untergehen wollen, in dem sie oben bleiben und schwimmen wollen – sie hat jedoch mehr Kraft: Kommunikation hat mehr Ähnlichkeiten mit dem Fliegen als mit dem Schwimmen, und Sprache teilt mehr Eigenschaften mit Luft als mit Wasser; über die Sprache in einer Kultur kommunizieren zu können, eröffnet Räume, und Auf- und Abwinde, einmal verstanden und sich zunutze gemacht, ermöglichen freie, unbeschwerte Navigation.

Wie aber wachsen (Sprach-)Flügel? Die Integration und sprachliche sowie fachliche oder berufliche Förderung von Seiteneinsteiger_innen stellt alle beteiligten Institutionen, inklusive der öffentlichen Schulen, vor immense Herausforderungen. Dies gilt in besonderem Maße für Gymnasien, die in diesem Bereich, ebenso wie im Bereich der Inklusion, zunächst nicht zu den Vorreitern zählen. Lehrkräfte anderer Schulformen, Politiker und Entscheidungsträger im Bildungsbereich können sich oft kaum vorstellen, dass Gymnasien Maßnahmen für Geflüchtete anbieten und weiterentwickeln wollen, sich also öffnen für Lerner_innen

jenseits der klassischen Zielgruppe – die schulische Integration Geflüchteter hat hier aber besondere Chancen.

Das neueste ifo Bildungsbarometer zeigt, dass drei Viertel der Deutschen den durchschnittlichen Bildungsstand der Geflüchteten als niedrig einschätzt und eine Ausweitung der Schulpflicht bis 21 Jahre befürwortet. Allerdings sprechen sich die Befragten gegen eine Anhebung der Ausgaben pro zugewanderte Person aus. Geht es um Kinder und Jugendliche, wollen die Befragten, dass sie möglichst gleichmäßig regional auf die Schulen verteilt werden. Interessanterweise gibt es keine klare Meinung zu der Frage, ob die Lerner_innen getrennt in Spezialgruppen oder integriert in der Regelklasse unterrichtet werden sollen (Wößmann et al. 2016), unter den Lehrkräften gibt es sogar mehr Befürworter eines getrennten Unterrichts in Spezialklassen an weiterführenden Schulen als in der Gesamtbevölkerung,¹ obwohl längst gezeigt wurde, dass Seiteneinsteiger_innen bessere Chancen auf schnellen Spracherwerb haben, wenn sie mit deutschsprachigen Peers interagieren (vgl. Ru-berg 2013).

Im vorliegenden Beitrag soll aus einem praxisorientierten Blickwinkel gezeigt werden, wie die große Aufgabe der integrativen Vorbereitung der Seiteneinsteiger_innen auf die Teilnahme am Regelunterricht, gefolgt von einem Schulabschluss und der Eröffnung weiterer Zukunftsperspektiven, unter Berücksichtigung von individuellen Eingangsvoraussetzungen gelingen kann. Dazu soll das Konzept des Felix-Klein-Gymnasiums Göttingen mit seiner jahrgangsübergreifenden DaZ-Förderung beispielhaft vorgestellt werden. Dabei bildet eine Herausstellung der Gelingensbedingungen im schulischen, institutionellen und politischen Zusammenhang einen ersten Fokus des Beitrags. Die eigentliche Darstellung des Konzepts der Beispielschule soll zur Veranschaulichung dafür dienen, wie sich in einer Sprachlerner_innengruppe im Rahmen der o.g. Bedingungen eine nachhaltige Förderung erreichen lässt, die die Lerner_innen und ihre individuellen Eingangsvoraussetzungen in den Mittelpunkt stellt und nicht bei Grammatikunterricht und Wortschatztraining nach Lehrwerkprogression stehen bleibt. Die Kernelemente bilden hier u.a. die Begegnung mit einer großen Zahl fremder/neuer/anderer Kulturen im Unterricht in einer auf mehreren Ebenen hochgradig heterogenen Lerner_innengruppe (Bildungshintergrund, Lernbiografie, Alter), der Unterricht mit Werkstattcharakter, der Arbeit im eigenen Tempo und mit einem individuell adäquaten Level an Autonomie ermöglicht und diese schult, und die Verwendung geeigneten Lehr-Lernmaterials als Kern, mit aufbereiteten Ergänzungen, die ein selbstständiges Lernen mit Begleitung und Monitoring der Lehrkräfte ermöglichen. Die additive Anschlussförderung als Werkzeug für das Übergangsmanagement von Sprachlernklasse zu Regelunterricht formt einen weiteren Baustein des Programms. Die Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (Stufe I, A2/B1) soll als Beispiel für die gleichzeitige Schaffung intensiver motiva-

¹ Dies ist der einzige, jedoch entscheidende Bereich, in dem Lehrkräfte eine zurückhaltendere Haltung als die Gesamtbevölkerung zeigen; sie sind sonst für höhere Bildungsausgaben pro Flüchtling, längere Schulpflicht und besonders für eine Kindergartenpflicht.

tionaler Anreize und formaler Zugangsberechtigungen dienen. Zum Abschluss dieses Punktes werden die besonderen Möglichkeiten herausgestellt, die Lerner_innen mit gering ausgebildeten Deutschkenntnissen durch das „International Baccalaureate Diploma Programme“ auf dem Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung haben.

Ein dritter Fokus des Beitrags liegt auf der Vernetzung der Sprachlernklassen und der Geflüchteten innerhalb und außerhalb der Institution Schule. Hier wird ausgearbeitet, wie die Integration in die Schulgemeinschaft durch individuelle Stundenpläne und graduell gesteigerten Besuch der Regelklasse gelingen, wie eine gezielte Vorbereitung der Schüler_innen auf die Teilnahme an Regelklassenfächern durch Fachunterricht in der Sprachlernklasse gestaltet werden kann und welche Rolle die Integration der Schulbibliothek in die Arbeit der DaZ-Gruppe spielt. Zudem soll aufgezeigt werden, wie personelle Unterstützung der SLK-Lehrkräfte durch Praktikant_innen, ehrenamtliche Helfer_innen, angestellte Lehrkräfte und durch Schüler_innen aus der Oberstufe bzw. dem „International Baccalaureate Diploma Programme“ (Stufe 11 und 12) koordinierbar ist. Für all diese organisatorischen Anliegen ist die Etablierung einer Fachgruppe DaZ mit ausgebildeten Lehrkräften, die nicht ausschließlich in der Sprachlernklasse tätig sind, unabdingbar. Zum Schluss wird das Qualitätsmanagement in der Fachgruppe DaZ, z.B. durch wissenschaftliche Begleitung und Evaluation im Rahmen der BISS-Initiative der Mercator-Stiftung, skizziert.

2 Gymnasiale DaZ-Förderung im institutionellen Zusammenhang

Mitteilungen aus der Politik und Aufforderung zur Nutzung von Fördergeldern gehen seit einigen Jahren verstärkt an den Schulen ein. Dabei werden oft unzureichende Informationen über Vorgehensweisen bei der Beantragung solcher Gelder oder Stellen und Chancen auf Zuteilung geliefert und hohe Hürden und enge Beschränkungen gesetzt, etwa bei der Einstellung pensionierter Lehrkräfte oder angestellter Aushilfslehrer_innen in Sprachfördermaßnahmen. Es herrscht kein feststellbarer Mangel an (z.T. im Ausland) ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrkräften, jedoch ist eine Beschäftigung dieser an öffentlichen Schulen schwierig, wenn sie nicht das Zweite Staatsexamen in zwei weiteren Fächern abgelegt haben. In den Sprachlernklassen, Sprachförderklassen und anderen Förderkursen werden zu einem erheblichen Teil fachfremde Lehrkräfte eingesetzt, die bereits im Schuldienst tätig sind und wegen ihrer Qualifikation als Fremdsprachenlehrer_innen oder Deutschlehrer_innen oder aufgrund von im Ausland gesammelter Erfahrung mit dieser Aufgabe betraut werden. Es besteht nur eingeschränkt Gelegenheit, neben dem Beruf eine Weiterqualifizierung zu erhalten, die über themenspezifische Ein-Tages-Fortbildungen hinausgeht. Hier ist ein Umdenken gefordert. Das Netzwerk der Interkulturellen Beratung und der Sprachlernzentren in Niedersachsen

stellt einen guten Ansatz dar, der Beweis ist für das gesteigerte Bewusstsein und den Beratungsbedarf an Schulen. Jedoch kommt die dringend benötigte Unterstützung zu selten früh genug und zu wenig intensiv an den Gymnasien an.

Niedersachsen hat es sich zur Aufgabe gemacht, geflüchtete Kinder und Familien willkommen zu heißen und ihre Sprachbarrieren abzubauen, damit die Schulpflichtigen möglichst zügig am Regelunterricht teilnehmen können. Im personellen Bereich werden dafür im Rahmen der Eigenverantwortlichen Schule die Freiheiten betont, die in Anspruch genommen werden können: Bildung zusätzlicher Klassen unter Umverteilung vorhandener Ressourcen, d.h. Lehrer_innenstunden, die schon an der Schule vorhanden oder aus anderen Schulen abgeordnet werden können, oder Einsatz dieser Ressourcen für sonstige Sprachförderung. Über das Einstellungs- und Informationsportal EIS können Bewerber_innen sich bereit erklären, auch Verträge anzunehmen, die speziell für den Spracherwerb Geflüchteter ausgeschrieben sind, oder ihre Bewerbung gezielt für solche Verträge abgeben, wodurch auch eine Einstellung pensionierter Lehrkräfte, von Student_innen oder von Lehramtsabsolvent_innen vor dem Vorbereitungsdienst sowie von Lehrkräften mit einer Qualifikation aus dem Ausland ermöglicht wird. Diese Verträge sind nicht an die festen Einstellungstermine gebunden, so dass Lehrkräfte flexibel an die Schulen kommen könnten.

An der Beispielschule steht die DaZ-Gruppe im Kontext der Internationalen Schule, die ihren Anfang mit der Einrichtung des bilingualen Zweigs in den 1990er-Jahren fand. Damit gehört das Felix-Klein-Gymnasium zu Niedersachsens Vorreitern in diesem Bereich. Bei Anmeldung können die Schüler_innen sich für ein bilinguales oder mathematisch-naturwissenschaftliches Profil oder eine profillose Klasse entscheiden. Das bilinguale Profil sieht dabei intensivierte Englischunterricht in den Klassen 5 und 6 und Unterricht in englischer Sprache in den Sachfächern Sport, Geschichte, Erdkunde und Chemie spätestens ab der 7. Klasse vor. Englisch ist hier natürliches Kommunikationsmittel und wird wie die Muttersprache verwendet; dies unterstützt in erheblichem Maße den Spracherwerb in der Fremdsprache.

Das internationale Programm umfasst, wie Abb. 1 zeigt, neben der DaZ-Gruppe noch das „International Baccalaureate Diploma Programme“, ein zweijähriges Programm, das die Oberstufenjahrgänge 11 und 12 umfasst und das deutsche Abitur ersetzt. Im IB DP belegen die Schüler_innen im Unterschied zur Qualifikationsphase nur sechs bis sieben Fächer aus fünf Fächergruppen auf „Standard Level“ oder „Higher Level“. Zusätzlich ist das sog. „Core“ zu absolvieren: Dieses umfasst neben einer der Facharbeit vergleichbaren Arbeit, dem „Extended Essay“, das Fach „Theory of Knowledge“ (TOK), das sich mit Erkenntnistheorie beschäftigt, sowie das Fach „Creativity, Activity, Service“ (CAS), wie in Abb. 2 zu sehen.



Abb. 1: Internationale Schule Felix-Klein-Gymnasium

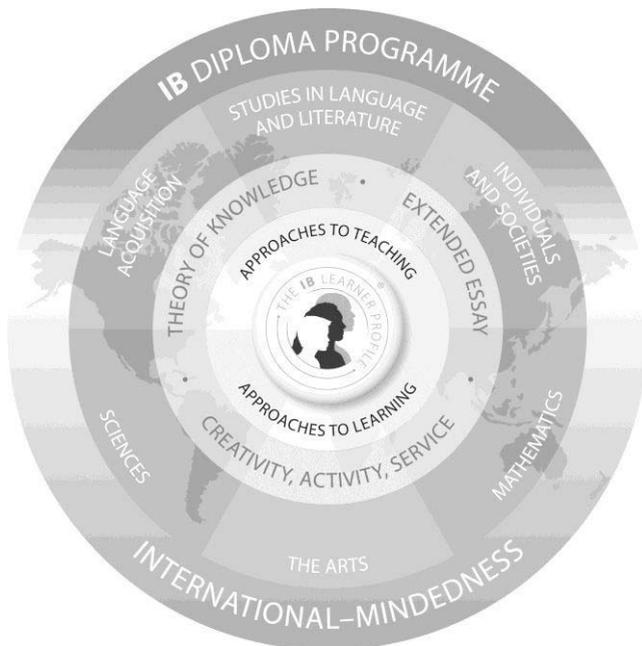


Abb. 2: Das „International Baccalaureate Programme“

In CAS planen die Schüler_innen Projekte, die dem Namen gemäß ihre eigene Kreativität oder Aktivität fördern und setzen sie um; einen großen Teil nehmen auch Projekte im Servicebereich ein, die dazu dienen, durch gemeinnützige Tätigkeiten in die Gesellschaft zurückzuwirken. Insgesamt kennzeichnet dieses Pro-

gramm eine stark ausgeprägte Praxisorientierung in allen Fächergruppen, bei gleichzeitig auf hohem Niveau anzusetzender Wissenschaftlichkeit der Curricula besonders in den Higher-Level-Fächern. Am FKG arbeiten die Lerner_innen in kleinen Gruppen, da die Jahrgangsstärke im Durchschnitt bei unter 20 Personen liegt. Dies erlaubt die besonders intensive Betreuung der Jugendlichen, die das IB DP verlangt.

Weltweit ist das IB an über 4000 Schulen aller Art zu finden und das Programm selbst stellt auch in Deutschland schon lange keine Besonderheit mehr dar. Insgesamt bieten 43 private und 27 öffentliche weiterführende Schulen das IB DP an. Unter den Privatschulen sind einige aufzulisten, die nicht nur die internationale Oberstufe, sondern auch das „Primary Years Programme“ und das „Middle Years Programme“ anbieten, also eine vollständige internationale Schulkarriere ermöglichen. Die Schule Schloss Salem feiert in diesem Jahr zusammen mit zehn weiteren „IB World Schools“ das 25-jährige Jubiläum des IB, die „Frankfurt International School“ gehört sogar zu den ersten IB-Schulen weltweit. Nach der Gründung der „International Baccalaureate Organisation“ (jetzt nur noch „International Baccalaureate“) als Stiftung mit Sitz in Genf wurden die ersten Abschlussprüfungen im Jahr 1970 an elf Schulen abgelegt, seitdem erfolgt eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen und der angebotenen Programme, zuletzt mit dem in Jahr 2012 eingeführten „Career-related Programme“, das einen berufsbildenden Fokus aufweist.

Das Felix-Klein-Gymnasium Göttingen ist eines von nur zwei staatlichen Gymnasien in Deutschland, die das IB als Alternative zur und getrennt von der deutschen Oberstufe anbieten. So entscheiden sich die Schüler_innen in Klasse 10 entweder für das IB oder das Abitur, und das IB am FKG steht anders als an denjenigen staatlichen Schulen, die das IB als Eliteförderung zusätzlich zum Abitur anbieten, auch Lerner_innen offen, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse für die deutsche Oberstufe verfügen.

3 Das Sprachförderkonzept am Felix-Klein-Gymnasium Göttingen

Der Bedarf nach DaZ-Unterricht entstand am Felix-Klein-Gymnasium bereits mit der Zertifizierung als „IB World School“ im Jahr 2007. Die Zielgruppe für das „International Baccalaureate“ bestand ursprünglich aus internationalen Familien, die ihren Lebensmittelpunkt nach Göttingen verlagern, um beispielsweise eine Arbeit an der Georg-August-Universität, einem der ansässigen Max-Planck-Institute oder einem der international operierenden Unternehmen mit Sitz in der Gegend um Göttingen aufzunehmen. Diese Familien fanden mit dem „IB Diploma Programme“ die ideale Möglichkeit für ihre älteren Kinder, ihre Schullaufbahn ohne muttersprachliche Deutschkenntnisse – wenn auch normalerweise nicht völlig ohne Grundkenntnisse (vgl. unten) – nahtlos fortzuführen und dabei eine inter-

national sehr gut anerkannte Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Die jüngeren Kinder in den Stufen fünf bis zehn, oft Geschwister, waren folglich die Zielgruppe für den ersten DaZ-Unterricht, der additiv organisiert wurde und vornehmlich unterstützend wirkte, während die Schüler_innen schon den Regelunterricht besuchten.

Mit den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten fünf Jahre setzte auch eine Verschiebung der Zielgruppe für den DaZ-Unterricht ein: Die Verteilung der Herkunftsländer der Lerner_innen wurde mit den krisengeschüttelten Gebieten um Syrien, Afghanistan und Irak erweitert, die individuellen Eingangsvoraussetzungen noch unterschiedlicher.

Ungeachtet der Motivation der Auswanderung oder Flucht, der Herkunftsländer und Muttersprachen der Lerner_innen in der DaZ-Gruppe ist das Ziel des Unterrichts immer die Unterstützung aller Schüler_innen auf dem Weg in und durch das deutsche Schulsystem. Die Nennung beider Präpositionen ist explizit herauszustreichen; die Seiteneinsteiger_innen sollen nicht nur ankommen, sondern Begleitung und Förderung gemäß ihrer Bedürfnisse erhalten, analog zu allen anderen Lerner_innen, solange dies nötig ist. So soll zunächst eine Grundlage gelegt werden für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Regelklasse und dadurch für eine erfolgreiche Integration in die Schulgemeinschaft. Sodann wird die Erreichung des bestmöglichen Bildungsabschlusses angestrebt – ein entscheidender Faktor hierbei stellt die Vermittlung von Fach- und Bildungssprache in der DaZ-Gruppe und der Regelklasse dar. Die Grundlagen der Arbeit werden dabei durch die „Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache des Niedersächsischen Kultusministeriums“ aus dem Jahr 2002, die Lernfelder um Signalthemen sowie Kerninhalte und zu erwerbende syntaktische und lexikalische Mittel definieren, sowie durch den Runderlass „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ von Juli 2014 gebildet werden.² Die Organisation der DaZ-Gruppe am FKG folgt vier Grundsätzen: 1) Die außerordentlich unterschiedlichen Bedürfnisse der Seiteneinsteiger_innen bedingen die Notwendigkeit einer individuellen Betreuung. 2) Die ebenso heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Lerner_innen verlangen in individuellem Tempo zu bearbeitende Lernpläne nach einer Einstufung. 3) Das Primat der sofortigen Verzahnung mit der Regelklasse erfordert eine unmittelbar mit der Anmeldung zu vollziehende Auswahl einer solchen unter Berücksichtigung von Alter sowie Schul- und Lernerfahrung. 4) Der jahrgangsübergreifende Modus der DaZ-Klasse macht individuell zu erstellende Stundenpläne, die einen Wechsel zwischen DaZ-Gruppe und Regelklasse im fallbasiert zu entscheidenden Rhythmus vorsehen, unabdingbar. Insgesamt ist also das Konzept des FKG auf dem Kontinuum submersiv – parallel, das Massumi et al. (2015: 7) aufstellen, im mittleren Bereich

² Zum Schuljahr 2016/17 durch die „Curricularen Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache“ ersetzt (Niedersächsisches Kultusministerium 2016). Neue Empfehlungen aus dem MK zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt in Planung.

als teilintegrativ zu charakterisieren: Die geflüchteten und andere Kinder mit internationalem Hintergrund, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, werden in einer speziell eingerichteten Gruppe unterrichtet, nehmen aber in einigen Fächern am Regelunterricht teil, im Unterschied zu Modellen, die eine Beschulung abgetrennt von den anderen Schüler_innen einer Schule vorsehen.

Am Anfang des Schulbesuchs der Kinder und Jugendlichen steht ein Aufnahmegespräch, bei dem die Jahrgangskoordination, die Regelklassenleitung, die DaZ-Leitung sowie eventuell Erziehungsberechtigte (Eltern oder auch das Jugendamt) und Sprachmittler_innen (z.B. Kulturdolmetscher_innen) anwesend sind, um eine Einschätzung der jeweils vorliegenden Sprachkenntnisse vorzunehmen; in vielen Fällen kann wegen vollständiger Absenz von Deutschkenntnissen darauf verzichtet werden. Geeignete Instrumente liegen in der Literatur vor (z.B. Jeuk 2008, Griebhaber 2005) und die am Markt mittlerweile in großer Zahl vorhandenen Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache liefern oft Einstufungstests mit, die sich mehr oder weniger an bekannten Modellen orientieren. Da der Spracherwerb in vielen Fällen vor dem Schulbesuch in Deutschland zunächst ungesteuert verlaufen ist, sind standardisierte Tests jedoch nicht immer geeignet, und in jedem Fall sollte der Einstieg auf einer niedrigeren Stufe erfolgen. Der Unterricht in der DaZ-Gruppe im Vormittagsbereich und der Besuch der Regelklasse stehen dabei in Konkurrenz zueinander: Zunächst besuchen die Lerner_innen erlasskonform die Fächer Sport und Kunst, möglichst auch Musik und Englisch in der Regelklasse, und alle Stunden um diese Fächer in der Regelklasse herum verbringen sie in der DaZ-Gruppe. Da hier auch Unterricht in Mathematik und Biologie stattfindet, ist abzuwägen, welcher Gruppe im individuellen Fall der Vorzug zu geben ist. Zwei Stunden pro Woche werden in der DaZ-Gruppe dem interkulturellem Lernen in den Willkommensstunden gewidmet, in denen die Gruppe die Schule, die Stadt und die neue Kultur kennenlernt, z.B. durch Ausflüge ins Rathaus oder praktische Einheiten im Schulgarten. Diese Stunden sind verpflichtend für alle neuen Schüler_innen, auch wenn vielleicht zum gleichen Zeitpunkt im Stundenplan der Sportunterricht in der Regelklasse liegt. Die absolute Individualität der Stundenpläne ermöglicht es, sie flexibel zu jedem Zeitpunkt und je nach Lernfortschritt anzupassen und eine langsame oder schnellere Steigerung des Anteils an Stunden in der Regelklasse vorzunehmen, wie Abb. 3 zeigt.

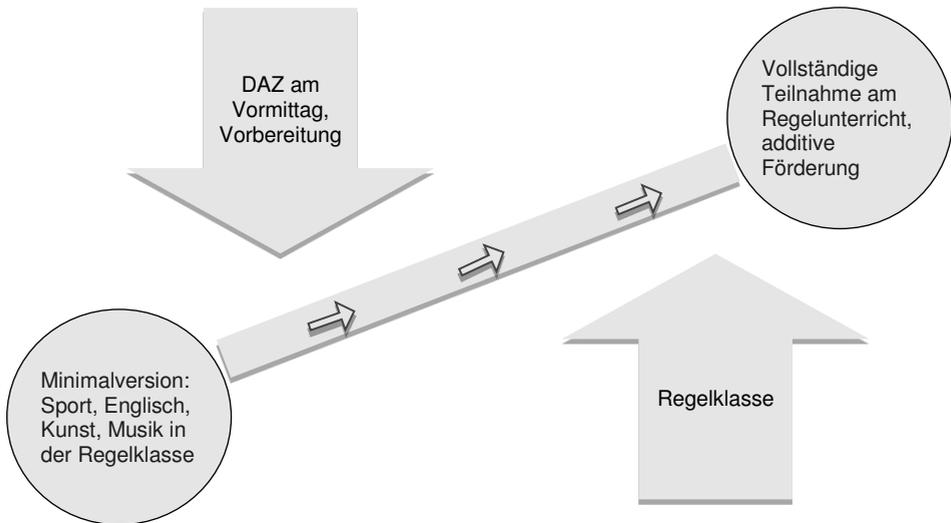


Abb. 3: Verschiebung zwischen Unterricht in der DaZ-Gruppe und in der Regelklasse

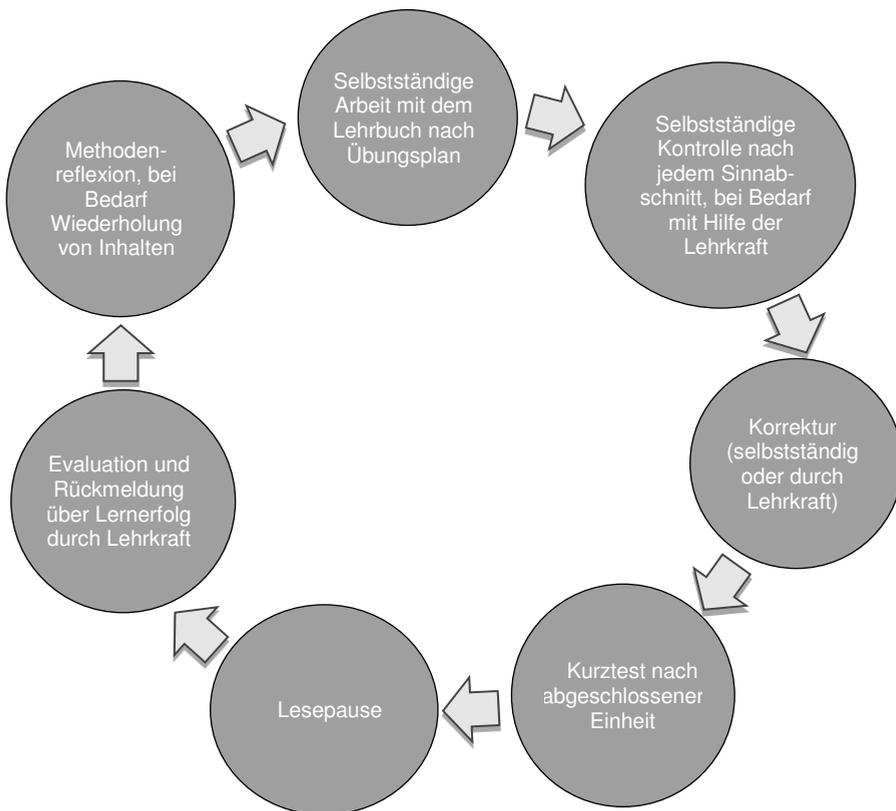


Abb. 4: Zyklische Werkstattarbeit

Wie sieht nun die konkrete Unterrichtsgestaltung aus? Am FKG wird der DaZ-Unterricht als Werkstatt organisiert. Dabei durchlaufen die Lerner_innen den in Abb. 4 dargestellten Zyklus, unter Verwendung des Lehrwerks „Geni@klick“ auf den Stufen A1 bis B1, das ein Kursbuch, das den Lerner_innen über die Schulbuchausleihe zur Verfügung gestellt wird, ein Arbeitsbuch, das angeschafft werden muss, einen Intensivtrainer mit Wiederholungsübungen, ein Testheft mit Lösungen und zweisprachige Glossare auf verschiedenen Sprachen umfasst. Die Lerner_innen arbeiten selbstständig mit ihrem Lernplan, der für die einzelnen Einheiten des Lehrwerks erstellt wurde und ihnen die Reihenfolge der Bearbeitung der Übungen vorgibt und anzeigt, welche kommunikative Kompetenz geschult wird, wie schwierig die Übung ist und der zusätzliche Hinweise zur Bearbeitung gibt. Dabei sind die Übungen im Kurs- und Arbeitsbuch in Sinneneinheiten zusammengefasst. So wird das nicht als Selbstlernmaterial konzipierte Lehrwerk für die Werkstattarbeit nutzbar gemacht. Die Kontrolle der Übungen erfolgt selbstständig mit den Lerner_innen durch die zugänglichen Lösungen oder ggf. mithilfe der Lehrkraft, die nach erfolgreicher Bearbeitung mit ihrer Unterschrift ihre Bestätigung auf dem Arbeitsplan gibt. Da die Werkstattarbeit ein enges Monitoring erfordert, absolvieren die Schüler_innen nach jeder Lektion einen Kurztest, der von der Lehrkraft evaluiert wird. Während der Evaluationszeit haben die jeweiligen Lerner_innen Zeit für eine Lesepause, die im DaZ-Raum für die Lektüre einer Zeitschrift für Deutschlerner_innen, der Zeitschrift „Deutsch Perfekt“, der Informationen der Bundeszentrale für Politische Bildung in Leichter Sprache oder anderem Material dient. Hierfür stehen eine räumlich abgetrennte Lesecke mit Sofa und eine Auswahl der genannten Materialien zur Verfügung. Das Lesen muss genau wie in der Arbeit mit anderen Lerner_innen als Kulturtechnik gefördert werden, und die Begegnung mit authentischem Material kann dabei helfen, die Lesemotivation bei den DaZ-Lerner_innen aufrechtzuerhalten. Nach erfolgter Evaluation bekommen die Lerner_innen Rückmeldung zu ihrem Kurztest und sprechen mit der Lehrkraft über ihre Lernerfahrungen, ggf. müssen Inhalte wiederholt werden. Anschließend kann die nächste Lektion mit dem nächsten Übungsplan in Angriff genommen werden. Auf dem Weg durch den Kreislauf findet viel Interaktion zwischen den Lerner_innen statt, die sich bei Partner_innenaufgaben gegenseitig unterstützen oder gemeinsam die Online-Übungen des Lehrwerks absolvieren.

Die Rolle der Lehrkraft und der eventuell anwesenden zusätzlichen Unterstützer besteht in diesem Modell in einer Funktion als Lernbegleiter_innen und Unterstützer_innen; gelegentlich auch als Lernpartner_innen, z.B. in Sprachvergleichssituationen. Natürlich liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, den Zyklus zu unterbrechen und kurze Gruppenphasen einzufügen, wenn es angemessen ist. In diesem Modell werden die Lerner_innen Schritt für Schritt einer erstrebenswerten Lernerautonomie, die für sie für den weiteren Schulbesuch unabdingbar ist, nahegebracht.

Nach dem Besuch der DaZ-Gruppe und dem Erreichen eines Sprachstands, der eine Teilnahme an allen Fächern der Regelklasse des jeweiligen Jahrgangs er-

möglichst – dieser Sprachstand ist je nach Klassenstufe zwischen A2 und B2 des GER zu verorten –, darf die Förderung der Seiteneinsteiger_innen nicht zu Ende sein. Der Aufbau von Bildungs- und Fachsprache verlangt häufig mehr Zeit, die aber nicht der Teilnahme an der Regelklasse in Konkurrenz gesetzt werden darf, sondern parallel und verzahnt erfolgen muss. So bedarf es eines additiven Anschlussförderkurses: Er liegt im Ganztagsbereich, umfasst zwei Stunden pro Woche, in denen die Schüler_innen, nun in einer etwas weniger heterogenen Lerner_innengruppe, gezielt bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen in den Fächern begleitet werden. Mit dieser Unterstützung kann den Seiteneinsteiger_innen eine Schullaufbahn am Gymnasium bis hin zum Abitur erfolgreich gelingen, wie die Erfahrungen am FKG zeigen.

Im Anschlussförderkurs werden die Lerner_innen auch auf die Prüfung DSD I (Deutsches Sprachdiplom Stufe I) vorbereitet, eine Stufenprüfung auf A2- bzw. B1-Niveau. Es hat sich gezeigt, dass die Aussicht auf ein aussagekräftiges Zertifikat als Bescheinigung einer erfolgreichen externen Prüfung für viele der Schüler_innen einen erneuten Motivationsschub darstellt. Die Prüfungsinhalte erfordern eine Vorbereitung, die neben der Einübung des Testformats eine Weiterentwicklung aller kommunikativen Kompetenzen erfordert und so dem systematisch fortgeführten Spracherwerb zugutekommt. Nicht zuletzt dient das Diplom den Jugendlichen (das DSD I darf erst ab 14 Jahren abgelegt werden) als Nachweis ihrer Anstrengungen und stellt eine Empfehlung für Praktika, Nebenjobs oder berufliche Ausbildungen dar.

Eine besondere Chance für Geflüchtete, die im Alter von 15 Jahren oder älter nach Deutschland kommen, bietet das FKG mit dem oben beschriebenen „International Baccalaureate Diploma Programme“. Für etliche der Jugendlichen reicht die Zeit nicht aus, um einen qualifizierten Sek-I-Abschluss zu erlangen, der die rechtliche Voraussetzung für einen Besuch der gymnasialen Oberstufe bildet, ganz zu schweigen von den Sprachkompetenzen, die für die Oberstufe sehr weit ausgebaut sein müssen. Das IB DP ist hier die beste Möglichkeit, für diejenigen Lerner_innen, die gute Englischkenntnisse haben und ein Studium in Deutschland oder in einem anderen Land anstreben, einen reibungslosen Übergang in die Oberstufe, hier die internationale Oberstufe, ohne unnötig große zeitliche Verzögerung zu erzielen. Am FKG ist dies schon mehrfach gelungen. Einige der IB-Schüler_innen bekommen dann im Fach CAS die Gelegenheit, im Rahmen eines Service-Projektes in der DaZ-Gruppe Unterstützung zu leisten (s.u.).

4 Vernetzung der DaZ-Gruppe

Regelmäßig wird die Notwendigkeit der Feststellung einer Eignung für das Gymnasium vor Aufnahme an ein solches betont. Am Felix-Klein-Gymnasium wird auf eine solche Feststellung verzichtet. Die Gründe hierfür liegen in zwei Feldern: Bisher liegt kein allgemein zugängliches und in der Praxis erprobtes Verfahren

vor, das eine Eignung sprachenunabhängig abprüfen könnte. Diese Herangehensweise läuft auch dem allgemeinen Trend entgegen, Kinder zu „sortieren“: Schulbahnempfehlungen werden abgeschafft und die Stimmen für längeres gemeinsames Lernen werden lauter. Welche Kriterien sollten folglich angelegt werden? In einigen Fällen liegen Dokumente vor, die den bisherigen Schulbesuch der Seiteneinsteiger_innen belegen und als Anhaltspunkt für eine positive Prognose dienen können. Jedoch trifft dies nur selten zu. Zudem ist die Vergleichbarkeit der Schulen hinsichtlich der vermittelten Inhalte und der Qualität der Vermittlung sicher unklar. Zudem liegt es auf der Hand, dass (temporäre) gesundheitliche Einschränkungen und vor allem psychische Traumata der Geflüchteten ihre Leistungsfähigkeit in besonderem Maße beeinträchtigen, so dass ein Abprüfen der Eignung für eine bestimmte Schulform der Gesamtsituation in keinem Fall gerecht werden kann. Sollte sich im Verlauf der Schulkarriere herausstellen, dass ein Kind aus dringenden Gründen die Schulform wechseln muss, ist flexibles Handeln jenseits von Schuljahresgrenzen notwendig.³

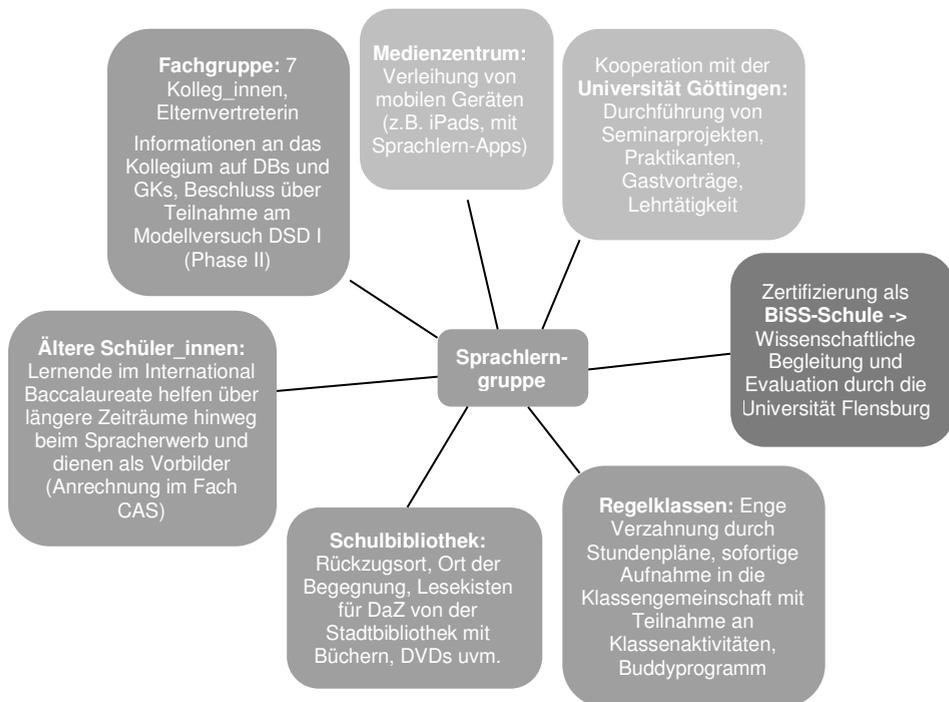


Abb. 5: Vernetzung der DaZ-Gruppe

Die Lerner_innen werden also ohne Eignungsprüfung vor allem auf der Basis ihres Lebensalters einer Regelklasse zugewiesen. Eine Rolle spielt aber die Schulerfah-

³ Diese Überlegungen sind unabhängig von ärztlichen Schuleingangsuntersuchungen, die in einigen Bundesländern durchgeführt werden, zu betrachten.

rung, die zumindest erfragt werden kann. So ergibt sich mit sofortiger Wirkung eine enge Vernetzung der DaZ-Gruppe mit der Regelklasse (vgl. Abb. 5). Schwenske (2016: 13) empfiehlt für geflüchtete Kinder ohne Schulerfahrung Pat_innen-schaften in den Regelklassen; dieses weit verbreitete Modell (z.B. „Hausaufgabenpat_innen“ oder Pat_innen für Fünftklässler aus höheren Klassen) bietet sich aber nicht nur für diese Zielgruppe, sondern für alle Schüler_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an: Die Pat_innen sind Ansprechpartner_innen (auch non-verbal), sorgen für Informationsfluss und Orientierung auf dem Schulgelände, kurz: Sie übernehmen für einen begrenzten Zeitraum eine besondere Verantwortung für Mitschüler_innen und werden so vielleicht auch Freund_innen. Dabei bieten die meisten Gymnasialklassen einen Schatz an Sprachkenntnissen, die hier nutzbar gemacht werden können: Viele Lerner_innen sprechen neben Deutsch Arabisch, Türkisch oder Farsi.⁴ Die Vernetzung mit der Regelklasse wird besonders ausschlaggebend, wenn die praktische Organisation angegangen werden muss: Die individuellen Stundenpläne verlangen eine enge Kooperation. Wenn z.B. ein Schüler/eine Schülerin erlasskonform ab dem ersten Tag den Sport- Kunst- und Musikunterricht besucht, muss er/sie am Tag mindestens einmal die Lerner_innengruppe wechseln; gelegentlich geht dies mit Wegen zwischen Gebäuden oder Gebäudebereichen einher. Die organisatorische Verzahnung der Lerner_innengruppen verlangt natürlich auch eine kommunikative Anstrengung von beiden Seiten, da Ausflugspläne, Stundenverschiebungen, und -ausfälle immer mitgeteilt und oft abgesprochen werden müssen; der Großteil der Kommunikation betrifft Pädagogisches und Elternarbeit. Daher ist es unabdingbar, dass die in der DaZ-Gruppe eingesetzten Lehrkräfte entweder auch in Regelklassen unterrichten (der Normalfall an den Gymnasien, wo häufig fachfremde Lehrkräfte mit zwei oder mehr anderen Fächern in den DaZ-Gruppen eingesetzt werden) und so die Implikationen der Arbeit der DaZ-Kolleg_innen einschätzen können, oder aber aktiv die Verbindung mit der Regelklasse gestalten, z.B. durch Teilnahme an Pädagogischen Konferenzen. Die Seiteneinsteiger_innen erhalten in jedem Halbjahr ein Zeugnis aus der Regelklasse, das die Noten der besuchten Fächer zeigt, und einen Zeugnisanhang mit einer detaillierteren Sprachstandsbeschreibung aus der DaZ-Gruppe, die dem Klassenleiter_innenteam der Regelklasse vor der Zeugniskonferenz zur Information vorliegt.

Die DaZ-Gruppe ist ebenfalls mit innerschulischen Institutionen wie der Schüler_innenbibliothek vernetzt. Die räumliche Nähe – der DaZ-Raum liegt direkt neben der Bibliothek – spielt dabei eine wichtige Rolle, denn die Lerner_innen können die Bibliothek während bestimmter Unterrichtsphasen, etwa der Lesepause (s.u.) als Rückzugsort nutzen, die zusätzlichen Computer einsetzen, wenn diejenigen im DaZ-Raum nicht ausreichen, und Wörterbücher kurz- oder langfristig ausleihen. Eine besondere Rolle spielen hier die Bücherkisten, die die Stadtbibliothek

⁴ Auch die Kollegien haben oft Mitglieder, die auf umfangreiche Sprachkenntnisse jenseits der Schulsprachen Englisch, Französisch und Spanisch zurückgreifen können. Wünschenswert wäre hier zusätzlich, dass Geflüchtete auch als Lehrkräfte in den Schulen arbeiten können.

Göttingen an die Schulen für bestimmte Zeiträume ausleiht; diese enthalten weiteres Material wie mehrsprachige Filme, Willkommensbücher in verschiedenen Sprachen, Bildwörterbücher und Sprachspiele.⁵ In diesem Zusammenhang ist herauszustreichen, dass die Schulbibliothekar_innen selbst Teil der Vernetzung sind; als Teil der Schulgemeinschaft spielen sie eine wichtige Rolle bei der Eröffnung von Ressourcen für Seiteneinsteiger_innen.

Eine entscheidende Verbindungsbrücke in die Schulgemeinschaft stellt auch die links in Abb. 5 dargestellte Gruppe der älteren Schüler_innen dar. Vor allem Teilnehmer_innen des IB-Programms (s.o.) fungieren als Unterstützer im Spracherwerbsprozess der Seiteneinsteiger_innen, in dem sie im DaZ-Raum mit ihnen arbeiten und kommunizieren, außerdem kommt ihnen eine besondere Rolle hinsichtlich einer Orientierung im neuen Land und in der neuen Kultur zu. Die meisten IB-Schüler_innen haben ebenfalls einen internationalen Hintergrund, einige sind selbst Geflüchtete – ihren schulischen Erfolg zu erleben, bedeutet für die DaZ-Lerner_innen in der Unter- und Mittelstufe, ihre eigenen Zukunftsaussichten in positivem Licht zu sehen und einen Halt in der neuen Kultur in Form eines Vorbilds und älteren Freundes zu finden, besonders, wenn sie nicht mit ihrer Familie nach Deutschland kommen konnten. Die IB-Schüler_innen können ihr Engagement in der DaZ-Gruppe als Projekt im Fach CAS angerechnet bekommen (s.o.).

Für die Einbettung der DaZ-Gruppe in die Schulgemeinschaft und die Anerkennung der Arbeit in derselben sorgt die Fachkonferenz Deutsch als Zweitsprache. Am Felix-Klein-Gymnasium wurde sie eingerichtet, um den Aufbau des Konzepts zu institutionalisieren, mit den damit verbundenen Aufgaben: Verfassen eines schulinternen Arbeitsplans und einer Handreichung für das Kollegium zur Arbeit mit den Seiteneinsteiger_innen unter Berücksichtigung der Erlassvorgaben, Organisierung der DSD-I-Prüfungen (s.o.), Beschlüsse über die Form der Zeugnisanhänge und nicht zuletzt Integrierung von Elternvertretern. Die Mitglieder der Fachgruppe DaZ nehmen auch an den Zeugniskonferenzen der Regelklassen teil, entweder in Doppelfunktion, wenn sie selbst in der betreffenden Regelklasse unterrichten, oder als Externe in informierender Funktion (in diesem Fall übernimmt meist die Fachkonferenzvorsitzende diese Aufgabe).

Eine Vernetzung der DaZ-Gruppe nach außen, die auch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder verlangt (KMK 2013: 12), gelingt über die Sprachlernzentren, die die Schulen in ihrem Unternehmen beraten, über die Kreismedienzentren und die Universitäten. Das Kreismedienzentrum Göttingen nimmt beispielsweise am Projekt „Digital Deutsch lernen“ teil, in dessen Rahmen den DaZ-Gruppen digitale Mobilgeräte wie iPads zur Verfügung gestellt werden. Medienerziehung muss auch in den DaZ-Gruppen Teil der Arbeit sein; hier kann die durch den Arbeitsmodus hervorgerufene Motivation für konkret messbaren Fort-

⁵ Nachdem die ersten Versionen recht kindlich ausgerichtet waren, sind in den aktuellen Bücherkisten auch Materialien für ältere Lerner_innen zu finden.

schritt im Spracherwerb nutzbar gemacht werden. Dabei bleibt abzuwarten, ob die Arbeit mit den mobilen Geräten über die Nutzung von Vokabel-Apps hinausgehen kann und so einen deutlichen Mehrwert gegenüber der Nutzung von stationären Computern oder Laptops im DaZ-Raum bietet, die den Lerner_innen schon permanent zur Verfügung stehen.

Hinsichtlich des Qualitätsmanagements in der DaZ-Gruppe sind die letzten beiden Elemente der Vernetzung hervorzuheben. Die DaZ-Gruppe am FKG bietet den Student_innen im Studiengang ZIMD (Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/DaF/DaZ) der Interkulturellen Germanistik Raum für Seminarprojekte. Mitunter werden sie ausgeweitet auf andere Teile der Schulgemeinschaft, was wiederum zur Stärkung des Bewusstseins für den Wert von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in derselben beiträgt und den Student_innen kleine Forschungsprojekte ermöglicht. Die DaZ-Gruppe bietet ihnen ebenfalls Gelegenheit, das Arbeitsfeld im Rahmen von längeren Praktika kennenzulernen. Am FKG wurden sehr gute Erfahrungen mit Praktikant_innen gemacht, die die Arbeit in der DaZ-Gruppe erheblich unterstützen und selbst Erfahrungen sammeln können. Dabei wirkt die Nähe zu den aktuellen Entwicklungen und dem Stand der Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache in erheblicher Weise in die praktische Arbeit in der Schule zurück. Dieser Effekt wird verstärkt und begünstigt durch die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Konzepts an der Beispielschule durch die Universität Flensburg, die im Rahmen der BISS-Initiative – die auf drei Jahre ausgelegte formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe – Seiteneinsteiger und Sprache im Fach (EVA-Sek) durchführt und dabei Rückmelde-Workshops für die Schulen ausrichtet. So wird die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen sinnvoll evaluiert und die Ergebnisse werden der Praxis zurückgeführt.

5 Abschluss

Der Soziologe Armin Nasser sieht den zurückgehenden Integrationsoptimismus im Rahmen einer Ästhetik der Reaktion statt der aktiven Gestaltung und der gesellschaftlichen Neiddebatte, die einer Willkommenskultur entgegensteht, verortet (Nasser 2016). Auch in den Schulen ist weiterhin Zurückhaltung spürbar – doch die gesellschaftliche Verantwortung, die der staatlichen Institution Schule zukommt, muss immer auch neue Aufgabenfelder umschließen und daran mitwirken, die „Sichtbarkeit der Gruppen“ (Nasser 2016) zu reduzieren. Die Arbeit und die Erfolge in den Schulen zeigen eine erhebliche Rückwirkung in die Familien geflüchteter Kinder und Jugendlicher, ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu erfolgreicher Integration, für die es nach Harald Welzer keine anderen Indikatoren als sich selbst gibt: „Im Erfolgsfall merkt man gar nichts“ (zit. aus: Eilenberger 2016: 66). Der Bildungsauftrag der Schule sieht in §2 ausdrücklich das Zusammenleben mit Menschen anderer Nationen und Kulturen als zu verfolgendes Ziel vor,

und auch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache spricht neben anderen deutlich die Empfehlung aus, dass die „Akteure in Schule, Bildungsadministration und -politik“ eine „migrationssensible Haltung“ entwickeln müssen (Massumi et al. 2015: 7). Die Aufnahme von zuwandernden Menschen bietet hier eine besondere Chance – und diejenigen Kinder, die in ihrer Klasse und im alltäglichen Schulleben diese Begegnungen erleben, werden in Zukunft im Zusammenspiel mit der medialen Berichterstattung über Best-Practice-Beispiele eine wieder positivere Migrationsnarration fern der Frage „Gehört der Islam zu Deutschland?“ unter einer der eigenen wie der fremden Kultur kritisch-aufgeschlossenen Perspektive ermöglichen.

Literatur

- Eilenberger, Wolfram (2016): Was tun? Philosophen zur Flüchtlingsfrage. *Philosophie Magazin* 2, 40–67.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional- pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Online unter <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (Stand: 14.9.2016).
- Jeuk, Stefan (2008): *Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf eine Aufnahme in eine Vorbereitungs-klasse an der Grundschule*. Online unter http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf (Stand: 14.9.2016).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Stand: 10.9.2016).
- 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 LehrerInnenausbildung der Universität zu Köln.
- Nasser, Armin (2016): Ringvorlesung „Flüchtlinge in Deutschland – Hintergründe, Fakten und Konsequenzen für das Bildungssystem: Die Ästhetik der Flucht“ vom 22.6.2016. Online unter <https://videonline.edu.lmu.de/de/node/7936> (Stand: 10.9.2016).

- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. (RdErl. d. MK vom 01.7.2014 – 25 – 81 625 – VORIS 22410). *Schulverwaltungsblatt* 8, 330–340.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Perspektive: Bildungssprache. Informationen und Anregungen zum Thema Sprachbildung in Niedersachsen. Online unter <http://www.mk.niedersachsen.de/service/publikationen/publikationen-weitere-themen-86057.html> (Stand: 14.9.2016).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Online unter <http://www.nibis.de/uploads/2ddl/2016-09-09-cv-daz.pdf>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Thema des Monats. Sprachförderung und interkulturelle Schule. *Sonderdruck Schulverwaltungsblatt* (2/2016), 91–96.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Thema des Monats. Sprachförderung und interkulturelle Schule. *Sonderdruck. Schulverwaltungsblatt* (2/2016), 95.
- Ruberg, Tobias (2013): Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache – Stimme – Gehör* 37, 181–185.
- Schwenke, Anna (2016): Vom Analphabeten zum Gymnasiasten. Problemfelder und Lösungsansätze in einem neu etablierten Deutsch-intensiv-Kurs. *Pädagogik* 4, 12–16.
- Wößmann, Ludger; Lergetporer, Philipp; Kugler, Franziska; Werner, Katharina (2016): Bildungsmaßnahmen zur Integration der Flüchtlinge – Was die Deutschen befürworten. *ifo Schnelldienst* 69(17), 35–43.

Sprachliche Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Ferienschulen

Diana Gebele & Alexandra L. Zepfer (Köln)

Ich will weiterlernen. Und nicht nur in der zu Hause bleiben. Weil ich habe gedacht, wenn ich komme zur Ferienschule, das ist besser als zu Hause zu bleiben und fernzusehen oder spazieren zu gehen.
(Mahdi Jafari, 14 Jahre, Afghanistan)¹

Die große Migrationsbewegung in die Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 2014 bis 2016 stellt das hiesige Schulsystem vor die Aufgabe, eine hohe Zahl von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sprachlich zu integrieren und ihnen einen erfolgreichen Schulabschluss bzw. eine Ausbildung zu ermöglichen. Dabei sind weder die Zeitspanne, die den neu Zugewanderten für eine solche Integration zur Verfügung steht, noch die materiellen und personellen Ressourcen der schulischen Einrichtungen uneingeschränkt. Für das Wohl aller Beteiligten sind die Prozesse möglichst effektiv zu gestalten – was wiederum voraussetzt, dass die gegebenen Zeiträume und Ressourcen möglich effizient genutzt werden. Aus diesem Grund schlagen wir den Einbezug von Ferienzeiten für die sprachliche Förderung vor.

In diesem Beitrag werden das Potenzial und die Herausforderungen von Ferienschulprojekten zur Förderung der Kompetenz in der Zweit- bzw. Fremdsprache Deutsch bei den betreffenden Lernergruppen diskutiert und ihre mögliche Gestaltung an einem Beispiel aufgezeigt. Die Basis bildet eine zweiwöchige Ferienschule für geflüchtete Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die wir zusammen

¹ Aus dem Interview für den „Bürgerfunk Köln“ vom 06.8.2016.

mit Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln im Juli 2016 unter dem Titel „Wir sind Köln“ an der Adolph-Kolping-Hauptschule durchgeführt haben. In diesem Rahmen wird illustriert, wie Schulferienzeiten für eine intensive sprachliche Förderung genutzt und mit einer Unterstützung bei der Orientierung in und der Identifizierung mit der neuen Umgebung verbunden werden können. Eine besondere Komponente des vorgestellten Modells bildet die Verzahnung der Sprachförderung mit der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich des Unterrichts für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler.

Im folgenden Abschnitt 1 gehen wir zuerst auf die Historie von Ferienschulen als Lehr- und Lernkonzept im Allgemeinen ein. Abschnitt 2 diskutiert dann den Einsatz von Sprachferienschulen für die Zielgruppe der neu zugewanderten bzw. geflüchteten Kinder und Jugendlichen. Wir erörtern im Einzelnen, aus welchen curricularen Bausteinen ein solches Ferienangebot bestehen kann und welche relevanten infrastrukturellen Fragen bei der Organisation zu berücksichtigen sind. Didaktisch steht im Fokus, wie ein handlungsorientierter Sprachunterricht, der an die Interimswelten der Jugendlichen anknüpft und eine Vielfalt an medialen und kreativen Zugängen zu den sprachlichen Lerngegenständen schafft, als Grundlage für eine interkulturelle Reflexion der eigenen Perspektiven auf die neue Umgebung zu dienen vermag.

1 Ferienschulen als Lehr- und Lernkonzept

Die Idee von Summer Schools bzw. von Summer Learning stammt ursprünglich aus den USA und ist dort in vielen verschiedenen Formen etabliert (vgl. einen Überblick in Stanat et al. 2008). Davon inspiriert wurden in der Mitte des letzten Jahrzehnts auch in Deutschland einige Sprachcamps speziell für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache erfolgreich durchgeführt und fachwissenschaftlich diskutiert (vgl. Ballis; Spinner 2008).

An der Universität zu Köln haben solche Ferienschulen, die auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache fokussieren, gleichfalls eine längere, inzwischen sehr gut fundierte Tradition: Seit 2004 werden sie im Rahmen des Kooperationsprojektes „Sprachliche Bildung“ kontinuierlich jedes Jahr sowohl für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I organisiert. Dabei sind die Camps im Kölner Modell stets mit universitären Seminaren verbunden, dergestalt dass Lehramtsstudierende im Fach Deutsch die Gelegenheit erhalten, unmittelbar professionsrelevante praktische Erfahrungen als Sprachförderkräfte zu sammeln und unterschiedliche Lehr-Lern-Angebote zu erproben: In den verschiedenen Durchgängen wurden die Sprachunterrichte u.a. mit theater-, museums- und freizeitpädagogischen Elementen verknüpft und/oder fachspezifische Inhalte beispielsweise in Mathematik und Geografie mit expliziter sprachsystematischer Förderung kombiniert (vgl. dazu Kniffka 2008, Weinrich 2008).

Eine relevante Motivationsquelle liefert den Sprachcamps auch die Zweitspracherwerbsforschung. In den betreffenden Diskursen geht man bereits seit vier Jahrzehnten von der tendenziellen Instabilität der „Interlanguages“ von Zweitsprachlernenden aus.² Entsprechende sprachliche Lern- bzw. Kompetenzrückschritte werden dabei von Lehrkräften insbesondere nach längeren Ferienphasen beklagt. Ferienschulen sollen vor diesem Hintergrund jedoch nicht nur den potenziellen Verlusten entgegenwirken und eine Kontinuität von Lernprozessen gewährleisten (vgl. dazu auch Spinner 2008). Den Schülerinnen und Schülern, die eine spezielle Unterstützung benötigen, bieten die Sprachcamps im besten Falle noch weiterführender die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen gar Lernfortschritte zu erzielen. Im Übrigen wird häufig auch eine gestützte Vorbereitung auf das neue Schuljahr oder den neuen Schuljahresabschnitt als Ziel ausgelobt.

Die Attraktivität von Ferienschulen ist darüber hinaus sicherlich grundsätzlich in besonderem Maße der außergewöhnlichen Situierung geschuldet. In außerschulischen Lernräumen, aber auch in schulischen Räumen bieten die Ferienzeiten im Prinzip mannigfaltige Möglichkeiten für Lehr-Lern-Arrangements, bei denen in überschaubaren Lerngruppen nicht nur leistungsdruckfreiere Lernumgebungen, sondern auch spezielle Freiräume für eine kreative Gestaltung von Lernprozessen und damit kombiniert Gelegenheiten für einen tiefergreifenden kommunikativen und sozialen Austausch zu schaffen sind. Ferienschulen bieten auf diese Weise gute Voraussetzungen für ein intensives implizites und/oder explizites Sprachenlernen, das auch auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt ist und sowohl zum Abbau von Sprachhemmungen als auch zur Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts der Kinder und Jugendlichen beitragen kann (vgl. zur Relevanz des Selbstkonzepts u.a. Zepter 2015). Nicht zuletzt ermöglichen Ferienschulen die Erprobung von innovativen Unterrichtsarrangements (vgl. Gagyán 2007). Insgesamt ist die Palette an konzeptionellen Möglichkeiten für die Gestaltung entsprechender Angebote sehr breit: Sprachliches Lernen kann sowohl in strukturierten Sprachkursen als auch in projektorientierten Lernformen erfolgen.

Im Kölner Modell agieren vorrangig Lehramtsstudierende im Fach Deutsch als Sprachlehrkräfte. Die praktischen Erfahrungen der letzten zehn Jahre zeigen auch in diesem Bezug ein ernst zu nehmendes Potenzial auf: So versprechen gerade Ferienschulen, in denen die Studierenden über einen komprimierten Zeitraum

² Nach der Interlanguage-Theorie verläuft jeder Zweitspracherwerb, unabhängig davon, ob er in einer jungen oder höheren Altersstufe beginnt, dynamisch und über lernerspezifische Kompetenzstufen, sog. „Interlanguages“ oder „Lernersprachen“ (vgl. u.a. Ahrenholz 2010a: 8, Ahrenholz 2010b: 73, Kniffka; Siebert-Ott 2012: 44). Insofern die zu erlernende Zielsprache als ein Sprachsystem aus spezifischen Regeln und Mustern zu fassen ist, nähern sich die Zweitsprachlernenden der Kenntnis dieses Systems, ähnlich wie dies auch im Erstspracherwerb geschieht, über implizite Mustererkennung und Hypothesenbildung an. Dieser konstruktive Entwicklungsprozess kann als ein stetiger System-Aufbau, -Aus- und -Umbau modelliert werden. Das bedeutet, die Lernenden gelangen über diverse Etappen – lernerspezifische Kompetenzstufen – zum zielsprachlichen System. Jede dieser Etappen stellt für sich ein eigenes Sprachsystem aus spezifischen Regeln und Mustern, d.h. eine in sich systematische Lernersprache, dar. Für eine umfassendere Einführung in den zuerst von Selinker (1972) entfalteten Ansatz vgl. z.B. Kniffka; Siebert-Ott (2012), Boysen (2012), Döll (2012).

hinweg weitgehend selbstständig und doch dozentenbetreut Sprachlehrerfahrungen sammeln dürfen, eine nachhaltig sinnvolle Nutzung von Praxisphasen, die in den neuen Bachelor- und Masterlehramtsstudiengängen inzwischen obligatorisch verankert sind. Handelt es sich um Studierende, die sich in der ersten Ausbildungsphase befinden, ist oftmals auch im Anschluss ein deutlicher zielgerichtetes, motiviertes und bedarfsaufmerksames Studium zu beobachten. Gleichwohl stellt gerade in diesem Falle die sorgfältige Vorbereitung in passgenau zugeschnittenen Seminaren eine unabdingbare Voraussetzung für eine allseitig erfolgreiche Umsetzung dar.

Für die Zielgruppe geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist das Konzept der Ferienschule bis dato noch wenig erprobt. Die Nutzung liegt aber aus den bereits bewährten Gründen nahe und bietet sich als kompakter Lernraum an, gerade weil die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler einer besonders fokussierten Zuwendung bedürfen – sowohl was ihr sprachliches Lernen anbelangt als auch in Hinsicht auf Orientierung in und Identifikation mit ihrer neuen Umgebung.

2 „Wir sind Köln“: eine Ferienschule für neu zugewanderte Jugendliche

In den Sommerferien 2016 fand in Köln eine zweiwöchige Ferienschule statt, die sich gezielt an geflüchtete Jugendliche richtete. Von uns im Rahmen unserer Forschung und Lehre als Pilotprojekt für die spezielle Zielgruppe konzipiert, waren an der Organisation diverse Parteien beteiligt: neben dem Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln vor allem das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln, das sich aus den Mitgliedsorganen Stadt Köln, Bezirksregierung Köln und Universität zu Köln zusammensetzt, und überdies das Lernende Region-Netzwerk Köln e.V. Weitere Unterstützung erhielt das Projekt von der universitären „Zukunftsstrategie LehrerInnenbildung“ (ZuS), die ihrerseits vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ gefördert wird, und nicht zuletzt von der Alfred-Neven-DuMont-Stiftung. Als Standort wählten wir die Adolph-Kolping-Hauptschule in Köln-Kalk: Im Schuljahr 2014/15 hat sie in Köln die größte Anzahl von geflüchteten Jugendlichen aufgenommen und muss mit aktuell neun internationalen Vorbereitungs-klassen eine große Herausforderung bei der Einschulung und Integration der betreffenden Schülerinnen und Schüler bewältigen.

Teilgenommen haben an der Ferienschule insgesamt 36 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus sechs Herkunftsländern im Alter von 12 bis 16 Jahren, darunter neun unbegleitete Jugendliche. Die Beschuldungsdauer in Deutschland vor dem Eintritt in die Ferienschule betrug im Durchschnitt zwei bis acht Monate, das sprachliche Niveau in der Sprache Deutsch war auf den Stufen A1 bis teilweise Anfang A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens einzuordnen. Da die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund einer längeren Flucht sowie

verursacht durch Kriegshandlungen in ihren Heimatländern zeitweise nicht am schulischen Unterricht teilnehmen konnten, erschien die Nutzung der Ferienzeit als besonders sinnvoll. Dabei handelte es sich trotz des überwiegend geteilten Fluchthintergrunds keineswegs um eine homogene Gruppe. Nicht nur das gefährdete Altersspektrum machte hier einen differenzierenden Faktor aus. Unterrichtsunterbrechungen unterschiedlicher Dauer, grundsätzlich divergierende Schul- und Lernerfahrungen, unterschiedliche kulturelle und soziale Hintergründe und verschiedene Muttersprachen bedingten auch innerhalb der rahmenden Einstufung A1/A2 ein beeindruckend hohes Maß an Lernerheterogenität.

Der Unterricht fand vorrangig in Kleingruppen mit ca. sechs Jugendlichen pro Gruppe statt (jede Gruppe wurde nach einem Kölner Stadtviertel benannt). Die Einteilung in die Lerngruppen erfolgte mit Berücksichtigung von Geschlechtermischung bereits im Vorfeld der Ferienschule. Die Basis bildeten dafür die zuvor ermittelten Einschätzungen zur sprachlichen Kompetenz der Teilnehmenden durch Schullehrkräfte. Aufgrund von eindeutigen Informationen der Lehrpersonen wurde auf den Einsatz eines zusätzlichen Eingangstests verzichtet.

Unterrichtet wurden die Jugendlichen von 20 Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch, die sich vor Beginn der Ferienschule im Rahmen eines universitären Seminars auf ihre Tätigkeit vorbereitet hatten. Vorrangige Ziele der Lehrveranstaltung waren zum einen der Auf- und Ausbau von Diagnosekompetenz, vor allem aber auch die Entwicklung der Fähigkeit zur Auswahl und Anpassung von zielgruppeneigenem Unterrichtsmaterial und von passenden Lehr-Lern-Arrangements. Dafür lernten die Studierenden, curriculare Lerninhalte für den DaF/DaZ-Unterricht auf den Stufen A1 und A2 auszuwählen, für diverse kommunikative Ziele die notwendig involvierten sprachliche Strukturen (Wortschatz, Grammatik) zu bestimmen und unterschiedliche Aufgabenformate einzuschätzen, progressiv anzuordnen bzw. miteinander zu kombinieren. Darüber hinaus integrierten wir zwei Fortbildungen: zum einen zu den Möglichkeiten, sprachliches Lernen (Sprechen und Schreiben) mit ästhetischen Erfahrungen und Bewegungstheater zu verknüpfen (vgl. dazu auch den TextBewegungs-Ansatz in Schindler; Zepter 2011, Zepter 2013, Schindler; Zepter 2017); zum anderen zur Nutzung von elektronischen Medien – im Besonderen von iPads – im Sprachunterricht. Auch im Verlauf der Ferienschule wurden die Studierenden dann weiterhin kontinuierlich von Dozenten der Universität begleitet und beraten. Dabei erprobten wir diverse Co-Teaching-Arbeitsformen: Grundsätzlich arbeiteten die Studierenden in Teams, die jeweils aus ca. drei Mitgliedern bestanden. Einige Unterrichtseinheiten wurden von Studierenden und Dozenten gemeinsam geplant und durchgeführt.

Auch wenn die Ferienschule in den schulischen Räumen stattfand, die den Jugendlichen bereits bekannt waren, hatte sie aufgrund der ungewohnten Lernsituation, der unbekannteren Lernformen und Lehrkräften einen Neugierigkeitseffekt für alle Teilnehmenden. Die Schülerinnen und Schüler mussten bereits vor, aber auch während der Ferienschule viele neue Informationen verarbeiten: Der Anspruch, sich in einem neuen Land und in einer neuen Schule zurechtzufinden und dabei

eine neue Sprache sowohl als Kommunikationscode als auch als Lernmedium zu nutzen, kann gewaltig sein. Aufgefallen ist unseren Lehrkräften, dass einige der im Unterricht verwendeten Sozialformen bzw. diverse Lern- und Aufgabenformate den Jugendlichen noch kaum oder gar nicht bekannt waren. Somit ging es in der Ferienschule nicht nur um die Vermittlung von sprachlichen Inhalten, sondern auch um die Aneignung einer neuen Lernkultur.

2.1 Allgemeine Zielsetzungen

Übergreifend lassen sich in dem vorgestellten Modell sowohl für die Gruppe der sprachlernenden Schülerinnen und Schüler als für die sich als Lehrkräfte erprobenden Studierenden verschiedene Zielsetzungen zusammenfassen. Zur besseren Übersicht führen wir diese hier in gelisteter Form auf:

Lernziele für die an der Ferienschule teilnehmenden Schülerinnen und Schüler:

- Strategisch ausgerichtet werden die neu zugewanderten Jugendlichen auf das Lernen in der deutschen Schule über das in den internationalen Vorbereitungsklassen bereits Erfahrene hinaus vorbereitet; dabei steht nicht nur die Regressvermeidung in der Sprache Deutsch im Fokus, sondern noch vorrangig der Lernfortschritt in der Zielsprache.³ Derart wird der Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse im Rahmen einer gezielten, individuellen Unterstützung für den Ausbau der dafür nötigen Sprachfähigkeiten erleichtert und im optimalen Fall verkürzt.
- Die Schülerinnen und Schüler erweitern die sprachlichen Fähigkeiten, die für die Bewältigung des Alltags im Allgemeinen, aber insbesondere auch des schulischen Alltags relevant sind.
- Neben den Sprachfähigkeiten an sich werden gleichfalls (Sprach-)Lernstrategien und -techniken vermittelt bzw. vorhandene Lernstrategien aktiviert und bewusst gemacht. Neue, den Schülerinnen und Schülern unbekannt, vorrangig kreative, spielerische und auch bewegungsorientierte Lern- und Aufgabenformen sind damit im Konnex nahezubringen.
- Neben impliziten Lernprozessen wird durch induktive Lernverfahren und Sprachvergleiche auch die Reflexion von Sprache bzw. (system- und funktionsorientiert) von sprachlichen Strukturen angeregt.
- Durch ein handlungsorientiertes sprachliches Lernen am Gegenstand *Köln* lernen die neu zugewanderten Jugendlichen ihre neue Umgebung besser kennen und erhalten Möglichkeiten, sich mit dem neuen Umfeld zu identifizieren.

³ Kompetenzverluste während der Ferienzeit sind im Besonderen für die Zielgruppe dann naheliegend, wenn die Jugendlichen in ihrer privaten Umgebung (mangels noch nicht vertiefter entsprechender Kontakte) kein Deutsch verwenden.

- Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Entwicklung medialer Kompetenz bzw. spezifischer der Fähigkeit, elektronische Medien als Lernmedien und als Instrumente für die Orientierung in der neuen Umgebung zu nutzen. Insbesondere die integrierten iPad-Projekte fokussieren auf dieses Ziel.
- Im optimalen Fall stärken sprachliche Lernfortschritte, die vielfältigen Lehr-Lern-Arrangements und der intensive, Identifikation unterstützende Austausch das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Motivation, auch im Anschluss an die Ferienschule ihre Kompetenzen in der Zielsprache zu erweitern.

Lernziele für die Lehramtsstudierenden:

- Hier steht die Entwicklung didaktischer Kompetenz in den Bereichen Diagnostik sowie Auswahl, Adaption und Nutzung von Materialien und Lehr-Lern-Arrangements für den DaZ-/DaF-Unterricht in den Stufen A1 und A2 (d.i. in der elementaren Sprachverwendung) im Fokus. Dabei schulen die Studierenden vor allem auch den Blick für die Auswahl von Inhalten, die für die betreffenden Schülerinnen und Schüler unmittelbar relevant sind. Die Studierenden werden derart fokussiert auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern vorbereitet, die sich am Anfang ihres Zweitspracherwerbs befinden. In der Ferienschule sammeln und reflektieren die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter darauf aufbauend grundlegende Erfahrungen mit der Zielgruppe neu zugewanderter bzw. geflüchteter Jugendlicher.
- Die Studierenden lernen, diverse (u.a. kreative, spielerische, bewegungsorientierte und mediengestützte) Aufgabenformate bzw. Lehr-Lern-Arrangements für die Zielgruppe in der Praxis anzuwenden und diese Praxis zu reflektieren. Im Sinne der in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen verstärkt anvisierten Theorie-Praxis-Koppelung wird die Reflexion über Unterrichtsprozesse im Ferienschulprojekt durch die eigene Praxis angeregt: Unterrichtssequenzen werden im universitären Vorbereitungsseminar zuerst entwickelt und theoretisch fundiert, dann in der Praxis der Ferienschule kooperativ erprobt und im unmittelbaren Anschluss erneut theoretisch reflektiert.
- Die Studierenden sammeln und reflektieren Erfahrungen im Teamteaching und in der Kleingruppenarbeit.

2.2 Thematische Rahmung und Aufbau in der Übersicht

Den thematischen Rahmen für die Ferienschule bildete die Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Umgebung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, in unserem Fall mit der Stadt Köln. Das neue Umfeld selbst zum Betracht-

tungs- und Lerngegenstand zu machen, ermöglicht es, die sprachliche Orientierung mit der Orientierung in der aktuellen Lebenswelt integrativ zu verknüpfen und im Rahmen von kreativen, gestalterischen Zugriffen auch Räume für Identifikation mit und Perspektivenwechsel auf den neuen Lebensmittelpunkt zu schaffen. Eine Problem- und Handlungsorientierung des Sprachunterrichts konstituiert sich auf diese Weise in einem unmittelbaren lebensweltlichen Bezug. Dabei wird die allseits gegenwärtige Heterogenität (in der Stadt) und die Vielfalt heterogener Perspektiven (auf die Stadt) vorzüglich auch als mögliche, identitätsstiftende *Bereicherung* in den Blick genommen (vgl. zur Relevanz und zur Anregung von Perspektivenwechsel auf die eigene Lebenswelt in einem inklusiven schulischen Kontext auch Gebele; Zepter 2016).

Im Einzelnen haben wir in der Ferienschule alltäglich relevante Themen wie z.B. *Ich* (meine Biografie, meine Familie, meine Fähigkeiten, meine Vorlieben), *mein Alltag* (Tagesablauf, Schule, Freizeit), *meine/unsere Stadt* (Mobilität, Orientierung, Interkulturelles) aufgegriffen und interkulturell reflektiert. Die Sprachvermittlung wurde in diesem Rahmen u.a. mit der kreativen Produktion von Texten, kleinen Filmsequenzen und (tanz-)theatralen Spielszenen verknüpft, in deren Inszenierung neben Sprache auch Musik, Rhythmus und Bewegung zum Einsatz kamen. An einem Tag wurden auch T-Shirts gestaltet: Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte erhielten jeweils ein weißes T-Shirt, das es zum Thema „Wir sind Köln“ je individuell zu bemalen bzw. zu besprühen galt.

Grundsätzlich war es Teil des Konzepts, dass alle kreativen Aufgaben sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den lehrenden Studierenden zu bearbeiten waren. Auf diese Weise entstanden mannigfaltige individuelle, aber auch kooperativ gefertigte Produkte zum Thema „Wir sind Köln“, bei deren Herstellung und Umsetzung sich die Jugendlichen und Studierenden auch gegenseitig inspirierten. Als abschließender Höhepunkt der Ferienschule fand ein Abschiedsfest mit einer kleinen Aufführung für Familienangehörige, Freunde und Interessierte statt, in der die Jugendlichen und Studierenden gemeinsam ausgewählte Produkte vorspielten bzw. vorstellten und wir einen Film mit zusammengeschnittenen, selbst gedrehten Szenen zeigten. Überdies wurden alle an der Ferienschule Beteiligten unter viel Applaus mit einer Teilnahmeurkunde geehrt.

Die folgende Tabelle zeigt den verbindlichen Tagesablauf in der Übersicht. Dabei standen die studentischen Förderkräfte den Jugendlichen als Ansprech- und Kommunikations- bzw. Spielpartner auch in den Pausen, beim Mittagessen und Frühstück zur Verfügung.

Tab. 1: Tagesablauf in der Ferienschule

09:30 Uhr	Eintreffen der Förderkräfte und der Organisatoren in der Ferienschule
10:00 Uhr	Begrüßung der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsbeginn

10:00 bis 13:00 Uhr	Sprachunterricht, iPad-Projekte, eine flexible 15-minütige Pause sowie Frühstück in Kleingruppen
13:00 bis 13:30 Uhr	Mittagessen
13:30 bis 14:00 Uhr	Große Pause
14:00 bis 15:30 Uhr	Kreative (tanz-)theatrale Arbeit in Kleingruppen und/oder gemeinsam in der Turnhalle, sportliche oder musikalische Aktivitäten, T-Shirt-Aktion
15:30 Uhr	Verabschiedung der Schülerinnen und Schüler
15:30 bis max. 16:30 Uhr	Teambesprechung

Prinzipiell ist der thematische Rahmen auf andere Ferienschulen und Orte übertragbar, das Konzept in diesem Sinne auch für eine Verstetigung geeignet. Die kreativen Produkte werden dabei gleichwohl bei jeder neuen Ferienschule stets einzigartig sein.

