



Sprachförderung in DaZ

Henriette Reiche / Johannes Schindler (Hg.)

Henriette Reiche/Johannes Schindler (Hg.)
Sprachförderung in DaZ

Christina Maria Ersch / Marion Grein (Hg.)
DaF / DaZ in Forschung und Lehre
Band 6

Henriette Reiche/Johannes Schindler (Hg.)

Sprachförderung in DaZ

Umschlagabbildung: K Abrahams/peopleimages.com @ stock.adobe.com

peer reviewed content



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-1080-9

ISBN E-Book 978-3-7329-8842-6

ISSN 2698-7740

DOI 10.26530/20.500.12657/91166

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	7
HENRIETTE REICHE	
Einführung in den Themenband	9
MARION GREIN	
Deutschförderkonzepte: Inland und Ausland im Vergleich	13
HENRIETTE REICHE / JOHANNES SCHINDLER	
Intensivklassen als Integrationsmaßnahme für ausländische Schülerinnen und Schüler in Hessen	37
LUISA BAUM	
Von Bedarfen zu Synergieeffekten – Deutsch als Zweitsprache-Konzepte an weiterführenden Schulen	59
SONJA LUX	
(Online-)Ausbildung von DaZ-Lehrkräften für die Sekundarstufe	77
TEA BALAZ	
Sprachliche Herausforderungen von ukrainisch- und russischsprachigen Jugendlichen – Eine empirische Untersuchung im DaZ-Unterricht	99
ANNA MARIA FUCHS	
Herausforderungen von jugendlichen DaZ-Lernenden während und nach der InteA-Maßnahme	115

KATHARINA HIRT

**Multikollektivität in der Sprachförderung
aufgezeigt am Projekt FUNK der Universität Koblenz 137**

HANNAH FUCHS

**„Das kann sich ja auch ergänzen“ –
Die Rolle ehrenamtlicher Sprachförderangebote
und deren Verhältnis zu formalen Maßnahmen 155**

Zu den Autorinnen und Autoren 175

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

Der vorliegende Band zur *Sprachförderung in DaZ* fokussiert ein Thema, dem sich die Reihe *DaF/DaZ in Forschung und Lehre* bereits seit ihren Anfängen immer wieder gewidmet hat. Und dies mit gutem Grund: Mit zunehmenden Migrationsbewegungen werden frühere „klassische“ DaF-Lernende, also solche, die die deutsche Sprache außerhalb deutschsprachiger Länder lernten, zu DaZ-Lernenden, die nun in einem deutschsprachigen Land leben. (Generell sollte die Fachöffentlichkeit über den Sinn der Unterscheidung zwischen DaF und DaZ, die bisher nicht trennscharf vorgenommen werden konnte, diskutieren.) Deutschland ist schon lange ein Migrationsland, unabhängig von Push-Faktoren wie Flucht vor Krieg und Unterdrückung oder Pull-Faktoren wie dem Fachkräftemangel, der ja kein neues Phänomen ist. Der Erwerb der deutschen Sprache in sämtlichen Kontexten ist spätestens seit der Gastarbeiterbewegung der 1950er und 60er Jahre ein zentraler Bestandteil unseres Bildungssystems.

Doch die Lage vor allem in den Schulen ist prekär. Im Gegensatz zu den Sprachförderkonzepten für Erwachsene, wie den Integrations- oder Berufssprachenkursen, ist die offensichtliche Konzeptlosigkeit bei der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen doch mehr als verwunderlich. Nicht nur der Föderalismus trägt dazu bei. Auch innerhalb eines Bundeslands haben Schulen, die nur wenige Meter auseinander liegen, vollkommen unterschiedliche Konzepte für den Umgang mit Kindern ohne deutsche Muttersprache (wenn denn überhaupt ein Konzept vorhanden ist). „DaZ ist das erste, was ausfällt.“ Ein Satz, der die ganze Situation des Bereichs Deutsch als Zweitsprache erschreckend deutlich zusammenfasst. Dabei ist es nicht so, dass es an vernünftigen, an verschiedene Zielgruppen angepassten, Konzepten mangelt. Dies zeigen auch die Ausführungen im vorliegenden 6. Band unserer Reihe, der mit seinen Beiträgen die aktuelle Situation, u. a. durch zahlreiche Stimmen aus dem Praxisalltag, aufzeigt.

Wir danken Henriette Reiche und Johannes Schindler, unseren geschätzten Mainzer Kolleg:innen, sehr für die Herausgeberschaft und den Autor:innen für ihre Beiträge.

Wir als Reihenherausgeberinnen haben den Anspruch, in *DaF/DaZ in Forschung und Lehre* für Forschende UND Lehrende gleichermaßen relevante Publikationen zu veröffentlichen. Daher freuen wir uns, dass auch in diesem Band viele Aspekte aus der Praxis in die Forschung und *vice versa* ableitbar sind.

Christina Maria Ersch und Marion Grein im Mai 2024

Einführung in den Themenband

Wir reden über Migration sehr viel gerade, wir reden darüber ‚Migration ja‘ oder ‚Migration nein‘. Wir sollten viel eher darüber reden ‚Migration wie‘.¹

Dieses Zitat einer Lehrkraft, die wir im Rahmen unseres Beitrags in diesem Sammelband interviewten, beschreibt das Geschehen im Zuge der jüngsten Zuwanderung in Deutschland treffend. Bereits seit Jahrzehnten zählt (Neu) Zuwanderung zum kontinuierlichen Bestandteil der Migrationsgesellschaft in Deutschland (vgl. Plöger 2023: 11). Spätestens 2015 erfuhr die Thematik im Zuge des Bürgerkriegs in Syrien neue Aufmerksamkeit, und auch durch den russischen Angriffskrieg stiegen die Zahlen der zugewanderten Menschen in den vergangenen zwei Jahren immens. Damit einhergehend nahm und nimmt auch der Sprachförderbedarf in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einen zunehmend wichtigen Stellenwert in der Bildungslandschaft ein. In der Spracherwerbsforschung bezeichnet DaZ ganz allgemein den Erwerb der deutschen Sprache im kindlichen, jugendlichen oder erwachsenen Alter. Impliziert wird hierbei, dass die Sprecher:innen die Zweitsprache „als dominante (National-)Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Landes, in dem sie leben“ (Plöger 2023: 36), lernen (im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache) (vgl. Rösch 2011: 16).

Wissenschaftliche Studien stellen immer wieder den Zusammenhang von Bildungserfolg und Sprachkompetenzen her. Sprachförderung ist also bereits im Kindesalter essenziell. Das Angebot an vorschulischen und schulischen Sprachfördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache ist vielfältig. So unterscheiden sich diese nicht nur bundeslandintern, sondern vielmehr auch von

.....

1 Siehe Interview I_m1 von Reiche & Schindler in diesem Band.

Stadt zu Stadt oder sogar Schule zu Schule. Die Sprachfördermaßnahmen an Schulen reichen somit von parallelen Modellen, in denen zugewanderte Kinder und Jugendliche vollständig in vom Regelunterricht separierten Klassen unterrichtet werden, bis hin zu submersiven Modellen, in denen keine spezifische Zweitsprachförderung stattfindet (vgl. Massumi et al. 2015: 44f.). Diese Divergenz zeigt ein strukturelles Problem auf, welches das Bildungssystem Deutschlands (aber auch anderer Länder) beherrscht. Die (vor-)schulische Sprachförderung in DaZ wird bundesweit überschattet von Konzeptlosigkeit, mangelnder Lehrkräftezahlen und genereller Überforderung von Seiten der Politik oder den Bildungsträgern.

Einen nicht weniger wichtigen Stellenwert für gesellschaftliche Teilhabe stellt außerdem die Sprachförderung in DaZ in der Erwachsenenbildung ein. Auch hier existieren unterschiedliche Sprachförderangebote, um zugewanderten Menschen die Integration in Deutschland zu erleichtern. Neben vom Bund geförderten Maßnahmen, wie Integrationskursen, gibt es auch eine Vielzahl an ehrenamtlichen Projekten in der Sprachförderung, mit denen Menschen unterstützt werden, denen z. B. eine Teilnahme an einem regulären Kurs aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich ist.

Dieser Themenband bietet einen Überblick über aktuelle Herausforderungen und Möglichkeiten im Bereich der schulischen und ehrenamtlichen Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Die Beiträge beleuchten nicht nur die theoretischen Grundlagen der Sprachförderung, sondern präsentieren insbesondere auch praxisorientierte Erfahrungen von Lehrkräften, Lernenden und Fachleuten.

Insgesamt dient dieser Sammelband nicht ausschließlich als Informationsquelle für Lehrkräfte, Schuladministrator:innen und Fachleute im Bildungsbereich, vielmehr möchten wir durch praxisnahe Einblicke auch neue Impulse für die Gestaltung einer effektiven und inklusiven Sprachförderung in einer zunehmend vielfältigen Bildungslandschaft schaffen.

Hierzu gibt **Grein** vorerst einen allgemeinen Überblick über die unterschiedlichen Sprachfördermodelle an Schulen im In- und Ausland und die dort einge-

setzten Materialien. Die Ergebnisse werden auf der Grundlage von Interviews mit DaZ-Lehrkräften und einem Online-Fragebogen dargestellt.

Reiche und **Schindler** skizzieren in ihrem Beitrag spezifisch das Sprachförderkonzept der Intensivklassen in Hessen. Anhand von Interviews, die mit Klassenlehrer:innen von Intensivklassen an Schulen in Wiesbaden und Umgebung geführt wurden, werden die Herausforderungen dieses Sprachfördermodells aufgezeigt, bei dem zugewanderte Schülerinnen und Schüler in extra eingerichteten Klassen unterrichtet werden und erst nach 1–2 Jahren in die Regelklassen eingegliedert werden.

Einem weiteren Bundesland widmet sich der Beitrag von **Baum**. Anhand von qualitativen Expert:innen-Interviews mit DaZ-Lehrkräften und einem Online-Fragebogen gibt sie einen Überblick über die bestehenden DaZ-Sprachförderkonzepte an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz, auf dessen Grundlage sie eine Sammlung an Bedarfen für die zukünftige Sprachförderung erstellt und ein mögliches Pilotprojekt hierfür vorstellt.

Einen der Bedarfe für eine erfolgreiche Sprachförderung stellen gut ausgebildete Lehrkräfte dar. Lehrkräfte mit einer DaZ-Qualifikation werden jedoch häufig noch erfolglos gesucht. Grund hierfür ist u. a., dass DaZ bisher keinen Fachstatus besitzt. **Lux** greift dieses Problem auf und stellt eine Fortbildungsreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Mainz vor, welche sich dem Ziel widmet, dem DaZ-Lehrkräftemangel in Rheinland-Pfalz entgegenzuwirken.

Balaz beschäftigt sich schließlich mit den konkreten Herausforderungen von DaZ-Schüler:innen an deutschen Schulen. Basierend auf einer Korpusuntersuchung betrachtet sie den Einfluss der Erstsprache auf das Erlernen von DaZ, insbesondere in der Textproduktion. Die Zielgruppe ihrer Untersuchung waren ukrainisch- und russischsprachige Jugendliche, die Deutsch auf den Niveaustufen A2 und B1+ lernen.

Den sprachlichen und schulischen Herausforderungen von zugewanderten Jugendlichen widmet sich auch **Anna Maria Fuchs**. Für ihren Beitrag führte sie Interviews mit ehemaligen Schüler:innen der InteA-Maßnahme, welche sich an Jugendliche richtet, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und einen Wechsel in andere Schulformen, Bildungsgänge oder eine Berufsausbildung anstreben. Basierend auf diesen Interviews bietet sie persönliche Einblicke

in die individuellen Entwicklungen der Jugendlichen und ihre Erfahrungen während ihrer Teilnahme an der InteA-Maßnahme.

Hirt stellt das Projekt FUNK der Universität Koblenz vor, in dem Schülerinnen und Schüler von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Fächern gefördert werden. Mit Blick auf die Sprachförderung setzt sie sich mit dem Ansatz der Multikollektivität auseinander und präsentiert hierzu einen Unterrichtsentwurf.

Im abschließenden Beitrag wirft **Hannah Fuchs** einen Blick auf den Stellenwert von ehrenamtlicher Sprachförderung in Flüchtlingsunterkünften im Vergleich zu formalen Sprachangeboten, wie Integrationskursen. Die Datenerhebung erfolgt hierbei im Kontext des wissenschaftlich begleiteten Projekts *Start ins Deutsche*. Besonders für Frauen mit Kindern bieten solche niedrigschwellige Angebote eine Chance, neben der anstehenden Betreuungsarbeit eine gewisse Sprachförderung zu erhalten.

Bibliografie

- MASSUMI, M./VON DEWITZ, N. et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*, Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- PLÖGER, S. (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Wiesbaden: Springer.
- RÖSCH, H. (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag.

Deutschförderkonzepte: Inland und Ausland im Vergleich

Einleitung

Schon vor den beiden großen Flüchtlingskrisen existierten in Deutschland¹ spezifische Förderkonzepte für Kinder und Jugendliche mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen. Die große Anzahl, die jedoch aufgrund des Bürgerkriegs in Syrien und des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine in das deutsche Schulsystem zu integrieren waren und sind, führten unweigerlich zu spezifischeren Förderkonzepten für „neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ (vgl. Massumi & Dewitz 2015) und einem Bedarf an Unterrichtsmaterialien für die Deutschförderung. Es fehlte sowohl vermeintlich an Fachkräften als auch Lehrmaterialien.

An den deutschen Auslandsschulen gibt es ebenfalls zahlreiche Sprachförderkonzepte, da – je nach Region divergierend – viele Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an die deutschen Auslandsschulen kommen. Ursprünglich war angedacht, die Sprachförderkonzepte der Auslandsschulen als Empfehlung für die Sprachförderkonzepte an Regelschulen in Deutschland heranzuziehen. Im Verlauf der hierzu durchgeführten Studie wurde jedoch deutlich, dass auch die Konzepte der Auslandsschulen stark voneinander abweichen.

Ziel des Artikels ist ein kurzer nicht repräsentativer Überblick über die Sprachförderkonzepte und die eingesetzten Materialien. Im Fokus des Artikels stehen folglich (a) eine kurze Zusammenfassung der unterschiedlichen „Beschulungsmodelle“ und deren Evaluation und (b) die Frage nach den eingesetzten Unterrichtsmaterialien. Als noch keine DaZ-Materialien für die Schule vorlagen, erschien der Einsatz von DaF-Lehrwerken aus dem Ausland sinnvoll. Mir erscheint der Einsatz weiterhin als lernförderlich, auch wenn Budde &

.....

1 Österreich und die Schweiz wurden in der Studie ausgeklammert.

Michalak (2021: 35) argumentieren, dass DaF- und DaZ-Lehrwerke eine ganz andere Zielgruppe bedienen. Anhand des von ihnen erstellten Kriterienkatalogs werden ein DaZ- und ein DaF-Lehrwerk gegenübergestellt.

Nach einem kurzen Kapitel zu den übergeordneten Unterschieden zwischen DaM, DaF und DaZ wird zunächst die Situation an ausgewählten deutschen Auslandsschulen skizziert und auch deren „Förderkonzepte“ vorgestellt, um dann auf zentrale Sprachförderkonzepte in Deutschland einzugehen. In insgesamt 15 Interviews (im In- und Ausland) wurde noch einmal deutlich, dass die Förderkonzepte sehr stark divergieren (vgl. auch Plöger 2023: 21 für Deutschland). Ferner zeigten die Interviews, dass auch die eingesetzten Lehrmaterialien – sowohl im In- als auch Ausland – keineswegs einheitlich sind. Um einen ersten kleinen Überblick über die gewählten Konzepte und auch die Lehrmaterialien zu gewinnen, wurde ein sehr kurzer Online-Fragebogen konzipiert, dessen Ergebnisse zusammengefasst werden.

Schließlich werden dann die Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache nach Budde & Ballak (2021) skizziert und daraus ein kurzer Kriterienkatalog entwickelt. Exemplarisch werden zwei Lehrwerke, die derzeit im Einsatz für die Sprachförderung sind, anhand der Kriterien analysiert. Es folgt ein kurzes Resümee.

1 DaM, DaF und DaZ

In der früheren Spracherwerbsforschung wurde konkret zwischen Deutsch als Muttersprache (DaM, Spracherwerb), Deutsch als Fremdsprache (DaF, Sprachenlernen) und Deutsch als Zweitsprache (je nach Alter: erwerben oder erlernen) differenziert. Der monolinguale Erwerb einer einzelnen Sprache wurde als Erstspracherwerb bezeichnet, bei gleichzeitigem Erwerb zweier Sprachen von Geburt an von bilinguaem bzw. doppeltem Erstspracherwerb gesprochen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012: 30; Rösch 2011: 11). In diesem Kontext sind beim Erwerb der deutschen Sprache die Termini *Deutsch als Erstsprache* bzw. *Deutsch als Muttersprache* einzuordnen (vgl. Rösch 2011: 16). Der sog. Zweitspracherwerb hingegen impliziert den Erwerb der Umgebungssprache und wird je nach Alter bei Erwerbsbeginn in frühen, späten oder erwachsenen Zweitspracherwerb

unterteilt. Beim Erwerb oder Erlernen des Deutschen als Zweitsprache wurde und wird der Terminus *DaZ* verwendet (vgl. Rösch 2011: 16). Im Gegensatz zum in der Zielkultur (also in Deutschland) stattfindenden Zweitspracherwerb steht der gesteuerte und in der Ausgangskultur stattfindende Fremdspracherwerb, welcher das durch Unterricht gestützte Erlernen einer Sprache, die nicht Umgebungssprache ist, zum Inhalt hat (vgl. Grimm & Cristante 2022: 4f.). Hier spricht man von *Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Rösch 2011: 16). Bei DaZ im schulischen Bereich ist nun ferner zwischen neu zugewanderten Schülern und Schülerinnen (Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen) und Bildungsinländern, also Kindern, die mit Migrationshintergrund schon länger in Deutschland leben, zu differenzieren (vgl. Gamper & Schroeder 2021: 64).

Wenn nun aber ein nicht-deutschsprachiges Kind an einer deutschen Auslandsschule Deutsch lernt, ist das dann nicht auch eher DaZ, denn Deutsch ist an der Schule ja die „Umgebungssprache“? Und wenn ein Kind von einem auf den anderen Tag in eine deutsche Regelklasse integriert wird, aber dort einen strukturierten Deutschunterricht erfährt, ist das dann nicht eher DaF? Und wenn auch ein älterer Mensch in Deutschland lebt, also Deutsch die Umgebungssprache ist, dieser jedoch einen Integrationskurs besucht, ist das dann nicht eher DaF? Deutlich wird, dass die Abgrenzung zwischen DaM, DaF und DaZ weniger trennscharf ist, als zunächst suggeriert. Alle drei Begriffe finden wir jedoch auch im Bereich der Auslandsschulen.

1.1 Sprachförderung an deutschen Auslandsschulen

Deutsche Auslandsschulen (kurz: DAS) sind im Ausland befindliche Schulen, denen „aus einem erheblichen Bundesinteresse heraus der Status ‚Deutsche Auslandsschule‘ (...) verliehen worden ist“ (ASchulG §2 I). Neben nationalen und internationalen Abschlüssen können Schülerinnen und Schüler meist auch deutsche Schulabschlüsse erlangen (WDA, 2019, 1). Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die im Auftrag des Auswärtigen Amtes die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik implementiert, unterstützt die Deutschen Auslandsschulen (DAS) in einer Vielzahl von Funktionen. Diese Schulen erfüllen nicht nur die wichtige Aufgabe der deutschen Sprach- und Kulturvermittlung sowie die Förderung qualifizierter Bildungslaufbahnen, sondern

dienen auch als bedeutender Ort für internationale Begegnungen (ZfA, 2022). Im Jahr 2019/2020 (nach ZfA 2022: 31) zeigte sich die folgende Verteilung:



Abb. 1: Schüler:innen an deutschen Auslandsschulen (Deutsch als Muttersprache)

Sehr deutlich zu erkennen ist, dass vor allem in Lateinamerika die meisten Schülerinnen und Schüler an den deutschen Auslandsschulen keine deutschen Muttersprachler:innen sind. Diese belaufen sich in Lateinamerika gerade einmal auf 13,1%. Die Bundesregierung² schreibt übergeordnet zu der Schülerschaft:

Der Großteil der Deutschen Auslandsschulen ist als Begegnungsschule konzipiert. Neben deutschen Kindern, die mit ihren Eltern im Ausland leben, stehen die Türen der Auslandsschulen auch Kindern anderer Nationalitäten offen. Von den über 85.000 Schülerinnen und Schülern, die weltweit diese Auslandsschulen besuchen, sind ca. 70 Prozent nicht Deutsch und lernen die deutsche Sprache neu als Fremdsprache.

Neben den sog. Begegnungsschulen finden sich zwei weitere Schultypen, bei denen das Deutsche eine zentrale Rolle spielt. Die drei Typen im Überblick:

.....

² <https://www.make-it-in-germany.com/de/studiumausbildung/auslandsschulwesen/auslandsschulen>

Typ	Kennzeichen
DAS (140 Schulen)	sog. Begegnungsschulen mit internationaler Zusammensetzung; Unterricht in Deutsch und der jeweiligen Landessprache; Vermittlung deutscher Kultur; meist deutsche, nationale und internationale Abschlüsse möglich.
DPS (26 Schulen)	Einheimische Schule mit sehr hoher Gewichtung des Fachs „Deutsch“ und mindestens einem weiteren Fach in deutscher Sprache; Deutscher Abschluss z. T. möglich; nationaler Abschluss immer möglich.
DSD (1.100 Schulen)	Einheimische Schule mit hoher Gewichtung von „Deutsch“ als Fremdsprache; kein deutscher Abschluss, aber deutsches Sprachdiplom möglich.

Herzner (2019: 16) mit Fokus auf Spanien differenziert u. a.:

Auslandsschulen		Sprachdiplomschule/ Sprachprofilsschule
Begegnungsschule	Expertenschule	
<ul style="list-style-type: none"> Lehrplan und Lehrstil aus Deutschland Kinder aus Deutschland und dem Gastland Begegnung der Kulturen als Bildungsziel Staatliche Subventionierung Abschluss: Hochschulzugangsberechtigung Häufig Kindergarten und Grundschule inkludiert <p>Beispiel: Deutsche Schule Madrid</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lehrplan und Lehrstil aus Deutschland Kinder von aus Deutschland stammenden „Experten“ Finanzierung häufig durch Unternehmen staatliche Subventionierung hohe Schüler:innenfluktuation Abschluss: Hochschulzugangsberechtigung Häufig Kindergarten und Grundschule inkludiert Botschaftsschulen <p>Beispiel: Deutsche Schule Gijón, Zweigstelle der Deutschen Schule Bilbao</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lehrplan und Lehrstil aus dem Gastland Lehrpersonal größtenteils aus dem Gastland geringere staatliche Förderung Deutsch meist als zweite Fremdsprache An DSD-Schulen Möglichkeit zur Abnahme des Sprachdiploms wenige vermittelte Auslandsdienstlehrkräfte <p>Beispiel: Deutsche Schule Sevilla</p>
<p>Daneben: Privatschulen. Private Trägerschaft, nicht institutionell verankert, keine staatliche Anerkennung und Förderung: Beispiel: Deutsche Schule Mallorca</p>		

In Anlehnung an Herzner (2019: 19) orientiert sich die Nordhalbkugel an dem Curriculum Thüringens, südlich des Äquators wird nach den Vorgaben Baden-Württembergs unterrichtet.

An zahlreichen DAS kann man jedoch zwischen dem deutschen Zweig und dem Gastland-Zweig wählen. Der sog. „deutsche Zweig“ bietet den Unterricht dabei hauptsächlich in deutscher Sprache an und berücksichtigt die deutschen Curricula. Die Absolvierenden des deutschen curricularen Zweigs erwerben dabei häufig einen Doppelabschluss und können sowohl im Gastland als auch in Deutschland studieren. Schülerinnen und Schüler des „Gastlandszweigs“ (in der Quelle Brasilien) haben ab der 1. Klasse ein großes Pensum an DaF-Unterricht und können, wenn sie gute Leistungen zeigen, in den „deutschen Zweig“ wechseln. Im deutschen Zweig wird mit DaM-Lehrwerken gearbeitet, bei Bedarf gibt es dann weiteren DaF-Unterricht für die Quereinsteiger (vgl. Carapeto-Conceição 2022: 76). Im brasilianischen Zweig wird neben dem DaF-Unterricht auch sprachsensibler Fachunterricht in ausgewählten Fächern angeboten (vgl. ebd.: 77).

Der Deutschunterricht orientiert sich in der Regel am Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen³, der neben dem Ziel und Bildungsauftrag von Deutsch als Fremdsprache Prinzipien der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung definiert.

Wie dargestellt, streben viele Schülerinnen und Schüler der DAS das deutsche Abitur, also die Hochschulzugangsberechtigung, an. In Lateinamerika haben, wie dargestellt, 86,9% aller Schüler:innen Deutsch nicht als Erstsprache. Sie müssen also Deutsch lernen, um schließlich das deutsche Abitur bestehen zu können. Dafür werden vorwiegend DaF-Lehrwerke eingesetzt. Die Umgebungssprache ist dabei nicht Deutsch, aber wenn die Schülerinnen und Schüler mindestens fünf Tage die Woche – im Durchschnitt mindestens sechs Stunden – eine „deutsche Umgebung“ haben, ist die Frage, ob Deutsch dann nicht doch auch „Umgebungssprache“ ist.

Die DSD-Prüfungen (Deutsches Sprachdiplom), die die Schüler:innen zunächst nur im Ausland absolviert haben, werden bereits seit 2011 auch in

.....
3 https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DaF-Rahmenplan/daf-rahmenplan_node.html

bundesdeutschen Willkommensklassen eingesetzt (vgl. Dronske 2016: 21). Die DSD-Prüfung I testet die Kompetenzbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, mündliche und schriftliche Kommunikation auf den Niveaustufen A2 und B1 und wurde ursprünglich nur an den von der ZfA betreuten PASCH-Schulen, den Auslandsschulen und den sog. DSD-Schulen eingesetzt. Die DSD I bestätigt die sprachliche Befähigung einen deutschsprachigen Fachunterricht zu besuchen (vgl. Dronske 2016: 21). Die DSD II (B2/C1)⁴ ist die sprachliche Qualifikation für den Hochschulzugang in Deutschland. Wenn im Ausland und seit 2011 in Deutschland die gleichen Prüfungen für den Nachweis der erforderlichen Kenntnisse existieren und im Ausland mit DaF-Lehrwerken erfolgreich gearbeitet wird, stellt sich wiederum die Frage: Warum sollten DaF-Lehrwerke nicht auch in den Vorbereitungsklassen in Deutschland erfolgreich zum Einsatz kommen? Vor allem: Warum kamen sie nicht zum Einsatz, als es noch keine spezifischen DaZ-Lehrwerke für Schülerinnen und Schüler gab?

Betrachten wir ein letztes Beispiel: Die Deutsche Schule Lissabon beispielsweise hat ein Konzept zum deutschsprachigen Fachunterricht entwickelt und differenziert dort ebenfalls nach DaM-, DaF- und DaZ-Lernenden (vgl. Tichy 2023: 241). Je nach Deutschkenntnissen erhalten die Schüler:innen ergänzenden Deutschunterricht bis zur 10. Klasse, dann sollte die sprachliche Integration abgeschlossen sein und der Unterricht in einer Klasse stattfinden. Im Konzept (Stand 2023⁵) ist zu lesen:

Die Einteilung der Kinder in eine Sprachgruppe (DaM oder DaZ; in der Grundschule läuft DaZ unter dem Namen DaF) erfolgt nicht nach Herkunft, sondern nach Sprachlernstand. Dazu gibt es seit der Vorschule verschiedene Diagnoseinstrumente. Entscheidend ist auch die Einschätzung der jeweiligen Fachlehrer.

-
- 4 https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-II/dsd-II_node.html
 - 5 https://dslissabon.com/wp-content/uploads/2023/07/Deutsch-Konzept_finale-Fassung-2023.pdf

1.2 Sprachförderung an deutschen Regelschulen

Die Situation in Deutschland ist vergleichbar mit der an vielen deutschen Auslandsschulen: Neben Kindern mit Deutsch als Erstsprache und sog. Bildungsinländer:innen kommen viele Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse an die Regelschule. Mit dem im Februar 2015 beschlossenen Maßnahmenplan „Sprachförderung in Schulen“ und der Qualitätsoffensive „Deutsch als Zweitsprache“⁶ wurden die Sprachfördermaßnahmen ausgebaut und insbesondere für Neuankömmlinge mit unzureichenden Deutschkenntnissen („neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“) intensiviert. Eingeführt wurde das Unterrichtsfach DaZ, welches die Förderung von Deutsch als Ziel hat (vgl. Jostes 2017: 112). Die Förderung bezieht sich auf die vier Grundfertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* und orientiert sich am Sprachstand der Schülerinnen und Schüler. Der DaZ-Unterricht findet entweder in Vorbereitungskursen, Eingliederungskursen für Seiteneinsteiger:innen oder als additiver Förderunterricht außerhalb des Regelunterrichts statt. Gleichwohl wird an einigen Schulen aber auch integrierte Sprachförderung im Regelunterricht angeboten (vgl. Becker-Mrotzek & Wörfel 2020: 99; Jeuk 2015: 142). Hier ist bereits zu erkennen, dass sehr unterschiedliche Sprachförderkonzepte und -ansätze vorliegen, die sich nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch von Stadt zu Stadt bzw. sogar von Schule zu Schule innerhalb einer Stadt unterscheiden (vgl. Plöger 2023: 21). Alle Sprachförderkonzepte haben, wie bereits geschrieben, zum Ziel, Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Herkunftssprache beim Erlernen der deutschen Sprache und vor allem auch der Bildungssprache zu unterstützen. Je nach Bundesland werden sie als Vorbereitungsklassen, Deutschförderkurse, Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse, internationale Vorbereitungsklassen, Intensivklassen (siehe hierzu Beitrag von Reiche & Schindler in diesem Band), Intensivförderung, Förderkurs „Deutsch als Zweitsprache“, Auffangklasse, Sprachvorkurse, Förderstunden, Stützkurse und DaZ-Aufbaukurse bezeichnet (vgl. Massumi

.....

6 <https://bm.rlp.de/unsere-schwerpunkte/sprache#:~:text=Sprachf%C3%B6rderung%20in%20der%20Schule&text=Mit%20dem%20im%20Februar%202015,Neuank%C3%B6mmlinge%20mit%20unzureichenden%20Deutschkenntnissen%20intensiviert>

& Dewitz 2015: 12). Die unterschiedlichen Benennungen erschweren bundeslandübergreifende Studien.

Übergeordnet werden fünf Modelle differenziert (vgl. Plöger 2023: 22), wobei die Abgrenzung nicht trennscharf ist:

- *Submersives Modell*: Die neu zugewanderten Schüler*innen werden unmittelbar einer Regelklasse zugeordnet und erhalten keine spezifische Sprachförderung (auch: als strukturierte Immersion bezeichnet).
- *Integratives Modell*: Die Schüler*innen nehmen am Unterricht einer Regelklasse teil, erhalten aber zusätzlich eine spezifische Sprachförderung (additive Sprachförderung). Je nach Bundesland/Schule umfasst die additive Sprachförderung 2 bis 10 Stunden.
- *Teilintegratives Modell*: Die Schüler*innen besuchen eine Klasse, in der sie spezifische Sprachförderung erhalten und nehmen sukzessiv am Unterricht einer Regelklasse teil („Willkommensklassen“). Die Dauer und die Konzeption der Sprachförderkurse variiert dabei.
- *Paralleles Modell*: Die neu zugewanderten Schüler*innen werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet. Dort erhalten sie nicht nur eine spezifische Sprachförderung, sondern werden auch in anderen Fächern, wie z. B. Mathematik und Englisch, unterrichtet. Aus diesem parallelen Modell wechseln sie je nach Vorgaben und Ausgestaltung nach ca. einem Jahr in das Regelsystem.
- *Paralleles Modell mit Schulabschluss*: Die Schüler*innen besuchen bis zum Schulabschluss eine speziell eingerichtete Klasse, in der sie auf den Schulabschluss vorbereitet werden. Ein Übergang ins Regelsystem erfolgt nicht.

In der wissenschaftlichen Diskussion werden vor allem die integrativen und teilintegrativen Modelle diskutiert. Der Erfolg der jeweiligen Modelle lässt sich jedoch m. E. nicht oder nur schwer erheben, da er stark von der Lehrkraft und dem konkreten didaktischen Konzept – und sicherlich auch dem Lehrmaterial – abhängt.

El-Mafalaani & Massumi (2019: 4) sprechen zusammenfassend von einem „Flickenteppich an (zum Teil improvisierten) Maßnahmen, Konzepten und Strategien“. Als Grund für das häufige Scheitern aller Konzepte nennen Massumi (2019: 88) fehlende curriculare Vorgaben sowie die fehlende Qualifikation der Lehrkräfte.

1.3 Kleine Studie zu Sprachförderkonzepten

Zunächst wurden die Daten aus 15 Interviews gesammelt und ausgewertet, um daraus einen kurzen nicht repräsentativen online-Fragebogen zu konzipieren. Die Validierung des Fragebogens erfolgte durch ein Pretesting. Die Aussagen wurden ohne Fachtermini formuliert, um eine hohe Rücklaufquote und Minimierung von Antwortverzerrungen zu gewährleisten. Der Fragebogen war zehn Tage im Januar 2024 freigeschaltet (Limesurvey). Die Befragung erfolgte anonym. 50 Teilnehmer:innen haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Die Mehrheit der Teilnehmenden (72%) stammt aus Deutschland, die restlichen 28% stammen aus dem Ausland.

Auf die Frage bezüglich des Vorhandenseins eines Sprachförderkonzepts antworteten insgesamt 66% mit „ja“, während 24% dies verneinten. 10% gaben an, nichts über ein solches Angebot zu wissen.

Bei „nein“ sind u. a. die folgenden „Regionen“ vertreten: Saarland, Brasilien, Baden-Württemberg, Iran, Berlin, Ägypten, Rheinland-Pfalz, Griechenland und Bayern. Bei der Kategorie „weiß ich nicht genau“: Indien, Rheinland-Pfalz, Türkei und Niedersachsen. Beachtet man, dass Teilnehmende aus den gleichen Bundesländern und Ländern meist „ja“ angegeben haben, wird erneut deutlich, dass die Sprachförderkonzepte nicht genormt sind. Die Aussage, dass es keine verbindlichen bundesweiten Vorgaben zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern gibt, trifft also auch 2024 noch zu (vgl. Plöger 2023: 21).

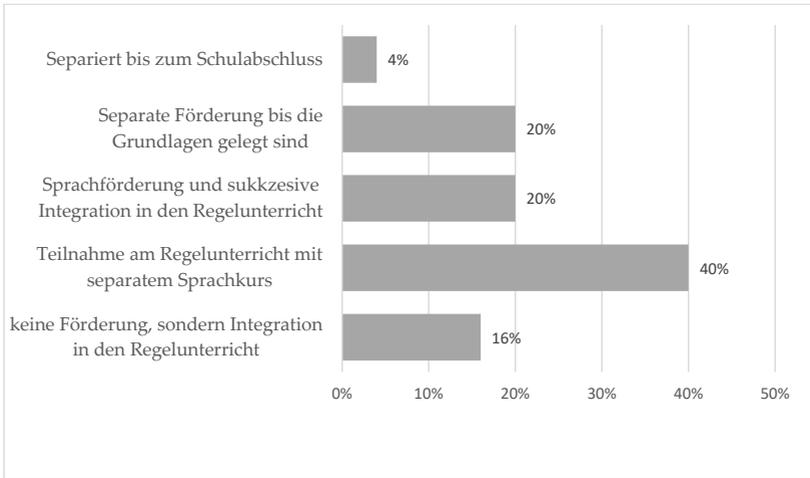


Abb. 2: Konzepte in der online-Umfrage (N=50)

Häufigstes Konzept ist die „Teilnahme am Regelunterricht und einem separaten Deutschförderkurs“, also das integrative Modell. In der Masterarbeit von Hilker (2024: 13) wird für Rheinland-Pfalz (Sekundarstufe) das Modell Sprachförderung und sukzessive Integration in den Regelunterricht am häufigsten angegeben (61,8%).

Wie bewerten jedoch die Befragten ihre jeweiligen Konzepte? (Originalzitate kursiv)

Aus Sicht der Lehrkräfte ist die „separate Förderung, bis die Grundlagen gelegt sind“, also das sog. **parallele System**, das, was am besten abschneidet, sowohl im Inland als auch im Ausland, wobei ein Zusammentreffen mit den Schüler:innen aus den Regelklassen als sinnvoll erachtet wird. Lediglich eine Lehrkraft steht dem Konzept kritisch gegenüber.

Ausland: *Funktioniert sehr gut, die Kinder ohne Deutsch lernen gezielt die Sprache, ergänzend viele AGs, in denen alle Schüler zusammen sind ... Sport, Kunst, Filme, Theater*

Deutschland: *Sehr sinnvolles Konzept, die Schüler:innen „schwimmen“ nicht, sondern lernen Deutsch. Nur im Musik und Sportunterricht sind sie in der Regelklasse und keiner fühlt sich ausgeschlossen.*

Begründet wird der Erfolg des Konzepts z. B. wie folgt: *Meiner Meinung nach macht es erst wirklich Sinn die Schüler:innen neben dem DaZ-Unterricht Regelklassen besuchen zu lassen, wenn gewisse Deutschkenntnisse vorhanden sind. Andernfalls wirkt der Besuch in der Regelklasse unmotivierend und nicht wirklich förderlich, da die Schüler:innen nicht am Unterricht teilnehmen können.*

Als spezifische Tipps werden die Gruppenzusammensetzung nach Niveau-Stufe und das Team-Teaching genannt. Als Herausforderung wird der Lehrer:innenmangel genannt, der die Umsetzung oft erschwert (siehe hierzu auch den Beitrag von Reiche & Schindler in diesem Band). Vorgeschlagen wird ferner, dass schnellere Lernende individuell in die Regelklassen wechseln können, eine Förderung aber für 1–2 Jahre angedacht sein sollte.