2.3 Sprachcurricularer Rahmen

Die Auswahl des sprachlichen Lernstoffes erfolgte pragmatisch. Der Lernstoff sollte relevant für die grundlegende Kommunikation sowie für den schulischen Einstieg sein und ist auf den Stufen A1 bis Anfang A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen angesiedelt. Entsprechend geht das Sprachcurriculum der Ferienschule von kommunikativen Intentionen wie beispielsweise *begrüßen, nach dem Weg fragen* etc. aus und ordnet den Intentionen (im Sinne einer funktionalen Grammatik) die für ihre sprachliche Realisierung aufgewendeten Grammatikphänomene sowie den passenden Wortschatz zu. Als ein Teilziel galt es, eine solche Verbindung von Inhalt, Kommunikation und hierfür notwendigen Sprachmitteln bzw. -strukturen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Unterrichtssequenzen, die sich der Sprachreflexion widmeten, durchaus auch transparent zu machen – ursprünglich vorrangig, um ihre Lernmotivation zu fördern. Gerade die älteren Jugendlichen baten jedoch auch von sich aus um explizite Erklärungen zu grammatischen Zusammenhängen (u.U. auch bedingt durch die in ihren Herkunftsländern erfahrene Sprachlernkultur).

Im Vordergrund der Wortschatz- und Begriffsvermittlung standen der für die Bewältigung des Schulalltages notwendige Inhaltswortschatz, der funktional relevante Strukturwortschatz (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Junktionen etc.) sowie die für den schulischen Deutschunterricht unabdingbaren fachsprachlichen Termini.

Übergreifend hatten die Lehrkräfte auf eine ausgewogene Förderung aller vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts zu achten. Im Übrigen wurden bei der

Auswahl von (implizit oder explizit zu vermittelnden) grammatikalischen Inhalten grundsätzlich die Erkenntnisse zu Erwerbssequenzen für den Grammatikerwerb berücksichtigt (vgl. dazu u.a. Diehl et al. 2000, Ehlich 2005, Ehlich 2009, Landua et al. 2008, Griebhaber 2008, Griebhaber 2010, Jeuk 2010, Döll 2012).

Die Aufgaben ordnen sich im finalen Curriculum in der Regel nach dem Prinzip von geschlossenen Aufgabenformaten zu offenen Übungsformen an. Dabei präferierten sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler überwiegend die kreativen Aufgaben und Spiele. Generell war es uns ein Anliegen, dass die Jugendlichen auch ihnen bisher unbekannte Lernformen und Aufgabentypen kennenlernen.

2.4 Vielfalt der Zugänge

Zentral für das hier vorgestellte Ferienschulkonzept ist die Idee eines ganzheitlichen Zugriffs auf Sprachlernen und entsprechend die integrative Verknüpfung der Sprachförderung mit ästhetischen, bewegungsorientierten bzw. (tanz-)theatralen und medialen Erfahrungen (vgl. zur Relevanz auch Zepter 2013): Während der Vormittag auf die Spracharbeit fokussierte, wurden die erarbeiteten Themen und sprachlichen Inhalte am Nachmittag im Rahmen einer kreativ-ästhetischen Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit sich selbst und mit anderen in der Stadt Köln aufgegriffen. Die oben bereits angesprochene kreative Entwicklung (tanz-)theatraler Spielszenen, die später auch zu einer Aufführung zusammengeführt werden können, ist bereits auf einem elementaren sprachlichen Niveau möglich. So kann z.B. der Erarbeitung von Begrüßungs- und Vorstellungsformeln im vormittäglichen Sprachunterricht am Nachmittag die Arbeit an einer Begrüßungssequenz mit Bewegung und Musik folgen, die von allen Beteiligten einer Gruppe gemeinsam gestaltet wird. Ein grundlegendes Ziel der (tanz-)theatralen Aufgaben ist es, mittels einer gestalteten Verknüpfung von Sprechen und Bewegen, von Sprachrhythmisierung, durch spielerische Wiederholungen, gestaltetes Vorsprechen oder Vorlesen etc. implizites Sprachlernen anzuregen und sprachliche Strukturen bzw. Muster implizit zu verankern.

Dabei ist hervorzuheben: Die Bewegungsorientierung und der Einbezug ästhetischer Erfahrungen müssen sich nicht auf darstellendes Spiel bzw. (tanz-)theatrale Zugänge beschränken. Der Schlüssel liegt aus unserer Perspektive gerade in einer generellen Vielfalt der Zugriffe, bei der sich nicht nur die medialen Sprachebenen (Sprechen, Zuhören, Schreiben, Lesen) kontinuierlich mischen, sondern ebenso Lernformen und Aktivitäten abwechseln. Viele gemeinschaftliche Aktivitäten konstituieren authentische kommunikative Situationen, die dafür genutzt werden können, handlungsorientiert sprachliches Lernen anzuregen. In diesem Rahmen finden auch sportliche und musikalische Aktivitäten oder die bildnerische Gestaltung von T-Shirts mit Kölner Ansichten und mehrsprachigen Texten ihre Funktion im Ferienschulkonzept.

2.5 Das integrierte iPad-Projekt

Eine besondere mediale Abwechslung und einen weiteren Baustein im Konzept der Vielfalt bietet die Arbeit in den iPad-Projekten. Im Fokus der iPad-Arbeit steht derart nicht nur die Schulung von Medienkompetenz, sondern im Rahmen der Ferienschule vor allem die Bereitstellung eines weiteren Zugangs zu sprachlichen Inhalten. Das Ziel der iPad-Nutzung ist in diesem Sinne auch keine Substitution von anderen Medien – im Gegenteil geht es vielmehr darum, Mehrwerte zu erzeugen und die Jugendlichen zur Produktion multimedialer (inklusive sprachlicher) Texte anzuregen. In der Kölner Ferienschule erprobten wir vor diesem Hintergrund verschiedene Applikationen (Apps).

Mit Hilfe der App „Puppet pals“ wurden zum Beispiel Fotos bzw. Figuren, die die Schülerinnen und Schüler repräsentieren, in einen Kölner Stadtplan integriert und mündliche Dialoge mit Wegbeschreibungen aufgenommen. Diese Dialoge können (digital) vorgespielt und dann natürlich auch (durch erneute Aufnahme) überarbeitet werden.

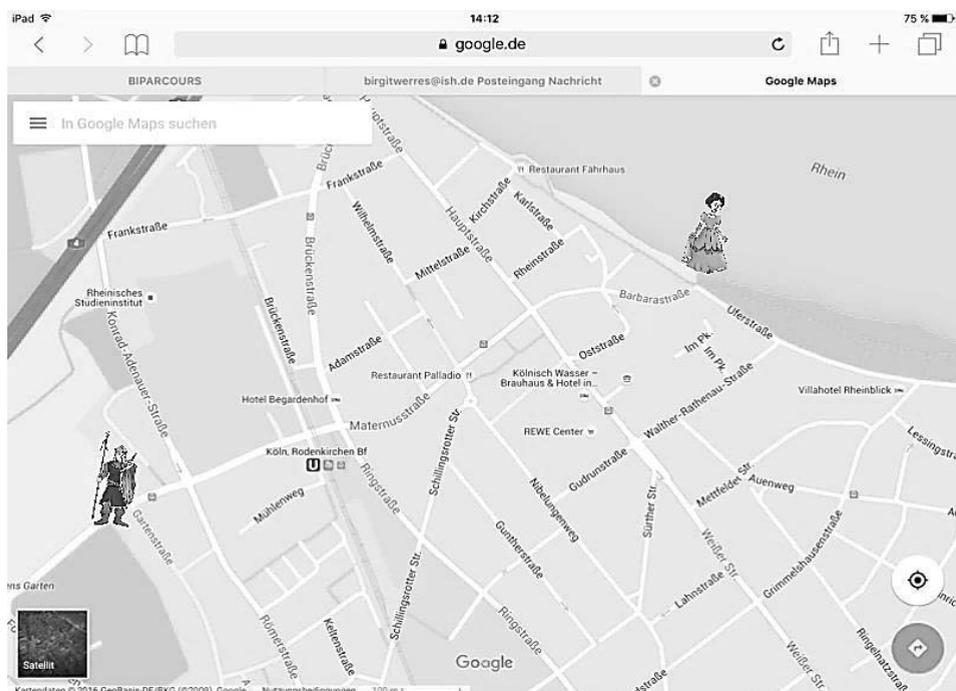


Abb. 1: Multimediale Wegbeschreibungen in Dialogform mit „Puppet pals“

Genutzt wurden auch Apps zum multimedialen Vokabeltraining sowie die App „Book Creator“, die die Beschriftung von Bildern sowie eine Integration von Videos und längeren Texten ermöglicht. In der Ferienschule kombinierten wir den „Book Creator“ mit der Internetseite „Illustratoren für Flüchtlinge“, von der li-

zenzfreie Bilder heruntergeladen werden können, und die Jugendlichen entwickelten damit multimediale Präsentationen über sich selbst und ihre unmittelbare Umgebung.

Die kreative Nutzung der iPads ermöglicht genau wie der oben aufgeführte (tanz-)theatrale Zugang ein sprachliches Lernen in der ästhetischen Erfahrung, nur hier in einem anderen Medium. Im Zentrum steht gleichfalls ein handlungs- und produktionsorientierter Sprachunterricht, der auch in frühen Lernstufen motivieren kann und interaktiv zu gestalten ist.

2.6 Evaluation

Evaluiert wurde die Ferienschule von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der „Zukunftsstrategie LehrerInnenbildung“ der Universität zu Köln in Bezug auf die Nutzung von sprachlichen Formen (Wortschatz, Grammatik, kommunikative Handlungen) im Unterricht und in Hinsicht auf die subjektive Einschätzung der teilnehmenden Studierenden zum Zuwachs ihres professionellen Wissens und Könnens und ihrer Souveränität im Umgang mit Schülerinnen und Schülern aus als schwierig geltenden Verhältnissen.

Die Ergebnisse der Evaluation sind noch nicht endgültig ausgewertet. Informelle positive Rückmeldungen seitens der Schulleitung, der Jugendlichen und der Studierenden sowie auch der regelmäßige Unterrichtsbesuch der Schülerinnen und Schüler lassen angesichts der Freiwilligkeit der Teilnahme auf eine durchaus hohe Motivation und auf die grundsätzliche Zufriedenheit mit dem Angebot schließen. Die studentischen Förderkräfte berichteten zudem mehrfach über eine hohe Sprachlernmotivation und Ausdauer der geflüchteten Jugendlichen. So erzählt beispielsweise die Studentin Katharina Offermann im Interview mit dem „Bürgerfunk Köln“ von der großen Wissbegierde der Jugendlichen, die Fragen nicht zur Sprache, sondern auch zur Kultur und zu „kölschen Redensarten“ stellen (Bürgerfunk Köln 2016). Auch Sarah Schäfer, eine weitere studentische Förderkraft der Ferienschule, berichtet im Interview mit dem „Dom Radio Köln“ (2016), darüber, dass die Ferienschule einen „großen Extraanreiz“ für die Jugendlichen darstellt und Möglichkeiten bietet, die Inhalte vertieft zu unterrichten. Durch die Rahmenbedingungen der Ferienschule, betont Sarah Schäfer im selben Interview, findet das Lernen und Unterrichten intensiver statt und schafft für die Studierenden Gelegenheiten zur Vertiefung des theoretischen Wissens und der Sammlung von Praxiserfahrungen. „Die Teilnahme an der Ferienschule macht Spaß“, so Helene Silberberger aus Köln bei „WDR Lokalzeit“ (2016), und bestärkt sie, Lehrerin zu werden.

Abzuwägen wäre für weitere Projekte eine genauere Lernergebniskontrolle zu Beginn und am Ende der Ferienschule. Dabei wäre jedoch zu berücksichtigen, dass nicht alle Sprachlernfortschritte einfach messbar sind; dies betrifft insbesondere die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen außerhalb des Unterrichts bzw. in den Phasen freier Kommunikation.

4 Fazit und Ausblick

Die Kölner Ferienschule für geflüchtete Jugendliche traf auf ein großes Interesse seitens der Schülerinnen, Schüler und Lehramtsstudierenden. Zahlreiche Schulen haben sich um eine Teilnahme beworben. Der große Bedarf konnte von uns aus logistischen Gründen nur im geringen Maße gedeckt werden, zumal die erste Konzeption ein Pilotprojekt darstellte. Auch das breite mediale Interesse zeugt von der Brisanz der Frage nach einer erfolgreichen schulischen Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen.

Vor diesem Hintergrund halten wir die weiterführende Entwicklung von Ferienschulprojekten für die Zielgruppe für sinnvoll. Wünschenswert wäre eine Versteigerung bzw. Implementierung als fester Bestandteil schulischer Sprachförderung.

Nicht nur der häufige Umstand längerer Unterrichtsunterbrechungszeiten, auch das Wissen um die Schlüsselfunktion sprachlicher Integration, die jedoch Zeit und Raum beansprucht, führen in unserer Wahrnehmung dazu, dass sowohl die Schulen als auch die neu Zugewanderten selbst das Angebot einer Ferienschule als gewollte Abwechslung und gar als einen Teil endlich eingetretener Normalität begrüßen.

Das Kölner Modell ist aus unserer Perspektive auf andere Standorte übertragbar. Dabei sind die Gestaltungsmöglichkeiten für ähnliche Angebote grundsätzlich vielfältig: Die Dauer, die Altersstruktur der Beteiligten, die Formen von Lernkontrolle und Testung, auch die Unterrichtskonzepte selbst können variiert werden. Darüber hinaus bieten Ferienschulen ein großes Potenzial für die praxisorientierte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Wirft man einen generellen Blick zurück auf andere Ferienschulprojekte, so erwiesen sich ein hoher Betreuungsschlüssel und die Kooperation von mehreren Akteuren in den meisten bisherigen Ferienschulprojekten als vorteilhaft. Die hier vorgestellte Erfahrung resümierend empfiehlt es sich auch für die Organisation von Ferienangeboten für geflüchtete Kinder und Jugendliche, die Unterstützung von kommunalen administrativen Strukturen, privaten Stiftungen und speziell ausgebildeten Fachkräften wie z.B. Sozial-, Freizeit, Museums-, Sport, Medien- oder Theaterpädagogen in Anspruch zu nehmen. Gleichwohl ist die Zusammenführung vieler Parteien ressourcenintensiv. Der Einsatz der Dozentinnen wie auch der Studierenden geht sicherlich über das durchschnittliche Maß eines universitären Seminars hinaus. Unsere ersten Rückmeldungen legen jedoch auch nahe, dass die (Lern-)Bereicherung für alle Beteiligten das durchschnittliche Maß gleichfalls nachhaltig überschreitet.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3–16.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64–80.
- Ballis, Anja; Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2008): *Sommerschule. Sommerkurse. Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boysen, Julia (2012): Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 27–56.
- Bürgerfunk Köln (2016): *Rheintime*. Sendung vom 06.8.2016.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Dom Radio Köln (2016): *Der Sonntag*. Sendung vom 17.7.2016.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, 11–75.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (Bildungsreform; 11). Berlin: BMBF.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München; Berlin: Langenscheidt.
- Gagyan, Diana (2007): Schule in den Ferien – war Klasse! Ein Feriensprachcamp organisieren. In: Habeck, Heinfried (Hg.): *Attraktive Grundschule: Jedes Kind fordern und fördern*. Berlin: Raabe Verlag.
- Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (2016): Wir sind [Köln]! Ein Blogprojekt. Heterogene Perspektiven auf Lieblingssorte entwickeln. In: Baurmann, Jürgen;

- Müller, Astrid (Hg.): *Gemeinsam lernen – der Umgang mit Vielfalt im Unterricht*. (Praxis Deutsch; 258), 43–47.
- Grieffhaber, Wilhelm (2008): Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen – Verläufe – Voraussetzungen*. Freiburg/Br.: Fillibach, 211–227.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kniffka, Gabriele (2008): Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum. Einblicke in die Ferienschule der Universität zu Köln. In: Ballis, Anja; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Sommerschule. Sommerkurse. Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 54–75.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn; München: Schöningh UTB.
- Landua, Sabine; Maier-Lohmann, Christa; Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. (Bildungsforschung; 29/II). Berlin: BMBF, 171–201.
- Schindler, Kirsten; Zepfer, Alexandra L. (2011): Schreibarbeit mit Körperarbeit verbinden. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreibaufgaben für Schule, Studium und Beruf arrangieren*. Freiburg/Br.: Fillibach, 205–220.
- Schindler, Kirsten; Zepfer, Alexandra L. (2017): *TextBewegung. Sprach- und Bewegungsaufgaben entwickeln, erproben und evaluieren*. (Textproduktion und Medium). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. In: Ballis, Anja; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Sommerschule. Sommerkurse. Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–13.
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea G. (2008): Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In: Ballis, Anja; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Sommerschule. Sommerkurse. Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14–32.
- WDR Lokalzeit (2016): *WDR Lokalzeit aus Köln*. Sendung am 18.7.2016.

- Weinrich, Lotte (2008): „Königinnen und Könige der Farben“. Ein Sprachfördercamp für Kölner Grundschul Kinder. In: Ballis, Anja; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Sommerschule. Sommerkurse. Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 115–134.
- Zepter, Alexandra L. (2013): *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Zepter, Alexandra L. (2015): Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive. In: Michalak, Magdalena; Rybarczyk, Renata (Hg.): *Wenn Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz Pädagogik, 14–41. Online unter <http://www.illustratorenfluechtlinge.de> (Stand: 07.9.2016).

DaZuLERNEN: Deutsch als Zweitsprache und interkulturelles LERNEN

Gemeinsames Deutschlernen als Schlüssel zur Integration

Christina Lang (Gießen)

1 Einleitung

Was entsteht, wenn sich schulmüde, teils lustlose Schülerinnen und Schüler und hochmotivierte, lernfreudige junge Geflüchtete begegnen? Ganz einfach: ein nachhaltiges Unterrichtsprojekt. Das Projekt DaZuLERNEN¹ ist an einer beruflichen Schule in Gießen entstanden, die mehrere Schulformen unter einem Dach vereint. Dort lernen erstmalig Schülerinnen und Schüler einer zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule und (meist) unbegleitete minderjährige Geflüchtete mit- und voneinander.

Im Herbst 2011 hatten drei Schülerinnen² einer 11. Klasse der Kaufmännischen Berufsfachschule (BFS) großes Interesse daran, junge Geflüchtete beim Deutschlernen zu unterstützen. Diese Berufsfachschülerinnen besuchten, so oft sie konnten, freiwillig meinen DaZ-Unterricht. Nach einiger Zeit berichteten sie ihrer Klasse begeistert von den Lehr-Lernerfahrungen im DaZ-Unterricht und die gesamte Klasse entschloss sich, mit den DaZ-Lernenden zusammenzuarbeiten. Die

¹ DaZuLERNEN ist das Akronym aus *Deutsch als Zweitsprache und interkulturelles LERNEN*.

² Die damalige BFS-Schülerin und Hauptinitiatorin des Projekts, Zulejha Cerimi, studiert mittlerweile Jura und wurde im Februar 2016 mit dem Ehrenamtspreis der Bürgerstiftung Mittelhessen (1. Platz) ausgezeichnet.

BFS-Klasse formulierte Argumente, die für diese Zusammenarbeit sprachen. Anfang Februar 2012 stimmte das Kollegium der Schulformkonferenz einstimmig für die Zusammenarbeit dieser Berufsfachschulklasse mit der DaZ-Klasse. Der gemeinsame Unterricht fand bis zum Schuljahresende einmal wöchentlich während einer Doppelstunde statt. Die jungen Geflüchteten, liebevoll „DaZis“ genannt, besuchten von da an die Berufsfachschulklasse in deren Unterrichtsraum. Beide Lerngruppen waren hoch motiviert und zeigten viel Freude an der Arbeit mit der deutschen Sprache. Das Projekt DaZuLERNEN³ war geboren.⁴

2 Kontext Schule

2.1 Rahmenbedingungen

Der Umgang mit kultureller Vielfalt und die DaZ-Beschulung von jungen Zugewanderten und Geflüchteten hat an der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (WSO, vormals Friedrich-Feld-Schule) eine langjährige Tradition. Diese begann 1997 mit einem Deutsch-Intensivkurs für russische Aussiedler und kurdische Flüchtlinge zur Vorbereitung auf den Besuch einer Berufsschule. Später wurden auch Jugendliche anderer Herkunftsländer beschult. Im Schuljahr 2004/05 wurde die Kooperation mit der ansässigen Caritas und weiteren Einrichtungen der Jugendhilfe intensiviert und es wurden DaZ-Kurse für unbegleitete minderjährige Geflüchtete und Geflüchtete im jungen Erwachsenenalter angeboten.

Seit dem Schuljahr 2015/16 greift an beruflichen Schulen das hessenweite Programm InteA (Integration durch Anschluss und Abschluss), welches jungen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern die Teilnahme an Intensivklassen mit Abschlussperspektive ermöglicht. Zurzeit werden an der WSO 184 Schülerinnen und Schüler in zehn InteA-Klassen von der Alphabetisierung bis zum Niveau B1 (GER) beschult.⁵

Ein Hauptanliegen ist es, den jungen Geflüchteten und Zugewanderten die deutsche Sprache so effizient wie möglich beizubringen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich in unser Regelschulsystem, unseren Arbeitsmarkt und unsere Gesellschaft einzugliedern.⁶

³ Das Projekt wurde u.a. 2016 im Rahmen der FaDaF-Jahrestagung im Praxisforum A vorgestellt.

⁴ Es ist nicht Ziel dieses Beitrags, Begrifflichkeiten und Konzepte (z.B. Migration, interkulturelles Lernen, Projektunterricht etc.) neu zu beleuchten und zu definieren. Es geht hier vielmehr um die Darstellung eines Praxisbeispiels, das sich bewährt hat.

⁵ Stand: September 2016. Ab dem Schuljahr 2015/16 handelt es sich bei den Lerngruppen der jungen Geflüchteten und Zugewanderten nicht mehr um DaZ-Klassen, sondern um InteA-Klassen, d.h., es wird DaZ-Unterricht mit sprachsensiblen Fachunterricht kombiniert.

⁶ An der Schule gibt es unterschiedliche Maßnahmen und Projekte, welche dieses Anliegen unterstützen (z.B. mit der Stufe 13 des Beruflichen Gymnasiums als Wahlpflichtfach).

2.1.1 Intensivklasse + Regelklasse = DaZuLERNEN = gelebte Vielfalt

Im Projekt DaZuLERNEN trifft man im gemeinsamen Unterricht in jeder Hinsicht auf Heterogenität: So gibt es eine sehr große Vielfalt an Herkunftsländern bzw. kulturellen Hintergründen und eine noch größere Sprachenvielfalt. Bildung, (Schul-)Sozialisation und individuelle Lernbiografien der jungen Menschen sind ebenso sehr unterschiedlich.

Im Schuljahr 2013/14 haben die Schülerinnen und Schüler beider Klassen im gemeinsamen Unterricht an der Tafel gesammelt, aus welchen Ländern sie (oder ihre Eltern) kommen und welche Sprachen sie sprechen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Herkunftsländer/kultureller Hintergrund und Sprachen der Lerngruppen (ungeordnet)

Vielfalt der Herkunftsländer/ des kulturellen Hintergrunds	Sprachenvielfalt
Afghanistan, Eritrea, Syrien, Thailand, Ungarn, Türkei, Italien, Schweden, Pakistan, Polen, Deutschland, Kosovo, Bosnien, Griechenland, Somalia, Gambia, Algerien, Mali, Libyen	Farsi (Persisch), Türkisch, Aramäisch, Englisch, Albanisch, Dari (Neupersisch), Deutsch, Kurdisch, Hindi, Somali, Italienisch, Serbisch, Kroatisch, Arabisch (Syrien), Urdu, Arabisch (Algerien), Paschtu, Tigrinya, Französisch (ohne afrikanische Dialekte)

2.2 Voraussetzungen

Essenzielle Voraussetzungen für die nachhaltige Etablierung eines Unterrichtsvorhabens wie DaZuLERNEN sind die Freiwilligkeit seitens der Schülerinnen und Schüler, eine für Projekte offene, unterstützende Schulleitung und ein ebenso unterstützendes Kollegium.

Während der ersten Projektjahre wurden Sorgen und Nöte der Geflüchteten von der Klassenlehrerin (in der Regel ehrenamtlich) bzw. den Betreuenden der Jugendhilfe-Einrichtungen je nach Kapazitäten abgedeckt. Erst seit Einführung des InteA-Programms (Schuljahr 2015/16) gibt es eine Schulsozialarbeit an der Wirtschaftsschule. Ressourcen, wie z.B. Arbeits- und Lernmaterialien, wurden und werden von der Schule bereitgestellt bzw. über Spendenmittel angeschafft.⁷ Zunächst wurden beide Gruppen gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet. Seit dem Schuljahr 2014/15 stehen zwei gegenüberliegende Klassenräume zur Verfügung. Das Projekt hat einen festen Platz im Stundenplan und im schulinternen Curriculum der Kaufmännischen Berufsfachschule. Das Zusammentreffen der

⁷ Der Zonta Club Burg Staufenberg – Gießen und der Lions Club Gießen haben das Projekt im Jahr 2014 mit Spenden unterstützt.

beiden Lerngruppen findet nach wie vor einmal wöchentlich während einer Doppelstunde statt.

3 Akteurinnen und Akteure

Den am Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteurinnen und Akteuren ist gemeinsam, dass sie sich in jeder Projektstunde immer wieder aufs Neue auf die oben beschriebene kulturelle und lernbiografische Vielfalt einlassen.

3.1 Schülerinnen und Schüler der zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule (BFS)

In der Schulform Kaufmännische Berufsfachschule hat man es als Lehrkraft größtenteils mit schulumüden Schülerinnen und Schülern (15 bis 19 Jahre) mit Migrationshintergrund zu tun, die von unterschiedlichen Abgeber-Schulen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kommen. Sie streben den Mittleren Bildungsabschluss an, weisen jedoch vielfach ein schwaches Leistungsniveau (v.a. in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik, Englisch) auf. Oftmals bringen sie negative Lernerfahrungen mit. Sobald es jedoch um das Projekt DaZuLERNEN geht, sind alle mit hoher Motivation dabei. Selbst Schülerinnen oder Schüler, die normalerweise im Unterricht sehr schüchtern sind, blühen im Projektunterricht regelrecht auf und finden ihren Platz. Andere, die außerhalb des Projekts keine Lust auf Schule haben und eher stören, zeigen sich von einer völlig anderen Seite und werden plötzlich zu engagierten „Lehrenden“ (s. Abb. 1).



Abb. 1: Lehr-Lernsituation 1

3.2 Junge Geflüchtete

In den InteA-Klassen findet man v.a. unbegleitete minderjährige Geflüchtete und Geflüchtete im jungen Erwachsenenalter, die entweder ebenfalls allein oder mit Familienmitgliedern geflüchtet sind. Die Geflüchteten (mehrheitlich männlich) kommen zum größten Teil aus Afghanistan, Somalia, Eritrea, Syrien, aber auch aus Mali, Pakistan, dem Irak oder dem Iran. Oft haben sie einen jahrelangen Fluchtweg hinter sich mit Erfahrungen, die sie stark traumatisiert haben. Zu Beginn erleben fast alle einen Kulturschock in Deutschland. Viele haben nur unregelmäßig oder noch nie eine Schule besucht. Im Projekt schließen die Jugendlichen erste Freundschaften, finden Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner sowie Hilfe beim Deutschlernen. Die Schule ist ein wichtiger Ort für diese Jugendlichen, der ihnen Stabilität, Struktur, Ablenkung und Anerkennung bietet. Die jungen Geflüchteten kommen wie die Regelschülerinnen und -schüler aus unterschiedlichen Schichten, Familien, Erfahrungs- und Lebenskontexten. Prekäre Lebenslagen, Heimweh und unsichere Aufenthaltsverhältnisse können – je nach Tagesform – das Unterrichtsgeschehen beeinflussen (s. Abb. 2).



Abb. 2: Lehr-Lernsituation 2

3.3 Lehrkräfte

In den ersten drei Jahren war ich als Klassenleitung der jeweiligen DaZ-Klasse und als Deutschlehrerin der jeweiligen Berufsfachschulklasse eingesetzt und habe in den Projektstunden beide Klassen allein betreut. Ab dem Schuljahr 2012/13 wurde ich zunächst von Studierenden unterstützt, die sich teils ehrenamtlich, teils als

Praktikanten im Projekt engagierten. Im Schuljahr 2014/15 wurde die Klassenleitung der Intensivklasse mit einer weiteren Lehrkraft besetzt. Bis heute werden wir Lehrkräfte⁸ von einer Studentin ehrenamtlich unterstützt, regelmäßig besuchen Praktikantinnen und Praktikanten den Unterricht. Als Lehrkräfte begleiten und gestalten wir Lernprozesse, steuern bei Bedarf, überlegen uns Aufgaben und binden Studierende und Ehrenamtliche ins Projektgeschehen ein.

Die Diversität der Schülerinnen und Schüler in beiden Klassen erfordert von Lehrkräften und Unterstützenden interkulturelle Kompetenz, Empathiefähigkeit und ein hohes Maß an Kreativität und Engagement.

4 Konzept von DaZuLERNEN

4.1 Lehr-Lernverständnis und Ziele

Grundsätzlich geht es bei DaZuLERNEN darum, Potenziale der Schülerinnen und Schüler beider Lerngruppen zu entdecken und zu fördern, statt Defizite zu identifizieren. Dieser potenzialorientierte Ansatz ist, zusammen mit dem Prinzip der Freiwilligkeit, die Grundvoraussetzung für das Gelingen des Projekts. In der Berufsfachschulklasse stimmen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres ab, ob sie ein Schuljahr lang am Projekt teilnehmen möchten. Bisher wollten sich die Lernenden aller Klassen engagieren und einstimmig mitmachen. Unter den jugendlichen Geflüchteten hat sich herumgesprochen, dass das Projekt dazu beiträgt, Kontakte zu knüpfen und die Sprachkenntnisse zu erweitern.

Folgende Lehr-Lernziele stehen im Vordergrund:

- die Verbesserung der Sprachkompetenz und die Entwicklung von Sprachbewusstheit beider Lerngruppen
- die Eingliederung von jungen Geflüchteten in das deutsche Regelschulsystem und in die Gesellschaft
- die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Selbstwahrnehmung und der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler

Darüber hinaus möchten wir Lehrkräfte:

- soziales Lernen fördern (Kooperations- und Teamfähigkeit, Wahrnehmungs- und Diskretionsfähigkeit)
- interkulturelle Sensibilität und emotionale Kompetenz fördern
- die Potenziale der Peergruppen nutzen und ein Lernen auf Augenhöhe ermöglichen
- kultursensibel unterrichten

⁸ Die am Projekt beteiligten hauptamtlichen Lehrkräfte haben allesamt eine DaF/DaZ-Ausbildung absolviert.

- fächerübergreifend arbeiten (DaZ, PoWi, Ethik)
- schulinterne Inklusionsprozesse anstoßen

Die theoretische Grundlage für das Vorhaben bildeten von Beginn an die Ansätze von Gudjons (2001: 2008) und Martin (1982), Kelchner; Martin (1998). Die charakteristischen Merkmale des Projektunterrichts von Gudjons sind das theoretische Gerüst, wobei nicht der Anspruch erhoben wird, alle Kriterien eins zu eins zu erfüllen. Vielmehr wird der Projektunterricht als ein organischer Prozess gesehen, der immer wieder neu von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Lernen durch Lehren (LdL) ist die vorherrschende Methode im Projekt DaZuLERNEN (vgl. Martin 1982: 61 ff.). Es ist wichtig, dass die Berufsfachschülerinnen und -schüler sich mit Strukturen der deutschen Sprache auseinandersetzen und sie selbst verstehen, damit sie diese ihren Lernpartnerinnen und Lernpartnern erklären können. Im Gegenzug ist es ebenso relevant, dass die jungen Geflüchteten sprachliches Werkzeug erarbeiten, das sie befähigt, über ihre Herkunftsländer und -kulturen zu berichten.

4.2 Vorbereitungsphase

Die Berufsfachschulklasse wird von mir im Rahmen des regulären Deutschunterrichts mit unterschiedlichen Materialien und Methoden auf die Zusammenarbeit mit den Geflüchteten vorbereitet. Das Projekt wird von mir und/oder einem ehemaligen Projektteilnehmenden vorgestellt und es werden Rahmenbedingungen geklärt. Projektprodukte der vorherigen Klassen (z.B. Filme und Fotos) werden gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) beschäftigen sich mit den Ländern, Religionen, Fluchtgründen und Fluchtwegen von Geflüchteten. Sie diskutieren deren Aufenthaltsstatus in Deutschland und überlegen, worauf sie Rücksicht nehmen müssen und wie sie miteinander umgehen möchten. Sie wählen Aufgaben und bilden selbstständig Teams (s. Tab. 2). Die Teams sind nicht starr angelegt, sondern flexibel. So kann es sein, dass Lernpartnerinnen und Lernpartner getauscht werden, die Besetzung des Film-Teams wechselt oder jemand Lust bekommt, Arbeitsblätter zu erstellen, der vorher Lernpartner war. Diese Vorgänge werden mit allen Beteiligten besprochen und ausgehandelt.

Für beide Gruppen gilt, dass die Inhalte des Projektunterrichts wechselseitig mit denen des Regelunterrichts verknüpft werden. So wiederholen die Berufsfachschülerinnen und -schüler im regulären Deutschunterricht z.B. Rechtschreibregeln, die vier Fälle, Wechselp Präpositionen oder Lesestrategien. Sie reflektieren (ihre eigenen) Lehr-Lernmethoden und diskutieren Themen und Vorgehensweisen.

Auch die jugendlichen Geflüchteten werden auf das Zusammentreffen vorbereitet. Ihnen wird die Schulform Kaufmännische Berufsfachschule erklärt und sie werden gefragt, was sie gern vertiefen oder neu lernen möchten. Dies können sprachliche Strukturen oder landeskundliche Themen sein.

Tab. 2: Beschreibung der Teams

Team	Aufgaben
Lernpartner-Teams	Die meisten SuS haben eine feste Lernpartnerin oder einen festen Lernpartner aus der InteA-Klasse, den sie beim Deutschlernen unterstützen, indem sie mit ihm üben, Aufgaben besprechen, Lernspiele spielen, kleine Tests schreiben oder sich auf Deutsch unterhalten.
Arbeitsblätter-Team	Zwei bis drei SuS entwickeln Sprachlern-Übungen oder kleine Tests am Notebook.
Lernposter-Team	Zwei SuS gestalten Lernposter, die z.B. grammatische Strukturen verdeutlichen sollen.
Lernspiele-Team	Zwei SuS entwickeln (Sprach-)Lernspiele.
Fotodoku-Team	Ein bis zwei SuS sind für die Fotodokumentation aller Projektstunden verantwortlich.
Film-Team	Ein bis zwei SuS filmen z.B. Lernsituationen oder Interviews.

4.3 Projektstunde

Zunächst wird der Raum hergerichtet, d.h. die Gruppentische werden in Position gestellt, Lernposter werden aufgehängt und die Teams bzw. Lernpartnerinnen und Lernpartner setzen sich zusammen und begrüßen sich. Die Berufsfachschülerinnen und -schüler besprechen mit den jungen Geflüchteten, was diese üben möchten, wählen selbst Arbeitsmaterialien aus oder bitten die Lehrkraft um Unterstützung.

Den Lernenden stehen diverse Ordner mit Übungsmaterial, Lehrbücher und weitere Materialien (Wörterbücher, Grammatiken, Spiele) zum Deutschlernen zur Verfügung. Das Material ist nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER von A1 bis B1) sortiert. Die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule begreifen schnell, welche Aufgaben die Geflüchteten bewältigen können oder was genau sie üben oder vertiefen sollten. Manchmal möchten sich die Lernpartnerinnen und Lernpartner einfach über Erlebtes oder über „altersspezifische Themen“ unterhalten, manchmal stellt die Lehrkraft Material zur Verfügung. Bei Sprachbarrieren sind die Smartphones der Jugendlichen mit diversen Übersetzer-Apps eine große Hilfe. Im Laufe eines Schuljahres entwickeln die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulklasse selbst unterschiedlichste Lernmaterialien, Aufgaben und ganz eigene Lehrmethoden, um die jungen Geflüchteten beim Deutschlernen zu unterstützen (s. Abb. 3).

Aktivitäten außerhalb des Lernorts Schule, z.B. Tagesfahrten oder Stadtgänge (z.B. auf den Markt, ins Mitmachmuseum Mathematikum, in den Botanischen Garten etc.) tragen dazu bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler beider Lerngruppen besser kennenlernen und gemeinsame Erlebnisse teilen können.

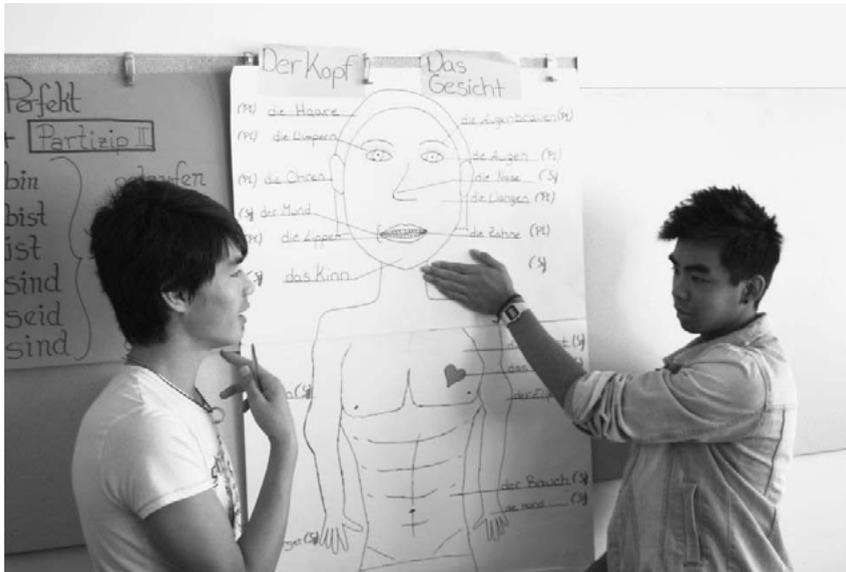


Abb. 3: Lehr-Lernsituation 3

4.3.1 Aufgabenvielfalt im Projektunterricht

a) Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Übungen erstellen zu

- Wortschatz
- Grammatik
- Leseverstehen
- Hörverstehen
- Landeskunde

b) Lehr- Lernmaterialien erstellen, z.B.

- Wortschatzkarten
- Satzbaukarten
- Lernposter
- Lernspiele
- Übungen zu deutschen Hits
- Matheaufgaben
- Begrüßungs- bzw. Anfängermappe

- Übungen zum Aussprachetraining

c) weitere Aufgaben:

- Steckbriefe anfertigen
- Fotodokumentation in Form bringen (Fotobuch, Diashow)
- Filme planen und produzieren
- Interviews führen und filmen
- Protokolle schreiben
- Reflexionen dokumentieren
- Vorbereitung der Präsentationsstände am Tag der offenen Tür
- Mündliche Präsentation des Projekts (im Rahmen von Veranstaltungen)
- Vorbereitung gemeinsamer Klassenausflüge

4.4 Dokumentation und Reflexion

Die Dokumentation des Unterrichts und der Aktivitäten, die das Projekt betreffen, findet anhand von Fotos, Filmen, Interviews, Reflexionen, Berichten und Protokollen statt. Sie wird größtenteils von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von Praktikantinnen und Praktikanten oder von mir durchgeführt. Teilweise findet dies in den Projektstunden, teilweise im Fachunterricht oder als Hausaufgabe statt.

In den regulären Deutschstunden der BFS-Klasse gibt es Raum für regelmäßig Reflexionsphasen (ca. einmal alle drei Wochen oder nach Bedarf) zu den Projektstunden. Zum Beispiel werden folgende Fragen diskutiert: Habt ihr etwas auf dem Herzen? Was hat euch gefallen? Wo seht ihr Stolpersteine? Was könnt ihr ändern bzw. verbessern? Habt ihr Ideen, die der Sprachförderung zuträglich sind?

In solchen Reflexionsphasen (ca. 30 Minuten) wird angeregt diskutiert und geplant, Informationslücken werden aufgefüllt. Im Anschluss entwerfen einzelne BFS-Schülerinnen und -Schüler „Lernpläne“ für die DaZ-Lernenden oder konzipieren kleine Tests.

Die drei folgenden Protokolle des damaligen Studenten Ralf Fabian Jost⁹ stehen beispielhaft für die Reflexionsphasen einer 10. Berufsfachschulklasse.

Reflexion der Projektstunde vom 06.9.2012 (Jost 2013: 37f.):

Die heutige Reflexion stand unter den Leitfragen: Was ist euch heute besonders aufgefallen? Gab es Schwierigkeiten und wie habt ihr sie behoben?

Heute fand das Projekt für ein Coaching-Team in etwas anderer Form statt, da sich die BFS-SuS mit der Situation konfrontiert sahen, einen

⁹ Reflexionen aus der Examensarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien von Jost (2013).

neuen DaZ-Schüler in der Gruppe zu haben. Die BFS-SuS merkten schnell, dass sie als eine Großgruppe nicht effektiv arbeiten konnten, da sie mit dem neuen Schüler Aufgaben erarbeiten mussten, die der andere DaZ-Schüler bereits bearbeitet hatte. Dieser Umstand brachte die SuS dazu, die Gruppe selbstständig zu teilen, so dass sich zwei Schüler der Klasse um den Anfänger kümmern konnten und die beiden anderen Gruppenmitglieder um den bereits Fortgeschrittenen. Durch die Gruppenteilung wurde das effektive Arbeiten wieder ermöglicht und die Gruppenmitglieder waren wieder mit großem Eifer bei der Sache.

Darüber hinaus kamen einige Schülerinnen und Schüler zu der Erkenntnis, dass die Betreuung von und das Arbeiten mit gleich zwei DaZ-Schülern für einen Einzelnen zu anstrengend ist. Hierbei kam es zu erheblichen Konzentrationsproblemen und die Schülerin hatte Probleme, gedanklich zwischen den verschiedenen Arbeitsschritten zu wechseln.

Einige Schüler bemerkten, wie schwer es ihnen fällt, Wörter wie zum Beispiel „Zäpfchen“, die für sie vollkommen einleuchtend und bekannt sind, den DaZ-Schülern zu erklären.

Bei Analyse der heutigen Stunde wurde den Schülern bewusst, wie ausschlaggebend für den Lernerfolg der DaZ-Schüler die eigene Selbstorganisation ist. Auch die selbstständig erfolgende Auswahl der Lehrmittel, welche von der Projektleiterin angestrebt wird, verleiht den Schülern eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den DaZ-Jugendlichen und diese wirkt sich wiederum positiv auf den Lernerfolg aus.

Die BFS-SuS beschreiben, wie sehr sie durch die Erfolge der DaZ-Lernpartner motiviert werden. Sie sind teilweise überrascht, dass sie von den DaZ-Schülern in ihrer Rolle als „Lehrende“ ernstgenommen werden und genießen in gewisser Weise den Umstand, dass ihre „Schüler“ Fortschritte machen und mit großem Eifer bei der Sache sind.

Auch versetzt der Umstand, dass sich die DaZ-Lernenden fortwährend bedanken, die Schüler der Klasse in Erstaunen. Dieser Punkt leitet die Reflexion zu den Hintergrundgeschichten der DaZ-SuS. Frau Lang bringt den Schülern (anonymisiert) die Problematik der Lebenssituation der UMF (unbegleitete minderjährige Flüchtlinge) nahe und ermöglicht es den Schülern auf diese Weise, sich in ihre „Schützlinge“ einzufühlen und Empathie zu entwickeln. Der Effekt ist deutlich wahrzunehmen und einige Schüler sind nachhaltig beeindruckt und sehr nachdenklich. [...] Frau Lang stellt unmissverständlich Rücksichtnahme und Diskretion bezüglich der Lebensgeschichten der DaZ-Jugendlichen in den Vordergrund, um diese vor für sie unangenehmen Fragen und Situationen zu schützen. Die Schüler äußern den Wunsch, mehr Zeit mit den „DaZis“ verbringen zu können.

Reflexion der Projektstunde vom 20.9.2012 (Jost 2013: 38f.):

In der heutigen Plenumsreflexion beschrieben einige Schüler eine für sie neue und bisher unbekannte Situation: Die BFS-SuS sahen sich heute mit einigen müden, weniger motivierten DaZ-Jugendlichen konfrontiert und haben erkannt, wie frustrierend es sein kann, sich die größtmögliche Mühe zu geben, einen Sachverhalt zu erläutern und mit ihren Bemühungen auf taube Ohren zu stoßen.

In einer Gruppe wurde die Erkenntnis gewonnen, dass W. aus Afghanistan unterfordert zu sein scheint und es wurden einige Vorschläge diskutiert, auf welche Weise man die Arbeit für ihn anspruchsvoller gestalten könnte. An dieser Stelle zeigten die Schüler ein gutes Gespür für ihren Schützling, da W. mit seinem Wissensstand in der Tat bereits fortgeschrittener war, als es die Schüler bisher angenommen hatten.

An anderer Stelle sahen sich einige Gruppen mit neuen UMF konfrontiert und die SuS haben eigenständig damit begonnen, sich mit den Neuen zu unterhalten und sie mit dem Projekt und den einzelnen Gruppenmitgliedern vertraut und bekannt zu machen. Sie haben selbstständig erkannt, dass sie ihre Arbeitsweise an den Wissensstand der neu hinzugekommenen DaZ-Schüler anpassen und dementsprechend Arbeitsmaterialien nutzen mussten, die sie bereits bei anderen DaZ-SuS verwendet hatten. Auch ergab es sich, dass einige SuS der BFS-Klasse ihre bisher gewohnten Rollen wechselten. Hierdurch konnte ein verbesserter Einblick in den gesamten Ablauf und die für dieses Projekt benötigten Arbeitsweisen vermittelt und auch angenommen werden. Die Schüler nahmen diesen Rollenwechsel sehr positiv auf und berichteten von veränderten Sichtweisen bezüglich der jeweiligen Projektarbeiten und Verantwortlichkeiten. Durch die Neuankömmlinge motiviert, stellten die Schüler die Notwendigkeit des Transfers (plötzliche Verlegungen der UMF in andere hessische Städte) in Frage und diskutierten sehr interessiert und angeregt über das System als solches und erinnerten sich an ehemalige DaZ-SuS.

Reflexion der Projektstunde vom 01.11.2012 (Jost 2013: 39f.):

Die heutige Reflexion stand unter den Leitfragen: Welche Methoden wende ich an? Was habe ich verändert, was kann ich verbessern?

Die BFS-SuS haben dazu verschiedene Ideen erläutert und diskutiert:

Um erfolgreich Informationen vermitteln zu können, müssen sich die Schüler aus einem stetig wachsenden Methodenpool bedienen. Die Schüler nannten dazu zum einen den Versuch, die Begriffserklärung mit Hilfe von Fotos oder Zeichnungen zu vermitteln. Hierbei wird der neue Begriff direkt mit dem vorhandenen Wissen des Lernenden verknüpft. Zum anderen bemerkten die Schüler, dass einige DaZ-Lernen-

de ein Wörterbuch in ihrer Muttersprache benutzen und konnten auf diese Weise einige schwierigere Begriffsfragen klären. In manchen Fällen allerdings war die diese Vorgehensweise nicht möglich, was eine andere Vorgehensweise nötig machte. Einige Schüler berichteten davon, wie sie die Begriffe in eine dritte Sprache übersetzt haben, um die jeweilige Bedeutung zu klären. Der Gebrauch einer Lingua Franca, hier überwiegend Englisch, hat sich als ausgesprochen hilfreiches und erfolgreiches Vorgehen bewährt. Weitere Vorgehensweisen der Schüler reichen von der Beanspruchung mehrerer Sinne, also nicht nur dem lauten Aufsagen des Begriffes, sondern auch dessen Verschriftlichung, bis hin zu dem ausgesprochen beliebten „Sprechens mit Händen und Füßen“. Anfangs standen die Schüler diesem Konzept noch eher skeptisch gegenüber, da sie befürchteten, sich vor ihren Klassenkameraden zu blamieren und ausgelacht zu werden. Jedoch erfreut sich diese Vorgehensweise inzwischen großer Beliebtheit, da den Schülern nicht nur klar wurde, wie ausgesprochen effizient die pantomimische Begriffsdarstellung zur Klärung sprachlicher Unstimmigkeiten sein kann, sie haben auch noch großen Spaß an der Ausführung dieser Technik entwickelt – ganz zu schweigen von der Freude, die sie empfinden, wenn ihre Darstellung tatsächlich hinreichend ist, um ihrem DaZ-Lernpartner den Begriff verständlich zu machen. Darüber hinaus haben einige Gruppen die Erkenntnis gewonnen, dass sie nicht anderthalb Stunden durcharbeiten können, da nicht nur die Konzentration des von ihnen betreuten DaZ-SuS mit der Zeit schwindet, sondern auch sie selbst einen Verlust von Motivation und Konzentration verzeichnen mussten. Aus diesem Grund haben die Schüler selbstständig damit begonnen, kleine Pausen in ihre Arbeit einzubauen, in denen sie sich mit den DaZ-SuS untereinander austauschen und sich auf diese Weise besser kennenlernen können.

Am Ende eines Schuljahres werden die BFS-Schülerinnen und -Schüler von mir noch einmal um eine ausführliche schriftliche Reflexion ihres Lernprozesses gebeten. Die BFS-Schülerin A. (18 Jahre), die mit ihrer Familie aus Ungarn zugewandert ist und selbst erst seit zweieinhalb Jahren in Deutschland lebt, schreibt am 06.7.2016 u.a. Folgendes:

Ich habe meistens mit meiner Lernpartnerin gearbeitet, da wir durch dieses Projekt einen guten Kontakt aufgebaut haben. Nur wenn sie mal nicht da war, habe ich mit jemand anderem zusammengearbeitet. Ich habe schnell festgestellt, dass sie schnell zum Handy greifen, um ein Wort in ihre Muttersprache zu übersetzen. Danach habe ich versucht, ihnen durch andere Methoden die Wörter zu erklären – und danach haben sie weniger ihr Handy benutzt. Ich habe manchmal einfach mit Händen und Füßen demonstriert, was die einzelnen Wörter bedeuten.

Bei Aufgaben zum Text habe ich am Anfang gemerkt, dass die Leute nicht immer nachfragen, wenn sie ein Wort oder eine Stelle nicht verstanden haben. Dann habe ich ihnen erstmal erklärt, dass sie keine Angst haben sollten, denn ich bin genau dafür da, um ihnen zu helfen. Ich habe auch angefangen, bei komplizierten Sätzen anhand von Zeichnungen Wörter und Absätze zu erklären. Das kam bei den jungen Leuten sehr gut an. Sie waren sehr dankbar und haben mich gelobt, dass ich gut erklären kann. Ich habe auch meine Lernpartnerin manchmal bei ihren Hausaufgaben unterstützt, Unterlagen zu Grammatik geschickt und Tipps zum Deutschlernen gegeben, die ich selber auch benutze.

Die Schülerinnen und Schüler einer 10. Berufsfachschulklasse haben im Schuljahr 2012/13 zum Thema „Sprache als Schlüssel zur Integration“ folgendes Klassenstatement selbst formuliert:

Nur wer Deutsch versteht, spricht und schreibt, kann in unserem Land weiterkommen. Wir brauchen Deutsch, um im Alltag miteinander kommunizieren und verschiedene Dinge erledigen zu können. Wenn man die *Sprache* eines Landes beherrscht, bekommt man mehr Respekt, wird selbstsicherer und hat beruflich bessere Chancen. Mit Hilfe der Sprache lebt man sich schneller ein und findet besser Freunde. Deshalb möchten wir die Flüchtlinge beim Deutschlernen unterstützen.

Integration bedeutet für uns, Menschen aus einer anderen Kultur in unsere Gemeinschaft aufzunehmen. Es ist uns ein Anliegen, dass sie sich hier heimisch und wohl fühlen.

Auch in der InteA-Klasse wird das Projekt reflektiert. Verbesserungsvorschläge und Wünsche werden berücksichtigt. Aufgrund des Sprachstands weist die Reflexion der Geflüchteten nicht denselben Grad an Differenziertheit auf wie die der BFS-Schülerinnen und -Schüler. Grundsätzlich stehen die jungen Geflüchteten und Zugewanderten dieser Unterrichtsform sehr positiv gegenüber. Manchmal wünschen sie sich mehr Grammatikübungen (Dativ/Akkusativ) oder Lesetexte. Sehr selten befürchten einzelne Jugendliche zu Beginn, die BFS-Schülerinnen und -Schüler könnten sie nicht verstehen. Diese Berührungsängste verfliegen jedoch spätestens nach dem zweiten Zusammentreffen der beiden Lerngruppen.

In gemeinsamen Plenumsveranstaltungen werden beiden Gruppen selbst produzierte Filme und Diashows gezeigt. Dies schweißt die Schülerinnen und Schüler zusammen, stärkt die Identifikation mit dem Projekt und stellt eine große Motivationsquelle dar, denn die Beteiligten erinnern sich an gemeinsame Erlebnisse¹⁰ und stellen fest, was sie bereits erreicht haben.

¹⁰ Ein besonderes Highlight war die gemeinsame Studienfahrt beider Projektklassen nach Berlin im März 2017 – finanziert von der Bürgerstiftung Mittelhessen und aus Mitteln des Hans-Eberhard-Piepho-Preises.

5 Gewinn für alle Beteiligten – alle LERNEN DaZu

Nach fünf Jahren Projekterfahrung hat sich herausgestellt, dass die Jugendlichen beider Lerngruppen in vielerlei Hinsicht außerordentlich von ihrer Zusammenarbeit profitieren und aneinander wachsen. Denn: „Ein Gramm *Begegnung* ist mehr wert als ein Tonne Theorie.“¹¹

5.1 Die BFS-Schülerinnen und -Schüler

- erweitern ihre Sprachkompetenz im Fach Deutsch (Rechtschreibung und Grammatik)
- entwickeln Sprachbewusstsein (Sensibilisierung gegenüber der deutschen Sprache)
- wenden Englischkenntnisse zur Verständigung an
- erwerben Lehr- und Methodenkompetenz (LdL)
- lernen Unterrichtsmaterialien zu erstellen (LdL)
- erlangen Medienkompetenz, indem sie den Projektunterricht dokumentieren und die Ergebnisse präsentieren
- entwickeln Kreativität
- werden selbstbewusst, selbstkritisch und eigenständig
- entwickeln Sozialkompetenz
- verlieren Berührungängste
- stärken ihre interkulturelle Sensibilität und Empathie, indem sie sich mit fremden Kulturen und den Lebenswelten der Geflüchteten beschäftigen
- reflektieren Stereotypen und Vorurteile bzw. revidieren sie
- übernehmen Verantwortung für den Anderen
- entwickeln Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe

Über ihre Begegnungs- und Lernerfahrungen schrieben die Berufsfachschülerinnen und -schüler Folgendes:

Heutzutage ist es wichtig, sich in verschiedenen Kulturen bewegen zu können. Wir erfahren hier viel über andere Länder und kulturelle Gewohnheiten. Das hilft uns selbst, offener und toleranter zu werden. Nicht nur die DaZis lernen eine neue Sprache, sondern auch wir lernen etwas über ihre Sprachen.

Zuerst haben wir gemerkt, wie schwer es ist, die deutsche Sprache korrekt zu erklären.

Erst recht, wenn man keine Verständigungssprache hat. Wir müssen uns selbst oft noch einmal mit der Grammatik beschäftigen. Manchmal

¹¹ Abwandlung des Zitats von Dewey (1993: 193): „Ein Gramm Erfahrung ist mehr wert als ein Tonne Theorie.“

müssen wir erfinderisch sein und mit Händen und Füßen arbeiten, damit wir uns verständigen können. Mit Neulingen müssen wir Englisch sprechen, falls sie es können. Einige von uns nutzen ihre eigene Muttersprache, um mit den DaZis zu kommunizieren. Die Wörterbücher aus dem Internet sind auch hilfreich.

Wir machen uns jetzt viel mehr Gedanken über die Länder, aus denen die Jugendlichen geflüchtet sind. Wir verfolgen aufmerksamer die Nachrichten und reden untereinander über das Weltgeschehen. Außerdem haben wir uns mit verschiedenen Weltreligionen beschäftigt. (11. BFS-Klasse im Schuljahr 2013/14)¹²

Der Rollenwechsel (vom Schüler zum lehrenden Lernpartner) hat einen enormen Einfluss auf das Arbeits- und Sozialverhalten und ist für die im regulären Unterricht teilweise schwierigen BFS-Schülerinnen und -Schüler eine Besonderheit. Mit der steigenden Verantwortung steigt auch ihr Verantwortungsbewusstsein. Sie sind sehr stolz und geben sich die größte Mühe, keine Fehler zu machen und ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner nichts Falsches beizubringen. Der Perspektivenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden wirkt sich sehr positiv auf die Motivation der BFS-Schülerinnen und -Schüler aus. Der Lernerfolg ist immens, was sich auch in anderen Fächern und über den Klassenraum hinaus bemerkbar macht.

Auf die Frage, ob das Projekt sich auch auf ihr Privatleben auswirke, sagt die Schülerin A. (16 Jahre) aus einer türkischen Herkunftsfamilie im Interview mit einer Mitschülerin am 15.4.2015:

Ja, bei mir schon. Meine Mutter hat mit einem Deutschkurs angefangen und dadurch, dass ich bei dem Projekt viel gelernt habe über die Grammatik, kann ich ihr sehr gut helfen. Ich mache mit ihr solche Tests über Grammatik, Briefe schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen. Ich rede mit ihr die meiste Zeit nur Deutsch. Das nervt sie zwar ab und zu, aber dadurch lernt sie die Sprache besser. Denn ich will, dass sie mir dann auch auf Deutsch antwortet und nicht auf Türkisch.

In einem Interview am 13.11.2013 bringt es die Berufsfachschülerin L. (17 Jahre) auf den Punkt (Jost 2013: 101): „Anderen Leuten zu helfen ist einfach mein Ding und das macht mich einfach glücklich!“¹³

¹² Nur einmal hat eine BFS-Gruppe über zwei Jahre das Projekt durchgeführt. Dies hat sich für beide Projektgruppen nicht als zuträglich erwiesen, da die 11. Klasse der BFS ab dem Frühjahr stark in prüfungsvorbereitende Maßnahmen und Projektprüfungen eingebunden ist.

¹³ Interview aus der Examensarbeit von Jost (2013: 60).

5.2 Die InteA-Schülerinnen und -Schüler

- erweitern ihre Sprach- und Kommunikationskompetenz im Fach DaZ
- lernen Aufgabentypen und Arbeitsmethoden kennen
- bekommen Hilfe bei der Integration durch Gleichaltrige (d.h., sie knüpfen auch privat Kontakte, über den Unterricht hinaus)
- werden auf den Regelunterricht in einer deutschen Schule vorbereitet
- fühlen sich sicherer und willkommen
- stärken ihre interkulturelle Sensibilität und Empathie
- verlieren Berührungsängste

Durch das Projekt bekommen die jungen Geflüchteten Kontakt zu jungen Menschen, die in Deutschland leben und aufgewachsen sind. Sie erleben junge Menschen, die sich für sie und ihr Weiterkommen interessieren und mit denen sie lachen können. Die Jugendlichen genießen es, von Gleichaltrigen „unterrichtet“ und gelobt zu werden. Sie geben sich im Projekt besonders viel Mühe und es macht ihnen Freude, diese Klassenatmosphäre zu erleben und zu sehen, wie junge Leute in einer „normalen“ Klasse miteinander umgehen. Bereits nach kurzer Zeit kann man bemerken, dass die jungen Geflüchteten viel selbstbewusster, offener und zugänglicher werden. Ein Schüler, der anfangs aufgrund seiner Erfahrungen nicht sprechen konnte, ist im Rahmen des Projekts regelrecht „aufgetaut“ und konnte schließlich mit uns lachen (s. Abb. 4).

Am Ende des Schuljahres erhalten alle Schülerinnen und Schüler beider Gruppen eine ausführliche Bescheinigung über die Teilnahme am Projekt.



Abb. 4: Lehr-Lernsituation 4

5.3 Die Lehrenden

Auch die Lehrkräfte *LERNEN* in jeder Projektstunde *DaZu*. Die kulturelle Vielfalt, das individualisierte Arbeiten in den Teams und die Tagesform der Schülerinnen und Schüler fordern die Lehrkräfte immer wieder aufs Neue heraus und lassen sie ihr Unterrichtshandeln wiederholt überdenken.

Im Rahmen des Projektunterrichts lernen die Lehrkräfte neue Seiten und Stärken ihrer Schülerinnen und Schüler kennen. Da die Erfolgserlebnisse stark überwiegen, sind Lehrkräfte ebenso wie Praktikantinnen und Praktikanten und Ehrenamtliche motiviert und vom Projekt überzeugt. Die Unterstützenden empfinden die Projekterfahrung als sehr wertvoll für ihre eigene professionelle Entwicklung. Auch sie bekommen eine Bescheinigung über ihre Tätigkeiten im Projekt.

6 Projektprodukte und Evaluation

Die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule haben eine Fülle unterschiedlicher Lernmaterialien, Aufgaben, Lernspiele und ganz eigene Lehrmethoden entwickelt, um den jungen Geflüchteten beim Deutschlernen zu helfen. Es entstanden Fotodokumentationen, eine Projekt-DVD, ein Fotobuch, kleine Filmbeiträge, Interviews etc. Beide Lerngruppen präsentierten und präsentieren ihre Ergebnisse im Rahmen unterschiedlicher Veranstaltungen (z.B. Tag der offenen Tür, Info-Veranstaltungen, Schülerwettbewerb). Auch das Projektlogo haben die Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13 selbst kreiert (s. Abb. 5). Von Lehrkräften und Ehrenamtlichen wurde und wird das Projekt hinsichtlich unterschiedlicher fachdidaktischer Aspekte beleuchtet.



Abb. 5: Projektlogo DaZuLERNEN

Das Projekt hat sich als nachhaltig erwiesen und großen Anklang gefunden. DaZuLERNEN hat Preise gewonnen¹⁴ und wurde von Bundespräsident Joachim Gauck gewürdigt,¹⁵ fachdidaktische Evaluationen fanden ebenso statt.¹⁶ Es wurde in Foren, auf Tagungen und in Schulen präsentiert bzw. multipliziert. Darüber hinaus entstanden im Rahmen des Projekts eine Examensarbeit und eine Bachelorarbeit.¹⁷

7 Schlussbemerkung und Ausblick

Seit fünf Jahren begeisterten sich nun Klassen der Kaufmännischen Berufsfachschule für dieses Projekt und das gemeinsame Deutschlernen mit geflüchteten Jugendlichen.

Ein Leitfaden zum Umgang mit jungen Geflüchteten kann trotzdem nicht bereitgestellt werden. Jugendliche Geflüchtete sind in erster Linie Jugendliche, allerdings bringen sie ihre Fluchtgeschichten mit. Die Berufsfachschülerinnen und -schüler können sich sehr schnell in die Situation und die Bedürfnisse der jungen Geflüchteten hineinversetzen und handeln intuitiv sensibel. Beide Seiten begegnen einander mit Offenheit und Neugier, erfahren gegenseitige Wertschätzung und genießen dies.

Selbstverständlich gibt es – wie in jedem Unterricht – auch in diesem Unterricht schlechte Tage. Dies soll nicht verschwiegen werden. Tagesform und Laune beteiligter Schülerinnen und Schüler, Durststrecken in Bezug auf die Motivation, Sprachbarrieren und damit verbundene Frustration oder Ungeduld können das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Dies möchte ich jedoch als ganz normal bezeichnen.¹⁸

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben der Sprachförderung der jungen Geflüchteten die persönliche Begegnung mit in Deutschland aufgewachsenen jungen Menschen einen weiteren wichtigen Schlüssel zur Integration darstellt. Integration wird als ein Prozess, als ein von allen Beteiligten gewünschtes gemeinsa-

¹⁴ Im April 2013 haben die beiden damaligen Projektklassen mit DaZuLERNEN den Sonderpreis beim hessischen Schülerwettbewerb „Zuwanderung und Integration – Vielfalt in Hessen“ gewonnen. Sie sind zusammen zur Preisverleihung nach Wiesbaden gefahren. Der Preis war eine gemeinsame Fahrt nach Kassel zum Hessentag am Weltflüchtlingstag 2013. Kurz darauf machte sich die damalige Kultusministerin Nicola Beer ein Bild vom Projektunterricht.

¹⁵ Im Sommer 2015 hat Bundespräsident Joachim Gauck den Projektunterricht besucht. Der aktuelle Kultusminister Alexander Lorz hat ihn begleitet.

¹⁶ Im Herbst 2015 wurde die Projektarbeit mit dem Hans-Eberhard-Piepho-Preis prämiert und belegt in der Kategorie „Schulpraktische Arbeiten“ den 1. Platz. Das Projekt wurde für das Deutsche Lehrerforum 2016 ausgewählt und in diesem Rahmen im September 2016 mit einem Preis des Stifterfonds prämiert.

¹⁷ Die Bachelorarbeit zum Thema „Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Interkulturellen Kompetenz – Ein Abgleich von Theorie und Praxis“ von Berina Akin (2014).

¹⁸ Immer wieder werde ich nach sog. kulturell geprägten Konflikten gefragt. Diese konnten wir im Rahmen des Projekts nicht verzeichnen. Auch der Rollenthematik Mann/Frau begegnen die Jugendlichen in der Peer-Gruppe unaufgeregt friedlich und mit Humor. Übergriffe waren in dieser Gruppenzusammensetzung bisher kein Thema.

mes und wechselseitiges Lernen verstanden. Die jungen Menschen beider Gruppen werden sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst und schaffen eine Basis für eine vorurteilsfreie gemeinsame Zukunft in unserem Land. Als ein wichtiger Grundpfeiler für das Projektgelingen kann die konkrete – von den Lernenden selbstverantwortlich organisierte – Arbeitsteilung in unterschiedliche Aufgabenbereiche gesehen werden, welche Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen entlastet.

Was wünschen wir (die Projekt-Beteiligten) uns für die Zukunft, wenn es darum geht, Integrationsprozesse in der Schule zu unterstützen und Projekte wie DaZuLERNEN zu fördern?

- Mehr (Lehrer-)Stunden für Vor- und Nachbereitung der Projektarbeit
- Mehr Zeit für Reflexionsprozesse mit beiden Lerngruppen
- Flexiblere schulinterne Strukturen für engere Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Fächern (z.B. PoWi, Ethik)
- Unterstützung durch Sozialarbeit und Supervision während der Projektstunden
- Strukturelle und zeitliche Möglichkeiten, die gemeinsamen Unternehmungen auf weitere außerschulische Orte nachhaltig auszuweiten (z.B. Sportvereine, Theater, Musikschulen, Küchen in Bildungsstätten etc.)

Aufgrund meiner positiven Erfahrungen möchte ich abschließend Lehrkräfte aller Schulformen ermutigen, Projekte dieser Art anzustoßen. Unkenrufe wird es immer geben – man sollte sich jedoch nicht entmutigen lassen, auch mit sog. „schwierigen“ Lerngruppen lassen sich solche Begegnungsprojekte initiieren. DaZuLERNEN ist auf unterschiedliche schulische Kontexte übertragbar.

Literatur

- Bundespräsidialamt (2015): *Pressemitteilung*. Online unter <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/06/150611-Giessen.html> (Stand: 04.10.16).
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Gudjons, Herbert (2001): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hessisches Kultusministerium (2013): *Intea-Schulen*. Online unter <https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/sprachfoerderung/intensivklassen-beruflichen-schulen-intea> (Stand: 04.10.2016).

- Jost, Ralf Fabian (2013): *DaZuLERNEN – Die Sprache als Schlüssel zur Integration. Projektunterricht als Möglichkeit zur Integration*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Kelchner, Rudolf, Martin, Jean-Pol (1998): Lernen durch Lehren. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 211–219.
- Martin, Jean-Pol (1982): Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht* 1, 61–64.

„SpunGe“ – ein Sprachförderprojekt zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

Theresa Wirth (Weingarten)

Das Unterrichten in einer Vorbereitungsklasse ist vielfältig, spannend und herausfordernd zugleich. Man unterrichtet Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft. Einige sind traumatisiert und können weder lesen noch schreiben, andere bringen bereits Vorerfahrungen mit. Die hohe Fluktuation und ein großer Altersunterschied sind weitere Herausforderungen, mit denen man umgehen muss. Daher wäre eine zusätzliche Unterstützung wünschenswert.

(Lehrerin einer VKL mit zwanzig SchülerInnen im Alter von sechs bis dreizehn Jahren)

1 Einleitung

Sprache und Kommunikation sind der zentrale Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe, sodass das Vermitteln der deutschen Sprache für die Integration geflüchteter Menschen v.a. für die Bildungsinstitutionen eine entscheidende Aufgabe darstellt. Durch die aktuellen, massiven Zuwanderungszahlen sind die öffentlichen Schulen mit der neuen Herausforderung konfrontiert, viele Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringsten Deutschkenntnissen in das deutsche Schulsystem

aufzunehmen, möglichst früh in das Schulleben zu integrieren und die heterogenen Bildungsbiografien dieser Kinder und Jugendlichen fortzusetzen. Allerdings sind weder Lehrkräfte, noch die Schulleitungen und Kommunen auf die Situation flächendeckend vorbereitet. Schulen bitten einerseits um Handreichungen zu adäquaten Sprachfördermaßnahmen und Unterstützung bei der Durchführung sog. Vorbereitungsklassen, andererseits ist aus einer Nachhaltigkeitsperspektive zwingend die einer dieser Herausforderung angemessene Neukonzeption der Lehramtsausbildung erforderlich.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Herausforderungen der sprachlichen und schulischen Integration mit Blick auf die Heterogenität dieser Lerngruppe und soll aufzeigen, dass Heterogenität nicht nur einen Mehraufwand für Lehrende bedeutet, sondern auch eine Bereicherung sein kann. Im Folgenden werden daher wesentliche Eckpunkte des Projekts „*SpunGe – Sprachunterricht mit Geflüchteten*“ als auch deren konkrete Umsetzung im ersten Projektjahr 2016 vorgestellt.

2 Ausgangslage

Das Unterrichten neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher stellt für das deutsche Bildungssystem keine neue Aufgabe dar und ist ein bekanntes Phänomen. Bereits im Jahr 1977 machen Meyer-Ingwersen; Neumann; Kummer darauf aufmerksam, dass das Unterrichten von ankommenden Kindern und Jugendlichen der GastarbeiterInnen eine Daueraufgabe des deutschen Bildungssystems seit den 1960er- und frühen 1970er-Jahren darstellt (vgl. Meyer-Ingwersen et al. 1977: 5ff.). Durch die steigenden Zahlen migrierender Menschen infolge von Flucht vor Krieg und Vertreibung rückt die Frage der schulischen und sprachlichen Integration dieser Schülergruppe erneut in den Fokus öffentlicher Diskurse und bringt neue Herausforderungen für die Schulen mit sich.

Bei den neu Zugewanderten handelt es sich meist um Kinder und Jugendliche, die mit ihren Eltern oder aber als sog. „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ nach Deutschland immigriert und im schulpflichtigen Alter sind (vgl. Benholz; Frank; Niederhaus 2016: 12). In der Fachliteratur werden diese Lernenden ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen zu einer gemeinsamen Gruppe zusammengefasst und oft als „SeiteneinsteigerInnen“ bezeichnet (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 12, Maak 2014). Aufgrund der großen Heterogenität findet die Beschulung meist in speziell eingerichteten Klassen statt und ist in Deutschland gesetzlich verpflichtend. Sie verfolgt das vorrangige Ziel, die SchülerInnen in die Regelklasse zu integrieren, um das Fortsetzen der Schullaufbahn zu ermöglichen. Massumi et al. (2015: 7, 42ff.) unterscheiden dabei idealtypische Modelle bezüglich der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Diese reichen von der Eingliederung in die Regelklasse ab dem ersten Schultag („submersives Modell“), über die sukzessive Teilnahme am Regelunterricht in einzelnen Fächern und einer separaten Beschulung in den anderen Fächern („teilintegratives Modell“) bis zur Beschulung

in getrennten Klassen („paralleles Modell“). Allen gemein ist, dass die Unterrichtssprache auch die Zielsprache darstellt. „Ob eine Schülerin oder ein Schüler in eine Regelklasse oder in eine speziell eingerichtete Klasse geht, hängt jedoch häufig von räumlichen, personellen und organisatorischen Ressourcen einer Schule und nicht (ausschließlich) von den Deutschkenntnissen ab“ (ebd.: 11).

Doch was wird unter diesen „speziell eingerichteten Klassen“ verstanden? Unabhängig vom Herkunftsland oder dem Aufenthaltsstatus wird ein Großteil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in den meisten Bundesländern in sog. Vorbereitungsklassen (VKL) beschult. Vorbereitungsklassen sind seit den 1960er-Jahren Bestandteil der deutschen Schullandschaft (vgl. Helbig; Nikolai 2015: 126f.; Krüger-Potratz; Puskeppeleit 2001: 14f.) und wurden speziell für diese Schülergruppe eingerichtet, um durch intensiven Deutschunterricht auf den Übergang in eine Regelklasse vorzubereiten. Je nach Bundesland finden sich hierfür unterschiedliche Bezeichnungen: Während man in Baden-Württemberg von Vorbereitungsklassen spricht, verwendet man in Bayern den Begriff „Übergangsklassen“ oder in Hamburg „Alphabetisierungsklassen“ (vgl. Massumi et al. 2015: 12). So unterschiedlich die Bezeichnungen von Bundesland zu Bundesland sind, so unterschiedlich sind auch die Vorgaben für das Einrichten einer VKL, Klassengröße, Verweildauer oder den Übergang in eine Regelklasse, ebenso wie Unterrichtsinhalte und Lernziele. Obwohl es inzwischen für jedes Bundesland erste Handreichungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gibt, finden sich auch hier erneut unterschiedliche Konzeptionen. Während Baden-Württemberg beispielsweise aktuell nur auf eine Handreichung für „Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule“ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009) zurückgreifen kann, gibt es in Hamburg neben Rahmenplänen für DaZ auch umfangreiche Leitfäden für die Sprachbildung und DaZ-Förderung in Vorbereitungsklassen (Massumi et al. 2015: 33ff.).

Ausgehend von den unterschiedlichen Modellen und Konzepten sowie fehlenden Handreichungen zu adäquaten Sprachfördermaßnahmen und der Unterstützung bei der Durchführung einer VKL, setzt an dieser Stelle das seit dem Sommersemester 2016 laufende Projekt „*SpunGe – Sprachunterricht mit Geflüchteten*“ der Pädagogischen Hochschule Weingarten an. Ziel ist es, Schule und Lehramtsausbildung im Hinblick auf den Umgang mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu stärken und zu verzahnen. Kurzfristig sollen zunächst Lehrkräfte der VKL des Primar- und Sekundarbereichs im Bodenseeraum durch StudentInnen der PH Weingarten in ihrem Unterrichtsalltag mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unterstützt werden. Langfristig gesehen soll das Projekt zur Förderung der Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen beitragen sowie die angehenden Lehrkräfte im Hinblick auf ihre zukünftigen Aufgaben sensibilisieren.

3 Projektkonzept

3.1 Die Projektschulen

In vielen Schulen des Bodenseeraumes werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche entsprechenden Alters, deren sprachliche Fähigkeiten noch nicht für den Besuch einer Regelklasse ausreichen, meist im Rahmen eines teilintegrativen Modells (vgl. Massumi et al. 2015: 7, 45) in (Internationalen) VKL beschult. Über einen bestimmten Zeitraum, der je nach Schule bzw. Schulstufe variieren kann, besuchen die SchülerInnen i.d.R. 20 Stunden pro Woche die VKL und nehmen, je nach individueller Lernausgangslage und -entwicklung, in der restlichen Unterrichtszeit im Sinne einer gleitenden Integration (vgl. Knapp 2014) am Unterricht der Regelklassen teil. Im Allgemeinen beträgt die Verweildauer in einer VKL zwischen einem bis max. zwei Jahren, abhängig von den Lernvoraussetzungen und der individuellen Sprachentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2001: 1). Aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen sowie möglicher Traumata scheint eine solch zeitlich variable Regelung notwendig, um einen behutsamen Einstieg in das deutsche Schulsystem zu ermöglichen. In den meisten VKL werden in einem prozess- und handlungsorientierten Unterricht systematisch erste Kenntnisse der deutschen Sprache vermittelt. Neben der Wortschatzvermittlung ausgesuchter Alltagsthemen aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen werden auch erste Grundstrukturen der Grammatik thematisiert.