Zusammenfassung einer Lehrkraft: *Bestes Konzept – sowohl für die Schüler, die Deutsch lernen als auch für die anderen Schüler, die nicht immer gebremst werden.*

Das Konzept „Sprachförderung und sukzessive Integration in den Regelunterricht“ (**teilintegratives Modell**) ist nur schwer vom parallelen Konzept zu unterscheiden. Den Kommentaren kann man entnehmen, dass es mehr Integration in den Regelunterricht gibt als beim parallelen System.

Im Ausland wird mehr Sprachförderung erwünscht: *Ich würde die Förderung noch weiter ausbauen, also noch länger vertieften Deutschunterricht anbieten, damit auch die Bildungssprache spezifisch gelehrt wird, wie z. B. in Mit uns (Lehrwerk), das viel zu wenig eingesetzt wird.*

Auch in Deutschland wird eine längere Sprachförderung gewünscht: *In manchen Fächern sind die Kinder im Regelunterricht, haben aber eine spezifische Deutschförderung. Ich fände es besser, wenn die SuS noch mehr Deutschunterricht hätten.*

Eine Lehrkraft skizziert das Konzept an ihrer Schule sehr konkret und zeigt die Stärken, aber auch Herausforderungen des teilintegrativen Modells: *Schüler:innen, die noch kein Deutsch sprechen, erhalten anfangs 15 Stunden pro Woche DaZ-Unterricht und verbringen die restliche Schulzeit im Regelunterricht. Machen sie Fortschritte, wird der DaZ-Unterricht auf 10 Stunden reduziert. Es ist vorgesehen, dass sie nach zwei Jahren im Regelunterricht vollständig benotet werden. Einige machen große Fortschritte, andere haben große Schwierigkeiten.*

Die Teilnahme am Regelunterricht mit separater Sprachförderung, also das **integrative Modell**, wird sowohl im Ausland als auch im Inland sehr kritisch evaluiert. Lediglich eine Lehrkraft bewertet das Konzept positiv, eine andere macht es von den Kenntnissen der Sprachförderkonzepte der Lehrer:innen abhängig.

Ausland: *Nein, das Konzept funktioniert nicht. Die Schüler sitzen im Regelunterricht und schreiben Prüfungen mit, obwohl ihnen jegliche Grundlagen fehlen. Der DaZ Unterricht findet teils nur in 2h/pro Woche statt, was viel zu wenig ist, um Schüler z. B. in der 9. Klasse auf den Unterricht am Gymnasium vorzubereiten, die noch dazu schon im kommenden Schuljahr in der Einführungsphase der Oberstufe sind.*

Nicht wirklich, es gibt nur wenige Stunden Deutschförderung und die DSD II schaffen nur Kinder mit anderweitiger Förderung.

Deutschland: *Die Schüler sind überfordert, eine spezifischere Förderung wäre sinnvoll, so haben Sie eine unsystematische Förderung und der Schulabbruch ohne Abschluss ist vorprogrammiert.*

Weitere Kritikpunkte sind das Fehlen von schriftlicher Ausdrucksfähigkeit, fehlende entsprechend ausgebildete Lehrkräfte, keine oder nur sehr geringe Kenntnisse von DaZ-Förderungsmechanismen bei den Lehrkräften. Ferner: Binnendifferenzierung bei derart heterogenen Gruppen funktioniert auch bei ausgebildeten DaZ-Förderkräften nicht – eine zweite Lehrkraft wäre notwendig, ein übergreifendes Konzept fehlt an den meisten Schulen. Zusammenfassend schreibt eine Lehrkraft: *Es bräuchte somit eine konkretes, verbindliches, aber gleichzeitig flexibles DaF-Konzept mit entsprechendem Lehrwerk, eine Schulung für das entsprechende Personal (da es oft fachfremd unterrichtet wird), eine Doppelbesetzung im Unterricht, um auf die individuellen Bedürfnisse der SuS einzugehen (und dazu zählen auch Sozialpädagogin) sowie eine Außendifferenzierung der SuS nach Sprachniveau und nicht nach Alter.*

Das submersive Modell, also keine spezifische Deutschförderung, sondern die direkte Integration in den Regelunterricht wird ebenfalls sehr kritisch betrachtet. Aus dem Ausland lesen wir *Immersionskonzept funktioniert für Alltagssprache, Abitur ist damit nur für wenige realistisch* und diese Einstellung wird auch aus Deutschland formuliert: *Sinnvoller wäre eine gezielte*

Förderung ... die Kids sind überfordert und Zukunftsperspektiven sind für sie schlechter, wenn sie keine andere Förderung erhalten.

Zusammenfassend erscheinen nur das parallele und das teilintegrative Modell als zukunftsfähig. Dabei muss es ein festes Konzept, festgelegte Lernmaterialien, ausgebildete Sprachförderlehrkräfte und eine gezielte Förderung der Bildungssprache geben.

Abschließend werfen wir einen kurzen Blick auf die Anforderungen an Lehrmaterialien für die Deutschförderung und die Lehrwerke, die in der kleinen Studie abgefragt wurden.

2 Lehrwerke für die DaZ-Förderung

Die grundsätzliche Frage, ob man auf den Einsatz von Lehrwerken beim Sprachlernen nicht komplett verzichten kann oder aber gerade nicht, ist nicht neu (vgl. Vences & Freudenstein 2002). Rudeau (2021) beispielsweise stellt sich im Laufe der Corona-Pandemie die Frage, ob Lehrwerke noch notwendig sind – und auch auf der FaDaF Konferenz am 01. September 2023⁷ wurde diskutiert, ob man nicht statt Lehrwerken heute den Sprachunterricht mit Tools aus dem Bereich der Künstlichen Intelligenz organisieren könnte. Rudeau (2021), die sich gegen den Einsatz von Lehrwerken ausspricht, hat in ihrer Analyse jedoch nicht berücksichtigt, dass Lehrwerke heute alle in digitalisierter Form vorliegen und auch die aktuelle Lehrwerksgeneration unberücksichtigt gelassen. Im Gegensatz zu Rudeau (2021) bin ich davon überzeugt, dass gerade auf den Niveaustufen A1 bis B1 ein Lehrwerk unverzichtbar ist. Das Lehrwerk bietet meist den Rahmen fürs systematische Lernen, ist von Redakteur:innen und Berater:innen gut durchdacht, die grammatische Progression ist abgestimmt und orientiert sich am GeR (2001, 2020), die Menge an Wortschatz einer Lektion entspricht dem Pensum, das man in einer festgelegten Zeit erlernen kann, die Themen orientieren sich an den Themenfeldern, die die Zielgruppe interessiert und sie bieten, ca. seit 2021, auch alle Hörtexte

.....
7 Who is afraid of KI – online Konferenz des FaDaF (<https://www.uni-goettingen.de/en/19691.html?cid=7518895>).

und Filme direkt in die digitale Version integriert. Aber unabhängig davon, dass Lehrwerke eine zyklische Progression haben, sich an den Erkenntnissen der Sprachlehrforschung orientieren, usw., ist sicherlich ein ganz zentraler Punkt, dass das Lehrwerk auf den höheren Niveaustufen ganz systematisch in die Bildungssprache einführt. Den Aussagen der Lehrkräfte aus der Studie ist zu entnehmen, dass die Alltagskommunikation sehr schnell und oft auch „immersiv/submersiv“ erworben wird. Es fehlt jedoch der systematische Aufbau der Bildungssprache, die wiederum notwendig ist, um einen mittleren oder höheren Schulabschluss zu erlangen. Während die Lehrkräfte im Ausland Deutsch als Muttersprache-Lehrwerke im Regelunterricht und DaF-Lehrwerke in der Sprachförderung verwenden oder verwendet haben, wurde in Deutschland zunächst argumentiert, dass es keine Lehrwerke für die Sprachförderung gebe. Auch Kenner:innen der DaF/Lehrwerke für Kinder und Jugendliche wie Klein, Küpper & Wagner (2017: 318) argumentierten: „Traditionelle DaF-Lehrwerke eignen sich für den DaF/DaZ-Unterricht in den Vorbereitungsklassen daher nur bedingt bzw. müssen durch zusätzliche Arbeitsmaterialien ergänzt werden.“ Sie erläutern aber nicht, wieso sich DaF-Lehrwerke nicht für den DaZ-Unterricht an Schulen eignen. Dieser Frage oder Aussage möchte ich abschließend nachgehen. Was sind die Kriterien für ein Lehrwerk für die gezielte DaZ-Förderung? Warum sollten sich DaF-Lehrwerke für Kinder und Jugendliche nicht eignen, wenn sie doch im Ausland erfolgreich beim Erlernen der deutschen Sprache helfen und dort ja ebenfalls das Ziel haben, dass die Lernenden einen deutschen Schulabschluss erreichen können.

Kriterien für ein DaZ-Lehrwerk in Anlehnung an Budde & Michalak (2021: 37ff.) sind:

- Orientierung am Alltag der DaZ-Lernenden (Schule)
- Kontakte knüpfen
- Orientierung in Schule (Pausenregelung, Verhalten gegenüber Lehrkräften)
- Bildungssprachliche Kompetenzen aufbauen (Textkompetenz, Diskursfähigkeit, fachbezogenes Lesen und Schreiben)

- Vorbereitung auf den Fachunterricht (Grafiken, Schaubilder, Diagramme lesen)
- Operatoren: beschreiben, berichten, argumentieren, erklären, erläutern, auswerten
- Referate, Gruppenarbeiten, Projektarbeit, Stationenlernen, kooperative Lernformen
- Soziale Praktiken und Lebensweltbezug
- Medien- und Methodenkompetenz

Wie bereits angedeutet, scheint der „Flickenteppich“ auf die Lehrwerke noch mehr zuzutreffen. Die Lehrkräfte haben bis zu drei Lehrwerke aufgelistet, was aufgrund des Einsatzes in Primar- und Sekundarstufe nachvollziehbar ist.

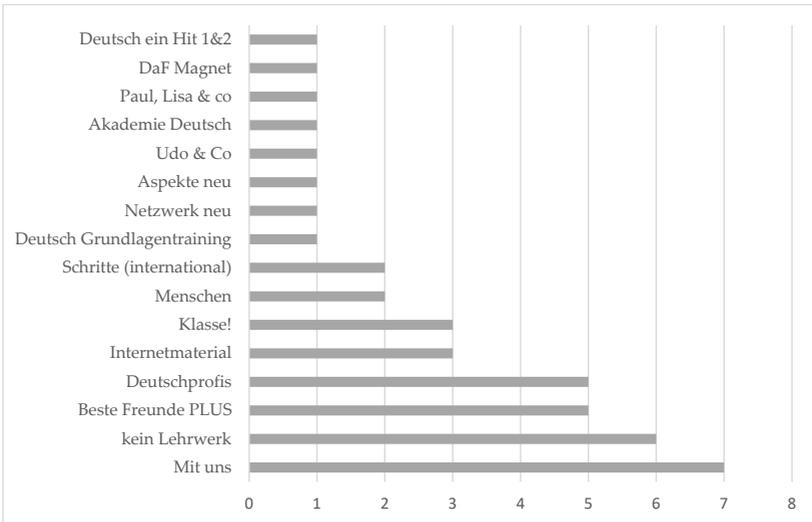


Abb. 3: Lehrwerke zur Sprachförderung im Ausland

Deutsch ein Hit 1&2 ist dabei nur in Griechenland im Einsatz, *Udo & Co* – zusammen mit *Minticity*⁸ – wurde nur einmal in der Türkei genannt. *Akademie Deutsch* (Hueber), *Aspekte neu* (Klett), *Netzwerk neu* (Klett), *Schritte*

.....
8 <https://minticity.com/de/>

international (Hueber) und *Menschen* (Hueber) sind Lehrwerke für „junge Erwachsene“ und nicht spezifisch für die Schule entwickelt worden. Spezifisch für die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler bleiben *DaF Magnet* (Klett), *Paul, Lisa & co* (Hueber), *Grundlagentraining Deutsch* (Cornelsen, kein reguläres Lehrwerk), *Klasse!* (Klett), *Deutschprofis* (Klett), *Beste Freunde PLUS* (Hueber) und *Mit uns* (Hueber).

Auch in Deutschland ist keine einheitliche Linie zu finden:

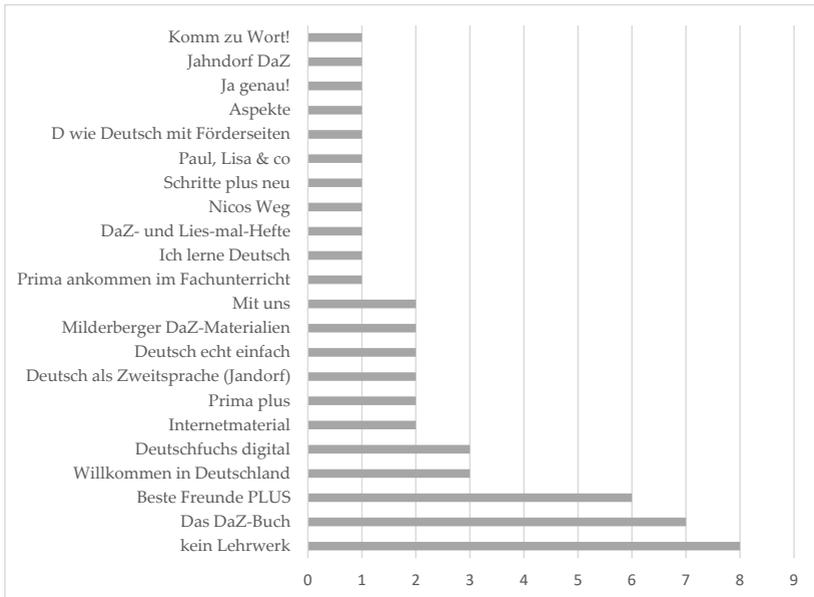


Abb. 4: Lehrwerke zu Sprachförderung im Inland

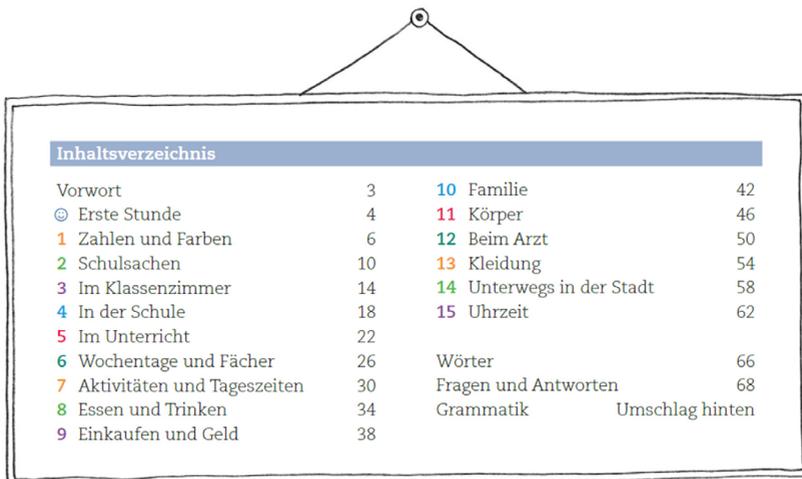
Etwas erschreckend sind Förderkonzepte ganz ohne Lehrwerk. Hier haben die Lehrenden meist eigene Materialien entwickelt. Die am häufigsten eingesetzten Lehrwerke sind *Das DaZ-Buch* (Klett) und *Beste Freunde PLUS* (Hueber), die für die vergleichende Analyse herangezogen werden.

Das DaZ-Buch 1

Das *DaZ-Buch* ist ein Lehrwerk, das speziell für die Sprachförderung in der Sekundarstufe konzipiert wurde. Das Lehrwerk zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler gezielt auf den Übergang in die Regelklasse vorzubereiten. Es behandelt schulrelevante Themenfelder, Inhalte des Fachs Deutsch sowie Schul- und Fachsprache, und vermittelt schulische Kompetenzen, um ihnen einen soliden Grundstein für ihre weitere Schullaufbahn zu bieten (vgl. <https://www.klett-sprachen.de/das-daz-buch/c-1294>).

Beste Freunde PLUS (Einstiegskurs und A1)

Der Einstiegskurs hat ebenfalls die Vorbereitung auf den Regelunterricht in deutschen Schulen als Ziel. Die erste Seite jeder Lektion dient der Präsentation des neuen Stoffes im Kurs, auf den Seiten 2 bis 4 finden sich vertiefende Übungen auf drei Schwierigkeitsstufen zu den eingeführten Inhalten. Zielgruppe des Einstiegskurses sind Jugendliche in der Sprachförderung (vgl. <https://www.hueber.de/daz/beste-freunde/info>). Hier werden genau die Themen aufgegriffen, die der Orientierung im Alltag dienen.



Inhaltsverzeichnis			
Vorwort	3	10 Familie	42
☉ Erste Stunde	4	11 Körper	46
1 Zahlen und Farben	6	12 Beim Arzt	50
2 Schulsachen	10	13 Kleidung	54
3 Im Klassenzimmer	14	14 Unterwegs in der Stadt	58
4 In der Schule	18	15 Uhrzeit	62
5 Im Unterricht	22		
6 Wochentage und Fächer	26	Wörter	66
7 Aktivitäten und Tageszeiten	30	Fragen und Antworten	68
8 Essen und Trinken	34	Grammatik	Umschlag hinten
9 Einkaufen und Geld	38		

Abb. 5: Hueber Einstiegskurs DaZ zu *Beste Freunde PLUS*, S. 2

Beste Freunde PLUS A1 richtet sich sowohl an Schüler:innen im Ausland als auch im Inland und wird für die Analyse herangezogen.

Kriterien	<i>Das DaZ-Buch 1</i>	<i>Beste Freunde PLUS A1.1</i>
Orientierung am Alltag der Lernenden (Schule) Orientierung in der Schule	Ankommen in der Klasse Personen, Sachen & Schulsachen im Klassenzimmer, Aktivitäten in der Klasse, Stundenplan, Schulweg, Umfeld der Schule, Schulfächer; Redewendungen im Unterricht; schulische Anweisungen Regeln der Schule	Orientierung durch eine Gruppe von immer wieder vorkommenden Jugendlichen, deren Alltag man miterlebt. Sport, Freizeitaktivitäten, über den Stundenplan sprechen, Schülerzeitung, „Spickzettel“, Schulfächer, Schulsachen, AGs an der Schule, Pausen, Schulkiosk
Kontakte knüpfen	sich vorstellen; Verabredungen	sich kennenlernen, vorstellen, verabreden
Bildungssprachliche Kompetenzen (Textkompetenz, Diskursfähigkeit, fachbezogenes Lesen und Schreiben)	Text: „Was ist was in einem Text“? Überschrift, Zeile, Absatz; erste Texte lesen und auch schreiben; Vergleiche schreiben; mündliches Erzählen, Notizen machen, Erzählen von einem Ereignis, Vorlesen üben, Schaubild beschriften, Vermutungen sammeln, Stichwortsammlung erstellen, Bildergeschichte nach Stichwörtern schreiben	seine Meinung formulieren, einen Vorschlag machen – annehmen/ ablehnen, etwas beschreiben,

Kriterien	<i>Das DaZ-Buch 1</i>	<i>Beste Freunde PLUS A1.1</i>
Vorbereitung auf den Fachunterricht (Grafiken, Schaubilder, Diagramme)	Tabellen, Steckbrief, Stundenplan, Kalender, Mindmaps, Wörterheft, Heft, Plakat erstellen, Fachwortschatz Mathematik: Zahlen Und Grundrechenarten; Umgebungsplan zeichnen; Geografie: Deutschlandkarte und Himmelsrichtungen; erste Statistiken, Zeiten und Längen; Diagramme lesen und beschreiben; Musikunterricht: Strophe & Note; Texte zu Sozialkunde/Politik	Zahlen, Monate, Stundenplan, Steckbrief, konkrete Lerntipps, Deutschlandkarte, Geografie: deutschsprachige Länder, Plakate erstellen
Operatoren: beschreiben, berichten, argumentieren, erklären, erläutern, auswerten	Überschriften finden	Zuordnungen, erste sehr einfache Argumentationen
Referate, Gruppenarbeit, Projektarbeit usw. kennenlernen	Spiele, Mindmaps, Sozialformen, Erzählkreis	Spiele, Pantomime, Sozialformen, Projekte, Wortwolken, Collagen
soziale Praktiken und Lebensweltbezug	Freizeitaktivitäten, Aktivitäten an der Schule (AGs); konkreter Schulvergleich	Freizeitaktivitäten
Medien- und Methodenkompetenz	Recherchieren in Internet	Recherchieren im Internet

Die Analyse zeigt, dass sich beide Lehrwerke für die systematische Sprachförderung eignen, auch wenn sie anders ausgebaut sind. Sinnvoll wäre eine Studie mit gleichem Stundenumfang und ähnlichem Konzept, bei dem beide Lehrwerke zum Einsatz kommen, um die Stärken und Schwächen der Materialien evaluieren zu können. Problematisch bei einer solchen Studie erscheint jedoch, dass der Lernerfolg stark von der Lehrpersönlichkeit abhängt. Festzuhalten gilt

jedoch, dass der Einsatz von Lehrmaterialien für das Erlernen der Bildungssprache unerlässlich zu sein scheint. Hier müsste man Lehrmaterialien auf höherem Niveau analysieren.

3 Kurze Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl bei den Konzepten als auch bei den Lehrwerken für die Deutschförderung eine enorme Divergenz besteht. Weder gibt es eine klare Struktur noch eine einheitliche Ausrichtung, sowohl in Deutschland als auch bei den Auslandsschulen.

Es besteht ein dringender Bedarf an einer systematischen Ausbildung oder zumindest Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die in jedem Fach Deutschförderung betreiben sollten. Alle Lehrer:innen benötigen folglich eine fundierte Ausbildung im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts, um effektiv auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können. Für die konkreten Deutschförderkurse (Willkommensklassen, additive Sprachkurse, Integrationsklassen, Seiteneinsteigerkurse usw.) sollte in Betracht gezogen werden, Absolventinnen und Absolventen von Masterstudiengängen DaF/DaZ die Berechtigung zum Unterrichten an Regelschulen zu erteilen. Schulen benötigen umfassende Informationen über die verschiedenen Konzepte der Deutschförderung, um fundierte Entscheidungen treffen zu können. Die Anzahl qualifizierter Lehrkräfte im Bereich der Deutschförderung muss erhöht werden, um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden. Die Schulleitung sollte aktiv ein geeignetes Lehrwerk auswählen, das den Anforderungen einer systematischen Förderung gerade für die Bildungssprache entspricht. Submersive Konzepte sollten überdacht und durch parallele oder teilintegrative Konzepte ersetzt werden, deren Implementierung von den Ministerien gefordert werden sollte. Die Studie zeigt, dass DaF- und DaZ-Lehrwerke durchaus für beide Zielgruppen geeignet sein können. Die Kommentare der Lehrkräfte machen deutlich, dass die Schüler:innen ohne gezielte Förderung zwar die Alltagsprache schnell erlernen, ihnen aber die bildungssprachlichen Kompetenzen fehlen, die notwendig sind, um einen adäquaten Schulabschluss zu erreichen.

Bibliografie (ohne Lehrwerke)

- BECKER-MROTZEK, M. & WÖRFEL, T. (2020): „Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, in: CRAMER, C., KÖNIG, J., ROTHLAND, M. & BLÖMEKE, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Verlag Julius Klinkhardt, 98–104.
- BUDDE, M. A. & MICHALAK, M. (2021): „Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache“, in: MICHALAK, M. & DÖLL, M. (Hrsg.): *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*, Münster, New York: Waxmann. 31–55.
- CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. (2022): *Mehrsprachigkeit und transkulturelle Praxis in deutschen Auslandsschulen. Lehrplanpolitik, Einstellungen und Potenziale*, Berlin: Peter Lang.
- DRONSKE, U. (2016): „Zum Einsatz des Deutschen Sprachdiploms in Vorbereitungsklassen“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 21–24.
- EL-MAFALAANI, A. & MASSUMI, M. (2019): *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. Flucht: Forschung und Transfer | State-of-Research Paper 08a | Juni 2019, Osnabrück & Bonn.
- GAMPER, J. & SCHRÖDER, C. (2021): „Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern“, in: ALTMAYER, C., BIEBIGHÄUSER, K., HABERZETTL, S. & HEINE, A. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Berlin: Springer (Metzler), 61–76.
- GeR: Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin (2020) *Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, Stuttgart: Klett.
- GRIMM, A. & CRISTANTE, V. (2022): *Deutsch als Zweitsprache – DaZ*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- HERZNER, D. (2019): *Deutsche Auslandsschulen in Spanien. Auswärtige Kulturpolitik zwischen Konflikt und Kooperation*, Bielefeld: transcript.
- HILKER, P. (2024): *Thema: Barrieren überwinden – Eine Untersuchung teilintegrativer Beschulungsmodelle für neu Zugewanderte an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz*, Mainz: unveröffentlichte Masterarbeit.

- JEUK, S. (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- JOSTES, B. (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen“, in: JOSTES, B., CASPARI, D. & LÜTKE, B. (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*, Münster: Waxmann, 103–126.
- KARAKAYALI, J. & HELLER, M. (2022): „Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität?“, in: IVANOVA-CHESEX, O., SHURE, S. & STEINBACH, A. (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim: Beltz, 295–309.
- KLEIN, W., KÜPPER, V. & WAGNER, I. (2017): „Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen“, in: MIDDEKE, A., EICHSTAEDT, A., JUNG, M. UND KNIFFKA, G. (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, MaTDaF 97, Göttingen: Universitätsverlag, 313–323.
- KNIFFKA, G. & SIEBERT-OTT, G. (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*, 3. aktual. Auflage, Paderborn: Brill | Schöningh.
- MASSUMI, M. (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*, Berlin: Peter Lang.
- MASSUMI, M. & DEWITZ, N. [zusammen mit Johanna GRIESSBACH, HENRIKE TERHART, KATARINA WAGNER, KATHRIN HIPPMANN, LALE ALTINAY] (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- PLÖGER, S. (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Wiesbaden: Springer.
- RÖSCH, H. (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag.
- RUDEAU, D. (2021): *Inwiefern sind Lehrwerke eine adäquate Bereicherung für den modernen Sprachunterricht? Sprachunterricht ohne Lehrwerk*, [Dissertation]. Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations, 2285, verfügbar unter https://open-scholarship.wustl.edu/art_sci_etds/2285, letzter Zugriff am 04.03.2024.
- TICHY, E. (2023): *Bildungssprache Deutsch an deutschen Auslands- und DSD-Schulen (in Regionen mit autochthonen deutschen Minderheiten)*, verfügbar unter http://unibloga.eu/wp-content/uploads/2023/GB49_Tichy_227.pdf, letzter Zugriff am 04.03.2024.

VENCES, U. & FREUDENSTEIN, R. (2002): „Fremdsprachenlernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49: 3, 295–299.

WIESINGER, B. N. (2021): „Deutsch als Zweitsprache und Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache an österreichischen Pflichtschulen“, in: MICHALAK, M. & DÖLL, M. (Hrsg.): *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*, Münster: Waxmann.

Internetquelle

ZfA – Zentralstelle für das deutsche Auslandswesen 2022: *Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen – 2020 –*, Bonn ZfA, o. D., Schulen im Ausland, abrufbar unter https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/schulnetz_node.html, letzter Zugriff am 27.02.2024.

Intensivklassen als Integrationsmaßnahme für ausländische Schülerinnen und Schüler in Hessen

Einleitung

Die Zahl der zugewanderten Kinder im schulpflichtigen Alter steigt in Deutschland, und das schon lange. Allein die Zahl der geflüchteten Kinder aus der Ukraine, welche an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen unterrichtet werden, belief sich Ende 2023 auf mehr als 200.000 (vgl. KMK).

Aufgrund mangelhafter oder meist fehlender Sprachkenntnisse erweist sich eine direkte Integration in den schulischen Regelunterricht für diese Kinder oft als herausfordernd. Doch wie können Schülerinnen und Schüler, die kein Deutsch sprechen, an Schulen in Deutschland unterrichtet werden? Dass diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden kann, weist auf ein strukturelles Problem hin, denn schon lange gilt Deutschland als Einwanderungsland. Bis heute existiert kein einheitliches Konzept zur schulischen Integration von diesen Kindern. Vielmehr existieren bundesweit unterschiedliche Lösungsansätze, die sich auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit keinen oder nur wenigen Sprachkenntnissen konzentrieren (vgl. Hilker 2024; siehe hierzu auch den Beitrag von Grein in diesem Band). Hessen, und auch viele weitere Bundesländer, reagieren auf die stark steigende Zuwanderung zunehmend mit der Einrichtung von sogenannten Intensivklassen.

In diesen speziellen Klassen werden neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse auf die Eingliederung in die Regelklassen vorbereitet. Im folgenden Beitrag wird ein aktueller Blick auf die Umsetzung dieser spezifischen Sprachfördermaßnahme in Wiesbaden und Umgebung geworfen.

Hierzu wird vorerst das Konzept der Intensivklassen vorgestellt und von anderen Maßnahmen abgegrenzt. Auf der Grundlage von nicht repräsentativen Interviews mit Klassenlehrer:innen von Intensivklassen an weiterführenden

den Schulen werden im nächsten Kapitel besondere Herausforderungen bei der Umsetzung dieser Maßnahme vorgestellt.

In einem abschließenden Fazit wird ein Ausblick auf die mögliche Weiterentwicklung bzw. Umstrukturierung des Konzepts Intensivklassen geworfen, die notwendig erscheint, um mit dieser Maßnahme dem Ziel einer erfolgreichen schulischen Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können.

1 Intensivklassen als Sprachfördermaßnahme für neu zugewanderte Schüler:innen in Hessen

Bereits 1964 wurde von der KMK im Beschluss „Unterricht für Kinder von Ausländern“ die Einrichtung von sogenannten „Vorklassen“ empfohlen, um neu zugewanderte Schüler:innen durch die Vermittlung von „Grundkenntnis[s]e[n] im Deutschen“ auf den Unterricht in der Regelklasse vorzubereiten (vgl. KMK 1964). Im Laufe des letzten Jahrzehnts feierte dieses Konzept aufgrund rasant steigender Zuwanderungszahlen ein „Comeback“ (vgl. Brüggemann & Nikolai, 2016: 1) und findet nun in unterschiedlichen Bundesländern Anwendung. So zum Beispiel in Hessen.

Zu Beginn der 2000er-Jahre hatte Hessen eine sehr hohe Schulabbrecherquote vorzuweisen, ein Großteil der Schüler:innen hatte einen Migrationshintergrund (vgl. Calderón Villarino 2022: 26). In großem Maße wurde diese Entwicklung den mangelnden Sprachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben. In der Einrichtung von Vorlaufkursen für Kinder, die noch vor der Einschulung stehen, und Intensivkursen und -klassen für ältere Kinder und Jugendliche fand man schließlich Lösungsansätze, die dieser Situation entgegensteuern sollten. Der Bedarf für solche Maßnahmen wird auch mit Blick auf aktuelle Zahlen deutlich: Laut Angaben des hessischen Kultusministeriums im August 2023 wurden in den vorangegangenen 16 Monaten mehr als 1000 Intensivklassen zusätzlich eingerichtet (vgl. hessenschau 2023). Insgesamt saßen in dem Bundesland im Oktober 2023 rund 30.000 Schüler:innen in den Intensivklassen (vgl. Zeit Online).

Doch was sind die Voraussetzungen für die Einrichtung solcher Klassen und wie sind diese organisiert?

Deutschintensivklassen (DiKlas) sind spezielle Klassen, die dazu dienen, ausländischen Schülerinnen und Schülern die deutsche Sprache in einem konzentrierten und intensiven Umfeld beizubringen. Neben Hessen setzen auch andere Bundesländer auf ein solches Integrationsmodell, wenn sie dort auch mit unterschiedlichen Namen, wie beispielsweise „Vorbereitungsklassen“ (Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen), „Willkommensklassen“ (Berlin) oder „Übergangsklassen“ (Bayern), geführt werden (vgl. Massumi et al. 2015). Die organisatorische Gestaltung der Klassen bundesländervergleichend zu betrachten ist schwierig, da dieser Bereich schulrechtlich kaum geregelt ist. Dies geht auch aus den Interviews hervor, die im Rahmen dieses Beitrages geführt wurden (s. Kapitel 2). Da der Fokus hier jedoch ausschließlich auf Schulen in Hessen liegt, wird im Weiteren übergreifend von Intensivklassen oder DiKlas gesprochen.

Die Einrichtung von Intensivklassen ist laut der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) des Bundeslandes Hessen sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen ab einer Mindestanzahl von 12 Schüler:innen und bis zu einer Maximalanzahl von 16 Schüler:innen vorgesehen (vgl. §50, Abs.3). Wie aus den im Rahmen dieses Beitrages durchgeführten Interviews mit Lehrkräften von DiKlas an unterschiedlichen Schulen hervorgeht, entspricht dies jedoch häufig nicht der Realität, sondern übersteigt diese häufig.

Der Fokus des Unterrichts in den DiKlas liegt auf der Sprachförderung im Deutschen. Wie viele Stunden letztendlich hierauf verwendet werden, ist vom Land Hessen aber nicht festgelegt. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler auch Unterricht in den Sachfächern und Mathematik, häufig ist dieser jedoch ebenfalls weitgehend Sprachunterricht (vgl. Harr et al. 2018: 181). So erfolgt eine Förderung „von einem fachsensiblen Sprachunterricht zu einem sprachsensiblen Fachunterricht“ (Caldéron Villarino 2022: 27). Denn auch wenn mit dem Deutschunterricht nicht vorrangig das Ziel verfolgt wird, Fachsprache für die einzelnen Sachfächer zu vermitteln, bildet das Wissen über sprachliche Strukturen die Grundlage für die später zu erlernende Fachsprache (vgl. Altun et al. 2022: 131).

In der Regel besuchen die Schülerinnen und Schüler die Intensivklassen für maximal ein Schuljahr. Anschließend werden sie in die Regelklassen eingeglie-

dert. Über eine eventuell notwendige Verlängerung für ein weiteres Schuljahr können die Lehrkräfte der Intensivklassen in einer Lehrerkonferenz entscheiden.

DiKlas zeichnen sich ferner durch eine große Diversität aus. Diese bezieht sich keineswegs nur auf das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler. Viele unterschiedliche Faktoren spielen hier eine Rolle, darunter u. a. (vgl. Decker-Ernst 2017):

- soziale und soziokulturelle Voraussetzungen (z. B. Geburtsland, Religionszugehörigkeit, Migrationsgrund, familienbezogene Merkmale)
- Fähigkeiten, Sprachvermögen, (Sprach-)Lernvoraussetzungen (z. B. Alter, Kenntnisse in Erstsprache und weiteren Sprachen, Nutzung der Erstsprache nach der Migration, analytische Fähigkeiten, Intelligenz)
- Motivation, Antrieb, Einstellung (z. B. Interessen, Persönlichkeitsmerkmale, Lern- und Leistungsbereitschaft, soziale Integration)
- Gelegenheit und Zugang (z. B. In- und Output in Deutsch, Sozialkontakte, Dauer, Umfang, Art der Unterstützung in Intensivklasse und Regelklasse)

Dies macht die besonderen Herausforderungen deutlich, mit denen die Lehrkräfte von Intensivklassen täglich konfrontiert werden. Herausforderungen, die es zum Teil auch bei anderen schulischen Sprachfördermaßnahmen zu bewältigen gilt. Auf diese Maßnahmen wollen wir im Folgenden einen kurzen Blick werfen.

1.1 Abgrenzung von anderen Sprachfördermaßnahmen

Nach Massumi et al. (2015: 44f.) können in den Bundesländern fünf unterschiedliche Modelle differenziert werden (s. Abbildung 1). Bei den Intensivklassen handelt es sich hiernach um ein *paralleles* Sprachfördermodell. Das bedeutet, dass der gesamte Unterricht in speziell eingerichteten Klassen stattfindet. Demgegenüber steht das sogenannte *submersive* Modell. Hier nehmen alle Schülerinnen und Schüler am Unterricht in der Regelklasse teil, eine spezifische Sprachförderung in DaZ gibt es nicht. Zwischen diesen beiden Polen liegen weitere Varianten. Findet der Unterricht in Regelklassen statt, die Schüler:innen

mit Deutsch als Zweitsprache erhalten jedoch eine zusätzliche Sprachförderung, spricht man von einem *integrativen* Modell. Beim *teilintegrativen* Modell wiederum nehmen die Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf nur anteilig am Unterricht in der Regelklasse teil, die restliche Zeit widmet sich der spezifischen Sprachförderung in speziell eingerichteten Klassen. Die hier vorgestellten Modelle sind nicht als scharf voneinander abgegrenzt zu verstehen, sondern als ein Kontinuum unterschiedlicher Abstufungen im Verhältnis von DaZ-Förderung und Integration in das Regelsystem (vgl. Gruber 2022: 218). Auch eine pauschale Aussage darüber, welche Maßnahme die „beste“ ist, kann nicht getroffen werden. Vielmehr hängt die Effektivität dieser Ansätze von vielen Faktoren ab. Gruber (2022: 219f.) verweist hier auf das Alter der Lernenden, deren persönliche Vorgeschichte, die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und über den zweitsprachlichen Kompetenzfortschritt hinausgehende Entwicklungsaspekte. So können bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen sowohl zunächst trennende als auch parallel geführte Fördermaßnahmen ihre Berechtigung haben. Und auch innerhalb eines Modells gibt es in der praktischen Umsetzung schulübergreifend große Unterschiede. Ein vorrangiges Ziel auf allen Stufen sollte es jedoch sein, den Schülerinnen und Schülern einen schnellstmöglichen Übergang in das Regelsystem zu ermöglichen (vgl. Massumi et al. 2015: 45).