Um innerhalb kurzer Zeit möglichst hohe Lernerfolge erzielen zu können, wird zu Beginn eine erste Diagnose bezüglich der Lernausgangslage der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen vorgenommen. Dadurch, dass die meisten SeiteneinsteigerInnen über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen, erübrigt sich eine Überprüfung der Sprachkenntnisse im Deutschen. Vielmehr steht zunächst die Sprach(lern)biografie jedes einzelnen im Fokus (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 60ff., Apeltauer; Senyildiz 2011). Angaben wie Name, Alter und Herkunftsland gilt es trotz sprachlicher Barrieren in einem ersten Vorgespräch mit den Eltern – meist im Beisein eines Dolmetschers – herauszufinden, ebenso welche Vorerfahrung bzw. Erstsprache der/die SchülerIn hat, welche Schulstufe besucht wurde usw. (vgl. Oomen-Welke; Dirim 2013). In den darauffolgenden ersten Tagen und Wochen in der VKL folgt eine erste Einschätzung der Lernausgangslage. Hierzu können verschiedene Verfahren wie z.B. dem „HAVAS 5“, einem profilanalytischen Instrument, bei dem das mündliche Erzählen einer Bildergeschichte im Zentrum steht (vgl. Reich; Roth 2007), oder Beobachtungsverfahren wie den „Diagnostischen Leitfragen“ (Knapp 2001: 4ff.) angewandt werden. Neben der Sprach(lern)biografie soll somit ein Eindruck gewonnen werden, wie sich das Kind im Unterricht sprachlich verhält. Ausgehend von den Ergebnissen der Diagnose, aber auch abhängig von personellen und strukturellen Ressourcen werden in den VKL gezielt Maßnahmen ergriffen, die SchülerInnen entsprechend ihrem Niveau

und ihren bisherigen Sprachlernerfahrungen zu fördern und zu integrieren. Die teilnehmenden Schulen werden hierbei durch das Projekt „SpunGe“ unterstützt.

Während der Pilotphase zwischen April bis Juli 2016 nahmen bisher elf Projektschulen der Städte Weingarten, Ravensburg, Baienfurt, Friedrichshafen und Konstanz teil. Darunter waren insgesamt sieben Grundschulen, zwei Gemeinschaftsschulen, eine Realschule und ein Gymnasium. Einige Schulen beteiligten sich z.T. mit bis zu drei Klassen. Auch die Klassengröße variierte von Schule zu Schule und betrug zwischen fünf und zwanzig SchülerInnen.

3.2 Die „FörderschülerInnen“

Mit Heterogenität – hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen – ist die Mehrheit der Lehrkräfte bereits seit vielen Jahren vertraut, da auch in Regelklassen die Schülerschaft über unterschiedliche Wissens- und Kenntnisstände verfügt, die sowohl eine inhaltliche als auch methodische Differenzierung verlangt. Die Situation in den VKL überschreitet diese große Spanne zumeist noch, da i.d.R. eine sehr heterogene Nationalitäten- und Sprachzugehörigkeit vorliegt (vgl. Decker 2011: 175). Nur selten verfügen die SchülerInnen über gemeinsame Erstsprachen und auch ihr sprachliches Niveau in der Zweitsprache Deutsch variiert je nach Aufenthaltsdauer. Die SchülerInnen der Projektschulen kommen zum großen Teil aus Syrien, aber auch aus anderen Ländern wie z.B. Albanien, dem Irak, Afghanistan oder Eritrea. Die meisten von ihnen treten während des laufenden Schuljahres und somit zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die VKL ein, was zu ständigen Veränderungen der Gruppen führt. Einige leben bereits seit mehreren Monaten in Deutschland, andere erst seit wenigen Wochen. Die Heterogenität könnte nicht größer sein: Während manche SchülerInnen eine durchgängige Schulerfahrung aufweisen, in ihrem Heimatland eine Schule besucht haben und alphabetisiert sind – wenn auch in einem anderen Schriftsystem –, fehlt anderen, bedingt durch Flucht oder schlechte Lebensbedingungen in den Herkunftsländern, jegliche institutionelle Erfahrung. Für viele ist die Institution Schule etwas völlig Neues. Aufgrund von unterschiedlichen emotionalen, kognitiven oder physischen Entwicklungsständen findet man in den VKL eine Altersstruktur von sechs bis dreizehn Jahren. Im Zuge dessen erleben Geschwisterkinder mitunter, dass sie trotz eines Altersunterschieds von bis zu vier Jahren plötzlich gemeinsam unterrichtet werden. Entgegen vieler Differenzen haben aber alle neu Zugewanderten eines gemeinsam: Sie fühlen sich zunächst fremd und sprachlos. Eine positive Integration ist daher zwingend notwendig, zumal die SchülerInnen wissbegierig und für das Sprachenlernen motiviert sind.

3.3 Der Sprachförderunterricht und das Sprachlernkonzept

Das Projekt „SpunGe“ umfasst mehrere Bausteine, wobei eine fächerübergreifende Sprachförderung sowie der ressourcenorientierte Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Lehrerbildung und Schule im Zentrum stehen. Dabei sollen neue Impulse gesetzt, Konzepte und Ansätze zur Sprachförderung entwickelt und Fördermaßnahmen angeboten werden. Neben den äußerst heterogenen Lernvoraussetzungen hinsichtlich des Alphabetisierungsgrades, Schulerfahrungen oder eventuell bestehenden Deutschkenntnissen, mit denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in die Schulen kommen, erfordert die aktuelle Situation von den Lehrkräften auch ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz, da sie nicht nur mit der sprachlichen Förderung der SchülerInnen beauftragt sind, sondern auch mit unterschiedlichen Lernsozialisierungen und kulturellen Differenzen konfrontiert werden.

Im Fokus des Projekts, welches von der PH Weingarten wissenschaftlich begleitet wird, steht somit eine Sprachförderung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die regelmäßig für mindestens 90 Minuten pro Woche stattfindet. Die Lehrkräfte werden von den StudentInnen in Form des Teamteachings unterstützt. Durch den Einsatz von Tandems – bestehend aus je zwei StudentInnen – kann in den VKL der Primar- und Sekundarstufe eine zusätzliche individuelle Sprachförderung gewährleistet werden. Diese findet entweder in Form einer Lehrassistenten¹ oder durch sog. Sprachbegleitkurse² statt. Übergeordnetes Ziel ist es, die Sprachkenntnisse der SchülerInnen soweit auf- bzw. auszubauen, dass sie sich zunächst „im täglichen Leben in [ihrer] Umgebung selbstständig sprachlich zu-rechtfinden und entsprechend [ihrem] Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken [können]“ (IntV §3, Abs. 2, 2004). Hierfür sind der Aus- und Aufbau der Basisqualifikationen wie z.B. phonische, lexikalisch-semantische, morpho-syntaktische, pragmatische, diskursive und literale Kompetenzen (vgl. Ehlich 2005), aber auch die Aneignung sprachlicher Mittel und Strategien in übergreifenden kommunikativen Handlungsfeldern notwendig, gleichzeitig ist aber die Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen unabdingbar.

Während die Projektschulen meist auf verschiedene Konzepte und Ansätze der Deutschdidaktik zurückgreifen und Inhalte auf unterschiedliche Art und Weise vermitteln, orientieren sich die StudentInnen bei der Sprachförderung an den Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und versuchen, für die Unterstützung

¹ Lehrassistenten: Die StudentInnen besuchen für den Zeitraum von einem Schuljahr eine VKL und fördern wöchentlich für mindestens 90 Minuten SchülerInnen individuell im Unterricht. Sie übernehmen Unterrichtsphasen, führen Inhalte ein und unterstützen einzelne SchülerInnen gezielt während des Unterrichtsverlaufs. Gleichzeitig arbeiten sie eng mit der entsprechenden Lehrkraft zusammen und unterstützen diese bei der Individualisierung und Binnendifferenzierung im Unterricht.

² Sprachbegleitkurse: Zusätzlich zur Lehrassistenten fungieren die StudentInnen als sog. Förderlehrkräfte und führen im Tandem einen separaten Sprachbegleitkurs parallel zum Unterricht durch, indem sie in Kleingruppen von drei bis sieben SchülerInnen sprachliche und fachbezogene Inhalte auf spielerische Art und Weise trainieren und Gelerntes aus dem Unterricht vertiefen.

der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ins schulische DaZ-Lernen bestimmte Maximen zu beachten: Zunächst ist das Schaffen einer Willkommenskultur enorm wichtig. Routinen und Rituale helfen den SchülerInnen anfangs, v.a. beim Verstehen des Zusammenlebens und der Sprache und geben dem Tageslauf Struktur (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 72). Das „imitierende Mittun“ (vgl. Bauer 2008) ist dabei eine erste Hilfe im Zweitspracherwerb, ebenso wie das Lernen von „chunks“ (vgl. Miller 1956, Ellis 1996), den sog. formelhaft, gebrauchten Äußerungen, die das Sprachhandeln erleichtern. Die Methode des „Generativen Sprechens und Schreibens“ (vgl. Belke 2008) trägt ebenfalls zum Sprachenlernen bei, indem sprachliches Lernen nicht isoliert, sondern in inhaltlich sinnvollen und sprachstrukturell komplexen Zusammenhängen stattfindet. Texte, Reime, Sprachspiele, Zungenbrecher und Lieder mit Bewegungen bilden die Grundlage und ermöglichen durch Wiederholen bestimmter Strukturen eine Speicherung im Langzeitgedächtnis. Phonologische und prosodische Merkmale der deutschen Sprache werden somit im Zusammenhang mit Wortschatz und Syntax gelernt. Ein weiteres Medium des sprachlichen Lernens bietet das (mehrsprachige) Bilderbuch, das u.a. ein sprachkontrastives Arbeiten ermöglicht, indem bedeutsame Wörter in verschiedenen Sprachen und Schriften präsentiert werden, um so Sprachvergleiche anzubahnen. Auch der Einsatz von Gestik und Mimik ist beim Vermitteln der Sprache bedeutsam. Bei Alphabetisierungsübungen werden daher neben Anlauttabellen oft auch Lautgebärden eingesetzt. Wichtig ist, dass beim Erlernen der Zweitsprache alle Teilfertigkeiten – Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören sowie Grammatik, Wortschatz und Aussprache – gleichermaßen berücksichtigt werden. Ein Lernen mit allen Sinnen scheint daher besonders effektiv.

Sowohl im Unterricht der VKL als auch innerhalb der Sprachbegleitkurse entscheidet die individuelle Ausgangslage der einzelnen SchülerInnen über die Inhalte, die eingesetzten Materialien und den Arbeitsumfang. Phasen des gemeinschaftlichen und individualisierten Lernens wechseln sich ab. Neue Wortschatzthemen wie z. B. Tiere, Kleidung, Schule etc. werden meist gemeinsam in Morgenkreissituationen eingeführt. Mithilfe von Bild- und Wortkarten, Realien oder in Form von Liedern und Gedichten werden Wortarten und erste Satzstrukturen auf spielerische Weise erarbeitet. Neben dem Wortschatzerwerb lernen die SchülerInnen auch erste Grundstrukturen der Grammatik kennen. Wichtig ist, dass grammatische Themen wie z.B. Wortarten, Artikelverwendung, Verbkonjugationen usw. mit den Wortschatzthemen verknüpft und sinnvoll in den Unterricht miteinbezogen werden. Ein konkretes Beispiel wird in Abschnitt 4 gegeben.

3.4 Die FörderlehrerInnen

Das Projekt „SpunGe“ zielt nicht nur auf eine bestmögliche Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ab, sondern auch auf eine praxisorientierte Lehrerausbildung. StudentInnen unterschiedlicher Studiengänge erhalten die so wichtige Lehrpraxis und können Methoden im Umgang mit heterogenen Schüler-

gruppen erproben. Bei den studentischen FörderlehrInnen – meist aus bereits höheren Semestern – handelt es sich sowohl um LehramtsstudentInnen des Faches Deutsch, als auch um StudentInnen des Erweiterungsstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oder des Bachelorstudiengangs Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung. Mit ihrem Engagement sollen sie einerseits die Sprachförderung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und den Integrationsprozess direkt unterstützen, andererseits soll ihnen die Teilnahme am Projekt ermöglichen, bereits frühzeitig wertvolle Erfahrungen im Bereich von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu sammeln und ihre Kompetenzen im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung zu erweitern. Durch das Unterstützen der Lehrkräfte in den VKL lernen und ermöglichen sie ein binnendifferenziertes und auf den individuellen Förderbedarf der SchülerInnen abgestimmtes Unterrichten in besonders heterogenen Lerngruppen. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, kleinere Unterrichtseinheiten zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Eine studentische Förderlehrerin kommentiert dies folgendermaßen:

Da ich DaF/DaZ als Erweiterungsstudiengang studiere, hat das Projekt eine perfekte Grundlage für mich geboten, um mein Wissen, was ich an der PH erwerbe, auch in der Praxis auszuprobieren. Zudem weiß ich, dass in Vorbereitungsklassen oft Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichem Sprachniveau sitzen und eine differenzierte Förderung notwendig ist. Um diese zu ermöglichen, braucht die Lehrkraft Helfer, die einzelne Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe fördern können. Diese Hilfe wollte ich gerne leisten.

Während der Pilotphase unterstützten insgesamt 30 StudentInnen das Projekt. Einige von ihnen waren aufgrund eigener Migrationsbiografien besonders daran interessiert, diese Kinder und Jugendlichen zu fördern. Die Beteiligung gerade dieser StudentInnen am Projekt erhöht die Identifikationsmöglichkeiten für die SchülerInnen in hohem Maße, da sie nicht nur als Sprachvorbild dienen, sondern auch als Vorbilder für positive Bildungskarrieren gelten und zum Nachahmen anspornen.

3.5 Fachliche Betreuung der FörderlehrerInnen

Die Arbeit in den VKL interessierte mich sehr. Die Lehrveranstaltungen der Hochschule sind nur theoretisch ausgerichtet und nicht mit einem Praxisanteil in der Schule verbunden, indem man das Gelernte auch mal erproben kann. Dies vermisse ich sehr und sah dieses Seminar im Fach Deutsch nun endlich als Möglichkeit dafür. Zudem studiere ich Deutsch nur im Kompetenzbereich und hatte somit im ISP sehr selten die Möglichkeit, Deutsch zu unterrichten. Bei diesem Projekt sah ich dies nun als Chance für mich, auch Unterricht im Fach Deutsch

vorzubereiten und zu erproben und dadurch Erfahrungen zu sammeln.
(Lehramtsstudentin, Fach Deutsch, 6. Fachsemester)

Das Projekt wird seitens der PH Weingarten wissenschaftlich betreut, sodass unterschiedliche Sprachförderkonzepte erprobt und evaluiert werden. Die StudentInnen besuchen während der Praxisphase ein wöchentlich stattfindendes Begleitseminar, dessen Fokus neben der Sensibilisierung für den Umgang mit neu zugewanderten SchülerInnen auch auf deren sprachlichen und fachlichen Förderung liegt. Nach einer theoretischen Einführung zum Spracherwerb werden Sprachförderkonzepte und Schwierigkeitsbereiche des Deutschen thematisiert. Darüber hinaus erarbeiten die StudentInnen u.a. Grundlagen zu thematischen Schwerpunkten wie z.B. Sprachbeschreibungen, Fehleranalysen, Wortschatz-/Grammatikvermittlung, Alphabetisierung etc. Zu Beginn des Begleitseminars weisen die meisten StudentInnen keinen oder nur geringen Kontakt zur Zielgruppe der neu zugewanderten SchülerInnen auf, sind mit der Thematik nicht ausreichend vertraut und hatten in vorherigen Praktika kaum Berührungspunkte zu dieser Schülergruppe. Bevor daher mit einer konkreten Sprachförderung bzw. Lehrassistenz begonnen werden kann, hospitieren die StudentInnen zunächst in den VKL, um die SchülerInnen und deren Sprachstand, Abläufe und Strukturen kennenzulernen. Nach der Hospitationsphase wird mit den Lehrkräften, die als ständige Ansprech- und Beratungspersonen für die StudentInnen fungieren, besprochen, wie der Ablauf der Förderung konkret gestaltet werden kann. Die StudentInnen nehmen hierzu u.a. Sprachstandserhebungen bzw. Fehleranalysen vor und entwerfen Förderpläne. Während regelmäßigen Austauschphasen innerhalb des Begleitseminars reflektieren sie Unterrichtseinheiten oder teilen sich gegenseitig ihre Erfahrungen mit.

Ein besseres Kennenlernen der Lebenswelt der SchülerInnen, das Entwickeln individueller Lernformen sowie das Zurückgreifen auf Ressourcen und Kompetenzen der Lerngruppe kann als Mehrwert des Projekts für die StudentInnen gesehen werden. Durch eine adaptive Betreuung hinsichtlich der Konzeption und Durchführung von Sprachförderunterricht erhalten sie Unterstützung bezüglich der Weiterentwicklung ihrer didaktischen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen. Ziel ist es letztlich, die Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu fördern, eine Neukonzeption für die Lehramtsausbildung zu entwickeln und somit aus einer Nachhaltigkeitsperspektive die zukünftigen Lehrkräfte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit, Heterogenität bzw. Diversität in einer kulturell geprägten Gesellschaft zu sensibilisieren.

4 Ein Blick in die Praxis

Chancen und Grenzen von Sprachfördermaßnahmen werden im Wesentlichen von organisatorischen Möglichkeiten bestimmt. Von Sprachcamps über Förderkurse bis hin zu eigenständigen Förderklassen ist im Bereich der Sprachförderung vieles möglich. In der Fachdidaktik werden zwei grundsätzliche Zugänge beschrieben, die

u.a. auch neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bei der schulischen und sprachlichen Integration unterstützen: das Lehrgangsprinzip und das Integrationsprinzip³ (vgl. Rösch; Webersik 2015). Dabei werden unterschiedliche Konzepte und Ansätze wie z.B. die Arbeit mit Förderplänen verwendet. Wie unterschiedlich zusammengesetzte Lernendengruppen unterrichtet und wie SchülerInnen individuell gefördert werden können, soll anhand eines Unterrichtsbeispiels und eines Fallbeispiels aufgezeigt werden. Diese wurden von StudentInnen im Rahmen des Projekts „SpunGe“ konzipiert und durchgeführt. Das Unterrichtsbeispiel entstand im Rahmen der Lehrassistenten in einer VKL der Primarstufe. Das Fallbeispiel zeigt einen Förderplan, der basierend auf einer Sprachstandsanalyse in Anlehnung an das HAVAS5-Verfahren erstellt wurde.

Unterrichtsbeispiel einer Förderstunde

Im Folgenden wird eine Förderstunde vorgestellt, welche die zuvor angesprochenen Aspekte hinsichtlich der Planung und Konzeption von Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu berücksichtigen versucht. Neben der Unterrichtsskizze (vgl. Tab. 1) wird ein kurzer didaktisch-methodischer Kommentar aufgeführt, um die Lehr-/Lernerfahrungen nachvollziehbar zu machen.

Tab. 1: Unterrichtsskizze am Beispiel „Meine Haustiere“

Lerngruppe: VKL, GS; 15 Kinder, im Alter von 6-12 Jahren Zeit: 45 Minuten Globales Lernziel: Haustiere beschreiben können (Possessivpronomen im Nominativ/Singular)				
Zeit	Lernziel	Lern-/Lehraktivität	Medien/ Materialien	Arbeits- und Sozialform
5 min	SuS* können sich und die LP begrüßen. SuS wissen über den Tagesablauf Bescheid.	Die LP und die SuS begrüßen sich ritualisiert mit einem „Guten Morgenlied (gesungen in unterschiedlichen Sprachen). Die LP bespricht mit den SuS das Wetter, Datum und den Tagesablauf mit Hilfe von Bildkarten (morgendliches Ritual).	Bildkarten	Plenum
10 min	SuS können Haustiere benennen und sie	Die LP wiederholt zunächst die Haustiere (Hund, Katze, Maus etc.), indem sie auf eine Bildkarte zeigt und fragt: „Was ist das?“ Die	Bildkarten mit beschrifteten Tieren; Farb-	Sitzkreis/ Plenum

³ Lehrgangsprinzip: Es wird versucht, in relativ homogenen Lerngruppen DaZ als eigenständigen Lernbereich zu vermitteln. Das Sprachenlernen wird vom Fachlernen entlastet, sodass die Lehrkraft besser auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen kann. VKL oder Förderkurse, die von StudentInnen geleitet werden, aber auch DaZ-Sommerkurse/-camps zählen als Modell für dieses Prinzip (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 141).

Integrationsprinzip: Angebote des Integrationsprinzips setzen am Regelunterricht an. Es wird versucht, didaktische Entlastungen wie z.B. Vereinfachungen von Lesetexten, für mehrsprachige Lernende innerhalb des (Fach-)Unterrichts einzuführen. DaZ-Kinder kommen in Kontakt mit muttersprachlichen Kindern, die ihnen als Sprachvorbilder dienen sollen. Die Umsetzung eines solchen Konzepts setzt von den Lehrkräften Kenntnisse im Bereich DaF/DaZ voraus (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 141).

Lerngruppe: VKL, GS; 15 Kinder, im Alter von 6-12 Jahren Zeit: 45 Minuten Globales Lernziel: Haustiere beschreiben können (Possessivpronomen im Nominativ/Singular)				
Zeit	Lernziel	Lern-/Lehraktivität	Medien/ Materialien	Arbeits- und Sozialform
	mit Hilfe von Adjektiven näher beschreiben.	SuS benennen das jeweilige Tier unter Verwendung der Redemittel „Das ist der/die/das ...“. Bei Bedarf gibt die LP Hilfestellung. Die SuS dürfen gleichzeitig auch in ihrer Erstsprache das jeweilige Tier benennen. Danach befestigt die LP Farbkarten und passende Wortkarten ungeordnet an der Tafel. Einzelne SuS ordnen die Karten und benennen die jeweilige Farbe. Die LP spricht die Farben vor und die SuS sprechen die Farben im Chor nach. Abschließend stellt die LP die Adjektive als Gegensatzpaare pantomimisch dar. Die SuS benennen die Adjektive. Danach spricht die LP die Adjektive unter Verweis auf den Tafelanschrieb vor und die SuS sprechen sie im Chor nach.	und Wortkarten; Tafelanschrieb zu den Adjektiven dick, dünn, klein und groß.	
10 min	SuS verstehen die Possessivpronomen und können ihre Funktion in einfachen Sätzen nachvollziehen.	Die LP gibt Beispielsätze („Mein Hund ist klein. Sein Fell ist braun.“) Dabei betont sie die Possessivpronomen und verdeutlicht die Zuordnung gestisch. Die SuS sprechen sie im Chor nach und imitieren die Gestik. Dann erklärt die LP die Verwendung der Possessivpronomen durch Zuordnung zu den Personalpronomen mit Wortkarten an der Tafel.	Tafel, Kreide, Wortkarten: ich, du, er, sie; mein, meine, dein, deine, sein, seine, ihr, ihre,	Sitzkreis/ Plenum
18 min	SuS können die Possessivpronomen bilden und in einfachen Sätzen verwenden, um (ihre) Haustiere zu beschreiben.	Die LP teilt die SuS in Zweiergruppen ein. Jedes Paar erhält ein Wimmelbild, auf dem Tiere zu sehen sind. Die SuS beschreiben die Abbildung in Partnerarbeit und tauschen sich im Plenum aus. Die LP wiederholt dabei noch einmal relevante Wörter im Kontext von Haustieren (z.B. Fell, Futter der Tiere: Karotte, Fleisch, etc.). Danach beginnt die LP ein Spiel, indem sie sagt: „Sein Fell ist grau. Wer ist das?“ oder „Sein Lieblingsessen sind Karotten. Wer ist das?“ Die SuS zeigen auf das entsprechende Tier. Die LP gibt ein weiteres Beispiel, schreibt Sätze wie: „Sein Fell ist ...“ an die Tafel und spricht sie mehrmals vor. Die SuS sprechen die Sätze nach. Im Anschluss daran geben einzelne SuS zunächst ihrem Partner dann dem Plenum ein weiteres Beispiel zum Raten.	Wimmelbild	Partnerarbeit/ Plenum
2 min	SuS wissen, wie sie weiterarbeiten werden, und können sich verabschieden.	Die LP gibt einen kurzen Ausblick auf die nächste Stunde, bevor sie die SuS in die Pause verabschiedet.	—	Plenum

Didaktisch-methodischer Kommentar

Die Unterrichtsstunde „Meine Haustiere“ orientiert sich überwiegend an den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes und integriert Techniken der kognitiven Aktivierung (vgl. Helmke 2010). Aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen ist ein kleinschrittiges Vorgehen im Unterricht notwendig und auch offene Unterrichtsformen müssen schrittweise eingeführt werden, da beispielsweise Lernende aus Afghanistan oder Syrien mit dieser Arbeitsform nicht vertraut sind. Den Ausgangspunkt für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bilden Alltagssituationen, wohingegen Grammatik als Werkzeug für die sprachliche Produktion gesehen wird. Aus diesem Grund werden in dieser Förderstunde ein grammatisches und ein fachspezifisches Thema miteinander verbunden, das sich an der Lebenswelt der SchülerInnen orientiert. Neue sprachliche Mittel, wie beispielsweise die Possessivpronomen, werden unter Einbezug des Vorwissens der Lernenden kleinschrittig, selbstentdeckend und sprachvergleichend erarbeitet. Ziel ist es, grammatische Regeln abzuleiten und die Sprachbewusstheit zu fördern (vgl. Topalović; Michalak 2012).

In einem ersten Schritt gibt die Lehrperson mündliche Beispiele für die neuen sprachlichen Mittel („Mein Hund ist klein“) und hebt diese durch eine entsprechende Betonung – unterstützt durch Gestik und Mimik – hervor. Neben dem Wiederholen des Wortschatzes wird in der anschließenden Phase des Vor- und Nachsprechens im Chor auch das Sprechen gefördert. Gestik und Mimik erleichtern das Memorieren auf spielerische Art und auch der Einsatz von Wimmelbildern in einem weiteren Schritt unterstützt das Sprachenlernen, ebenso wie die visualisierte Systematisierung durch Bild- und Wortkarten, Farben und Symbolen sowie die Wiederholung bekannter sprachlicher Mittel bzw. Chunks. Das Üben der neuen sprachlichen Mittel erfolgt zum Großteil spielerisch-kooperativ in Partnerarbeit. Dies ermöglicht der Lehrperson, differenzierte Hilfestellung zu geben und die SchülerInnen in der Interaktion zu beobachten, um Lernfortschritte und Defizite zu diagnostizieren und zu dokumentieren. Gleichzeitig können die Lernenden voneinander, miteinander und selbstgesteuert lernen. Schwächere Lernende können dabei sowohl auf die visuellen Hilfsmittel zurückgreifen oder durch eine gegenseitige Unterstützung von den leistungsstärkeren SchülerInnen profitieren.

Im Allgemeinen ist zu beachten, dass das Lerninteresse durch das Anknüpfen an lebensweltliche Themen gefördert wird, dass Hilfestellungen gegeben werden und sich die Lernenden weder über- noch unterfordert, sondern sich wertgeschätzt fühlen und durch hilfreiche Techniken angstfrei lernen können. Eine Binnendifferenzierung, klare Strukturen und Rituale sind daher für das Sprachenlernen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen enorm wichtig. Mehrsprachigkeit sollte v.a. als Bereicherung angesehen und die Erstsprachen der SchülerInnen in den Unterricht mit einbezogen werden.

Fallbeispiel zum Förderplan

Im Folgenden wurde der Versuch unternommen, anhand eines Beispiels einen Förderplan hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen eines Schülers vorzustellen (vgl. Jeuk 2013). Die betreuende Studentin holte hierzu Informationen bezüglich der Sprach(lern)biografie des Kindes ein und führte in Anlehnung an das Diagnoseinstrument „HAVAS 5“ eine Sprachstandsanalyse durch (vgl. Reich; Roth 2007).

Faris (Name geändert), ein zwölfjähriger Junge aus Syrien, lebt seit 9 Monaten in Deutschland und besucht seit 7 Monaten eine VKL. Seine Erstsprache ist arabisch, in dieser er bereits alphabetisiert wurde. Faris ist ein sehr motivierter und wissbegieriger Lernender und gut in der Klasse integriert.

Das folgende Transkript⁴ zeigt eine kurze Gesprächssituation zwischen dem Schüler und der studentischen Förderlehrkraft. Die Aufgabe für Faris bestand darin, die Bildergeschichte mit 6 Bildern („Katze und Vogel“) zu erzählen. Die sprachlichen Äußerungen wurden aufgezeichnet, transkribiert und mithilfe des Verfahrens „*der die das* Sprachstandsbeobachtung 1/2“ (Jeuk 2011) ausgewertet, um anschließend auf der Grundlage der Analyse einen Förderplan erstellen zu können.

Mündliche Sprachprobe

- 1 schau mal ich hab dir heute eine geschichte mitgebracht.
- 2 und ich möchte dass du mir erzählst. was hier passiert?
- 3 ein baum und ein vogel und katze.
- 4 mhm, und was macht der vogel? (zeigt auf das erste bild)
- 5 fliegen. und da/da/ hier vogel singen.
- 6 und da komme Katze und möchte essen.
- 7 und dann der vogel möchte fliegen.
- 8 und dann katze äh klettern/
- 9 mit baum.
- 10 mhm (kopf nicken), gut.
- 11 und dann/ und dann vogel sitzen mit/hier.
- 12 und dann kommen katze daher. (zeigt auf den baum)
- 13 und möchte essen.
- 14 und dann vogel gehen noch weiter.
- 15 und dann katze äh (Pause)
- 16 die katze weint hier.
- 17 ja.
- 18 warum weint die katze?
- 19 dann vogel gehen
- 20 und singen und.
- 21 musste gehen nach drunter.
- 22 mhm, und warum weint die katze? (zeigt mit finger auf die katze)

⁴ Transkript Faris, VKL seit 7 Monaten; Hinweis: Vereinfachte Transkription von Studentin erstellt: Satzzeichen wurden gemäß der Intonation gesetzt, / steht für Abbruch (gehaltene Intonation).

- 23 dann vogel gehen.
 24 ja. weil der vogel geht?
 25 ja. und dann singen vogel und
 26 möchte äh katze gehen nach drunter.
 27 die katze muss runter.
 28 meinst die kommt noch runter vom baum?
 29 mhm, springen.
 30 runterspringen.
 31 ja.
 32 ok.

Faris gelingt es trotz seiner geringen Deutschkenntnisse die wesentlichen Aspekte der Bildergeschichte zu erzählen und einen Bezug zu den Bildern herzustellen. Die Äußerungen werden der mündlichen Situation angemessen mit *dann* oder *und dann* verknüpft. Faris erzählt die meiste Zeit eigenaktiv und muss nur einmal (Zeile 15, 16) nach einer längeren Pause von der Studentin zum Weitererzählen ermuntert werden. Er muss immer wieder nach Wörtern und Formulierungen suchen und seine sprachlichen Äußerungen mit dem Zeigen auf die Bilder unterstützen. Mithilfe der Erwerbsstufen nach Griebhaber (vgl. Griebhaber 2005) die zur Analyse herangezogen wurden, wird deutlich, dass sich Faris auf Stufe 0 bzw. bedingt auf Stufe 1 befindet. Er kann sich aufgrund von bruchstückhaften Äußerungen nur mit großer Unterstützung durch seine kompetente Gesprächspartnerin verständlich machen. Der Wortschatz ist noch so lückenhaft, dass eine reibungslose Verständigung nur teilweise möglich ist. Auffällig ist, dass Faris immer wieder dieselben Wörter verwendet, die bereits zum gelernten Wortschatz gehören: essen, singen, fliegen, Katze, Vogel, Baum. Die meisten Verben verwendet er im Infinitiv (z. B. Zeile 5, 8, 14), jedoch zeigt sich auch eine Äußerung mit Verbendstellung: „und dann der vogel möchte fliegen“ (Zeile 7). Faris scheint sich auch der Verbzweitstellung im Hauptsatz bewusst zu sein und versucht Äußerungen entsprechend zu formulieren (Zeile 6, 26). Bei der Genus- und Kasusmarkierung scheint sich Faris relativ sicher zu sein.

Ausgehend von der Analyse der Sprachstandserhebung, den Informationen zur Sprach(lern)biografie und durch Beobachtungen im Unterrichtsalltag wurde ein Vorschlag für einen Förderplan (vgl. Tab. 2) für Faris vorgestellt.

Tab. 2: Förderplan Faris: „Vorschlag für einen Förderplan für Faris“

Name: Faris		
Geschlecht: männlich	VKL	Alter: 12 Jahre
Datum: 08.6.2016		
Förderplan von 13.6.2016 bis 22.7.2016		
Beteiligte Lehrkräfte: Studentin des „SpunGe“-Projekts, Lehrkraft der VKL		
Ist-Stand	Förderziele	Förderangebote
mündliches Erzählen: teilweise stockend, bruchstückhafte Äußerungen, Satzmodelle: Stufe 0/1 (Funktions-)Wortschatz	zum mündlichen Erzählen anregen Genus und Kasus weiter üben Ausbau des Wortschatzes	Zum Lesen und Erzählen anregen (Wimmelbilder, Bilderbücher) Vorlesen Beschreibungen fördern (Bildergeschichten)
Besondere Stärken und Schwächen		
Es ist beeindruckend, wie motiviert und lerneifrig Faris ist und wie „detailliert“ er die Geschichte trotz seiner geringen Deutschkenntnisse wiederzugeben versucht. Er kann Anregungen aufnehmen, braucht jedoch noch Unterstützung bei passenden Formulierungen.		
Bemerkungen		
Faris braucht noch mehr kommunikative Anlässe, um sich sprachlich weiterbilden zu können, und eine Umgebung in der Fehler erlaubt sind.		
Sonderpädagogischer Förderbedarf oder anderweitige externe Unterstützung		
Kein sonderpädagogischer Förderbedarf, soweit möglich regelmäßige intensive Betreuung in DaZ bzw. Ganztagsbetreuung und Teilnahme an AGs / Vereinen, zusätzliche Förderung im Lesen und Schreiben, eventuell auch in seiner Erstsprache Arabisch		
Ziele / Ergebnis des Elterngesprächs am		
Erneute Beobachtung am: 22.6.2016		

5 Fazit und Ausblick

Das Projekt „SpunGe“ wurde im Nachgang seitens der Projektleitung evaluiert. Für die Projektschulen stellt es eine Bereicherung dar und gilt als sehr gewinnbringend. Die zusätzliche Unterstützung der Lehrkräfte wurde als äußerst positiv hervorgehoben, ebenso das vertrauensvolle Verhältnis zwischen den SchülerInnen und StudentInnen. Erfreulich ist daher, dass alle Schulen an einer Weiterführung des Projekts interessiert sind. Auch die StudentInnen empfanden die Teilnahme am Projekt, v.a. das Sammeln von Praxiserfahrungen, die Erprobung methodisch-didaktischer Konzepte sowie die Förderung der SchülerInnen, aber auch die Unterstützung der Lehrkräfte vor Ort, als besonders lehrreich. Die gute Vorbereitung auf den Einsatz in den VKL durch das Begleitseminar sowie die Unterstützung seitens der Hochschule bzw. Projektleitung wurden ebenfalls als hilfreich empfunden. Verbesserungspotenzial wurde u.a. in strukturell bedingten Bereichen gesehen: sprachliche Heterogenität innerhalb der Klassen, die ein ständiges Differenzieren

erfordert; große Altersunterschiede, hohe Fluktuation, unterschiedliche Konzeptionen und z. T. fehlende Strukturen in der Durchführung von VKL sowie fehlende Materialien. Angemerkt wurde auch, dass der Austausch zu gehaltenen Förderstunden zwischen den StudentInnen und Lehrkräften teilweise zu kurz kam und zukünftig fest eingeplant werden muss.

Für das kommende Projektjahr 2016/17 wurden daher folgende Entschlüsse gefasst: Die Grundstrukturen des Projekts sollen beibehalten werden, angestrebt wird jedoch die Konzeption eines einheitlichen Sprachförderkonzepts, das auf alle Projektschulen und Schulstufen übertragen werden kann sowie eine finanzielle Unterstützung des Projekts durch Stiftungen, um Materialien für die Förderungen bereitstellen zu können. Zudem soll der Austausch zwischen allen Projektbeteiligten intensiviert werden, um eine noch effektivere Sprachförderung zu ermöglichen, die einen zentralen Schritt auf dem Weg zur Integration der SchülerInnen darstellt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen neben der Entwicklung von curricularen und methodisch-didaktischen Konzepten auch die Etablierung einer Willkommenskultur fordert. Es wurde deutlich, dass die Heterogenität der Lernenden in VKL nicht nur die Lehrkräfte vor Herausforderungen stellt, sondern auch die SchülerInnen selbst. Es zeigt sich jedoch, dass sie für das Sprachenlernen gewinnbringend sein kann, wenn Vielfalt und Mehrsprachigkeit wertgeschätzt und anerkannt werden. Eine größere Schwierigkeit zeigt sich hingegen in der hohen Fluktuation. Das ständige Kommen und Gehen von SchülerInnen bringt immer wieder Unruhe in die Gruppen. Während einige noch am Anfang ihrer Lese- und Schreibkompetenzen stehen, befinden sich andere auf einem Niveau, das in etwa dem A1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entspricht, und eine mündliche Alltagskommunikation zulässt. Andere hingegen bringen bereits fortgeschrittene sprachliche Vorerfahrungen mit sich. Um eine bessere Integration der neu zugewanderten SchülerInnen gewährleisten zu können, ist es wichtig, die Organisation der Anschlussförderung in der Regelklasse zu optimieren und die Lernenden im Sinne eines „sprachsensiblen Unterrichts“ (vgl. Wildemann 2015) gemeinsam mit den MitschülerInnen ihres Jahrgangs zu unterrichten. Dazu zählt ein regelmäßiger Austausch zwischen den KollegInnen der Regelklasse und der VKL, um die Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu dokumentieren und die nächsten Förderschwerpunkte festzulegen.

Das folgende Zitat soll abschließend verdeutlichen, wie wichtig dieses Projekt und die Mitarbeit der StudentInnen sowie die Arbeit der Lehrkräfte ist, um eine bessere Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen:

Die Erwartungen haben sich größtenteils erfüllt. Die Klasse ist sehr heterogen zusammengesetzt, die Kinder unterscheiden sich sehr nach Herkunftsländern und eventueller Beschulung dort, Sprachstand, Alter und Vorwissen. Die Lehrkraft muss einen Ausgleich zwischen Diffe-

renzierung und Integration schaffen, gemeinsame Phasen leiten, aber auch Stillarbeitsphasen betreuen und die Aufgabenverteilung sehr gut im Voraus planen. Dennoch kann sie schon alleine aus zeitlichen Gründen nicht allen Kindern und ihren individuellen Bedürfnissen gerecht werden, auch wenn sie es versucht. Deshalb erhält sie auch schon einige Unterstützung von internen und externen Helfern, die allerdings nur wenige Stunden da sind und somit oft nicht eine gefestigte Beziehung aufbauen können. Trotzdem war es gut, dass wir als Lehrerassistenz Kleingruppen oder einzelne Kinder gefördert haben, sodass diese Differenzierung ermöglicht wurde und Kinder auf ihrem Level betreut werden konnten. (Studentin, Erweiterungsstudiengang DaF/DaZ, 1. Fachsemester)

Literatur

- Apeltauer, Ernst; Senyildiz, Anastasia (2011): *Lernen in mehrsprachigen Klassen – Sprachlernbiographien nutzen*. Berlin: Cornelsen.
- Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015a): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Migrationsbericht 2014*. Online unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.html?nn=1367522>.
- Decker, Yvonne (2011): „Meine Sprachen und ich“. Praxis der Portfolioarbeit in Internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg/Br.: Fillibach, 173-190.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BMBF (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 11–75.
- Ellis, Nick (1996): Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91–126.

- Grießhaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Online unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>.
- Helmke, Andreas (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Velber: Klett-Kallmeyer.
- Jeuk, Stefan (2011): *Sprachstandsbeobachtung für der die das 1/2*. Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, Stefan (Hg.) (2013): *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. *Praxis Grundschule* 3, 4–6.
- Knapp, Werner (2014): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 133–148.
- Maak, Diana (2014): „es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCK-schläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale; Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Kronberg: Scriptor.
- Miller, George (1956): The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, 81–97.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2001): Unterricht für ausländische Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Verwaltungsvorschrift vom 24. November 2000. *Kultus und Unterricht* (2001).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.) (2009): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Oomen-Welke, Ingelore; Dirim, Inci (Hg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen-aufgreifen-fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen. In: Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Neumann, Ursula (Hg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess*.

Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, 71–94.

Rösch, Heidi; Webersik, Julia (Hg.) (2015): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik.* Freiburg/Br.: Fillibach bei Klett.

Topalović, Elvira; Michalak, Magdalena (2012): Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 226–259.

Wildemann, Anja (2015): *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung.* Velber: Klett-Kallmeyer.

Das Bamberger Projekt „Auftakt“: Professionalisierung durch soziales Engagement. Junge Flüchtlinge lernen Deutsch

Julia Podelo (Bamberg)

1 „Auftakt“: Mehr Bildungschancen für junge Flüchtlinge

Im Frühjahr 2014 wurde das Projekt „Auftakt“¹ ins Leben gerufen: Studierende erteilen DaZ-Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF). Das Projekt geht in pädagogischer und sprachdidaktischer Hinsicht neue Wege und hat sowohl die Zielgruppe der Jugendlichen als auch die der Studierenden, insbesondere deren Professionalität und Kompetenzerwerb, im Blick.

28 Millionen Kinder, so der erschütternde Bericht des Kinderhilfswerks der Vereinten Nationen vom September 2016 (UNICEF 2016), sind weltweit auf der Flucht. Fast jedes zweite Flüchtlingskind kommt dabei aus Syrien oder Afghanistan. 2015 hat sich die Zahl der umF weltweit verdreifacht. Nach Deutschland kam 2015 über eine Million Flüchtlinge, davon etwa 330000 Kinder und Jugendliche. Derzeit leben in Deutschland über 65000 umF. Solange der Krieg in Syrien weitergeht, wird auch ihre Zahl ständig steigen.

Gleichberechtigte Bildungsteilhabe ist nach der Ankunft in Deutschland für geflüchtete Kinder und Jugendliche keine Selbstverständlichkeit: Die unsichere Aufenthaltsperspektive, ihre schwierige Situation und auch die geringen finanziellen

¹ Herzlich danken möchte ich Frau Dr. Claudia Kupfer-Schreiner für die Mitwirkung am Beitrag.

Mittel, die den jungen Flüchtlingen und ihren Familien zur Verfügung stehen, behindern ihre Integration und hemmen Bildungsverläufe erheblich.

Universität Bamberg

OTTO-FRIEDRICH-UNIVERSITÄT BAMBERG

DiDaZ öffnet Türen ...

... zum Beispiel für jugendliche Flüchtlinge

Projekt Auftakt

DiDaZ-Studierende erteilen Sprachunterricht
für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/didaktik-des-deutschen-als-zweitsprache/didaz-vor-ort

Ein Projekt der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)
am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in
Kooperation mit DiDaZ der Universität Erlangen-Nürnberg und der
Rummelsberger Diakonie

Informationen: claudia.kupfer-schreiner@uni-bamberg.de

FAU FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

Rummelsberger
Diakonie

Abb. 1: Werbeplakat für das Projekt „Auftakt“. Universität Bamberg 2014

Hier setzt das Projekt „Auftakt“ an: Es steht für Neubeginn, Aufbruch – und für Bildungschancen. „Auftakt“ möchte mithelfen, einer Gruppe junger Menschen, die Gefahr laufen, an unser Bildungssystem keinen Anschluss mehr zu finden, Chancen zu eröffnen, möchte die jungen Flüchtlinge bei der Entwicklung einer sinnvollen Zukunftsperspektive unterstützen und ihnen auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Leben in Frieden und Freiheit zur Seite stehen. Das Projekt hat seit Beginn über 50 Studierenden die Möglichkeit geboten, unmittelbare Unterrichtspraxis mit sozialem Engagement zu verbinden. Zeit für ein Fazit!

2 Entstehung und Entwicklung des Projektes

Seit Sommersemester 2014 führen Studierende der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und der Deutschdidaktik in Bamberg und in Nürnberg Sprachförderkurse für umF durch (vgl. Kupfer-Schreiner 2015), und zwar in Wohngruppen der Rummelsberger Diakonie in Nürnberg und des Don Bosco Jugendwerks in Bamberg; seit Sommer 2016 finden auch Förderkurse für begleitete minderjährige Schülerinnen und Schüler an einer Bamberger Grund- und Mittelschule statt.

Studierende aller Lehrämter wagen sich – im Unterrichten noch weitgehend unerfahren – dabei mutig auf ein Terrain vor, mit dem sie noch nicht in Berührung gekommen sind. Sie erteilen Sprachunterricht in Zweier- oder Dreierteams, erproben so das Konzept des „Teamteaching“, und sie sammeln Erfahrungen im professionellen Umgang mit einer Zielgruppe, die bisher weder im Studium noch später im Beruf Berücksichtigung findet. 2014 wurde das Projekt als „Bestes Migrationsprojekt“ mit dem Sonderpreis des Sparda-Zukunftspreises in Nürnberg ausgezeichnet.

Gleichzeitig setzt das Projekt die Idee des „Service Learning“ um: Diese ist unter dem Begriff „Civic Education“ in US-Amerikanischen Bildungseinrichtungen verankert, wobei es vor allem um die Verbindung von ehrenamtlichem Engagement mit dem Curriculum der Hochschule geht (vgl. Reinhardt 2013: 55f.). Zwei Ziele stehen dabei im Vordergrund, einerseits der Aufbau von Fachkompetenz und andererseits die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2016).

3 Konzeption und Ziele des Projektes unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung

3.1 (DaZ-)Lehrerkompetenzen im Blick der Forschung

Das im Folgenden als Grundlage angesetzte Verständnis von Professionalität ist ein psychologisch motiviertes: Mit Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern wird nicht der soziologische Bezug zur Profession gesucht, sondern sind die psychologischen Versuche, das Lehren als professionelles Handeln empirisch zu erfassen und zu messen, gemeint. Diese Auffassung von Professionalität untersucht das pädagogische (überfachliche), fachdidaktische, fachliche und curriculare Wissen (Reinisch 2009: 37 ff.).

Bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert stehen Persönlichkeitsmerkmale und ihr Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Fokus der pädagogischen Forschung, die sich stets um die Erweiterung des Kriterienkatalogs für einen „guten Lehrer“ beziehungsweise eine „gute Lehrerin“ bemüht. Die neuere Forschung ist als integrativ und kompetenzorientiert zu bezeichnen: Sie versucht eine Vielzahl an Faktoren, die die Schulleistungen der Schülerinnen und

Schüler und damit das Gelingen von Unterricht beeinflussen können, zu berücksichtigen und kategorisiert insbesondere das Handeln und Wissen der Lehrenden in unterschiedliche Teilkompetenzen *deklarativer*, *prozeduraler* und *(selbst-)reflexiver* Art (Albisser; Keller-Schneider 2010: 131).

Im Hinblick nun auf Anforderungen, die an DaZ-Lehrkräfte gestellt werden, nennt Michalak (2010: 146f.) folgende Aspekte:

Grundlagenwissen im Bereich interkultureller Pädagogik, Lernpsychologie sowie des Spracherwerbs mit Berücksichtigung der sprachlichen Sozialisation unter Migrationsbedingungen [...], Kenntnisse des Deutschen und dessen Schwierigkeiten für den DaZ-Lerner[, ...] Wissen über Regelmäßigkeiten der deutschen Sprache [... sowie] Besonderheiten der deutschen Fachsprachen [...].

In Bezug auf DaZ-Lehrkräfte kann hier untersucht werden, ob sich das DaZ-spezifische sprachliche Wissen der Lehrkräfte in ihren Reflexionen und Unterrichtsplanungen zeigt, d.h. im Kern, ob sich Bezüge zu den unterschiedlichen Lernbereichen wie Sprachproduktion, Sprachrezeption, sprachliche Interaktion und Sprachreflexion zeigen. Werden angemessene sprachliche Mittel in den Blickpunkt des Unterrichts gesetzt? Werden adäquate sprachliche Lernstrategien (Semantisierung, Textverstehensstrategien usw.) vermittelt (Rösch 2007: 190 ff.)?

Darüber hinaus gehören Grundlagen der diagnostischen Kompetenz dazu, die neben Wissen um vorhandene Instrumentarien, im DaZ-Kontext insbesondere Wissen um sprachliche Strukturen der Herkunftssprachen (kontrastives Sprachwissen), aber auch die sorgfältige Fehleranalyse und spezifische Fehlerkultur im DaZ-Unterricht umfassen (Michalak 2010: 147). Diese diagnostischen Fähigkeiten erlauben Lehrkräften auf Basis genauer Stärken-Schwächen-Analysen ihrer Schülerinnen und Schüler den Unterricht an diese anzupassen und sind damit Basis eines jeden gelingenden Lehr-Lern-Arrangements, gerade im DaZ-Kontext, jedoch auch Grundlage für die kompetente Einschätzung des Sprachstandes der Kinder und Jugendlichen und damit entscheidend für die Bildungslaufbahn vieler Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Hachfeld 2012: 50). Der Kernbefund der Untersuchung deutet auf ein bereits erwartetes Problem hin: Gerade Lehrkräfte nicht-sprachlicher Fächer (z.B. Mathematik) überschätzen die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Deutschen und unterschätzen damit die sprachlichen Anforderungen ihrer eigenen Aufgaben, was nach Hachfeld (ebd.: 53) zu einer verpassten Förderung und damit „langfristig zu systematischen Benachteiligungen dieser Gruppe führ[en]“ kann.

Hinsichtlich der professionellen Überzeugungen geht Hachfeld (ebd.: 59f.) davon aus, dass insbesondere multikulturelle Überzeugungen, die sprachliche und kulturelle Vielfalt schätzen und sogar fordern, sich als sehr förderlich für die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften erweisen. Gleichzeitig bestätigt die Selbstwirksamkeitsforschung,

dass Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen mehr Begeisterung für das Unterrichten zeigen, ihren Unterricht besser planen und vorbereiten, offener für neuere Methoden sind und eine bessere Unterrichtsführung und ein konstruktiveres Unterstützungsverhalten zeigen [...]. (ebd.: 57)

Professionelle Lehrkräfte zeichnen sich durch Selbstreflexivität auch hinsichtlich dieser Überzeugungen aus (ebd.: 61): Reflektieren sie eigene Haltungen zu Diversität, Spracherwerb und Migration kritisch? Sind Überzeugungsveränderungen festzustellen und wenn ja, führen sie zu interkultureller Kompetenz?

Unangetastet bleiben weiterhin methodisch-didaktische Kompetenzen als Kern der professionellen Ausbildung, d.h. Wissen um förderliche Sozialformen, Methoden und Arbeitsweisen im DaZ-Kontext, um den Unterricht strukturell und materiell angemessen planen zu können (Michalak 2010: 147). Für den DaZ-Kontext ist hier beispielsweise relevant, ob Lehrkräfte unterschiedliche Grammatikvermittlungswege nutzen, ob sie Sozialformen und Methoden variieren und deren jeweiligen Einsatz begründen können (Rösch 2007: 194). Dies trägt wesentlich zur Stärkung der Handlungskompetenz der Lehrenden bei.

3.2 Lernfelder und Herausforderungen im Rahmen des Studiums der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Neben der unmittelbaren Praxiserfahrung möchte das Projekt „Auftakt“ angehende Lehrkräfte für den Zweitspracherwerb sensibilisieren, denn die Mehrheit der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer setzt sich i.d.R. aus Studierenden des Grundschullehramts mit Hauptfach Deutsch – somit ohne direkten Bezug zu Deutsch als Zweitsprache – zusammen. Deshalb ist eine intensive Vorbereitung sowie enge Betreuung der Studierenden während des Projektes, auch wenn die Haupterfahrung das selbstständige und selbstbestimmte Organisieren von Deutschunterricht sein soll, von großer Bedeutung. Diese besteht zunächst aus einem zweitägigen Vorbereitungsseminar, in dem die Kerninhalte der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, wie z.B. Konzepte zur Alphabetisierung, zum Wortschatzerwerb und zum Grammatikunterricht, in komprimierter Form vermittelt werden.

Das Begleitseminar bietet neben weiteren DiDaZ-relevanten Inhalten, z.B. Leseförderung, Interkulturelles Lernen, Literaturdidaktik, Schreiben im interkulturellen Kontext, auch die Chance kollegialer Beratung, bei der Studierende problematische Fallsituationen schildern und gemeinsam nach Lösungen suchen. Dies soll das Vertrauen in ihr eigenes pädagogisches Geschick stärken und gleichzeitig Handlungsalternativen für zukünftige Problemsituationen liefern. Die im Laufe des Projektes gemachten Erfahrungen sowie die geplanten und gemeinsam reflektierten Unterrichtsstunden bilden am Ende des Projektzeitraums die Prüfungsleistung der Studierenden in Form eines Portfolios.

3.2.1 Junge Flüchtlinge im Kontext Interkulturellen Lernens

Junge Flüchtlinge sind häufig traumatisiert; sie haben Situationen erlebt, die außerhalb der normalen Erfahrung eines Menschen liegen, denen sie nicht entkommen und aus denen sie sich nicht aus eigener Kraft befreien konnten. Diese Erlebnisse der eigenen Hilflosigkeit, Ohnmacht oder/und Todesangst beeinflussen in starkem Maß das Leben der Betroffenen und möglicherweise auch ihr Verhalten im Unterricht.

Für die praxisunerfahrenen Studierenden stellt dies eine enorme Herausforderung dar: Plötzliche Müdigkeit, Phasen der Unkonzentriertheit oder geistigen Abwesenheit, die unvermittelte Bitte, sich aus dem Unterricht entfernen zu dürfen – all das sind zwar seltene, aber zu erwartende Situationen. Termine beim Ausländeramt, Anhörungen im Rahmen des Asylverfahrens oder (schlechte) Nachrichten aus der Heimat wirken sich auf die Gefühlslage der jungen Flüchtlinge aus, verursachen Schlaflosigkeit, Angstzustände oder Ohnmachtsgefühle, die im Unterricht unvermittelt auftreten und zu Schwierigkeiten führen können, und erhöhen die ohnehin hohe Fluktuation und unregelmäßige Teilnahme. Die Studentinnen und Studenten müssen solche Situationen erkennen, bewältigen und *ad hoc* Entscheidungen treffen. Sie müssen einerseits eine vertrauensvolle Atmosphäre aufbauen, aber gleichzeitig professionelle Distanz wahren, müssen ihre Rolle finden zwischen Freund und Lehrer und lernen, die Grenze zu ziehen zwischen dem Auftrag, Deutsch zu unterrichten, und den Anforderungen, die darüber hinausgehen, insbesondere bei sozialpädagogischen und psychologischen Fragestellungen. Folgende Aspekte kristallisierten sich heraus, die projektbegleitend immer wieder ins Gedächtnis geholt und reflektiert werden sollten:

- Worin besteht mein primärer Auftrag im Unterricht?
- Was würde eindeutig den Rahmen meiner Aufgabe überschreiten – gehört nicht zu meinem Auftrag?

Was die pädagogische und sozialpädagogische Forschung betrifft, so hat sie in den letzten Jahren ihre Perspektive erweitert und sich verstärkt der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen und Traumatisierungen angenommen (vgl. z.B. Podlech 2004 oder Stauf 2012). Doch die sprachdidaktische Forschung hat sich bislang diesem Forschungsfeld kaum gewidmet und Themen wie die spezifischen Lebens- und Lernbedingungen der jugendlichen Flüchtlinge, in diesem Kontext die Bedeutung von sozialpsychologischen Faktoren für den Zweitspracherwerb sowie die damit verbundenen besonderen Anforderungen im Studium und später im Beruf, kaum in den Blick genommen.

Hier leistet das Projekt „Auftakt“ in gewisser Weise Pionierarbeit: Es bringt Studierende nicht nur in Kontakt zu Geflüchteten, es bietet aufgrund klein gehaltener Lerngruppen und zum Teil individueller Lernarrangements auch viele Möglichkeiten zum persönlichen Austausch. Die Studierenden erfahren geflüchtete Jugendliche nicht als Sonderfälle im Klassenraum, sondern als junge Menschen mit

eigenen Wünschen, Zielen und Ängsten. So sollen sie unmittelbar die gerade für die Gestaltung des DaZ-Unterrichts wesentliche Notwendigkeit, sich bei der Unterrichtsgestaltung an individuellen Lernfortschritten und -zielen zu orientieren, erkennen.

3.2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Was die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der DaZ-Gruppen betraf, so war diese heterogen hinsichtlich der Bildungsverläufe, der Muttersprachen (die wiederum oft verbunden waren mit eigenen Schriftsystemen) sowie gelernter Zweit- und Fremdsprachen. Einige der Jugendlichen hatten schon früher eine Fremdsprache gelernt, meist Englisch, manche zum Teil auch Französisch oder Portugiesisch, was zu intersprachlichen Interferenzen, also nicht nur zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen, führte. Dieses Phänomen bestätigt Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass nämlich Lerner ihr „vorhandenes explizites oder implizites, bewusstes oder unbewusstes Wissen über Sprache(n) systematisch nutzbringend lernprozessfördernd in die Aneignung einer weiteren Fremdsprache einbringen“ (Königs 2009: 29). D.h., dass sich alle zuvor gemachten Spracherfahrungen gegenseitig beeinflussen und dass das Erlernen einer Zweitsprache sowohl durch den Rückgriff auf die Muttersprache als auch durch schon gelernte weitere Sprachen erfolgen kann.

Der Rückgriff auf die Muttersprache war folglich ein häufig zu beobachtendes Phänomen in den Sprachkursen, wo sie oft als Verständnishilfe (vgl. Rehbein 1987) eingesetzt wurde. Andererseits lebten die Sprachkurse von einer lebendigen „babylonischen Sprachenvielfalt“, man hörte Farsi, die persische Sprache, Dari, einen in Afghanistan gesprochenen Dialekt des Farsi, Urdu, die Amtssprache Pakistans, Somali, das überwiegend in Somalia, aber auch in Äthiopien gesprochen wird, und eben Englisch – und dies alles, um besser *Deutsch* zu lernen (vgl. Kupfer-Schreiner 2014: 9f.).

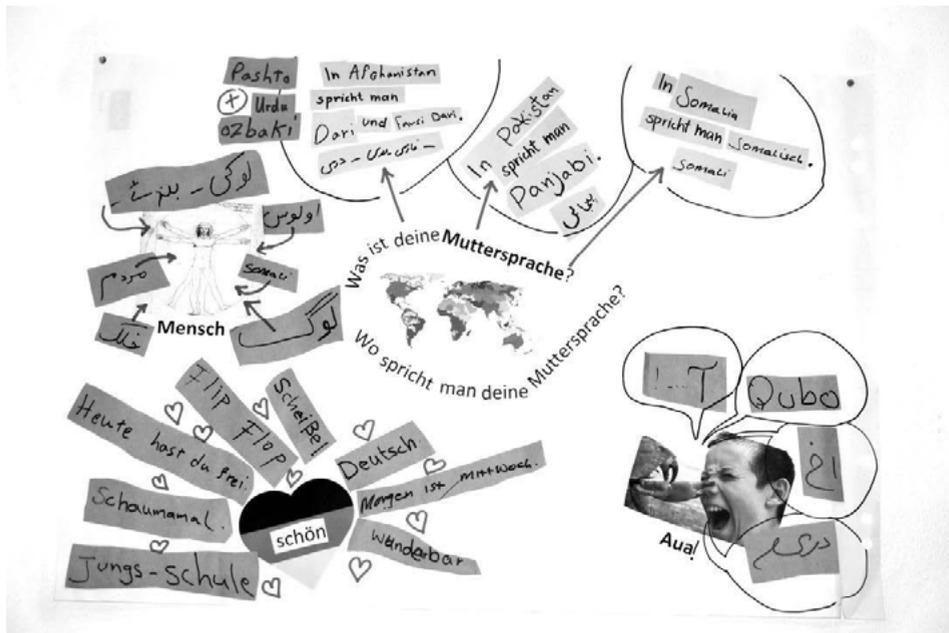


Abb. 2: Die Muttersprachen im Blickpunkt des Unterrichts (Foto: Annika Setzer)

4 Evaluation

4.1 Anlage der Untersuchung

Die Grundlage der Untersuchung bilden die Portfolios der 20 Seminarteilnehmerinnen, die seit Projektbeginn bis zum Wintersemester 2015/2016 entstanden sind. Die Reflexionen bieten einen Einblick in die Selbstreflexivität der Studierenden und die im Projektzeitraum durchlaufenen Lernprozesse, insbesondere im Hinblick auf die bereits angesprochenen zentralen Aspekte zur Professionalität von DaZ-Lehrkräften:

- Ist Sensibilisierung für die deutsche Sprache erkennbar? Werden evtl. eigene Lücken erkannt und benannt? (= deklaratives Wissen)
- Wird die eigene (interkulturelle) Einstellung zu Einwanderung/kultureller Vielfalt thematisiert? Sind hier Entwicklungen thematisiert? (= Überzeugungen, Interkulturelle Kompetenz)
- Wird das eigene didaktische Handeln reflektiert? Wo werden Ursachen für Unterrichtsmissgeschicke gesucht? (= Handlungskompetenz)
- Welche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind erkennbar?

4.2 Erwartungen und Befürchtungen

Was die Erwartungen der Studierenden vor Kursbeginn betrifft, so schwankten sie zwischen Befürchtungen und Vorfreude. Grundsätzlich nennen alle übereinstimmend als Beweggründe für die Teilnahme den Wunsch nach sozialem Engagement und nach mehr Praxis im Studium. Deutlich sichtbar werden bei den meisten Emotionen wie Angst vor mangelnden Fähigkeiten und Ratlosigkeit im Umgang mit Traumata, Fluchterfahrungen oder muslimisch geprägtem Kulturhintergrund. „Zu Beginn des Seminars“, schreibt eine Studentin in ihrer Reflexion,

tauchten viele Fragen auf, die mir etwas Angst machten. Vor allem fragten wir uns als Gruppe, inwieweit das Thema Traumata unsere Arbeit in den Deutschkursen beeinflussen würde: Würde es schon Reaktionen bei den Jugendlichen auslösen, wenn man nur nach ihrer Herkunft fragt? Wie soll man sich verhalten, wenn ein Jugendlicher Anzeichen eines Traumas zeigt?

Ähnliche Bedenken äußert eine andere Studentin:

Während meiner ersten Fahrt nach Nürnberg in das Don-Bosco-Heim hatte ich sehr gemischte Gefühle, zumal es mein erster direkter Kontakt mit minderjährigen Flüchtlingen war. Wir hatten Informationen bekommen, die uns nicht gerade beruhigten. Viele weitere Gedanken schossen mir durch den Kopf: Wie werden uns die Jungen aufnehmen, vor allem, weil wir Frauen sind? Werden sie uns akzeptieren? Wie werden wir wirken? Wird der Unterricht klappen?

Gleichzeitig überwiegt jedoch eine positive Grundeinstellung aus Vorfreude, Neugier und sogar euphorischer Aufregung: „Ich kann es kaum erwarten, die Jugendlichen zu treffen. Ich bin so froh, konkret helfen zu können und hoffe, dass das, was ich vorbereitet habe, bei meinen neuen Schülern gut ankommt.“

4.3 Sensibilisierung für Sprache – deklaratives Wissen

Einerseits können die von Studierenden angefertigten ausformulierten Unterrichtsversuche Hinweise zum darin erkennbaren deklarativen (Sprach-)Wissen liefern. Tatsächlich sind hier große individuelle Unterschiede feststellbar, insbesondere zwischen vor allem in sprachlicher Hinsicht gut konzipierten Stundenplanungen auf der einen Seite und auf der anderen Seite wenig durchdachten Verlaufsplänen mit vagen didaktischen Begründungen wie „Ich dachte mir, dass ist ein wichtiges Thema“.

Bei einem Drittel der Reflexionen fehlen didaktische Begründungen für bestimmte Stundenthemen/-ziele und ausführlichere Sachanalysen:

- a) Thema der Unterrichtseinheit war der Satzbau.
- b) Der Wortschatz zum Thema „Was esse ich gern?“ besteht hauptsächlich aus Nomen und deren Begleiter[n].
- c) Allerdings wird bewusst auf den Namen „Wortschlange“ verzichtet, da das Wort „Schlange“ für einen Flüchtling negativ konnotiert ist.

In selbstkritischen Angaben wird die eigene unzureichende Kenntnis der deutschen Grammatik durchaus bemerkt und kritisch reflektiert:

- d) So wurden mir gerade im Bereich des Grammatikunterrichts größere Defizite bewusst.

Nur eine einzige Studentin thematisiert offen ihren Lernbedarf hinsichtlich des deklarativen (Sprach-)Wissens:

- e) Ich habe bereits während des Seminars versucht, diese Defizite wieder aufzuarbeiten und mir die entsprechenden Regeln der Grammatik wieder bewusst zu machen und einzuprägen. Dennoch muss ich noch bis zum Beginn meines Referendariats weitere Lücken füllen.

Fünf weitere Studierende wurden durch das Projekt motiviert, das Studium der DiDaZ aufzunehmen bzw. sich anderweitig fortzubilden. Inwiefern dies mit der Erkenntnis eigener Defizite zusammenhängt, wurde allerdings nicht explizit.

4.4 Interkulturelle Kompetenz

Zunächst sollte vorausgeschickt werden, dass sich mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits im Vorfeld als empathisch, offen, freundlich oder interkulturell kompetent einschätzte und dies auch zu den im Projekt deutlichen Stärken zählte. Neben weiteren Aspekten wie Flexibilität, Spontaneität, Motivation und Spaß am Unterrichten kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden bereits eine positive Grundeinstellung zu Interkulturalität/Mehrsprachigkeit mitbrachten. Dennoch werden hier Lernprozesse erkennbar:

- a) Bevor das Projekt für mich startete, dachte ich selbst von mir tolerant zu sein, wurde jedoch schnell eines Besseren belehrt.

Dort wo bereits Offenheit und Empathie als eigene Stärken mitgebracht wurden, wird die Erweiterung um neue Perspektiven deutlich:

- b) Der Kontakt zu neuen Kulturen hat mir gezeigt, dass es sich oftmals lohnt, sich aus seiner Wohlfühlzone zu verabschieden und Neues zu wagen, sich auf neue Menschen einzulassen und auf die Kulturen, die sie mit sich bringen.
- c) Generell lieferte das Projekt „Auftakt“ den Anlass, dazu seine medial geprägte Vorstellung von Flüchtlingspolitik nochmals zu reflektieren.

So spielt für knapp die Hälfte der Studierenden das Kennenlernen neuer Kulturen, das Überdenken eigener Vorurteile und das Eintauchen in die Lebenswelt der Jugendlichen eine gewichtige Rolle, weiterhin das Arbeiten mit den Jugendlichen selbst, die für die größtenteils Grundschullehramtstudierenden zum einen eine zunächst ungewohnte Altersgruppe darstellten, zum anderen sich aber auch als sehr motivierte und weniger (als im Vorfeld erwartet) anstrengende Schülerinnen und Schüler erwiesen.

Die Reflexionen zeigen erfreulicherweise auch Ansätze professioneller Überzeugung, da aus den gemachten (negativen wie positiven) Erfahrungen nicht selten neue berufliche Einstellungen erwachsen, die in der späteren Lehrerlaufbahn beibehalten werden sollen:

- d) Ich möchte mit meinem Unterricht möglichst viele Kinder und Jugendliche erreichen und mich nicht an der breiten Masse, dem Durchschnitt, orientieren.
- e) Das allerwichtigste für meinen zukünftigen Beruf als Mittelschullehrerin ist vielleicht aber dieses: Jeder kann lernen, man muss ihm nur die Möglichkeit geben.
- f) Ich habe gelernt, dass es wichtig ist auch mitzumachen, auch zu erzählen, wer man ist und was man gerne macht. Die Schüler interessieren sich dafür, es bringt Schüler und Lehrer näher zusammen und fördert die Motivation.

Für ein Drittel der Befragten zählt das Prinzip der Differenzierung, das für interkulturelles Lernen von großer Bedeutung ist, und ihr didaktisches Potential zu den wichtigsten Erfahrungen des Projekts. Diese Aussagen bestätigen, dass eines der primären Projektziele, die angehenden Lehrkräfte an die Notwendigkeiten der Individualisierung theoretisch und methodisch heranzuführen (s. Abschnitt 3.2.1), im Rahmen von „Auftakt“ tatsächlich erreicht und umgesetzt wird.

- g) Diese Heterogenität war für mich die Hauptherausforderung, da man jeden Jugendlichen gerecht werden will, aber dies nicht schaffen kann, wenn man alle gleich behandelt.

4.5 Handlungskompetenz

Während bei 16 Teilnehmerinnen und Teilnehmern die fehlende Routine als anfängliche Schwäche benannt wurde (mit Defiziten beim Zeitmanagement, bei der diagnostischer Kompetenz und damit Angemessenheit des Unterrichtsniveaus, Unsicherheit im eigenen Handeln und beim Didaktisieren von Inhalten), wuchs bei vier von ihnen durch das Projekt auch das Verhaltensrepertoire für Konfliktsituationen und bei sieben die methodische Flexibilität in der konkreten Unterrichtssituation, auch wenn in diesem Bereich ein Viertel der Studierenden noch Lernpotential offen anerkennt:

- a) Durch „Auftakt“ habe ich auch gelernt, wie man sich in Konfliktsituationen verhalten sollte, aus Sicht des Schülers und des Lehrers. Diese Kompetenz ist noch nicht zu 100 Prozent ausgebaut, aber ich konnte mich schon wesentlich weiterentwickeln.
- b) Blicke ich nun auf den Verlauf der ersten bis zur letzten Unterrichtsstunde zurück, so kann ich definitiv sagen, dass ich mit jeder Stunde mehr Sicherheit, Freude am Unterrichten und Routine bekommen habe.
- c) Mit wachsender Sicherheit im Bereich der Unterrichtsplanung konnte ich mich besser auf die spontanen Einwände der Jugendlichen einlassen und mit Unterrichtsbeispielen reagieren.

Im Bereich der unterrichtsorientierten Handlungskompetenz sind ebenfalls konkrete professionsbezogene Überzeugungen erkennbar, was folgender bemerkenswerter Kommentar deutlich macht:

- d) Was Unterrichtsplanung angeht, so war die wichtigste Erfahrung, die ich machen konnte, dass niemandem geholfen ist, wenn man aus Zeitmangel die Unterrichtsstunde einer anderen Lehrkraft kopiert.

4.6 Selbstwirksamkeit/Selbstreflexion

In diesem Bereich werden ein deutlicher Zuwachs an Selbstsicherheit und eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit sichtbar:

- a) Eine weitere für mich wichtige Erfahrung war, die Erkenntnis über meine eigene Lehrerpersönlichkeit. Jeder Lehrer hat andere Prioritäten und einen anderen Unterrichtsstil. Ich dachte von mir selbst immer, dass ich einmal eine strenge, aber dennoch nette Lehrerin werde. Doch ich musste feststellen, dass ich oft zu locker bin [...]. Diese Erfahrung bringt mich insofern weiter [sic!], dass ich dies zunächst erkannt habe und dadurch darauf achten konnte [...].

Gerade das Unterrichten im Tandem gehörte bei der Hälfte der Studierenden zu einer wichtigen Erfahrung, meist verbunden mit kritischen Rückfragen und Reflexionen:

- b) [...] weshalb wir sofort im Team Schwierigkeiten und ungewöhnliche Vorkommnisse besprachen, über Auffälligkeiten und das Verhalten sowie die Persönlichkeit unserer Schüler redeten und uns gemeinsam bewusst machten [sic!], was in der Stunde nicht funktioniert hat und wie wir es zukünftig besser machen könnten.

Die Aussagen der Studentinnen und Studenten zeigen insgesamt eine überwiegend kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Unterricht, die bei fast allen zu konkreten Konsequenzen und Vorsätzen führt:

- c) Mal bin ich locker und aufgeschlossen und sobald etwas nicht nach Plan läuft, werde ich autoritär und sehr streng. Meiner Meinung nach ist dieser Wechsel nicht sehr ergiebig [...]. Aus diesem Grund ist es wichtig mich als Lehrerpersönlichkeit zu finden und dann meinen Weg zu gehen.
- d) Natürlich sind diese Dinge nicht innerhalb weniger Wochen perfektionierbar, aber es ist wichtig [sic!] sie erkannt zu haben und über sich selbst als Lehrperson reflektieren zu können.
- e) Negatives reflektieren, um es verbessern zu können und Dinge, die gut liefen, zu schätzen wissen.

Oder auch zu klaren Entscheidungen:

- f) [...] und deshalb weiß ich nicht, ob es das Richtige für mich ist, eine Flüchtlingsklasse ein ganzes Schuljahr zu unterrichten.

Doch überwiegt die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit als Lehrkraft:

- g) Bei einem anschließenden Praktikum [...] merkte ich, dass ich zum einen Routine im Vorbereiten und Durchführen von Unterricht erworben hatte, zum anderen auch wichtige didaktische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts verinnerlicht hatte, auf die ich ganz selbstverständlich achtete.
- h) Auch war ich sehr überrascht darüber, dass ich tatsächlich effektiv für Ruhe in der Klasse sorgen konnte.
- i) Effekte, die meine gesteigerte Selbstsicherheit als Lehrkraft mit befördert haben, sind nicht nur meine persönliche Weiterentwicklung und das Gefühl des Stolzes [...], sondern [...] dass man schon bald sehr bekannte Gesichter vor sich sitzen hat und weiß, dass [die anwesenden] Jugendlichen [...] auch wirklich lernen wollen und sie aus voller freier Überzeugung bei uns sind.

5 Ein erfolgreicher „Auftakt“

Neben den hier präsentierten Reflexionen beweisen auch die abschließenden Einschätzungen der Teilnehmer und Teilnehmer, dass das Projekt für die Professionalisierung und den Kompetenzerwerb der Studierenden einen entscheidenden Beitrag hat leisten können:

- a) Auf den späteren Unterrichtsalltag fühlte ich mich durch das Projekt „Auftakt“ deutlich besser vorbereitete [sic!] als durch sonstige universitäre Veranstaltungen [...].
- b) Man bekommt endlich mal die Praxis in einem Seminar, die man sich immer wünscht. [...] Für mich wird dieses Projekt eine entscheidende Rolle spielen für meine weiteren Unterrichtsgestaltungen.

- c) Vor allen in Anbetracht [sic!] der derzeitigen Flüchtlingsdiskussion, die einen überall tangiert, mach es mich in einer gewissen Weise stolz, dass ich einen Beitrag leisten kann und so mein Standpunkt durch aktives Handeln deutlich wird.