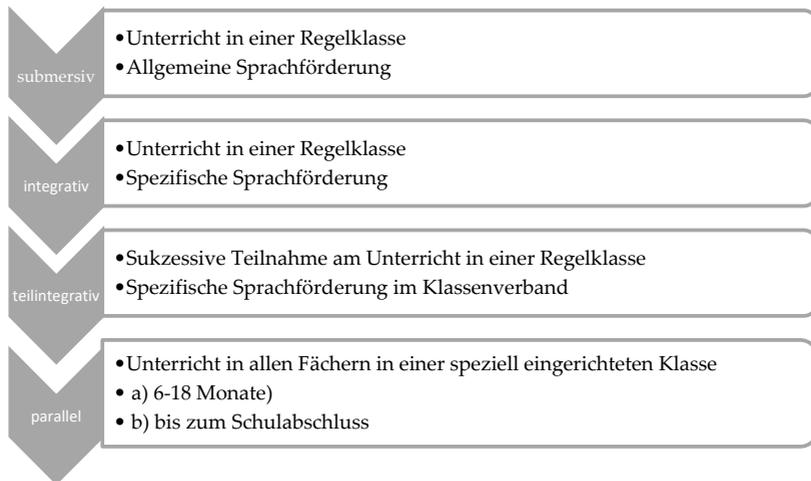


Abb. 1: Sprachfördermodelle nach Massumi et al. (2015)

1.2 Kritik an Intensivklassen/parallelen Sprachfördermodellen

Die Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in separierten Klassen scheint auf den ersten Blick sinnvoll, werden sie so in einer sicheren Lernumgebung mit Gleichgesinnten sprachlich umfassend gefördert. Allerdings stößt dieses parallele Modell nicht selten auf Kritik. Sprachwissenschaftler:innen sehen separierende Modelle wie die Intensivklassen skeptisch, besonders im Bereich der Sprachbildung in der Grundschule. Ein großer Kritikpunkt ist die starke Fokussierung des Deutschunterrichts in den Intensivklassen, auf den ein Großteil der Wochenstunden fällt. Sachfächer wie Mathematik, Geschichte, Erdkunde, usw. nehmen hier nur einen sehr kleinen Stellenwert ein oder werden sogar komplett vernachlässigt (s. Kapitel 2). Der Zugang zu diesen Fächern und extracurricularen Aktivitäten wird den zugewanderten Schüler:innen somit erschwert.

Auch vor dem Hintergrund der Forderung nach Inklusion ist zu diskutieren, inwiefern Intensivklassen legitimiert werden können. Wissenschaftler:innen, Lehrkräfte und Eltern argumentieren, dass die faktische Segregation die Bildungschancen ausländischer Schülerinnen und Schüler langfristig erschweren und die soziale Integration und Interaktion mit deutschsprachigen Peers behindern kann (vgl. Gruber 2022: 224f.) Wissenschaftlich sind diese Aspekte jedoch nur begrenzt untersucht, es liegen kaum systematische Vergleichsstudien zu den unterschiedlichen Fördermaßnahmen und ihre Auswirkung auf die sprachliche, soziale und schulische Integration von Schüler:innen vor.

Die aufgeführten Kritikpunkte werden insgesamt von dem Aspekt der Konzeptlosigkeit überschattet, welches sowohl bundeslandübergreifend als auch schulübergreifend vorherrscht (vgl. Karakayali et al. 2017: 224) Die Lehrkräfte müssen dies mit viel Motivation und Anstrengung ausgleichen, um den Schüler:innen einen guten Unterricht bieten zu können (vgl. ebd.). Diese Erkenntnis konnte auch aus den im Rahmen dieses Beitrags geführten Interviews gewonnen werden. Anstatt dass den Schulen ein vorgegebenes Konzept für die Intensivklassen vorliegt, obliegen alle strukturellen Überlegungen, die Organisation und auch die Auswahl der Unterrichtsinhalte den unterrichten-

den Lehrkräften. Wie unterschiedlich dies in der Praxis aussieht, zeigen die folgenden Ausführungen.

2 Einblicke in die Umsetzung der Sprachfördermaßnahme „Intensivklasse“

Das Ziel dieses Beitrages ist es, nicht nur einen allgemeinen Überblick über die Voraussetzungen und die Organisation von Intensivklassen, sondern auch einen erfahrungsbasierten Einblick in die Praxis zu geben. Zu diesem Zweck wurden im Zeitraum von Anfang bis Ende November 2023 Interviews mit Lehrkräften von DiKlas geführt. Aufgrund der beschränkten Anzahl an Interviews sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ, weisen jedoch auf gemeinsame Herausforderungen hin. Bei den Schulen, an denen die interviewten Lehrkräfte tätig sind, handelt es sich um weiterführende Schulen in Wiesbaden und Umgebung:

Interviewpartner:in	I_w1	I_w2	I_m1
Schulform	Integrierte Gesamtschule (IGS)	Gymnasium	Kooperative Gesamtschule (KGS)
An der Schule seit	Ca. 1,5 Jahre	< 3 Monate	Ca. 1,5 Jahre
Ausbildung	Kein didaktisches bzw. linguistisches Studium	Studium im Bereich DaF/DaZ	Germanistikstudium (keine didaktische Ausrichtung)

Tabelle 1: Übersicht zu den Interviewpartner:innen

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, sind die Voraussetzungen der Interviewpartner:innen unterschiedlich. *I_w1* unterrichtet an einer integrierten Gesamtschule und war zum Zeitpunkt des Interviews ungefähr 1,5 Jahre an der Schule. Sie gab an, dass ihr Engagement „spontan“ begann, was sich auch in der Ausbildung widerspiegelt, da bei ihr weder ein didaktisches noch sprachwissenschaftliches Studium vorliegt. Zudem wurden die beiden DiKlas an ihrer Schule neu

eingrichtet, sodass die Erfahrungswerte mit Intensivklassen innerhalb des Kollegiums vermutlich ebenfalls nicht als groß einzuschätzen sind.

I_w2 unterrichtet an einem Gymnasium, welches zwar in Rheinland-Pfalz liegt, allerdings ebenfalls auf das Modell der Intensivklassen setzt. *I_w2* ist bei der Befragung in einem Studium im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache sowie einem Lehramtsstudium eingeschrieben. Ihre Tätigkeit begann im Anschluss an ein Praktikum an derselben Schule zu Beginn des Schuljahres 2023/24, nachdem die bisherigen DaZ-Lehrkräfte die Schule verlassen hatten. Dadurch ist sie relativ neu in dem Beruf.

I_m1 arbeitet ähnlich wie *I_w1* seit anderthalb Jahren als Lehrer an der Schule. Auch hier liegt kein didaktisches Studium zugrunde, jedoch sind linguistische Kenntnisse aufgrund eines Germanistikstudiums vorhanden. Zudem gab *I_m1* an, dass er beim Vorstellungsgespräch direkt auf ein Engagement in einer Intensivklasse angesprochen wurde, wobei die Organisation der Klassen aufgrund der Gruppengröße sich im Verlauf der Zeit seiner Tätigkeit veränderte, was in der Aufteilung von einer in zwei Klassen resultierte.

Aufbauend auf der Frage, wie die pädagogische Praxis in Intensivklassen gestaltet wird und wie die Lehrkräfte die Wirksamkeit solcher Klassen einschätzen, wurden folgende Bereiche untersucht:

- Wie werden die Übergänge in die Intensivklassen und schließlich aus diesen Klassen heraus in die Regelklassen organisiert?
- Sind die Lehrkräfte für den Unterricht in Intensivklassen ausgebildet?
- Welche Vorgaben gibt es von Seiten der Schule/des Landes?
- Welche Materialien werden in den Klassen genutzt?
- Worin sehen die Lehrkräfte die größten Herausforderungen, aber auch den Mehrwert solcher Klassen?

Auch wenn die Anzahl der gesammelten Datensätze nicht repräsentativ sind, konnten einige Aspekte herausgestellt werden, welche die Problematik bzgl. der Umsetzung von Intensivklassen beleuchten.

Organisation der Intensivklassen

Wie bereits beschrieben, nimmt den Großteil der Wochenstunden in den Intensivklassen die Sprachförderung im Deutschen ein. Sachfächer werden, wenn überhaupt, nur in äußerst geringem Maße im Stundenplan berücksichtigt. *I_m1* berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler an seiner Schule im vorangegangenen Schuljahr 20 Stunden Deutsch pro Woche gehabt hätten, welche ausschließlich durch zwei Stunden Sport ergänzt wurden. *I_w1* spricht sogar von einer Vorgabe von 22 Stunden Deutschunterricht pro Woche. Die Meinungen hierzu sind nicht selten kritisch:

20 Stunden Deutschunterricht, viel zu viel, das macht überhaupt keinen Sinn, also das macht didaktisch und pädagogisch keinen Sinn. Deswegen habe ich da auch ein wenig das System versucht zu verändern, also viel läuft da wirklich über meine Initiativen, die ich ergreife, sodass wir jetzt in diesem Jahr eine feste Mathelehrerin für beide Klassen haben. Also sie haben wieder jetzt, sie haben 4 Stunden weniger deutsch pro Woche, dafür haben sie jeweils 4 Stunden Mathe. Da passiert natürlich trotzdem Deutschunterricht, weil man muss ja auch die ganzen mathematischen Begriffe auf Deutsch lernen (I_m1).

Das Hauptziel der DiKlas besteht darin, die Schüler:innen in den Sprachförderklassen auf den Regelunterricht vorzubereiten, sodass sie nicht nur mit deutschen Mitschüler:innen in direkten Kontakt kommen, sondern auch fachspezifischen Unterricht erhalten. Doch wie wird überhaupt entschieden, ob ein Schüler oder eine Schülerin in eine Regelklasse oder in eine Intensivklasse kommt? Das Einstufungsverfahren lief in den Schulen laut der Befragten ähnlich ab. Zunächst wurden die Schüler:innen mithilfe eines Einstufungstest auf ein sprachliches Niveau eingeschätzt. Allerdings sind die Bedingungen in den Schulen der Befragten nicht überall gleich: In der IGS von *I_w1* wurden die Schüler:innen in zwei Klassen unterteilt, wobei hier nicht das Niveau sondern die Altersstufe als Basis für die Einordnung galt. *I_w2* gab an, dass die Schüler:innen in drei Gruppen eingeteilt wurden, wobei sich diese je nach Niveaustufe und Förderbedarf unterschieden (A1-Gruppe mit ca. 10 Std/Wo-

che Förderung in der DiKla, die anderen zwischen 4–5 Std/Woche). Bei *I_m1* stellte sich die Situation etwas anders dar: Zu Beginn gab es nur eine relativ große Klasse, welche nach der Einstellung einer zweiten Lehrkraft geteilt werden konnte. Dabei bildete eine Gruppe die ‚Anfängerklasse‘ (Begrüßungen, W-Fragen, usw. wurden hier eingeführt), die andere arbeitete mit fortgeschritteneren Schüler:innen und sollte diese auf die Regelklassen vorbereiten.

In konkreten Zahlen ist dies zum Teil überraschend und zugleich erschreckend. Die bereits erwähnte Maximalanzahl von 16 Schüler:innen in einer Klasse wird häufig überschritten, sodass die Lehrkräfte zum Teil mit 20 Kindern pro Klasse arbeiten. Eine der interviewten Lehrkräfte verweist hier kritisch auf eine Maßnahme zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels nach Beginn des Ukraine-Kriegs, welche in der Anhebung der Höchstzahl der Schüler:innen in einer Intensivklasse auf 21 lag.

Vom Land Hessen ist vorgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler nach einem Schuljahr in die Regelklassen eingegliedert werden. Auf Anfrage der Klassenlehrkraft kann dieser Wechsel jedoch auch um ein weiteres Schuljahr verzögert werden. Aufgrund der begrenzten Dauer und der kontinuierlichen Aufnahme neuer Schülerinnen und Schüler kann es zu einer starken Fluktuation kommen, was ein systematisches Lernen erschwert. Außerdem ist nicht immer sichergestellt, dass die Sprachförderung nach dem Übergang in die Regelklassen fortgeführt wird.

Vor dem Übergang in die Regelklassen besteht für die entsprechenden Schülerinnen und Schüler der DiKlas in der Regel die Möglichkeit der Hospitation in einzelnen Unterrichtsstunden. So können sie bereits ihre neuen Mitschüler:innen kennenlernen und einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen erhalten, was den anschließenden Klassenwechsel vereinfachen soll.

Materialien und Unterrichtsgestaltung

Der Umgang mit den Materialien ist ein wiederkehrender Analysepunkt in den Interviews gewesen. Es stellte sich heraus, dass die Schulen unterschiedlich Lehrwerke zur Verfügung gestellt hatten:

Aber bis dahin [Ende A2] ist alles im [DaZ-]Buch. Und danach ist so n bisschen selbst zusammensuchen. Ich hab jetzt auch gemerkt, dass das immer so von Woche zu Woche ist [dass ich mich frage] ‚Was mach ich jetzt mit denen‘ oder ‚was passt‘. Und jetzt hab ich auch mal in den Lehrplan [...] geguckt und versucht da jetzt so Einheiten dran zu orientieren, dass das so ein bisschen Struktur bekommt und dann auch andere Lehrwerke nachzuschlagen und zu gucken, was da noch so drin ist. (I_w2)

Also irgendjemand in der Vergangenheit hat bei uns auf der Schule mehrere 100 Bücher bestellt gehabt von genial Click A1 und A2. Und wir haben noch das Lehrwerk Willkommen in Deutschland. Alle drei sind noch in Massen vorhanden und ich soll die auch aufbrauchen. (I_m1)

Da haben wir ein Buch bekommen von der Schule, also zwei, ein Lehrbuch und ein Übungsbuch und noch ein Vokabelheft. Und da gab es auch so ein Begrüßungsbuch Hallo in Deutschland, [das] war alles übersetzt, so ein kleines Booklet in Ukrainisch. (I_w1)

Alle interviewten Lehrkräfte konnten zunächst auf Materialien zurückgreifen, v. a. die Begrüßungsbücher stellen eine Hilfestellung für die Lehrkräfte dar, besonders, wenn einige der Schüler:innen einen gemeinsamen sprachlichen Hintergrund besitzen.

Ein weiterer Punkt, welcher im Zusammenhang mit den Materialien betrachtet werden muss, ist die Wahl der Unterrichtssprache. Hierbei sind die Auffassungen im Umgang mit anderen Sprachkenntnissen der Schülerinnen nicht immer gleich.

[...] ich bin nie ins Englische geswitcht, höchstens wenn es um Leib und Leben ging, aber sonst bin ich immer beim Deutschen geblieben, weil ich das Gefühl hatte, das hilft denen besser. Oder halt meine [ukrainische] Kollegin konnte übersetzen. (I_w1)

Ich versuche auch mal deren Herkunftsländer oder Sprache[n] so in den Unterricht mit einzubinden ... [E]s gab mal die Regel, dass nur Deutsch

gesprochen werden soll im DaZ-Unterricht aber gerade mit der Welle der ukrainischen Schüler war das kaum mehr zu regeln, weil die halt sich nicht dran gehalten haben oder einfach eben so eine homogene Gruppe waren, und deswegen also [sollten wir] schon darauf achten, dass Deutsch gesprochen wird aber deren Sprache nicht in den Hintergrund tritt. (I_w2)

In einigen Schulen können die Lehrkräfte auf muttersprachliche Kompetenzen von Kolleg:innen zurückgreifen, was beidseitig eine Vereinfachung durch die Sprachmittlung begünstigt. Aber auch wenn keine Kenntnisse vorliegen, finden es einige Lehrkräfte wichtig, die Sprachen der Herkunftsländer zur Geltung kommen zu lassen. Dieser Ansatz muss jedoch mit den Vorgaben der Schulleitung abgeglichen und ggf. abgesprochen werden. Natürlich liegt der Fokus auf der Zielsprache Deutsch, jedoch werden die Chancen, die es in einem plurilingualen Klassenzimmer gibt, nicht kategorisch ausgeschlossen. Dies dient nach Aussage der Interviewpartner:innen auch dem Schutz vor Störungen, welche durch Schüler:innen entstehen, die in ihrer Muttersprache miteinander kommunizieren anstatt am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

Aufgrund der Unterschiede im Stundenpensum sind die Materialien unterschiedlich schnell ausgeschöpft oder werden von den Lehrkräften als kritisch betrachtet, sodass notwendigerweise auch zusätzliche Materialien bzw. Aktivitäten gesucht werden müssen. Die Möglichkeiten hierzu richten sich nach den jeweiligen Themen oder Kompetenzen, die adressiert werden sollen. *I_m1* erzählte, dass er mit finanziell bereitgestellten Mitteln Lesebücher mit Bildkarten bestellt habe, um die Lesekompetenz und den Wortschatz zu verbessern. *I_w1* beschrieb etwa, dass für den Themenkomplex ‚Märchen‘ das Internet eine hilfreiche Inspirationsquelle mit einfachen Texten sei, nutzte aber auch andere Grammatikbücher zur Vorbereitung. Zudem baute sie auf Aktivitäten:

Und ja, wie überall, wenn man halt auch eine gute Abwechslung hat von ‚Jetzt lernen wir was Neues‘ und ‚Jetzt wiederholen wir Bekanntes‘ und ‚Jetzt machen wir mal ein Spiel‘ und wir gehen auch immer zusammen in die Mensa, wir machen auch Ausflüge, wir waren Äpfelpflücken, wir haben den Biebricher Schlosspark besichtigt, waren schon paar Mal am Schloss Freudenberg ... Also ich denke, wenn man es bunt macht und die

das Gefühl haben, das ist jetzt nicht nur eine Aufbewahrung, sondern wir bemühen uns um sie, dann kommt halt auch was zurück. (I_w1)

Eine Beobachtung, die in allen Interviews gemacht werden konnte, war, dass das Unterrichtsgeschehen auch mit Belohnungen arbeiten müsse, die von den vorgegebenen Materialien abweichen. Dies können zusätzliche Aktivitäten oder Exkursionen sein. Jedoch bestehen diese Möglichkeiten nicht an allen Schulen, was einerseits die Motivation der Schüler:innen stark beeinflussen kann und auch in der Außendarstellung die Gleichstellung mit den Regelklassen symbolisiert:

Es gab bei uns noch niemals Schulausflüge mit den DiKlas, es gab keine Klassenfahrten oder sonst etwas und all das gehört für mich zu dem normalen Schulalltag dazu. (I_m1)

Das Ziel, die Schüler:innen auf den Schulalltag in Regelklassen vorzubereiten, ist demnach nicht nur an die gewählten Materialien zum Sprachenlernen bzw. zur Sprachförderung geknüpft. Die interviewten Lehrkräfte gaben alle an, dass der Unterricht auch außerhalb des Klassenzimmers zu einem festen Bestandteil des Lernprozesses dazugehört.