Auch das Ziel, die interkulturelle Kompetenz der Studierenden zu stärken, kann als erfüllt angesehen werden, wobei die direkte Begegnung mit den jungen Flüchtlingen sicherlich ein entscheidender Aspekt war. Allerdings besteht hinsichtlich der Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit noch deutlicher Nachholbedarf: Die Reflexionen der Studierenden über die Muttersprache ihrer Schülerinnen und Schüler sind noch nicht unter dem Gesichtspunkt der Ressourcennutzung im Unterricht ausgereift. Auch wird die Bedeutung der Muttersprache für die individuelle Identität kaum reflektiert.

Die überzeugendsten Ergebnisse finden sich tatsächlich in den Bereichen Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit, die sich auch gegenseitig bedingen: Studierende mit Unterrichtserfahrung fühlen sich nun neuen Herausforderungen und Unterrichtssituationen besser gewachsen als vor Projektbeginn.

Den „Wert“ dieses Projektes für ihre Zukunft – als Mensch und Lehrkraft – bringt eine Studentin auf den Punkt:

Was nehme ich mit? Eine ganze Menge! Ich denke, dass ich in meiner zukünftigen Lehreraufbahn nie mehr so viele Schüler auf einmal erleben werde, die mit einem solchen Willen und einer solchen Ernsthaftigkeit etwas lernen wollen [...]. Ich fand es ebenfalls schön zu sehen, dass die Jugendlichen, trotz der schrecklichen Erfahrungen, die sie in ihrem Leben schon machen mussten, ihr Lachen nicht verloren haben. Die meisten von ihnen sind voller Lebensfreude und erscheinen jede Woche erneut mit einem Lächeln im Gesicht. Es hat mir sehr viel bedeutet, ihnen ein wenig helfen zu können und ihnen zu zeigen, dass es auch Menschen gibt, die auf ihrer Seite stehen.

Literatur

- Albisser, Stefan; Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklung der Unterrichtskompetenz: Bedeutung von Professionswissen, Überzeugungen und Dispositionen im Prozess des Unterrichten Lernens. In: Gehrmann, Axel; Hericks, Uwe; Lüders, Manfred (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle*. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129–144.
- Hachfeld, Axinja (2012): Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In: Winters-Ohle, Elmar; Scipp, Bettina; Ralle, Bernd (Hg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Sprachliche Kompe-

- tenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 47–65.
- Hochschulnetzwerk der Hochschulen Bildung durch Verantwortung (2016): *Netzwerk BDV. Aktuelles*. Online unter <http://www.netzwerk-bdv.de/content/aktuelles/index.html> (Stand: 14.9.2016).
- Jeuk, Stefan (2013): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 2., akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Königs, Frank G. (2009): Der Faktor ‚Kontrastivität‘ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachendidaktik. In: Albl-Mikasa, Michaela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Narr, 29–37.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (2014): Babylon im Deutschunterricht. Projekt „Auftakt“ – Studierende fördern unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Deutschen. *DDS (Die Demokratische Schule). Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Landesverband Bayern* (Juli/August), 9–10.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (2015): Projekt „Auftakt“: Studierende fördern Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Deutschen. In: Kupfer-Schreiner, Claudia; Pöhlmann-Lang, Annette (Hg.): *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen*. Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010-2015), Bamberg: University of Bamberg Press, 189–208.
- Michalak, Magdalena (2010): Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stephany, Sabine (Hg.): *Der Mercator-Förderunterricht*. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann, 141–158.
- Michalak, Magdalena (2012): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerausbildung an den deutschen Hochschulen. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina; Ralle, Bernd (Hg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 198–203.
- Podlech, Katarina (2004): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mit traumatischen Erfahrungen: Eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. *Migration und Sozialarbeit* 3(4), o.S.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 113–172.

- Reinhardt, Tanja (2013): *Erfahrungslernen in der Hochschullehre*. Konzeption und Evaluation erfahrungsorientierter Seminare zur Entwicklung des Selbstkonzepts der Studierenden am Beispiel „Service Learning“ und „Erlebnispädagogik“. Bamberg: Kovač.
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim; Basel: Beltz, 33–44.
- Rösch, Heidi (2007): Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Arnold, Karl-Heinz (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–204.
- Stauf, Eva (2012): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe*. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.
- UNICEF (2016): *Uprooted: The growing Crisis for Refugee and Migrant Children*. New York: UNICEF.

„Fit fürs Studium“ – ein Programm zur sprachlichen und studienpropädeutischen Vorbereitung studierfähiger Flüchtlinge: Konzept und erste Erfahrungen

*Marc Borkam, Renate Freudenberg-Findeisen, Birgit Roser & Julia Schätz
(Trier)*

In unserem Beitrag wird das Projekt „Fit fürs Studium – ein Programm zur sprachlichen und studienpropädeutischen Vorbereitung studierfähiger Flüchtlinge“ vorgestellt, das seit April 2016 an der Universität Trier in Kooperation mit der Hochschule Trier und der Trierer Akademie für Sprachvermittlung und Integration (TASI) für Flüchtlinge mit akademischen Erfahrungen durchgeführt wird, um ihnen den Einstieg ins Studium oder auch die Fortsetzung eines Studiums zu ermöglichen.¹ Zunächst werden Hintergrund, Ziele und Bewerbersituation kurz beschrieben. Im Zentrum des Beitrags stehen die Beschreibung, Reflektion und erste Erfahrungen des Konzepts „Fit fürs Studium“ – Programm zur sprachlichen und studienpropädeutischen Vorbereitung“. Mit dem Programm verbinden wir neben der studienpropädeutischen Ausrichtung ein weiteres Ziel: Es stellt auch ein Praxisfeld für angehende DaF- und DaZ-Lehrkräfte dar.

¹ Das Programm wird vom DAAD (Integra) sowie durch das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz gefördert. Die Porträts zu Beginn unseres Beitrages sind Teil einer Ausstellung, die im Rahmen der Veranstaltung „City Campus trifft Illuminale 2016“ in der Trierer Innenstadt präsentiert wurde. Wir bedanken uns bei Carsten Kluger vom Akademischen Auslandsamt der Universität Trier und den Kursanten dafür, die Porträts für unseren Beitrag nutzen zu dürfen.

1 Einordnung, Ziele, Bewerbersituation und Kursprogramm

1.1 Einordnung in regionale Hochschulbemühungen und Ziele des Programms

Flüchtlinge, die ein Studium in Deutschland aufnehmen bzw. fortsetzen wollen, benötigen eine spezielle Sprachförderung zur Studienvorbereitung sowie ergänzend studienpropädeutische und fachspezifische Angebote, die ihnen den Einstieg ins Studium ermöglichen. Gleichzeitig sind Flüchtlinge im Asylverfahren zunächst an den ihnen zugewiesenen Aufenthaltsort gebunden. Die vom Land Rheinland-Pfalz organisierten Sprachkurse für studierfähige Flüchtlinge sind an den beiden Studienkollegs des Landes Mainz und Kaiserslautern angesiedelt. Im westlichen Rheinland-Pfalz kommt somit Trier als einzigem Hochschulstandort (Universität Trier 14000, Hochschule Trier 8000 Studierende) und regionalem Zentrum mit einem geografisch großem Einzugsbereich eine wichtige Aufgabe in der Qualifikation und Integration von Flüchtlingen mit akademischen Erfahrungen und entsprechender Vorbildung zu. Das hier vorgestellte zielgruppenspezifische Programm ergänzt und erweitert die Bemühungen um eine Integration ausländischer Studierender in Studium und Arbeitsmarkt, die seit 2010 ein Schwerpunkt der Arbeit des Akademischen Auslandsamts der Universität Trier sind. Dabei profitiert das Programm „Fit fürs Studium“ von bewährten Kooperationen wie mit der Hochschule Trier, der Trierer Sprachschule TASI, dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Universität, dem Internationalen Zentrum e.V., der Arbeitsagentur oder der Stadt Trier.

Mit dem Programm „Fit fürs Studium“ sind folgende Ziele verknüpft:

- studierfähigen Flüchtlingen im westlichen Rheinland-Pfalz eine ortsnahe, konkrete und realistische Studienperspektive zu eröffnen,
- es Flüchtlingen mit entsprechender Vorbildung zu ermöglichen, die für die Aufnahme eines Studiums erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse zu erwerben,
- interessierte und motivierte Flüchtlinge bereits vor Studienbeginn in den Hochschulalltag einzubinden und mit Studierenden und Lehrenden zu vernetzen,
- Ressourcen am Hochschulstandort Trier zu bündeln und durch Synergieeffekte für eine möglichst große Zahl studierfähiger Geflüchteter nutzbar zu machen.

Mit dieser studienpropädeutischen Ausrichtung besitzt das Programm darüber hinaus Pilotcharakter in der Propädeutik für andere Gruppen ausländischer Studieninteressierter. Und nicht zuletzt verdient das Programm auch als Praxisfeld in der Ausbildung zukünftiger DaF/DaZ-Lehrkräfte Aufmerksamkeit.

1.2 Voraussetzungen und Bewerbersituation

Um in das Programm „Fit fürs Studium“ aufgenommen werden zu können, muss neben einer direkten Hochschulzugangsberechtigung auch ein aufenthaltsrechtlicher Status vorliegen, der eine Bleibeperspektive mindestens für die Laufzeit des Kurses garantiert. Weiterhin müssen Grundkenntnisse in Deutsch mindestens auf dem Niveau B1 bzw. der Abschluss des vorhergehenden Moduls vorliegen.² Um die Motivation der Bewerber wie auch ihre persönlichen Ziele und Studienwünsche kennenzulernen, werden mit allen Bewerbern Beratungsgespräche geführt. Eine Rekrutierung von studierfähigen Flüchtlingen für die Universität Trier steht dabei nicht im Vordergrund. Vielmehr geht es darum, den Teilnehmern am Programm den für sie jeweils geeigneten Weg zu ermöglichen, sei es in einem an der Universität angebotenen Studiengang, sei es in einem Studiengang an der Hochschule Trier oder auch an einer Hochschule außerhalb der Region oder auch in einer beruflichen Ausbildung.³

Das Programm, auf das v.a. über das Betreuungsnetzwerk in Trier (Caritas, BAMF etc.) und die Homepages der beteiligten Institutionen aufmerksam gemacht wurde, hat eine gute Nachfrage erfahren. So wurden bis zum August 2016 über 200 Beratungsgespräche mit interessierten Flüchtlingen geführt. 56 Bewerber, die sich auf drei Kursgruppen verteilen, konnten seit April im Programm aufgenommen werden. Betrachtet man demografische Aspekte, so entsteht folgendes Bild: Die Teilnehmer kommen vor allem aus Syrien, einige wenige auch aus dem Iran und Armenien, sie sind zwischen 19 und 36 Jahre alt und wohnen in eigenen Wohnungen in Trier bzw. in der näheren und weiteren Umgebung. Mehr als drei Viertel von ihnen sind Männer und etwa die Hälfte der Kursanten verfügt über Studiererfahrungen im Heimatland. Ihre Studienziele bzw. -wünsche konzentrieren sich auf Informatik und Wirtschaftsinformatik, BWL/VWL und Medizin.

Tab. 1: Aufnahme von 56 Bewerbern

Kursgruppe	Start	Teilnehmer
Gruppe 1	01.04.2016	22 (ab B2 17)
Gruppe 2	01.08.2016	17
Gruppe 3	01.10.2016	12
In laufende Gruppen integrierte Teilnehmer		5

² Die für die Teilnahme am Programm geforderten Deutschkenntnisse werden in Einstufungstests überprüft.

³ Sollten einzelne Teilnehmer am Programm im Laufe der Kursteilnahme zu dem Schluss kommen, dass sie trotz vorhandener Hochschulzugangsberechtigung ihre Ziele (zunächst) besser im Rahmen einer Ausbildung verwirklichen können, dann ermöglicht das modulare System auch einen solchen Übergang. Zudem kann die Universität auf eine bereits im Rahmen anderer Projekte erprobte Zusammenarbeit mit der IHK und anderen Partnern im Bereich der beruflichen Bildung in der Region zurückgreifen.

1.3 Kursprogramm im Überblick

Um den unterschiedlichen fachlichen Interessenschwerpunkten und den nicht einheitlichen Sprachständen der Teilnehmer des Programms gerecht werden zu können, war es notwendig, ein auf diese Bedürfnisse zugeschnittenes, neuartiges Konzept zu entwickeln, das sich von den Konzepten herkömmlicher Integrationsmaßnahmen durch seinen modularen Aufbau und die dadurch mögliche individuelle Anpassung an die Teilnehmer auszeichnet. So soll sichergestellt werden, dass neben alltagssprachlichen Kompetenzen auch alle für jedes Hochschulstudium notwendigen Elemente der Bildungssprache vermittelt, gleichzeitig aber auch bereits fachspezifische Anforderungen geübt werden können. Dieser Ausgangslage entsprechend entstand ein Kursprogramm, das von April 2016 bis März 2017 in aufeinander aufbauenden achtwöchigen Kursabschnitten, beginnend mit der Niveaustufe A2⁴ zum Abschluss der Niveaustufe C1 und zur unmittelbaren Vorbereitung auf die im April 2017 an der Universität Trier angebotene Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) führt. Jeder Kursabschnitt wird mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung der entsprechenden Niveaustufe abgeschlossen, um den Zugang zum Kurs der nächsten Niveaustufe zu ermöglichen, ggf. aber auch einen Wechsel in andere berufliche Bildungswege, falls sich der Studienwunsch im Verlauf des Kurses als undurchführbar erweist. Somit sind flexible Ein- und Ausstiege sichergestellt und gleichzeitig ein hohes Maß an Planungssicherheit und Kontinuität innerhalb der einzelnen Kursabschnitte gewährleistet. Die einzelnen Kursabschnitte setzen sich aus Modulen zusammen, wobei der Anteil fachspezifischer und studienpropädeutischer Maßnahmen im Laufe des Programms steigt, insbesondere nach Abschluss der Niveaustufe B1, da ausreichende Sprachkenntnisse für diese Programmbestandteile unerlässlich sind und diese Angebote im Hinblick auf das spätere, ebenfalls deutschsprachige Fachstudium ausschließlich in der Zielsprache angeboten werden.

Das Programm setzt sich aus folgenden miteinander verzahnten Modulen zusammen: Basismodul DaF mit Intensivsprachkursen der Niveaustufen A2, B1 (zum Start), B2 und C1 sowie einem DSH-Vorbereitungskurs in der TASI, fachspezifische studienvorbereitende Angebote in Zusammenarbeit mit den Fächern der Universität Trier und der Hochschule Trier, studienvorbereitende landeskundliche Projekte in Zusammenarbeit mit dem AAA, dem Fach DaF und regionalen Akteuren, durch das Fach DaF inhaltlich betreute Lernberatung und ein Tandemprojekt, das vom studentischen Verein „Internationales Zentrum e.V.“ durchgeführt wird. Die Teilnahme an den Modulen im Umfang von 25 Wochenstunden ist für die Teilnehmer verpflichtend.

Ergänzt wird das Programm durch die Erasmus+Online-Linguistic-Support-Plattform (OLS) zum selbstständigen Sprachenlernen. Dieses Angebot empfehlen

⁴ Der Programmstart mit A2 im April 2016 war aufgrund verschiedener Faktoren, die hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden können, notwendig. Das Programm soll sich in Zukunft aber auf den Bereich ab B2 konzentrieren.

wir in Absprache mit den Sprachkurslehrern zum einen Kursanten für das eigenständige Aufarbeiten von Defiziten. Zum anderen wird es genutzt für am Programm interessierte Flüchtlinge, die über die geforderten B1-Sprachkenntnisse (noch) nicht verfügen, sei es, weil es in der ländlichen Umgebung, in der sie jetzt leben, keine entsprechenden Kursangebote gibt, oder sei es, dass trotz abgeschlossenem Integrationskurs die nachgewiesenen Kenntnisse für eine Aufnahme in das Programm nicht ausreichen.

Programm: Kursmodule

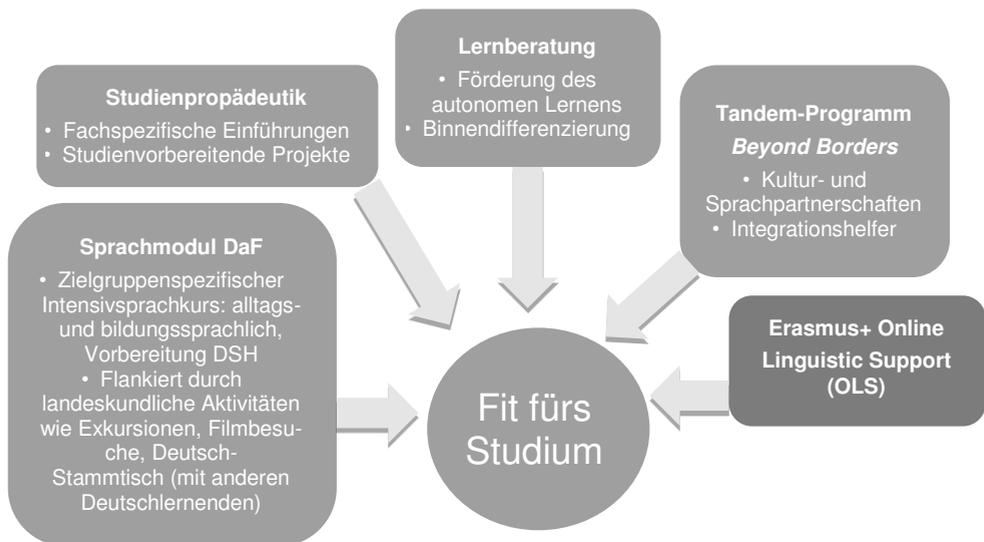


Abb. 1: Programm der Kursmodule

2 Spracherwerblicher Hintergrund und methodisch-didaktische Überlegungen zu den einzelnen Modulen

Um den Ausgangsbedingungen der Kursanten wie den angestrebten Zielen gerecht werden zu können, liegt dem Kursprogramm ein handlungsorientiert-pragmatischer Ansatz (vgl. Funk 2010) zugrunde, der dem persönlichen, aktiven Sprachhandeln der Lernenden in authentischen wie Unterrichtssituationen eine zentrale Bedeutung beimisst. Spracherwerbstheoretisch knüpft dieser Ansatz an einem gebrauchsbasierten Modell des Spracherwerbs an, das im Kern davon ausgeht, dass sich sprachliche Kompetenz aus dem Gebrauch der Sprache in kommunikativ sinnhaften Situationen entwickelt (vgl. Tomasello 2005, Behrens 2009). Deshalb werden im Kursprogramm nicht nur sprachliche Vorbereitung und unterschiedliche inhaltliche Bausteine der Studienpropädeutik miteinander verknüpft, sondern auch verschiedene Lernzugänge bereitgestellt, die den Kursanten vielfältige fertige

keitsorientierte (Lern-)aktivitäten zur Förderung des Sprachwachstums anbieten: der zielgerichtete Sprachintensivkurs, flankiert durch landeskundliche Aktivitäten, studienvorbereitende Projekte, Facheinführungen, Lernberatung und Tandems.

2.1 Basismodul Deutsch als Fremdsprache

Ein wesentlicher Bestandteil des Programms „Fit fürs Studium“ ist das Sprachintensivmodul, das ausgehend von den Vorkenntnissen der Studienbewerber in möglichst kurzer Zeit zur DSH führen soll. Üblicherweise wirken die lange Dauer studienvorbereitender Maßnahmen und die vorab nicht sicher erscheinenden Chancen eines erfolgreichen Studienverlaufs belastend auf die Teilnehmer studienvorbereitender Programme (Dahlhaus 2008: 5). Bei der Zielgruppe der geflüchteten Studierenden kommt hinzu, dass die Sprachförderung vor Eintritt in das Programm „Fit fürs Studium“ teilweise sehr unregelmäßig, qualitativ unterschiedlich und nicht auf das künftige Studium orientiert war. Daher kam es bei der konzeptionellen Vorbereitung des Sprachintensivmoduls vor allem darauf an, im Unterricht zügig die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten in der Kursgruppe anzugleichen und gemeinsam mit den Teilnehmern die für ein Studium erforderlichen Kompetenzen zu erarbeiten. Da es sich bei der Zielgruppe um ehrgeizige Menschen handelt, die sich ihren Platz im deutschen Bildungssystem aktiv erarbeiten wollen und können (vgl. Saunders 2012: 120f.), waren vorher auch die geeigneten Lehrmaterialien sowie die Aufgaben der Lehrkräfte genau zu bestimmen, um autonomes Lernen in angemessener Form zu berücksichtigen. Da anzunehmen ist, dass vielfach sprachliche Defizite, aber auch unterschiedliche Herkunfts- und Bildungstraditionen, bezogen auf die Lehr- und Lernkultur sowie auf den Wissenschaftsbegriff, für Studienabbrüche verantwortlich sind (Stemmer 2013: 91), muss die Studenvorbereitung diesen Risiken aktiv entgegenwirken.

Sprachintensivprogramm

Das Ziel des Intensivdeutschkurses ist es, durch zügige Lernprogression sowie geeignete Inhalte und Lehrmethoden die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit auf ein akademisches, d.h. bildungssprachlichen Anforderungen gerecht werdendes Niveau zu bringen. Dies muss, je nach den Vorkenntnissen der Teilnehmer, bei abgeschlossenem Niveau B1 (Gruppe 2 und 3) in sechs bis acht Monaten, bei abgeschlossenem Niveau A1 (nur Gruppe 1) in maximal zwölf Monaten erfolgen. Die spezifischen Bedürfnisse der studentischen Zielgruppe legen die Differenzierung des Sprachkursangebots anstelle einheitlicher Kurse für alle Migranten nahe (Salehzadeh 2010: 236). Ebenso notwendig ist die sonst häufig unterbleibende Evaluation der Ergebnisse des Unterrichts durch objektive Kriterien (Zwischen- und Abschlussprüfungen, DSH) sowie durch detaillierte Rückmeldungen der Teilnehmer. Wünschenswert ist auch eine wissenschaftliche Begleitforschung, wie sie Hartmut Esser fordert (Esser 2006).

Das gesamte Unterrichtskonzept ist so angelegt, dass es von alltagssprachlichen Fähigkeiten ausgehend zu bildungssprachlichen Kompetenzen führt. Dabei können die Erfahrungen und die hohe Motivation der Teilnehmer zur stetigen gemeinsamen Arbeit genutzt und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen innerhalb und außerhalb des Unterrichts einbezogen werden.

Die Zielgruppe ist bereits durch die im Heimatland erworbene, hohen Standards genügende Schul-, teilweise Hochschulbildung mit dem bildungssprachlichen Handlungssystem vertraut. Somit sind nicht nur die – notwendigerweise im Hochschulbereich erfahrenen – Lehrkräfte, sondern alle Teilnehmer des Kurses Vorbilder und Orientierungshelfer für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, wie dies auch für andere Sprachkurse wünschenswert ist (Stefanowitsch; Goschler 2013). Dennoch bleibt die Herausforderung, die in Deutschland von den bisherigen Erfahrungen der Teilnehmer abweichenden kulturspezifischen bildungssprachlichen Anforderungen zu verstehen und sicher bewältigen zu können (Feilke 2012: 6).

Maßstab des Unterrichts ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Anforderungen des akademischen Umfelds. Ein möglicher „Rabatt“ für Flüchtlinge in Bezug auf die Anforderungen für den Hochschulzugang war in jeder Phase der Programmplanung und -umsetzung ausgeschlossen, um spätere Chancenungleichheiten oder Zweitklassigkeit im Fachstudium zu vermeiden und von Anfang an realistische Bedingungen für die Zielgruppe zu gewährleisten. Eine „Entmischung“ (Stefanowitsch; Goschler 2013) der in Trier bestehenden allgemeinen Deutschkurse durch Herauslösung der studentischen Teilnehmer zur gezielten Förderung der angehenden Akademiker im Programm „Fit fürs Studium“ war notwendig, wenn man davon ausgeht, dass die Bildungssprache als gehobene Sprachvarietät in dem vorgesehenen Zeitraum nur einer dafür durch entsprechende Vorkenntnisse und Voraussetzungen geprägten Zielgruppe zu vermitteln ist. Bildungssprache setzt Verstehen voraus, das bei nichtmuttersprachlichen Studierenden nicht vorausgesetzt werden kann. Ohne Kenntnis der Gebrauchsgeschichte der Sprache lässt sich ein angemessener Gebrauch aber nicht umsetzen (Feilke 2012: 9ff.). Diesen hohen Anspruch so zu vermitteln, dass die Kursteilnehmer Selbstbewusstsein beim Sprachgebrauch entwickeln, ist ein unverzichtbares Merkmal des Unterrichts.

Aus diesen Faktoren ergibt sich, dass ein speziell an den Bedürfnissen der geflüchteten Studienbewerber ausgerichteter Intensivsprachkurs zu konzipieren war, der einerseits allgemeinsprachlich, andererseits bildungs- wie wissenschaftssprachlich auszurichten ist und der es den Teilnehmern ermöglichen soll, sowohl mit der ersten Kursgruppe (Start April 2016) als auch mit den folgenden beiden Kursgruppen (ab August bzw. Oktober 2016) bis Anfang 2017 die für ein Studium erforderlichen Sprachkenntnisse der Niveaustufe C1 zu erwerben. Zum Zeitpunkt des Kursbeginns bereits weiter fortgeschrittene Teilnehmer werden in die bestehenden Regelkurse der höheren Niveaustufen integriert, was die Durchlässigkeit des Kursprogramms verdeutlicht. Auch für weitere Kurse nach Abschluss der jetzigen Projektphase ist diese zügige Lernprogression unbedingt einzuhalten, da sie am ehes-

ten geeignet erscheint, die überdurchschnittlich engagierten Teilnehmer sowohl zu fördern als auch zu fordern. Gleichzeitig zeigt sich, dass der leistungs- und zielorientierte Umgang mit den Kursteilnehmern von möglichen Herkunftstraumatisierungen ablenkt und einer Victimisierung (Widdaschek 2014: 85) vorbeugt.

Die Präsenzphase des Unterrichts umfasst 160 Stunden pro Kursabschnitt/Niveaustufe. Hinzu kommen Hausaufgaben zum autonomen Lernen im Umfang von weiteren 80 Stunden im gleichen Zeitraum, die für die Zulassung zur Abschlussprüfung relevant sind und von den Lehrkräften zur kontinuierlichen Diagnose der Sprachentwicklung herangezogen werden. Flankiert wird das Modul von regelmäßigen landeskundlichen Aktivitäten wie Exkursionen, Deutsch-Stammtisch, Vorträgen und weiteren Kulturveranstaltungen, die das Ankommen der Teilnehmer in der Stadt und der Region Trier unterstützen sollen. An diesen Aktivitäten nehmen die Flüchtlinge gemeinsam mit anderen Deutschlernenden der TASI teil, was nach unseren bisherigen Erfahrungen eine Integration bzw. Inklusion ebenfalls positiv beeinflusst. Das Programm folgt damit den Empfehlungen zum „Mischen und Begegnen“ (Fuhrhop 2016: 155), die nicht nur für einen Austausch zwischen Flüchtlingen und Einheimischen, sondern unserer Ansicht nach auch für ein besseres Kennenlernen von Flüchtlingen und Migranten anderer Statusgruppen von großer Bedeutung sind. So wird nicht zuletzt auch vermieden, dass die Teilnehmer des Programms „Fit fürs Studium“ von den Teilnehmern der Regelkurse für Selbstzahler isoliert und damit von Möglichkeiten einer weiteren Normalisierung bzw. Stabilisierung ihrer persönlichen Lebenssituation abgeschnitten werden. Da die Kursteilnehmer in unterschiedlichen Orten, teilweise bis zu 70 km von Trier entfernt, wohnen und zum Deutschkurs pendeln müssen, dienen sowohl die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre im Unterricht als auch Aufenthaltsmöglichkeiten in den Räumen der TASI sowie die gemeinsamen Aktivitäten außerhalb der Kursräume dem Aufbau „emotionaler Sicherheit“ (Wulff 2014: 30) der Teilnehmer. Um die Identifikation mit dem Kurs und seinen Inhalten noch weiter zu verstärken, haben die Teilnehmer die Kosten für Lehrwerke und auch die Teilnahme an Veranstaltungen, die für Selbstzahler der Regelkurse kostenpflichtig sind, ebenfalls selbst zu tragen. Die atmosphärischen Bemühungen und die Übertragung eigenverantwortlicher Aufgaben werden bisher von allen Teilnehmern des Programms positiv wahrgenommen, was durch die folgenden, authentischen Wortmeldungen dokumentiert werden kann:

Ich bin froh, dass man mich hier ernst nimmt und nicht unterfordert.
(Zeinab, Iran)

Das ist der stärkste Deutschkurs mit den meisten Hausaufgaben. Ich muss mich anstrengen und selbst aktiv sein, und das ist gut. (Hamza, Syrien)

Wenn ich meine Ziele erreichen will, muss ich mehr tun als andere.
Das Programm passt perfekt für mich. (Nour, Syrien)

Seit ich in diesem Programm bin, weiß ich: Wir schaffen das. (Ali, Syrien)

Im Unterricht werden Kurs- und Arbeitsbücher („studio d“), zusätzliche Lehrwerke⁵ zum Grammatik- und Wortschatztraining sowie in der TASI erarbeitete Materialien, insbesondere für Übungen zur Textproduktion und zur Phonetik, verwendet. Neben Aufgaben zu Hör- und Leseverstehen, Grammatik, mündlichem und schriftlichem Ausdruck werden vor allem die Kompetenzen gezielt geübt, die für die angemessene Beherrschung der Bildungssprache erforderlich sind: Explizieren und Verdichten, Verallgemeinern und Diskutieren (Feilke 2012: 8f.). Zentrale Bausteine sind Strategien zur angstfreien, professionellen Präsentation (vgl. Mehlhorn 2005a: 52) und zur Diskussionsbeteiligung (vgl. Dahlhaus 2008: 65ff.), zum angemessenen Formulieren von E-Mails (ebd.: 120ff.), zum Verfassen von Mitschriften (vgl. Mehlhorn 2005a: 89ff.), Lesestrategien (vgl. Dahlhaus 2008: 165ff.) und Grundsätze wissenschaftlichen Schreibens (ebd.: 227ff.). Ausgehend von einer Lerntypbestimmung auf Basis persönlicher Gespräche im Anschluss an den schriftlichen Einstufungstest (ebd.: 31ff.) werden den Teilnehmern konkrete Vorschläge sowohl zum autonomen Lernen als auch zu Schwerpunkten im Deutschkurs gemacht.

Es versteht sich von selbst, dass alle während des Programms stattfindenden Prüfungen – jeder achtwöchige Kursabschnitt schließt mit einer dem erreichten Sprachniveau (A2, B1, B2, C1) entsprechenden Prüfung ab – kein Selbstzweck sind oder rein statistischer Betrachtung dienen. Sie dienen der Beobachtung, Bewertung und Testierung des Lernprozesses und sind vor allem auch Grundlage für die regelmäßig stattfindenden Gespräche mit den Teilnehmern über die bereits erreichten und noch zu erreichenden Lernziele. Nicht zuletzt sind es definierte Zäsuren, die für beide Seiten, Lernende wie Lehrende, ggf. eine Auflösung der Zusammenarbeit ohne Gesichtsverlust ermöglichen. Wichtig sind hier die vom Beginn des Kurses an klar und transparent erläuterten Kriterien und „Spielregeln“ der Kurs Teilnahme, um die Freiwilligkeit in feste Strukturen zu überführen. Da es für die Teilnehmer keine Sanktionen durch Behörden oder andere externe Institutionen gibt, wenn sie die gesetzten Regeln verletzen, verdient es umso mehr Erwähnung, dass es bisher in keinem Kurs Disziplinprobleme oder grobe Regelverletzungen gibt. Die intrinsische Motivation der Teilnehmer, verbunden mit einem wertschätzenden und auf Eigenverantwortung setzenden Umgang durch die Lehrkräfte, sind ausreichende Garanten für einen sachorientierten Ablauf der Kurse. Unterschiede zu den bei der TASI bestehenden Regelkursen mit ihrer aus unterschiedlichen Gründen expliziten Zielorientierung der Teilnehmer (selbst zu tragende Kursgebühren, Visafristen, persönliches Interesse an Weiterbildung) lassen sich kaum feststellen. Im Übrigen haben auch die Teilnehmer regelmäßig im Zusammenhang mit den Prüfungen die Möglichkeit, ihre Eindrücke, Lob und Kritik zu schildern.

⁵ Vgl. Reimann (2016) und Clamer; Heilmann (2007).

Erfahrungen mit dem Sprachintensivmodul

Bereits vor Beginn des Programms „Fit fürs Studium“ gab es erste Maßnahmen zur studienvorbereitenden Sprachförderung für Flüchtlinge. Nachdem die Vorgängerstruktur der TASI seit 1995 studienvorbereitende Deutschkurse auf dem Campus der Universität Trier angeboten hatte, wurden als Sofortmaßnahme ab Sommer 2013 kostenlose Kursplätze für Flüchtlinge in den Regelkursen bereitgehalten. Die deutliche Zunahme der Flüchtlingszahlen machten aber ab Sommer 2015 andere Lösungen nötig. Eine ausschließlich aus Flüchtlingen bestehende Kursgruppe konnte in der TASI ab Dezember 2015 durch finanzielle Unterstützung der Bundesagentur für Arbeit eingerichtet werden („Willkommenskurs“). Die Schirmherrschaft über dieses Kursprogramm übernahm der Präsident der Universität Trier. Eine offizielle Begrüßung auf dem Campus durch Präsident und Mitarbeiter des Akademischen Auslandsamts der Universität sowie erste Angebote zur Studienberatung konnten schon in dieser Testphase stattfinden. Die Erfahrungen mit den geflüchteten Studierenden dieser Gruppe gaben wertvolle Hinweise zur Bedarfsermittlung, zu den möglichen Erwartungen auf beiden Seiten und zu den notwendigen Rahmenbedingungen. Zu den positiven Erfahrungen mit den Teilnehmern dieses ersten Kurses zählt auch die Tatsache, dass alle an einem Studium interessierten erfolgreichen Absolventen der Niveaustufe A1 die weiteren Kursabschnitte erfolgreich durchlaufen haben und sich inzwischen, nach nur sechs Monaten, auf den Abschluss der Niveaustufe B2 vorbereiten. Dies ist umso beachtlicher, als den Teilnehmern durch andere Akteure im Wettbewerb um die besten Köpfe durchaus alternative Bildungswege aufgezeigt worden sind, die mit geringeren Mühen zu bewältigen gewesen wären.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Gruppendynamik in allen Kursabschnitten sehr gut ist. Die Teilnehmer sind, auch im Vergleich zu den sehr engagierten Selbstzahlern der Regelkurse, überdurchschnittlich motiviert und erreichen weitgehend alle Lernziele. Da zwischen den einzelnen Kursabschnitten jeweils nur wenige freie Tage liegen, kommt es in manchen Fällen gelegentlich zu Ermüdungserscheinungen, die aber durch persönliche Gespräche abgemildert werden können. Die Teilnehmer sind ausgesprochen kommunikativ und aufmerksam, was den Unterricht sehr bereichert. Es ist zu beobachten, dass die durch das Programm geschaffenen Strukturen des Lernens und des Zeitmanagements dankbar angenommen werden, vor allem im Unterschied zur teilweise chaotischen Lebenssituation auf der Flucht und in der ersten Zeit in Deutschland.

Im Vergleich zu den Regelkursen fällt auf, dass die Herkunft der Teilnehmer (fast ausschließlich Syrien) und der höhere Anteil an Männern keine negativen Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung haben, etwa durch ein Ausweichen auf das Arabische oder auffälliges Sozialverhalten, ganz im Gegenteil – man bemüht sich um gegenseitige Hilfe, etwa durch gemeinsame Lerngruppen, koordiniert mithilfe von WhatsApp und anderen sozialen Netzwerken. Da sowohl in den Regelkursen als auch in den Kursgruppen mit ausschließlich geflüchteten Studien-

bewerbern alle Teilnehmer entweder Akademiker, Abiturienten oder Hochqualifizierte sind, gibt es weder bei den in die Regelkurse integrierten Flüchtlingen noch bei den Teilnehmern der übrigen Kurse Anpassungsschwierigkeiten, Konflikte oder Defizite in der Kommunikation. Dank des Prinzips „Individualität statt Massenbetrieb“ entstehen viele kursübergreifende persönliche Kontakte und Freundschaften, unabhängig vom Status oder von der Herkunft der Teilnehmer.

2.2 Studienpropädeutik: Fachspezifische Einführungen und studienvorbereitende landeskundliche Projekte

Mit steigender zielsprachlicher Kompetenz werden parallel zum Basismodul Sprache am „Uni-Freitag“ – koordiniert durch das Auslandsamt⁶ – schrittweise fachspezifische Informations- und Beratungsveranstaltungen sowie studienvorbereitende landeskundliche Projekte angeboten. Da sich zu Beginn des Programms ein besonders großes Interesse an einem Studium der Informatik abzeichnete, wurde mit diesem Fach im Juli 2016 die Reihe der fachspezifischen Einführungen gestartet. Eine Zusammenarbeit mit weiteren Fächern (BWL, Pädagogik, Sprachwissenschaft) ist in Arbeit. Versuchen werden wir auch, Fach-Tandem-Partner (vgl. Abschnitt 2.4) aus den Reihen der Studierenden und Mitarbeiter für diese Begleitung zu gewinnen.

Mit den landeskundlichen Projekten wurde für die erste Kursgruppe schon parallel zum B1-Sprachkurs im Frühsommer begonnen, seit August gehören sie zum festen Bestandteil des B2-Programms. Inhaltlich ist der Bogen der landeskundlichen Projekte weit gespannt, so greifen sie geschichtliche wie kulturelle Themen auf, beschäftigen sich mit Fragen rund ums Studium und Studieren in Deutschland, erkunden Charakteristisches in der deutschen Ausbildung, wie das duale System, rücken regionale Aspekte wie auch die aktuelle Politik in den Mittelpunkt. Wichtig ist uns dabei, dass die Themenfindung in Absprache mit den Kursanten geschieht und dass die Projekte den Teilnehmern die Möglichkeit eröffnen, sich mit verschiedenen Auffassungen, Standpunkten und Bewertungen bekannt zu machen und auseinanderzusetzen wie auch ihre eigenen Kenntnisse und Meinungen einbringen zu können. Durchgeführt wurden bisher folgende Projekte: Städteporträts, Deutschland Ost und West im Film, Medien und soziale Netzwerke, Fachschaften und Hochschulgruppen. In Vorbereitung sind derzeit Projekte zum Ausbildungssystem (Interviewprojekt mit der IHK) und zur sprachlichen Vielfalt in Trier (Sprachliche Landschaften).

Die Projektmethode wurde gewählt, weil ihr als offener Lernzugang sowohl großes studienrelevantes wie die Zielsprache entwickelndes Potential zugesprochen

⁶ Das Modul zur Studienpropädeutik wird vom Integrationsreferenten und Koordinator des Programms, Aziz Yükses, betreut und wurde in den vergangenen Monaten in Zusammenarbeit mit den beteiligten Fächern sukzessive ausgebaut.

wird.⁷ So eröffnet die Arbeit am Projekt den Teilnehmern die Möglichkeit, sich während eines bestimmten Zeitraums selbstbestimmt in frei gewählten Arbeitsgruppen (Teamarbeit und Lernwegerkundung) mit einem bestimmten Thema zu beschäftigen, dazu Informationen in verschiedenen Quellen zu recherchieren, oder auch andere Wege der Informationsbeschaffung zu wählen, wie z.B. Interviews, ihre Ergebnisse für eine Präsentation vor der Gruppe oder in einem größerem Kontext, z.B. als Ausstellung im Uni Foyer (Ziel des Projekts „Sprachliche Landschaften“) aufzubereiten und vorzustellen.

2.3 Lernberatung

Beratungselemente, die das autonome Lernen (zum Konzept besonders Holec 1980; für DaF Mehlhorn 2005a und Mehlhorn 2005b) unterstützen, wurden von Anfang an – zunächst v.a. im Sprachintensivbereich im Kontext der Auswertung des Einstufungstests wie auch von Kursabschnitten und Prüfungen (vgl. 2.1) – im Programm implementiert. Da schnell ersichtlich wurde, dass jeder Teilnehmer unterschiedliche Strategien beim (Sprach-)Lernen, bei der Arbeit in Projekten sowie bei den ersten akademischen Rede- und Schreibversuchen einsetzt, bot sich der Aufbau und die Installierung eines eigenen Moduls „Lernberatung“ mit einem festen Zeitpunkt als fakultativer Baustein an.

Seit Ende August 2016 wird im Programm eine individuelle oder auch in Kleingruppen arbeitende Lernberatung in Zusammenarbeit mit dem Fach DaF⁸ angeboten, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Teilnehmer darin zu unterstützen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, mit den Anforderungen im Programm gut zurechtzukommen, um das gesteckte Ziel (Aufnahme eines Studiums im Frühjahr 2017) zu erreichen. Zugeschnitten auf die Kursteilnehmer bedeutet das,

- mit den zu Beratenden Lernbarrieren und Probleme beim Sprachenlernen genau zu beschreiben und zu benennen,
- damit Bewusstheit der angehenden Studierenden für Ziele, Ressourcen und Lernwege zu erhöhen,
- an mitgebrachte Fähigkeiten, also an bereits gelernte Autonomiekompetenzen anzuknüpfen und sie bewusst abrufen zu können, um sie auf neue Lerngegenstände und Lernsituationen zu übertragen,
- Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern, die autonom machen.

Wie die ersten Erfahrungen zeigen, werden die Beratungssitzungen gut angenommen, wirken die Gespräche offenbar motivierend für die Lernenden und werden

⁷ Literatur zur Projektarbeit gibt es reichlich, verwiesen sei hier lediglich auf die Fallstudie von Hoffmann (2008), die sich mit fremdsprachlichen Lernprozessen in der Projektarbeit beschäftigt.

⁸ Durch DAAD-Projekte („PROFIN“ und „Studienerfolg international“) verfügt das Fach DaF schon über reichlich Erfahrungen in der Sprachlernberatung, besonders für ausländische Austausch- bzw. Gaststudenten, die für das aktuelle Programm genutzt werden.

auch dafür genutzt, sich gezielt über Arbeitsmittel und Nachschlagewerke, insbesondere Grammatiken und Wörterbücher wie auch Wortschatzportale zu informieren sowie Informationen über das deutsche Studiersystem, sozusagen aus erster Hand, zu erhalten.

Aber nicht nur die Kursanten profitieren von diesem Modul, sondern auch die Studierenden des Faches DaF, die dadurch während ihrer Ausbildung die Möglichkeit bekommen, sich mit der Rolle des Beraters vertraut zu machen, sich Methoden anzueignen, wie man auf die verschiedenen Lerner eingeht, und sich mit seinen Problemen individuell auseinandersetzen zu können. Außerdem werden den mitwirkenden Studierenden die Unterschiede zwischen Lehrer und Berater bewusst, schließt das Projekt durchaus auch berufsbildende Komponenten mit ein. Um die Arbeit der Berater zu professionalisieren, wird es im Wintersemester zu diesem Modul ein entsprechendes Begleitseminar geben, in dem theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung, Beratereigenschaften sowie das Handwerkszeug einer Beratung, wie Lerner-Reflexionen, Gesprächstechniken, Lernvereinbarungen, Beraternotizen (vgl. Mehlhorn 2005a und 2005b, auch Vogler 2011) behandelt werden.

2.4 Tandem-Projekt: „Beyond Borders“

Alle Teilnehmer von „Fit fürs Studium“ erhalten die Möglichkeit, einen oder zwei Trierer Studierende der Universität als Tandempartner durch das Projekt „Beyond Borders“⁹ zu erhalten. Das Projekt ist eine studentische Initiative, die von Ehrenamtlichen im Rahmen des Vereins Internationales Zentrum an der Universität Trier e.V. durchgeführt wird und im Oktober 2015 startete. Derzeit hat das Projekt 173 Teilnehmer, die sich in 60-70 Tandems (one-to-one oder two-to-one) begegnen. Auch die meisten Kursanten von „Fit fürs Studium“ nehmen am Tandemprojekt teil. Die Vermittlung passiert über die Projektleiter, die anhand der eingegangenen Anmeldeformulare versuchen, bestmögliche Übereinstimmungen zu finden und auf etwaige Wünsche der Teilnehmer einzugehen. So wird beispielsweise auf ähnliche Studienziele, Freizeitgestaltung, aber auch auf die individuelle Motivation für die Teilnahme am Projekt geachtet. „Beyond Borders“ ist aber kein klassisches Sprachtandem, bei dem wechselseitiges Sprachlernen im Vordergrund steht. Vielmehr herrscht eine Lerner-Tutor-Situation, in der die Tutoren als Integrationshelfer, Kulturkundige, Sprachexperten und als Freunde auftreten und die Flüchtlinge im Ankommen in Deutschland unterstützen. Den Flüchtlingen resp. Deutschlernern eröffnet das Tandemprojekt die Möglichkeit, in einer situativreichen Umgebung – die Tandems treffen sich in der Stadt, an der Universität, im Café, im Sportverein etc. – einen unverkrampften, direkten Zugang zu authentischer Kommunikation zu haben, ihre Sprachkenntnisse in einem ungesteuerten Kontext anzuwenden und zu erweitern. Zudem ermöglicht der geschützte Raum des Tandems

⁹ Ausführliche Informationen zum Projekt unter <https://www.uni-trier.de/index.php?id=57467>.

ein „vergleichsweise gefahrloses Erproben und Einüben von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen“ (Schmelter 2010: 244).¹⁰ Der regelmäßige Austausch mit Studierenden bietet den Teilnehmern neben den sprachlichen Aspekten den Vorteil, Unterstützung beim Studien(wieder)einstieg zu erfahren, sich mit Trierer Studierenden, die ähnliche Studienziele verfolgen, austauschen und vernetzen zu können und nicht zuletzt viele (inter-)kulturelle Erfahrungen zu machen.

Die Tandems arbeiten selbstständig, was bedeutet, dass Treffpunkte, Gesprächsthemen und gemeinsame Aktivitäten autonomen und individuellen Interessen entsprechend von den Teilnehmern selbst festgelegt werden. Um aber auch den Austausch untereinander sowie ein Kennenlernen im Gesamtprojekt zu befördern, finden gemeinsame Veranstaltungen wie die Besichtigung der universitären Sternwarte, ein Beachvolleyballturnier, Sprachstammtische oder ein gemeinsames Kochen statt. Die Arbeit der Tutoren wird darüber hinaus durch begleitende Workshops unterstützt, wie im November 2015 mit einem Workshop zum Thema „Gesprächsführung und Traumabewältigung“, der von der Klinischen Psychologie der Universität durchgeführt wurde. Im Januar 2016 schloss sich ein Workshop zum Thema „Vermittlung des Deutschen in informellen Kontexten“ an, durchgeführt vom Fach DaF. Zu beobachten sind seither etliche Fragen zu sprachlichen Phänomenen bzw. zu Vermittlungsweisen, die von Tutoren an die Projektleitung herangetragen wurden. Deshalb hat das Fach DaF seit dem Sommersemester eine elektronische Tutorberatung eingerichtet, die von fortgeschrittenen Studierenden des Faches betreut wird.

Um besser einschätzen zu können, wie die Tandems gelingen, welche konkreten Vorteile die Teilnehmer aus ihren Tandems ziehen, aber auch um Optimierungsmöglichkeiten für das Projekt zu erkennen, wurde im August 2016 eine erste Umfrage und damit Datenerhebung unter den Teilnehmern durchgeführt. Aufgrund des Durchführungszeitpunkts während der vorlesungsfreien Zeit war der Rücklauf aber eher gering: Nur 13 der 59 geflüchteten Teilnehmer und 23 der 114 Tutoren haben auf die Umfrage geantwortet. Regelmäßige Rückfragen der Projektleiter legen aber nahe, dass die Zahl der aktiven Tandems höher ist. Dennoch lassen sich in den vorliegenden Daten interessante Befunde finden, die wir hier in Auszügen kurz präsentieren möchten.

Der Fragebogen umfasste 10 Fragen, v.a. zu Häufigkeit, Formen und Inhalten des Kontakts wie zu Erwartungen und Wünschen. Auf Seiten der Tutees zeigen alle Ergebnisse, dass „Sprache verbessern“ (gefolgt von „Kontakte knüpfen, Freunde finden“) als wesentliches Motiv für die Teilnahme wie auch als besonderer Gewinn herausgestellt wird. Auf die Frage, was am Projekt besonders gefällt, rangiert „Sprachkontakt“ deutlich vor „Informationen rund um Studium, Beruf und Alltag“, „Integration im Zielland“ und „Tandempartner als Ansprechpartner“, die alle als ähnlich hoch gewichtet werden. Auch in den Antworten der Tutoren wird der Sprachkontakt sieben Mal genannt, er nimmt damit aber nicht diesen

¹⁰ Zum fremdsprachlichen Potential selbstgesteuerter Tandems vgl. auch Schmelter (2004).

prominenten Platz ein. Hier werden als besonders positiv am Projekt die „Förderung der Integration“ (19-mal) und die „Unterstützung der Tandempartner“ (17-mal) genannt. Interessant ist aber, dass von fast allen Befragten das Thema Sprache bzw. sprachliche Probleme als „wichtig für beide“ genannt werden. Weitere Themen, die von beiden Seiten gleichermaßen hervorgehoben werden, sind „Verhaltensweisen“, „Feste und Bräuche“ und „Essen“. Und das wiederum korrespondiert mit den am häufigsten genannten gemeinsamen Aktivitäten: zusammen Essen gehen, Kochen, Kaffee trinken und Sport treiben. So scheinen beide Seiten des Tandems zwar einzelnen Punkten unterschiedlich viel Bedeutung beizumessen, sie können aber das Tandem trotzdem erfolgreich gestalten. Das lässt sich auch an der Intensität der Kontakte ablesen. So haben acht von dreizehn Flüchtlingen täglich mit ihrem Tandempartner Kontakt, weitere drei Lernende begegnen sich zwei- bis dreimal pro Woche und alle geben an, dass es sich dabei v.a. um persönliche Treffen handelt.

Schließlich noch zu den Wünschen der Teilnehmer, die für die weitere Gestaltung des Tandem-Projekts genutzt werden. Besonders auffällig sind zwei Befunde: der Wunsch nach mehr Kontakt zum Tandempartner und die Möglichkeit, den Tandempartner wechseln zu können. Daran lässt sich erkennen, dass für ein erfolgreiches Tandem nicht nur ähnliche oder miteinander zu vereinbarende Ziele wichtig sind, sondern auch, ob die Chemie zwischen den Teilnehmern stimmt.¹¹ Flexiblere Vermittlungsstrategien, die nicht nur auf Anmeldeformulare zurückgreifen, sondern auch die gemeinsamen Veranstaltungen mit einbeziehen, könnten hierfür hilfreich sein.

3 Ausblick

Der bisher ausgesprochen positive Programmverlauf wie auch die anhaltende Nachfrage von interessierten studierfähigen Flüchtlingen machen eine Fortführung des Programms „Fit fürs Studium“ auch im Jahr 2017 und darüber hinaus wünschenswert. „Fit fürs Studium“ wurde zwar für Flüchtlinge entwickelt, ist aber als Pilotprojekt auch für andere Gruppen Studieninteressierter nutzbar.

Des Weiteren wäre für diese Zielgruppe wie für ausländische Studierende generell eine Begleitung und Unterstützung nicht nur im studienpropädeutischen Bereich sinnvoll, sondern auch beim Einstieg ins Studium, während des Studiums und ggf. beim Übergang zum Arbeitsmarkt. Durch Vernetzung mit bzw. Weiterentwicklung bestehender Angebote (Einführungsseminar, Fachmentoren, studienbegleitende Deutschkurse, Career International) könnten hierfür Potentiale erschlossen werden.

¹¹ Wie aus Erfahrungen in ungesteuerten Tandem-Projekten bekannt ist, sind Sympathie und Stimmigkeit zwischen Partnern oft entscheidend für Erfolg bzw. Misserfolg, vgl. z.B. Holstein; Oomen-Welke (2006).

Abschließend sollen beispielhaft für das Selbstbewusstsein der Kursteilnehmer und für ihre Bereitschaft, sich in der neuen Umgebung einzubringen, einige Teilnehmer kurz vorgestellt werden. Ninorta, aramäische Christin aus Syrien, absolvierte das Programm „Fit fürs Studium“ mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen, bestand schon im April 2016 die DSH an der Universität Trier und repräsentiert inzwischen als Trierer Weinkönigin das wichtigste Erzeugnis der Stadt – eine Aufgabe, bei der sie ihre sehr guten Deutschkenntnisse bei öffentlichen Auftritten vor großem Publikum immer wieder unter Beweis stellt. Ali, syrischer Kurde, engagiert sich neben seiner Kursteilnahme in zwei Theaterprojekten im Theater Trier und in der Trierer Tuchfabrik (TUFA). Im Musiktheaterstück der TUFA unter dem Titel „Odyssee 16“, uraufgeführt ab Ende Oktober 2016 in einem Zirkuszelt in den römischen Kaiserthermen Triers, spielt Ali eine Hauptrolle. Ibrahim arbeitet bereits im Team der Wirtschaftsinformatik an der Universität Trier bei der Programmierung einer Webseite für den City Campus mit. Abdulsalam und Abdullah absolvieren neben dem Intensivsprachkurs noch ein Praktikum in einem Trierer Krankenhaus, um sich auf ihr gewünschtes Medizinstudium vorzubereiten.

Literatur

- Behrens, Heike (2009): Usage-based and emergentist approaches to languages acquisition. *Linguistics* 47(2), 383–411.
- Clamer, Friedrich; Heilmann, Erhard G. (2007): *Übungsgrammatik für die Grundstufe*. 4. Aufl. Meckenheim: Verlag Liebaug-Dartmann.
- Dahlhaus, Barbara (2008): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Esser, Hartmut (2006): *Sie schaden nicht, sie helfen aber auch nicht*. Online unter http://www.deutschlandfunk.de/sie-schaden-nicht-sie-wirken-aber-auch-nicht.691.de.html?dram:article_id=49418.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 39(233), 4–13.
- Fuhrhop, Daniel (2016): *Willkommensstadt. Wo Flüchtlinge wohnen und Städte lebendig werden*. München: oekom verlag.
- Funk, Herrmann (2010): Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1). Berlin; New York: De Gruyter, 940–952.
- Hoffmann, Sabine (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr.

- Holec, Henri (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation. Council of Europe.
- Holstein, Silke; Oomen-Welke, Ingelore (2006): *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen*. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Paare. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Kuhn, Christina; Niemann, Rita; Winzer-Kiontke, Britta (2014): *studio d. Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, B2/1*. Berlin: Cornelsen.
- Kuhn, Christina; Winzer-Kiontke, Britta; Würz, Ulrike (2014): *studio. Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, B2/2*. Berlin: Cornelsen.
- Kuhn, Christina; Winzer-Kiontke, Britta; Würz, Ulrike; Levin, Sabira (2015): *studio. Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, C1*. Berlin: Cornelsen.
- Mehlhorn, Grit (2005a): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichung für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs*. München: Iudicium.
- Mehlhorn, Grit (2005b): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.
- Reimann, Monika (2016): *Grundstufen-Grammatik*. 5. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Salehzadeh, Rejeh (2010): *Integration – ein unmögliches Projekt?* Berlin: LIT Verlag.
- Saunders, Doug (2012): *Mythos Überfremdung. Eine Abrechnung*. München: Karl Blessing Verlag.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars (2010): Tandemlernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer-Klett, 241–244.
- Stefanowitsch, Anatol; Goschler, Juliana (2013): *Schulische Segregation und Spracherwerb. Magazin*. Online unter <http://www.magazin.de/2013/08/02/schulische-segregation-und-spracherwerb/>.
- Stemmer, Petra (2013): *Studien- und Lebenssituation ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Analyse – Handlungsfelder – strategische Entscheidungsmöglichkeiten*. Baden-Baden: Nomos.
- Tomasello, Michael (2005): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vogler, Stefanie (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 11–33.
- Widdaschek, Christian (2014): Kunsttherapeutisches Arbeiten mit Menschen in der Migration: Zur Victimisierung und der Möglichkeit eines phänomenologisch-transkulturellen Perspektivwechsels. Ergebnisse aus einer Forschungsarbeit. In: Aced, Miriam; Düzyol, Tamer; Rüzgar, Arif; Schaft, Christian (Hg.): *Migration, Asyl und (Post-)Migrantische Lebenswelten in Deutschland*. Berlin: LIT Verlag.
- Wulff, Anne (2014): *Soziale Integration der BildungsausländerInnen an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos.

**Lernbegleitung und Ehrenamt:
Konzepte für die sinnvolle Zusammenarbeit von
Experten und Laien**

„Zu sagen: Ich bin Sprachhelfer, da ist für mich ein unheimlicher Druck abgefallen“ – Selbstverständnis und Rollenreflexion in Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen

Julia Feike, Eva Neustadt & Rebecca Zabel (Leipzig)

Abstract

Vor dem Hintergrund des seit 2015 stark gestiegenen freiwilligen Engagements in der Flüchtlingshilfe in Form von Deutschangeboten und dem Ruf der Politik nach Schulungsmaßnahmen für Ehrenamtliche beschäftigen wir uns im vorliegenden Beitrag mit der Frage, was solche Maßnahmen für ehrenamtliche bzw. freiwillige Sprachhelfer_innen leisten können und sollen. Dabei werden insbesondere Selbstverständnis sowie Rollenreflexion und die damit verbundenen Grenzen und Möglichkeiten von Schulungsmaßnahmen fokussiert. Am Beispiel zweier VHS-Qualifizierungsmaßnahmen für freiwillige Sprachhelfer_innen, die Anfang 2016 durchgeführt wurden, wird die Entwicklung des Selbstverständnisses auf Seiten der Teilnehmer_innen als auch der methodische Einbezug rollenreflexiver Elemente in die Maßnahmen beschrieben.

1 Ehrenamtliche bzw. freiwillige Deutschangebote – Stand der Dinge

Karakayali; Kleist (2015: 29) ermitteln, dass knapp die Hälfte der in ihrer Studie befragten ehrenamtlich Aktiven „Sprachunterricht“ gibt. Für eben jene ehrenamtlichen „Lehrer“, „Kursleiter“, „Sprach(lern)begleiter“ bzw. „Sprachhelfer“ werden von verschiedener Seite Qualifikationsmaßnahmen gefordert (vgl. z.B. Kauffmann

2016), gefördert (z.B. eine Ausschreibung des BAMF 2016, vgl. dazu kritisch ebd.: 9) und von verschiedensten Institutionen (Universitäten, Volkshochschulen, Wohlfahrtsverbänden, Vereinen und Initiativen etc.) durchgeführt.

Hinsichtlich der Rolle und Funktion ehrenamtlicher Deutsch(lern)angebote¹ und entsprechender Qualifikationsmaßnahmen für ehrenamtlich Aktive lassen sich im Diskurs gegensätzliche Positionen rekonstruieren:

Auf der einen Seite scheint sich im öffentlichen Integrationsdiskurs ein Wissens- und Handlungsmuster durchgesetzt zu haben, demzufolge eine sog. „Erstorientierung in Deutsch als Zweitsprache“² bzw. „Deutsch von Anfang an für Geflüchtete“³ in die Verantwortung ehrenamtlicher Helfer_innen zu legen sei. Deutlich wird diese Tendenz in zahlreichen aktuell erschienenen „Kurskonzepten“ (z.B. „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“ des BAMF 2016) und Lehrmaterialien auch der marktbestimmenden DaF-Fachverlage (z.B. „Erste Hilfe Deutsch“ von Hueber 2015, „Ein guter Start“ von Ernst Klett Sprachen 2016 oder „Komm rein!“ von Langenscheidt 2016⁴), die sich speziell an die Zielgruppe der ehrenamtlich Lehrenden ohne Unterrichtserfahrung richten. Ebenso unterstützen Schulungskonzepte für Ehrenamtliche (z.B. das sog. Darmstädter Modell nach Merkelbach; Sulzer 2016: 62) und insbesondere auch entsprechende „Deutschkurse“ und Schulungsmaßnahmen anbietende oder koordinierende Institutionen wie Volkshochschulen, Arbeiterwohlfahrt, Diakonie oder Caritas ein solches Verständnis von erstorientierenden Deutschkursen in der Verantwortung Ehrenamtlicher.⁵

Demgegenüber stehen die Positionen namhafter Fachdidaktiker_innen aus dem Bereich DaF/DaZ, die darauf hinweisen, dass Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Geflüchteten keine professionellen Lehrkräfte sind und entsprechend

¹ Karakayali; Kleist (2015: 29f.) interpretieren sie als Folge eines Mangels an staatlichen Angeboten.

² Was „Erstorientierung (in Deutsch)“ heißt und welche lerntheoretischen Implikationen damit verbunden sind (vgl. Zabel 2016), wird dabei kaum reflektiert.

³ Wenn unter dem Titel „Deutsch für Geflüchtete von Anfang an fördern“ wie selbstverständlich „nur“ das Thema ehrenamtliche Deutschangebote bzw. Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprach(lern)begleiter_innen thematisiert wird – wie auf einer Fachtagung an der TU Dresden im August 2016 geschehen – scheint auch hier selbstverständlich und unhinterfragt die Annahme zugrunde zu liegen, dass entsprechende Förderung eben durch Ehrenamtliche durchzuführen bzw. durchführbar sei.

⁴ <https://www.hueber.de/erste-hilfe-deutsch>, <http://www.klett-sprachen.de/ein-guter-start/deutsch-fluechtlinge-und-asylsuchende/videos/c-1314> sowie <https://www.langenscheidt.de/Langenscheidt-Komm-rein-Sprachkurs-mit-Buch-und-Begleitheft-Lehrerhandreichung-als-Download/978-3-46-8-48970-9> (Stand: 12.9.2016).

⁵ Vgl. dazu jüngst auch Daniela Neumann, die in ihrer Dissertation aufzeigt, wie das freiwillige Engagement in Zeiten des ‚aktivierenden‘ Umbaus des Sozialstaates und sozialen Desintegrationstendenzen zum politischen Hoffnungsträger bzw. zur gesellschaftlichen Produktivitätskraft, „zum aktivierbaren Potenzial“ bzw. zum „Sozialkapital“ des neuen Jahrtausends wird (Neumann 2016: 10ff.). Auch der vorliegende Beitrag kann als Teil der Verhandlung des freiwilligen Engagements in Zeiten „gesellschaftlicher Krisenerscheinungen, ehrenamtlicher Pluralisierungstendenzen und des aktivierenden Umbaus des Sozialstaates“ (ebd.: 11) verstanden werden. Eine solche Verhandlung, Reflexion bzw. Aufklärung dieser durch Politik gesteuerten Subjektposition ‚Ehrenamtlicher‘ bzw. des zivilgesellschaftlich bzw. ‚gemeinwohlorientierten‘ Engagierten kann aus unserer Sicht auch in *selbstbildenden* Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtlich Aktive, die Deutschangebote machen, thematisiert werden.

auch keinen „klassischen Sprachunterricht“ anbieten können, sollen bzw. brauchen (z.B. Krumm 2015: 2f.). „Unterrichten“, so Dirim; Schramm (2015), ist „eine komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe [...], die ein vertieftes theoretisches und praktisches Einarbeiten in (sozial- und migrations)pädagogische, allgemeindidaktische und fachdidaktische Professionalisierungsbereiche erfordert“; die momentan praktizierte „Notfalllösung“ schneller Einführungen für ehrenamtliche Helfer_innen sei dringend durch politische Veränderungen abzulösen (Dirim; Schramm 2015, vgl. auch die Leipziger Erklärung 2016).⁶

Eines scheint aus dieser zweiten Perspektive – der wir uns dezidiert anschließen – klar: Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen⁷ können keine langjährige Ausbildung zur DaZ-Fachkraft ersetzen.⁸

2 Schulungen für ehrenamtlich Aktive: Selbstverständnis und Rollenreflexion als übergeordnetes Thema

Als Durchführende von Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Deutschhelfer_innen fragen wir uns: Was können Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen und was kann ehrenamtliche Sprachhilfe für Geflüchtete leisten?

Vor dem Hintergrund der Diskussionen sowie der praktisch auch durch uns durchzuführenden Qualifizierung für ehrenamtliche Deutschhelfer_innen stellt sich die Frage nach den Zielen und Inhalten solcher Maßnahme. Was ist konzeptuell möglich, wenn man nicht (nur) einen DaF/DaZ-didaktischen Schnellkurs im „Schmalspurformat“ (Krumm 2015: 1) anbieten möchte und man insbesondere die Perspektive der Beteiligten (Helfer_innen wie Lerner_innen) berücksichtigen will?

Unseres Erachtens sollten Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtliche Deutschhelfer_innen v.a. ermöglichen, das Selbstverständnis bzw. die eigene Rolle als *ehrenamtliche, freiwillige, helfende, begleitende* oder *lehrende* Instanz sowie die damit zusammenhängende Rolle bzw. Position derjenigen Menschen, denen geholfen

⁶ Mit den unterschiedlichen Lern- und Bildungserfahrungen und dem sprachlichen Vorwissen der Teilnehmer_innen sowie z.B. mit den Auswirkungen von Flucht- und Traumaerfahrungen auf das Deutschlernen bzw. den Auswirkungen von Deutschlernangeboten auf Flucht- und Traumaerfahrungen umzugehen, setzt hohes fachdidaktisches Handlungswissen voraus, das ehrenamtlichen Helfer_innen unseres Erachtens nicht unterstellt werden kann und sollte.

⁷ Im Folgenden wählen wir den Begriff „Sprachhelfer_in“. Wir sind uns bewusst, dass dieser Implikationen enthält, die problematisierbar sind. Der Begriff „Sprach(lern)begleiter_in“, der eher den begleitenden Prozess fokussiert, wird jedoch auch als Teil der Rolle von Lehrer_innen gefasst, die Professionswissen verlangt (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2012).

⁸ Ebenso positionieren sich Studierende des Faches DaF/DaZ, die sich als in der Ausbildung befindliche, angehende DaF/DaZ-Fachkräfte und Aktive in der ehrenamtlichen Deutschhilfe in einem deutlichen Rollen- und Interessenkonflikt innerhalb der eigenen Tätigkeit sehen. Vgl. z.B. die Positionierung der studentischen Initiative *mitSprache* am Herder-Institut Leipzig unter <https://www.mitsprache-leipzig.de/ueber-uns/> (Stand: 10.9.2016).

wird, zu reflektieren.⁹ Was die ehrenamtlichen Helfer_innen angeht, stehen im Diskurs unterschiedliche Rollenverständnisse zur Diskussion. Ehrenamtlichen Helfer_innen wird z.B. zugeschrieben, „ehrenamtliche Lehrende“ zu sein, „die den Geflüchteten erste Deutschkenntnisse vermitteln, um ihnen schnell eine Orientierung in Deutschland zu erlauben und sie auf die später folgenden BAMF-Kurse [...] vorzubereiten“ oder Ehrenamtliche werden „als Lernhelfende“ gesehen, „die Lernende außerhalb des Unterrichts beim Lernprozess [unterstützen]“ (Merkelbach; Sulzer 2016: 60f.).¹⁰ Krumm (2015) sieht in „freiwilligen Helferinnen und Helfern“ nicht die ausgebildeten „klassischen DeutschlehrerInnen“, sondern soziale Kommunikations- und Interaktionspartner_innen, die sich nicht an progressionsorientierten Kurskonzepten orientieren müssen, die nicht belehrend und kontrollwütig daherkommen, dafür aber Zeit und Geduld mitbringen. Sie können v.a. dabei unterstützen, Wortschatz und Chunks für individuell relevante und echte Handlungssituationen (z.B. in außerunterrichtlichen Sprachbegegnungen und Projekten) zu entdecken und im Austausch mit dem/der Deutschlerner_in zu verwenden und zu festigen.

Was die Rolle der Deutschlerner_innen angeht, so fällt auf, dass in Konzepten von Schulungsmaßnahmen bzw. Lehrmaterialien Geflüchteten zugeschrieben wird, aus „verschiedenen Kulturkreisen“ zu stammen, „andersartig“ und „fremd“ zu sein (vgl. z.B. Merkelbach; Sulzer 2016: 64). Das Lehrmaterial „Komm rein!“ (Brössler 2016) z.B. impliziert bereits im Titel, wer aus der Perspektive des *Drinnen* Stimme und Macht hat, den von ‚*Draußen-Hinein-Kommenden*‘ einzuweisen. Die hierarchisch aufgeladene Differenzkonstruktion zwischen ‚modernem westlichen Hier und Wir‘ und ‚vormodernem nicht-westlichen Dort und Ihr‘ (vgl. z.B. die Fotos im Lehrmaterial „Komm rein!“), die solche klassisch interkulturellen Positionierungen mit sich bringen, sollten sich die Reproduzenten solcher Konstruktionen endlich bewusst werden (vgl. kritisch dazu z.B. Welsch 2000, Altmayer 2008, Kalpaka; Mecheril 2010). In Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtliche Helfer_innen sollte unseres Erachtens die Wirkmächtigkeit eben solcher Subjektpositionierungen und Subjektivierungen stärker kritisch reflektiert werden.

Noch wenig ist in der Debatte um ehrenamtliche *Deutschhilfe* das Ungleichverhältnis zwischen *Helfer_innen* und *Zu Helfendem* thematisiert worden.¹¹ Nach Karakayali; Kleist (2015: 14) ist „ehrenamtliche Arbeit“ (bzw. freiwillige Arbeit)

⁹ Zur sozialkonstruktivistischen Rollentheorie vgl. z.B. Berger; Luckmann (1966); zur diskurstheoretischen Subjektivierung z.B. Rose (2014).

¹⁰ Für letztere, offenere Variante spricht, was wir hinsichtlich der Fähigkeiten, Bedarfe, Bedürfnisse bzw. Motive der ehrenamtlichen Helfer_innen, der Deutschlerner_innen in ehrenamtlichen Hilfsangeboten sowie den damit zusammenhängenden (institutionellen) Rahmenbedingungen wissen bzw. eben nicht wissen. Vgl. z.B. Karakayali; Kleist (2015), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016: 192ff.), Brücker et al. (2016: 8f.), Metzner; Mogk (2016), Busch (2016), Plutzar (2016), Bushati et al. (2016: 2).

¹¹ Im Kontext DaF/DaZ weist Krumm (2015: 4) darauf hin, dass erwachsene Deutschlerner_innen eben Erwachsene sind, die bereits viele schwierige Situationen gemeistert haben und die nicht primär und unbedingt der nicht qualifizierten *Fürsorge* bedürfen.

eine jede Aktivität durch die Zeit zum Wohl einer anderen Person, einer Gruppe oder einem Ziel gratis aufgewandt wird [...]. Ehrenamtlichkeit ist Teil eines Zusammenhangs von helfendem Verhalten, das mehr Aufwand beinhaltet als spontane Unterstützung, aber im Ausmaß enger gefasst ist als die Hilfe, die Familie und Freunden geboten wird. Als ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit bezeichnen wir all jene Tätigkeiten, mit denen sich Personen unentgeltlich in Zusammenarbeit mit Flüchtlingen für jene engagieren.¹²

Deutlich wird, dass ehrenamtliches Engagement immer an *Helfende*, die *Hilfe für jemanden* anbieten, gebunden ist.¹³ Die/der starke Helfer_in gibt, der Schützling ist schwach und auf die/den Helfer_in angewiesen. Auf diese Problematik haben kürzlich Kalmutzke; Zimpel (2016: 67f.) auch mit Bezug auf Hannah Arendt (1986) hingewiesen: *Rettung* und *Hilfe* kann für Menschen, die geflüchtet sind, „Demütigung“ und „Erniedrigung“ bedeuten. Die Möglichkeit, dass die Hilfe, die mir geboten wird, ggf. gar nicht zu *meinem Wohl* ist bzw. *Ich* aus welchen Gründen auch immer gar keine Hilfe annehmen möchte oder kann, wird dabei zu wenig berücksichtigt. Entscheidend sei, wer über das, was *hilfreich* ist, entscheidet:

Wir Menschen sehen uns selbst gern als hilfsbereit. Anderen zu helfen ist eine hohe Form des Selbstwert- und Sinnerlebens. Wer aber entscheidet, was hilfreich ist und was nicht? Antwort: Nicht die Helfenden, sondern immer die Hilfe Empfangenden. (Kalmutzke; Zimpel 2016: 68)

Dies gilt es unseres Erachtens auch in Qualifizierungsmaßnahmen stärker zu berücksichtigen.

Hinsichtlich der Konzeption einer Qualifizierungsmaßnahme für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen sei zusammenfassend festgehalten: Die Reflexion der Rolle als Helfer_in sollte eine Auseinandersetzung damit ermöglichen, was Sprachhilfe gut bzw. auch besser als professionelle DaZ-Kurse zu leisten vermögen. Theoretisch gestützt wird dies durch interaktionistische und gebrauchsbasierte Zugänge zu Spracherwerb. Was ehrenamtliche (Deutsch-)Helfer_innen leisten können –

¹² Zur Definition vgl. auch Wilson (2000). Neumann (2016: 12) thematisiert die historische Entwicklung vom traditionellen Ehrenamt, zum selbstbestimmten freiwilligen Engagement bis hin zum bürgerschaftlichen bzw. zivilgesellschaftlichen Engagement, was auch in den verwendeten Begrifflichkeiten zum Ausdruck komme.

¹³ Eine weitere Position ist die selbst organisierter Initiativen – beispielhaft sei hier das Kollektiv „Lernende und Lehrende in selbstorganisierten Räumen“ genannt –, „die ihre Arbeit als politischen Aktivismus, nicht als Charity und nicht als Ehrenamt“ begreifen: „Gemeinsam geben wir mit den Offenen Deutschkursen einer anderen Art von Bildung Raum, die eine offene und wertschätzende Form des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache ermöglicht sowie Lerner_innen und Lehrer_innen die Möglichkeit gibt, sich auszuprobieren und ihr Handeln zu reflektieren. Gemeinsam stellen wir uns gegen die Pflicht zur Integration und für das Recht auf Mitgestaltung, gegen Deutschpflicht und für das Recht auf Sprachen. Es ist uns mit dem Kollektiv ein Anliegen, einen Raum zum Deutschlernen abseits verpflichtender Prüfungen und Zeitdruck zu schaffen“ (vgl. Kollektiv Offene Deutschkurse 2015).

vorausgesetzt, sie handeln sozial¹⁴ – ist gerade nicht, in einer unterrichtlichen Situation Interaktion zu simulieren, sondern bei echter Interaktion mit Sprache auszu-helfen. Sprachhelfer_innen sollten dabei die ungleichen Rollenverhältnisse der ‚helfenden Geber_innen‘ und der ‚hilfsbedürftigen Nehmer_innen‘ reflektieren (können).

In Anlehnung an die Ausführungen oben halten wir genau jene Reflexion der Rolle der ehrenamtlichen Sprachhilfe bzw. des/der ehrenamtlichen Sprachhelfer_in für besonders relevant. Dabei geht es uns – in Anlehnung an Krumm und Dirim; Schramm – darum, für Möglichkeiten, aber v.a. auch Grenzen der Handlungsmöglichkeiten ehrenamtlicher Helfer_innen zu sensibilisieren.