Ausbildung der Lehrkräfte

Während die Regelklassen in den unterschiedlichen Sachfächern von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden, verbringt der/die Klassenlehrer:in einer Intensivklasse meist den Großteil seiner/ihrer Stunden in dieser einen Klasse. Aufgrund dieses hohen gemeinsamen Stundenumfangs nehmen die Lehrkräfte von Intensivklassen eine besonders wichtige Rolle im Integrationsprozess der Schüler:innen ein. Sie fungieren nicht nur als Wissensvermittler:innen, sondern auch als Vertrauenspersonen:

Ich bin mit meiner DiKla 18 Stunden die Woche zusammen. Die Bindung zwischen Lehrer und Schülern, wenn das funktioniert, ist unglaublich groß und sehr, sehr fest. (I_m1)

Das Anforderungsprofil für die Lehrkräfte scheint aufgrund der Individualität der Schüler:innen besonders anspruchsvoll zu sein. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, einerseits auf die vielfältigen sprachlichen Hintergründe und andererseits die stark variierenden Altersklassen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht zu werden, ist daher eine differenzierte und individualisierte Unterrichtsgestaltung unerlässlich. Umso erstaunlicher war es, in den Interviews festzustellen, dass eine fachdidaktische Lehrkräfteausbildung von den Schulen nicht notwendigerweise vorausgesetzt wird, viel mehr noch, dass in diesem Bereich nicht selten Quereinsteiger:innen zu finden sind. Begründet wurde dies unter anderem mit dem aktuellen bundesweiten Lehrkräftemangel:

[Ich bin keine klassische Lehrerin, sondern ich bin eine Quereinsteigerin. Und so jemanden haben wir noch mal. ... Aber wir haben alle studiert, ... [ich] hab aber nie das Referendariat gemacht und ich weiß aus den Arbeitskreisen von allen Wiesbadenern und Main Taunus Deutsch-Intensivklassenlehrern, dass es viele Quereinsteiger gibt. Werden ja viele auch gesucht. (I_w1)

Die meisten sind Quereinsteiger, die meisten Leute haben keine Ahnung, was sie da eigentlich machen sollen und die meisten kommen dann überhaupt nicht irgendwie aus dem Bereich deutsche Sprache, deutscher Spracherwerb (I_m1)

Aus allen Interviews konnte man deutlich den Wunsch nach einer gezielteren Vorbereitung auf die Arbeit in den DiKlas heraushören. Selbst die Fachkräfte, die noch am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, müssen im Vorfeld ihrer Tätigkeit eingearbeitet werden:

Also [ich wurde] eher reingeworfen, aber ich konnt die [Lehrkraft], also die alles macht, [...] immer fragen. ... Also da ist halt immer Hilfe dabei. Also ich werde nicht allein gelassen, ich werde zwar reingeworfen, aber hab immer, ja, Rückendeckung, Backup. (I_w2)

Und bei uns ist die Schulleitung sehr engagiert. Also da kann ich mit meinen ganzen Fragen und Sorgen immer hinkommen und bekomme da Unterstützung. Ich habe auch hospitiert im Regelunterricht und wie gesagt, meine Kollegin aus der Ukraine, die ja gelernte Lehrerin ist, die kann da auch sehr gut unterstützen. Wir ergänzen uns da gut. (I_w1)

Gezwungenermaßen ist durch die unterschiedlichen Ausbildungswege sowie die Erfahrungen in puncto Lehrtätigkeit der Interviewpartner:innen der Austausch mit Kolleg:innen zentral. Wie in den Zitaten oben bedarf es Ansprechpartner:innen, um die Lehrkräfte auch in ihrem Vorgehen zu bestärken. Dennoch ist auch ein gewisses Maß an Eigeninitiative oftmals hilfreich, mitunter sogar vorausgesetzt:

Ich hab keinen Lehrplan, das ist tatsächlich auch wieder meine Initiative, ich muss ja am Ende dann irgendwie nachweisen, dass sie das Sprachniveau A2 [haben], das müssen sie erreichen, um in den Regelunterricht zu wechseln. (I_m1)

Die fehlende oder nicht vorgegebene Struktur ist besonders dann erkennbar, wenn neue Lehrkräfte hinzukommen und die Klassen kennenlernen müssen. I_w2 teilte bspw. mit, dass sie erstaunt darüber gewesen sei, „dass [die Schüler:innen] dann schon so gut sprechen können“, was die Unterrichtsplanung bereits zu Beginn schnell umwerfen kann, weshalb der Austausch mit anderen Lehrkräften bzgl. des Feedbacks unerlässlich ist. Wenn aber, wie oben angedeutet, keine Lehrpläne vorhanden sind, dann werden die Lehrkräfte mit der Herausforderung konfrontiert, die nötigen Voraussetzung für den Wechsel in die Regelklassen oder Nachweise für Sprachniveaus selbst in die Hand zu nehmen, was wiederum eine zeitliche Belastung darstellt.

Chancen der Intensivklassen

Trotz der eindeutigen Kritikpunkte an dem Konzept der Intensivklassen ist abschließend auch auf die positiven Rückmeldungen der interviewten Lehrkräfte hinzuweisen.

[...] ich habe einfach das Gefühl, es ist was Sinnvolles ... (I_w1)

[...] aber ich glaube gerade so n Raum zu schaffen, wo die sich einfach wohlfühlen, nicht komplett im Schulalltag verloren gehen, [dafür] ist das schon ziemlich wichtig. (I_w2)

Ich mache es vielleicht nicht mein Leben lang. Als Quereinsteiger ist das sowieso schwierig, aber momentan will ich damit noch nicht aufhören, weil ich mich einmal gebraucht fühle und auch sehr erfüllt fühle mit der Aufgabe, so anstrengend sie auch manchmal ist. (I_m1)

Im Besonderen sticht hier der soziale Aspekt heraus, das Gefühl, mit der Arbeit etwas Gutes zu tun. Aber auch für die Schülerinnen und Schüler kann diese spezielle Lernumgebung förderlich sein. Die interviewten Lehrkräfte berichteten von einem auf gegenseitiger Unterstützung basierenden sozialen Zusammenhalt. Die Angst, im Unterricht der Regelklassen nicht mithalten zu können, wird ihnen in dieser sicheren Umgebung genommen und Sprachbarrieren können überwunden werden. Auch der Grundgedanke einer intensiven Sprachförderung ist für die schulische Integration der Kinder und Jugendlichen von großer Bedeutung. Befürworter:innen getrennter Modelle argumentieren, dass diese intensive Sprachförderung und die damit einhergehende zeitweise Segregation langfristig die gleichwertige Teilhabe am Regelunterricht fördere – „also Integration durch Segregation begünstigt werde“ (Gruber 2022: 221). Wissenschaftlich nachgewiesen wurde dies jedoch bisher kaum.

3 Ausblick

In Zeiten intensiver Migrations- und Fluchtbewegungen ist die Frage nach der schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendliche unumgänglich. Der vorliegende Beitrag sollte dies anhand der Intensivklassen, wie sie in Hessen in den vergangenen Jahren in großer Zahl eingerichtet wurden, verdeutlichen. Die vorliegenden Erkenntnisse bieten nicht nur Einblicke in

die aktuellen Herausforderungen, sondern auch konkrete Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Intensivklassen.

Ein Punkt, der in den Interviews immer wieder aufkam, ist die häufig fehlende Ausbildung der Lehrkräfte. Es bedarf weiterer Investitionen in Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Ressourcen, um die Lehrkräfte auf ihre anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten und ihnen die nötigen Mittel zur Verfügung zu stellen. Häufig vernachlässigt scheint hier außerdem die Fachexpertise von Absolvent:innen des Studiengangs DaF/DaZ ohne Lehramtsstudium, oder auch die der nach Deutschland geflüchteten ausgebildeten Lehrkräfte. Programme, wie z. B. *Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen*¹, widmen sich genau dieser zweiten Zielgruppe. Personen, die für den Schuldienst in einem Land außerhalb der EU ausgebildet wurden und über mehrjährige Erfahrungen im Lehrberuf verfügen, können sich an fünf Universitäten in Nordrhein-Westfalen für eine einjährige Weiterbildung bewerben, die ihnen anschließend die Integration in den deutschen Schuldienst erleichtern soll. Bisher erreichen Programme wie dieses aber nur einen kleinen Teil der zugezogenen Fachkräfte.

Des Weiteren sind die Vorgaben, welche vom Land bzgl. der Fördermaßnahmen aufgestellt werden, teilweise für die Schulen nur schwer oder gar nicht zu bewältigen. Dies bezieht sich einerseits auf die Gruppengröße der DiKlas, andererseits auf den Übergang in die Regelklasse. In den Interviews zeigte sich, dass bereits bei der Einteilung der Schüler:innen auf unterschiedliche Ansätze zurückgegriffen wird:

Also es [die Einstufung] geht auch nicht nach Jahrgangsstufen, sondern da ist halt von fünfter bis zehnter [Klasse] alles dabei, wie es gerade vom Niveau her passt. (I_w2)

Und das ist bei uns an der Schule das Konzept gewesen, was ich quasi eingeführt habe, dass wir dann eine Einsteigerklasse haben, wo wir erst mal das Niveau A 1 herstellen wollen, [...]. Und meine Klasse war dann dafür da, dass ich die Kinder auf den Fachunterricht vorbereite. (I_m1)

.....

1 <https://lehrkraefteplus-nrw.de/>, letzter Zugriff am 04.03.24.

[W]ir haben die Klassen dann neu aufgemacht. Das waren dann 2 Klassen und wir konnten das dann erst mal nach Alter strukturieren, also die Jüngeren von 10 bis 13 Jahre und von 13 bis 16 Jahre. (I_w1)

Die interviewten Lehrkräfte berichten abweichende Überlegungen der jeweiligen Schulen, welche effektiv angewendet werden: a) die Einteilung in Peer Groups und b) die Einteilung nach Sprachniveau. Sicherlich sind beide Möglichkeiten nachvollziehbar und haben ihre jeweiligen Vorteile, jedoch tragen die unregelmäßigen Umsetzungsformen dazu bei, dass Lehrkräfte keine gruppenorientierte Vorbereitung erhalten. Es ist daher sinnvoll, die Einstufungskriterien besser zu erforschen und ein einheitliches Vorgehen vorzuschreiben, damit sowohl ausgebildete Lehrkräfte als auch Quereinsteiger:innen in Fortbildungen ein angemessener Umgang mit der Zielgruppe angeboten werden kann.

Dieser Gedanken entspricht auch dem Wunsch der interviewten Lehrkräfte, eine gezieltere Vorbereitung auf den Arbeitsalltag zur Verfügung zu stellen. Oftmals sind Lehrkräfte mit den freien Gestaltungsmöglichkeiten überfordert, besonders wenn sie noch keine oder nur wenig Berufserfahrung vorweisen können. Zwar wurde der Austausch innerhalb des Kollegiums mit anderen Lehrkräften aus den DiKlas durchweg positiv bewertet, allerdings wurde auch angedeutet, dass nicht jede Schule die personellen Kapazitäten aufweist. Dieses Problem ist auch für andere Schulen des Landes anzunehmen, sodass es weiterer Lösungen bedarf, dem Lehrkräftemangel in DaZ-Klassen entgegenzuwirken. Denkbar wäre etwa eine Integration von Praxissemestern in DaF/DaZ-Studiengängen oder ein Ausbau kulturreflexiver Kompetenzen in Lehramtsstudiengängen, um bereits Lehramtsstudierende in den Berufsalltag an Schulen zu integrieren und für die Herausforderungen zu sensibilisieren.

Eine einheitliche Einstufung sollte zusätzlich in unseren Augen in einer Entlastung der Lehrkräfte resultieren, da die Voraussetzungen in der Unterrichtsplanung frühzeitig berücksichtigen werden können, ebenso wird die Notwendigkeit zur Eigeninitiative hierdurch minimiert. Da es aufgrund des aktuellen Personalmangels als ein Luxus angesehen werden kann, DiKlas in Doppelsteckung bzw. als Team-Teaching zu unterrichten, wird von den Lehrkräften nicht selten ein hohes Maß an Ideenreichtum abverlangt, um alle Schüler:innen ausreichend zu fördern. Da z. B. die Auswahl der Lehrwerke nicht an

allen Schulen vorgegeben ist, gehört auch die Sichtung von Zusatzmaterialien oder neuen Tools zu den wichtigen Aufgabengebieten der Lehrkräfte. Die Erwartungen, die somit an Lehrkräfte geknüpft sind hinsichtlich der Ausbildung und Betreuung der Schüler:innen, nehmen besonders durch den gestiegenen Anteil an Geflüchteten enorm zu.

Insgesamt stellt sich die Frage, ob mit einem parallelen Beschulungsmodell das Ziel der erfolgreichen schulischen Integration von zugewanderten Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann. Zwar kann die Intensivklasse für sie als ein sicherer Raum dienen, der soziale Austausch mit den deutschsprachigen Mitschüler:innen und somit auch der informelle und ungesteuerte Spracherwerb kommt jedoch in einer vom Regelunterricht separierten Lernumgebung häufig zu kurz. Betrachtet man diese Herausforderung, trägt der Grundgedanke, zugewanderten Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Regelunterricht zu gewähren, eine zentrale Bedeutung und muss daher in Zukunft fokussierter umgesetzt werden (siehe hierzu auch den Beitrag von Baum in diesem Band). Das teilintegrative Modell, bei dem die Schülerinnen und Schüler neben dem Unterricht in den Intensivklassen auch von Beginn an in weniger sprachbasierten Fächern (z. B. Musik, Kunst, Mathematik) am Regelunterricht teilnehmen können, ist deshalb u. E. erstrebenswert, da es eine individuellere Einschätzung der Lehrkräfte berücksichtigt, ob Schüler:innen den Anforderungen in den Regelklassen gewachsen sind.

Zum Schluss sollte noch positiv erwähnt werden, dass die Bereitschaft der Schulen, die Lehrkräfte der Intensivklassen in allen erdenklichen Punkten zu unterstützen, sehr groß war. Die Herausforderungen, die sich besonders im Zuge der zugewanderten Flüchtlingskinder aus der Ukraine erst nach und nach offenbarten, waren und sind weiterhin ein wichtiges Thema in der aktuellen Zeit. Es ist daher nicht verwunderlich, dass eine große Anzahl von Sprachförderkonzepten erst auf ihre Praktikabilität getestet werden muss, um Lücken und Ansatzpunkte aufzudecken. Mit den Erkenntnissen dieses Beitrags wollen wir darauf verweisen, dass Intensivklassen auch für die interviewten Lehrkräfte ein sinnvolles Konzept darstellt. Zwar bedarf es einiger Optimierungen, jedoch plädieren wir dafür, es in Zukunft weiterhin und stärker im Bildungsplan zu verankern, um die Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler erfolgreicher zu gestalten.

Bibliografie

- ALTUN, T. et al. (2021): *DLL 17: Sprachbildung in der Grundschule*, München: Goethe-Institut.
- BRÜGGEMANN, C. & NIKOLAI, R. (2016): *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung (Netzwerk Bildung), verfügbar unter <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/83031/83031.pdf>, letzter Zugriff am 04.03.2024.
- CALDERÓN VILLARINO, I. (2022): „Vorlaufkurse und Intensivklassen“, in: *Klasse leiten, 21/2022*, Hannover: Friedrich Verlag, 26–28.
- DECKER-ERNST, Y. (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen – Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*, Dissertation, Freiburg: Schneider Hohengehren.
- GRUBER, O. (2022): „Integration durch Segregation? Die Grenzen getrennter Beschulung in Sprachklassen“, in: GRUPER, O. & TÖLLE, M. (Hrsg.): *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik*, Beiträge aus Österreich und Europa, Wien: ÖGB Verlag, 216–244, verfügbar unter https://homepage.univie.ac.at/oliver.gruber/Gruber_2022_Integration%20durch%20Segregation.pdf, letzter Zugriff am 04.03.2024.
- HARR, AK., TERRASI-HAUFE, E. & WOERFEL, T. N. (2018): „Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem“, in: HARR, A., LIEDKE, M., RIEHL, C. M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*, Stuttgart: J.B. Metzler, 171–207, verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_7, letzter Zugriff am 04.03.2024.
- HILKER, P. (2024): *Thema: Barrieren überwinden – Eine Untersuchung teilintegrativer Beschulungsmodelle für neu Zugewanderte an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz*, Mainz: unveröffentlichte Masterarbeit.
- KARAKAYALI, J. et al. (2017): „Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung“, in: *Die Deutsche Schule*, 109, 3, 223–235, DOI: 10.25656/01:25881.
- MASSUMI, M./VON DEWITZ, N. et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*, Köln: Mercator-Institut

Intensivklassen als Integrationsmaßnahme für ausländische Schülerinnen und Schüler

für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, letzter Zugriff am 04.03.2024.

Internetquellen

hessenschau: Über 35.900 zugewanderte Kinder und Jugendliche an Hessens Schulen, abrufbar unter <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/integration-ueber-35900-zugewanderte-kinder-und-jugendliche-an-hessens-schulen-v1,kurz-intensivklassen-100.html>, letzter Zugriff am 04.03.2024.

KMK: Schulstatistik Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine, abrufbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine/2023.html>, letzter Zugriff am 04.03.2024.

Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) vom 19. August 2011, abrufbar unter <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-Schul-VerhGVHE2011V7IVZ>, letzter Zugriff am 04.03.2024.

Zeit Online 2023: Integration: Tausende Flüchtlingskinder in Intensivklassen, abrufbar unter <https://www.zeit.de/news/2023-10/15/integration-tausende-fluechtlingskinder-in-intensivklassen>, letzter Zugriff am 04.03.2024.

Von Bedarfen zu Synergieeffekten

Deutsch als Zweitsprache-Konzepte an weiterführenden Schulen

Einleitung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, bestehende Konzepte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP) zu skizzieren, um anhand dessen eine Sammlung an bestehenden Bedarfen zu erstellen.

Die Sprachförderung für DaZ in der Schule ist, bedingt durch das föderale Schulsystem Deutschlands, maßgeblich durch die diesbezüglichen Vorgaben der 16 Bundesländer geprägt (vgl. Will et al. 2022: 18f.). Dies hat zur Folge, dass zwischen den schulischen Sprachfördermaßnahmen der einzelnen Bundesländer teilweise erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. ebd., siehe hierzu auch die Beiträge von Grein, Reiche & Schindler in diesem Band). In Anbetracht dessen erwies es sich als sinnvoll, den Fokus im Rahmen der nachfolgend vorgestellten Forschungsarbeit nur auf ein Bundesland zu legen. In diesem Falle fiel die Wahl auf das Land Rheinland-Pfalz. Hier ist seitens des Ministeriums für Bildung eine schulübergreifende Zusammenarbeit hinsichtlich der Sprachförderung im Bereich DaZ ausdrücklich erwünscht: „Benachbarte Schulen sollen zusammenarbeiten, insbesondere bei den Deutsch-Intensivkursen“ (Ministerium für Bildung RLP 2021: 3.1). In der Realität wird diese Vorgabe allerdings in einem Großteil der Schulen des Landes nicht umgesetzt (vgl. Bach 2024: 27).

Ein beträchtlicher Anteil der Schulen in Deutschland arbeitet hinsichtlich des Bereichs DaZ bereits über seinen Kapazitätsgrenzen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2023: 23), sodass sich die ohnehin angespannte Situation durch die

zunehmende Anzahl von sogenannten ‚Seiteneinsteiger:innen‘¹ weiterhin zuspitzt. Insbesondere an weiterführenden Schulen besteht Handlungsbedarf, da die neu zugewanderten Schüler:innen hier bei Schuleintritt oftmals ohne Deutschkenntnisse kurz vor dem Schulabschluss stehen (vgl. Ministerium für Bildung RLP 2017: 17), weshalb sich wiederum der Fokus dieses Beitrags vor allem auf jene Zielgruppe richtet.

Die Datenerhebung erfolgte nach dem Mixed-Methods-Design, welche samt der erhobenen Bedarfe und einem abschließenden Fazit mit inkludiertem Ausblick sowie einem möglichen Lösungsansatz nachfolgend präsentiert sind. Zuvor werden außerdem zwei konträre Formen schulischer DaZ-Konzepte kurz beleuchtet sowie die Chancen hinsichtlich einer Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen an weiterführenden Schulen in Vorbereitungsklassen² herausgearbeitet.

1 Schulische Deutsch als Zweitsprache-Konzepte

In RLP ist durch die Bestimmungen hinsichtlich der besonderen Sprachförderung in Form von Stütz- und Förderunterricht ein teilintegratives Beschulungsmodell für Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen vorgesehen. Dabei ist in der Sekundarstufe I zunächst der Besuch von Deutsch-Intensivkursen im Rahmen von 15 bis 20 Stunden pro Schulwoche festgelegt, welche wiederum klassen-, jahrgangs- und schulübergreifend organisiert werden können (vgl. Ministerium für Bildung RLP 2021: 3.1). In den übrigen Stunden sollen die Schüler:innen sukzessive am Unterricht der ihnen zugewiesenen Regelklasse teilnehmen (vgl. ebd.). Intensive Formen der Kooperation, wie die schulübergreifende Organisation von DaZ-Kursen, kommen in der Schullandschaft bisher allerdings erst selten vor (vgl. Bach 2024: 8f., zit.

.....

- 1 Innerhalb dieses Beitrags sind die Begriffe *neu zugewanderte Schüler:innen*, *Seiteneinsteiger:innen* sowie *DaZ-Schüler:innen* synonym verwendet.
- 2 Diese werden auch als *Sprachfördergruppen*, *Förderkurse* oder *Willkommensklassen* bezeichnet (vgl. Karakayali & Heller 2020: 2). Innerhalb des Beitrags wird hauptsächlich der Begriff *Vorbereitungsklasse* verwendet, da dieser dem Ziel der Klassen – die Schüler:innen auf den Regelunterricht vorzubereiten – am ehesten entspricht (vgl. ebd.).

nach Meyer et al. 2018: 148/Trägerkonsortium BiSS 2018: 8). Hierbei handelt es sich um die sogenannte ‚Kokonstruktion‘, welche auf der gemeinsamen Entwicklung von Konzepten sowie Problemlösung beruht (vgl. Bach 2024: 15, zit. nach Grosche et al. 2020: 461, 466, Hartmann et al. 2021: 328).

Vor dem Hintergrund, dass neu zugewanderte Schüler:innen in den Vorbereitungs-klassen „[j]e nach besuchter Schule, Klasse und unterrichtender Lehrkraft [...] auf zum Teil stark variierende organisatorische und lernkontextuelle Rahmenbedingungen“ (Neumann et al. 2020: 247) treffen sowie in Anbetracht der Tatsache, in welcher Kürze einige Schüler:innen Deutsch lernen müssen, um überhaupt eine Chance auf die Erlangung eines Schulabschlusses zu haben, erweist sich die bestmögliche Ausgestaltung der schulischen DaZ-Konzepte als besonders wichtig.

Schulinterne DaZ-Konzepte

Die Herausforderungen schulinterner DaZ-Konzepte ergeben sich aus einer hohen Anzahl an DaZ-Schüler:innen, einem Mangel an DaZ-Lehrkräften sowie dem Fehlen geeigneter Räumlichkeiten. Bei einer Beschulung in sehr großen DaZ-Kursen mit Schüler:innen verschiedenen Alters und unterschiedlicher Sprachniveaus sowie z. T. Kindern und Jugendlichen, welche alphabetisiert werden müssen, ist es den Schüler:innen nicht möglich, individuell zu lernen. Dies kann wiederum zur Folge haben, „dass Neuzugewanderte beim vollständigen Wechsel in die Regelklasse i. d. R. nicht auf die Unterrichtsinhalte der [...] Sekundarschulklasse vorbereitet sind und damit mit einem [sic!] massiven Nachteil konfrontiert werden“ (El-Mafaalani et al. 2021: 9). Schulen greifen unter solchen Umständen zwar oft zu kreativen Lösungen, aber eigentlich fehlen die Ressourcen und Mittel, um die DaZ-Schüler:innen adäquat fördern zu können (vgl. Karakayali & Heller 2020: 6). In einer Einwanderungsgesellschaft ist es allerdings unabdingbar, dass alle Schulen darauf vorbereitet sind, neu zugewanderte Schüler:innen aufzunehmen und bestmöglich zu fördern (vgl. Robert Bosch Stiftung 2023: 22), denn „[d]er Erfolg in Bildungsgängen, die zur Hochschulreife führen, aber auch in der dualen Ausbildung ist eng an gute Deutschkenntnisse geknüpft“ (Ministerium für Bildung RLP 2017: 14).

Schulübergreifende DaZ-Konzepte

Durch das gemeinsame Unterrichten von Schüler:innen mehrerer Schulen können Ressourcen gebündelt und daraus entstehende Synergieeffekte genutzt werden, denn die Ressourcen für eine adäquate Förderung stehen den einzelnen Schulen bisher nicht zur Verfügung (vgl. von Dewitz & Bredthauer 2020: 439). Eine höhere Anzahl an gemeinsam zu beschulenden DaZ-Schüler:innen bietet den Vorteil, dass die Kurse differenzierter nach den jeweiligen Sprachniveaus eingeteilt werden können. Durch die geringere Heterogenität hinsichtlich der Sprachniveaus innerhalb der einzelnen Kurse kann wiederum gezielter und individueller gefördert werden. Somit wird den DaZ-Schüler:innen die Chance zum individuellen Lernen eingeräumt. Allerdings können viele Schulen aufgrund eines Mangels an zur Verfügung stehenden Ressourcen kein schulübergreifendes DaZ-Konzept einrichten. Insbesondere die prekäre räumliche Situation, welche an vielen Schulen herrscht, aber auch fehlende DaZ-Lehrkräfte können hierfür als Grund genannt werden (vgl. Karakayali & Heller 2020: 6f.).

2 Vorbereitungsklassen als Chance zur gelungenen Integration

Die (partielle)³ separate Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen ist ein stark und in den letzten Jahren häufig diskutiertes Thema, welches vor dem Hintergrund von Inklusion oftmals infrage gestellt wird (vgl. von Dewitz & Bredthauer 2020: 430). Eine diesbezüglich häufig genannte Kritik, ist die befürchtete Etablierung einer Parallelstruktur (vgl. Karakayali 2020: 120). Hintergrund hierfür ist die Einrichtung von Vorbereitungsklassen (siehe hierzu auch den Beitrag von Reiche & Schindler in diesem Band). Hinsichtlich der Debatte um dieses Thema

.....

3 Aufgrund einer nicht trennscharfen Differenzierung der partiellen und totalen separaten Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen innerhalb der Literatur ist der Begriff *partiell* hier in Klammern aufgeführt.

werden die Begriffe ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ zwar immer wieder genannt (vgl. Plöger 2022: 27), jedoch semantisch nicht klar voneinander differenziert (vgl. Hilker 2024: 6). In Bezug auf die Beschulung von neu Zugewanderten ist sogar eine synonyme Verwendung der beiden Begriffe zu beobachten (vgl. ebd.: 7, zit. nach Ziehbrunner 2021: 3), obwohl die Begriffe klar voneinander zu unterscheiden sind: Während sich Integration darauf bezieht, eine bisher ausgegrenzte Gruppe in ein bestehendes System einzugliedern, ohne das System an sich zu verändern (vgl. Plöger 2022: 27), geht es bei Inklusion hingegen nicht um die Anpassungsleistungen einzelner Individuen, sondern um die Anpassung der gesellschaftlichen Strukturen und der Umwelt bzw. des Systems an die Individuen (vgl. ebd., zit. nach Froese 2017: 194). In Anbetracht dieser Differenzierung, kann m. E. in Bezug auf das deutsche Bildungssystem nicht von Inklusion gesprochen werden, denn um inklusive Bildung und Chancengerechtigkeit in der Bildung zu verwirklichen, müsste laut der Deutschen UNESCO-Kommission (o. J. a) zunächst eine Systemveränderung erfolgen. Trotz einiger Fortschritte hat das Bildungssystem in Deutschland allerdings noch einen weiten Weg vor sich (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission o. J. b), weshalb auch im Rahmen dieses Beitrags nicht von Inklusion, sondern lediglich von Integration die Rede ist.

DaZ-Schüler:innen im Grundschulalter mögen zwar von einer direkten Integration in den Regelunterricht profitieren (vgl. Höckel & Schilling 2022: 23), aber dies ist in Anbetracht neurodidaktischer Erkenntnisse nicht direkt auf neu zugewanderte Schüler:innen an weiterführenden Schulen übertragbar, da diese aufgrund ihres Alters und dem damit einhergehenden Prozess der Reorganisation des Gehirns (vgl. Grein et al. 2022: 40) nicht mehr „nebenbei“ im Regelunterricht eine neue Sprache erwerben können. An dieser Stelle bedarf es vielmehr einer gezielten Sprachförderung in Form von DaZ-Kursen, denn ein undifferenziertes Sprachbad in der Regelklasse erweist sich als wenig sinnvoll (vgl. Czerny 2022). Laut Neumann et al. (2020: 245f.) haben neu zugewanderte Schüler:innen in der Sekundarstufe I in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Kenntnisse in Schulen mit Vorbereitungsklassen zwar höhere Erfolgsaussichten, diese werden jedoch nicht automatisch zum Erfolgsmodell. Vielversprechende Modelle entwickeln sich nur dann, wenn eine enge Verzahnung von Regelschulbetrieb und Vorbereitungsklassen gelingt und

somit Parallelstrukturen verhindert werden (vgl. Karakayali & Heller 2020: 6). Eine dabei besonders zentrale Gelingensbedingung stellt der Austausch sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen (vgl. Neumann et al. 2020: 249) sowie zwischen der Bildungsadministration, den Schulleitungen und Lehrkräften dar (vgl. Ahrenholz et al. 2018: 47). Hierfür sind wiederum ausreichende personelle sowie finanzielle Ressourcen notwendig, welche den meisten Schulen jedoch zurzeit nicht zu Verfügung stehen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2023: 20).

3 Erhebung

Die durchgeführte Erhebung nach dem Mixed-Methods-Design umfasste drei qualitative Interviews mit DaZ-Lehrkräften einer berufsbildenden Schule (BBS), eines Gymnasiums und einer integrierten Gesamtschule (IGS) innerhalb einer Stadt in RLP sowie einen Online-Fragebogen.⁴

Die drei im Zeitraum von Juli bis einschließlich September 2023 durchgeführten, leitfadengestützten Expert:inneninterviews wurden zudem durch einen Fragebogen zur Abfrage allgemeiner Informationen zum DaZ-Konzept der jeweiligen Schule vorentlastet. Der Online-Fragebogen wurde in der zweiten Hälfte des Jahres 2023 gestartet und unter anderem mittels der in der Schuldatenbank des Bildungsservers Rheinland-Pfalz angegebenen E-Mail-Adressen an über 400 weiterführende Schulen in RLP versendet (vgl. Bildungsserver RLP 1996–2023). Er richtete sich an Fachlehrkräfte, DaZ-Lehrkräfte, DaZ-Bereichsordinator:innen sowie Mitglieder der Schulleitungen an weiterführenden Schulen und umfasste dadurch eine größere Zielgruppe als die Interviews⁵, wobei auch hier die Gruppe der DaZ-Lehrkräfte den mit Abstand

.....
4 Der Online-Fragebogen wurde im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojekts von Hannah Bach, Paula Juliane Hilker und meiner Person konzipiert und mit unterschiedlichen Schwerpunkten in Form von drei Masterarbeiten ausgewertet.

5 Während sich die Fragengruppen *Allgemeines*, *Schulübergreifende DaZ-Konzepte/Kooperationen* und *Beschulungsmodelle* an Personen aus allen Bundesländern richteten, bezogen sich die Fragengruppen *Zufriedenheit mit dem DaZ-Konzept der Schule* sowie *Rechtliche Vorgaben*, aufgrund der verschiedenen gesetzlichen Rahmenbedingungen der 16 Bundesländer, lediglich

größten Teil der Teilnehmenden darstellte (vgl. Bach 2024: 32). Die Umfrageergebnisse der herangezogenen Fragengruppe wurden bis einschließlich zum 01.11.2023 berücksichtigt, sodass insgesamt 52 Datensätze vorlagen. Da ein Teil der Fragen von einigen Teilnehmenden unbeantwortet gelassen wurde, ergab sich eine leicht variierende Anzahl an Datensätzen (45–52) zwischen den sieben Fragen.

Ergebnisse und Diskussion

Anhand des auf die Interviews vorbereitenden Fragebogens wurden folgende Eckdaten zu den DaZ-Kursangeboten an BBS, Gymnasium und IGS erhoben:

<i>Stand III 2023</i>	BBS	Gymnasium	IGS
Schüler:innen	ca. 40	ca. 50	ca. 40
Lehrkräfte	4	5	2
DaZ-Kurse	3 bzw. 4	3	3
Alpha-Kurse	–	2	–

Tabelle 1: DaZ-Kursangebote der drei weiterführenden Schulen

Während neu zugewanderte Schüler:innen an der BBS im Berufsvorbereitungsjahr-Sprachförderung (BVJ-S)⁶ zunächst komplett separat beschult werden, wird an dem Gymnasium und an der IGS nach dem teilintegrativen Modell unterrichtet. Obwohl alle drei Schulen schulinterne DaZ-Konzepte aufweisen, unterscheiden sich die DaZ-Kursangebote in Hinblick auf die Anzahl der Lehrkräfte und Kurse voneinander. An BBS und IGS gibt es im Gegensatz zum Gymnasium keine Alphabetisierungskurse (Alpha-Kurse), obwohl alpha-

auf Personen, welche an weiterführenden Schulen in RLP tätig sind oder dies nach Juli 2022 waren.

- 6 An berufsbildenden Schulen in RLP kann ein BVJ-S eingerichtet werden, wenn „schulorganisatorisch keine Möglichkeit besteht, Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse einer Regelklasse in einer Schulform der berufsbildenden Schule zuzuweisen“ (Pädagogisches Landesinstitut RLP 2016: 10).

betisierungsbedürftige Kinder und Jugendliche z. T. den Unterricht besuchen.⁷ Dies muss nebenbei in den DaZ-Kursen erfolgen oder die Schüler:innen müssen die Schule wechseln. Die in Tabelle 1 dargestellten Unterschiede lassen sich einerseits anhand der unterschiedlichen Schulformen und den damit einhergehenden, divergierenden gesetzlichen Vorgaben erklären, andererseits könnten auch die wenig expliziten Vorgaben bezüglich des schulischen DaZ-Bereichs damit in Zusammenhang stehen.

Hierfür spricht, dass die Thematik von allen drei DaZ-Lehrkräften während der Interviews angesprochen wurde. Während die DaZ-Lehrkraft der IGS diese als vorteilhaft ansieht, stehen die beiden anderen DaZ-Lehrkräfte den fehlenden Vorgaben hingegen kritisch gegenüber. Sie bemängeln den daraus resultierenden Mehraufwand, eine fehlende landesweit einheitliche Struktur sowie das Fehlen eines Curriculums. Diese gegensätzlichen Grundhaltungen können darauf zurückzuführen sein, dass an der IGS für den DaZ-Unterricht zwei feste Räume mit vielen Materialien zur Verfügung stehen, wohingegen dies an den anderen beiden Schulen nicht der Fall ist. Auch Teilnehmende des Online-Fragebogens wünschen sich mehr und besser ausgestattete Räume. Unter anderem durch solche an Ressourcen geknüpfte Bedingungen ergeben sich sehr unterschiedliche Ausgangslagen hinsichtlich der Beschulung der neu zugewanderten Schüler:innen. Auch aus dem Online-Fragebogen lassen sich ähnliche Haltungen zu fehlenden Vorgaben feststellen, wie folgende Antworten bzw. Wünsche exemplarisch zeigen:

- Eine klarere Struktur, die auch für das Gesamtkollegium klar erkennbar ist
- Engere Kooperationen mit anderen Schulen, länderweites Vorgehen, Einheitlichkeit
- Mehr (politische und strukturelle) Unterstützung bei der Integration der Flüchtlingskinder

.....
7 Diese Information sowie nachfolgende Auskünfte ohne Quellenangabe stammen aus den Interviews. Aus Gründen des Datenschutzes sind innerhalb dieses Beitrags allerdings keine Zitate aus den Transkripten aufgeführt. Auch der Ort und die Namen der Schulen sowie der interviewten Lehrkräfte sind aus diesem Grund nicht angegeben.

- Klares Konzept, klares Unterrichtswerk, an dem alle einheitlich arbeiten
- Aktuelles Konzept + Weiterbildungen für die Fachlehrer
- Unterstützung und professionelle Ausbildung von Personal von Seiten des Landes.

Die aufgezeigten Antworten sowie einige Aussagen aus den Interviews zeigen zudem den Wunsch nach einer stärkeren strukturellen Unterstützung seitens der Politik auf. Die Zufriedenheit mit dem Handeln politischer Akteur:innen (s. Abb. 1) ist mit einem arithmetischen Mittel von 1,87 auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 (gar nicht) bis 5 (sehr) geringer ausgefallen als die Zufriedenheit mit der fachlichen Kompetenz und dem Engagement des DaZ-Kollegiums (s. Abb.2) und dem Engagement und dem Handeln der Schulleitung (s. Abb. 3) (jeweils in Bezug auf den DaZ-Bereich). Über 75% der Befragten sind demnach nicht oder nur in geringem Maße mit dem Handeln politischer Akteur:innen zufrieden.

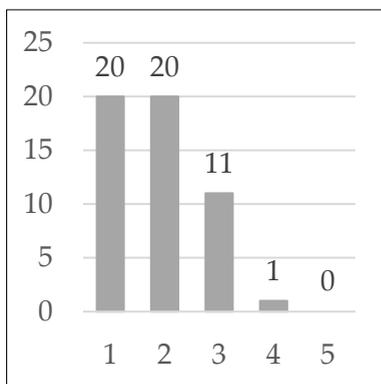


Abb. 1: Zufriedenheit mit dem Handeln politischer Akteur:innen

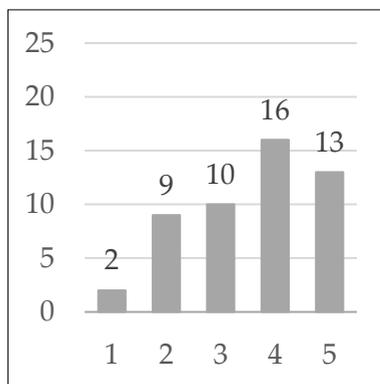


Abb. 2: Zufriedenheit mit der fachlichen Kompetenz und dem Engagement des DaZ-Kollegiums

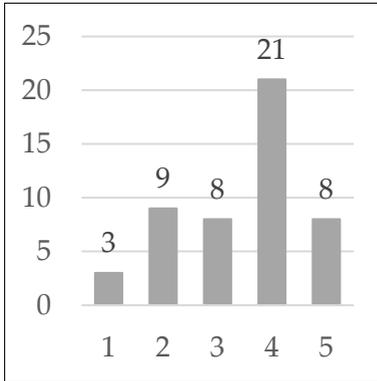


Abb. 3: Zufriedenheit mit dem Engagement und dem Handeln der Schulleitung

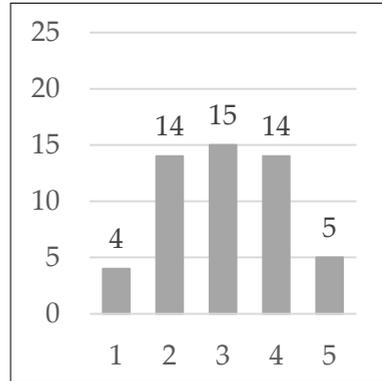


Abb. 4: Zufriedenheit mit dem bestehenden DaZ-Konzept

Anhand der anderen beiden arithmetischen Mittel von 3,58 (Abb. 2) und 3,45 (Abb. 3) ist hingegen eine mittelmäßige bis annähernd gute Zufriedenheit ableitbar. Auch Aussagen aus den Interviews bestätigen, dass gegenüber dem DaZ-Kollegium und der Schulleitung im Vergleich zum Handeln politischer Akteur:innen eine größere Zufriedenheit besteht. Darüber hinaus scheint sich die allgemeine Zufriedenheit mit dem DaZ-Konzept (Abb. 4) mehr an der Zufriedenheit mit der fachlichen Kompetenz und dem Engagement des DaZ-Kollegiums sowie dem Engagement und dem Handeln der Schulleitung zu orientieren als an der Zufriedenheit mit dem Handeln politischer Akteur:innen.