3 Zur empirischen Begleitung zweier Qualifizierungsmaßnahmen

Im Folgenden wird beschrieben, wie wir im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen Anfang 2016 an zwei verschiedenen Volkshochschulen ehrenamtlich Aktive begleitet haben. In beiden Maßnahmen wird ein Fokus auf die Reflexion des Rollenverständnisses der ehrenamtlichen Teilnehmer_innen (TN) gelegt. Umfang, Inhalte und Vorgehensweisen in beiden Maßnahmen unterscheiden sich entsprechend der Rahmenbedingungen der jeweiligen Bildungsträger, die die Qualifizierungsmaßnahmen anbieten. So umfasst Maßnahme A 40 Unterrichtseinheiten und wird mit jeweils ca. 15 TN durchgeführt. Neben der Reflexion der Rolle als Sprachhelfer_in werden sowohl Bereiche wie Lernziele und Lerneraktivierung, Interaktion und Lernen, Lehrmaterialien, Heterogenität und Binnendifferenzierung als auch Themen wie Alphabetisierung, Wortschatz, Redemittel, Grammatik, Phonetik und Fertigkeiten angeschnitten. Maßnahme B hingegen umfasst sechs Unterrichtseinheiten, die auf zwei Kurssitzungen aufgeteilt und mit bis zu 28 TN durchgeführt werden; thematisiert werden neben dem Selbstverständnis als Sprachhelfer_in v.a. die Heterogenität der Deutschlerner_innen ebenso wie Fragen zur (kommunikativen) Wortschatzarbeit, Phonetik und Materialauswahl.

Um zunächst den Kenntnissen und Fähigkeiten der ehrenamtlichen Sprachhelfer_innen Rechnung zu tragen, werden sie als Expert_innen ihrer eigenen Praxis ernst genommen und in unserem Praxisforschungsprojekt entsprechend befragt: Was Ausgangsbedingungen bzw. Kontexte ehrenamtlichen Engagements sind (z.B. als Bildungspatenschaft für Familien, als Sprachförderung in der Schule, als ‚Unterricht‘ in Erstaufnahmeeinrichtungen oder Räumlichkeiten von Wohlfahrtsverbänden, als Lernbegleiter_innen außerhalb vom Unterricht), wissen diejenigen, die sie leisten, am besten. Diese Kontexte bzw. die damit – oft von den Institutionen –

¹⁴ Vgl. auch Plutzer (2016: 122), die dafür plädiert, ehrenamtliche Spracharbeit mit Beziehungsangeboten zu verbinden.

vorgegebenen Rollenverständnisse als *Lehrer_in*, *Begleiter_in*, *Pat_in* bzw. *Tandempartner_in* bilden das Vorwissen, an das in der Qualifizierung stets angedockt wird.

Davon ausgehend werden die ehrenamtlichen Sprachhelfer_innen als *Lerner_innen* in den Maßnahmen empirisch begleitet. In Form von Befragungen vor (schriftliche Befragung) und nach den Workshops (schriftliche Befragung bzw. Gruppeninterview) sowie anhand der Beschreibung des Vorgehens in den Maßnahmen soll im Folgenden dargestellt werden, was ehrenamtliche Deutschhelfer_innen in den angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen hinsichtlich ihres Rollenverständnisses lernen (können) und inwiefern TN an der Maßnahme ihr Selbstverständnis als Sprachhelfer_innen bzw. die Rolle von Sprachhilfe insgesamt reflektieren und verändern. Wir als Durchführende der Maßnahme bzw. der empirischen Begleitung bilden uns dabei gleichfalls und werden – im besten Fall – zu Expert_innen des Handlungsfeldes.

Zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahmen geben TN in den schriftlichen Befragungen an, sich im Bereich des Deutschlernens engagieren zu wollen, da sie im Spracherwerb ein „Ankommen in Deutschland“ sowie einen „wichtigen Schlüssel zur Integration“ sehen und die Unterstützung beim Deutschlernen als „Hilfe zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben“ verstehen.

Gleichzeitig wird das Deutschlernen als der Bereich eingeschätzt, in dem sich die Ehrenamtlichen eine Hilfe auch zutrauen. Obgleich sich TN hierbei ihres fehlenden Wissens bezüglich der Unterrichtsgestaltung bewusst sind, planen oder gestalten sie bereits Sprachhilfe als unterrichtsähnliche Situation. Das Beherrschen der Zielsprache („Was ich selber kann, kann ich anderen vermitteln“), eigene Erfahrungen im Fremdsprachenlernen bzw. Auslandsaufenthalte werden von den TN als vornehmliche Gründe genannt, warum sie sich in der Lage fühlen, Deutsch zu unterrichten.¹⁵ Von der Schulungsmaßnahme erwarten sie sich dementsprechend vor allem Hinweise darüber, welche Inhalte in welcher Reihenfolge mit welchen Methoden und Materialien vermittelt werden sollen. Auch Fragen zur Alphabetisierung Erwachsener sind hierbei für die TN von besonderem Interesse, was zwar ein Problembewusstsein für den komplexen Bereich der Alphabetisierung andeutet, gleichzeitig aber auch die generell problematische Einstellung widerspiegelt, dass das Unterrichten des Deutschen durch einen kurzen Workshop, der in die Grundlagen des Faches einführen soll, erlernt werden kann. Keine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ zu haben bzw. „kein Deutschlehrer“ und „kein Pädagoge zu sein“, wird von einzelnen TN zwar sowohl vor als auch nach der Qualifizierungsmaßnahme als persönliche Grenze im Bereich der Sprachhilfe be-

¹⁵ Hierbei findet häufig keine bzw. eine unseres Erachtens nicht ausreichende Unterscheidung zwischen den Prozessen des Erst- und Zweitspracherwerbs – insbesondere Erwachsener – statt, wie u.a. die Antwort einer TN bezüglich der Frage, inwiefern sie sich in der Lage fühle, Sprachhilfe zu leisten, verdeutlicht: „Ich glaub schon, dass ich das kann, als Mutter und Großmutter. Meine Kinder haben auch gut Deutsch sprechen gelernt.“

nannt, jedoch wird die Notwendigkeit von Fachkenntnissen insbesondere bezüglich des Anfängerunterrichts relativiert.¹⁶

Die von uns als wichtig herausgearbeitete Reflexion des eigenen Rollenverständnisses wird von den TN nicht explizit als Erwartung an die Qualifikationsmaßnahmen geäußert. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis erscheint einigen TN zu Beginn der Maßnahme sogar eher überflüssig, sie möchten „sich nicht mit sich selbst beschäftigen, sondern etwas lernen“. Dies ändert sich jedoch: Sowohl im Verlauf als auch in der Rückschau beurteilen TN die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln im Ehrenamt und der dabei eingenommenen bzw. zugeschriebenen Rolle als sinnvoll, die von uns angebotene Rolle des/der Sprachhelfer_in „wird klarer“ für die TN.

Wie wird sich also in beiden Maßnahmen der Rollenentwicklung angenähert, ohne die Erwartungen der TN vollkommen unberücksichtigt zu lassen und ohne den TN der Qualifizierungsmaßnahme die Identifikation mit einer von außen definierten Rolle aufzuerlegen?

Wir gehen davon aus, dass es innerhalb einer solchen Qualifikationsmaßnahme für Ehrenamtliche nur möglich ist, die Erwartungen der TN hinsichtlich Materialauswahl und methodischer Tipps und Tricks sinnvoll aufzugreifen, wenn diesen Aspekten die Frage nach Zielen der eigenen ehrenamtlichen Tätigkeit und damit immer auch die Reflexion des Selbstverständnisses vorangestellt ist.

In Maßnahme A werden gleich zu Beginn die TN zu ihrer Vorstellung von Sprachhilfe befragt. Sie sollen ihr persönliches Verständnis von sich als Sprachhelfer_in anhand von Rollenkarten,¹⁷ die ihren Vorstellungen möglichst gut bzw. schlecht entsprechen, erklären. In der Auseinandersetzung mit den Selbstbeschreibungen diskutieren die TN über Leistbares und nicht Leistbares in der Sprachhilfe, über Erfolge, Probleme, Unklarheiten und Grenzen. Im weiteren Verlauf der Qualifizierungsmaßnahme werden unterschiedliche Themenbereiche gestreift, die den TN auch verdeutlichen, welche verschiedenen Kenntnisse und Fähigkeiten professioneller DaZ-Unterricht voraussetzt. Die Darstellung der Anforderungen an eine professionelle Lehrkraft nutzen die TN immer wieder, um über eigene Grenzen zu reflektieren. Dabei eröffnen sich gleichzeitig Möglichkeiten, die alternative Rolle als Sprachhelfer_in herauszuarbeiten und als Chance zu begreifen, auf individuelle Bedürfnisse der Lerner_innen einzugehen. Gerade die von den TN als eigene Stärken genannten Eigenschaften wie Geduld und Offenheit können in der Sprachhilfe sehr gut wirksam werden als Voraussetzung für eine spezifische, auf den/die Lerner_in angepasste Unterstützung und Hilfe beim Sprachenlernen. Außerdem wurden die TN darin bestärkt, in möglichst authentischen Situationen mit den

¹⁶ So äußert z.B. ein TN: „Da ich keine Ausbildung in der Richtung habe, möchte ich nur bei Anfängern helfen.“

¹⁷ Die TN können aus einer Reihe von Begriffen wählen wie u.a. Anreger_in, Begleiter_in, Berater_in, Dompteur_in, Experte_in, Faktenvermittler_in, Helfer_in, Ideengeber_in, Lehrer_in, Materialbeschaffer_in, Organisator_in, Prozessgestalter_in, Ratgeber_in, Retter_in, Stoffdarbieter_in, Supporter_in, Therapeut_in, Unterstützer_in, Vorbild, Wegweiser_in, Wissensvermittler_in.

Deutschlerner_innen zu kommunizieren und in möglichst *echte* Interaktion zu treten. Beispielsweise können Sprachhelfer_innen meist verlässlich Auskunft zum neuen Wohnort der Geflüchteten geben und so bei der Bewältigung des Alltags behilflich sein.

In Maßnahme B wird die erste Hälfte des Workshops ebenfalls den Fragen des Selbstverständnisses und der Rollenreflexion gewidmet:¹⁸ Nach einem Kennenlernen und dem Austausch darüber, wer in welchem Bereich der Sprachhilfe tätig ist oder sein möchte, verorten sich zunächst die Workshopleiterinnen als DaF/DaZ-Lehrkräfte, aber gleichzeitig auch als in der Sprachhilfe ehrenamtlich Aktive. So wird ein Verständnis von Sprachhilfe offengelegt, das unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen eine deutliche Abgrenzung zwischen der Rolle im Haupt- und Ehrenamt erlaubt und das von den TN übernommen oder infrage gestellt werden kann. In Anlehnung an Krumm (2015) wird dabei nicht nur der Begriff *Sprachhilfe* als möglicherweise alternative Bezeichnung der eigenen Tätigkeit angeboten, sondern es werden v.a. die vielfältigen Möglichkeiten des Ehrenamts gegenüber dem Hauptamt aufgezeigt, die eben gerade nicht im Imitieren von Deutschkursen liegen, sondern in der beiderseits freiwilligen, individuellen, alltagsbezogenen sprachlichen Begleitung und Begegnung.¹⁹ Neben der Selbstverortung im Ehrenamt stehen in dieser ersten Sitzung eine Sensibilisierung für die Heterogenität der nur allzu häufig als eine mehr oder weniger homogene Gruppe ‚der Geflüchteten‘ konstruierten Deutschlerner_innen sowie deren mögliche Lebens- und Lernkontexte im Fokus. Anhand der relativ simplen, offenen Fragestellung „Wer sind eigentlich die Lerner_innen?“ und den sich daran anschließenden Teilfragen „In welcher Lebenssituation befinden sie sich?“ und „Welche Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten bringen sie mit?“, die jeweils in Kleingruppen bearbeitet und als Poster zusammengefasst werden, entstehen im Plenum lebhaft Diskussionen, in denen TN selbst betonen, wie wenig vergleichbar einzelne Lerner_innen miteinander sind. Darüber hinaus wird ein einseitiger Blick auf ‚Lerndefizite‘ in einem größeren Kontext betrachtet und infrage gestellt sowie die Position des Deutschlernens als ggf. nicht notwendigerweise prioritär für die/den Einzelne/n relativiert, sodass immer auch Ziele der (Sprach-)Hilfe und damit das eigene Engagement reflektiert werden. Unter diesen Gesichtspunkten findet im zweiten Teil der Maßnahme eine Auseinandersetzung mit möglichen Materialien und Methoden statt, die stets auf das Selbstverständnis als Sprachhelfer_in und die Position der Deutschlerner_innen als Partner_innen in der Deutschhilfe zurückverweisen kann.

Im Gruppeninterview bzw. der schriftlichen Befragung nach den Maßnahmen wurde die Sicht der TN auf mögliche Veränderungen durch die Maßnahme, ihre Perspektive auf den Begriff *Sprachhilfe* ebenso wie persönliche Stärken, aber auch

¹⁸ Für die gemeinsame Planung und Durchführung des Workshops sei an dieser Stelle Nele Bender herzlich gedankt.

¹⁹ Der Begriff *Sprachhilfe* wurde während der Maßnahme von einigen TN als besonders positiv eingeschätzt, um auch gegenüber Dritten die eigene Tätigkeit benennen zu können. So stellten einzelne TN fest, sich nun nicht mehr als „Nachhilfellehrer für Erwachsene“ bezeichnen zu müssen.

Probleme und Grenzen in der ehrenamtlichen Tätigkeit erfragt. Ziel ist es hierbei nicht, die Qualifikationsmaßnahmen umfassend zu evaluieren oder generelle Aussagen zu Lernergebnissen abzuleiten, sondern zunächst anhand eines qualitativen Zugangs zum bisher kaum empirisch erforschten Bereich der Sprachhilfe vertiefte Einsichten in das (möglicherweise veränderte bzw. weiterentwickelte) Selbstverständnis Einzelner zu gewinnen.

Die von uns befragten TN betonen, dass ein Mehrwert der Maßnahme insbesondere im Kennenlernen des Begriffs bzw. Konzepts *Sprachhilfe* und der damit verbundenen Abgrenzung zwischen hauptamtlichen Deutschkursen und ehrenamtlicher Unterstützung liegt. So äußert eine TN: „Ich finde dieses Abgrenzen zwischen Helfer und Lehrer für mich persönlich sehr entscheidend, weil dadurch, dass ich akzeptiere ich bin ein Sprachhelfer; da ist für mich unheimlicher Druck abgefallen. [...] Ich gebe jetzt Hilfe, wie auch immer die aussieht, das kann ich auch selber zusammenstellen, so wie es eben passt“.²⁰

Das eigene Selbstverständnis wird stärker in Abgrenzung zur professionellen Lehrkraft definiert („Welcher Fall das nun ist? Das sollen andere machen, wir spielen lieber was“ bzw. „Wir machen ‚nur‘ Unterstützungsangebote“). Hierbei betonen die TN auch, dass sie im Ehrenamt nicht nur geben (bzw. etwas lehren), sondern immer auch selbst etwas für sich mitnehmen (Freude am zwischenmenschlichen Kontakt, Kennenlernen anderer Sprachen und „Kultur(en)“, Möglichkeit zur Selbstreflexion²¹) und sich durch die Qualifikationsmaßnahme in ihren Stärken als die Person, die Zeit, Geduld und Aufgeschlossenheit mitbringt, bestärkt fühlen. Als Grenze im eigenen Handeln wird weiterhin auf fehlendes fachliches Wissen (v.a. Grammatikvermittlung) und Können Bezug genommen: „Eigentlich immer noch das Methodisch-Didaktische, dass ich eben kein Pädagoge bin, aber ich komm jetzt besser damit klar, dass man das nicht unbedingt sein muss, um Sprachhilfe zu geben.“

Ein Bestärken der Ehrenamtlichen darin, dass Sprachhilfe v.a. die Möglichkeit zur (sozialen) Interaktion jenseits von Lehrplan, Stundenzielen und Leistungsdruck eröffnet, hat jedoch nicht nur einen gelasseneren Blick auf das Ehrenamt zur Folge, sondern kann auch unüberwindbare Diskrepanzen der von außen zugeschriebenen Subjektposition (Freiwillige „als das unverzichtbare ‚Sozialkapital‘“, Neumann 2016: 15) und dem Selbstverständnis offenlegen. Besonders deutlich wird dieser Konflikt an der Situation einer TN, die sich einerseits als Sprachhelferin sehen möchte, die unterstützt und Angebote macht („weil wir ja drüber gesprochen hatten, dass wir eigentlich keine Ergebnisse bringen müssen, wir werden nicht geprüft“), tatsächlich aber während des DaZ-Unterrichts an einer Schule

²⁰ Dementsprechend äußert sich auch eine TN (schriftlich) zur Frage, was sich für sie durch den Workshop verändert habe: „Kein so großer Druck im Ehrenamt, entspannter, spielerische Angebote machen können (die ich mir vorher nicht so getraut habe).“

²¹ Die Befragten positionieren sich hierbei in einer Mittlerfunktion zwischen Deutschler_innen und Lehrkräften, aber auch als diejenigen, die in ihrem privaten Umfeld Kontakte herstellen und Vorurteile abbauen können.

(ehrenamtlich) individuelle Sprachförderung für einzelne Schüler_innen erteilt: „Aber wenn ich nicht wenigstens das Gefühl habe, die Kinder haben jetzt was von den zwei Stunden – vielleicht hätten sie dann in ihrer Klasse bei der Lehrerin mehr gelernt. Das ist dann immer so mein Problem.“²²

4 Fazit

Mit dem Beitrag wollen wir deutlich machen: Schulungsmaßnahmen für Ehrenamtler_innen können und sollten unseres Erachtens nicht zur DaZ-Fachkraft ausbilden, „Schmalspurdidaktik“ vermitteln und so dazu beitragen, dass das Engagement Ehrenamtlicher unhinterfragt als ‚dauerhafte Notlösung‘ etabliert wird. Was Schulungsmaßnahmen jedoch leisten können, ist ein Problembewusstsein dafür zu schaffen, dass Unterrichten (auch der ‚eigenen Muttersprache‘, auch und gerade ‚Deutsch für Anfänger‘) ein komplexes Handlungsfeld darstellt, das Sprachunterricht (seine Planung, Gestaltung und Durchführung) mehr vom Lehrenden erfordert, als der Sprache selbst mächtig zu sein.

Über die Reflexion der eigenen Rolle muss das dadurch ggf. erhöhte Problembewusstsein keine Entmutigung sein, sondern kann ehrenamtlich Aktive darin bestärken, das zu tun, was sie sich selbst auch als Stärken zuschreiben – soziale Interaktionspartner_innen sein, die Zeit mitbringen, um Deutschlerner_innen außerhalb eines Sprachkurses zu unterstützen, die sich in ihrer Stadt auskennen und alltagspraktische Hilfestellung anbieten können.

Eine Beschäftigung mit der eigenen Rolle – und das nehmen auch wir aus der theoretischen sowie empirischen Reflexion im Praxisforschungsprojekt mit – sollte nicht nur die Reflexion dessen umfassen, was *Ich als Ehrenamtler_in* (bzw. Sprachhelfer_in) besser als *Hauptamtler_innen* (bzw. als Lehrkräfte) und *Dozent_innen* zu leisten imstande bin; es sollte auch eine (kritische) Auseinandersetzung mit dem asymmetrischen Verhältnis zwischen *Helfer_in* und *Lerner_in* beinhalten. Es sollte ebenso dazu anregen zu reflektieren, inwiefern *Ich* durch mein ehrenamtliches bzw. zivilgesellschaftliches, *gemeinwohlorientiertes* Engagement durch eine Politik, die mir als Ehrenamtliche_r die Rolle einer/s *Unterrichtenden* zuweist und mir dabei zu viel zumutet, ggf. (aus)genutzt und überfordert werde. Weiterhin sollte die gesellschaftlich-rechtliche Lage bzw. Position von Geflüchteten angesprochen, aber auch und vor allem thematisiert werden, dass auch Menschen mit Fluchterfahrung eben Menschen mit individueller Biografie, eigenen Wünschen und v.a. Fähigkeiten sind.

Die Reflexion der eigenen Rolle in Bildungsangeboten für ehrenamtliche Deutschhelfer_innen sollte nicht missverstanden werden als ein Aufoktroieren

²² Ähnlich merkt eine andere TN an, „dass das Ehrenamt vielfach auch dafür ausgenutzt wird, um Geld an der einen oder anderen Stelle zu sparen. Und dass man das wirklich auch für sich abgrenzen sollte: Man möchte helfen und gibt eben auch Hilfe zur Selbsthilfe. Also nicht so, dass ich dann den Deutschkurs halte, was eigentlich Fachpersonal machen soll.“

einer von außen gesetzten Rolle, sondern muss und kann – darauf deuten zumindest unsere empirischen Daten hin – in der Schulungsmaßnahme immer vom Selbstverständnis der TN ausgehen, das in der Auseinandersetzung mit alternativen Deutungen verändert werden kann, aber nicht muss. Insofern sollten Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtlich Aktive in der Deutschhilfe als erwachsenenbildnerische Veranstaltung ein Anschlusslernen (vgl. Schüßler 2000: 113 ff.) bzw. „die Änderung oder bewusste Aufrechterhaltung des Selbst- und Weltverhältnisses in der Aneignung neuer Diskurse und ihrer Inhalte und deren reflektierende Bewusstmachung“ (Bonnet; Breidbach 2007: 257) ermöglichen.

Obleich Schulungsmaßnahmen, die diese Aspekte berücksichtigen, aus unserer Perspektive einen wertvollen Beitrag zur Weiterbildung Ehrenamtlicher und damit zu einem unverzichtbaren Bereich der freiwilligen Sprachhilfe leisten können, ist eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung im Fach DaF/DaZ mit dem Handlungsfeld *Sprachhilfe* sowie den darin aktiven Freiwilligen und Deutschlerner_innen unerlässlich, um sinnvolle Konzepte für sprachliche Unterstützungsangebote zu erarbeiten, zu erproben und weiterzuentwickeln. Letztendlich bedarf es jedoch einer grundlegenden Verbesserung und Aufwertung der (sprachlichen) Bildungsangebote für Geflüchtete, d.h. ausreichend vorhandener und professionell durchgeführter Angebote²³ für alle von Anfang an.

Literatur

Altmayer, Claus (2008): Von der „interkulturellen Kompetenz“ zum „kulturbezogenen Deutungslernen“. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28–41.

Arendt, Hannah (1986/2016): *Wir Flüchtlinge*. Aus dem Englischen übersetzt von Eike Geisel. (Was bedeutet das alles). Stuttgart: Reclam.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Online unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bildungsbericht-2016.pdf> (Stand: 12.9.2016).

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration) (2016): *Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber*. Online unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzeptkurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 12.9.2016).

²³ Wobei insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung ein Angebot eben als ein Angebot und nicht als Zwang missverstanden werden sollte.

- Berger, Peter; Luckmann Thomas (1966): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Bonnet, Andreas; Breidbach, Stephan (2007): Reflexion inszenierbar machen – die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid; Meyer, Meinert A. (Hg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Budrich, 251–270.
- Brössler, Gunhild (2016): *Komm rein! Der Sprachkurs Deutsch für Flüchtlinge und Asylsuchende*. München; Wien: Langenscheidt.
- Brücker, Herbert; Fendel, Tanja; Kunert, Astrid; Mangold, Ulrike; Siegert, Manuel; Schupp, Jürgen (2016): *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*. IAB-Kurzbericht. (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit; 15). Online unter <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (Stand: 12.9.2016).
- Busch, Brigitta (2016): Sprachliche Verletzung, verletzte Sprache: Über den Zusammenhang von traumatischem Erleben und Spracherleben. In: Cölfen, Hermann; Januschek, Franz (Hg.): *Flucht_Punkt_Sprache*. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 89), 85–108.
- Bushati, Bora; Niederdorfer, Lisa; Rotter, Daniela (2016): *Ehrenamtlicher Deutschunterricht mit Geflüchteten. Spracherwerbstheoretische und didaktische Überlegungen für die Praxis*. (Fremdsprache Deutsch. Sonderheft 2016). Online unter http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Bushati.pdf (Stand: 12.9.2016).
- Dirim, İnci; Schramm, Karen (2015): *Stellungnahme zu Deutschkursen für Flüchtlinge*. Online unter <http://dafdaz.univie.ac.at/aktuelles/flucht-und-sprache/> (Stand: 12.9.2016).
- Kalmutzke, Angela; Zimpel, André Frank (2016): Lernen zwischen Willkommen sein und Abschiebung. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64–71.
- Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul; Varela do Mar Castro, Maria; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Karakayali, Serhat; Kleist, Olaf (2015): *EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland*. Eine Studie des BIM. Online unter http://www.bim.hu-berlin.de/media/2015-05-16_EFA-Forschungsbericht_Endfassung.pdf (Stand: 12.9.2016).

- Kollektiv Offene Deutschkurse (2015): Kollektiv Offene Deutschkurse: Lernende und Lehrende in selbstorganisierten Räumen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 26. Online unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> (Stand: 12.9.2016).
- Krumm, Hans-Jürgen (2015): *Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht*. Online unter <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf> (Stand: 12.9.2016).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2012): Arbeitspapier Lernbegleitung. Hamburg. Online unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3546232/c47a0921e829360ec0d6885260bb0219/data/download-pdf-grundlagenpapier-lernbegleitung.pdf> (Stand: 06.6.2017).
- Leipziger Erklärung (2016): Leipziger Erklärung der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘. Online unter http://herder.philol.unileipzig.de/hi.site.postext.veranstaltungenaktuell_a_id,8683.html (Stand: 12.9.2016).
- Merkelbach, Christoph; Sulzer, Sandra (2016): Zwei Modelle zur Unterstützung ehrenamtlicher Spracharbeit mit Geflüchteten. *Fremdsprache Deutsch. Sonderheft 2016*, 61–65.
- Metzner, Franka; Mogk, Carolin (2016): Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 48–63.
- Neumann, Daniela (2016): *Das Ehrenamt nutzen. Zur Entstehung einer staatlichen Engagementpolitik in Deutschland*. Bielefeld: Transcript.
- Plutzer, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. In: Cölfen, Hermann; Januschek, Franz (Hg.): *Flucht_Punkt_Sprache*. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 89), 109–133.
- Rose, Nadine (2014): „Für ‘nen Ausländer gar nicht mal schlecht“ – Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript, 57–77.
- Schüller, Ingeborg (2000): *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327–351.

Wilson, John (2000): Volunteering. *Annual Review Sociology* 26, 215–240.

Zabel, Rebecca (2016): *Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache – „Kulturelle Orientierung“ von Teilnehmenden an Integrationskursen*. Tübingen: Stauffenburg.

Chancen, Grenzen und Konsequenzen ehrenamtlicher Sprach*hilfe*: Erfahrungsberichte aus ehrenamtlichen Sprach*hilfe*-Projekten

*Uta Großmann, Friederike Hinzmann, Coretta Storz & Winfried Thielmann
(Chemnitz)*

1 Einleitung

„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“ – ein Dictum, das unstrittig und allgemein geteilt zu sein scheint. Politik, Wissenschaft und ehrenamtliche HelferInnen betonen immer wieder, dass ohne den Erwerb der deutschen Sprache die Integration der Geflüchteten und Zugewanderten in Deutschland nicht gelingen kann. Allerdings wird die Aussage zur Leerformel, wenn nicht endlich dauerhafte Strukturen geschaffen werden, die überhaupt sprachliche Integration ermöglichen.

Dank eines gut ausgebauten Netzes ehrenamtlicher HelferInnen, deren Hauptaugenmerk in der Arbeit mit Geflüchteten darauf liegt, sie in der neuen Kultur willkommen zu heißen und dort Hilfe zu leisten, wo Mangel besteht, sind die Geflüchteten auch beim Erlernen der deutschen Sprache nicht auf sich allein gestellt. Denn um dem gegenwärtigen Mangel an Sprachkursen entgegenzuwirken, haben es sich vielerorts Ehrenamtliche zur Aufgabe gemacht, Geflüchteten beim Erlernen der deutschen Sprache zu helfen. Dies hat – besonders durch VertreterInnen des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angestoßen – einen Diskurs über Professionalisierung und Deprofessionalisierung der sprachlichen Qualifizierung der Geflüchteten und über die Zusammenarbeit von Fachkräften mit Laien sowie über die Grenzen ehrenamtlichen Engagements in diesem Bereich ausgelöst. So haben FachvertreterInnen in der Leipziger Erklärung (2016) der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sog. „Flüchtlingskrise“ die Öffentlichkeit und die politisch Verantwortlichen auf fünf

wesentliche Punkte zur sog. Flüchtlingskrise in Bezug auf die Rolle der Sprachvermittlung aus der Perspektive der ExpertenInnen aufmerksam gemacht.¹

Dass Laien Zugewanderten beim Erlernen der deutschen Sprache und damit bei der Integration in die Gesellschaft unterstützen, ist jedoch kein Novum. In diesem Aufsatz soll deswegen ein Rückblick erfolgen auf das Konzept der betrieblichen *Lernstätten* zur Integration von GastarbeiterInnen in deutschen Betrieben, das in den 1970er-Jahren Umsetzung fand. Auf Basis dieses Rückblicks stellen wir das Konzept der professionell begleiteten ehrenamtlichen Sprach*hilfe*, wie es von den MitarbeiterInnen der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Chemnitz entwickelt und umgesetzt wurde, vor. Daran schließt sich ein Erfahrungsbericht über den Einsatz des Konzepts der Sprach*hilfe* in Chemnitz und Stollberg an. Hierbei steht die Perspektive der ehrenamtlichen HelferInnen im Mittelpunkt, die wir durch die Auswertung von Fragebögen wiedergeben. Zentraler Aspekt dabei ist das Selbstbild der Ehrenamtlichen, die sich in ihrer neuen unbekannteren Rolle an der Schnittstelle zwischen sozialmotivierter Hilfe und Sprachunterricht positionieren müssen.

In einem letzten Schritt wollen wir aus den Ergebnissen der Befragung und unserer Erfahrungen in den Projekten Chancen, Grenzen und Konsequenzen ehrenamtlicher Sprach*hilfe* herausarbeiten.

2 Rückblick auf das Konzept der Lernstätten aus den 1970er-Jahren

Die Grundidee der ehrenamtlichen Sprach*hilfe* in Chemnitz und Stollberg, ehrenamtliche Hilfe beim Spracherlernen vor allem als Integrationshilfe (und nicht nur als Lernhilfe) aufzufassen und deutlich von professioneller Spracharbeit in Form von Sprachunterricht abzugrenzen, weist große Ähnlichkeiten zu einem alten Konzept der 1970er-Jahre auf. Es handelt sich dabei um das Konzept der „Lernstatt“ (Kasprzik 1974) bzw. „Lernstatt im Wohnbezirk“ (Steinmüller 1979).² Hierbei ist „Lernstatt“ eine künstliche Wortschöpfung aus *Lernen* und *Werkstatt*, bezogen auf die Integration von GastarbeiterInnen in die betriebliche Wirklichkeit. Grundsätzlich konnten GastarbeiterInnen in den 1950er- und 1960er-Jahren Sprachkurse besuchen, diese führten jedoch nicht zu einer hinreichenden Kommunikationsfähigkeit der ausländischen ArbeiterInnen im betrieblichen Kontext (vgl. u.a. Szablewski-Cavus 2001: 28). Daher richtete man Lernstätten in Betrieben ein (1972 im Kraftwerk Union, 1973 bei BMW, 1975 bei der Hoechst AG), in denen kein klassischer Sprachunterricht mit LehrerInnen und Lehrbuch durchgeführt wurde,

¹ Vgl. Leipziger Erklärung (2016).

² „Lernstatt im Wohnbezirk“ meint: „Vermittlung, situations- und themenbezogener kommunikativer Fähigkeiten als Bestandteil sozialer Handlungsfähigkeit ohne einen an normativen Vorstellungen orientierten Sprachunterricht“ (Steinmüller 1979: 49).

sondern deutsche ArbeitskollegInnen als „Sprachmeister“/„Moderatoren“³ eingesetzt wurden, um die Kommunikationsfähigkeit und die soziale Integration der ausländischen ArbeiterInnen zu gewährleisten. Ziel dieses Konzeptes war es, in extra dafür eingerichteten Lernecken Gespräche über gemeinsame Themen zu führen, soziale Kompetenz zu vermitteln und die Fähigkeit zur Erfassung und Lösung von Alltagsproblemen zu schulen (vgl. EFZ/CAD 1978: 9 zit. nach Steinmüller 1979: 47). Dabei sollte die Handlungsfähigkeit ausländischer ArbeitnehmerInnen in der deutschen Gesellschaft gefördert werden unter gleichzeitiger Entfaltung ihrer „eigenen persönlichen und national-kulturellen Identität“ (Steinmüller 1979: 47) in einer für sie fremden Umgebung.

Für die Arbeit in der Lernstatt bedeutet dieser Ansatz, dass es den Ausländern möglich werden soll, zur Bewältigung ihres täglichen Lebens themenorientiert und situationsbezogen mit Deutschen und anderen Ausländern zu kommunizieren. Dazu ist ganz wesentlich die Beherrschung von Gesprächsritualen, die Kenntnis von Regeln und Normen zur Gestaltung von Gesprächssituationen. Für jede Form der Verständigung, vor allem aber auch für die Verständigung zwischen Ausländern und Deutschen ist ihre Beherrschung mindestens ebenso wichtig wie die Sprachbeherrschung. In der Arbeit der Lernstatt hat die Vermittlung dieser Kommunikationsstrategien daher den Vorrang vor der Sprachvermittlung. (Steinmüller 1979: 48)

Wichtig war also das Beherrschen von situationsabhängigen Sprechhandlungstypen wie „Wünsche äußern“, „Bedingungen stellen“, „Ablehnung ausdrücken“ und „um Aufmerksamkeit bitten“ (vgl. ebd.: 49). Die „Sprachmeister“/„Moderatoren“ sollten dabei nicht die Vermittlung der deutschen Hochsprache vornehmen, sondern die GastarbeiterInnen zur sprachlichen Interaktion befähigen, damit sie in Gesprächen adäquat handeln und ihr Wissen kommunizieren konnten. Eben weil dies kein Sprachunterricht sein sollte, wurde auch auf Lehrmaterialien, LehrerInnen und Lehrplan bewusst verzichtet. Jedoch wurden die „Sprachmeister“ oder „Moderatoren“ in einer einführenden Intensivübung qualifiziert, die vor allem auf Methoden und Hilfsmittel fokussiert waren. Im Rahmen der Diskussion des Konzepts der „Lernstätten“ wurde immer wieder betont, dass eine Sprachvermittlung, wie sie nur geschultes Personal anbieten kann, durch die „Sprachmeister“/„Moderatoren“ nicht bewerkstelligt werden könne – dies bleibe nach wie vor Aufgabe von qualifizierten SprachlehrerInnen. Daher hatten die „Sprachmeister“/„Moderatoren“ auch die Aufgabe, die GastarbeiterInnen bezüglich sprachstruktureller Fragen auf die Notwendigkeit weiterer Qualifizierung in Sprachkursen hinzuweisen. Dennoch kam es nicht selten zu einer Überforderung der „Sprachmeister“/„Moderatoren“, die aufgrund der Fortschritte der LernerInnen beim Spracherwerb und deren stetig wachsenden Interesses an der deutschen Sprache immer wieder mit Fragen zu den

³ Den Ausdruck „Moderatoren“ bringt Deppe (1992: 91) anstelle von Sprachmeistern an.

Strukturen des Deutschen konfrontiert waren, die sie nicht adäquat beantworten konnten. Die Vermittlung von Sprachstrukturen konnte durch die „Sprachmeister“/„Moderatoren“ nicht geleistet werden und war auch nie im Konzept der „Lernstätten“ vorgesehen.

Dieses Konzept „Lernstatt – Laien für die sprachliche Ersthilfe“ hat viel gemein mit den ehrenamtlichen Sprach*hilfe*projekten in Chemnitz und Stollberg. Ehrenamtliche SprachhelferInnen sind dort aktiv, wo geflüchtete Menschen in der Gesellschaft noch nicht angekommen sind, wo noch nicht die Möglichkeit des Besuches von Sprachkursen besteht und wo dringend sprachliche Ersthilfe geleistet werden muss.

Wir führen nun unser Konzept der ehrenamtlichen Sprach*hilfe* näher aus.

3 Vorstellung und Begründung des Konzepts der Sprach*hilfe*

3.1 Das Sprach*hilfe*-Konzept: Vorbereitung und Begleitung ehrenamtlicher SprachhelferInnen

Ehrenamtliche Sprach*hilfe*, entsprechend des an der TU Chemnitz entwickelten und in Chemnitz und Stollberg angewandten Konzepts, hat zwei Ziele: Es geht zum einen um den Erstkontakt geflüchteter Menschen mit der deutschen Sprache, zum anderen geht es um den Erstkontakt zwischen Geflüchteten und Deutschen zum gegenseitigen Kennenlernen und zum Abbau wechselseitiger Ängste und Vorurteile.

Zentral ist im Konzept der Sprach*hilfe*, dass diese keinen Ersatz für Sprachunterricht darstellt, sondern diesen vorbereitet oder gegebenenfalls ergänzt. Dies muss auch den SprachhelferInnen bewusst sein, da eine Selbstwahrnehmung der HelferInnen als DeutschlehrerInnen in Zusammenhang mit ausbleibenden substanziellen Lernfortschritten bei den Geflüchteten schnell zu Frustration und Überforderung auf beiden Seiten führt. Substanzielle Lernfortschritte sind aus diversen Gründen in nichtprofessionellen Kursen eher nicht zu erwarten: Zum einen sind die Rahmenbedingungen eines institutionellen Kurses wie Verbindlichkeiten durch Hinarbeiten auf ein Zertifikat, Lehrmaterial, gut ausgestattete Unterrichtsräume sowie vor allem der viel größere zeitliche Umfang und eine angemessene Entlohnung der Lehrkraft nicht gegeben. Zum anderen fehlt nichtqualifiziertem Lehrpersonal das Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache, über Zweitspracherwerbsprozesse und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Didaktik sowie über die Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Nichtqualifiziertes Lehrpersonal kann ohne dieses Wissen keinen Sprachunterricht durchführen, der bei den LernerInnen zu sichtbaren Lernfortschritten führt.

Aber ehrenamtliche HelferInnen können natürlich den Erstkontakt mit der fremden Sprache und Kultur herstellen und beim Lernen unterstützen, wenn sie

sich darauf konzentrieren, Wörter und Phrasen zu vermitteln. Nicht nur benötigen die HelferInnen hierfür kein Wissen über Strukturen oder den Spracherwerb, auch sind Wortschatzarbeit und die Vermittlung von „Chunks“ (Bruchstücken) ohnehin zu Beginn des Spracherwerbs notwendig und sinnvoll. Außerdem kommt es, wie oben bereits erwähnt, durch die Sprach*hilfe* zum Kontakt zwischen Menschen fremder Kulturen. SprachhelferInnen können nicht nur beim Wörterlernen unterstützen; sie können den Geflüchteten auch Ansprechpartner in Fragen des alltäglichen Lebens sein sowie ihnen durch Offenheit und Freundlichkeit den Start in Deutschland erleichtern. Diese Ziele der Sprach*hilfe* müssen den SprachhelferInnen bewusst sein, wenn Überforderung Frustration vermieden werden soll.

Wir MitarbeiterInnen an der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz sehen unsere Aufgabe im Rahmen ehrenamtlicher Sprach*hilfe* deshalb darin, die ehrenamtlichen SprachhelferInnen bestmöglich zu unterstützen. Unsere Unterstützung erfolgte primär im Rahmen von professionell vorbereiteten und geleiteten Workshops für die HelferInnen. Es handelte sich um mehrere Sitzungen, in denen wir den Freiwilligen vor allem bewusst machen wollten, wie bedeutungsvoll ihre Tätigkeit ist und wie sie diese angemessen angehen können. Ein Hauptziel unsres Konzepts besteht darin, ihnen zu vermitteln, was Sprach*hilfe* eigentlich ist und was sie elementar vom Sprach*kurs* unterscheidet. Unter dieser Prämisse haben wir unsere Workshops dann inhaltlich nach einer Art Kanon aufbereitet, der nun vorgestellt werden soll.

3.2 Inhaltliche Ausgestaltung der Workshops

Ziel der Workshops ist es, die SprachhelferInnen auf ihre Aufgabe vorzubereiten, ihnen Möglichkeiten zu geben, ihre Fragen zu stellen und ihnen zu helfen, Berührungspunkte ab- und Empathie aufzubauen. Das Hauptaugenmerk unseres Workshops liegt auf der Sensibilisierung der HelferInnen für die Sprach*hilfe* – im Besonderen für die Vermittlung von Wörtern und Phrasen für erste Schritte im neuen Alltag. So ist es relevant, dass man im Supermarkt das erkennt, was man braucht, dass man beim Arzt benennen kann, wo ein Schmerz auftritt, oder dass man etwas über seine Person sagen kann, was institutionell gefordert wird. Nicht selten stehen SprachhelferInnen vor der Herausforderung, zunächst das lateinische Alphabet vorstellen zu müssen. Dabei handelt es sich um ein sehr sensibles und schwieriges Unterfangen. Denn im Deutschen ist das Verhältnis von Graphem, Phonem und Buchstabenname hoch komplex; hinzu kommt die Tatsache, dass es für einige Laute im Deutschen zudem spezifische Buchstabenkombinationen gibt⁴ und die deutsche Orthografie nicht nur an lautlichen, sondern auch an grammatischen Strukturen orientiert ist. Die ehrenamtliche Sprach*hilfe* kann und soll aber keinen

⁴ Im Deutschen steht einem reichen Lautinventar ein reduziertes Grapheminventar gegenüber. So verfügt das Deutsche über fünf lateinische Vokalgrapheme sowie drei Umlautgrapheme. Der Kernbestand der Vokallaute umfasst jedoch mehr als 20 Vokallaute. Eine 1:1-Zuordnung von Laut zu Graphem ist also nicht möglich.

Alphabetisierungskurs ersetzen. Sie kann jedoch die Geflüchteten etwa dazu befähigen, ihren eigenen Namen zu buchstabieren, was für Behördengänge wichtig ist. Außerdem wird durch einen Erstkontakt mit der Lautung und Schreibung das Lernen erster Wörter erleichtert.

Neben dem Alphabet sind vor allem elementare Wörter selbst und kurze Phrasen Gegenstände der *Sprachhilfe*. Die sprachlichen Erfordernisse im Alltag beginnen schon bei der Begrüßung bzw. Verabschiedung. Das Deutsche unterscheidet diesbezüglich nach dem sog. Register: offizielle vs. inoffizielle Kommunikationssituation (*Guten Tag!* vs. *Hallo!*, *Auf Wiedersehen!* vs. *Tschüss!*). Die Wahl der Begrüßungsformel richtet sich zudem nach der jeweiligen Tageszeit. Es handelt sich also hierbei um eine recht überschaubare Anzahl an sprachlichen Mitteln für die Begrüßung sowie Verabschiedung. Mit dem Kennenlernen der Tageszeiten werden auch die Uhrzeiten relevant. Hierfür benötigen die TeilnehmerInnen Kenntnisse der deutschen Zahlen. Im Deutschen ist das Zahlensystem vergleichsweise *einfach zu haben*. Im Prinzip bedarf es nur des Erlernens der Zahlwörter *eins* bis *zwölf*, denn ab der *dreizehn* handelt es sich vor allem um Zahlwortkombinationen. Zahlwörter sind außerdem relativ einfach zu vermitteln, da ihre Bedeutung durch die Ziffern sowie die Arbeit mit Mengen, die für Einkäufe beispielsweise essentiell sind, sehr leicht veranschaulicht werden kann. Mit dem Erwerb der Zahlwörter ist man darüber hinaus befähigt, elementare Auskünfte über das Alter oder Geburtsdatum zu geben, man kann Telefonnummern und Uhrzeiten verstehen/ansagen und Termine vereinbaren. Es wird also deutlich, dass mit dem Erwerb der Zahlwörter schon etliche Situationen kommunikativ bewältigt werden können. Diese Tatsache gilt es zu betonen – denn dafür bedarf es (fast) keiner grammatischen Strukturen.

Anhand von Bildern und Realien können dann Wortschatzthemen wie „Lebensmittel“ und „Einkaufen“ behandelt werden. Ausgehend von den Lebensmitteln bietet sich die Thematisierung von Farben an, denn Farben sind insbesondere beim Lebens- aber auch beim Kleidungseinkauf relevant. Im Zusammenhang mit den Benennungen für Kleidungsstücke können die Wörter für Körperteile vermittelt werden, die vor allem bei Arztbesuchen benötigt werden.

Deutlich ist mithin geworden, dass es anfangs primär um die Benennung alltäglicher Wirklichkeitsbestandteile geht, d.h. um lexikalische und eben nicht grammatische Strukturen. Bruchstücke („Chunks“) reichen völlig aus, um die ersten alltäglichen Kommunikationssituationen zu bewältigen. Die Geflüchteten zu befähigen, elementare Dinge und Bedürfnisse zu benennen und auf basale Weise zu kommunizieren, ist Aufgabe der ehrenamtlichen SprachhelferInnen. *Sprachhilfe* heißt – so wurde erkennbar – eben nicht, einen *Sprachkurs* zu ersetzen, sondern den Menschen zu sog. „Sprachinseln“ zu *verhelfen*.

Sprachinseln tauchen im Meere des schweigsamen aber eindeutigen Verkehrs an solchen Stellen auf, wo eine Differenzierung, eine Diakrise, eine Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten getroffen

werden soll und bequem durch ein eingestreutes Wort getroffen werden kann. (Bühler 1934/1999: 156)

Bühler betont, dass diese Situationen einer Sprachlichkeit bedürfen, die noch nichts mit dem Anwenden komplexerer Sprachstrukturen gemein hat (vgl. ebd.). Denn er spricht von „abgebrochene[n] und lückenhafte[n] Sätzen in vielen Graden und Nuancen der Unvollständigkeit“ (ebd.). Ein solches Verständnis von ehrenamtlicher Sprach*hilfe* in Opposition zum Sprachkurs bringt viele Vorteile mit sich: Zum einen verändert sich das Selbstbild der ehrenamtlichen HelferInnen. Es lastet de facto kein Druck auf ihnen, das Deutsche mit all seinen komplexen Strukturen vermitteln zu müssen. Darüber hinaus resultiert weniger Druck in mehr Freude am Helfen. Zum anderen tritt das Bewusstsein hervor, dass das gemeinsame Lachen schon Hilfe genug sein kann. Anzuerkennen, dass es schon einen großen Fortschritt darstellt, wenn die Geflüchteten erste alltägliche Kommunikationssituationen bewältigen können, fördert ungemein die Motivation auf beiden Seiten. Die Vermittlung dieser Auffassung von Sprach*hilfe* steht im Zentrum unserer Arbeit mit den ehrenamtlichen SprachhelferInnen.

4 Erfahrungen aus der Sprach*hilfe* in Stollberg und Chemnitz

Nach einem Jahr Sprach*hilfe* in Chemnitz und Stollberg haben wir durch Fragebögen zu ermitteln versucht, wie die SprachhelferInnen sich und ihr Projekt selbst sehen. Die Antworten aus den Fragebögen sollen zeigen, inwiefern unser Konzept der Sprach*hilfe* von den HelferInnen angenommen wurde und wie sich das in der Konsequenz auf ihre Sprach*hilfetätigkeit* auswirkt. Der Fragebogen setzt sich aus offenen und geschlossenen Fragen zusammen. Bei ihren Antworten auf die offenen Fragen konnten die HelferInnen ihre Tätigkeit reflektieren. Die geschlossenen Fragen dienen der Erhebung organisatorischer und curricularer Einzelheiten.

In den folgenden Abschnitten präsentieren wir zunächst die Erfahrungen aus Stollberg, kontrastieren diese mit den Ergebnissen aus Chemnitz und diskutieren anschließend die Konsequenzen, die aus diesen Beobachtungen zu ziehen sind. Anhand dieser Beschreibungen kann dann in 4.3 dargestellt werden, weshalb unser Konzept der Sprach*hilfe* überzeugt, denn seine Zwecke wurden in den Erfahrungsberichten deutlich erkennbar.

4.1 Erfahrungen aus Stollberg

Stollberg, eine Kleinstadt im Erzgebirge, bekam infolge der steigenden Zuwanderungszahlen in Sachsen erstmals im Januar 2015 Geflüchtete zur Unterbringung im Gemeindegebiet zugewiesen. Angeregt durch Bürgermeister Marcel Schmidt fand sich deshalb im Februar 2015 eine Initiativgruppe, bestehend aus VertreterInnen der Stadtverwaltung, der Kirchengemeinden und Stollberger Kultur- und Freizeitorganisationen, im Rathaus zusammen, um zu beratschlagen, wie der Alltag der

Neuangekommenen in Stollberg gestaltet werden kann. Die Motivation der Initiativgruppe beschrieb Marcel Schmidt in einem Zeitungsinterview wie folgt: „Wir wollen in unserer Stadt keine Asylbewerber einfach nur einquartieren, stattdessen wollen wir Menschen bei uns wohnen und mit uns leben lassen“ (Über Sprachinseln 2015). Zum ersten Treffen der Initiativgruppe waren auch VertreterInnen der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz eingeladen. Damals war es noch nicht vorgesehen, Geflüchteten überhaupt Sprachunterricht zu erteilen. Die VertreterInnen der Initiativgruppe waren allerdings einstimmig der Ansicht, dass der Spracherwerb die Voraussetzung für weitere Integrationsschritte darstellt. Deshalb wurde ein Konzept entwickelt, das ermöglichte, ohne große finanzielle Mittel die Geflüchteten bei ihren ersten Schritten in der deutschen Sprache zu unterstützen. Es entstand ein dreigliedriger Arbeitsplan, der ab März 2015 umgesetzt wurde: Zunächst wurden ehrenamtliche HelferInnen an drei Workshopabenden durch VertreterInnen der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz auf ihren Einsatz als SprachhelferInnen vorbereitet. Im Anschluss unterrichteten zwei in DaF/DaZ profilierte GermanistikstudentInnen im Rahmen eines Praktikums die Geflüchteten in einem täglich stattfindenden Intensivkurs. Hierzu stellte die evangelische-freikirchliche Gemeinde Stollberg Raum und Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Die Stadt Stollberg unterstützte die Sprachkursarbeit in den ersten vier Wochen durch die Anschaffung von Wörterbüchern und durch eine finanzielle Aufwandsentschädigung für die PraktikantInnen. Während dieser zweiten Phase hospitierten die ehrenamtlichen SprachhelferInnen im Sprachkurs und unterstützten die studentischen SprachlehrerInnen bei den Unterrichtsprojekten. Die Konzeption der Lehrinhalte und die Betreuung der PraktikantInnen wurde von Seiten der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz gewährleistet.

In einer bis heute andauernden dritten Phase findet nun mehrmals wöchentlich ehrenamtliche Sprach*hilfe* statt. Die Vorteile des dreigliedrigen Konzepts liegen für die ehrenamtlichen HelferInnen in sowohl theoretischen als auch praktischen Vorbereitungsmöglichkeiten und für die Lernenden in einer zeit- und lernintensiven Anfangsphase mit täglichem Unterricht durch angehende Lehrkräfte.⁵ Die Gruppe der ehrenamtlichen SprachhelferInnen in Stollberg ist hinsichtlich Alter und Beruf sehr heterogen. Da die Ökumene die Hauptverantwortung für die Durchführung des Projekts übernommen hat, sind auch die HelferInnen zu großen Teilen Gemeindemitglieder der Kirchgemeinden. An der Befragung haben elf Personen zwischen 21 und 69 Jahren teilgenommen.

Als Motivation, Sprach*hilfe* zu leisten, geben die Ehrenamtlichen vor allem den Willen, Menschen zu helfen, an (7/11). Auch die Ansicht, dass der Spracherwerb für eine gelungene Integration der geflüchteten Menschen notwendig ist, wird von zwei Befragten genannt sowie die eigene Verantwortung für eine „gelebte Will-

⁵ Weitere Informationen zum Sprach*hilfe*-Projekt in Stollberg finden sich in den Presseartikeln Nachhaltige Strukturen (2016), Reden ist Gold (2016) und Über Sprachinseln (2015).

kommenskultur“. Ihre Aufgabe als SprachhelferInnen sehen die Stollberger Ehrenamtlichen nicht nur in der Vermittlung einfacher Wörter und der Bereitstellung von Hilfen beim Lernen, sondern vor allem im sozialen Bereich. Hier wird der persönliche Kontakt zwischen Geflüchteten und Deutschen sowie das Anbieten für Hilfe im Alltag mehrfach hervorgehoben.

Als Anforderungen, die die Aufgabe an die HelferInnen stellt, werden Geduld (8/11), Empathie und Sensibilität (5/11), Mitgefühl (5/11), Toleranz, Verständnis (2/11), Respekt und Kreativität sowie ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Durchführung genannt. Es wird hier deutlich, dass sowohl hinsichtlich ihrer Motivation als auch in Bezug auf ihr Selbstbild die HelferInnen weniger sprachliche als zwischenmenschliche Aspekte im Vordergrund sehen.

Die Erwartungen, die die HelferInnen an die TeilnehmerInnen der Sprachhilfe stellen, umfassen ebenfalls zwischenmenschliche, verhaltensbezogene Anforderungen wie Toleranz (3/11), Hilfsbereitschaft und Respekt, aber auch lernbezogene Aspekte wie eine hohe Lernmotivation (5/11), Arbeitsbereitschaft (4/11), Interesse an der deutschen Sprache und Wille zum Selbststudium.

Die positiven Erfahrungen der Stollberger HelferInnen beziehen sich vor allem auf zwei Aspekte: Einerseits berichten die Stollberger HelferInnen von entstandenen Freundschaften, lieben Menschen, gemeinsamen Spaß, Toleranz und Hilfsbereitschaft im Umgang miteinander und Dankbarkeit, andererseits wird die eigene Weiterentwicklung als positiv hervorgehoben. So schreiben vier Befragte, dass sie viel gelernt haben über andere Länder, Kulturen und Sprachen. Die Sprachhilfe sei ein „Blick in die Welt“ und eine „Erweiterung des eigenen Horizonts“.

Auf die Frage nach negativen Erfahrungen nennen die HelferInnen am häufigsten die unregelmäßige Teilnahme (6/11), die hohe Fluktuation und dadurch bedingt die immer wieder neue Zusammensetzung der Gruppe (4/11). Gründe hierfür sehen die HelferInnen in den fehlenden Bleibeperspektiven der Geflüchteten, in den psychischen Belastungen einer drohenden Abschiebung und dem daraus resultierenden fehlenden Lernwillen. Außerdem bemängeln die HelferInnen fehlende Unterstützung von Seiten der Stadt Stollberg sowie bürokratische Hürden und Anfeindungen durch andere Stollberger aufgrund der geleisteten Hilfe (3/11). Auf die Frage nach Überforderung antworten die HelferInnen, dass es ihnen besonders schwer fällt, nicht alphabetisierten Menschen beim Lernen zu helfen (2/11). Auch der Umstand, dass die TeilnehmerInnen in Bezug auf ihren Sprachstand sehr heterogen sind, sei ein belastender Faktor in der Sprachhilfe (3/11).

Die Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen lässt den Schluss zu, dass das Hauptaugenmerk der SprachhelferInnen in Stollberg nicht auf der sprachlichen Qualifizierung der Geflüchteten liegt, sie sich also auch selbst nicht als Lehrkraft verstehen, sondern in der Alltags- und Integrationshilfe. Diese Grundeinstellung hat auch Einfluss auf die praktische Umsetzung der Sprachhilfestunden. So werden von den Befragten das Lernen von Wörtern und Buchstaben, das Wiederholen von Begrüßungsformeln, das Durchführen von Spielen, das Über-

brücken von Sprachproblemen durch Lachen und viele Wiederholungen als typische Bestandteile im Ablauf einer Sprachhilfeeinheit angegeben. Während nur eine Sprachhelferin angibt, Grammatik in die Sprachhilfesitzungen zu integrieren (hierbei handelte es sich um eine Studentin der Germanistik), antworten die restlichen Befragten, die Wortschatzvermittlung sei inhaltlicher Schwerpunkt der Sprach*hilfe*. Auch betonen die Befragten, dass besonders die Fertigkeit Sprechen trainiert werde.

Folgendes wird also deutlich: Wenn bei SprachhelferInnen nicht der Anspruch besteht, Sprachunterricht zu erteilen, dann steht auch die Grammatikvermittlung nicht im Fokus. Dementsprechend ist das Material, das in den Sprachhilfesitzungen verwendet wird, vor allem Wortschatzmaterial (8/11). Außerdem werden als Anschauungsmaterial Kinderbücher, Gegenstände des Alltags, Lebensmittel etc. verwendet (6/11). Die Wortschatzvermittlung wird zudem oft spielerisch umgesetzt (6/11). Als Quelle für Wortschatzmaterialien nutzen die HelferInnen vor allem DaZ-Lehrwerke (8/11), das Internet (7/11) sowie eigene Ideen und Vorstellungen (5/11).

Neun der elf Befragten haben an einem Workshop, der in Stollberg durch die VertreterInnen der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz durchgeführt wurde, teilgenommen. Fünf der befragten WorkshopteilnehmerInnen geben an, dass der Workshop insgesamt hilfreich war, Aufschluss über die Einschätzung der Aufgaben von SprachhelferInnen (4/9) gab, Ängste abgebaut werden konnten (2/9) sowie der Unterschied zwischen Sprach*hilfe* und Sprachunterricht deutlich wurde (4/9).

Dass den Befragten aus dem Stollberger Sprach*hilfe*-Projekt dieser Unterschied bewusst ist, zeigt sich in ihren Reflexionen über die Grenzen der Sprach*hilfe*. Mehrfach wird hier zum Ausdruck gebracht, dass die SprachhelferInnen keine Sprachlehrkräfte seien (3/11) und dementsprechend nicht ausreichend Fachwissen über die deutsche Sprache und ihre Vermittlung besitzen: „Grammatik unterrichten kann ich nicht, ich bin keine Lehrerin“, schreibt eine Befragte. Als Grenzen der Sprach*hilfe* werden konkret die in einer Bildungsinstitution vorhandenen Bedingungen in Bezug auf Umfang sowie Abschluss des Kurses, Zielorientierung (Abschluss, Zertifikat) und daraus folgende Verbindlichkeiten angegeben. „Sprachunterricht muss regelmäßig stattfinden, mit einer Tafel und einem Ziel.“ Den SprachhelferInnen in Stollberg, so wird hier deutlich, ist der Unterschied zwischen ehrenamtlicher Sprach*hilfe* und professionellen Sprachkurs sehr klar.

Auch persönliche Grenzen der HelferInnen finden Erwähnung: Da die Sprach*hiletätigkeit* sehr „zeitintensiv“ sei und „viel Kraft“ fordere, kommen drei Befragte zu dem Schluss, dass man diese Tätigkeit eigentlich nur „übergangsweise“ leisten könne. Hier kritisieren die SprachhelferInnen mangelnde Sprachkursangebote für die Geflüchteten durch die Kommune und die Landesregierung sowie die vielen bürokratischen Hürden. Diese Kritik haben die Stollberger SprachhelferInnen nach einem Jahr Projektlaufzeit in einem offenen Brief an die Landesregierung herangetragen. In diesem Brief bemängeln die Ehrenamtlichen vor allem, dass

professionelle Sprachkurse – trotz eines auch von Seiten der Politik immer wieder hervorgebrachten „Konsens darüber, dass Spracherwerb von grundlegender Wichtigkeit ist, nicht nur um verbales Verständnis zu fördern“ – für viele Asylsuchende kein Zugang zu Sprachkursen besteht: „Dies wäre jedoch die Voraussetzung dafür, dass eine weitgehende Integration [...] erfolgen kann.“ Die Ehrenamtlichen bringen hier zum Ausdruck, dass Sprachhilfe dieses Defizit nicht ausgleichen kann, und stecken den Aufgabenbereich der Sprachhilfe deutlich ab: „Wir können mit unseren Möglichkeiten nur erste Schritte gehen und einige soziale Kontakte herstellen.“

4.2 Erfahrungen aus Chemnitz

Bei dem Chemnitzer Sprachhilfe-Projekt handelt es sich um eine Kooperation mit dem Projekt „Gesichter der Migration“,⁶ das von der Anglistik/Amerikanistik der TU Chemnitz ins Leben gerufen wurde. Im August 2015 begannen im Rahmen dieses ehrenamtlichen Projekts StudentInnen, eigenständig Geflüchteten eine Art *Sprachunterricht* zu erteilen. Ersten in diesem *Unterricht* aufgetretenen Problemen konnte durch professionelle Unterstützung in Form von Workshops begegnet werden. Die ehrenamtlichen HelferInnen des Chemnitzer Sprachhilfe-Projekts sind StudentInnen verschiedener Fächer an der TU Chemnitz.

Nicht alle Freiwilligen, die die Fragebögen ausgefüllt haben, haben an einem Workshop teilgenommen. Da unser Sprachhilfe-Konzept die konzeptionelle Grundlage der Workshops darstellt, wird die Auswertung der Antworten differenziert vorgenommen: die Gruppe derjenigen, die den Workshop besucht haben (6/8) und die Gruppe derjenigen, die keinen Workshop besucht haben (2/8). Bei der Fragebogenauswertung wird der Fokus stark auf die Antworten gelegt, die unmittelbar die Problematisierung des Ehrenamts im Kontrast zum Sprachkurs aufgreifen.

Auf die Frage nach der Motivation, dieses Ehrenamt zu übernehmen, antworten die meisten der StudentInnen (5/8), dass sie in erster Linie den geflüchteten Menschen helfen möchten. Interessant sind insbesondere zwei Aussagen von Lehramtsstudentinnen, die angeben, dass sie aufgrund ihres Studiums (Lehramt Deutsch) dazu befähigt seien, das Deutsche zu vermitteln. Man könnte demnach annehmen, die Sprachhelfertätigkeit diene einem ersten Sich-Ausprobieren in der Rolle der Deutschlehrerin in einem recht sanktionsfreien Raum. Problematisch zu sehen ist allerdings folgender Aspekt: Das Deutsche als eine fremde bzw. zweite Sprache zu vermitteln impliziert andere didaktische Konsequenzen als der mütter-

⁶ Nähere Informationen zum Projekt finden Sie auf der Homepage der Anglistischen Literaturwissenschaft der TU Chemnitz unter <https://www.tu-chemnitz.de/phil/english/sections/englit/migration.php>. Darüber hinaus wurden Frau Scholaske, Gründerin des Projekts „Gesichter der Migration“, und Frau Hinzmann zur ehrenamtlichen Sprachhelfertätigkeit, ihrer Bedeutung und Außenwirkung interviewt.

sprachliche Deutschunterricht.⁷ Es bleibt unklar, ob den Befragten dieser Unterschied bewusst ist. Im vorliegenden Beitrag sind die Angaben, die auf die Frage nach dem Selbstbild getätigt wurden, von besonderer Relevanz. So sehen sich nur zwei der sechs StudentInnen, die am Workshop teilgenommen haben, als „Deutschlehrer“. Jedoch geben beide StudentInnen, die nicht an einem Workshop teilgenommen haben, an, dass sie sich im Ehrenamt als DeutschlehrerInnen verstehen. Diese Selbsteinschätzung bestimmt mithin die Anforderungshaltung der HelferInnen sich selbst sowie den TeilnehmerInnen gegenüber. Denn sie schreiben, dass sie von sich selbst fordern, „gute Kenntnisse bezüglich der deutschen Sprache“ zu vermitteln und „Fähigkeit zur Vermittlung dieser Kenntnisse“ in die Sprachhilfesitzungen mitzubringen. Eine Antwort ist hier besonders hervorzuheben, da die Studentin, die an einem Workshop teilgenommen hat, sehr deutlich macht, dass sich ihr Selbstbild im Ehrenamt grundlegend verändert hat: „Ich begreife mich nicht (mehr) als versierter Sprachlehrer. Mein Ziel ist eher, im Rahmen meiner Möglichkeiten mein Wissen über die deutsche Umgangssprache bzw. Alltagssprache weiterzugeben, um so den Geflüchteten bei der erschwerten Lebensführung zu helfen“. Anhand dieser Antwort wird die Reflexion der Studentin über ihre Aufgaben im Ehrenamt erkennbar: Der ausdrückliche Hinweis darauf, dass sie sich jetzt nicht mehr als Sprachlehrerin begreift, ist wohl als eine erfreuliche Konsequenz unseres Workshops anzusehen. Aus der Gruppe der StudentInnen, die an einem Workshop teilgenommen haben, geben aber auch drei Personen an, dass gute Kenntnisse der deutschen Sprache zu den Anforderungen gehören. Ebenso häufig werden genannt: Humor/Freundlichkeit, Verständnis/Empathie, Geduld, Motivation und Offenheit. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass so viele „(gute) Kenntnisse der deutschen Sprache“ als Anforderung an sich selbst sehen, denn was sie in den Sitzungen tun – unabhängig davon, ob sie sich als Lehrkraft verstehen oder nicht – ist nun einmal, mit der deutschen Sprache die deutsche Sprache als eine fremde (oder zweite) in irgendeiner Weise zu vermitteln. Dennoch scheint dieser Lehrcharakter besonders in den Chemnitzer Fragebögen eine große Rolle zu spielen. Vergleichbar selten wird nämlich erwähnt, dass es darum geht, (inter-)kulturelle Erfahrungen zu sammeln (0/8), Hürden/Hemmungen zu überwinden (2/8) oder sozial tätig zu sein (1/8). Natürlich werden diese Aspekte bei den Motiven genannt, aber der Fokus liegt eindeutig darauf, den Anforderungen als „Deutschlehrerersatz“ gerecht zu werden.

⁷ Tatsächlich ist es so, dass in vielen Klassen Kinder mit einer anderen Herkunftssprache zusammen mit muttersprachlichen SchülerInnen sitzen. Das stellt die FachlehrerInnen ebenso wie die DeutschlehrerInnen vor neue Herausforderungen. Auf diese wurde bereits reagiert, indem das Fach DaZ in die Lehramtsstudiengänge integriert wurde. Eine solche Lösung haben wir hier an der TU Chemnitz mit der Konzeption des „Erweiterungsfach DaZ für die Grundschule“ herbeigeführt, das ab Wintersemester 2016/17 angeboten wird. Des Weiteren bieten wir berufliche Weiterbildungsqualifikationen für ausgebildete LehrerInnen aller Schularten an, die, aufgrund der starken Heterogenität in den DaZ-Vorbereitungsklassen und der daraus entstehenden eigenen Hilflosigkeit, unser Angebot an der TU Chemnitz/Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr zu schätzen wissen.

Was die Anforderungen an die TeilnehmerInnen betrifft, geben drei der sechs befragten StudentInnen, die an einem Workshop teilgenommen haben, „echtes Interesse am Erlernen der deutschen Sprache“ an; ebenso viele haben keine Anforderungen. Auf die Frage nach den positiven Erfahrungen, die die HelferInnen bisher sammeln konnten, schreiben interessanterweise beide StudentInnen, die nicht an einem Workshop teilgenommen haben, den „spürbaren Fortschritt beim Deutschenerwerb“; hingegen wird dieser Punkt bei den anderen sechs Befragten so explizit nicht genannt. Hier nennen die meisten (4/6) „menschliche und interkulturelle“ Bereicherung. In diesen Antworten spiegelt sich eindeutig unser Konzept der Sprachhilfe, das wir in unseren Workshops stark gemacht haben, wider.

Auf die Frage nach der inhaltlichen Konzeption ihrer Sitzung antworten die meisten, dass sie die Aussprache üben und Wortschatz für Alltag/Freizeit nutzen (jeweils 5/8). Drei der acht Befragten kreuzen sogar Grammatik an.

Die von uns abgehaltenen Workshops werden durchweg positiv beurteilt. Drei der sechs StudentInnen geben an, dass der Workshop ihnen geholfen habe, ihre Tätigkeit als ehrenamtliche HelferIn besser einzuschätzen. Ebenso wird von fast allen vermerkt, dass die Workshopleiterin ihnen vermitteln konnte, dass ehrenamtliche Sprachhilfetätigkeit nicht mit Sprachunterricht gleichzusetzen sei. Die StudentInnen, die an keinen Workshop teilgenommen haben, bemerken, dass sie gern einen Workshop besuchen würden. Inhaltliche Interessensschwerpunkte sehen beide in Fragen wie: Wie kann ich die deutsche Sprache am schnellsten vermitteln, welche grammatikalischen Kenntnisse sind wichtig, wo finde ich gutes Material (jeweils 100%)? Hieran zeigt sich sehr deutlich, dass die HelferInnen sich als „Deutschlehrerersatz“ verstehen.

Obwohl aus der Fragebogenauswertung hervorgeht, dass die HelferInnen im Chemnitzer Projekt in ihrer Tätigkeit einen starken Fokus auf eine unterrichtliche Vermittlungssituation setzen, sind sie sich doch größtenteils der Grenzen zwischen ehrenamtlicher Sprachhilfetätigkeit und Sprachkurs bewusst. So schreiben sie, dass es sich nur um ein „Zusatzangebot“ handle (3/8) und eben nicht die „Lücken im System“ (3/8) füllen solle. Eine Studentin äußert explizit, dass sie die fehlende fachliche Kompetenz als persönliche Grenze ansehe. An diesen Aussagen zeigt sich sehr deutlich, dass die ehrenamtlichen HelferInnen an ihre persönlichen Grenzen stoßen und überfordert werden, wenn ehrenamtliches Engagement mit professionellem Sprachkurs gleichgesetzt wird.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Anhand der Chemnitzer Daten wird folgender Punkt sehr deutlich: Die studentischen SprachhelferInnen gehen in erster Linie mit Blick auf eine Vermittlungssituation an das Ehrenamt heran. Immer wieder betonen sie, dass sie zwar keine DeutschlehrerInnen seien, aber doch im Endeffekt wie welche auftreten. Dieses Selbstbild konstituiert eine eher problematische Anforderungshaltung an sich selbst und die TeilnehmerInnen. Daraus resultieren Überforderungen auf Seiten

der HelferInnen ebenso wie auf Seiten der TeilnehmerInnen. Diese Überforderungen sind jedoch im Vorhinein vermeidbar. Denn nachweisbar ist durch die Fragebögen auch der Aspekt, dass diejenigen, die an einem Workshop teilgenommen haben – d.h. also unser Sprach*hilfe*-Konzept kennengelernt haben – davon ungenutzt profitieren können. Das zeigen zum einen die Stollberger Fragebögenauswertung und zum anderen der Vergleich zwischen den Antworten derjenigen aus Chemnitz, die an einem Workshop teilgenommen haben, mit den Antworten derer, die nicht am Workshop teilgenommen haben. Insofern konnte nachgewiesen werden, dass das den Workshops zugrundeliegende Sprach*hilfe*-Konzept durchaus Einfluss auf das Selbstbild der HelferInnen hat. Dies, so wurde ebenso erkennbar, mündet in eine adäquatere und zweckmäßigere Durchführung der ehrenamtlichen Sprachhilfesitzung.

5 Chancen, Grenzen und Konsequenzen der Sprach*hilfe*

Es kann an dieser Stelle folgendes konstatiert werden: Sprach*hilfe* ist praktische Hilfe für Geflüchtete durch Ehrenamtliche in Bezug auf zwei Aspekte: Einerseits lernen die Geflüchteten erste Wörter und Wendungen, die ihnen ein Zurechtkommen im Alltag ein wenig erleichtern können; zum anderen und insbesondere treten Deutsche und Geflüchtete miteinander in Kontakt, bauen Vorurteile ab, überwinden Ängste, lernen Neues von- und übereinander. Es ließe sich hier anmerken, dass für den zweiten Aspekt auch ein Kaffeetrinken oder ein Familiennachmittag ausreichen könnte, man jedoch keine Sprachhilfesitzungen anbieten müsse. Aus Perspektive der Geflüchteten besteht jedoch ein substanzieller Unterschied zwischen beiden. Aus Gesprächen mit Geflüchteten geht hervor, wie schwer es vielen von ihnen fällt, immer auf Hilfe angewiesen zu sein und kaum die Möglichkeit zu haben, aktiv auf das eigene Schicksal einzuwirken. Während des Wartens auf das nächste Stadium im Asylverfahren bieten sich den Asylsuchenden wenige Gelegenheiten der eigenen Einwirkung auf den Verlauf der bevorstehenden Zeit. Die Motivation, Deutsch zu lernen, ist bei vielen Geflüchteten sehr hoch und ermöglicht ihnen, auf das eigene Leben aktiv einzuwirken und Erfolgserlebnisse selbst hervorzurufen. Aus diesen Gründen ist die Hemmschwelle, eine Sprachhilfesitzung zu besuchen, viel geringer, als in einem Gemeindezentrum (noch dazu als Gast und HilfspfängerIn) einen geselligen Nachmittag zu verbringen.

In Anbetracht dieser Situation kann aus diesen ersten Ergebnissen nach einem Jahr Sprach*hilfe*-Projekt eine durchweg positive Bilanz gezogen werden. Denn die ehrenamtlichen SprachhelferInnen sehen ihre Aufgabe in diesem Projekt darin, den geflüchteten Menschen Hilfe anzubieten, erste sprachliche Schritte in Richtung einer gelungenen Integration zu gehen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk sehr deutlich auf der Arbeit mit und am Wortschatz, die von allen Beteiligten als eine lösbarere Aufgabe betrachtet wird. Sehr deutlich zeigt sich jedoch auch, dass der Übergang von Sprach*hilfe* zum Sprachunterricht verschwommen ist. Hier ist auf die

Teilnahme am eingangs durchgeführten Workshop zu verweisen. Die Aufgabe der MitarbeiterInnen der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz, die diesen Workshop durchgeführt haben, und ebenso für alle zukünftigen VertreterInnen, die das Konzept der ehrenamtlichen Sprachhilfe übernehmen möchten, besteht vor allem darin, die SprachhelferInnen in ihrer Position als ErsthelferInnen an der deutschen Sprache zu stärken und ihnen zu vermitteln, dass der eigentliche Sprachunterricht durch geschultes Personal erfolgt.

Es sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass ausgebildete Sprachlehrkräfte in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch ihr Studium geschult sind, didaktisch sowie methodisch die deutsche Sprache als eine zweite bzw. fremde zu vermitteln. Dazu zählt auch das Wissen um die deutschen Sprachstrukturen und die Gesetzmäßigkeiten ihres Erwerbs. Dies ist durch ungeschultes Personal nicht zu leisten. Das Hauptaugenmerk der Sprachhilfe liegt daher einerseits auf der Wortschatzarbeit, die eine erste Teilhabe am neuen Gesellschaftssystem ermöglicht, Integration in die Gesellschaft unterstützt und die Zeit überbrückt, bis die geflüchteten Menschen in einem Sprachkurs aufgenommen werden können.

Andererseits besteht ein weiteres Hauptziel der Sprachhilfe darin, freundlich mit den Geflüchteten Kontakt aufzunehmen, gegenseitige Vorurteile durch Begegnungen abzubauen und den Geflüchteten die Gelegenheit zu geben, aktiv an ihrer Integration in Deutschland mitzuwirken – auch ohne einen gesicherten Aufenthaltsstatus. Hier ist zu unterstreichen, dass es Aufgabe der Politik und Landesregierung ist, dafür zu sorgen, dass Sprachunterricht und sozialpädagogische Betreuung auch in den kleinen Gemeinden stattfinden kann. In der Leipziger Erklärung (2016) der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sog. „Flüchtlingskrise“ wird diese Forderung stark gemacht:

Das ehrenamtliche Engagement auch im Bereich der sprachlichen Integration war und ist ein wesentliches und auch perspektivisch unverzichtbares Element der Willkommenskultur. Aber: In Öffentlichkeit und Medien entsteht gelegentlich der Eindruck, als wenn es für die Lösung der Aufgabe, die Zuwandernden sprachlich und kulturell mit der bundesdeutschen Gesellschaft vertraut zu machen, weder tragfähige Konzepte noch ausgebildete Fachleute gäbe, so dass notgedrungen auf ad-hoc-Lösungen zurückgegriffen werden müsse. Dem ist energisch zu widersprechen.

Wir wollen die ehrenamtlich Tätigen mit unserer fachlichen Expertise nach besten Kräften unterstützen. Doch Ehrenamtliche dürfen nicht die Hauptlast tragen, denn eine wirksame und nachhaltige sprachliche Integration benötigt professionelle Strukturen und Rahmenbedingungen.

Die Sprach*hilfe* stellt keinen Ersatz für Sprachunterricht oder für sozialpädagogische Betreuung dar, sondern ist ein gutes Beispiel dafür, wie Willkommenskultur praktisch umgesetzt werden kann.

Literatur

- Bühler, Karl (1934/1999): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Deppe, Joachim (1992): *Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Informationen zum Erweiterungsfach DaZ (2016): Informationen zum Erweiterungsfach DaZ an der TU Chemnitz. Online unter <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/daf/DaZ-Erweiterung-Flyer.pdf>.
- Informationen zum Erweiterungsfach DaZ (2016): Informationen zur Beruflichen Qualifizierung in DaZ an der TU Chemnitz. Online unter https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/daf/zert_kurs_beruf.html.
- Kasprzik, Waldemar (1974): *Lernstatt. Erfahrungen und Folgerungen aus einem Modellversuch in der Automobilindustrie*. Berlin: cad.
- Leipziger Erklärung (2016): Leipziger Erklärung der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sogenannten „Flüchtlingskrise“. Online unter https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/daf/Leipziger%20Erklärung_final.pdf.
- Nachhaltige Strukturen (2016): Nachhaltige Strukturen für sprachliche Integration schaffen. Presseartikel uni aktuell. Chemnitz, 07.3.2016. Online unter <https://www.tu-chemnitz.de/uk/pressestelle/aktuell/1/7210>.
- Reden ist Gold (2016): Reden ist Gold. Studenten geben Sprachhilfe. Presse Artikel 371 Stadtmagazin. Chemnitz, August 2016. Online unter <http://www.371stadtmagazin.de/371magazin/items/Studenten-geben-Sprachhilfe.html>.
- Steinmüller, Ulrich (1979): Lernstatt im Wohnbezirk. *Deutsch lernen* 3, 45–59.
- Szablewski-Cavus, Petra (2001): Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. *Deutsch als Zweitsprache* (Extraheft), 23–33.
- Über Sprachinseln (2015): Über Sprachinseln zur Teilhabe am städtischen Leben. Presseartikel uni aktuell. Chemnitz, 13.3.2015. Online unter <https://www.tu-chemnitz.de/uk/pressestelle/aktuell/1/6490>.

Modelle der Vermittlung des Deutschen durch LernbegleiterInnen für Geflüchtete. Einblicke in die Spracharbeit von HelferInnenkreisen

Peter Jandok (München)

1 Einleitung

Seit Mitte 2015 hat der Zuzug von Geflüchteten nach Deutschland erheblich zugenommen. Das ehrenamtliche Engagement nahm für diesen Personenkreis ebenfalls zu. Etablierte HelferInnenkreise haben sich an die neuen Herausforderungen angepasst, neue HelferInnenkreise haben sich gegründet.

Um Geflüchteten Unterstützung anzubieten, ist nicht nur das individuelle Engagement in der Bevölkerung gestiegen. Auch MultiplikatorInnen, Verbände, Stiftungen, Unternehmen und viele andere Stakeholder brachten und bringen ihre Expertise ein. So gibt der „Ratgeber für Ehrenamtliche“ (Erb et al. 2016) v.a. allgemeine Informationen zum Engagement für Flüchtlinge und Schammann; Younso (2016) eruiert „Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung“. Einen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Geflüchteten bietet z.B. Johansson (2016).

Schon seit jeher wird der Erwerb der Sprache des aufnehmenden Landes für Geflüchtete als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe, zum Arbeitsmarkt und zum Bildungssystem hervorgehoben. Diese Aufrufe führen auch dazu, dass 44,1% der Ehrenamtlichen 2015 angaben, „sich am Sprachunterricht für Geflüchtete zu beteiligen“ (Karakayali; Kleist 2016: 24), was der größte Bereich ehrenamtlichen Engagements ist (ebd.). Für diese Gruppe geben ExpertenInnen des Fachbereichs

Deutsch als Fremd-/Deutsch als Zweitsprache, z.B. in Youtube-Videos (Funk 2015) oder in Leitfäden (Krumm o.J.), Hinweise zur Unterrichtspraxis für z.T. nicht professionell auf Sprachvermittlung ausgebildete LernbegleiterInnen. Lehr-/Lernmaterialien für Geflüchtete, herausgegeben von unterschiedlichen Initiativen (z.B. Baer 2015, Bietz 2015, Landherr; Streicher; Hörtrich 2015), wurden 2016 ergänzt von Angeboten traditioneller Lehrmaterialverlage (Heyse 2016, Kaufmann; Rohrman; Scarpa-Diewald 2016). Ein erster wissenschaftlich orientierter, gleichzeitig stark praktisch ausgerichteter Überblick über das Thema „Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund“ liegt mit der Sonderausgabe 2016 der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ (Goethe-Institut et al. 2016) vor. Dem Selbstverständnis der Zeitschrift folgend, wurde der Fokus hier v.a. auf den schulischen Bereich gelegt. Roche (2016) bietet einen ersten wissenschaftlich fundierten Überblick über den „Deutschunterricht mit Flüchtlingen“ an, in dem neben allgemeinen DaF/DaZ-Grundlagen auch Besonderheiten der Herkunftssprachen und -kulturen Geflüchteter vorgestellt werden.

Im vorliegenden Beitrag werden sechs unterschiedliche Modelle der Sprachvermittlung von LernbegleiterInnen für erwachsene Geflüchtete auf den Niveaustufen A0-A1 vorgestellt. Sie illustrieren eine Vielzahl von Lösungsoptionen für konkrete Herausforderungen, die lokale HelferInnenkreise in Bezug auf die Vermittlung der deutschen Sprache für Geflüchtete gefunden haben. Die Modelle sind das Resultat eines Matchings aus drei Komponenten: (1) Erfahrungen und Kompetenzen der LernbegleiterInnen, (2) Bedürfnisse und rechtliche Rahmenbedingungen der Geflüchteten, (3) lokale Gegebenheiten der HelferInnenkreise.

Die Darstellung der unterschiedlichen Sprachvermittlungskonstellationen kann für mehrere Akteure von Interesse sein: (1) Verantwortliche der Sprachvermittlung in HelferInnenkreisen, die Bestätigung für oder Alternativen zu ihrem derzeitigen Lehr-/Lernsetting suchen. (2) Institutionen, die Unterstützungsangebote für ehrenamtliche LernbegleiterInnen entwickeln und erproben möchten. (3) Verlage, die Lehr-/Lernmaterialien für Geflüchtete v.a. auf A0-Niveau entwickeln und immer noch von klassischen Vermittlungskontexten ausgehen, die in HelferInnenkreisen nur z.T. existieren. (4) Die Wissenschaft, die zum einen DaF/DaZ-Studierende ausbildet und derzeit auch Fortbildungsangebote für LernbegleiterInnen entwickelt. Zum anderen soll am Ende des Beitrags der Versuch unternommen werden, neue Forschungsbereiche aufzuzeigen, die sich aus den vorgestellten Vermittlungsmodellen ergeben.

2 Datengrundlage

Zwischen Dezember 2015 und März 2016 wurde ein Datenkorpus von Vermittlungskontexten¹ der deutschen Sprache für Geflüchtete aufgebaut. In neun süddeutschen HelferInnenkreisen wurden Unterrichtskonstellationen von ehrenamtlichen LernbegleiterInnen zumeist aus zwei Kameraperspektiven – eine Kamera war auf die/den LernbegleiterIn gerichtet, eine Kamera auf die Geflüchteten – aufgezeichnet. Insgesamt handelt es sich hierbei um ca. 20 Stunden Videomaterial. Darüber hinaus liegen ca. 15 Stunden Videomaterial von Deutschunterricht vor, das in einer ehrenamtlichen Initiative von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen aufgezeichnet wurde. Als potenzielle Vergleichsperspektive wurden weitere 15 Stunden Videoaufzeichnungen von professionellem Deutschunterricht in einem Integrationskurs aufgenommen.

Da eine detaillierte Analyse des Gesamtkorpus noch nicht möglich war, beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf eine erste grobe Auswertung der Vermittlungskontexte in den neun süddeutschen HelferInnenkreisen. Der Autor war während der Aufzeichnungen anwesend.

3 Wer sind die LeiterInnen – wer die Geflüchteten?

Die soziologische Forschung zur ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland steckt noch in den Kinderschuhen. Der Vorteil davon ist, dass die zur Verfügung stehende Forschung sehr aktuell ist. Allgemein kann gesagt werden, dass sich v. a. Frauen ehrenamtlich engagieren: „Drei Viertel aller Ehrenamtlichen sind nach wie vor Frauen, bei unter 50-Jährigen sogar über 80 Prozent“ (Karakayali; Kleist 2016: 5). Circa die Hälfte aller Ehrenamtlichen ist älter als 50 Jahre, nur ca. 16% sind jünger als 30 Jahre (ebd.: 12f.). Bezüglich des Erwerbsstatus zeigt sich, dass 11% studieren, 49,5% erwerbstätig und ca. 21% in Rente sind (ebd.: 13f.).

Der Sprachunterricht war 2015 für Ehrenamtliche eine der Aufgaben, die „besondere Aufmerksamkeit erfuhr. 44,1% aller Befragten gaben an, sich am Sprachunterricht für Geflüchtete zu beteiligen“ (Karakayali; Kleist 2016: 24). Er wird als eine Aufgabe wahrgenommen, in der ein gewisses Maß an Erfahrung eine wichtige Rolle spielt, was sich sowohl an der Altersstruktur widerspiegelt – „Im Sprachunterricht haben sich sogar 57,2% der über 60-Jährigen eingebracht“ (ebd.: 28) – als auch darin zeigt, dass „auffallend viele pensionierte Lehrerinnen und Lehrer [...] im Sprachunterricht aktiv [sind]“ (Hamann et al. 2016: 24). Generell ist zu konsta-

¹ Der Begriff der Vermittlungskontexte wurde gewählt, da es sich z.T. nicht um klassische Formen des Unterrichts handelte. Nichtsdestotrotz wurde immer die deutsche Sprache vermittelt, wozu ein formeller Rahmen vorhanden war. Dieser definiert sich u.a. aus einer festgeschriebenen Zeit, Inhalten und einem Ort sowie Lehrenden und Lernenden. Lernkontexte, in denen die deutsche Sprache, z.B. in Sprachandems oder außerhalb des Klassenraums, vermittelt wird, wurden nicht aufgezeichnet und werden hier nicht besprochen.

tieren, dass die Forschung zur Spracharbeit durch LernbegleiterInnen noch sehr am Anfang steht (vgl. aber Gilbertson 2000, Henrichsen 2010).

Die vorliegenden Daten bestätigen diese Ergebnisse. Es waren vorrangig LernbegleiterInnen ab 50 Jahren, nur vereinzelt haben sich auch Männer in der Vermittlung des Deutschen engagiert. Vor allem in Fall 8 und Fall 9 konnten sie aber sehr wohl beobachtet werden (s.u.). Ebenso konnte bei zahlreichen LernbegleiterInnen festgestellt werden, dass sie auch beruflich im Bildungsbereich tätig sind bzw. waren.

Auch die Lernenden bestätigten die statistischen Daten zu Geflüchteten aus den Jahren 2015/16 (Rich 2016). Es konnten überwiegend jüngere Männer bis ca. 35 Jahren beobachtet werden. Bezüglich ihrer Muttersprache(n) und ihrem Bildungsniveau waren jedoch alle Gruppen höchst heterogen. Als eine besondere Herausforderung wurde die Sprachvermittlung für Geflüchtete beschrieben, die entweder als primäre oder sekundäre Analphabeten eingeschätzt wurden.

4 Sechs Konzepte zur Vermittlung der deutschen Sprache in süddeutschen HelferInnenkreisen

Bevor auf die sechs Konzepte, die beim Unterrichten der deutschen Sprache in den untersuchten HelferInnenkreisen genutzt werden, eingegangen wird, ist zu betonen, dass sie sich v.a. in den Gruppengrößen unterschieden. Nach ihnen sind auch die nachfolgend beschriebenen Konzepte mit konkreten Fällen geordnet.

4.1 Das Klein(st)gruppen-Modell

Im Klein(st)gruppen-Modell vermittelt ein/e LernbegleiterIn zwei bis vier Geflüchtete. Es konnten insgesamt zwei Konstellationen (Fall 1 und Fall 2) beobachtet werden, in denen jeweils eine Lernbegleiterin zwei Geflüchteten die deutsche Sprache vermittelt hat.

In Fall 1 wurde ein Ehepaar in einem Kloster gemeinsam unterrichtet. Die Frau musste primär-alphabetisiert werden, konnte also auch ihre Muttersprache nicht schreiben und lesen. Der Mann kannte bereits das lateinische Alphabet. Neben dem Ehepaar war auch eines ihrer Kinder im Alter von ca. vier bis fünf Jahren anwesend, das sich allein beschäftigte. Zur Sprachvermittlung wurde kein Lehrwerk genutzt. Die Lernbegleiterin orientierte sich ausschließlich an dem vorangegangenen Stoff, der sich jeweils während des Unterrichts ergab, sowie an den Bedürfnissen des Ehepaars. Während der Hospitation war auffällig, dass die Lernbegleiterin abwechselnd entweder mit dem Mann oder der Frau arbeitete. Dies führte dazu, dass erstens beide nicht interagierten, was den Sprechanteil im Unterricht hätte erhöhen können. Zweitens traten z.T. längere Lernpausen auf, in denen eine/r der beiden Lernenden nichts tat, da keine konkreten Aufgaben verteilt wurden.

In Fall 2 wurden zwei junge Geflüchtete in einem Klassenraum einer öffentlichen Schule unterrichtet. Die Lernbegleiterin war eine ausgebildete Logopädin. Dieser berufliche Hintergrund und die örtliche Gegebenheit wurden im Unterricht sichtbar: Der Unterricht wurde mit Lernspielen aus dem logopädischen Bereich gestaltet; die Lernbegleiterin legte großen Wert auf die Aussprache. Die Lernspiele führten auch dazu, dass Interaktion zwischen beiden Geflüchteten angeregt wurde, was eine Besonderheit im gesamten Datenkorpus ist. Generell war der Unterricht gut vorbereitet: Das Tafelbild war übersichtlich gestaltet, Arbeitsblätter kopiert – ein festes Lehrwerk kam jedoch nicht zum Einsatz. Das übergeordnete Ziel des Unterrichts war die Vorbereitung auf die Prüfung des Goethe-Instituts „Start Deutsch 1“ (A1), von der sich die Lernbegleiterin versprach, den Lernenden einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt verschaffen zu können. Unbekannt waren ihr jedoch der Name der Prüfung, freizugängliche Übungsmaterialien auf der Internetseite des Goethe-Instituts und die kostenpflichtigen Vorbereitungsmaterialien für das Formattraining. Professionelles Wissen aus dem individuellen beruflichen Hintergrund und gleichzeitige Unsicherheiten zu Spezifika des DaF/DaZ-Bereichs waren hier zu beobachten und wirkten sich auf den Unterricht aus. So konnten logopädische Sprachlernspiele beobachtet werden; außerdem fragte die Lernbegleiterin den Autor, ob er ihr Hinweise zu den Prüfungsvorbereitungen des Goethe-Instituts geben könne.

4.2 Das Schulklassen-Modell

Das Schulklassen-Modell beschreibt eine klassische Lehr-/Lernsituation: Ein/e LernbegleiterIn unterrichtet mehrere Geflüchtete. Im Gegensatz zu Schul- oder Sprachkursklassen, in denen bis zu 25 Lernende sitzen, waren die beobachteten Klassengrößen wesentlich geringer. Dies könnte mehrere Gründe haben: LernbegleiterInnen fühlen sich ohne professionelle Ausbildung sicherer, wenn sie nur fünf bis zehn Lernende unterrichten. Weiterhin kann noch gut auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden. Da die Vermittlung des Deutschen in HelferInnenkreisen unabhängig von Vorgaben bezüglich Klassenstärken ist, spiegeln diese Realitäten unter Umständen Idealgrößen für den Sprachunterricht von Geflüchteten im Schulklassen-Modell wider, die von Lehrenden- und Lernendenseite definiert werden. Im Folgenden werden wieder zwei beobachtete Fälle beschrieben.

Im Fall 3 wurden sechs Geflüchtete in einem Raum eines Klosters unterrichtet. Die Lernbegleiterin war eine ehemalige Schulleiterin. Die Geflüchteten wiesen eine hohe Heterogenität bezüglich Alter, Herkunft, Alphabetisierungsgrad in der lateinischen Schrift und Lernerfahrung auf. Der Unterricht hatte durch eine gute Vorbereitung und ein reguläres Lehrwerk einen klaren Aufbau. Die Professionalität des Unterrichts zeigte sich auch im Medieneinsatz: Ein Laptop für Hörübungen, eine bewegliche Tafel und ein Overheadprojektor, den die Lehrerin in Eigeninitiative organisiert hatte, führten zu einem abwechslungsreichen Unterricht. Auffällig war

weiterhin, dass die Lernbegleiterin die Geflüchteten siezte und auch umgekehrt auf das Siezen bestand. Sie begründete dies damit, dass auch außerhalb des Klassenraums in formellen Kontexten gesiezt wird und es gleichzeitig ein Zeichen ihres Respekts gegenüber den Lernenden sei. In fast allen anderen beobachteten Lehr-/Lernkonstellationen haben sich LernbegleiterInnen und Geflüchtete geduzt, was von ihnen damit begründet wurde, eine vertraute Lernatmosphäre schaffen zu wollen. Der Deutschunterricht wurde so auch sprachlich von einem streng institutionell vorgegebenen Setting abgegrenzt.

Im Fall 4 wurden die Geflüchteten in den Räumlichkeiten der örtlichen Volkshochschule unterrichtet. Die Lernbegleiterin war eine ausgebildete Lehrerin, nun jedoch freiberuflich tätig. Beim ersten Besuch waren es neun Teilnehmer – wie fast immer: alles Männer – beim zweiten Besuch nur fünf, da die Gruppe inzwischen geteilt worden war. Beim ersten Besuch kamen unangemeldet zwei weitere potenzielle LernbegleiterInnen hinzu, die sich sofort aufteilten und in den Übungsphasen die Lernenden unterstützten. Generell war der Unterricht auch hier wieder sehr gut vorbereitet, ein motivierender Einstieg ins Thema wurde gewählt, Übungsmaterial war kopiert, das vorhandene Whiteboard übersichtlich und durchdacht genutzt. Auffällig war die Verwendung des Arabischen durch die Lernbegleiterin, das sie nach eigenen Angaben rudimentär beherrscht. Es hat zum einen dazu geführt, dass einige Lernende schnell die Übungen verstanden und sie durch Lob in ihrer Muttersprache motiviert wurden. Zum anderen ist unklar, was die Verwendung der Muttersprache eines Teils der Gruppe für den anderen Teil der Lernenden bedeutet hat. Spaltet es die Gruppe oder hilft es z.B. auch indirekt dieser Gruppe, wenn Arabischsprachige durch Übersetzung auch Verstehen bei einem Teil der anderen Gruppe erzeugen können?

4.3 Das Teamteaching-Modell

Abgesehen von Fall 4, in dem unangemeldet zwei neue Lernbegleiterinnen den Unterricht beobachten wollten, um zu entscheiden, ob sie sich selbst bei der Vermittlung der deutschen Sprache engagieren möchten, konnten zwei weitere Lernsettings beobachtet werden, in denen jeweils zwei Lernbegleiterinnen als Team Deutsch unterrichteten. Beiden Fällen war gemein, dass im Vergleich mit dem Schulklassen-Modell mehr Lernende anwesend waren: acht bzw. neun Geflüchtete. Die jeweils zwei Lernbegleiterinnen haben sich klar in eine ‚Hauptlehrkraft‘ und eine ‚Unterstützung‘ aufgeteilt, was z.B. daran erkennbar war, wer den Unterricht begonnen und abgeschlossen, das Unterrichtsthema und Lehr-/Lernmaterialien vorbereitet und Lernstoff erklärt sowie Übungen angeleitet hat.

Dem Teamteaching-Modell wurden in Vor- und Nachgesprächen zahlreiche Vorteile zugeschrieben: So konnten die Lernbegleiterinnen die Unterrichtsvorbereitung aufteilen. Sollte es einmal zeitliche Probleme bei einer der beiden Lernbegleiterinnen geben, muss der Unterricht nicht komplett ausfallen. HelferInnenkreise können so auch mehr LernbegleiterInnen motivieren, ‚nur‘ als Unterstützung

tätig zu werden, sollten sich einige zuerst nicht zutrauen, selbst den Unterricht eigenverantwortlich zu übernehmen. Schließlich ist es mit zwei LernbegleiterInnen auch besser möglich, auf individuelle Bedürfnisse der Geflüchteten einzugehen und mit Heterogenität besser umgehen zu können.

Im Fall 5 wurden insgesamt acht Geflüchtete im Aufenthaltsraum einer lokalen Flüchtlingsunterkunft, einem Containerkomplex, unterrichtet. Der Unterricht war auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen konzentriert. Zu Beginn des Unterrichts wurde viel Zeit damit verbracht, die Geflüchteten in 1:1-Konstellationen in individuelle Kurzgespräche zu verwickeln, in die jeweils auch die Nachbarn mit einbezogen wurden. In dieser Aufwärmübung ging die Initiative ausschließlich von den Lernbegleiterinnen aus: Sie nehmen die Lernenden aktiv dran, gehen auf sie zu, stellen Fragen, korrigieren Antworten etc. Dann wurden Wochentage, Monatsnamen und Jahreszeiten wiederholt bzw. neu gelernt. Hierbei wurde immer das Vorwissen der Teilnehmenden aktiviert. Als orientierendes Lehrwerk nutzte der HelferInnenkreis Baer (2015), was auch den Lernenden zur Verfügung gestellt wurde und den Vorteil hat, dass mehrere Sprachversionen davon vorhanden waren. Zusätzlich hatte die hauptverantwortliche Lernbegleiterin für das Thema „Einkaufen“ authentische Werbeprospekte mitgebracht und weiteres Zusatzmaterial vorbereitet. Im Unterrichtsraum befand sich ein Flipchart, das v.a. für die Vokabelarbeit genutzt wurde. Die Lernatmosphäre war sehr gut und die Teilnehmenden waren trotz der späten Unterrichtszeit (18.00 – 19.30 Uhr) hochmotiviert. Die Männer waren mit einer Ausnahme alles Kurden, wozu auch ein elfjähriger Junge gehörte, dem anzumerken war, dass er bereits in eine deutsche Schule ging, da er sich im Gegensatz zu den anderen Lernenden immer gemeldet hat und über einen breiteren Wortschatz verfügte.

Im Fall 6 wurden neun Geflüchtete in den Räumlichkeiten einer lokalen Fahrschule unterrichtet. Die Lernbegleiterin ist identisch mit der aus Fall 2, also eine Logopädin. Sie war sich unsicher, ob alle Geflüchteten schreiben können. Das Sprachniveau war geringer als in Fall 2, und der Fokus des Unterrichts lag auf der Entwicklung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben, grenzt also an Alphabetisierung. Die Lehr-/Lernmaterialien bestanden aus selbstgemachten Arbeitsblättern und diversen Kärtchen sowie logopädischem Material, wie z.B. Knetmasse, mit der Buchstaben geknetet wurden. Die Verbindung von Fühlen mit der Hand und kognitiver Arbeit stellte einen auffälligen Baustein des Unterrichts dar. Inhaltlich hatte der Unterricht fünf Phasen: rhythmische Aufwärmübung, Artikelraten, Wörter an Flipchart schreiben, Buchstaben merken und schreiben sowie schlussendlich Buchstaben des Wortes Gummibärchen kneten. Besonders in diesem Unterricht wurde deutlich, welchen Einfluss die individuelle Berufserfahrung der Freiwilligen auf den Unterricht haben kann. Auch die Arbeitsverteilung zwischen beiden Lernbegleiterinnen war sehr deutlich: Die Logopädin hat die Unterrichtsvorbereitung übernommen und weist die unterstützende Lernbegleiterin vor Übungsphasen kurz an. Dann übernehmen beide jeweils einen Teil der Geflüchteten. Die Logo-

pädin beendet auch diese Übungsphasen und leitet zum nächsten Arbeitsschritt über.

4.4 Das Klassen-Outsourcing-Modell

Das Klassen-Outsourcing-Modell konnte einmal beobachtet werden. Man kann es folgendermaßen beschreiben: Alle KursteilnehmerInnen lernen gemeinsam in einer Lokalität, die mindestens einen Klassenraum zur Verfügung hat. Neben diesem Klassenraum gibt es weitere Räume, in denen weitere LernbegleiterInnen die deutsche Sprache im 1:1 Unterricht vermitteln. Sie gehen einfach in den Klassenraum und die dortige Lernbegleiterin bestimmt einen Lernenden, der nun aus dem Klassenunterricht für ca. 20 Minuten in den 1:1-Unterricht wechselt. Meist sind es einerseits Geflüchtete, die besonderen Nachholbedarf haben: Unter Umständen konnten sie am Unterricht des Vortags nicht teilnehmen, sind neu in der Gruppe oder brauchen noch zusätzliche Unterstützung, z.B. im Bereich Alphabetisierung. Andererseits werden auch Lernende zum 1:1-Unterricht geschickt, die den anderen im Deutschen bereits voraus sind oder in den nächsten Tagen ein wichtiges Gespräch bei einer Behörde oder für ein Arbeitsverhältnis haben, wofür sie individuell vorbereitet werden. Nach den 20 Minuten 1:1-Unterricht kehren sie wieder in den Klassenverband zurück. Die 1:1-LernbegleiterInnen haben häufig bestimmte Fähigkeiten, z.B. können sie eine Mutter- oder Verkehrssprache der Geflüchteten oder haben Erfahrungen mit der Ausländerbehörde. Das Matching im 1:1-Unterricht wird entsprechend den (wahrgenommenen) Bedürfnissen der Lernenden und den Kompetenzen der LernbegleiterInnen vorgenommen.

Im Fall 7 wurden insgesamt zehn Geflüchtete in einem zu dieser Zeit noch fast freistehenden großen Bürogebäude unterrichtet. Das Gebäude sollte in der nächsten Zeit zu einer Flüchtlingsunterkunft für bis zu 500 Geflüchteten umgebaut werden. Der Unterrichtstrakt war bereits für Lehr- und andere Betreuungszwecke umgebaut. Der Unterricht fand täglich für unterschiedliche Gruppen von Geflüchteten im oben beschriebenen Modell statt. Die Lernbegleiterin promoviert im Bereich Englischdidaktik auf Lehramt (Gymnasium) und macht parallel ein Erweiterungsmodul Deutsch als Zweitsprache. Um den Schnitt im Unterrichtsgeschehen, in dem ein Lernender aus dem Klassenverbund in den 1:1-Unterricht übergeben wird, zu illustrieren, soll die entsprechende Phase transkribiert dargestellt und kurz analysiert werden (LB = LernbegleiterIn, DL = Deutschlernender).

- | | | |
|-----|-----|--|
| 001 | LB1 | ähm:: (0,5) Abdul´ magst du: ähm:: |
| 002 | | rübergehn und n bisschen: äh üben´ (1,0) |
| 003 | DL | kein problem. |
| 004 | LB1 | ja´ (0,5) ok. (0,5) genau. (1,0) der Abdul |
| 005 | | ist nämlich schon sehr gut´ und dem ist |
| 006 | | das fast zu langweilig hier. ((kurzes |
| 007 | | Lachen)) |

- 008 LB2 find ich gut.
009 LB1 ähm da könnt ihr auf jeden fall die
010 ganz schwierigen sachen von ganz hInten
011 machen. (0,5) ((leise)) ähm hier bei schwe:r
012 ((blättert in Lehrmaterial))
013 ((5 sek unverständlich))
014 guckt mal dass das funktioniert. er hat
015 mir auch grad erzählt er fängt nächste
016 woche ne ausbildung an als:: desInger (1,0)
017 wenn dir nichts einfällt (0,5) stoffe-
018 tshirt- nähen- ((unverständlich)) ((lachen))
019 LB2 ((unverständlich))
020 LB1 ((3 sek unverständlich)) ok. ähm:
021 genau. also. nochmal zusammen´ Ich´ (0,5)
022 ALLE Ich´
023 LB1 Esse´ (0,5)
024 ALLE Esse´

In Z. 001 – 002 fragt die Lernbegleiterin, die die Klasse unterrichtet (LB1), den Deutschlernenden (DL) Abdul², ob er ‚rübergehen mag‘. Da keine weitere Erklärung von LB1 getätigt wird, kann vorausgesetzt werden, dass die Deutschlernenden das Klassen-Outsourcing-Modell bereits kennen und praktiziert haben. Nach der Zustimmung durch Abdul (Z. 003) wendet sich LB1 an LB2 und bewertet Abdul sprachlich (‚schon sehr gut‘), damit sich LB2 auf die nächsten 20 Minuten einstellen kann. LB1 gibt LB2 weiterhin (ab Z. 009) konkrete Empfehlungen aus dem Lehrbuch und eruiert auch die angenommen wichtigsten Themen (Ausbildung Designer), die sie aus informellen Gesprächen zieht (‚er hat mir auch grad erzählt‘). Nach dieser kurzen Aufgabenübergabe geht der Unterricht im Klassenverbund mit Nachsprechen weiter.

4.5 Das Thannhauser-Modell

Das Thannhauser-Modell wurde von freiwilligen LernbegleiterInnen aus dem bayerischen Thannhausen entwickelt.³ Es nimmt die praktischen Erfahrungen aus der Spracharbeit mit Geflüchteten auf und entwickelt daraus folgendes Konzept (vgl. Landherr; Hörtrich; Streicher 2016: 1ff.): Es gibt ein bis zwei ‚didaktisch-methodisch vorgebildete Lehrkräfte‘, die die Koordination des Unterrichts und die Einführung eines neuen Themas bzw. der Themenwiederholung im Plenum frontal vornimmt. Diese Person(en) übernehmen also die Vorentlastung, leiten Vorstel-

² Name geändert.

³ Die vorliegende Beschreibung des Thannhauser-Modells beschränkt sich auf seine didaktische Herangehensweise. Es wird nicht auf das Lehr-/Lernmaterial selbst eingegangen, das auch kritisch diskutiert wird.

lungsrunden an, stellen neues Vokabular vor usw. Im Anschluss sprechen die Lernenden nach oder übertragen es in ihr Heft, idealerweise in den „Deutschkurs für Asylbewerber“ (ebd.). Nach dieser Einzelarbeit gibt die Lehrperson für die folgende Kleingruppenarbeitsphase Arbeitsanweisungen an die zahlreich anwesenden Freiwilligen, die in Kleingruppen mit ca. einem bis vier Geflüchteten das gerade neu Gelernte wiederholen, es noch einmal anders erklären, erweitern usw. Am Ende der Lernphase gibt es im Plenum noch eine Zusammenfassung.

Vorteile dieser Methode sind, dass

- a) Kein/Helfer/keine Helferin an jedem Kurstag anwesend sein muss, somit auch mal andere Termine wahrnehmen kann, ohne den Kursverlauf zu schwächen,
- b) sich viele interessierte Mitbürger als Helfer ehrenamtlich einbringen und somit auch Kontakte zu den Asylbewerbern aufbauen können,
- c) bei notwendiger Differenzierung Helfer in Kleingruppen auch andere Themen des Arbeitshefts oder des Basishefts (Bereich Rechnen und Lernen lernen) nach Sprachniveau der Asylbewerber bearbeiten können,
- d) und dass sich dadurch immer mehr Menschen zutrauen, ehrenamtlich Deutschkurse zu organisieren oder daran teilzunehmen.
(Landherr; Hörtrich; Streicher 2016: 2)

Interessant ist, dass das Modell nicht nur den Anspruch hat, Geflüchteten eine sprachliche Erstorientierung in Deutschland zu geben, sondern durch das Konzept auch die Integration der Geflüchteten in die Gemeinschaft, stellvertretend durch die LernbegleiterInnen der Kleingruppenarbeitsphase, vorangetrieben werden soll. Außerdem werden auch ‚Nichtprofi-LehrerInnen‘ ermutigt, sich ehrenamtlich zu engagieren.

Im Fall 8 wurden insgesamt neunzehn bis zwanzig Geflüchtete von einer „Hauptlehrerin“ und weiteren acht LernbegleiterInnen in einem Raum der örtlichen Volkshochschule unterrichtet. Sie liegt in Laufdistanz zur nahegelegenen Traglufthalle, in der die Geflüchteten untergebracht sind. Jeder Lernende erhielt ein Namensschild, für Neuhinzugekommene wurde eins geschrieben. Das Thema der Stunde waren Körperteile und damit verbunden Krankheiten. Dass sehr viele LernbegleiterInnen anwesend sind, nutzt die „Hauptlehrerin“ v.a. auch, um spontane Beispieldialoge vorzuspielen. So wird sowohl pantomimisch als auch mit unterschiedlichen Stimmen unterstützt, dass die Lernenden dem Unterricht gut folgen können.

4.6 Das „Viele-HelferInnen-viele-Geflüchtete“-Modell

Das „Viele-HelferInnen-viele-Geflüchtete“-Modell besteht daraus, dass sich zu einer vereinbarten Zeit in einem großen Raum mit vielen Tischen, die den Bedürfnissen entsprechend zusammengestellt werden können, zahlreiche Geflüchtete und

LernbegleiterInnen treffen. Alle Geflüchteten haben das gleiche Lehrwerk. Je nachdem, wie weit sie schon gelernt haben, ob sie gern allein oder in einer Kleingruppe lernen möchten und wen sie als Lernbegleiter präferieren, können sie sich den/die LernbegleiterIn selbst auswählen.

Im Fall 9 wurden insgesamt vierzehn Geflüchtete von neun LernbegleiterInnen unterrichtet. Der Unterricht fand in einem Jugend- und Kulturhaus statt. Zur Unterrichtszeit kamen nach und nach erst die LernbegleiterInnen, dann die Geflüchteten. Letztere setzten sich einfach zu denjenigen LernbegleiterInnen, die entweder noch frei waren, mit denen sie bereits beim vorangegangenen Mal gelernt hatten oder die sie bereits kannten. So kam es zu LernbegleiterInnen-Geflüchteten-Verhältnissen von 1:1 bis 1:4. Die Tische wurden entsprechend zusammengestellt. Da alle das gleiche Lehr-/Lernmaterial hatten, für das die Lernenden fünf Euro Pfand bezahlen mussten, der nach fünfmaliger Anwesenheit erstattet wurde, konnten alle LernbegleiterInnen das Material. Sie konnten mit den Geflüchteten dort weitermachen, wo sie beim letzten Mal stehen geblieben waren.

Um dieses Konzept auf andere HelferInnenkreise übertragen zu können, braucht man v.a. einen großen Raum mit ausreichenden Tischen und Stühlen, die flexibel zusammengestellt werden können. Ob die Lautstärke im Raum das Lernen beeinträchtigt, ist schwer zu sagen, die Konzentration war in der beobachteten Situation sehr hoch und die Arbeitsatmosphäre intensiv. Sehr auffällig war, dass vier von neun LernbegleiterInnen Männer waren und auch geflüchtete Frauen jeweils in 1:1, höchstens in 1:2-Konstellationen Deutsch gelernt hatten.

5 Schlussfolgerungen für HelferInnenkreise, Fortbildungsangebote, die Lehr-/Lernmaterialentwicklung und die Wissenschaft

In HelferInnenkreisen gibt es sehr unterschiedliche Modelle der Lernbegleitung. Die oben dargestellte Vielfalt kann ihnen unter Umständen Perspektiven auf eine noch effizientere Nutzung der beiden Ressourcen (1) Ehrenamtliche (Anzahl, vorhandene Kompetenzen) und (2) Räumlichkeiten (Anzahl, Größe, Ausstattung) aufzeigen. In Hospitationen war deutlich zu beobachten, dass vorhandene Medien gut genutzt wurden. Sie machen den Unterricht abwechslungsreicher und attraktiver. Eine weitere Auffälligkeit war, dass geflüchtete Frauen im vorliegenden Material nur in 1:1- (Fall 9) oder 1:2-Konstellationen (Fall 1, Fall 9) Deutsch gelernt haben. Sollte in HelferInnenkreisen eine besondere Förderung für Frauen angedacht werden, sind offensichtlich Klein(st)gruppen ein realistisches Modell, das freiwillig genutzt wird.

Fortbildungsangebote für LernbegleiterInnen werden derzeit umfassend entwickelt, erprobt und angeboten. Neben einer generellen Heterogenität konnte jedoch festgestellt werden, dass sich überdurchschnittlich viele Frauen ab 50 mit professionellen Lehrerfahrungen als Lernbegleiterinnen im Schulklassen-Modell,

im Teamteaching-Modell, im Klassen-Outsourcing-Modell und als Hauptlehrkraft im Thannhauser-Modell engagieren. Ehrenamtliche aus nichtlehrenden Professionen vermitteln Deutsch häufig in Klein(st)gruppen, wozu auch die Übungsphasen des Thannhauser-Modells und das „Viele-HelferInnen-viele-Geflüchtete“-Modell gehören. Daraus folgt, dass modular aufgebaute Fortbildungsangebote, die Basis-DaF/DaZ-Lehrkompetenzen vermitteln, gegenüber linearen zu präferieren sind. Diejenigen LernbegleiterInnen, die z.B. ein Lehramtsstudium absolvieren, wissen um die induktive Wissensvermittlung und Merkmale von handlungsorientiertem Unterricht. Sie haben jedoch gegebenenfalls keine Erfahrungen mit heterogenen Klassen. Der 60-jährigen Mittelschullehrerin ist der Umgang mit heterogenen Klassen bekannt, sie weiß jedoch unter Umständen nur eingeschränkt, wie handlungsorientierter Unterricht und Interaktion zwischen den Lernenden umgesetzt werden kann. Auch das Wissen über Apps für Smartphones, die von Geflüchteten stark genutzt werden, muss älteren LernbegleiterInnen möglicherweise vermittelt werden. Solche modular und möglichst auch auf individuelle (Selbst)Kompetenz-einstufungstests beruhenden Fortbildungsangeboten könnten mittelfristig auch für QuereinsteigerInnen in den DaZ-Bereich im Schul- oder Integrationskurswesen sowie für DaZ-Programme des lebenslangen Lernens genutzt werden.

Auch bei der Lehr-/Lernmaterialentwicklung muss zukünftig v.a. auf die Phänomene der heterogenen Zusammensetzung von Lernendengruppen, der unregelmäßigen Teilnahme an Lernangeboten und die unterschiedlichen existierenden Unterrichtsmodelle eingegangen werden. Für die „Einstiegsurse“, die noch vor dem Integrationskurs liegen und häufig von HelferInnenkreisen übernommen werden, scheint sich derzeit der Einsatz von Chunks herauszukristallisieren (vgl. Aguado 2016). Sie haben den Vorteil, dass sie ‚progressionsfrei‘ sind und damit unregelmäßiger Kursteilnahme entgegenkommen. Welche Alternativen es zu ihnen gibt, wenn sich die unregelmäßige Teilnahme auch im bis jetzt noch linear ausgerichteten Integrationskurs fortsetzt – begründet durch nötige Behördengänge, Öffnungszeiten von Kitas und Schulen, Verpflichtungen gegenüber Angehörigen im Heimatland usw. –, ist sowohl von der Forschung als auch von Lehr-/Lernmaterialentwicklern noch zu bearbeiten. Vielleicht bieten dezentral und tutoriell begleitete Blended-Learning-Modelle mit entsprechenden Apps Lösungen auch für den systematischen Sprachaufbau an?

Bis jetzt steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des ehrenamtlichen DaZ-Unterrichts für Geflüchtete noch am Anfang. Ob es sich als ein neues Forschungsgebiet etabliert oder nur ein vorläufiger Trend bleibt, wird die Zukunft zeigen. Es ist jedoch zu vermuten, dass ein erhebliches wissenschaftliches Lernpotenzial in Forschungsprojekten liegt, die z.B. Unterricht von Ehrenamtlichen dem Unterricht von Ausgebildeten gegenüberstellen. Sie könnten zum einen die DaF/DaZ-Arbeit der letzten Jahrzehnte empirisch untermauern und das Fach so stärken. Zum anderen könnten in diesen Projekten neue methodisch-didaktische Modelle, z.B. für den 1:1- oder den Klein(st)gruppenunterricht, entwickelt werden – ihn gibt es in der Realität ja schon lange im Hochpreissegment von

privaten DaF-Sprachkursanbietern. Es bleibt abzuwarten – aber nicht zu hoffen –, ob auch das Phänomen der Großgruppendidaktik wieder stärker betrachtet werden muss. Auch dies ist in Deutschland nur ein DaF/DaZ-Randphänomen, jedoch im Ausland schon seit Langem von großer Bedeutung (vgl. Loo 2007, Narkar-Waldruff 2015, Goethe-Institut et al. 2017). Aus den oben beschriebenen Modellen ist auch klar geworden, dass geflüchtete Frauen unter Umständen besondere Sprachlernangebote benötigen. Wie diese gestaltet werden könnten, ist bisher in Deutschland noch weitgehend ungeklärt (vgl. jedoch Worbs; Baraulina 2017). Ein Blick ins Ausland und deren Sprachkurs- und -materialangebote könnte eine erste Diskussionsgrundlage bilden.

Literatur

- Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit Chunks. In: Goethe-Institut; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Mohr, Imke; Thonhauser, Ingo; Wicke, Rainer E.; Dronske, Ulrich (Hrsg.) (2016): *Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Fremdsprache Deutsch*. Sonderheft 2016. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 30–33.
- Baer, Ursula (2015): Willkommen! Die deutsche Sprache – erste Schritte. München: Flüchtlingshilfe München e. V. Online unter <http://fluechtlingshilfe-muenchen.de/?p=550> (Stand: 11.8.2016).
- Bietz, Anne (2015): Ach so! Deutsch als Fremdsprache für Anfängerinnen und Anfänger oder zum Quereinstieg. Oldenburg: IBIS – Interkulturelle Arbeitsstelle e. V. Online unter <http://ibis-ev.de/de/druckerei-2/ach-so> (Stand: 11.8.2016).
- Erb, Ursula; Kleinhans, Michael; Leitzmann, Claudia; Off-Nesselhauf, Gabriele; Rübke, Thomas (2016): Engagiert für Flüchtlinge: Ein Ratgeber für Ehrenamtliche. München: Hanns-Seidel-Stiftung e. V. Online unter https://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/Engagiert_fuer_FL%C3%BCchtlinge_01.pdf (Stand: 11.8.2016).
- Funk, Hermann (2015): Deutsch-Lehrtipps von Auslandsgermanistik-Experte Prof. Hermann Funk. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=9eKR3nmzVgw> (Stand: 11.8.2016).
- Gilbertson, Stephanie A. (2000): *Just Enough: A Description of Instruction at a Volunteer Based Adult English as a Second Language Program*. Unveröffentlichte PhD der University of Cincinnati.
- Goethe-Institut; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Mohr, Imke; Thonhauser, Ingo; Wicke, Rainer E.; Dronske, Ulrich (Hg.) (2016): *Deutschunterricht für*

- Lernende mit Migrationshintergrund. Fremdsprache Deutsch.* Sonderheft 2016. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Goethe-Institut; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Mohr, Imke; Thonhauser, Ingo; Wicke, Rainer E.; Dronske, Ulrich (Hg.)(2017): *Großgruppendidaktik. Fremdsprache Deutsch.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hamann, Ulrike; Karakayali, Serhat; Wallis, Mira; Höfler, Leif Jannis (2016): Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen. Qualitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Bertelsmann Stiftung. Online unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin//files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Koordinationsmodelle_und_Herausforderungen_ehrenamtlicher_Fluechtlingshilfe_in_den_Kommunen.pdf (Stand: 06.9.2016).
- Henrichsen, Lynn (2010): Basic Training and Ressource Connections for Novice ESL Teachers. *Journal of Adult Education* 39(2), 11–23.
- Heyse, Ingo (2016): *Erste Hilfe Deutsch. Kursmaterial für Flüchtlinge & Asylsuchende.* München: Hueber.
- Johansson, Susanne (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Online unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_SVR_Expertise_Lebenssituation_Fluechtlings.pdf (Stand: 01.9.2016).
- Karakayali, Serhat; Kleist, J. Olaf (2016): EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2015. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online unter http://www.bim.hu-berlin.de/media/Studie_EFA2_BIM_11082016_V%C3%96.pdf (Stand: 31.8.2016).
- Kaufmann, Susan; Rohrmann, Lutz; Scarpa-Diewald, Annalisa (2016): *Bitte einsteigen! Wörter – Sätze – Situationen.* München: Klett-Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (o.J.): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht. Online unter <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf> (Stand: 12.8.2016).
- Landherr, Karl; Hörtrich, Hans Dieter; Streicher, Isabell (2016): Erfolgreiche Methoden im Deutschkurs für Asylbewerber und deren Kinder. Online unter <http://www.deutschkurs-asylbewerber.de/media/pdf/Erfolgreiche-Metho>

- den-im-Deutschkurs-f-r-Asylbewerber-und-deren-Kinder-6_2016.pdf (Stand: 09.9.2016).
- Landherr, Karl; Streicher, Isabell; Hörtrich, Hans Dieter (2015): Deutschkurs für Asylbewerber. Thannhauser Modell. Thannhausen. Online unter www.deutschkurs-asylbewerber.de (Stand: 11.8.2016).
- Loo, Angelika (2007): *Teaching and Learning Modern Languages in Large Classes*. Aachen: Shaker.
- Narkar-Waldruff, Janaki (2015): Großgruppenunterricht im Deutschunterricht. Ein Beispiel aus Indien. *IDV Magazin. Sonderheft Indien, Pakistan, Nepal, Iran. Deutsch in Südasiens* 87 (Juni), 33–35. Online unter http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-MAGAZIN_87.pdf (Stand: 09.9.2016).
- Rich, Anna-Katharina (2016): Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. Ausgabe 3/2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF. Online unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 12.9.2016).
- Roche, (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schammann, Hannes; Younso, Christin (2016): Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Online unter <https://www.uni-hildesheim.de/media/presse/Studium-nach-der-Flucht.pdf> (Stand: 11.8.2016).
- Worbs, Susanne; Baraulina, Tatjana (2017): *Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt*. Ausgabe 1/2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. Online unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse7_gefluechtete-frauen.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 01.5.2017).

Das Wormser Modell – Ein Konzept zur Qualifizierung ehrenamtlicher DeutschlernhelferInnen

Sandra Sulzer (Darmstadt)

1 Einleitung

Durch den vermehrten Zuzug von Geflüchteten stieg der Bedarf an Deutschlehrkräften in den letzten Jahren stark an. Im schulischen sowie im Bereich Erwachsenenbildung mangelt es zum Teil an DaZ-Lehrkräften, aber auch an Mitteln, um die nötige Anzahl an Lehrkräften zu engagieren (vgl. Euen 2015). Aufgrund dieses Bedarfes wird in vielen Bereichen der Arbeit mit Geflüchteten auf ehrenamtliche Hilfe zurückgegriffen, um so den MigrantInnen einen schnelleren Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen, da der Besuch von Integrationskursen oft erst nach Monaten möglich ist bzw. ganz verwehrt wird (vgl. §44 AufenthG¹, Simic 2016: 171). Seit 2012 ist die Zahl ehrenamtlich tätiger Personen von 12,21 Mio. auf 14,36 Mio. im Jahr 2016 angestiegen (vgl. Statista 2016). Dies wiederum zeigt, dass nicht nur der Bedarf an weiteren SprachvermittlerInnen besteht, sondern auch die Bereitschaft von Freiwilligen sich ehrenamtlich zu engagieren, gestiegen ist. Die Arbeit der Ehrenamtlichen wird von vielen Stellen positiv aufgenommen, aber auch zum Teil kritisch gesehen (vgl. Krumm o. J.).

Um den kritischen Stimmen entgegenzuwirken und die Ehrenamtlichen sinnvoll und gut vorbereitet in den Sprachunterricht einzubeziehen, begann die vhs

¹ §44 Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs (Aufenthaltsgesetz, Kapitel 3 – Integration).

Worms im Jahr 2014 mit dem Projekt „FamoS“² (familienorientierte Sprachförderung), in dessen Rahmen ab Ende 2015 Ehrenamtliche zu DeutschlernhelferInnen qualifiziert wurden. Es wurde von Anfang an klargestellt, dass die Ehrenamtlichen nicht die Arbeit von ausgebildeten DaZ-Lehrkräften leisten sollen, sondern diesen assistierend zur Seite stehen und dadurch für alle Beteiligten einen entzerrten Unterricht garantieren. Für die Ausarbeitung des Konzeptes sowie die Qualifizierung der Ehrenamtlichen wurden MitarbeiterInnen des Sprachenzentrums der Technischen Universität Darmstadt für das Projekt gewonnen.

An vielen Grundschulen in Rheinland-Pfalz gibt es keine Willkommens- bzw. Intensivklassen, die die neu eingetroffenen und noch auf einem sehr niedrigen Niveau Deutsch sprechenden Kinder aufnehmen können und auf den regulären Unterricht vorbereiten. Nach dem Konzept der Submersion nehmen die Kinder am Unterricht in Regelklassen teil (vgl. Lütke 2012: 155), was sich nicht immer als förderlich erweist. Die SchülerInnen werden zum Teil aufgrund ihres Alters in die 2. oder 3. Klasse eingestuft, obwohl sie in ihrer Heimat noch nie eine Schule besucht haben. Die Deutschlehrenden sind mit dieser unbekanntem Situation häufig überfordert und benötigen Unterstützung (vgl. Klovert 2015). Aber auch im Erwachsenenbereich reicht meist der reguläre Integrationskurs nicht aus (vgl. Yazdani 2015: 12), um die Geflüchteten in die Gesellschaft zu integrieren. Im Sprachkurs werden Informationen vermittelt, die in sprachlicher und kultureller Hinsicht zur Integration führen. Jedoch fehlt den Kursteilnehmenden meist außerhalb des Deutschkurses der Kontakt zur deutschsprachigen Bevölkerung, da sie sich im privaten Bereich vorwiegend in einem Umfeld bewegen, in dem ihre L1 ausreicht. Mit dem vorliegenden Konzept sollen die Lücken gefüllt werden, die institutioneller Deutschunterricht nicht leisten kann. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass der Zweitspracherwerb von Geflüchteten durch weitere Faktoren, u.a. Traumata, jahrelange Flucht, unsichere Bleibeperspektive, Ungewissheit über den Verbleib der Familie und eine hohe Fluktuation in den Kursen (aufgrund der Zuweisung der Geflüchteten nach dem Königsteiner Schlüssel), beeinflusst werden kann.

2 Ausgangslage

Die Stadtverwaltung Worms registrierte in den Jahren 2011 bis 2013 jeweils zwischen 75 und 90 Geflüchtete in Worms. Im Jahr 2014 waren es bereits 210 Personen und für das Jahr 2015 wurden 400 Personen erwartet (vgl. Stadtverwaltung Worms 2015). Im weiteren Verlauf des Jahres wurde die Zahl für 2015 auf 800 Geflüchtete korrigiert (vgl. Wormser Zeitung 2015). Um die neue Situation bewältigen zu können, leitete die Stadt Worms u.a. mit Ehrenamtlichen mehrere Projekte in die Wege (vgl. Wormser helfen 2016), aber auch die vhs Worms war nicht

² Mit „FamoS“ soll neben der Sprachförderung für Kinder auch ein ergänzendes Kursangebot für Erwachsene angeboten werden. Aus diesem Grund wurde das Konzept auch für beide Altersgruppen entwickelt.

untätig. Schon vor dem großen Flüchtlingszustrom Ende 2015 erkannte die vhs Worms, dass es im Bereich Ehrenamt nötig ist, den Ehrenamtlichen eine Rolle zuzuweisen und sie für ihre Tätigkeit vorzubereiten. Im Sommer 2015 wurden MitarbeiterInnen des Sprachenzentrums der Technischen Universität Darmstadt für das Projekt gewonnen, die für Herbst 2015 drei Workshop-Wochenenden konzipierten. Zusätzlich wurde von denselben Personen ein Leitfaden erstellt und eine dazugehörige Materialiensammlung (im weiteren Text als Fundgrube bezeichnet) für die DeutschlernhelferInnen entwickelt. Das Konzept und alle dazugehörigen Materialien sollen im Folgenden näher erläutert werden.

3 Konzeptentwicklung

Aufgrund der fehlenden Lehrkräfte, der steigenden Flüchtlingszahlen und der regen Initiative von Ehrenamtlichen haben sich im Bereich DaZ für Geflüchtete neue Forschungsbereiche ergeben, so auch die Entwicklung und Evaluation von Konzepten für die Qualifizierung Ehrenamtlicher. Zum Zeitpunkt der Entwicklung des Wormser Modells waren noch keine vergleichbaren Konzepte im deutschsprachigen Bereich publiziert worden, die als Grundlage für die Weiterbildung hätten verwendet werden können. Aus diesem Grund wurde das vorliegende Konzept anhand der Expertise der MitarbeiterInnen des Sprachenzentrums, die langjährige DaF- und DaZ-Erfahrung haben, selbst schon ehrenamtlich tätig waren und Integrationskurse unterrichtet haben, entwickelt. Da es sich um einen Bereich handelt, der noch ganz am Anfang steht, wird das Konzept stetig weiterentwickelt,³ um es für die Ehrenamtlichen und ihre Bedürfnisse zu optimieren. Anhand von Evaluationen und einer Dissertation im Bereich Aktionsforschung werden mit jedem Durchgang neue Aspekte eingearbeitet bzw. Aspekte, die sich als unbrauchbar erwiesen haben, wieder gestrichen. Aktuell beschäftigen sich mehrere Universitäten mit dieser Thematik (Technische Universität Dresden, Universität München, Universität Leipzig u.a.), aber auch Institutionen wie das Goethe-Institut entwickelten Konzepte für Ehrenamtliche. Man kann davon ausgehen, dass in naher Zukunft unterschiedliche Modelle mit unterschiedlichem Rollenverständnis (beispielsweise das Darmstädter Modell) Einzug in die DaZ-Forschung finden werden (vgl. Merkelbach; Sulzer 2016: 62f.).

Für die Entwicklung des Konzeptes war es ausschlaggebend, dass neben Erwachsenen auch Grundschulkinder als potentielle Lernende für die Ehrenamtlichen in die Qualifizierung einbezogen werden, da es erarbeitet wurde, um bei der

³ Da es noch wenig Literatur zur Weiterbildung von Ehrenamtlichen gibt, hat man sich am Sprachenzentrum dazu entschlossen, eine Vorauswahl zu treffen und später anhand von Evaluationen zusammen mit den DeutschlernhelferInnen zu überprüfen, ob alle Inhalte für die Arbeit relevant sind. Ein Thema, das von den EntwicklerInnen des Konzepts von vornherein ausgeschlossen wurde, ist die Grammatikvermittlung. Hierfür reicht ein muttersprachliches Sprachniveau allein nicht aus. Neben den Bezeichnungen der einzelnen Phänomene müssen auch didaktische Vermittlungskonzepte bekannt sein, um den Lernenden gezielt diese Themen näherzubringen.

Sprachförderung der ganzen Familie eingesetzt zu werden. Bei den Erwachsenen sind sowohl Teilnehmende aus Integrationskursen als auch BesucherInnen des Café Deutsch, das als ein Ort des informellen Austauschs bzw. Kontakts mit der deutschen Sprache von der vhs Worms initiiert wurde, ein Teil der Zielgruppe. Zusätzlich werden die DeutschlernhelferInnen in Grundschulen in und um Worms eingesetzt, wo sie die Grundschullehrkräfte entlasten sollen. Beide Zielgruppen sollen mit der Ausbildung gleichmäßig bedient werden, um so einen flexiblen Einsatz der DeutschlernhelferInnen in beiden Bereichen zu ermöglichen.

4 Möglichkeiten und Grenzen von DeutschlernhelferInnen

Vielen Geflüchteten fehlt der informelle Zugang zur deutschen Sprache, da sie zusammen mit anderen AsylbewerberInnen in Erstaufnahmelagern leben (BAMF 2016a) oder eine Wohnung in sozialen Brennpunkten vermittelt bekommen, in denen zum größten Teil AusländerInnen leben (vgl. Süddeutsche Zeitung 2012). Aber auch aus anderen Gründen, u.a. Sprachbarrieren, unterschiedlichen kulturellen Ansichten, Sprechangst usw. fehlt häufig der Kontakt zur einheimischen Bevölkerung. Aussagen von MigrantInnen, in denen sie beteuern, keine deutschen Bekannten zu haben, wurden häufig geäußert. Oft beklagen sich Geflüchtete auch über mangelndes Entgegenkommen aus der deutschen Bevölkerung. Andere wiederum räumen ein, dass ihnen zum Teil das Interesse fehle, die andere Kultur kennenzulernen, da sie einen Freundeskreis mit Menschen aus ihrer Heimat aufgebaut hätten und der Kontakt zu Deutschen aus diesem Grund nicht nötig sei. Solche und ähnliche Aussagen sind Lehrenden aus Integrationskursen sehr vertraut. Die Integration und die Kontaktaufnahme zur ansässigen Bevölkerung gestalten sich vielerorts als schwierig. Zwischen den Menschen unterschiedlicher Herkunft besteht anfangs häufig eine gewisse Hemmschwelle, die erst überwunden werden muss, bevor kulturübergreifende Kontakte zustande kommen. Die DeutschlernhelferInnen sollen an dieser Stelle den ersten Kontakt zu den AsylbewerberInnen herstellen. Aufgrund der Gruppengröße von 20 Personen kann die Fertigkeit Sprechen in den Integrationskursen nicht immer ausreichend geübt werden (vgl. Liedke 2010: 988). An dieser Stelle werden die DeutschlernhelferInnen eingesetzt – sie sollen das Sprechen in realitätsnahen Situationen üben. Aber auch kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede können in den Stunden mit den DeutschlernhelferInnen geklärt und erarbeitet werden. Es können u.a. zusammen der Busfahrplan besprochen, Inhalte eines Formulars verstanden oder aber auch Unverstandenes aus dem Unterricht wiederholt und erklärt werden.

Das Café Deutsch ist ein weiterer Einsatzbereich der DeutschlernhelferInnen. Sie treffen sich mit den MigrantInnen und sprechen in ungezwungener Atmosphäre. Diese Situation ermöglicht den Geflüchteten, erste Kontakte aufzubauen und sich sprachlich zu betätigen.

In der Grundschule ist der Aspekt der Kontaktproblematik weitgehend irrelevant, da Kinder selten kulturelle Unterschiede berücksichtigen und in den geflüchteten Kindern weitere SpielpartnerInnen sehen (vgl. Tagesspiegel 2015). Hier sollen die DeutschlernhelferInnen vorzugweise den Kindern die Möglichkeit geben, in Kleingruppen Unverstandenes zu wiederholen und den Wortschatz spielerisch zu erweitern. Etwa bei den Geflüchteten aus dem Irak hat ein Drittel noch nie eine Schule besucht, wobei der Anteil an Frauen hier besonders hoch ist (vgl. BAMF 2016b). Berücksichtigt man diese Angabe und überträgt sie auf Kinder im Schulalter, kann man davon ausgehen, dass viele Kinder zum Schuleintritt in Deutschland keinen Kindergarten und keine Schule besucht haben. Für diese Kinder stellt der Unterricht eine besonders anstrengende Situation dar. Um ihnen einen einfacheren Schulalltag zu ermöglichen, müssen Ehrenamtliche Folgendes beachten:

Flüchtlingskinder sind in ihrem Spiel- und Bewegungsdrang ganz besonders von der ungewohnten Situation betroffen. Stammen sie aus einer ländlichen Heimatregion, dann sind für sie die räumlichen Einschränkungen in der (Groß-)Stadt einschüchternd und hemmend. (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2016: 14)

Diesen Kindern fehlt es häufig an Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer bezogen auf das lange Sitzen (vgl. Kratzmann 2013: 211). Durch den Einsatz von Spielen und die Arbeit in Kleingruppen wird die Situation für die Kinder vereinfacht. Von den sich bereits im Einsatz befindlichen DeutschlernhelferInnen wurde berichtet, dass sich Kinder auf die Arbeit mit ihnen sehr freuen, da der spielerische Aspekt im Vordergrund steht, aber die DeutschlernhelferInnen für die Kinder auch eine Art Bezugsperson darstellen.

Bei der Qualifizierung der DeutschlernhelferInnen ist es von Anfang an wichtig, genau zu definieren, welche Rolle sie im Sprachvermittlungsprozess einnehmen, welche Aufgaben sie erfüllen dürfen/sollen und welche in den Zuständigkeitsbereich der regulären Lehrkräfte fallen. Da die DeutschlernhelferInnen nicht zu Lehrkräften weitergebildet werden, die den Unterricht übernehmen sollen, sondern sie die regulären Lehrkräfte unterstützen und eine ergänzende Position einnehmen, werden sie genau für diesen Bereich qualifiziert. Am Ende der Qualifizierung erhalten sie ein Zertifikat, auf dem notiert ist, welche Themen in den Workshops angesprochen wurden und in welchen Bereichen sie über Basiswissen verfügen. Die Dauer der Qualifizierung ist nicht mit einem Studium an der Universität, das mehrere Semester dauert, oder der DaZ-Qualifizierung für Lehrkräfte für Integrationskurse vergleichbar (vgl. BAMF 2007). Die Ehrenamtlichen haben nicht die Aufgabe, selbst neuen Lehrstoff einzuführen, als PsychologInnen zu fungieren oder Rechtsberatung zu geben (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2016: 14). Sie helfen den Geflüchteten bei der Integration und unterstützen sie in sprachlicher Hinsicht, üben aber keine Lehrtätigkeit aus. Ein Unterschied zwischen Deutschlehrenden und DeutschlernhelferInnen besteht auch darin, dass

die Treffen auf Augenhöhe verlaufen und das Hierarchiegefälle deutlich flacher verläuft.

Die regulären Lehrkräfte stehen den Ehrenamtlichen zur Seite und geben ihnen (idealerweise) genau vor, was sie mit den Lernenden machen sollen.⁴ Durch diese Unterstützung wird die Arbeit der DeutschlernhelferInnen erleichtert, da sie sich nicht stundenlang auf die Treffen vorbereiten müssen, und es dient dazu, dass sie nicht überfordert werden.

5 Organisatorisches

Die Ehrenamtlichen werden während ihrer Tätigkeit von einer Projektkoordinatorin begleitet, die als Bindeglied zwischen Lehrenden bzw. Schulleitenden und den DeutschlernhelferInnen fungiert. Diese Person übernimmt neben der Kommunikation mit den Schulen und den Lehrenden der vhs auch eine beratende Tätigkeit und organisiert den regelmäßigen Austausch zwischen den DeutschlernhelferInnen. Zusätzlich ist sie auch die Verbindung zwischen den DeutschlernhelferInnen und der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts, da sie alle Wünsche und Anmerkungen bezogen auf die inhaltliche Seite der Weiterbildung an die MitarbeiterInnen des Sprachenzentrums weiterleitet.

Im Weiteren entscheidet die Projektkoordinatorin auch darüber, wer an der Qualifizierung teilnehmen darf. Da in Studien erwiesen wurde, dass die Fluktuation bei Ehrenamtlichen sehr hoch ist und es für die anspruchsvolle Qualifizierung nur begrenzt Plätze gibt, wurde ein Auswahlverfahren zur Ermittlung potenzieller DeutschlernhelferInnen entwickelt. Laut Hollstein (vgl. 2015: 58) ist davon auszugehen, dass ca. 48% der Ehrenamtlichen nur einen überschaubaren Zeitraum ehrenamtlich tätig bleiben. Da zu dieser ehrenamtlichen Tätigkeit nicht nur die Arbeit mit Geflüchteten, sondern auch die vorherige Qualifizierung gehört, war es wichtig, nur Personen auszuwählen, die über Zeit und ausreichende Motivation verfügen. Für das vorliegende Modell wurde ein Aufruf in einer regionalen Tageszeitung gestartet, um die Ehrenamtlichen auf die Qualifizierung aufmerksam zu machen. Bei einer Kennenlernveranstaltung wurde den angehenden DeutschlernhelferInnen das Projekt vorgestellt und alle Anforderungen für die Schulungen aufgezeigt. Daraufhin wurden die Ehrenamtlichen anhand bestimmter Kriterien (Zeit, Motivation, weitere ehrenamtliche Tätigkeiten usw.), die in einem Interview und Fraggbogen abgefragt wurden, ausgewählt.

⁴ Da die DeutschlernhelferInnen an vielen verschiedenen Schulen arbeiten, ist es nicht möglich zu überblicken, ob sich jede Deutschlehrkraft an diese Vorgabe hält.

6 Modulaufbau

Die Ausbildung der ehrenamtlichen DeutschlernhelferInnen umfasst 36 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten, die sich über einen Zeitraum von vier Monaten erstrecken. Die lange Dauer der Weiterbildung hat den Hintergrund, dass die Teilnehmenden zwischen Modul 2 und Modul 3 eigene Praxiserfahrungen sammeln sollen, um so im dritten Workshop in einem Austausch darüber berichten und ihr Vorgehen reflektieren zu können. Zwischen Modul 1 und Modul 2 liegen ca. vier Wochen, damit die Teilnehmenden nicht zu viele aufeinanderfolgende Wochenenden für die Weiterbildung freihalten müssen. Wie in Abb. 1 erkennbar ist, müssen erst die Module 1-3 und die Praxisphase abgeschlossen werden, um das Zertifikat zu erlangen. Die restlichen Module bzw. der Austausch sind fakultativ.

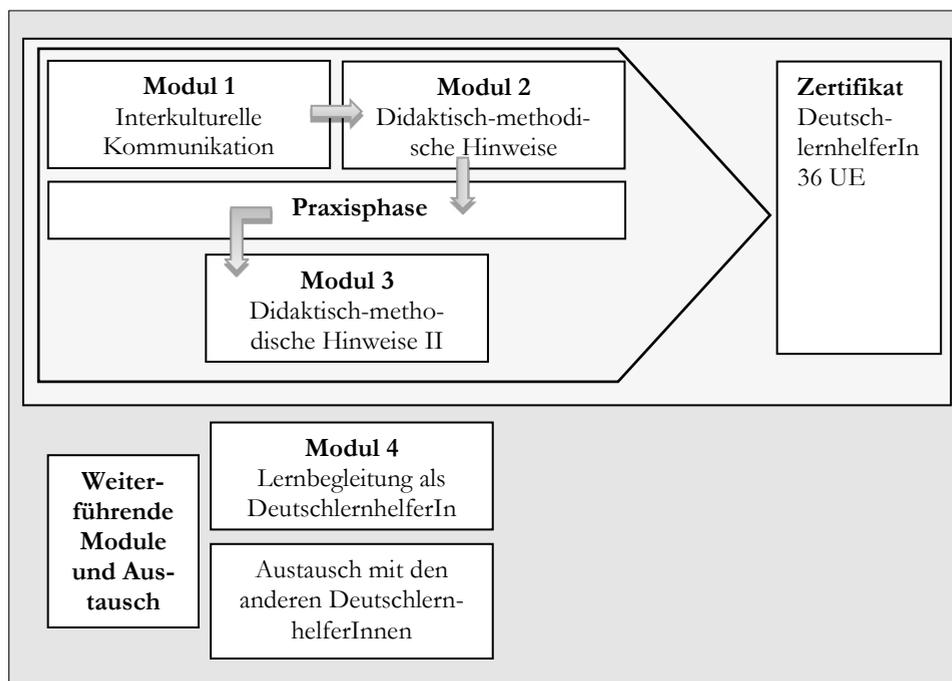


Abb. 1: Aufbau der Weiterbildung

Damit die ehrenamtlichen DeutschlernhelferInnen sowohl in der Erwachsenenbildung als auch an der Grundschule eingesetzt werden können, durchlaufen sie alle Stationen der Weiterbildung und können dadurch Einblicke in die Arbeit mit beiden Altersstufen sammeln und sich später flexibel für ihr Einsatzgebiet entscheiden. Die Inhalte der Module werden anhand unterschiedlicher Sozialformen vermittelt und haben Workshop-Charakter.

6.1 Modul 1 – Interkulturelle Kommunikation

Im ersten Modul werden die Ehrenamtlichen für die Arbeit mit Personen aus anderen Kulturkreisen sensibilisiert. Die DeutschlernhelferInnen werden anhand verschiedener Fallstudien und theoretischem Input auf Situationen vorbereitet, die interkulturelle Kompetenzen erfordern. Da sich die AsylbewerberInnen hinsichtlich ihrer Kultur, ihrer Religion, ihrer Sprache, ihres Vorwissens, unterschiedlicher Sozialisation usw. unterscheiden, wäre es der falsche Weg, den DeutschlernhelferInnen vermeintlich typische Beispiele aufzuzeigen, da diese Stereotype und Vorurteile hervorrufen können. Vielmehr werden die DeutschlernhelferInnen durch *critical incidents* zur „Reflexion über interkulturelle Situationen und damit der Förderung interkulturellen Lernens und Verstehens“ (Göbel 2003: 2) aufgefordert. Die Hauptziele dieses Moduls sind es, zu erkennen und zu verstehen, was Kultur bedeutet, kulturelle Missverständnisse und das dahingehende Handeln zu überdenken, unterschiedliche Kommunikationsstile zu analysieren und die Erwartungen der Teilnehmenden zu besprechen. Ferner wird in diesem Modul auf die Rechte und Pflichten der Ehrenamtlichen eingegangen.⁵

6.2 Modul 2 – Didaktisch-methodische Hinweise I

Im zweiten Modul wird den Ehrenamtlichen Basiswissen im Bereich Didaktik und Methodik vermittelt. Ihnen wird der GER aufgezeigt und sie sollen sich selbst einstufen. Zusätzlich wird ihnen erklärt, wo sie Materialien im Internet finden können und sie sollen überlegen, welche Übungen zu welcher Niveaustufe passen (vgl. Trim et al. 2001: 35). Des Weiteren werden sie darüber aufgeklärt, was der Unterschied zwischen DaF und DaZ ist, damit sie bei der Materialsuche nicht aufgrund der Bezeichnung DaF Materialien ausschließen. Neben diesen Aspekten wird auch die Rolle der DeutschlernhelferInnen thematisiert. Sie werden dafür sensibilisiert, welche Aufgaben in ihren Bereich fallen und welche von der Deutschlehrkraft übernommen werden. Ein anderes Thema ist der Zweitspracherwerb. Die DeutschlernhelferInnen werden hierbei darauf aufmerksam gemacht, dass sich der Spracherwerb von Kindern und Erwachsenen unterscheidet (vgl. Lundquist-Mog; Widlok 2015: 8ff.). Zu den bereits genannten Punkten erhalten die DeutschlernhelferInnen Einblick in die Thematik Lernstrategien und erfahren, dass Menschen aus anderen Herkunftsländern häufig über andere oder gar keine Lernstrategien verfügen (vgl. Weber 2016: 150). Als weiteres Thema werden die Lerntypen angesprochen, damit die DeutschlernhelferInnen sich darüber klar werden, dass dieselbe Übung nicht immer gleichermaßen zielführend ist. Das Thema Wortschatzvermittlung sowie auch die Aussprache werden ebenfalls besprochen.

⁵ In der Qualifizierung werden die Ehrenamtlichen auch über ihre Rechte und Pflichten in dieser Tätigkeit aufgeklärt und sie werden darauf hingewiesen, dass sie für einen Ehrenamtsvertrag ein polizeiliches Führungszeugnis abgeben müssen und sie ab Vertragsunterzeichnung versichert sind (vgl. Wadsack 2003: 34f., Bürgerengagement o.J.).

Da viele Lernende große Probleme mit der Aussprache haben, werden den DeutschlernhelferInnen Möglichkeiten aufgezeigt, mit denen sie mit den Lernenden auf einfache Weise bestimmte Phoneme gezielt üben können, wobei neben theoretischem Basiswissen vor allem die praktische Vermittlung im Vordergrund steht (vgl. Reinke; Hirschfeld 2014). Den DeutschlernhelferInnen werden konkrete Übungen vorgestellt und mit ihnen ausprobiert, um sie auf die Treffen mit den Lernenden vorzubereiten. Zusätzlich werden sie auf ihr erstes Zusammentreffen mit den Deutschlernenden vorbereitet, da sie nach Abschluss des zweiten Moduls bereits in der Praxisphase an der vhs, den Grundschulen und im Café Deutsch zum Einsatz kommen.

6.3 Praxisphase

Der größte Teil der ehrenamtlichen DeutschlernhelferInnen war zum Zeitpunkt der Weiterbildung noch nicht in der Sprachvermittlung tätig. Damit die Ehrenamtlichen in Kontakt mit den Lernenden kommen und anschließend die Möglichkeit haben, sich mit den ReferentInnen der Workshops und den anderen Teilnehmenden auszutauschen, wird zwischen dem zweiten und dritten Modul eine Praxisphase an unterschiedlichen Orten durchgeführt.

Die Ehrenamtlichen sammeln bei den Treffen mit den Geflüchteten erste Eindrücke⁶ und können diese dann im dritten Modul wiedergeben bzw. reflektieren. Vielen Ehrenamtlichen wurde erst in dieser Phase bewusst, wie schwierig die Kommunikation mit Menschen ist, die auf einem sehr niedrigem Niveau Deutsch sprechen. Durch den Kontakt zu den Lernenden kamen neben vielen positiven Erlebnissen auch schwierige Situationen zur Sprache, die die Ehrenamtlichen im Vorfeld anders eingeschätzt hatten. Ein Ehrenamtlicher berichtete von einem seiner ersten Treffen, dass der Kontakt zu den Kindern anfangs angespannt war, sich aber mit jedem weiteren Treffen verbesserte. Einer Deutschlernhelferin fiel es schwer, mit den Kindern zu arbeiten, da sie es mit primären Analphabeten zu tun hatte. Ihre mitgebrachten Ausmalbilder und Bastelarbeiten konnten nur bedingt verwendet werden, da die Kinder den Umgang mit den Stiften und der Schere nicht kannten und sie dies erst mühevoll mit ihnen erarbeiten musste. Zusätzlich wurde berichtet, dass sie zum Teil zu viel vorbereitet hätten oder Spiele und Übungen mitgebracht hätten, die nicht zur Zielgruppe passten. DeutschlernhelferInnen, die im Café Deutsch arbeiten, notierten in ihren Tagebüchern von anfänglichen Startschwierigkeiten des Cafés und mittlerweile von einem starken Andrang. Die Ehrenamtlichen aus diesem Bereich veranstalteten anfangs Treffen ohne ein konkretes Thema. Mit der Zeit brachten sie immer mehr Ideen ein, u. a. die Umsetzung einer Thematik bei jedem Treffen. Dieses ging vom Thema Wetter bis hin zu deutschen Bräuchen und Traditionen, was bei den Deutschlernenden großen

⁶ Die Ehrenamtlichen haben ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Tagebüchern notiert, aus denen die folgenden Informationen stammen.

Anklang fand. Viele DeutschlernhelferInnen berichteten besonders aus der Arbeit mit den Grundschulkindern, dass sie von den Kindern mit strahlenden Augen empfangen würden und solche Situationen ihren Einsatz belohnen würden.