Ein gewisser Einfluss des Handelns politischer Akteur:innen (Abb. 1) auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem bestehenden DaZ-Konzept (Abb. 4) ist demnach nicht vollständig auszuschließen. Folgende exemplarische Antworten, welche sich auf positive Aspekte der DaZ-Konzepte beziehen, sprechen ebenfalls für die bereits beschriebene Interpretation der Ergebnisse:

- Willen der Schulleitung, Situation zu verbessern
- Das Engagement der Fachlehrkräfte, die sich selbstständig fortgebildet haben, ausgebildete DAZ Lehrkräfte haben wir nicht.
- Personen mit Herzblut!
- Die Kolleginnen sind sehr engagiert und kümmern sich um die Schüler*innen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Kooperationen zwischen den Schulen. Obwohl diese in der Verwaltungsvorschrift vorgeschrieben sind (vgl. Ministerium für Bildung RLP 2021: 3.1), hat keine der drei Schulen schulübergreifende DaZ-Kurse eingerichtet. Der Grund hierfür liegt u. a. darin, dass keine allgemeine Ansprechperson für die Schulen zur Verfügung steht, was auch bei zwei Interviews wiederholt bemängelt wurde. Wenn überhaupt, bestehen lediglich private Kontakte zu DaZ-Lehrkräften. Auf Ebene der Schulleitungen findet jedoch eine Art organisatorische Kooperation in kommunikativer Form zur Verteilung der neu zugewanderten Schüler:innen auf die einzelnen Schulen der Stadt statt. Diese beruhe laut einer der interviewten DaZ-Lehrkräfte allerdings nicht auf einem Konzept, weshalb es sich hierbei nicht um eine kokonstruktive Zusammenarbeit handeln kann. Ein Konzept müsse vielmehr von den DaZ-Lehrkräften an den einzelnen Schulen selbst herausgearbeitet werden, was einen immensen Mehraufwand für die ohnehin in diesem Bereich sehr stark ausgelasteten Lehrkräfte darstellen würde. Wünschenswert sind zudem Akten für die DaZ-Schüler:innen, die bei möglichen Schulwechseln weitergegeben werden können. Ebenfalls erwünscht ist eine generelle Verstärkung der inhaltlichen Kooperation zwischen den Schulen sowie die schulübergreifende Vernetzung zwischen den einzelnen Akteur:innen der DaZ-Bereiche.

Zusammenfassend unterscheiden sich die DaZ-Konzepte der weiterführenden Schulen teils deutlich voneinander. Aus der Gegenüberstellung kann folgende Schlussfolgerung abgeleitet werden: Die aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen⁸ sind nicht ausreichend, um eine gleichmäßige Verteilung an Ressourcen sicherzustellen und somit allen neu zugewanderten Schüler:innen an weiterführenden Schulen dieselbe Chance auf einen Schulabschluss zu gewähren. Aus diesen Lücken ergeben sich wiederum die in diesem Kapitel aufgeführten Bedarfe. Für die Schaffung der genannten Strukturen besteht seitens der Politik bzw. Administration dringender Handlungsbedarf. Damit die Bildungskarriere der neu zugewanderten Schüler:innen nicht unnötig ver-

.....

8 Diesbezüglich verweise ich insbesondere auf den *Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache*, welcher aus dem Jahr 2006 stammt und bereits auf eine bayrische Version aus dem Jahr 2002 zurückgeht (vgl. Ministerium für Bildung RLP: 2006). Mit einem Alter von folglich über 20 Jahren kann dieser den aktuellen Ansprüchen m. E. nicht mehr gerecht werden.

zögert wird, bedarf es einer Verbesserung der räumlichen, finanziellen und vor allem materiellen Ausstattung (vgl. Neumann et al. 2020: 243). Des Weiteren sind verbindliche personelle Ressourcen sowie verpflichtende Leitlinien auf Landesebene unbedingt notwendig (vgl. Karakayali & Heller 2020: 6). Generell bedarf es mehr Ressourcen für die Deutschförderung an Schulen (vgl. ebd.: 7).

4 Fazit und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die bereits bestehenden DaZ-Konzepte an weiterführenden Schulen in RLP in den Blick zu nehmen, um anhand dessen eine Sammlung an Bedarfen zu erstellen. In den DaZ-Bereichen an den weiterführenden Schulen der im Rahmen der Erhebung befragten Personen in RLP fehlen demnach verschiedenste, teilweise zwischen den einzelnen Schulen variierende Ressourcen. Jene Variationen ergeben sich aus der Ermangelung eines konkreten, allgemeingültigen Konzepts. Als übergeordnete Bedarfe erweisen sich in Anbetracht dessen die Anerkennung von DaZ als Schulfach sowie damit einhergehend die Erstellung eines DaZ-Curriculums, um zwischen den einzelnen Schulen für Chancengleichheit zu sorgen und den Status von DaZ zumindest den anderen Schulfächern gleichzusetzen.

Obwohl Personen vieler verschiedener, allgemeinbildender sowie berufsbildender Schulen an der Erhebung beteiligt waren, bestehen dennoch viele Überschneidungen sowohl zwischen den drei Interviews als auch mit dem Online-Fragebogen, Diesbezüglich gilt es allerdings zu beachten, dass die erhobenen Ergebnisse aufgrund der geringen Anzahl der Interviews von drei sowie der Teilnehmendenzahl der Fragengruppe des Online-Fragebogens von 52 nicht repräsentativ sind. In Anbetracht der Tatsache, dass die Ergebnisse jedoch ebenfalls starke Parallelen zu den Erkenntnissen der bisherigen Forschungsliteratur aufweisen, können diese als Vorstudie aufgefasst werden.

Unter Berücksichtigung der in diesem Beitrag präsentierten Erkenntnisse stellen schulübergreifende DaZ-Kurse in Form von Vorbereitungsklassen m. E. die aktuell beste Lösung für den Bereich DaZ an weiterführenden Schulen dar. Denn zum einen besteht durch schulübergreifende DaZ-Konzepte die Möglichkeit die einzelnen Kurse differenzierter nach Sprachniveaus einzu-

teilen, wodurch wiederum ein individuelleres Lernen ermöglicht wird. Zum anderen eignet sich eine gezielte Sprachförderung durch Vorbereitungsklassen aufgrund des pubertären Alters der zu beschulenden Schüler:innen deutlich besser als eine komplette, direkte Integration in die jeweiligen Regelklassen. Insbesondere in Durch den sehr kurzen zeitlichen Abstand zu den anstehenden Schulabschlussprüfungen, welche für viele neu zugewanderte Schüler:innen an weiterführenden Schulen nach Eintritt in das deutsche Schulsystem bevorstehen, muss die Sprachförderung im Bereich DaZ unter den vorliegenden Begebenheiten so schnell wie möglich bestmöglich gelingen.

In den DaZ-Bereichen weiterführender Schulen in RLP existieren zum Großteil schulinterne DaZ-Konzepte (vgl. Bach 2024: 27). Allerdings bestehen viele Bedarfe und es mangelt an unterschiedlichen Ressourcen, wodurch wiederum keine bestmögliche Förderung gegeben ist. Es könnte also sinnvoll sein, aufbauend auf die in diesem Beitrag vorgestellte Vorstudie ein wissenschaftlich begleitetes Pilotprojekt in Form eines Schulversuchs gemäß § 20 *Schulversuche* des Schulgesetzes (vgl. Ministerium für Bildung RLP 2020: 19) durchzuführen, um die soeben aufgestellte Hypothese zu überprüfen. Diesbezüglich könnte sich eine schulformübergreifende kokonstruktive Zusammenarbeit hinsichtlich des DaZ-Unterrichts mit mindestens drei Kooperationsschulen verschiedener Schulformen innerhalb eines Stadtgebiets mit gemeinsamen, zentralen, externen Räumlichkeiten in Form einer eigenen DaZ-Schule als gewinnbringend herausstellen.

Daraus würde sich u. a. folgender Vorteil ergeben: Durch einen eigenen Standort wären feste Räumlichkeiten vorhanden, die zum einen speziell für den DaZ-Unterricht konzipiert und eingerichtet werden könnten, zum anderen könnte hierdurch ein sogenannter ‚Safe(r) Space‘⁹ für die teilweise durch die Flucht traumatisierten Schüler:innen geschaffen werden. Durch eine solche „DaZ-Schule“ könnten Ressourcen gebündelt, hierdurch wiederum Bedarfe gedeckt und letztlich Synergieeffekte genutzt werden, um eine altersgerechte,

.....

- 9 „Safer Spaces werden spezielle (physische) Räumen [sic!] genannt. In diesen Räumen geht es darum sich auszutauschen, (Erfahrungen) zu teilen, sich zu treffen. Wichtig an diesen Räumen ist das [sic!] sie versuchen sicherer zu sein. Sicherer, weil nichts 100% sicher ist, es aber Bemühungen gibt Diskriminierungen bewusst abzubauen. Das passiert auch dadurch, dass diese Räume von und für Betroffene geschaffen werden.“ (Migrationsrat Berlin 2020)

individuelle Förderung zu erreichen. Folglich erlangen mehr neu zugewanderte Schüler:innen als bisher einen (höheren) Schulabschluss im deutschen Bildungssystem, denn mehrere Befunde deuten darauf hin, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche bislang mit geringerem Erfolg das deutsche Schulsystem durchlaufen (vgl. El-Mafaalani et al. 2021: 2).

Zur Umsetzung eines solchen Pilotprojekts sowie zur Anerkennung von DaZ als Schulfach und einer damit einhergehenden Erstellung eines Curriculums, welche bereits von vielen Forschenden wiederholt gefordert wurde (vgl. Ahrenholz et al. 2016: 14, Marx et al. 2020: 446/Karakayali & Heller 2020: 6f., Karakayali & Heller 2021: 2, Karakayali 2022), ist allerdings die Zustimmung und das Handeln der Bildungspolitik erforderlich. Die folgende Antwort auf die Frage *Was gefällt Ihnen am DaZ-Konzept Ihrer Schule nicht?* aus dem Online-Fragebogen fasst die Situation an vielen Schulen noch einmal treffend zusammen:

Die Tatsache, dass alles, was die DaZ-Organisation ausmacht, nicht systematisch gestützt wird, sondern eher als Parallelstruktur neben dem System läuft, ist sehr schade und begrenzt die Möglichkeiten massiv. Das ist allerdings mehr das Problem des Bildungssystems und nicht der einzelnen Schule. Die Bereiche der Fächer bzw. des DaZ-Unterrichts verzahnen sich zwar, wo immer es möglich ist, aber das beruht auf dem Wohlwollen der Beteiligten und nicht auf einer systematisch festgelegten Kooperation. Die Politik nimmt den DaZ-Bereich immer noch nicht ernst genug und betrachtet ihn wie etwas Vorübergehendes, das aktuell der Förderung bedarf, aber langfristig keinen Platz benötigt – das ist ein Denken, das die Potenziale der sprachlichen und sprachsensiblen Förderung massiv behindert und immer wieder für die systematische Benachteiligung von Kindern mit sprachlichen Defiziten und anderen sprachlichen Biograf[ie]n sorgt.

Bibliografie

- AHRENHOLZ, B./BIRNBAUM, T./OHM, U./RICART BREDE, J. (2018): „EVA-Sek. Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“, in: HENSCHEL, S./GENTRUP, S./BECK, L./STANAT, P. (Hrsg.): *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*, Berlin: BiSS-Trägerkonsortium (2018), 43–47.
- AHRENHOLZ, B./FUCHS, I./BIRNBAUM, T. (2016): „... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“ Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis, in: *BiSS-Journal*, (2016) 5, 14–16.
- BACH, H. (2024): *DaZ-Schulkooperationen. Kokonstruktion in Form von schulübergreifenden DaZ-Kursen* (unveröffentlichte Masterarbeit, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache), Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- EL-MAFAALANI, A./JORDING, J./MASSUMI, M. (2021): „Bildung und Flucht“, in: BAUER, U./BITTLINGMAYER, U. H./SCHERR, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS.
- GREIN, M./NAGELS, A./RIEDINGER, M. (2022): *Neurodidaktik aktuell – Grundlagen für Sprachlehrende. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, München: Hueber Verlag.
- HILKER, P. J. (2024): *Barrieren überwinden. Eine Untersuchung teilintegrativer Beschulungsmodelle für neu Zugewanderte an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz* (unveröffentlichte Masterarbeit, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache), Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- HÖCKEL, L. S./SCHILLING, P. (2022): „Starting off on the right foot: Language learning classes and the educational success of immigrant children“, in: *Ruhr Economic Papers*, No. 983, Essen: RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, verfügbar unter <https://doi.org/10.4419/96973148>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- KARAKAYALI, J. (2020): „Spot the Difference. Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen“, in: LINGEN-ALI, U./MECHERIL, P. (Hrsg.): *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript Verlag, 119–140, verfügbar unter <https://doi.org/10.14361/9783839453391-006>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- KARAKAYALI, J./HELLER, M. (2020): *Neu zugewanderte Schüler*innen. Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können*, Berlin: Mediendienst Integration.

- KARAKAYALI, J./HELLER, M. (2021): „Neue Routinen, veränderte Handlungsorientierungen? Handlungsorientierungen von Lehrkräften im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen“, in: BLÄTTEL-MINK, B. (Hrsg.): *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*, Bd. 40, 1–10.
- MARX, N./REICHERT, M./RICK, B./GILL, C. (2020): „Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 443–458, verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0062>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2017): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Handreichung Sprachförderung für Schulleitungen und Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz*.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2020): *Schulgesetz (SchulG)*, Schulgesetz vom 30. März 2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 26. Juni 2020 (GVBl. S. 279).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2006): *Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache*, überarbeitete Fassung des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ (München, April 2002) mit freundlicher Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2021): *Verwaltungsvorschrift (Rheinland-Pfalz). Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, i. d. F. v. 24.02.2021; gültig ab 26.03.2021; gültig bis 31.12.2025.
- NEUMANN, M./HAAS, E.-C./MÜLLER, F./MAAZ, K. (2020): *WiKo-Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Abschlussbericht*, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- PLÖGER, S. (2022): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Hamburg: Springer VS. (Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften).
- Robert Bosch Stiftung (2023): *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen*, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- VON DEWITZ, N./BREDTHAUER, S. (2020): „Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse“, in: *Informationen Deutsch*

als Fremdsprache, 47(4), 429–442, verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/info-daf-2020-0063>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

WILL, G./BECKER, R./WINKLER, O. (2022): „Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents’ School Participation in Lower Secondary Education in Germany“, in: *Frontiers in Sociology* 2022 (7), verfügbar unter <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

Internetquellen

Bildungsserver Rheinland-Pfalz (1996–2023): Schuldatenbank, abrufbar unter <https://schulen.bildung-rp.de/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

Czerny, S. (2022, 13. April): Regelklassen oder Willkommensklassen. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, abrufbar unter <https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/ein-sprachbad-ohne-vorkenntnisse-hat-wenig-sinn/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

Deutsche UNSECO-Kommission (o. J. a): Inklusive Bildung, abrufbar unter <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

Deutsche UNSECO-Kommission (o. J. b): Inklusive Bildung in Deutschland, abrufbar unter <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

KARAKAYALI, J. (2022, 04. April): Wie sinnvoll sind Vorbereitungsklassen?. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, abrufbar unter <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/gefluechtete-wie-sinnvoll-sind-vorbereitungsklassen/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

Migrationsrat Berlin (2020, 02. Oktober): Safer Space, abrufbar unter <https://www.migrationsrat.de/glossar/safer-space/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

(Online-)Ausbildung von DaZ-Lehrkräften für die Sekundarstufe

Einleitung

Der DaZ-Unterricht verfolgt das Ziel, Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache gleichberechtigt an Bildung zu beteiligen, damit sie entsprechend ihrem individuellen Leistungsvermögen und ihren Begabungen den höchstmöglichen Bildungsabschluss erreichen. (Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache, S. 4)

Ein ambitioniertes Ziel, hier formuliert vom Bundesland Schleswig-Holstein. Wer aber soll diese Aufgabe leisten? Deutsch als Zweitsprache besitzt keinen Fachstatus, dementsprechend sind Lehrkräfte mit einer passenden Qualifikation wenn überhaupt nur zufällig vorhanden. Seit fast 10 Jahren bildet das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Lehrkräfte des Landes Rheinland-Pfalz im Bereich Deutsch als Zweitsprache weiter, anfangs in Präsenz, mittlerweile in einem online-Format. Im folgenden Artikel wird zunächst die Situation DaZ und Schule erläutert, danach die Konzeption der Weiterbildung, die mittlerweile fest etabliert als Certificate of Advanced Studies im Umfang von 12 Leistungspunkten angeboten wird.

1 Entwicklung der Einwanderung in Deutschland

Unterricht basiert auf Sprache. Eine gemeinsame Unterrichtssprache ist eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für den Lernerfolg. Über viele Jahre konnten Lehrkräfte davon ausgehen, dass Schüler und Schü-

lerinnen der gemeinsamen Unterrichtssprache Deutsch mächtig waren. Wenige Ausnahmen – hier ist an Kinder vor allem von Arbeitsmigrant*innen zu denken, später an russlanddeutsche Familien – konnten quasi nebenbei aufgefangen werden. Zudem kamen diese Kinder in ein nahezu deutschsprachiges Umfeld, so dass anzunehmen ist, dass die Motivation durch einen Wunsch zur sozialen Teilhabe durchaus positiv gefördert wurde: In verschiedenen Studien wurde insbesondere der positive Effekt von autochthonen Freunden betont (vgl. Braun 2010: 613f., Kristen et al. 2015 18ff., 28ff.).

In den 1990er und 2000er Jahren lag die Anzahl der Asylanträge konsequent unter 200.000, über weite Strecken sogar unter 100.000 pro Jahr (Bundesamt für Flüchtlinge)¹. 2014 wurde diese Marke erstmals wieder mit 202.834 Anträgen gebrochen. Es folgten 476.649 Anträge im Jahr 2015 und 745.545 Anträge im Jahr 2016. Autorinnen und Autoren sprechen hier auch von einer „Zäsur“ in der deutschen Zuwanderungsgeschichte (Daschner 2017: 11 in Plöger 2023:18). Im Jahr 2023 wurden 351.915 Anträge gestellt, die politischen Hintergründe für diese Entwicklung sind hinreichend bekannt und diskutiert (vgl. beispielsweise BAMF Migrationsbericht 2022, Statistisches Bundesamt²). Die Folgen für das Bildungssystem sind massiv, was auch ein Blick auf das Alter der asylantragenden Personen bestärkt. Von den Asylanträgen im Jahr 2023 waren 38.857 Personen im Alter zwischen 6 und 18 