Diese Erkenntnisse haben sich bis zum jetzigen Zeitpunkt als sehr gewinnbringend für die Ehrenamtlichen erwiesen. Alle offenen Fragen bzw. schwierigen Momente werden im dritten Modul thematisiert und analysiert, um so einerseits gemeinsame Lösungsansätze zu finden, andererseits aber auch das Konzept den Bedürfnissen der DeutschlernhelferInnen entsprechend für den nächsten Durchgang anzupassen.

6.4 Modul 3 – Methodisch-didaktische Hinweise II

Das dritte Modul findet einige Wochen nach den ersten beiden statt und zielt auf den Erfahrungsaustausch und die Reflexion der Praxisphase ab. Im Workshop werden Erlebnisse der DeutschlernhelferInnen besprochen und gemeinsame Lösungswege gefunden. Eine Diskussionsrunde soll die DeutschlernhelferInnen auf mögliche Probleme oder besonders positive Elemente vorbereiten bzw. darüber informieren. Im Rahmen der Selbsterfahrung erleben die DeutschlernhelferInnen in einer inszenierten Polnischstunde, auf was man beim Sprachenvermitteln achten muss. Ein weiteres Thema des letzten Workshops ist die Lernzielbestimmung und deren Relevanz für zukünftige Treffen (vgl. Steffen 2008: 208–239). Zusätzlich wird in Partnerarbeit eine Lerneinheit geplant und in der Gruppe vorgestellt. Dies hat den Hintergrund, dass sich die Teilnehmenden durch den praktischen Einsatz der vorher theoretisch besprochenen Themen besser an sie erinnern können und schon eine erste Lerneinheit parat haben, die sie später einsetzen können.

6.5 Zusätzliche Angebote

Nachdem die DeutschlernhelferInnen ca. ein halbes Jahr im Einsatz waren, wurde eine Abfrage bezüglich gewünschter Themen bzw. offener Fragen für einen weiterführenden Workshop durchgeführt und dieser dementsprechend geplant. Ziel der weiterführenden Module ist es, den DeutschlernhelferInnen die Möglichkeit anzubieten, ihr Wissen zu vertiefen und Fachfragen, die im Laufe ihrer Tätigkeit entstanden sind, an die ReferentInnen zu stellen.

Zusätzlich finden in regelmäßigen Abständen Treffen zwischen den DeutschlernhelferInnen statt, bei denen der Erfahrungsaustausch im Vordergrund steht. Diese Treffen werden von der Projektkoordinatorin veranstaltet.

Zum Nachlesen der vermittelten Inhalte wurde ein Leitfaden entwickelt, der in einfachen Worten das Basiswissen rund um die Sprachvermittlung aufgreift. Er ist eng an die Workshops angelehnt und vertieft einige Bereiche. Die Workshops sind hauptsächlich auf die praktischen Aspekte der Treffen ausgelegt, während der Leitfaden die theoretische Seite abdecken soll. Die Fundgrube dient den Ehrenamtlichen als Materialsammlung. Die meisten der enthaltenen Übungen sind für beide

Zielgruppen abgestimmt und nur wenige Übungen passen zu einer der beiden Zielgruppen. Mit den Materialien aus der Fundgrube können die DeutschlernhelferInnen Zeiträume überbrücken, in denen die Kinder/Erwachsenen die vorgegeben Aufgaben der DeutschlehrerInnen schneller erledigt haben als vorgesehen oder falls sie in Ausnahmefällen selbst die Planung für ihr Treffen übernehmen müssen.

7 Zusammenarbeit zwischen professionellen Lehrenden und DeutschlernhelferInnen

An der vhs hospitieren die DeutschlernhelferInnen in der letzten Stunde des Integrationskurses, bevor sie sich im Anschluss mit den Lernenden treffen. Dies hat den Hintergrund, dass die DeutschlernhelferInnen auf den regulären Unterricht aufbauen sollen und nur dadurch ausreichend Informationen erhalten, um den Deutschlernenden beim späteren Treffen Fragen beantworten zu können. Für die IntegrationskursteilnehmerInnen sind die wöchentlichen Treffen mit den DeutschlernhelferInnen fakultativ – sie werden trotzdem gerne angenommen. Die Lehrenden der vhs sind vom zusätzlichen Angebot überzeugt, geben aber auch zu bedenken, dass durch diese Treffen die Gruppe noch heterogener wird, da besonders leistungsstarke Lernende das Angebot wahrnehmen.

Durch den Einsatz der LernhelferInnen an den Grundschulen werden die regulären Lehrkräfte entlastet. Da die meisten SchülerInnen im Laufe des Schuljahres eingeschult werden, ist es für die Lehrkräfte sehr schwierig, sie in den Unterricht einzubeziehen. Fast alle müssen das Schuljahr, u.a. aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, wiederholen. Aus diesem Grund sehen die Lehrkräfte in den DeutschlernhelferInnen trotz mangelnder Lehrerausbildung einen großen Mehrwert. Die SchülerInnen lernen neben ihren MitschülerInnen und Lehrkräften andere deutschsprachige Personen kennen, die ihnen die deutsche Sprache und Lebensweise vermitteln. Die Lehrkräfte unterstützen die DeutschlernhelferInnen in Ihrer Tätigkeit und geben vor, was sie mit den Kindern machen sollen. Die übrige Zeit kann von den DeutschlernhelferInnen frei gestaltet werden, zumal die Kinder aufgrund der nicht forcierten Versetzung nicht so großem Druck ausgesetzt sind und somit eine spielerische Einbeziehung in den deutschen Schulalltag von den Lehrenden (meist) bevorzugt wird.

Im Café Deutsch arbeiten die DeutschlernhelferInnen alleine – es ist keine DaZ-Lehrkraft bei den gemeinsamen Plauderrunden anwesend. Sie können allerdings bei Fragen oder Problemen immer mit der Koordinatorin Rücksprache halten. Die Kommunikation zwischen den Lernenden und DeutschlernhelferInnen soll dem Alltag entsprechen und aus diesem Grund ist keine Vorbereitung bzw. Didaktisierung nötig.

8 Fazit und Ausblick

Zum jetzigen Zeitpunkt (Stand: Dezember 2016) haben 34 Ehrenamtliche die unverkürzte Qualifizierung abgeschlossen. Auch nach sechs bis zehn Monaten im Einsatz sind noch 26 davon für das Projekt tätig. Die anderen mussten aus privaten Gründen (beruflich oder gesundheitlich) ihre Tätigkeit abbrechen bzw. konnten sie letztendlich nicht antreten. Von Seiten der Grundschullehrkräfte, aber auch der Deutschlehrenden an der vhs gab es durchweg positives Feedback. Die Nachfrage nach ehrenamtlichen DeutschlernhelferInnen steigt und aus diesem Grund ist ein dritter Durchlauf in Planung.

Den Personen mit pädagogischem Hintergrund wurde eine verkürzte Weiterbildung angeboten (bestehend aus Modul 1), in der sie vorrangig für interkulturelle Aspekte sensibilisiert wurden. Hierbei konnten allerdings weniger Erfolge verbucht werden. Von den 16 Workshop-Teilnehmenden kamen letztendlich nur fünf zum Einsatz und nach einem halben Jahr ist nur noch eine Person als Deutschlernhelferin tätig. Eine Untersuchung zu den Gründen des Abbruchs bzw. des Nicht-zustande-Kommens des Einsatzes muss noch durchgeführt werden.

Die Fluktuation der Ehrenamtlichen ist im Vergleich zu anderen Projekten (vgl. Hollstein 2015: 59f.) sehr gering. Nach jedem Durchgang werden mithilfe des Feedbacks der Teilnehmenden einzelne Elemente überarbeitet und angepasst, um so am Ende ein sehr gut durchdachtes und in der Praxis bewährtes Konzept zu erhalten. Wie bei allen ehrenamtlichen Projekten hängt der Erfolg des Konzepts vom Engagement der Ehrenamtlichen ab. Durch den regelmäßigen Austausch und die Hilfe der Koordinatorin sollen sich die DeutschlernhelferInnen nach Abschluss der Weiterbildung nicht alleingelassen fühlen. Die Ehrenamtlichen sollen sich in ihrer Tätigkeit wohl fühlen, wodurch eine längere Mitarbeit im Projekt erhofft wird.

Aktuell wird das Konzept bei den Grundschulkindern vorwiegend auf geflüchtete SchülerInnen angewendet. In Zukunft wäre es interessant zu untersuchen, ob eine Anwendbarkeit auf alle MigrantInnen möglich und erwünscht ist. Alle Teilnehmenden der Integrationskurse dürfen an den auf den Kurs zugeschnittenen Treffen mit den DeutschlernhelferInnen bzw. beim Café Deutsch teilnehmen. Da die Integrationskurse nicht nur aus Geflüchteten bestehen und das Café Deutsch für alle Interessierten geöffnet ist, sind auch andere MigrantInnen anwesend. Bis jetzt gab es bei den Treffen noch keine Probleme und die Umsetzung der Projekte mit DeutschlernhelferInnen hat sich als positiv erwiesen, allerdings wurde dies noch nicht wissenschaftlich untersucht – diese Erkenntnisse beruhen auf den Einschätzungen der DeutschlernhelferInnen, der regulären Lehrkräfte und der Projektkoordinatorin.

Ein Aspekt, der beim Wormser Modell nicht aufgenommen wurde, aber trotzdem sehr relevant ist, ist die Thematik Traumata. Ein Teil der Geflüchteten ist durch die Kriegserlebnisse in der Heimat, die nervenaufreibende Flucht oder Ähnliches traumatisiert. Da sich das Projekt allein auf die Sprachvermittlung bezieht,

wurde dieses Thema nicht angesprochen, da die MitarbeiterInnen des Sprachenzentrums in diesem Bereich auch nicht die nötige Expertise vorweisen können.

Welche Entwicklungen sich noch mit den Geflüchteten ergeben und inwieweit solche Konzepte auch in Zukunft Anwendung finden, ist noch offen. Die Zahl der neuankommenden AsylbewerberInnen hat sich deutlich reduziert (vgl. Bundesamt des Inneren 2016) und es melden sich immer weniger Personen, die in den Bereich der ehrenamtlichen Arbeit einsteigen wollen. Allerdings gilt es auch, langfristig zu planen und bis es genügend DaZ-Lehrkräfte gibt, sind die Ehrenamtlichen wichtige Stützen im Integrationsprozess der Geflüchteten.

Literatur

- BAMF (2007): Konzeption für die Zusatzqualifikation von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Online unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 10.9.2016).
- BAMF (2016a): Zuständige Aufnahmeeinrichtung. Online unter <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingschutz/AblaufAsylverfahren/MeldungAE/meldung-aufnahmeeinrichtung-node.html> (Stand: 11.9.2016).
- BAMF (2016b): BAMF-Kurzanalyse 01/2016. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen. Online unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse1_qualifikationsstruktur_asylberechtigte.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 02.9.2016).
- Bundesamt des Inneren (2016): Monat August 2016: 18143 EASY-Registrierungen. Online unter <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/09/asylantraege-august-2016.html> (Stand: 13.9.2016).
- Bürgerengagement (o.J.): Rechte und Pflichten. Online unter http://www.buergerengagement.de/praktische_infos/recht/rechte_und_pflichten/__Rechte-und-Pflichten.html (Stand: 12.9.2016).
- Euen, Claudia (2015): Lehrer für Deutsch als Fremdsprache. Lange nicht beachtet und jetzt heiß begehrt. Online unter http://www.deutschlandfunk.de/lehrer-fuer-deutsch-als-fremdsprache-lange-nicht-beachtet.680.de.html?dram:article_id=331703 (Stand: 09.9.2016).
- Göbel, Kerstin (2003): Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz. Online unter <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen/view> (Stand: 12.12.2016).

- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2016): Gemeinschaft gestalten. Wegweiser für Ehrenamtliche in der Flüchtlingshilfe. Online unter https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/2.1_auflage_gemeinschaft_gestalten_2016.pdf (Stand: 07.9.2016).
- Hollstein, Bettina (2015): *Ehrenamt verstehen*. Eine handlungstheoretische Analyse. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Klovert, Heike (2015): Flüchtlinge im Unterricht. Aufgefangen, durchgegangen. Online unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wie-lehrer-und-schulen-mit-fluechtligen-umgehen-a-1049097.html> (Stand: 09.9.2016).
- Kratzmann, Jens (2013): Einschulungsentscheidungen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. In: Faust, Gabriele (Hg.): *Einschulung*. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster: Waxmann, 207–220.
- Krumm, Hans-Jürgen (o.J.): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht. Online unter <http://idvnetz.org/aktuelles/fluechtlinge-brauchen-sprache-was-freiwillige-bei-der-sprachunterstuetzung-von-fluechtligen-brauchen-und-was-nicht> (Stand: 14.12.2016).
- Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.1). Berlin; New York: De Gruyter, 983–911.
- Lundquist-Mog, Angelika; Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder* (DLL 08). München: Langenscheidt; Klett; Goethe-Institut.
- Lütke, Beate (2012): Sprachbewusstheit im Kontext von Sprachunterricht – Beobachtungen in einer DaZ-Lerngruppe der vierten Klassenstufe. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Stuttgart: Klett.
- Merkelbach, Christoph; Sulzer, Sandra (2016): Zwei Modelle zur Unterstützung ehrenamtlicher Spracharbeit mit Geflüchteten. *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft 2016), 61–66.
- Reinke, Kerstin; Hirschfeld, Ursula (2014): *44 Aussprachespiele*. Stuttgart: Klett.
- Simic, Mirjana (2016): Grundwissen zu Flucht und Asyl. In: Roche, Jörg (Hg.): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen*. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr, 171–188.
- Stadtverwaltung Worms (2015): Runder Tisch. Wohnversorgung und Betreuung asylsuchender Menschen (Präsentation vom 01.6.2015). Online unter

- <http://www.worms.de/de/mein-worms/Migration-Integration/Asyl/> (Stand: 09.9.2016).
- Statista (2016): Anzahl der Personen in Deutschland, die ehrenamtlich tätig sind, von 2012 bis 2016 (in Millionen). Online unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173632/umfrage/verbreitung-ehrenamtlicher-arbeit/> (Stand: 09.12.2016).
- Steffen, Jan (2008): Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Unterrichtsplanung und -durchführung. Bd. 3. Ismaning: Hueber, 208–239.
- Süddeutsche Zeitung (2012): Kein Kontakt zu Deutschen. Online unter <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/deutschland-als-neue-heimat-fuer-fluechtlinge-auf-einem-anderen-planeten-1.1529478-2> (Stand: 10.9.2016).
- Tagesspiegel (2015): „Sind da auch Ausländer?“ „Nein, da sind Kinder!“. Online unter <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/deutschland-als-neue-heimat-fuer-fluechtlinge-auf-einem-anderen-planeten-1.1529478-2> (Stand: 09.9.2016).
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel; Sheils, Joseph (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Wadsack, Ronald (2003): *Ehrenamt attraktiv gestalten*. Planegg: WRS Verlag.
- Weber, Melanie (2016): Methoden und Materialien zur ganzheitlichen pädagogischen Diagnostik von neu zugewanderten Jugendlichen aus der Praxis der SchlaU-Schule. In: Cornely, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann, 131–158.
- Wormser helfen (2016): Wormser helfen – eine Initiative der Wormser Ehrenamt-börse und der Stadt Worms. Online unter <http://www.wormser-helfen.de/> (Stand: 11.9.2016).
- Wormser Zeitung (2015): Stadt Worms rechnet mit 800 Flüchtlingen – Viele helfende Hände. Online unter http://www.wormser-zeitung.de/lokales/worms/nachrichten-worms/stadt-worms-rechnet-mit-800-fluechtlingen-viele-helfende-haende_16049918.htm (Stand: 09.9.2016).
- Yazdani, Keyghobad (2015): *Integration durch Integrationskurse? Eine Verlaufsstudie bei iranischen Migrantinnen und Migranten*. Hamburg: disserta.

Das Oldenburger Orientierungsjahr für Geflüchtete – ein integratives Projekt. Ein Konzept zur Anqualifizierung von StudentInnen zu kompetenten SprachlernbegleiterInnen an der Hochschule

Maike Engelhardt (Oldenburg)

1 Hintergrund

Die Stadt Oldenburg ist mit ca. 160000 EinwohnerInnen Niedersachsens drittgrößte Großstadt nach Hannover und Braunschweig. Sie liegt ca. 60km von der Nordseeküste und ca. 80km von der niederländischen Grenze entfernt. Die Stadt zeichnet sich durch ihren hohen Naherholungswert aus, durch seine Nähe zum Stadtstaat Bremen, mit welchem es eine Metropolregion bildet, und letztlich durch seine Universität, die, 1973 gegründet, zu einer der jüngeren Universitäten Deutschlands gehört. An der Universität Oldenburg werden derzeit ca. 15000 StudentInnen in sechs Fakultäten ausgebildet; die meisten von ihnen streben ein Lehramt an. Die Universität hat einen relativ geringen Prozentsatz von internationale StudentInnen und MitarbeiterInnen.

In der Stadt Oldenburg lebten im Sommer 2016 noch ca. 1500 Geflüchtete. Oldenburg ist keine Stadt wie München oder Berlin, in der Geflüchtete ankommen; es ist eine Stadt, in die sie geschickt werden. Niedersachsen übernimmt nach dem Königssteiner Schlüssel von 2015 (GWK 2015) 9,32% der Geflüchteten in Deutschland, und von diesen 9,32% werden 2,99% nach Oldenburg ‚verteilt‘.

Im Sommer 2015 kamen an der Universität VertreterInnen verschiedener Institutionen und Gruppierungen an einem Runden Tisch zusammen, um gemein-

sam über den Umgang mit der ‚Flüchtlingskrise‘ und möglichen Wegen an die Hochschule für hochqualifizierte Geflüchtete zu beraten. Stadt und Landkreis hatten sich zu diesem Zeitpunkt bereits an die Universität gewendet und Anfragen zur Integration gestellt, studentische Gruppierungen haben begonnen, in Flüchtlingsunterkünften in der Stadt Sport- und Musikangebote zu machen, und einzelne StudentInnen sind in ihren ehrenamtlichen Bestrebungen an persönliche Grenzen gestoßen, sei es aufgrund formaler Hürden oder aufgrund wachsender Frustrationen. Einige der Geflüchteten haben in ihren Heimatländern studiert, mussten diese Ausbildung abbrechen und fliehen, oder waren kurz davor, ein Studium aufzunehmen. Diese hochqualifizierten Geflüchteten sollen an die Universitäten geholt werden, und es soll ihnen eine Aufnahme oder eine Weiterführung ihres Studiums ermöglicht werden. Der Schlüssel zu diesen Möglichkeiten ist, wie so oft, die für ein Hochschulstudium so wichtige Kenntnis der deutschen Sprache.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die von der Universität Oldenburg konzipierte und durchgeführte Maßnahme des Orientierungsjahres für Geflüchtete sowie schwerpunktmäßig die dieses Programm unterstützende Maßnahme der Anqualifizierung von StudentInnen zu kompetenten SprachlernbegleiterInnen für OrientierungsjahrteilnehmerInnen. Beide Maßnahmen sind die Ergebnisse der Gespräche zum Thema „‚Flüchtlingskrise‘ an der Universität“.¹

1.1 Orientierungsjahr für Geflüchtete

Die Universität Oldenburg hat sich sehr schnell dafür entschieden, ihre Aufmerksamkeit auf den Bereich zu legen, in dem sie die größte Expertise hat: die Aus- und Weiterbildung von AkademikerInnen. Insofern bündelten sich die Bestrebungen darauf, Menschen mit rezenten Fluchterfahrungen an die Universität zu holen, ihnen dort eine Weiterführung ihrer Ausbildung, die sie im Heimatland begonnen haben oder noch nicht beginnen konnten, zu ermöglichen, und sie, genau wie andere internationale StudentInnen, in das Leben an der Universität und auf dem Campus zu integrieren. Wie bei anderen internationalen StudienbewerberInnen oder internationalen Austausch- und ProgrammstudentInnen liegt im Orientierungsjahr für Geflüchtete der Schwerpunkt auf der Sprache und dem möglichst schnellen Erlangen wissenschaftssprachlicher Kompetenzen. Neben den reinen sprachlichen Kompetenzen werden auch Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten gemacht. Um einen möglichst umfassenden Einblick in die fachlichen Angebote der Universität zu bekommen, werden alle TeilnehmerInnen am Orientierungsjahr als GasthörerInnen an der Universität eingeschrieben und haben somit Zugang zu allen Lehrveranstaltungen, die auch für andere GasthörerInnen geöffnet

¹ Die Autorin dankt an dieser Stelle besonders Silke Tork, ohne deren unermüdlchen Einsatz und unendlichen Ideenreichtum, gepaart mit höchsten Qualitätsstandards, eine erfolgreiche und nachhaltige Entwicklung sowohl des Orientierungsjahres als auch besonders der Anqualifizierung nicht möglich gewesen wären. Allen Lehrkräften im Deutschbereich des Sprachenzentrums sei v.a. für ihre Geduld und ihren Pragmatismus gedankt.

sind. Um den Übergang aus der GasthörerInnenschaft in ein reguläres Studium zu unterstützen, bekommen die OrientierungsjahrteilnehmerInnen individuelle Beratungen und können ihre bereits erlangten (Aus-)Bildungsabschlüsse in einem Kompetenzportfolio für weitere Bewerbungsverfahren sammeln.

Das Orientierungsjahr für Geflüchtete sollte von Anfang an ein integratives Projekt sein. Dies hatte zunächst den Grund, dass sich weder die Universität im Allgemeinen noch das Sprachzentrum im Besonderen kapazitativ in der Lage sah, ein hinreichend großes Sprachprogramm ausschließlich für Geflüchtete vorzuhalten, welches die TeilnehmerInnen bis zu einem wissenschaftssprachlichen Niveau (ca. C1) oder dem Bestehen der DSH führen könnte. Es war gleich zu Beginn abzusehen, dass die meisten Geflüchteten mit gebrochenen Sprachlernbiografien an die Universität kommen würden und dass dementsprechend Sprachkurse auf allen Niveaustufen und auch in allen Fertigkeiten angeboten werden müssten. Gleichzeitig sollte das Sprachkursprogramm eines sein, das mit der Progression der bereits im Deutschbereich durchgeführten Kurse vergleichbar sein und neben den gleichen Rechten auch die gleichen Pflichten für die TeilnehmerInnen vorsehen sollte, nämlich die regelmäßige Anwesenheit genauso wie eine gründliche Vor- und Nachbereitung der einzelnen Unterrichtsstunden. Statt also ein gänzlich separates Programm zu planen, wurde das bestehende Programm aufgestockt und vergrößert und in bestimmten Niveaustufen mehrzünftig angeboten. Außerdem wurden Plätze in den Intensivkursen in der vorlesungsfreien Zeit für TeilnehmerInnen des Orientierungsjahres reserviert, um eine schnelle Progression durch die Niveaustufen zu unterstützen.

Als letzter Grund sollte genannt werden, dass eine Integration der OrientierungsjahrteilnehmerInnen in das bestehende Kursprogramm auch zu Kontakten mit anderen internationalen StudentInnen führen sollte. Das Deutschprogramm des Sprachzentrums hält seine Kurse für alle internationalen Mitglieder der Universität vor und bietet neben Austausch- und ProgrammstudentInnen auch internationalen StudienbewerberInnen Vorbereitungskurse auf die DSH-Prüfung an. Das Orientierungsjahr für Geflüchtete konnte also im Bereich der Sprachvermittlung auf ein bereits bestehendes, umfassendes Programm aufgesattelt werden.

1.2 Anqualifizierung zu SprachlernbegleiterInnen

Bei der Konzeption des Orientierungsjahres wurde beschlossen, das Programm für all diejenigen zu öffnen, die ein abgeschlossenes A1 im Deutschen nachweisen können und die entsprechende sprachliche Aufnahmeprüfung am Sprachzentrum bestehen können. Im Rahmen des Orientierungsjahres, welches sich über drei Semester erstreckt, sollen die TeilnehmerInnen auf ein Hochschulstudium in Deutschland vorbereitet werden. Wer mit dem Niveau A2 in das Programm einsteigt, wird größere Herausforderungen zu meistern haben als jemand, der bereits über ein solides B2-Niveau verfügt. Da das Orientierungsjahr aber integrativ wirken soll und neben den Sprachangeboten noch andere Bestandteile hat, können

auch TeilnehmerInnen mit niedrigen Niveaustufen aufgenommen werden. Bei der Konzeptionierung wurde sehr schnell klar, dass die OrientierungsjahrteilnehmerInnen besondere Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache brauchen würden, denn der Zeitdruck, unter welchem sie auf wissenschaftssprachliches Niveau gebracht werden sollten, war enorm.

Um den Geflüchteten weitere, individuelle Betreuung anbieten zu können, wurde ein Tutorienprogramm geplant, in welchem studentische TutorInnen als SprachlernbegleiterInnen wirken sollten, um gleichzeitig die Deutschkurse zu entlasten, damit die OrientierungsjahrteilnehmerInnen ihre individuellen Fragen und Förderanliegen aus den Kursen mitbringen können. Die Universität Oldenburg verfügt zwar über einen Masterstudiengang DaF/DaZ, aber es war nicht davon auszugehen, dass sich eine ausreichende Anzahl von potentiellen TutorInnen aus dessen StudentInnenschaft finden lassen würde. Außerdem hatten die Runden Tische im Sommer 2015 gezeigt, dass ein flächendeckendes Interesse an der Unterstützung von Geflüchteten in der StudentInnenschaft der Universität bestand und dass dieses nicht an Studienfächern festzumachen war.

Dass eine Ausbildung zu SprachlernbegleiterInnen in diesem Programm keine Qualifikation als DaF-Lehrkraft sein kann, ist selbstverständlich. Dass diese Ausbildung aber mehr als eine TutorInnenenausbildung sein sollte, wie man sie aus vielen Fachkulturen kennt, in denen StudentInnen Vorlesungen durch Tutorien unterstützen, war dennoch geplant. Aus Sicht der StudentInnen sollte eine Ausbildung für die Tutorien zu den Deutschkursen auch mehr umfassen als die Vorbereitung auf eine Wiederholung der in den Kursen bearbeiteten Inhalte. Die StudentInnen wünschten sich neben tieferen Einblicken in die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache auch Informationen dazu, wie man mit traumatisierten LernerInnen umgehen kann. Sie wollten, teilweise aufgrund von Erfahrungen aus ehrenamtlichen Aufgaben in den Flüchtlingsunterkünften, wissen, wie man zum Beispiel Inhalte aus Lehrmaterial so gestalten kann, dass keine Re-Traumatisierungen geschehen. Das ehrenamtliche Engagement war für die StudentInnen sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel ihrer Weiterqualifizierung in dem Programm.

Aus dieser Gemengelage, die aus Wünschen und Forderungen der StudentInnen einerseits und Wünschen und Ansprüchen der Lehrkräfte des Deutschbereichs andererseits bestand, wurde das Konzept der Anqualifizierung geboren – eine Qualifikation, die mehr als eine TutorInnenenausbildung ist und nur in Ansätzen hinreichende Inhalte einer DaF/DaZ-Qualifikation² leisten kann.

² Unter DaF-Qualifikation ist hier ein Studium, Zusatzqualifikation, Zertifikatsstudium oder Vergleichbares zu verstehen.

2 Konzeptionierung Anqualifizierung

Die Konzeptionierung der Anqualifizierung musste noch schneller gehen als die Konzeptionierung des Orientierungsjahres selbst, denn mit Beginn des Orientierungsjahres und Aufnahme der TeilnehmerInnen in die semesterbegleitenden Deutschkurse sollten die ersten SprachlernbegleiterInnen schon bereitstehen. Die erste Gruppe von OrientierungsjahrteilnehmerInnen sollte im März 2016 Intensivkurse in den Niveaustufen A2.1 und B1.1 besuchen. Weitere TeilnehmerInnen sollten zu Semesterbeginn im April aufgenommen werden und in höhere Niveaustufen bzw. Zwischenstufen aufgenommen werden. Nach den Intensivkursen in der vorlesungsfreien Zeit mit 100 Unterrichtseinheiten (UE) boten die semesterbegleitenden Kurse vergleichsweise wenig *input* für die TeilnehmerInnen, da nur sechs Kontaktstunden pro Woche vorgesehen waren. Diese sechs Kontaktstunden sollten ab der zweiten Semesterwoche durch sechs weitere Kontaktstunden Tutorium, jeweils an den Tagen ohne Deutschkurs, ergänzt werden. Dies hat zur Folge, dass die OrientierungsjahrteilnehmerInnen während des Semesters jeden Tag formalen Unterricht bekommen und jeden Tag an ihren Sprachfertigkeiten arbeiten müssen, und pro Semester 150 UE Deutsch bekommen (78 UE im Deutschkurs + 72 UE im Tutorium).

Die Anqualifizierung der TutorInnen sollte einen sehr hohen Praxisanteil haben, sozusagen ein *learning by doing* unterstützen. StudentInnen aller Fächer sollten befähigt werden, den Deutscherwerb der Geflüchteten im Rahmen des Orientierungsjahres zu unterstützen. Die TutorInnen sollten die Integration der OrientierungsjahrteilnehmerInnen in das Campusleben unterstützen und einen Austausch zwischen den Oldenburger StudentInnen und den Geflüchteten anregen.

Das Programm der Anqualifizierung ist auf zwei Semester angelegt, besteht aus drei Phasen und kann nur vollständig belegt werden. Im Rahmen eines Moduls im Professionalisierungsbereich können für die Anqualifizierung Kreditpunkte erlangt werden – nur wenige StudentInnen haben aber bisher diese Möglichkeit wahrgenommen. Alle TeilnehmerInnen der Anqualifizierung bekommen zum Abschluss eine Bescheinigung, die detailliert auflistet, welche Inhalte und Erfahrungen die Anqualifizierung umfasst und welche Inhalte sie in den Tutorien behandelt haben, um auch hier sicherzustellen, dass es sich nicht um ein ‚Konkurrenzprogramm‘ zu ‚echten‘ DaF-Qualifikationen handelt.

2.1 Beteiligte

Die Anqualifizierung wird maßgeblich durch Lehrkräfte des Deutschbereichs am Sprachenzentrum geleitet. Die verantwortlichen Lehrkräfte konzipierten zunächst die Inhalte, führten die dazu gehörenden Informations- und Lehrveranstaltungen durch, betreuten die StudentInnen nach den Hospitationen und begleiteten die Planungen der Tutorien für die Deutschkurse. Nach Beginn der Tutorien standen die Lehrkräfte für Intervisionstreffen, zunächst mit der ganzen Gruppe der Tuto-

rInnen, später für Einzeltreffen, zur Verfügung und berieten alle TutorInnen bei der Planung und Neuplanung der Tutoriumssitzungen.

Neben den Themenschwerpunkten mit den Lehrkräften gab es bereits im ersten Durchgang der Anqualifizierung Vorträge vom Psychologischen Beratungsservice des Studentenwerkes zum Thema „Trauma und Flucht“. Für die folgenden Durchgänge sind Vorträge von WissenschaftlerInnen zu den Bereichen Schreibprozessforschung und Themen der DaF/DaZ und Fremdsprachenmethodik geplant. Die TutorInnen stehen außerdem im engen Kontakt mit den Lehrkräften der Deutschkurse und sollen dadurch die Inhalte der Tutorien an die aktuellen Bedarfe der TeilnehmerInnen anpassen können.

2.2 Zielgruppen

Bei der Konzeptionierung der Anqualifizierung standen in der Theorie zunächst StudentInnen des Masterstudienganges DaF/DaZ als Zielgruppe im Vordergrund. Hier wurden diejenigen StudentInnen mit der größten Motivation vermutet. Eng gefolgt sollten die PädagogInnen kommen, StudentInnen der interkulturellen Beratung oder der Sonderpädagogik. Gehofft wurde außerdem auf StudentInnen der Philologien. Bei diesen Fächern war damit zu rechnen, dass im Studium bereits über Methodiken der Vermittlung gesprochen worden war und dass die PhilologInnen eine Grundlage des Grammatikverständnisses mitbringen würden.

Tatsächlich kamen aus all diesen Bereichen StudentInnen zu den Auftaktveranstaltungen der Anqualifizierung. Es kamen aber zusätzlich auch StudentInnen aus der Neuropsychologie, aus den Naturwissenschaften, aus Sport, Geschichte und Religion und aus der Informatik. Die Motivation, Geflüchteten zu helfen, Verantwortung zu übernehmen und Fertigkeiten und Kompetenzen der Sprachvermittlung zu erlernen, überschreitet die Fächergrenzen offensichtlich in großem Maße. Die Mischung der Herkunftsfächer machte allerdings die Konzeptionierung der Anqualifizierung nicht leichter.

2.3 Drei Phasen der Anqualifizierung

Die Anqualifizierung zu SprachlernbegleiterInnen durchläuft drei Phasen, in denen die StudentInnen immer näher an die Praxis herangeführt werden. In allen Phasen sollen sie sich zu einer Gruppe zusammenfinden, dabei u.a. lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben und einander auszuhelfen. Für die Tutorien werden schließlich Teams gebildet, die sich auf bestimmte Niveaustufen oder Fertigkeiten spezialisieren können. Die Anqualifizierung beginnt mit jedem Semester neu, sodass es auch immer Kontakt zwischen AnfängerInnen und bereits eingesetzten TutorInnen geben kann.

2.3.1 Phase 1 – Schwerpunkte

Die erste Phase der Anqualifizierung findet während des ersten Semesters statt. In dieser Phase werden zunächst Motivation und Vereinbarkeit der langfristigen Verpflichtung im Programm mit den eigenen Studienplänen diskutiert. An dieser Stelle wird den zukünftigen TutorInnen der Begriff der Anqualifizierung in Abgrenzung zu einem vollen Hochschulstudium im Bereich DaF/DaZ oder anderen Formen der Qualifikation in diesem Bereich erklärt. Den StudentInnen wird sehr schnell klar, dass selbst ein kleines Programm wie die Anqualifizierung zeitintensiv ist und dies auch sein sollte, denn neben den vielen praktischen Erfahrungen muss immer Zeit für Reflexion und Festigung des Gelernten eingeplant werden. Einige TeilnehmerInnen berichten, bereits ehrenamtliche Erfahrungen in Deutschkursen und Integrationskursen für Geflüchtete gesammelt zu haben. Diese Erfahrungen haben ihnen gezeigt, dass Deutsch als Muttersprache nicht hinreichend zur Vermittlung der Sprache qualifiziert, sondern dass Vermittlungskompetenzen erworben werden müssen. In dieser ersten Phase der Anqualifizierung wird den StudentInnen verdeutlicht, dass sie keinesfalls die gleichen Kompetenzen erlangen werden wie StudentInnen eines Masterstudienganges DaF/DaZ, sondern dass sie allenfalls Einblicke dazu gewinnen, was es heißt, eine Sprache zu vermitteln und LernerInnen bei der Festigung ihrer Kenntnisse zu unterstützen. Diese Warnung vor einer Selbstüberschätzung der TutorInnen wird zumeist als entlastend erfahren, denn im Gegensatz zu den ehrenamtlichen Einsätzen in Flüchtlingsunterkünften oder Integrationsinstitutionen wird den StudentInnen in der Anqualifizierung vermittelt, dass sie nicht allein für den Sprachfortschritt der Geflüchteten verantwortlich sein werden und dass sie bei jedem Schritt durch die Lehrkräfte des Deutschbereichs begleitet werden. Ziel der Anqualifizierung ist es, StudentInnen für Sprachlernprozesse zu sensibilisieren und ihnen die Fähigkeit zu geben, ihre Tutorien kompetent zu planen und sicher durchzuführen.

Inhaltlich werden in der ersten Phase der Anqualifizierung die sechs Schwerpunktthemen eingeführt: A: Lehrwerk, B: Methodik und Didaktik, C: Fehlerkorrektur, D: Grammatik und Grammatikvermittlung, E: Testen und Prüfen, F: Interkulturelle Fragen. Zu den Schwerpunktthemen kommen Beobachtungsschwerpunkte der Hospitationen, die in einem Protokoll festgehalten werden und in anschließenden Sitzungen reflektiert werden. In den Hospitationsprotokollen werden die Phasen des Unterrichts, die Aktivitäten der Lehrkraft und der LernerInnen sowie die eingesetzten Medien und Lernmaterialien notiert. Die HospitantInnen sollen außerdem einen Beobachtungsschwerpunkt für ihre Reflexion wählen.

Zu jedem Schwerpunktthema der Anqualifizierung erhalten die StudentInnen Texte und Arbeitsmaterial zur Vorbereitung auf eine Seminarsitzung zum Thema sowie eine Hospitation in einem Deutschkurs. Im Anschluss an die Hospitation werden die Beobachtungen mit dem theoretischen Wissen zusammengeführt, Gesehenes wird interpretiert und es findet ein allgemeiner Austausch statt. Für jeden Schwerpunkt werden zwei SWS für eine Einführung, zwei SWS für die Hospitation

im Deutschkurs und zwei SWS für die Nachbereitung gerechnet. Neben der Präsenz in diesen Veranstaltungen kommen auf die StudentInnen die Vorbereitung der Materialien und die Bearbeitung der dazugehörenden Aufgaben zu. Im Anschluss an diese semesterbegleitenden Veranstaltungen finden in der vorlesungsfreien Zeit Workshops statt, in denen das im Semester Erlernte in ersten Unterrichtsprüfungen übertragen wird.

Im Folgenden werden die Schwerpunktthemen der Anqualifizierung kurz vorgestellt.

Schwerpunkt Lehrwerk: Ziel des Schwerpunktes ist die Fähigkeit der Lehrwerkanalyse. Die StudentInnen sollen in die Lage gebracht werden, Lehrwerke zielgruppengerecht auszuwählen und beurteilen zu können. Es werden Kriterien zur Beurteilung der Lehrwerke erarbeitet, die auf die Zielgruppe, die Progression, die Methode, das Layout, den Aufbau sowie den Inhalt des Lehrwerkes abzielen (vgl. hier v.a. Funk 1994, Kleppin 1984, Krumm 1985, Neuner 1994 etc.). Relevant ist an dieser Stelle vor allem, dass gerade beim Inhalt auf die besondere Zielgruppe der Geflüchteten zu achten ist, damit Re-Traumatisierungen vermieden werden können. Die StudentInnen wie auch die Geflüchteten müssen für solche Themen wie Wohnung, Heimatland, Reisen, die in fast allen Lehrwerken erscheinen, sensibilisiert werden.

Nach einem Überblick über die gängigen DaF-Lehrwerke werden die am Sprachenzentrum verwendeten Lehrwerke vorgestellt und beurteilt. Außerdem gibt es einen kurzen Überblick über Lehrmaterialien, die in Flüchtlingsunterkünften genutzt werden. Die StudentInnen sollen erkennen, dass Lehrwerke immer Stärken und Schwächen haben, die aber von LernerInnengruppe zu LernerInnengruppe unterschiedlich sein können.

Schwerpunkt Methodik und Didaktik: In diesem Schwerpunkt erhalten die StudentInnen einen von den Lehrkräften erstellten Überblickstext zu den verschiedenen Unterrichtsmethoden. Diesem Text ist eine umfassende Bibliografie für ein Selbststudium angehängt. In der Schwerpunktsitzung werden die Methoden, angefangen mit der Grammatik-Übersetzungsmethode, über die direkte Methode zur audio-visuellen Methode, über kognitiven und kommunikativen Ansatz zu den konstruktivistischen und integrativen Ansätzen beschrieben und jeweils diskutiert. Es werden in Ansätzen noch alternative Methoden vorgestellt und es wird auf das Tandemlernen hingewiesen, welches als Option auch am Sprachenzentrum angeboten wird. Die StudentInnen diskutieren dann anhand von fiktiven LernerInnengruppenkonstellationen, welche Methode sich für welche Lernsituation am besten eignen würde.

Dieser Schwerpunkt ist v.a. für diejenigen StudentInnen gedacht, die keine Philologie studieren und diesen Methodenüberblick nicht schon im Studium bekommen haben. Die angehängte Bibliografie ist entsprechend umfangreich, beinhaltet aber die Standardwerke der Fremdsprachendidaktik wie Bausch et al. (2007), Henrici (1994), Neuner; Hunfeld (1993) sowie Rösler (1994).

Schwerpunkt Grammatik und Grammatikvermittlung: Ziel dieses Schwerpunktes ist die Sensibilisierung der StudentInnen für die Grammatikmerkmale, die für FremdsprachenlernerInnen wichtig sind. Grammatik soll als Teil einer sprachlichen Handlung erkannt werden und die Vermittlung von Grammatik als lernerInnentypenabhängig betrachtet werden. Im Rückbezug zum Themenschwerpunkt Methodik und Didaktik werden die Entwicklungen von LernerInnengrammatiken (z.B. Dreyer; Schmitt 1991 oder Riemann 2010) dargestellt. Die StudentInnen müssen selbst Übungen zur Grammatik bearbeiten. Dies hat zwei Gründe: Zum einen kommt es zu einer Sensibilisierung dazu, was es bedeutet, reine Grammatikübungen bearbeiten zu müssen, und zu der Erkenntnis, dass die TeilnehmerInnen in den Tutorien bestimmte Lernerfahrungen machen werden. Zum anderen dienen diese Übungen dazu, den StudentInnen eventuelle Lücken in ihrem eigenen Wissen über die deutsche Grammatik aufzuzeigen. In den an die Themenschwerpunkte anschließenden Workshops bekommen die StudentInnen dann die Gelegenheit, selbst kurze Unterrichtssequenzen zum Thema Grammatikvermittlung vorzubereiten.

Schwerpunkt Fehler und Fehlerkorrektur: Anhand von Kleppins (2003) Liste von Fehlerdefinitionen diskutieren die StudentInnen, was ein Fehler ist bzw. wer bestimmt, dass etwas falsch ist. Kompetenz- und Performanzfehler werden ebenso wie der Schweregrad von Fehlern besprochen. Im Anschluss werden die am Sprachenzentrum verwendeten Korrekturfarben und -zeichen vorgestellt und es wird ein Bewertungsbogen besprochen. Die StudentInnen lernen, dass Korrekturen nur dann funktionieren können, wenn die LernerInnen sie verstehen und darauf reagieren können.

Anhand authentischer Textproduktionen aus den Deutschkursen des Sprachenzentrums lernen die StudentInnen ihre Entscheidungen zur Korrektur zu begründen und erfahren dabei, dass Fehler nicht immer eindeutig in eine Kategorie passen, sondern dass es sich eher um überlappende Spektren handelt. Kriterien für eine sinnvolle Korrektur sind für die StudentInnen genauso wichtig wie die Fähigkeit zu beurteilen, was die LernerInnen bereits können sollten, was Aufgaben von den LernerInnen verlangen, welcher Fehler schwerer wiegt als ein anderer und welche Auswirkungen Korrekturen auf die Motivation von LernerInnen haben können. In der Hospitation zu diesem Schwerpunkt achten die HospitantInnen besonders auf Korrekturen während des Unterrichts, also v.a. auf die mündliche Korrektur.

Schwerpunkt Interkulturelle Fragen: Beginn dieses Schwerpunktes ist der Versuch einer Definition von Kultur durch die StudentInnen, gefolgt von einem Versuch der Beschreibung der Begriffe Interkulturalität/Interkulturelle Kommunikation/Interkulturelle Kompetenz und den Möglichkeiten der Förderung dieser im DaF-Unterricht. Es stellt sich sehr schnell heraus, dass dieser Schwerpunkt recht problematisch ist, da die Literatur in diesem Bereich stark polarisiert. Für die Anqualifizierung wurde die Definition von Kultur von Thomas (1991) gewählt, für die Definition von Interkultureller Kompetenz Thomas (2003). Aufgrund dieser

Definitionen werden mit den StudentInnen fiktive Situationen besprochen und diskutiert, um sie für unterschiedliche Betrachtungsweisen und Perspektiven auf Aktionen und Reaktionen zu sensibilisieren.

Schwerpunkt Testen und Prüfen: Als Vorbereitung lesen die StudentInnen einen einführenden Text zu Formen und Funktionen der Leistungsmessung und -kontrolle (Perlmann-Balme 2001). Der Text wird besprochen und es wird darauf hingewiesen, dass im Bereich der Leistungskontrolle zwischen verschiedenen Zielsetzungen und Testformaten zu differenzieren ist. Der GER wird ebenfalls vorgestellt und diskutiert. Die StudentInnen lesen und diskutieren die Deskriptoren zur Selbsteinschätzung. Das Schwerpunktthema Testen und Prüfen ist das einzige Thema, welches nicht durch eine Hospitation begleitet wird, da die StudentInnen während eventueller Prüfungen nicht in den Kursen hospitieren sollen.

Die StudentInnen bekommen in diesem Themenschwerpunkt außerdem einen Überblick über gängige DaF-Zertifikate und -Prüfungen und erhalten einen detaillierten Einblick in die Prüfungen zum Hochschulzugang. Die StudentInnen bearbeiten Prüfungsteile des TestDaF und der DSH und sollen anhand des Gelernten Einschätzungen zu Zielsetzung (Hochschulzugang) und Testformat geben, sollen über die Bewertung von Fehlern in diesen Prüfungen nachdenken und darüber, was sprachlich von internationalen StudienbewerberInnen verlangt wird. Der Einblick in die Prüfungen DSH und TestDaF soll sie außerdem darauf vorbereiten, dass ihre TutoriumsteilnehmerInnen ggf. Fragen zu diesen Prüfungen haben, da sie die Zugangsprüfungen für viele Studiengänge sind.

2.3.2 Phase 2 – Vorbereitung der Tutorien

In der zweiten Phase der Anqualifizierung werden die Tutorien vorbereitet. Die zweite Phase findet während der vorlesungsfreien Zeit statt. In dieser Zeit belegen die TeilnehmerInnen des Orientierungsjahres intensive Deutschkurse, die nicht durch Tutorien begleitet werden.

Die zweite Phase besteht aus Workshops, in denen organisatorische wie inhaltliche Aspekte der Tutorien geklärt werden. Zu den organisatorischen Aspekten gehören die zu erwartenden TeilnehmerInnenzahlen, die Einteilung der TutorInnen in die Niveaustufen, die Planung von Zeiten und Räumen, der Einsatz von Medien in den Unterrichtsräumen. Inhaltlich werden die Struktur der Tutorien geplant, das Material gesichtet und ausgewählt, die Grammatikthemen der zugeordneten Kurse vorbereitet und bearbeitet sowie Modellablaufpläne der Deutschkurse mit Modellablaufplänen der Tutorien abgeglichen. In den Workshops gibt es außerdem die Gelegenheit für kleine Unterrichtssequenzen in der Gruppe, in denen v.a. Grammatikvermittlung geprobt wird und die Sequenzen in der Gruppe besprochen werden können. Das in der ersten Phase erlangte theoretische Wissen wird mit den Erfahrungen der Hospitationen schließlich zu einem Testlauf in einer sicheren Umgebung verknüpft. Die Unterrichtssequenzen sind größtenteils an den Themenschwerpunkt Grammatik und Grammatikvermittlung gebunden, teilweise

aber auch an den Schwerpunkt Methodik und Didaktik. Die StudentInnen bekommen in den Workshops die Gelegenheit, Lehrerfahrungen in einem geschützten Raum zu sammeln und sich von ihren Gruppenmitgliedern Unterstützung und Hilfestellung zu holen. Die Lehrkräfte rücken während der Workshops immer mehr in den Hintergrund und geben den angehenden TutorInnen den Raum, ihre selbstständige Lehre zu erproben. Am Ende der zweiten Phase sind die Tutorien modellplanmäßig vorbereitet, die TutorInnen wissen recht genau, was auf sie zukommt.

Die dritte und letzte Phase der Anqualifizierung besteht aus den semester- und kursbegleitenden Tutorien, die von den TutorInnen selbstständig durchgeführt und geplant werden.

2.3.3 Phase 3 – Durchführung der Tutorien

Die OrientierungsjahrteilnehmerInnen befinden sich v.a. in den Deutschkursen auf den Niveaustufen A2.2, B1.2 und B2.1. Die TutorInnen bilden Teams für diese Niveaustufen und planen zusammen die Tutorien zu den Kursen. Im Idealfall planen sie in Absprache mit den Lehrkräften der Kurse, da sich aber mitunter kurzfristig Inhalte der Kurse verschieben können, bleibt es eine der größten Herausforderungen für die TutorInnen, hierauf angemessen reagieren zu können.

Die TutorInnen treffen sich regelmäßig mit den Lehrkräften der Anqualifizierung zu Intervisionstreffen, um Fragen aus den Tutorien zu besprechen und sich Tipps und Unterstützung zu holen.

Die semesterbegleitenden Tutorien sind fest an die Deutschkurse gekoppelt und werden von den OrientierungsjahrteilnehmerInnen auch als fester Bestandteil der Deutschkurse gesehen.

Es hat sich allerdings gezeigt, dass die vorlesungsfreie Zeit (im Frühjahr acht Wochen, im Sommer zwölf Wochen) eine zu lange Zeit ist, um keine Tutorien oder andere Sprachangebote zu haben. Zwar besuchen die meisten OrientierungsjahrteilnehmerInnen einen Intensivdeutschkurs in den Ferien und erhalten dadurch vier Wochen Sprachunterricht, aber die Unterstützung, die ein Tutorium in seiner noch kleineren Gruppengröße und seiner noch individuellen Förderung geben kann, ist trotzdem für die TeilnehmerInnen sehr wichtig. Im Tutorium steht keine Lehrkraft vor ihnen, sondern eben auch gleichzeitig StudentInnen, und damit bekommen sie viel leichter Einblick in das Leben an der Universität. Aus diesem Grund wurden schon in den zweiten Semesterferien des Orientierungsjahres Blocktutorien durchgeführt, die gezielt auf anstehende Einstufungstests oder DSH-Prüfungsteile wie die Schreibproduktion vorbereiten.

3 Entwicklungen

Obwohl die geopolitische Lage im Nahen Osten seit einigen Jahren bekannt ist und mit Flüchtlingsströmen nach Westeuropa zu rechnen war, erschien die Gesellschaft im Sommer 2015 von dem Ausmaß der ‚Flüchtlingskrise‘ überrascht und überfordert. Anstatt Zeit für nachhaltige Entwicklungen zu haben, wurde an vielen Stellen zu schnell reagiert und der daraus resultierende Aktionismus förderte v.a. die Entprofessionalisierung der Sprachvermittlung. Das Resultat waren einerseits schnell verunsicherte Ehrenamtliche in den Unterkünften, die die Erfahrung machen mussten, dass allein muttersprachliche Kompetenz nicht für die Vermittlung der Sprache ausreicht, und andererseits verunsicherte Geflüchtete, deren Sprachlernerfahrungen durch viele Brüche gekennzeichnet wurden. Die Anqualifizierung von StudentInnen zu SprachlernbegleiterInnen konnte unseres Erachtens hier eine Art Notpflaster sein. StudentInnen, die bereits als Ehrenamtliche in den Unterkünften Deutschunterricht gaben, hatten besonders während der zweiten Phase der Anqualifizierung viele Aha-Erlebnisse.

Das Programm der Anqualifizierung ist zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels nicht einmal ein Jahr alt. Zwar zeigt sich im zweiten Durchgang, dass das Konzept als solches stimmig ist, dass aber dennoch auch strukturelle Veränderungen vorgenommen werden müssen um einerseits den Bedarfen der Geflüchteten gerecht zu werden und andererseits den StudentInnen so viel Unterstützung wie möglich zu geben. Doch bereits im zweiten Durchgang zeigte sich, dass das Konzept als solches stimmig ist und dass lediglich an kleinen Stellschrauben gedreht werden muss.

3.1 Erfahrungen

Motivation der StudentInnen in der Anqualifizierung: Die Motivation, sich für mindestens zwei Semester an ein solches Programm zu binden und viel Zeit in Vor- und Nachbereitung zu investieren, war besonders bei der ersten Gruppe von StudentInnen hoch. Diese Gruppe war größtenteils in Flüchtlingshilfeprogrammen involviert und wollte sich nicht zuletzt für sich selbst weiterbilden. Während diese Gruppe bereits in der zweiten Phase der Anqualifizierung steckte, entwickelte die Universität eine Möglichkeit, die Anqualifizierung mit Kreditpunkten zu belegen. Diese Nachricht erreichte die StudentInnen erst spät, schien aber für die meisten ohnehin irrelevant.

Dies änderte sich mit der zweiten Gruppe von StudentInnen stark. Hier kamen StudentInnen, die wegen der Kreditpunkte kamen und die aufgrund des doch recht hohen Arbeitsaufwandes bereits während der ersten Phase das Programm abbrechen. Der Verlust von StudentInnen in der Anqualifizierung hatte zur Folge, dass nicht ausreichend TutorInnen für das Folgesemester zur Verfügung standen. Hier mussten Lösungen mit TutorInnen aus der ersten Gruppe gefunden werden.

Kenntnisse des Deutschen: Die Schwerpunkte Grammatik und Grammatikvermittlung sowie Fehler und Fehlerkorrektur zeigten bei den StudentInnen einige Kenntnislücken. Für diese Lücken mussten Lösungen gefunden werden, die den Rahmen der in der Anqualifizierung vermittelten Inhalte nicht sprengen. Hier kam es u.a. auch zu einem Lerneffekt bei den Lehrkräften, deren tägliches Brot die Grammatikvermittlung und deren Werkzeug ihre Kenntnis ist.

Inhalt der Tutorien: Der erste Durchgang der semesterbegleitenden Tutorien litt unter zwei Dingen: die TutorInnen hatten zu wenig Kontakt mit den Lehrkräften der Deutschkurse und waren trotz der Vorbereitungsphase auf die Tutorien zu unerfahren, um spontan und flexibel auf die Bedarfe ihrer TutoriumsteilnehmerInnen reagieren zu können. Sowohl das Orientierungsjahr für Geflüchtete als auch die Anqualifizierung waren für alle Lehrkräfte im Deutschbereich neue Projekte, in die sie mehr oder weniger stark eingebunden werden konnten. Zwar waren die TeilnehmerInnen der Anqualifizierung während der Hospitationsphase in den Deutschkursen und hatten Kontakt mit den Lehrkräften – als mit der dritten Phase die Durchführung der Tutorien begann, kam es kaum noch zu Begegnungen zwischen den TutorInnen und den Lehrkräften. In der Natur eines Sprachkurses liegt es außerdem, dass es zwar Modellablaufpläne gibt, dass sich dort aber auch immer wieder Dinge verschieben und andere Schwerpunkte gelegt werden müssen. Diese Verschiebungen kannten die TutorInnen zwar, konnten aber aufgrund ihrer relativen Unerfahrenheit nicht angemessen reagieren.

Aus diesen Erfahrungen der ersten Gruppe in der Anqualifizierung wurden Änderungen für den weiteren Verlauf des Programms entwickelt.

3.2 Erweiterungen der Anqualifizierung

Der erste Durchgang des Orientierungsjahres hat allen Beteiligten die Stärken und Schwächen des Programms gezeigt. Auf der Seite der Angebote für die Geflüchteten gab es für die folgende Gruppe eine ganze Menge an Veränderungen und Erweiterungen, auf die an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden soll. Auf der Seite der Anqualifizierung wurden besonders die Erfahrungswerte bzgl. der Motivation der StudentInnen sowie die Inhalte der Tutorien in die Planungen einbezogen.

Motivation der StudentInnen: Das Programm der Anqualifizierung beginnt mit einer Informationsveranstaltung, bei welcher die verpflichtenden Termine, der Arbeitsaufwand und der Ablauf der drei Phasen über die zwei Semester geklärt werden. Seit es die Möglichkeit der Kreditpunkte gibt, wird darauf hingewiesen, dass die Anqualifizierung zwar Kreditpunkte erbringen kann, dass die damit verbundene *workload* aber vermutlich höher liegen wird. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Durchführung eines Tutoriums mehr bedeutet, als nur eine Tutoriumssitzung zu leiten. Den StudentInnen wird bereits in der ersten Informationsveranstaltung vermittelt, dass sie durch ihren StudentInnenstatus gleichzeitig ExpertIn als TutorIn und IntegrationswegbegleiterIn in der StudentInnenschaft

sind. Besonders durch die Durchführung der Blocktutorien hat sich gezeigt, dass der Kontakt zu ‚echten deutschen StudentInnen‘ als sehr große Bereicherung von den Geflüchteten empfunden wird. In den Deutschkursen befinden sich neben den Geflüchteten immatrikulierte internationale StudentInnen. In den Blocktutorien konnten außerdem größere Projekte verfolgt werden wie z.B. Referate über Themen des eigenen Studienfaches zu halten. Diese Referate wurden in der Bibliothek vorbereitet und es kam zu Treffen mit deutschen StudentInnen dieser Fächer, die sich eben im gleichen Bereich der Bibliothek aufhielten. Durch das gestärkte Gruppengefühl im Blocktutorium kam es auch zu ‚Verlängerungen‘ der gemeinsamen Zeit in Mensen oder Cafeterien. Auch an diesen Orten kam es zu Kontaktaufnahmen zu deutschen StudentInnen, die ein Deutschkurs für Internationale einfach nicht bieten kann. Das Selbstverständnis eines Tutors in den Deutschkurs-tutorien muss über das der ExpertInnen für die Inhalte hinausgehen und muss das des Brückenbauers in die StudentInnengemeinschaft umfassen.

Anhand der Erfahrungen der OrientierungsjahrteilnehmerInnen wird klar, welche Schwierigkeiten internationale StudentInnen an der Universität haben, Kontakte mit deutschen StudentInnen zu knüpfen und, im Falle von AustauschstudentInnen, überhaupt in die Lage zu kommen, kulturelle Erfahrungen in Deutschland zu machen.

Die Schwierigkeiten der TutorInnen, die Inhalte der Tutorien auf die Bedarfe der TeilnehmerInnen auszurichten, sind nur durch bessere Kommunikation mit den Lehrkräften zu behandeln und durch die Bereitstellung einer Fülle von Materialien, die leicht und flexibel einsetzbar sind. Die grundlegende Prämisse, dass die Tutorien dem Unterricht im Deutschkurs nicht vorgreifen sollen, muss dabei vermutlich langfristig abgeschwächt werden. Im ersten Durchgang der Tutorien stellte sich die Frage, ob die TutorInnen in feste Kompetenzteams eingeteilt werden sollten, und in den Tutorien jeweils nur ihren jeweiligen Bereich, z.B. Lese- oder Hörverständnis, unterrichten sollten. Der Vorteil dieser Einteilung wäre gewesen, dass die TutorInnen sich auf noch kleinere Bereiche konzentrieren konnten und sich dadurch mehr Möglichkeit zur Flexibilität ergeben könnte. Der Nachteil wäre gewesen, dass die TeilnehmerInnen der Tutorien sich immer wieder auf neue TutorInnen einstellen müssten und dadurch ggf. in ihrem Lernfortschritt behindert würden.

Eine weitere Frage war eine grundsätzliche zu den Inhalten der Tutorien, die als eine der wenigen Veranstaltungen exklusiv für OrientierungsjahrteilnehmerInnen konzipiert wurden: Für den Fall, dass die OrientierungsjahrteilnehmerInnen im Anschluss an das Orientierungsjahr nicht an eine Hochschule wechseln würden oder die DSH nicht mit einem zufriedenstellenden Ergebnis abschließen würden, hätten sie, außer dass sie an dem Programm selbst teilgenommen haben, keinen anerkannten Nachweis über ihr erreichtes Sprachniveau. Die Tutorien könnten also dazu genutzt werden, nicht nur den Unterricht in den Deutschkursen zu unterstützen, sondern sollten auch aktiv auf z.B. Goethe-Zertifikate vorbereiten. In dieser Vorbereitung könnten entsprechende Lehrmaterialien genutzt werden, die

von den TutorInnen als kurstragendes Lehrwerk genutzt werden müssten. Die TeilnehmerInnen an den Tutorien könnten außerhalb der Universität die Zertifikatsprüfungen ablegen und sie ihren Unterlagen beifügen. Der Vorteil dieser Idee ist tatsächlich, dass sie eine Erweiterung des Angebotes darstellt und eine attraktive Zusatzqualifikation für die Geflüchteten in Aussicht stellen würde. Nicht alle OrientierungsjahrteilnehmerInnen werden sich erfolgreich für Studium an einer deutschen Universität einschreiben können, und mit einem zusätzlichen Goethe-Zertifikat könnten sie zumindest in verschiedenen Berufen geforderte Sprachkenntnisse nachweisen. Der Nachteil der Vermittlung von Zertifikatsprüfungsinhalten für die OrientierungsjahrteilnehmerInnen hat allerdings auch verschiedene Seiten. Zum einen wären die Tutorien dann nicht mehr das, was sie sein sollten, nämlich eine Unterstützung der Deutschkurse. Sie würden andere Inhalte vermitteln, die unter Umständen im Deutschkurs keine Verwendung finden und eine Festigung der Kursinhalte erschweren. Und zum anderen würde der Fokus der Deutschkurse und des Orientierungsjahres verschoben werden. Das Orientierungsjahr für Geflüchtete soll die TeilnehmerInnen auf ein Hochschulstudium vorbereiten und somit auch auf eine Sprachprüfung, die den Zugang zur Hochschule ermöglicht. Die Goethe-Zertifikate tun dies laut HRK-KMK-Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) nur auf der Stufe C2. Eine dezidierte Vorbereitung auf Goethe-Zertifikatsprüfungen unter dieser Niveaustufe wäre eine Verschwendung von Tutoriumszeiten.

Nichtsdestotrotz müssen die Inhalte der Tutorien anders organisiert werden. Das Vorgehen der derzeitigen Tutoriumsphase ist wie folgt: Die TutorInnen haben in der zweiten Phase der Anqualifizierung ihre Tutorien inhaltlich vorbereitet. Hierbei konnten sie sich wiederum auf Modellablaufpläne der Deutschkurse stützen. Zusätzlich zu den neu anqualifizierten StudentInnen wurden TeilnehmerInnen der vorangegangenen Anqualifizierung als Hilfskräfte eingestellt, die ebenfalls in den Tutorien eingesetzt werden. Dadurch ergibt sich eine Möglichkeit des ‚Anlernens‘ der neuen TutorInnen durch die ‚alten Hasen‘. Auf diese Weise wird der Austausch zwischen den TutorInnen gestärkt und es können Materialien, die schon einmal erfolgreich eingesetzt wurden, weitergegeben werden. Es entsteht außerdem eine Sammlung von Material und Unterrichtsplänen.

Die Kommunikationswege im Deutschbereich des Sprachenzentrums mussten ebenfalls verbessert werden. Das Projekt der Anqualifizierung, welches zunächst nur einen kleinen Teil des Deutschbereichs zu tangieren schien, stellte sich schnell als Aufgabe für alle Lehrkräfte des Bereichs heraus. Besprechungen und ein geregelter Informationsaustausch wurden von allen Seiten gewünscht, und spezielle Teamsitzungen zum Thema ‚Anqualifizierung und Orientierungsjahr‘ wurden strukturiert moderiert.

Die mit der Anqualifizierung für StudentInnen betrauten Lehrkräfte wurden gezielt in den Deutschkursen eingesetzt, in denen sich OrientierungsjahrteilnehmerInnen befinden. Dies erleichterte neben der Kommunikation mit den bereits ein-

gesetzten TutorInnen auch die Reflexion der Unterrichtssequenzen durch die StudentInnen in der ersten Phase der Anqualifizierung.

Aus den Erfahrungen der ersten Gruppe, den semesterbegleitenden Tutorien und den Blocktutorien ergab sich außerdem, dass neben den kursbegleitenden Tutorien spezielle Gruppen zur Unterstützung der Schreibkompetenz gebildet wurden. In diesen Gruppen wird in den niedrigeren Niveaus das Schreiben der lateinischen Schrift und auf den höheren Niveaus das Erstellen von Texten und Textsorten geübt.

4 Ausblick

Im Rückblick auf das vergangene Jahr könnte man sagen, dass der Deutschbereich des Sprachenzentrums unvorbereitet von Orientierungsjahr und Anqualifizierung getroffen wurde. Die Aufgabe, Geflüchtete in das bestehende Sprachkursprogramm zu integrieren, schien zunächst die Hauptaufgabe, denn besonders die erste Gruppe der Geflüchteten hatte immensen Beratungs- und Betreuungsbedarf. Da Sprachlehrkräfte im Allgemeinen nahe an ihren TeilnehmerInnen sind, durch die hohe Stundenfrequenz diese auch oft sehen, ist der Schritt, Dinge zu fragen, die mit dem Sprachkurs nichts zu tun haben, ein natürlicherweise eher kleiner. Die Betreuung der ersten Gruppe war entsprechend intensiv für alle beteiligten Lehrkräfte. Gleichzeitig musste die erste Gruppe von StudentInnen angeleitet werden, damit sie kompetente SprachlernbegleiterInnen werden. Auch diese Betreuung war sehr intensiv und zeitaufwändig. Zwar konnten durch „Integra“-Gelder des DAAD Entlastungen finanziert werden, doch in der Anfangsphase waren diese Entlastungen nicht annähernd ausreichend. Erst als die erste Gruppe Anqualifizierter sicher in ihren Tutorien standen und auch die anderen Bestandteile des Orientierungsjahres ihre Positionen gefunden und eingenommen hatten, stellte sich Entspannung ein. Nach einem knappen Jahr mit diesen zwei Programmen können folgende Schlüsse gezogen werden:

Integration von Geflüchteten kann sehr gut an einer Universität funktionieren, wenn die Universität diese Aufgabe nicht isoliert in einigen Bereichen bearbeiten lässt, sondern alle Beteiligten an einen Tisch bringt.

Durch die Integration von Geflüchteten in Programmen wie dem Orientierungsjahr kann man lernen, welche Herausforderungen internationale StudentInnen an einem deutschen Campus bewältigen müssen: Das beginnt bei Fragen zum Essen in der Mensa und endet bei BAföG-Anträgen und Versicherungspflichten. Internationalisierungsbestrebungen, wie sie derzeit die meisten Universitäten in Deutschland verstärkt betreiben, müssen weiter als eine deutsch-englische Beschriftung der Wegweiser auf einem Campus gehen. Im Rahmen des Orientierungsjahres hat sich v.a. gezeigt, dass Beratung und Betreuung ein Schlüsselement auf dem Weg zur Integration sind. Wenn die BeraterInnen aber nur in der Lage sind, ihre Sachverhalte auf höchstem Niveau in deutscher Sprache zu vermit-

keln, dann werden Menschen mit geringerem Deutschniveau diese nicht verstehen. Internationalisierung in der Beratung darf also nicht nur eine Englischausbildung der BeraterInnen bedeuten, sondern muss für eine sprachliche Sensibilisierung der BeraterInnen sorgen, damit diese in die Lage versetzt werden können, ihre Inhalte in einfacher sprachlicher Form zu vermitteln.

Der Entprofessionalisierung der Sprachvermittlung, die in den Unterkünften von Geflüchteten noch immer vorzuherrschen scheint, kann nur entgegengetreten werden, wenn ehrenamtliche HelferInnen eine Form der Ausbildung oder Qualifizierung ablegen müssen. Diese können sie nur durch Ausbildungen, Zertifikatsstudiengänge etc. bekommen. Wenn das aber keine Option ist, dann sollte es mehr Sensibilisierungsprogramme geben, wie die Oldenburger Anqualifizierung zu SprachlernbegleiterInnen eines ist.

Für den Deutschbereich des Sprachenzentrums an der Universität Oldenburg waren die Erfahrungen mit der Anqualifizierung, aber auch mit den Testergebnissen der Geflüchteten und deren Schwierigkeiten und Erfolge eine Chance, die Inhalte und Schwerpunkte des eigenen Programms zu hinterfragen und sauberer herauszuarbeiten. Besonders der Aspekt der Kursanforderungen wurde und wird eingehend diskutiert: Liegt der Schwerpunkt der Deutschkurse auf der Vermittlung von akademischer Sprechfähigkeit oder liegt er eher in der Schreibfertigkeit? Welche Ziele verfolgen bestimmte Aufgaben und Prüfungsleistungen in den Deutschkursen? Sind die eingesetzten Lehrwerke wirklich gut gewählt und gibt es vielleicht im Programm an bestimmten Stellen Lücken, die bisher noch nicht aufgefallen sind?

Das Orientierungsjahr für Geflüchtete hat derzeit eine geplante Laufzeit bis 2021. Ob ein solches Programm vielleicht in der Form eines Orientierungsjahres für Menschen mit rezentem Migrationshintergrund verstetigt werden kann, ist noch offen.

Das Programm der Anqualifizierung wurde für den Preis der Lehre der Universität Oldenburg nominiert, und die beteiligten Lehrkräfte bekommen ausschließlich positive Rückmeldungen. Einige TeilnehmerInnen der Anqualifizierung haben den Masterstudiengang DaF/DaZ begonnen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard (1991): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber.
- Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 105–111.

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz Bonn (2016): Königsteiner Schlüssel. Online unter <http://www.gwk-bonn.de/themen/koenigsteiner-schluessel/> (Stand: 10.11.2016).
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (1984): Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 14–23.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (1985): *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Universität Uppsala, Goethe Institut.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 8–22.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt.
- Perlmann-Balme, Michaela (2001): Formen und Funktionen der Leistungsmessung und -kontrolle. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz, Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 994–1006.
- Reimann, Monika (2010): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Isma-ning: Hueber.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Thomas, Alexander (1991): Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. *Fremdsprachenunterricht* 35(44), 321–327.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik* 14(1), 137–228.

Prüfungen im Kontext von Migration

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen

Wassilios Klein, Vera Küpper & Iris Wagner (Köln)

1 Einleitung

Die Zahl der geflüchteten Menschen, die sich in den letzten Jahren auf den Weg nach Europa und in die Bundesrepublik gemacht haben, wirkt sich auf alle Bereiche des öffentlichen Lebens aus. Besonders stark betroffen ist dabei der schulische Sektor. Die Herausforderungen, vor denen Lernende und Lehrende aller Schultypen – einschließlich der beruflichen Schulen – stehen, sind immens. Weitaus die meisten der neu zugewanderten Jugendlichen können infolge nicht ausreichender oder fehlender Deutschkenntnisse nicht von Anfang an am Unterricht in den Regelklassen teilnehmen, sondern benötigen zunächst Unterricht in Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ) und besondere sprachfördernde Maßnahmen, manchmal auch eine Alphabetisierung. Somit ist der Bedarf an der Einrichtung von speziellen Kursen, der Einstellung neuer und fachlich qualifizierter Lehrkräfte sowie der Entwicklung geeigneter Maßnahmen und unterstützender Programme zur Bewältigung dieser Herausforderungen hoch.

Ein solches unterstützendes Programm stellt in diesem Zusammenhang das von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entwickelte Deutsche Sprachdiplom der Stufe I (DSD I) der Kultusministerkonferenz (KMK) dar. Ursprünglich für den schulischen Unterricht im Auslandsschulwesen konzipiert, wur-

de es 2012 von der Amtschefkonferenz der KMK für die Verwendung im innerdeutschen Schulwesen freigegeben. Somit wurde es bereits zu einem Zeitpunkt eingeführt, als die Zahl der Bürgerkriegsflüchtlinge noch niedrig war. Von Anfang an ging es dabei um die Unterstützung und Optimierung der sprachlichen Integration von neu zugewanderten Jugendlichen beim Übergang in den Regelunterricht. Vorausgegangen war zwischen 2010 und 2012 ein dreijähriger Prozess der Erprobung und Pilotierung des DSD-Inlandsprojekts in Hamburger Vorbereitungsklassen an zunächst zwei, dann acht Hamburger Schulen (vgl. Ahnfeld; Dronske 2013). Seither ist das Interesse am Projekt stetig gewachsen. Mittlerweile nimmt bereits die Mehrzahl der Bundesländer an den weltweiten DSD-I-Prüfungen teil.

2 Ein Re-Import aus dem Auslandsschulwesen

Das DSD der Stufe I im innerdeutschen Schulwesen ist ein Re-Import aus dem Auslandsschulwesen. Es wird an den von der ZfA betreuten PASCH-Schulen, d. h. an den Deutschen Auslandsschulen und den sog. DSD-Schulen,¹ eingesetzt. Es zielt auf das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz ab, die es erlaubt, sich in einem deutschsprachigen Umfeld in alltäglichen Situationen sprachlich zurechtzufinden. An den DSD-Schulen ist es entweder Zwischenstufe auf dem Weg zum DSD II, oder es dient als Test am Ende eines mehrjährigen schulischen Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF). An deutschen Auslandsschulen ist das DSD I darüber hinaus eine Prüfung, mit deren Hilfe der Übergang in den deutschsprachigen Zweig geregelt wird. Letzteres ist eine Situation, die der in den Vorbereitungsklassen im Inland sehr nahe kommt, denn in beiden Fällen bestätigt das DSD I die sprachliche Befähigung zur Teilnahme an einem deutschsprachigen Fachunterricht (vgl. Dronske 2016b: 21).

Dabei ist das Deutsche Sprachdiplom weit mehr als eine bloße Sprachfeststellungsprüfung. Ursprünglich als schulische Prüfung für Schülerinnen und Schüler im Ausland konzipiert, ist es Bestandteil eines von Bund und Ländern geförderten umfassenden Gesamtprogramms. Dieses schließt u. a. die pädagogische Betreuung und Begleitung der beteiligten Schulen und Lehrkräfte, aber auch Projekte und Wettbewerbe für Schülerinnen und Schüler ein, um vor allem die Lernerautonomie, das selbstständige Recherchieren, die Diskurskultur sowie kooperative Lehr- und Lernformen zu fokussieren und zu fördern. In dieses Programm werden nur solche Schulen aufgenommen, die die curricularen Voraussetzungen für einen kompetenz- und handlungsorientierten DaF-Unterricht erfüllen. Im Ausland orientiert sich dieser Unterricht dabei sowohl am Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch; Bergmann; Gröger 2009), der auf den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

¹ DSD-Schulen im Ausland sind Einrichtungen der einheimischen Bildungssysteme mit einem erweiterten DaF-Unterricht, der auf den Abschluss des Deutschen Sprachdiploms der Stufe I und/oder II ausgerichtet ist.

(GER) (Europarat 2001) basiert, als auch an den jeweiligen lokalen curricularen Anforderungen. Die Teilnahme am DSD soll dabei immer ein Nebenprodukt eines kompetenzorientierten Unterrichts bleiben, d. h. nicht *teaching to the test* ist das Ziel, sondern eine nachhaltige Wirkung auf die Didaktik und Methodik des Unterrichts.

3 Das DSD als Testformat

Die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom sind inzwischen über 40 Jahre alt und wurden – teils bedingt durch politische Vorgaben, aber auch bedingt durch Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und Testwissenschaft – ab 2007 neu entwickelt. Seit 2009 wird das DSD als so genannte Stufenprüfung angeboten, ab 2017 auch die berufsorientierte Variante DSD I PRO. Wurden vorher die Kompetenzstufen B1 und C1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) separat geprüft, so sind durch die Umstellung auf einen gestuften Test nun im DSD I die GER-Niveaus A2 und B1 enthalten und im DSD II die GER-Niveaus B2 und C1. Es werden also zwei Kompetenzniveaus simultan getestet, was die Erstellung eines individuellen Leistungsprofils für jede Schülerin und jeden Schüler erlaubt und somit auch den Fremdsprachenerwerbsprozess jedes Einzelnen widerspiegelt. In allen drei Prüfungen werden die Kompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftliche Kommunikation und Mündliche Kommunikation geprüft.

Schwächere Leistungen in einem Kompetenzbereiche können dabei nicht durch sehr gute Leistungen in einer anderen Kompetenz ausgeglichen werden, d. h., dass ein Prüfling in allen vier Prüfungsteilen entweder das B1- (DSD I/ DSD I PRO) oder das B2-Niveau (DSD II) erreichen muss. Dies soll ein angemessenes Niveau in allen vier Fertigkeiten garantieren, um bei weiteren Schritten der Schülerinnen und Schüler in die schulische oder berufliche Ausbildung möglichst gute Erfolgsaussichten zu sichern.

Nicht zuletzt deshalb ist das DSD eine standardisierte Prüfung und unterliegt als solche strengen Qualitätsanforderungen. Bevor ein Prüfungssatz als Echtsatz für eine Prüfung freigegeben wird, durchläuft er mindestens drei Erprobungszyklen, die u. a. in Zusammenarbeit mit dem TestDaF-Institut in Bochum testmethodisch ausgewertet werden. So wird sichergestellt, dass die Prüfungen die Testgütekriterien Reliabilität und Objektivität erfüllen.

Das DSD I (A2/B1) richtet sich an eine Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern zwischen 14 und 16 Jahren, die etwa 600 bis 800 Stunden Deutschunterricht absolviert haben und – je nach Schulsystem und Verortung der Prüfung in diesem – in die siebente bis zehnte Klasse gehen. Der Prüfungsteil Leseverstehen, der globales, selektives und detailliertes Verstehen prüft, in dem er unterschiedliche Textsorten wie nichtfiktionale, berichtende, narrative und informative Texte verwendet, besteht aus fünf Teilen, die insgesamt 24 Aufgaben umfassen. Ganz im Sinne einer Stufenprüfung wird das Sprachniveau der Aufgaben sukzessive ange-

hoben, so dass in Teil 1 (Sachtext aus Zeitschrift, Büchern oder Internet mit vier Einwort-Lücken und einer übergeordneten Aufgabe mit Bezug zum gesamten Text) sowohl Arbeitsanweisungen als auch Texte und Aufgaben dem Niveau A2 zuzuordnen sind, während in Teil 5 (Nachrichten und kurze Berichte aus Zeitungen, Broschüren oder dem Internet mit vier Zuordnungsaufgaben) Texte und Aufgaben dem B1-Niveau entsprechen. Schafft es ein Prüfling also, auch noch Aufgaben aus den letzten Teilen (4-5) zu lösen, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass er diesen Prüfungsteil auf B1 bestehen wird.

Der Prüfungsteil Hörverstehen, der ebenfalls globales, selektives und detailliertes Verstehen unterschiedlicher Textsorten prüft, besteht aus fünf Teilen, die insgesamt 24 Aufgaben beinhalten. Auch hier wird dem Anspruch einer Stufenprüfung Genüge getan, indem das Sprachniveau sukzessive angehoben wird, so dass in Teil 1 (dialogische Texte mit fünf dreigliedrigen Aufgaben, die visuell unterstützt werden) das Niveau, wie auch im ersten Teil des Leseverstehens, auf A2 liegt und in Teil 5 (vier monologische Texte, z.B. Gesprächsausschnitte, mit vier Zuordnungsaufgaben) dann auf B1.

Im Teil „Schriftliche Kommunikation“ sollen die Schülerinnen und Schüler einen Beitrag an eine Schülerzeitung verfassen. Als Input bekommen sie neben der Aufgabenstellung selbst kurze Meinungen und Erfahrungen von vier verschiedenen Schülerinnen und Schülern zu einem Thema. Diese vier Statements sollen sie paraphrasieren, anschließend von Ereignissen oder eigenen Erlebnissen zum Thema berichten sowie ihre eigene Meinung zum Thema äußern und begründen. Dies soll in einem zusammenhängenden Text geschehen. Es handelt sich also um eine Schreibaufgabe, die zusätzlich zu einer Einleitung drei verschiedene Schreibhandlungen umfasst.

Bei der „Mündlichen Kommunikation“, die als Einzelprüfung stattfindet, gibt es zwei Teile. In Teil 1 wird ein gelenktes Gespräch über konkrete Alltagsthemen geführt: Schule, Hobby, Familie usw., also Themen, die die Schüler direkt betreffen (sog. „kleiner Lebenskreis“). Teil 2 der Prüfung wird zu Hause vorbereitet. Die Prüflinge halten einen Vortrag mit Präsentation (meist Poster oder auch Power-Point-Präsentation) und führen anschließend mit den Prüfern ein vertiefendes Gespräch darüber. So erhalten die Prüfer einen Eindruck über monologisches und dialogisches Sprechen, und außerdem elizitiert der thematisch festgelegte Teil 2 klar das GER-Niveau B1.

Das DSD I PRO (A2/B1) richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab 16 Jahren in beruflichen Schulen. Im Inland sind insbesondere Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen oder Internationalen Vorbereitungsklassen die Zielgruppe. Der Aufbau der Prüfung entspricht dem DSD I. Die Inhalte sind jedoch andere. Die zentralen Handlungsfelder sind Praktikum, betriebliche Ausbildung und berufliche Schule. Innerbetriebliche Erfahrungen werden nicht vorausgesetzt. Die Inhalte sind berufsfeldübergreifend und berücksichtigen, dass für viele Schülerinnen und Schüler die Berufswahl noch nicht abschließend geklärt ist. Insofern kommen Berufsbeschreibungen sowohl in den Teilen Lesen und Hören vor, beim Lesen ein

halbformeller Brief (z.B. eine einfache Reklamation), Praktikums- und Ausbildungsberichte, Anweisungen, Dialoge in der Schule und am Arbeitsplatz, evtl. auch ein Vorstellungsgespräch u.a. Der Teil „Mündliche Kommunikation“ umfasst einen Dialog mit Anlehnung an ein Vorstellungsgespräch und eine Präsentation mit anschließendem Gespräch. In diesem Teil können Schülerinnen und Schüler Themen aus vorausgegangener schulischer Projektarbeit einbringen, aber auch ihr Wissen aus eventuell schon besuchtem Fachunterricht, indem sie z.B. ein Werkstück mitbringen und vorstellen. Im Teil „Schriftliche Kommunikation“ werden Sprachhandlungen wie Textwiedergabe, Bericht/Erzählung und Äußern der eigenen Meinung mit Begründung in einem zusammenhängenden Text abgerufen. Reine Wortschatz- oder Grammatikaufgaben kommen wie auch im DSD I nicht vor.

4 Unterricht mit Ziel DSD I in inländischen Vorbereitungsklassen

Was die Vorbereitung auf die Prüfung des DSD I in inländischen Vorbereitungsklassen angeht, so sind die Voraussetzungen nicht dieselben wie im Ausland. Anders als im klassischen DSD-Programm haben wir es im Inland nicht mit Lerngruppen zu tun, die im Klassenverband systematisch und in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen zum Sprachniveau B1 geführt werden. Vielmehr treffen wir auf eine große Heterogenität: Neben unterschiedlichen Herkunftssprachen und extrem unterschiedlichen Bildungsbiografien kommen die Schülerinnen und Schüler auch noch zu je unterschiedlichen Zeitpunkten in die Vorbereitungsklassen und verweilen dort unterschiedlich lange – etwa zwischen einem halben Jahr und zwei Jahren. In manchen Bundesländern legen die Schülerinnen und Schüler das DSD I auch erst nach ihrem Übergang in die Regelklasse aus besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen heraus ab. Hinzu kommen bundesweit sehr unterschiedliche Integrationsmodelle, die sich zwischen vollständiger – befristeter – Segregation und vollständiger Integration bewegen (vgl. Dronske 2016a). Daraus folgt, dass – anders als im Ausland – bezüglich der unterrichtlichen Vorbereitung auf die Prüfung keine einheitlichen Empfehlungen gegeben werden können. Und nicht zuletzt aufgrund der Länderhoheit im Bildungsbereich sind es hier die Bundesländer selbst, die entscheiden, in welcher Weise und an welchen Schulen sie dieses Instrument am besten einsetzen wollen und können.

Der die Prüfung des DSD I vorbereitende Unterricht kann im Inland also nicht derselbe sein wie im Ausland. Dies hat aber nicht nur mit der gerade beschriebenen Verschiedenheit der Lernenden und der unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu tun. Vielmehr geht es darum, dass in den Vorbereitungsklassen eine kommunikative Kompetenz ausgebildet werden muss, mit der die Schülerinnen und Schüler sich erfolgreich am Regelunterricht beteiligen können. Zudem ist zu berücksichtigen, dass für die Lernenden Deutsch eine Zweitsprache ist, das heißt,

sie lernen die Sprache in dem Umfeld, in dem sie auch gesprochen wird. Für den schulischen Kontext heißt das, dass diese Kinder und Jugendlichen eine doppelte Aufgabe zu bewältigen haben: Sie lernen nicht nur eine neue Sprache, sondern sie müssen gleichzeitig mit all ihren Dimensionen, einschließlich der schriftsprachlichen, umgehen (vgl. Hufeisen; Thonhauser 2014: 6). Dies erfordert neben einer stark subjekt- und zugleich teamzentrierten Methodik und Didaktik von Anfang an einen bildungssprachlich ausgerichteten Unterricht, d.h. einen Unterricht, der die Anbahnung konzeptioneller Schriftlichkeit und das Anlegen diskursiver Kompetenzen und einer fachsprachlichen Ausdrucksweise im Blick hat. Insbesondere durch die Vorbereitung auf die produktiven Prüfungsteile des DSD I (mündliche und schriftliche Kommunikation) ist eine solche bildungssprachliche Orientierung gegeben und erforderlich – anders als bei anderen Sprachtests oder reinen Sprachfeststellungsprüfungen (vgl. Dronske 2016a). Auf diesen positiven Effekt des DSD auf den Unterricht wird unten noch näher eingegangen.

Traditionelle DaF-Lehrwerke eignen sich für den DaF/DaZ-Unterricht in den Vorbereitungsklassen daher nur bedingt bzw. müssen durch zusätzliche Arbeitsmaterialien ergänzt werden. Neue Lehrmaterialien speziell für diese Zielgruppe liegen von Verlagsseite (noch) nicht vor. Eine wichtige Aufgabe kann hierbei der Zusammenarbeit zwischen ZfA und den DSD-Programtleitern, die jedes Bundesland für die Organisation des DSD I und die DSD-Fortbildungsarbeit einsetzt, zukommen. So gibt es beispielsweise die Idee, gegenüber den Schulbuchverlagen gemeinsam eine Initiative mit dem Ziel der Entwicklung eines Lehrwerks für die Vorbereitungsklassen zu starten.

Weitere gemeinsame Initiativen beziehen sich auf die Entwicklung von Projekten, die nach dem Vorbild der Auslandsschularbeit den Unterricht mit Ziel DSD I flankieren: In Berlin hat die ZfA die Durchführung von *Jugend debattiert in Vorbereitungsklassen* gerade aufgrund der positiven internationalen Erfahrungen mit diesem Projekt unterstützt. Es ist zu hoffen, diesen Ansatz bald in allen DSD-Länderprojekten anbieten zu können. In Hamburg wurde ein Schülerzeitungsprojekt für Vorbereitungsklassen angeregt, und in Bayern werden schulübergreifende Sprachcamps für Schülerinnen und Schüler mit DSD-Ziel analog zu den DSD-Sprachcamps der ZfA im Ausland angeboten (vgl. Dronske 2016a).

Eine systematische Evaluation der Rückwirkungen des Einsatzes des DSD I samt flankierenden Maßnahmen auf den DaF/DaZ-Unterricht in inländischen Vorbereitungsklassen steht noch aus. Doch aufgrund der mehrjährigen Erfahrung mit dem Programm lassen sich bestimmte Effekte bereits jetzt ausmachen.

5 Welche Effekte hat der Einsatz des Deutschen Sprachdiploms?

Aus Schülersicht und manchmal auch aus Sicht der Lehrkräfte bereitet eine Prüfung nicht unbedingt Freude. Sie verheißt Arbeit und ist immer mit ein wenig Aufregung verbunden. Bevor man eine Prüfung einführt, muss man sich also gut überlegen, welchen Nutzwert sie hat. Zwei Bereiche lassen sich identifizieren: 1) Effekte auf den Unterricht und 2) Verwendungszusammenhänge für das Diplom.

Betrachten wir zunächst die Effekte auf den Unterricht. Bekannt ist der sog. *backwash effect*, also der direkte oder indirekte Einfluss von Prüfungen auf die Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Negativ ist dieser Effekt immer dann, wenn der Unterricht sich zu wesentlichen Teilen nur noch damit befasst, wie die Testaufgaben zu bearbeiten sind. Dem steuert das Programm des Deutschen Sprachdiploms entgegen, indem die Prüfungen dem kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz folgen, der auch dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001) zugrunde liegt. Der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al. 2009), der den Lehrkräften beim Erstellen schulinterner Arbeitspläne zurarbeitet, aber auch die handelsüblichen Lehrwerke richten sich danach. Die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom vorzubereiten, erfordert somit einen modernen handlungsorientierten Unterricht, wie er sich inzwischen in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik weitgehend durchgesetzt hat. Das heißt, dass der Unterricht ebenso wie die Prüfung relevante Handlungssituationen enthält, was eines der Prinzipien für eine erfolgreiche Sprachvermittlung darstellt. Die Schülerinnen und Schüler verstehen so ein weiteres Prinzip der erfolgreichen Sprachvermittlung, dass nämlich Sprache essentiell für die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ist. Mit anderen Worten: In einem handlungsorientierten Unterricht sind und bleiben Schülerinnen und Schüler motiviert, denn sie lernen, situationsangemessen und authentisch zu kommunizieren und haben damit die sinnvolle Verwendung des Gelernten vor Augen. Sie lernen gerne für einen Unterricht, in dem authentische Anlässe für die Kommunikation geboten werden, denn hier erkennen sie die Verwendbarkeit der kommunikativen Mittel für die spätere berufliche Kommunikation (Relevanzprinzip) (Roche 2016).

Die Prüfungsvorbereitung beschränkt sich somit bei den rezeptiven Prüfungsteilen (Hörverstehen und Leseverstehen) auf die letzten Wochen vor der Prüfung, in denen die Schülerinnen und Schüler mit den zur Verfügung stehenden Modellsätzen lernen, wie das Testformat aussieht und wie man effektiv die Aufgaben löst. Auch hier werden Kompetenzen gelernt, die für die weitere schulische Laufbahn unabdingbar sind, z. B. Lese- und Hörstrategien oder Umgang mit Aufgabenformaten, wie sie in Lehrwerken vieler Fachrichtungen vorkommen (wie z. B. Multiple Choice).

Etwas differenzierter sind die produktiven Prüfungsteile „Mündliche Kommunikation“ und „Schriftliche Kommunikation“ zu betrachten. Auch sie richten sich

nach den Skalen des GER, aber man sollte sich mit den Aufgabenstellungen vertraut gemacht haben. Präsentationen (Themen dazu lassen sich gut durch schulische Projektarbeit finden) oder Textwiedergaben, wie sie in den Prüfungsaufgaben vorkommen, sind nicht in jedem Fremd- oder Zweitsprachenunterricht üblich. Gerade das Argumentieren und Abwägen von Meinungen sind Fertigkeiten, die nicht in jeder Kultur gepflegt und nicht in allen Schulen vermittelt werden. Daher bringen Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen diese Kompetenzen nicht unbedingt mit. Im Umgang mit deutschen Bildungsinstitutionen und Arbeitgebern sind sie aber unverzichtbar. Auch das Schreiben längerer Texte wird von vielen Lehrwerken nicht unterstützt und somit im Unterricht häufig vernachlässigt.

Hier kommt es durch den Einsatz des Deutschen Sprachdiploms zu einem erwünschten *backwash effect* auf den Unterricht. Die Schüler werden auf Kompetenzen vorbereitet, die sie in den Regelklassen, bei einer nachfolgenden Berufsausbildung oder bei einem Studium dringend benötigen. Diese Anforderungen heben die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom von anderen Sprachprüfungen positiv ab. Schülerinnen und Schüler, die sich auf eine der Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms vorbereitet und mit dem Zielniveau bestanden haben, verfügen in den produktiven Fertigkeiten über umfassende Kompetenzen und sind deshalb gut auf die Integration in Regelklassen an deutschen Schulen vorbereitet.

Für Lehrkräfte sind Prüfungen gerade im Bereich der sprachlichen Erstintegration von Schülerinnen und Schülern in Vorbereitungsklassen eine besondere Herausforderung. In aller Regel ist es sehr schwierig, in der zur Verfügung stehenden Zeit alle Teilnehmenden zum Zielniveau zu führen. Das Deutsche Sprachdiplom kann an dieser Situation nicht unmittelbar etwas ändern. Wohl aber bietet es für die Lehrkräfte Fortbildungsmöglichkeiten, die sie für den Deutschunterricht in Regelklassen nicht bekommen. Sie lernen Testformate kennen, sie werden mit den Prinzipien standardisierter Prüfungen vertraut gemacht und sie lernen den Umgang mit den Bewertungskriterien für die produktiven Prüfungsteile. Außerdem bekommen sie Unterstützung durch Dokumente wie den Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al. 2009) bzw. den ergänzenden Anhang „berufsorientiertes Deutsch“ (BVA-ZfA 2016a) und die Leitfäden für die schriftliche Kommunikation (BVA-ZfA 2016c). Für das DSD I PRO gibt es insbesondere für im Berufsschulsektor noch unerfahrene Lehrkräfte eine kurze Hinführung zum berufsorientierten DaF/DaZ-Unterricht (BVA-ZfA 2016b), Mittelfristig sind für DSD I und DSD I PRO Fortbildungsangebote als Online-Kurse und im Bereich des *Blended Learning* angedacht. Auf diese Weise bietet die Auseinandersetzung mit dem Deutschen Sprachdiplom vielen Deutschlehrkräften, die bisher keine Gelegenheit hatten, sich mit Fremd- oder Zweitsprachendidaktik auseinanderzusetzen, neben dem Einsatz von DaZ-Lehrwerken einen weiteren Zugang zum Unterricht von Deutsch als Zweitsprache.

Ein weiterer positiver Effekt ist die zusätzliche Motivation. Die Schülerinnen und Schüler sollten natürlich intrinsisch motiviert sein, und auch guter Unterricht

wirkt motivierend. Auch die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom tragen ihren Teil dazu bei. Das Ziel jeden Fremdsprachenunterrichts sollte der kompetenzorientierte Erwerb einer Fremdsprache sein. Aber dieses Ziel ist sehr abstrakt. Selbst wenn man Kurse oder Klassen mit einem Zielniveau – z. B. B1 nach dem GER – einstuft, wissen weder Schülerinnen und Schüler noch Lehrkräfte so genau, wann dieses Niveau eigentlich erreicht ist. Vielleicht dann, wenn das B1-Lehrwerk durchgenommen ist? Manche Schüler überschätzen sich und hören deshalb zu früh damit auf, weiter zu lernen. Lehrkräfte bekommen deshalb eine wichtige Unterstützung, wenn sie für sich selbst und für die Schüler ein klares Ziel setzen können. Schülerinnen und Schüler können schon während des Unterrichts erkennen, ob Sie auf dem richtigen Weg sind. Durch den Einsatz der Modellsätze zu den Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms wird ihnen deutlich, was sie noch lernen müssen und was sie schon können. Damit bringen die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom ein motivierendes Element in den Unterricht, wie es jeder Lehrkraft nur recht sein kann. Hinzu kommt, dass mit der schulischen Ausrichtung der Inhalte und der Aufgabentypen in allen Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Anwendungsbezug des Gelernten deutlich ist.

Wem all diese Aspekte nicht genügen, der fragt vielleicht nur nach den Verwendungszusammenhängen des Diploms. Öffnet das Deutsche Sprachdiplom Türen? Bei der Einführung der Prüfungen zum DSD im Inland hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, dass die Prüfung keine formale Voraussetzung darstellen darf, um von einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse zu wechseln. Damit wird Befürchtungen entgegengewirkt, dass das DSD als Selektionsinstrument missbraucht werden könnte. Vielmehr soll es positiv wirken: Es ist ein Instrument zur Motivation und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern. Es soll denjenigen, die vielleicht keinen Schulabschluss machen, auf dem ersten Arbeitsmarkt oder beim Erlangen einer Ausbildungsstelle helfen. Es soll helfen, zusätzlich zur Deutschnote im Zeugnis zu zeigen, auf welchem GER-Niveau Deutsch beherrscht wird, und zwar im Profil der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Es hilft aber auch all jenen, die an eine private Berufsfachschule gehen möchten, die häufig B1-Niveau als Eingangsvoraussetzung fordern. Und bei Vorliegen aller anderen Voraussetzungen bietet das DSD I sogar die Berechtigung, ein Studienkolleg an einer deutschen Universität zu besuchen.

Dieser Überblick über die Effekte des Einsatzes der Prüfungen zum DSD I zeigt vor allem eines: Sie sollen bei Schülerinnen und Schülern ebenso wie bei Lehrkräften motivierend wirken. Sie geben in Übereinstimmung mit dem GER ein klar definiertes und transparentes Unterrichtsziel. Sie sorgen dafür, dass gerade bei den produktiven Fertigkeiten ein Niveau erreicht wird, das die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Regelklassen erleichtert. Und sie sollen die Chancen auf eine Ausbildungsstelle oder gar auf dem ersten Arbeitsmarkt verbessern.

6 Fazit

Durch die langjährige Verwendung im Ausland ist das DSD I ein bewährtes Instrument, das auch im Inland positive Effekte erzielt. Aus diesem Grund ist die Inlandsnachfrage sowohl an allgemeinbildenden als auch an beruflichen Schulen kontinuierlich gestiegen. Dabei streben immer mehr der beteiligten Bundesländer über das Pilotstadium hinaus ein zunehmend flächendeckendes Angebot an, damit möglichst viele Jugendliche in den Vorbereitungsklassen die Chance haben, ein für sie kostenloses Sprachdiplom zu erwerben.

Literatur

- Ahnfeld, Burkhard; Dronske, Ulrich (2013): Nicht nur im Ausland. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *40 Jahre Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 30–31.
- Bausch, Karl-Richard; Bergmann, Birgit; Gröger, Brigitte et al. (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Köln. Online unter http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/RahmenplanDaF/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 15.4.2017).
- BVA-ZfA (2015): Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Leitfaden für die schriftliche Kommunikation im DSD I*. Arbeitsversion. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
- BVA-ZfA (2016a): Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Anhang „Berufsorientiertes Deutsch“ zum „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“*. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
- BVA-ZfA (2016b): Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Hinführung zum berufsorientierten DaF/DaZ-Unterricht*. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
- BVA-ZfA (2016c): Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Leitfaden für die schriftliche Kommunikation im DSD I PRO*. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
- Dronske, Ulrich (2016a): Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Heinrichs, Petra (Hg.): *Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven*. Köln: Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln, 137–140.

- Dronske, Ulrich (2016b): Zum Einsatz des Deutschen Sprachdiploms in Vorbereitungsklassen. In: *Fremdsprache Deutsch. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 21–24.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta; Thonhauser, Ingo (2014): Die „fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. In: *Fremdsprache Deutsch. Band 50: Mehrsprachigkeit*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 3–9.
- Roche, Jörg (2016): *Das Prinzip der vollständigen Handlung als Leitmotiv von berufssprachlicher Ausbildung und Integration*. Vortrag gehalten beim Fachtag Deutsch als Zweitsprache (DaZ) des Hessischen Kultusministeriums für Lehrkräfte sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen am 17.9.2016.

Welche Sprache lehren wir? Zur Rolle der Sprachkurse und -prüfungen im Prozess der Integration

Sibylle Plassmann (Frankfurt a. M.)

1 Integration durch Sprache?

Im Zusammenhang mit der Debatte um die Integration von Geflüchteten formulierte die Migrationsbeauftragte der Bundesregierung im Mai 2016 folgende Setzung: „Die wichtigste Voraussetzung für die Integration der Flüchtlinge in Deutschland ist das erfolgreiche Lernen der deutschen Sprache. Mit dem Deutschlernen fängt die Integration an“ (Özoguz 2016). Dies ist nur eins von vielen Beispielen für die Definition von Sprache als Schlüssel zur Integration. Was aber heißt „Sprache“, was „Integration“, und in welchem Zusammenhang stehen die beiden Konzepte zueinander?

Die Zweitsprache zu lernen, ist ebenso wie bei der Erstsprache ein langer, vielleicht sogar lebenslanger Prozess. Gemeint ist bei den Aussagen im Zusammenhang mit Integration in der Regel jedoch nicht Sprachbeherrschung in Perfektion, sondern häufig die durch den Gesetzgeber verwendete Operationalisierung „ausreichender Sprachkenntnisse“ (Staatsangehörigkeitsgesetz §10.6) in ihrer Verortung auf dem europäischen Niveau B1. In Diskussionen kommt es immer wieder zu Kritik daran, dass B1 nicht ausreicht oder umgekehrt, dass B1 für weniger Gebildete zu hoch angesetzt sei. Beiden Argumentationen liegt zumindest implizit der Gedanke zugrunde, der Staat habe sich erst um die jeweils angemessene Sprach-

kompetenz zu kümmern und dann sei die zugewanderte Person eigenständig in der Lage, weitere Schritte der Integration zu unternehmen.

Ist es aber nicht häufig umgekehrt? Eine andere Perspektive besagt, dass diejenigen Menschen die größten Lernerfolge in der Zweitsprache aufweisen, die schon Integrationserfolge zu verzeichnen haben. Wer etwa erste Berufserfahrung in der neuen Heimat sammeln kann, Kinder in der Schule oder im Kindergarten begleitet, Behördengänge und Arztbesuche absolviert hat, hat auf informellem Weg bereits viel über Deutschland gelernt. Wenn es sogar gelingt, sich ein deutschsprachiges Umfeld aufzubauen, ist wohlmöglich mehr für die Integration getan, als so mancher Sprachkurs vermitteln kann. Fest steht sicherlich, dass die ersten Schritte zur Integration ohne vertiefte Deutschkenntnisse gelingen können und dass dies dann wiederum beim Lernen der Sprache hilft. Es ist sinnvoll, die Prozesse des Zweitspracherwerbs und der Integration in ihrer Wechselwirkung zu begreifen. Sprache und Integration bedingen einander. Sie bezeichnen nicht zwei aufeinander folgende Phasen eines längeren Prozesses, sondern gehören untrennbar zusammen.

Integration wird ebenso wie Sprache oft als Ziel individueller Bemühungen und damit als zeitlich begrenzter Prozess und entsprechend definierte Fördermaßnahme begriffen, deren Erfolg nach Abschluss zu evaluieren ist. Integration aber ist nicht direkt messbar, sondern – wenn überhaupt eine Objektivierung stattfinden kann – nur indirekt erschließbar. Ist integriert, wer in Deutschland Arbeit gefunden hat? Das traf auf die sog. Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter zu, für die eben nicht ein Sprachzertifikat, sondern der Arbeitsvertrag die Eintrittskarte zum oft dauerhaften Aufenthalt in Deutschland war. Oft waren sie im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe jedoch schlecht integriert. Umgekehrt ist es auch möglich, dass jemand die deutsche Sprache beherrscht, aber dennoch in einer sog. Parallelgesellschaft lebt. Heißt Integration, dass man arbeitet und Steuern bezahlt? Dass man Small Talk über die Bundesliga halten kann? Dass man wählen geht? Ist Integration durch Engagement nachzuweisen, sei es in der Schule, im Verein oder in der Politik? Leitkulturdebatten und in letzter Zeit die Frage nach einer angemessenen Wertevermittlung haben sich an dieser Thematik abgearbeitet, jedoch keine zufriedenstellende Lösung gefunden.¹

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) definiert entlang der Linie von Fördern und Fordern: „Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen“ (BAMF o.J.). Es ist also die Sprache zu lernen und das Staatswesen zu verstehen und anzuerkennen. Dies wird als langfristiger Prozess gesehen, aber daraus ergibt sich auch die Konzeption des Integrati-

¹ In Österreich wurden Anfang 2016 sogar eigene Werte- und Orientierungskurse für Zuwanderinnen und Zuwanderer eingeführt.

onskurses als Sprach- und Orientierungskurs und die mit der Festschreibung des Curriculums verbundene Auswahl an Sprach- und Wissensbeständen. Diese Ausrichtung auf Sprache und Wertevermittlung liegt in der Entstehungszeit des Integrationskurses begründet, als es in erster Linie um Menschen ging, die schon länger in Deutschland lebten. Eine nachholende Integration sollte sie, die ja oft Arbeit oder eine gesicherte Position in der Familie hatten, zu mehr aktiver gesellschaftlicher Teilhabe bringen. Schon seit der Wirtschaftskrise ab 2008 kamen dann immer mehr Neuzuwanderinnen und -zuwanderer, die in erster Linie Arbeit suchten, und mit der verstärkten Einwanderung von Flüchtlingen geriet 2015 schließlich das Thema Berufstätigkeit als Königsweg zur Integration verstärkt in den Blick. Der Fokus verlagerte sich von der Integration in die Gesellschaft hin zur Integration in die Arbeitswelt. Damit ist die Argumentationskette heute um ein vorher weniger beachtetes Glied erweitert: Es heißt nicht mehr „Sprache führt zu Integration“, sondern „Sprache führt zu Arbeit und diese zu Integration“. Ungeachtet der oben angerissenen Probleme der Definition dieser Schlüsselbegriffe² ist die Erweiterung der Perspektive zu begrüßen, wenn auch die idealtypische Abfolge keineswegs für alle gelten kann und muss.

Zurück zur Operationalisierung³ in staatlichen Förderprogrammen: Nach wie vor ist der Integrationskurs das zentrale Förderelement, mittlerweile ergänzt durch gut ausgestattete Programme zur berufsbezogenen Sprachförderung. Da letztere bei Verfassen dieses Artikels erst anlaufen, bleiben sie im Weiteren außen vor. Betrachtet werden soll der Integrationskurs im Kontext der heutigen Herausforderungen. Das BAMF hat seit der Einrichtung der Integrationskurse im Jahr 2005 verschiedene normierende und qualitätssichernde Instrumente eingeführt: die Kursträgerzulassung, die Lehrkräftezulassung, das Rahmencurriculum, die Abschlussstests (Deutsch-Test für Zuwanderer und Leben in Deutschland). Kritisch begleitet wird der Integrationskurs von einer Bewertungskommission. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf dem Sprachkurs mit den Steuerungselementen Rahmencurriculum und Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ). Beide wurden im Rahmen eines umfassenden Entwicklungsprojekts 2006–2009 erstellt und waren daher von Anfang an aufeinander abgestimmt.

2 Vom Rahmencurriculum zum Unterricht

Das Rahmencurriculum für die Integrationskurse baut auf einer Bedarfsanalyse (Ehlich 2007) auf und ist konsequent handlungsorientiert ausgerichtet. Im Mittelpunkt stehen Kann-Beschreibungen, die zwölf Handlungsfeldern zugeordnet sind.

² „Arbeit“ ist im Übrigen angesichts verschiedenster Beschäftigungsmöglichkeiten vom gesicherten Angestelltenverhältnis über den prekären Vertrag bis zur Existenzgründung als (Schein-)Selbstständiger oder auch zur Schwarzarbeit kein so klares Konzept, wie es zunächst scheinen mag.

³ Operationalisierung fand auch mit anderen Mitteln statt, z.B. im Nationalen Integrationsplan und dem Nationalen Aktionsplan Integration.

Für jedes Handlungsfeld sind weiterhin Hinweise auf landeskundliches Wissen enthalten, das jeweils aufgebaut werden sollte. Weiterhin sind Kompetenzen in handlungsfeldübergreifender Kommunikation definiert: Umgang mit der Migrationssituation, Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen, Umgang mit Dissens und Konflikten, Gestaltung sozialer Kontakte und Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen. An diesen übergreifenden Kompetenzen sieht man besonders deutlich, dass der Integrationskurs die Sprache als Lernziel so definiert, dass der oder die Lernerinnen und Lerner sich selbst und ihre Position in ihrer Umgebung reflektieren und typische Kommunikationssituationen angemessen einzuschätzen und zu gestalten wissen. Mit anderen Worten:

Die Kompetenz, am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können, setzt ein Zusammenwirken sprachlicher, interkultureller und strategischer Kompetenzen mit einem jeweils erforderlichen landeskundlichen und kulturellen Wissen voraus. Aus diesem Grund begnügt sich das Rahmencurriculum nicht mit einer Auflistung rein sprachlicher Lernziele, sondern führt auch die erforderlichen Elemente interkultureller Kompetenz und landeskundlichen Wissens auf. (Buhlmann et al. 2009: 14)

Die konkreter gefassten Handlungsfelder reichen von „Ämter und Behörden“ bis hin zu „Wohnen“. Einige wären für B1-Kurse in einem internationalen Kontext von Deutsch als Fremdsprache in der vorliegenden Form weitgehend ungeeignet, u.a. auch die heute besonders im Blickpunkt stehenden Handlungsfelder „Arbeit“ und „Arbeitssuche“.

Während es in internationalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache bis Stufe B1 sinnvollerweise häufig nur darum geht, verschiedene Berufe und Tätigkeiten benennen zu können, soll der Integrationskurs viel intensiver in die Thematik der Arbeitssuche und Bewerbung sowie in die Kommunikation am Arbeitsplatz einführen. Wie auch bei den anderen Handlungsfeldern betrifft dies nicht nur den Wortschatzaufbau, sondern die tatsächliche Anwendung. Dazu sind landeskundliche und interkulturelle Kenntnisse notwendig, die vom Rahmencurriculum spezifiziert, also keineswegs aus dem Sprachkurs in den Orientierungskurs verschoben werden. Ein Beispiel ist folgender landeskundlicher Deskriptor:

Kennt relevante Bestimmungen des deutschen Arbeitsrechts und der deutschen Sozialgesetzgebung (z.B. Abschluss und Beendigung von Arbeitsverhältnissen, Kündigungsfristen, Kündigungsschutz, Rentenansprüche, Sanktionen bei Schwarzarbeit). (Buhlmann et al. 2009: 59)

Untermauert wird dieser Anspruch an Verzahnung von Kurs und kommunikativen Ansprüchen der Arbeitswelt durch eine Vielzahl von Kann-Beschreibungen, die bereits ab GER-Stufe A1 eine zumindest einfache Verständigung in Situationen außerhalb des Kursraumes als Lernziel definieren. Dies wird immer vor dem Hintergrund definiert, dass Lernende im Zweitsprachenerwerb solchen Herausforde-

rungen schneller gewachsen sein müssen als andere und von Anfang an Strategien benötigen, um mit komplexen Situationen umzugehen. Für die GER-Stufe B1 sind dann bereits Sprachhandlungen wie die folgende angesetzt: „Kann Vorgesetzten angemessenen Alternativvorschläge zu einem Arbeitsauftrag machen, z. B. in welcher Reihenfolge ihm/ihr Arbeitsschritte am sinnvollsten erscheinen“ (ebd.: 60). Nimmt man diese Anregungen zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes und zu einem selbstbewussten Umgang mit Hierarchie ernst, kann nicht die Rede davon sein, dass Zugewanderte in Integrationskursen „geparkt“⁴ statt in Arbeit gebracht werden.

Das Rahmencurriculum zwingt bei konsequenter Umsetzung dazu, das sprachliche Handeln in der Welt außerhalb des Kursraums in den Fokus zu nehmen. Bei der Umsetzung ergeben sich aber Abweichungen von dem eigentlich gewollten Konzept, und zwar durch:

- das Lehrbuch, denn nicht alle verwendeten Lehrwerke setzen den Grundgedanken des Rahmencurriculums auch konsequent um;
- die Kursleiterinnen und -leiter, die manchmal trotz entsprechender Qualifikation auf weniger kommunikative Methoden zurückgreifen;
- den Abschlusstest, der naturgemäß nur einen Ausschnitt aus vielen möglichen Kommunikationssituationen zeigt und somit die Perspektive im Unterrichtsalltag verengen kann;
- die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer selber, die aufgrund ihrer Bildungserfahrungen manchmal einen traditionellen, grammatikorientierten Unterricht einfordern.

Um der Handlungsorientierung zu ihrem Recht zu verhelfen, stellt die Wahl des Lehrwerks die entscheidende Einflussgröße für Fachverantwortliche bei Kursträgern dar. Es reicht nicht aus, mit einem Buch die GER-Stufe B1 erreichen zu können. Zentrales Entscheidungskriterium bei der Lehrwerksauswahl sollte sein, ob dieses Buch zum sprachlichen Handeln befähigt, sei es in Bildungsinstitutionen, in Ämtern, bei der Arbeit oder auch im privaten Kontakt. Um zur praktischen Anwendung der sprachlichen Mittel anzuregen, müssen die Themen bedarfsgerecht auf die Situation des Zweitspracherwerbs hin aufbereitet sein.⁵ Manchmal liegt es recht klar auf der Hand, dass das Buch nicht für den Integrationskurs gemacht ist. Wenn es weniger offensichtlich ist, besteht die Herausforderung für die Kursplanung darin festzustellen, ob der Bezug zum Rahmencurriculum nur durch kosmetische Anpassungen bestehender Inhalte hergestellt ist.

⁴ Vgl. Die ZEIT (2016): „Auch deshalb fordern viele Experten, Flüchtlinge so früh wie möglich mit Arbeitgebern in Kontakt zu bringen. Und sie nicht durch lange Asylverfahren und Integrationskurse vom Arbeitsmarkt fernzuhalten. ‚Es ergibt keinen Sinn, wenn man die Leute in Integrationskursen parkt‘, sagt Migrationsökonom Brücker. ‚Wir müssen Spracherwerb und Berufspraxis verzahnen und die Kurse berufsbegleitend anbieten.“

⁵ Zur Unterscheidung zwischen dem Erwerb einer Fremdsprache und einer Zweitsprache vgl. Rösch (2011: 9–20).

Daraus folgt, dass die Kompetenz der Fachbereichs- bzw. und Kursleiterinnen und -leiter in Materialauswahl und eigenständiger Gestaltung von Kursen hoch sein muss. Durch die zwingend vorgeschriebene Qualifizierung von Kursleiterinnen und -leitern ist hier mittlerweile ein großer Fortschritt erreicht. Allerdings entsteht gerade wieder die Frage, ob angesichts hoher Nachfrage nicht die Zulassungskriterien gelockert werden könnten. Aus fachfernen Kreisen ist regelmäßig zu hören, dass eine besondere Qualifizierung für Integrationskurslehrkräfte zu aufwändig und bürokratisch sei. In dieser Art Aussage schwingt mit, dass Muttersprachlerinnen und Muttersprachler die eigene Sprache ohne Weiteres vermitteln können. Ein Beispiel für diese Perspektive bietet eine Panorama-Sendung der ARD. In der Anmoderation heißt es nach dem Hinweis auf viele Flüchtlinge, die auf einen Deutschkurs warten:

Man würde als meinen, wer Deutsch und Staatskunde vermitteln kann, würde mit Kussband genommen – Pustekuchen. So einfach kann es nun auch wieder nicht gehen. Das Bundesamt für Migration hat einen ordentlichen Paken an Regularien und Voraussetzungen angehäuft. (Panorama 2016)

Abgesehen von der verkürzten Interpretation von Integration als Deutsch und Staatskunde, wird mit dieser Polemik nicht ein qualitativ hochwertiger, sondern ein improvisierter Deutschunterricht unterstützt. Wenn (wieder) Quereinsteiger ohne weitere Qualifikation als Lehrkräfte zugelassen würden, wäre es gerade angesichts der großen Herausforderungen durch Zuwanderung aus weit entfernten Ländern und durch heterogene Kursgruppen ein nicht zu verantwortender Rückschritt.

Im schlimmsten Falle wird das Rahmencurriculum und der in ihm steckende kommunikative Ansatz nicht umgesetzt, weil sich ungeübte Lehrkräfte auf die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik zurückziehen, weil wenig geeignete Lehrwerke ausgesucht werden und weil die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer einen bedarfsgerechten Unterricht nicht einzufordern vermögen. Viele schnell aufgelegte Deutschkurse können so zu „einer vertanen Chance“ (Kaufmann 2016: 2). werden. Dies sollte dem Integrationskurs nicht passieren, und insofern ist es gut und richtig, dass er – vielleicht an der einen oder anderen Stelle auch zu bürokratisch – durch ein Regelwerk gefasst ist.

3 Der Deutsch-Test für Zuwanderer

Der Sprachtest zum Abschluss des Integrationskurses – nicht zu verwechseln mit dem Wissenstest Leben in Deutschland – ist seit 2009 der Deutsch-Test für Zuwanderer. Der Integrationskurs startete 2005 zunächst mit dem Zertifikat Deutsch als Abschlusstest. Dies ist ein international ausgerichteter Test und damit auch geeignet für Lernerinnen und Lerner, die mit den Gegebenheiten in Deutschland nicht vertraut sind. Trotz situationsgerechter Auswahl und Anpassung der Aufga-

ben zeigte sich schnell, dass der Integrationskurs mit einem eigens für die Zielgruppe entwickelten Test abschließen sollte, und dieser wurde dann von der telc GmbH und dem Goethe-Institut e.V. in den Jahren 2006 bis 2009 entwickelt. Bei der Entwicklung wurde von Anfang an die Rückwirkung auf den Unterricht mitbedacht. Eine negative Folge des Einsatzes von Tests kann sein, dass das Prüfungstraining Vorrang vor eigentlich sinnvolleren Lernaktivitäten erhält. Diese Gefahr der Fehlsteuerung durch die Kursleiterin bzw. den Kursleiter lässt sich nie ganz ausschalten. Im Falle des Deutsch-Tests für Zuwanderer wird ihr dadurch entgegengewirkt, dass der Test eine starke Handlungsorientierung aufweist. Sehr traditionell eingestellte Lehrkräfte können deshalb mit ihrer möglicherweise trotz Schulung bevorzugten Grammatik-Übersetzungsmethode auf den Deutsch-Test für Zuwanderer nicht vorbereiten, sondern sind geradezu gezwungen, realitätsnahe Kommunikationsszenarien zu üben. Diese intendierte Rückwirkung – „impact by design“ (Saville 2010: 5) – wird durch die Vielzahl von Aufgabentypen, Themen und Textsorten unterstützt. Allein der Subtest „Lesen“ enthält z.B. sieben unterschiedliche Texte, von einer Seite mit Kleinanzeigen über eine Informationstafel zu formellen Briefen und Bedienungsanleitungen oder Produktinformationen. Es ist zur Vorbereitung auf den Deutsch-Test für Zuwanderer also keine Verengung, sondern geradezu eine Öffnung der Unterrichtsinhalte notwendig.

Was macht den Deutsch-Test für Zuwanderer zu einem validen Instrument der Erfassung von Sprachkompetenz am Ende der Integrationskurse? Der Test ist zunächst einmal eng auf das Rahmencurriculum abgestimmt. Alle für Prüfungszwecke geeigneten Handlungsfelder sind im Test integriert; andere Themenbereiche werden nicht aufgegriffen. Somit ist das Gebot der Testfairness erfüllt, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Kurs tatsächlich alles Notwendige für die Prüfung erlernen und nicht überraschend mit unbekanntem Themenbereichen konfrontiert werden. Im Idealfall sollte diese Übung nicht als Prüfungstraining verstanden werden, sondern einfach als sinnvolles Lernen. Zu diesem Aspekt tragen auch die angebotenen Textsorten und Themen bei, die allesamt auf die Lebenswirklichkeit der Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zielen. Anders als im Zertifikat Deutsch liegt der Fokus nicht auf Texten aus Zeitung und Rundfunk, die Themen von allgemeinem Interesse betrachten. Im Deutsch-Test für Zuwanderer geht es vielmehr um Sprachverwendungssituationen, deren Meisterung beim Leben in Deutschland bedeutsam ist – nicht immer für alle, aber so, dass die Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Relevanz für ihr eigenes Leben erkennen. Es bedarf kaum einer Erwähnung, dass reine Grammatik- und Wortschatzaufgaben nicht enthalten sind. Immer ist Sprache in der konkreten Umsetzung zu meistern. Dies wiederum bedeutet, dass keine „reine“ Sprachkompetenz getestet wird, wenn dies denn überhaupt möglich sein sollte. Stärker jedenfalls als bei Tests für Deutsch als Fremdsprache wird vorausgesetzt, dass Sprache situationsadäquat

in einem deutschen Kontext eingesetzt werden kann und dementsprechend typische, deutschlandspezifische⁶ Kommunikationssituationen bekannt sind.

Wenn etwa Texte aus den Medien aufgegriffen werden, geht es nicht um einen „Buchtip: Hilfe bei Schlafproblemen“, wie im Zertifikat Deutsch (2014: 6) möglich, sondern um die Wettervorhersage, um Veranstaltungshinweise, den Verkehrsfunk oder dergleichen, also Textsorten, die die Organisation des Alltags unterstützen. Großer Wert wird darauf gelegt, dass Situationen richtig eingeordnet werden. Immer wieder gibt es deshalb zu ganz alltäglichen Gesprächssituationen die Frage, wer eigentlich spricht, z.B. in Richtig/Falsch-Items wie „Frau Baier und Herr Steiner sind Kollegen“ (Deutsch-Test für Zuwanderer 2015: 8). Zu lesen sind neben Informationstafeln und Anzeigen auch – teilweise recht anspruchsvolle – Texte wie die Information der Krankenkasse, AGB, Anleitungen oder Briefe von Vermietern, von der Schule der Kinder oder Ämtern. Neben diesen Texten mit informierendem oder orientierendem Charakter ist eine Aufgabe zum Hören der Äußerung von verschiedenen Meinungen vorbehalten, also dem übergeordneten Thema Umgang mit Dissens. Es bieten sich also bereits im rezeptiven Teil der Prüfung zahlreiche Kommunikationsszenarien, wie auch im täglichen Leben der Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich ja bereits unmittelbar nach der Einreise mit dieser Art von kommunikativen Herausforderungen auseinandersetzen müssen. Ohne eine Vorstellung vom Alltag in Deutschland sind die Aufgaben auf den angezielten Niveaus A2 und B1 schwer zu lösen. Insofern ist der Deutsch-Test für Zuwanderer deutlich mehr, als manche Akteure meinen, die in ihm lediglich eine künstliche sprachliche Hürde zu sehen vermögen.

Das Rahmencurriculum sieht bereits auf den A-Stufen sprachlich und interkulturell anspruchsvolle Themen wie etwa das Abschließen eines Arbeitsvertrages vor: „Kann einem Arbeitsvertrag relevante Angaben entnehmen, z.B. zu Arbeitszeit und Arbeitsentgelt, und ihn abschließen“ (A2-Deskriptor aus Buhlmann et al. 2009: 62). Ebenso sind auch im Deutsch-Test für Zuwanderer schwierige Texte und komplexe Situationen enthalten, die traditionellerweise nicht auf den Niveaus A2 und B1 angeboten würden. Die Argumentation lautet, dass in der Einwanderungssituation genau solche Situationen schon zu meistern sind, bevor ein eigentlich angemessenes Sprachkompetenzniveau erreicht ist, und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu befähigt werden sollen. Genau dies verlangt der Deutsch-Test für Zuwanderer, indem er solche Texte enthält und somit die Situation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrem täglichen Leben nachbildet. Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass die Aufgaben über Niveau liegen. Der Test verlangt die Fähigkeit, wichtige Informationen aus diesen komplexen Texten zu extrahieren. Diese Informationen und die dazu gestellten Testitems bewegen sich auf den GER-Stufen A2 und B1.

⁶ Zum Vergleich: Der Deutsch-Test für Zuwanderer wurde für Österreich adaptiert und wird dort durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) als Deutsch-Test für Österreich (2011) angeboten. Dazu mussten zahlreiche Modifikationen vorgenommen werden – sprachlich, aber auch in Bezug auf die Lebenswelt.

In der Schreibaufgabe wird gefordert, eine adressatengerechte kurze Nachricht zu verfassen. Hier ist sehr gut zu sehen, dass sicher nicht jede im Test aufgegriffene Situation als solche auf jede Alltagserfahrung passt, jedoch die geforderten kommunikativen Handlungen sehr wohl verallgemeinerbar sind. Wenn es etwa in einer Aufgabe darum geht, eine defekte Waschmaschine zu reklamieren oder gegenüber der Vermieterin oder dem Vermieter mit Konsequenzen wegen der nicht funktionierenden Heizung zu drohen, dann üben diese Aufgaben neben der Fertigkeit Schreiben im engeren Sinne sowie pragmatischen Kompetenzen auch ein, dass man sich in Deutschland beschweren darf und dass man sogar mit gravierenden Maßnahmen wie einer Mietkürzung drohen darf. Unter der Rubrik „Schreiben“ wird also ein Verständnis der Rechte als Kundin oder Kunde, als Mieterin oder Mieter etc. vermittelt und die Durchsetzung dieser Rechte geübt.

Dies wirft die grundsätzliche Frage auf, ob solche Herausforderungen des Deutsch-Tests für Zuwanderer nicht konstrukt-irrelevant sein könnten (zur Terminologie vgl. Messick 1996). In anderen Worten: Sollte es überhaupt das Ziel der Prüfung sein, die sprachliche Integrationsleistung zu messen, statt sich auf Sprache zu beschränken und das Thema Integration dem Orientierungskurstest „Leben in Deutschland“ zu überlassen? Die Antwort gibt der Kurskontext, denn der Integrationskurs gilt nur dann als erfolgreich beendet, wenn beide Prüfungen bestanden sind. Nur in diesem Falle wird ein „Zertifikat Integrationskurs“ ausgestellt. Wenn beide Tests Informationen über den Stand der Integration einer Kursteilnehmerin oder eines Kursteilnehmers bieten sollen, so ist es richtig, eine Integrationsleistung für Absolventinnen und Absolventen des Deutsch-Tests für Zuwanderer vorauszusetzen. Aus Sicht der Testentwicklerinnen und Testentwickler ist er dementsprechend eine Prüfung, die stark in ihren gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und insofern die sprachlich vermittelte Integrationsleistung valide misst.

Dass diese Messung – vermittelt durch deren Interpretation in den Deskriptoren des Rahmencurriculums – an GER-Stufen orientiert und somit an einen internationalen Standard angebunden ist, der nicht explizit auf Integration und Zweitsprachenerwerb ausgerichtet ist, scheint dem zu widersprechen. Man könnte vermuten, der GER mit seinem Stufensystem sei letztlich ungeeignet, den Kontext des Integrationskurses angemessen zu berücksichtigen. Sicherlich ist immer kritisch zu bedenken, dass eine Setzung wie die GER-Stufe B1 als Maß von Integration und damit von Bleibeperspektiven bis hin zur Einbürgerung keine objektiv bestimmbare, sondern eine „sozial ausgehandelte, normative Entscheidung“ (Euringer 2015: 75) ist, die man dementsprechend auch anders hätte treffen können. Ebenso muss man Curricula kritisch hinterfragen, da diese nie neutral und rein sachorientiert sind: „Die gesellschaftlich normierte Hierarchie von Kompetenzen schlägt sich [...] in den Curricula nieder“ (Grotlüschen et al. 2015: 19). Führt das Curriculum zu einem Test, der letztlich als Kriterium für eine nicht-sprachliche Entscheidung dient, nämlich die über Aufenthalts- und Partizipationsrechte bis hin zur Staatsbürgerschaft, ist es umso wichtiger, den Test stets kritisch zu hinterfragen. Die oft kritisierten „uses of tests to exercise power and control“ (Shohamy

2007: 149), wodurch Menschen delegitimiert und marginalisiert werden können, sind eine Gefahr. Aus der Sicht der Testanbieter⁷ muss aber betont werden, dass ein sorgfältig entwickeltes und kontinuierlich überwachtes Instrument wie der Deutsch-Test für Zuwanderer mit seiner starken Zielgruppenorientierung so mancher Alternative in Sachen Fairness überlegen ist. Zwischen den Extremen – dem Wunsch nach freier Zuwanderung ohne Hürden und dem Wunsch nach Abgrenzung und Kontrolle – ist ein solcher Sprachtest ein tragfähiger Kompromiss, zumal er in Deutschland durch ein für viele kostenloses Kursangebot von bis zu 1200 Unterrichtseinheiten gestützt ist.

Gerade weil der Deutsch-Test für Zuwanderer kein Vokabel- und Grammatiktest, sondern ein auf die sprachliche Partizipation in der Aufnahmegesellschaft ausgerichtetes Instrument ist und die Deskriptoren des GER insofern ergänzt, ist die Validität gesichert. Die hier relevanten GER-Stufen A2 und B1 geben den geforderten kommunikativen Kompetenzen einen Rahmen und stellen auf diese Weise v. a. sicher, dass nicht zu viel verlangt wird. Der oben erwähnte Brief an die Vermieterin bzw. den Vermieter z. B. würde im Idealfall mindestens auf der GER-Stufe B2 verortet; der Deutsch-Test für Zuwanderer deckelt jedoch die Anforderungen und vermittelt wie auch der gesamte Integrationskurs die Strategien, um diffizile Situationen auch schon mit weniger ausgereiften Sprachkenntnissen bewältigen zu können.

Bei der Bewertung der Schreibaufgabe ergibt sich hieraus tatsächlich die größte Herausforderung, da die Bewerterinnen und Bewerber – eine kleine, sehr intensiv geschulte und regelmäßig kalibrierte Gruppe von knapp 40 Personen – beim Kriterium „Aufgabenerfüllung“ immer wieder intuitiv auf ihr Verständnis der Textsorte, ihre Art zu argumentieren und die Sachlage darzulegen, rekurren. Damit setzen sie jedoch ihre eigene Sprachkompetenz, ihre Bildung und differenzierte Kenntnis von Kommunikationskonventionen voraus, die der Deutsch-Test für Zuwanderer auf den vom Gesetzgeber vorgegebenen Niveaus A2/B1 nicht verlangen kann und will. Es wird daher konsequent darauf geachtet, dass zwar adressatengerecht und verständlich geschrieben, nicht aber eine muttersprachenähnliche, vom deutschen Bildungssystem geprägte Textproduktion verlangt wird. Vor Einführung der Sprachprüfung wurden in Deutschland die vom Gesetzgeber geforderten ausreichenden Sprachkenntnisse von dazu nicht weiter geschulten Verwaltungsbeamten festgestellt. Dass ein solches Verfahren keine Validität besitzt, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Wenn man die oben angedeutete Schwierigkeit lizenzierten Bewerterinnen und Bewerber bedenkt, sich von ihren eigenen Grundannahmen zu lösen, dann kann man sich die Problematik einer weniger regulierten Form der Bewertung vorstellen.

⁷ Der Qualitätsverbund der „Association of Language Testers in Europe“ (ALTE) arbeitet intensiv daran, gerade im Bereich Migration für einen fairen Einsatz von Sprachtests zu sorgen (vgl. ALTE 2008 sowie Van Avermaet; Rocca 2013).

4 Ausblick

Der Integrationskurs und der Deutsch-Test für Zuwanderer sind bewährte und durchaus flexible Instrumente, die auch neue Anforderungen bewältigen können. Eine andere Zusammensetzung von Zuwanderinnen und Zuwanderern sowie die nun stärkere Ausrichtung auf die berufliche Integration mindern nicht die Validität der bestehenden Instrumente. Jedoch werden sie häufig mit Erwartungen überfrachtet, die sie nicht erfüllen können. Wenn neu zugewanderte Menschen in qualifizierte Arbeit gebracht werden sollen, dann reicht der Integrationskurs nicht aus. Ein (oft schwaches) B1-Lernergebnis⁸ ist für die meisten Berufsfelder in Deutschland nicht ausreichend, auch wenn berufliche Themen und Vokabeln bereits eingeführt wurden. Um angemessen beruflich agieren zu können, ist häufig eine ausge-reifere Sprachkompetenz notwendig. Der Weg in den Beruf ist nicht ein möglicher-weise ausschließlich berufsorientierter Deutschkurs ab A1, sondern ein gutes all-gemeinsprachliches Fundament, auf dem der Aufbau berufsorientierter Sprach-kompetenz erfolgen kann. Genau dies ist das Ziel der seit dem 1. Juli 2016 einge-führten berufsorientierten Sprachförderung,⁹ die das im Integrationskurs Gelernte aufgreift und weiterführt.

Das andere Schlagwort dieser Tage, die Wertevermittlung, ist ebenfalls bereits in hohem Maße in guten Lehrwerken und im Deutsch-Test für Zuwanderer umge-setzt. Nicht Belehrung ist hier der Weg, sondern eine Schärfung der Wahrneh-mung und Hilfe zur Aneignung zentraler Wertvorstellungen über die Umsetzung im Unterricht. Das Thema stand in Jahren vermehrter Zuwanderung aus der EU nicht im Fokus; jetzt kann es aber ohne Weiteres stärker akzentuiert werden. Es war immer im Integrationskurs angelegt und kann nun bedarfsorientiert eine stär-kere Beachtung finden. Wenn zu den auf diese Weise weiterentwickelten und fle-xiblen Förderinstrumenten eine „inklusive Grundhaltung der Gesellschaft“ hinzu-tritt (Fojkar 2016), sind wir der Antwort auf die Frage „Wie schaffen wir das?“ ein gutes Stück näher.

Literatur

ALTE (2008): *Sprachtests für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Staatsbürgerschaft – ein Leitfaden für Entscheidungsträger*. Strasbourg: Europarat.

BAMF (o. J.): Integration. In: *Glossar*. Online unter https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504494&lv2=5831826 (Stand: 10.9.2016).

⁸ Das B1-Zertifikat wird nicht erst bei ausgereiften B1-Kenntnissen, sondern ab der Überschreitung der Grenze von A2 zu B1 verliehen, also auch den sog. minimalkompetenten Personen auf B1, vgl. Zeidler (2016).

⁹ Vgl. die Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV).

- Buhlmann, Rosemarie; Ende, Karin; Kaufmann, Susan; Schmitz, Helen (2009): *Deutsch für Zuwanderer: Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Deutsch-Test für Österreich (2011): Modelltest. Frankfurt a.M.: telc. Online unter <http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/infos-fuer-migrantinnen/deutsch-test-fuer-oesterreich-dtoe/> (Stand: 10.9.2016).
- Deutsch-Test für Zuwanderer (2015): Übungstest 1. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: telc. Online unter http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/deutsch-test-fuer-zuwanderer_uebungstest_1_1_.pdf (Stand: 10.9.2016).
- Die ZEIT (2016): *Wo sind sie denn?* Online unter <http://www.zeit.de/2016/35/fluechtling-arbeitsmarkt-buerokratie-unternehmen-versprechen/komplettansicht> (Stand: 18.8.2016).
- Ehlich, Konrad (2007): *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen (InDaZ)*. München: Goethe-Institut.
- Euringer, Caroline (2015): Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In: Grotlüschen, Anke; Zimper, Diana (Hg.): *Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster; New York: Waxmann, 61–78.
- Fojkar, Thimeo (2016): *Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ am Mittwoch, 24. Februar 2016*. Online unter https://www.bundestag.de/blob/409878/a4c4b0ba15eb34dbd232322bae0091e2/stellungnahme_fojkar-data.pdf (Stand: 10.9.2016).
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M. B. (2015): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In: Grotlüschen, Anke; Zimper, Diana (Hg.): *Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster; New York: Waxmann, 15–26.
- Kaufmann Susan (2016): *Ehrenamtliche Lehrkräfte sind keine Lehrwerksautoren. Eine Stellungnahme zum sog. Thannhauser Arbeitsbuch*. Online unter http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/Kaufmann_Stellungnahme_Thannh.pdf (Stand: 10.9.2016).
- Messick, Samuel (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13(3), 241–256.
- Özoğuz, Aydan (2016): *Integrationskurse müssen besser werden: Angebote nicht differenziert genug, Erfolgsquote zu gering*. Pressemitteilung der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration, Staatsministerin Aydan Özoğuz vom 04.5.2016. Online unter <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/>

- Artikel/Allgemein/2016-05-04-pm-integrationskurse-besser.html (Stand: 10.9.2016).
- Panorama (2016): *Integrationskurse: Gebt nicht, kann nicht, darf nicht*. Sendung vom 28.4.2016. Online unter <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2016/panorama6278.pdf> (Stand: 10.9.2016).
- Perlmann-Balme, Michaela; Plassmann, Sibylle; Zeidler, Beate (2009): *Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen.
- Plassmann, Sibylle (2011): Aktuelle Methoden der Testmethodik und Qualitätssicherung am Beispiel des Deutsch-Tests für Zuwanderer. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 23–30.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Saville, Nick (2010): Developing a model for investigating the impact of language assessment. *Research Notes* 42, 2–8.
- Shohamy, Elana (2007): Tests as power tools: looking back, looking forward. In: Fox, Janna; Wesche, Mari; Bayliss, Doreen (Hg.): *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press, 141–152.
- Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG): § 10.6. Online unter <https://www.gesetze-im-internet.de/rustag/BJNR005830913.html> (Stand: 10.9.2016).
- Van Avermaet, Piet; Rocca, Lorenzo (2014): Language testing and access. In: Galaczi, Evelina; Weir, Cyril (Hg.): *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*. (Studies in Language Testing; 36). Cambridge: Cambridge University Press, 11–44.
- Zeidler, Beate (2016): Getting to know the minimally competent person. In: *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*. (Studies in Language Testing; 36). Cambridge: Cambridge University Press, 251–269.
- Zertifikat Deutsch (2014): Übungstest 1. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: telc. Online unter http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_b1_zd_uebungstest_1.pdf (Stand: 10.9.2016).

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Eva Blumberg, Leiterin der Arbeitsgruppe der Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts an der Universität Paderborn; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung adaptiver Lehr-Lernumgebungen für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule, Inklusion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, Sprachbildung und Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, Verbesserung der Lehrerausbildung von Sachunterrichtsstudierenden.

Prof. Dr. Doreen Bryant, Linguistin und Sprachheilpädagogin, hat seit 2011 den Lehrstuhl für Germanistische Linguistik/Deutsch als Zweitsprache an der Universität Tübingen inne. Hier verantwortet sie den interdisziplinären BA-Studiengang *DaZ: Sprachdiagnostik und Sprachförderung* und ist zudem in die Lehrerausbildung eingebunden. Arbeitsschwerpunkte: Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse, Zweit- und Fremdsprachendidaktik, Dramagrammatik, Sprachtypologie.

Dr. Michael Dobstadt, Vertretungsprofessor für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden; Forschungsschwerpunkte: Funktionen des Literarischen und literarischer Textualität in den Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die Didaktik ästhetischer Medien in DaF/DaZ; Erinnerungsorte als Lernorte einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremd- und Zweitsprachendidaktik.

Annett Eichstaedt, M. A., Studium der Ost- und Südslavistik sowie Linguistik des Englischen; seit 2012 freischaffende Lektorin im Bereich Wissenschaftslektorat und tätig für renommierte Verlage; Schriftleiterin der Reihe „Materialien DaF“ des FaDaF und Mitglied im Verband der Freien Lektorinnen und Lektoren (VFLL).

Dr. Maike Engelhardt ist Leiterin des Sprachenzentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Testerstellung, Bewertungsstandardisierung sowie Qualitätsmanagement.

Dr. Hilke Engfer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Literatur und Sprache 2 und dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, herkunftssprachlicher Unterricht, internationale Bildungssysteme und Sprachförderprogramme.

Dr. Renate Freudenberg-Findeisen, Akademische Direktorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Germanistik/Fachteil Deutsch als Fremdsprache an der Universität Trier; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Textlinguistik und Textsortendidaktik, Feldergrammatik und Textsorten, akademisches Schreiben, netzgestütztes Lehren und Lernen, Methodik/Didaktik und Lehrerausbildung DaF/DaZ.

Dr. Diana Gebele, Akademische Räten a. Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache, Zweitspracherwerb, Inklusion.

Evghenia Goltsev ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln und assoziierte Forscherin des Graduiertenkollegs Frequenzeffekte in der Sprache der Universität Freiburg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung des Deutschen als Zweitsprache, Erwerb und Attrition von Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit, Fehleranalyse, Variation, Spracheinstellungen, Frequenzeffekte und Forschungsmethoden.

Dr. Sara Hägi-Mead, Leiterin des Zentrums für Integrationsstudien an der Technischen Universität Dresden; Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Schule, Sprachenpolitik, Deutsch als plurizentrische Sprache, Methodik/Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Friederike Hinzmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation, Linguistische Pragmatik, Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Peter Jandok, Leiter des berufsbegleitenden B. A.-Studiengangs „Internationales Projektmanagement“ an der Hochschule München; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Deutsch-chinesische Besprechungen, deutsch-chinesischer SchülerInnenaustausch, Fachsprache Deutsch, ehrenamtliche LernbegleiterInnen in Helferkreisen, Sprachvermittlung für Geflüchtete, Lehrmaterialentwicklung.

Dr. Matthias Jung ist Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) mit Sitz in Düsseldorf und Berlin und Vorsitzender des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Aktuelle Schwerpunkte seiner nebenberuflichen Publikations-, Vortrags- und Gremientätigkeiten sind insbesondere berufssprachliche DaF/DaZ-didaktische Fragestel-

lungen und insbesondere auf die Lehrkräfteausbildung bezogene fachpolitische Entwicklungen sowie der Austausch im Bereich DaF/DaZ weltweit.

Dr. Wassilios Klein, Referent im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –; Arbeitsschwerpunkte: Sprachtestentwicklung mit Schwerpunkt berufsorientiertes Deutsch, methodisch-didaktische Fragen, Regionalbetreuung von Fachberatern und Schulen im Ausland.

Prof. Dr. Gabriele Kniffka ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie leitet dort den Studiengang „BA Deutsch als Zweit-/Fremdsprache“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, Fachsprachenvermittlung sowie Testen und Prüfen. Sie ist stellvertretende Vorsitzende des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF).

Ann-Kathrin Kobelt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden; Forschungsschwerpunkte: Fach- und Berufssprachen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Sprachmittlung, Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Macht und Identität.

Vera Küpper, Referentin im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –; Arbeitsschwerpunkte: testwissenschaftliche Begleitung des Deutschen Sprachdiploms als Instrument der sprachlichen Erstintegration im Inland, Sprachtestentwicklung auf den Niveaustufen A1 bis B1, methodisch-didaktische Fragen und Regionalbetreuung von Schulen und Fachberatern für Deutsch im Ausland.

Christina Lang, Studium an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, Diplomsprachenlehrerin (Romanistik, Anglistik, DaF/DaZ, Fremdsprachendidaktik). Sie ist seit 28 Jahren im Bereich DaF/DaZ tätig: zunächst als Lehrbeauftragte an der JLU Gießen und an verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung, seit zwölf Jahren als Lehrkraft an beruflichen Schulen, z. Zt. als Lehrkraft für DaZ (InteA-Klassen, Berufsfachschule), Englisch und Deutsch an der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (vormals Friedrich-Feld-Schule) in Gießen und für das Integrationsprojekt DaZuLERNEN verantwortlich. Nebenbei ist sie Initiatorin des Projekts ZUKUNFT hat GESICHTER und der Alphabetisierungsmaßnahme ALPHA INTERNational an der WSO. Sie ist Autorin des Sprachtrainings „Ja genau!“ Bd. 1. Interessensschwerpunkte: Projektunterricht, Flüchtlingshilfe, Alphabetisierung, Entwicklung von Lehr- Lernmaterialien, Lehrerfortbildung.

Prof. Dr. Susanne Marten-Finnis, Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft an der School of Languages & Area Studies, University of Portsmouth, Honorary Research Associate am Department for Hebrew and Jewish Studies des University College London, Research Fellow am Cluster of Excellence „Asia and Europe in a Global Context“, Universität Heidelberg, Centre for Transcultural

Studies; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprache und gesellschaftlicher Wandel, Jüdische Presse in Mittel- und Osteuropa bis 1939, Kulturelle Produktion der Russischen Emigration nach 1917. Lehre: Deutsch als Fremdsprache, Europäische Ideengeschichte.

Dr. Annegret Middeke ist wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen und Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik, slawisch-deutsche Wechselbeziehungen, Prosodie und Metrik, Deutsch als Fach- und Berufssprache, interkulturelle Lehrwerkforschung und -entwicklung, Fachdiskurs Germanistik/DaF weltweit.

Silke Neumann, Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache, Englisch und Spanisch am Felix-Klein-Gymnasium Göttingen, Leitung der Fachbereiche International Baccalaureate und Deutsch als Zweitsprache, Lehrbeauftragte am Seminar für Interkulturelle Germanistik an der Georg-August-Universität Göttingen; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprachbewusstsein (Dissertationsprojekt), schulische Integration und Hochschulzugang für Geflüchtete.

Eva Neustadt, freie Lektorin und Dozentin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Lübeck. Magisterstudium der Linguistik und Geschichte, Masterstudium Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig; Interessenschwerpunkte: Grammatikdidaktik, kulturbezogenes Lernen.

Prof. Dr. Constanze Niederhaus, Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Professur Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit, Schul-, Bildungs- und Fachsprache, sprachbildender Fachunterricht, Unterrichten neu zugewanderter Schüler*innen.

Dr. Sibylle Plassmann, Leiterin Testentwicklung und stellvertretende Geschäftsführerin der telc gGmbH; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: standardisierte Sprachtests, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Deutsch-Tests für Zuwanderer, für den Beruf und den Hochschulzugang, Lehrwerksentwicklung, Lehrkräftefortbildung und -qualifizierung, Mehrsprachigkeit, GER und DQR.

Julia Podelo, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Fachbereich Didaktik des Deutschen als Zweitsprache der Universität Bayreuth; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Diversität, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Literaturdidaktik und Pädagogik, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Dr. Jörg Roche ist Professor für Sprach- und Kulturvermittlung am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. Neben seiner Lehr- und For-

schungstätigkeit engagiert er sich sowohl wissenschaftlich als auch beratend bildungspolitisch für die Entwicklung und Umsetzung integrativer Sprachförderkonzepte. Er ist Leiter des Mercator-Projektes „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen: Entwicklung, Pilotierung und Implementierung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Deutsch für Berufsschulen und in der Lehrerbildung“. Zuletzt ist von ihm das Grundlagenwerk „Deutschunterricht mit Flüchtlingen“ bei Narr erschienen.

Birgit Roser, M.A., Leiterin des Akademischen Auslandsamts der Universität Trier und Vorstandsmitglied der Deutschen Assoziation für internationalen Bildungsaustausch e. V., zuvor im Bereich DaF u. a. als DAAD-Lektorin an der Technischen Universität Warschau tätig; Interessenschwerpunkte: Integration ausländischer Studierender in Universität und Arbeitsmarkt.

Julia Schätz, Masterstudentin im Studiengang „English Literatures and Media“ an der Universität Trier, Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Fit fürs Studium“ beim Akademischen Auslandsamt der Universität; Interessenschwerpunkte: interkulturelle und postkoloniale Literaturwissenschaft und Science Fiction.

Petra Sogl, Oberstudienrätin, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München, Abteilung Berufliche Schulen; Arbeitsschwerpunkte: Deutsch an beruflichen Schulen, Projektleitung Berufssprache Deutsch, integrierte Sprachförderung, konzeptionelle und curriculare Aspekte der Sprachbildung sowie Umsetzungsmaßnahmen auf Unterrichtsebene.

Coretta Storz, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: sprachliches Handeln im Lehr-Lern-Diskurs, Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen, Förderung und Methodik in heterogenen DaZ-Klassen, mündliche Hochschulkommunikation.

Sandra Sulzer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sprachwissenschaft/Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt und Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Qualifizierung von ehrenamtlichen DeutschlernhelferInnen, Alphabetisierung, Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Fortbildungen für Lehrkräfte im DaZ-Bereich.

Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe ist promovierte Sprachwissenschaftlerin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Lerner-sprachen- und Interaktionsanalyse, der empirischen Unterrichtsforschung und der Integrationsforschung. Seit 2012 begleitet sie die Entwicklung des Beschulungskonzepts für junge Flüchtlinge an beruflichen Schulen in Bayern und wirkt an den entsprechenden Arbeitskreisen am ISB mit. Seit 2014 koordiniert sie das Projekt „Bildungssprache Deutsch für Berufliche Schulen“, das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache unterstützt wird. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Pilotierung

innovativer, interkulturell sensibler Unterrichtskonzepte für die fachübergreifende Sprachbildung an beruflichen Schulen und in der Lehrerbildung.

Prof. Dr. Winfried Thielmann, Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, TU Chemnitz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Linguistik der deutschen Gegenwartssprache, Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Wissenschaftssprache (auch komparativ: Deutsch/Englisch), Interkulturelle Kommunikation und linguistisch basierte Wissenschaftstheorie.

Dr. Monika Vöge, Leiterin des Sven-Walter-Instituts für durchgängige Sprachbildung der GFBM (Gemeinnützige Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen), Berlin. Sprachwissenschaftlerin, Erziehungswissenschaftlerin, DaF/DaZ-Dozentin; Forschungsschwerpunkte und -interessen: Konversationsanalyse, Deutsch als Fach- und Berufssprache, integrierte Sprachförderung, frühkindliche Sprachentwicklung, Family Literacy; Arbeitsschwerpunkte: Konzepte für durchgängige Sprachförderung, Entwicklung von DaZ-Arbeitsmaterialien, Fortbildungen für DaZ-Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen.

Iris Wagner, Referentin im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –; Arbeitsschwerpunkt: pädagogische Begleitung des Deutschen Sprachdiploms als Instrument der sprachlichen Erstintegration im Inland.

Katarina Wagner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, dort betreut sie geförderte Projekte, ist aktiv in der Lehre und arbeitet an Studien mit, wie z. B. aktuell zu Lehrerfortbildungen in der Einwanderungsgesellschaft. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: (Zweit-)Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Sprachförderung vom Elementarbereich bis zur Hochschuldidaktik.

Maik Walter, Theaterpädagoge und Dozent für Deutsch als Fremdsprache, ist Fortbildner (www.textbewegung.de) und Lehrbeauftragter u. a. an der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Theaterpädagogik, Fremdsprachendidaktik, Grammatik- und Wortschatzvermittlung, Korpuslinguistik.

Theresa Wirth, Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Deutsch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb und Sprachförderung (außerschulische Lernorte) im Bereich DaF/DaZ, Migration und Mehrsprachigkeit, Unterrichtskommunikation und Sprache im Fach.

Dr. Rebecca Zabel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig in den Bereichen Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache; Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache(-aneignung) aus kultur-, sozial- und bildungswissenschaftlicher Perspektive, Diskursanalyse, qualitativ-empirische Forschungsmethoden.

PD Dr. Alexandra Zepter (PhD), Akademische Oberrätin a. Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprache und Körper (Bedeutung der Sinne, Motorik, Emotionen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen), Ästhetische Erfahrung und sprachliches Lernen, DaZ, DaF und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Inklusion, Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Schriftspracherwerb und Orthografiedidaktik.

Die knapp eine Million Geflüchteten, die 2015/2016 nach Deutschland gekommen sind, haben den Erwerb von Deutschkenntnissen wie nie zuvor in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Prinzipiell neu sind die damit verbundenen Fragen nicht, aber die großen Zahlen und der politische Wille, die Zugewanderten vor allem auch sprachlich erfolgreich zu integrieren, haben vieles in Bewegung gebracht. Das zeigen die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes anhand von Forschungsergebnissen und Best-Practice-Beispielen, die Bewährtes weiterentwickeln und neue Wege beschreiten. Im Mittelpunkt stehen die Lernenden in den verschiedenen Lebensaltern und Institutionen und die Qualifizierung der für den Deutscherwerb so wichtigen Sprachmittlerinnen und -mittler. Es wird ein Bogen gespannt vom Theorie-Praxis-Konnex über Konzepte und Curricula, Projektberichte aus den verschiedenen Bildungsbereichen oder Prüfungsfragen bis hin zur Lernbegleitung im Ehrenamt. Der Band macht deutlich, dass die Herausforderungen groß sind und dass eine erfolgreiche sprachliche Integration allen Beteiligten Zeit, Mühe und Engagement abverlangt. Die vorgestellten ermutigenden Konzepte und Ergebnisse mögen zur Nachahmung und Weiterentwicklung anregen.



ISBN: 978-3-86395-316-4
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen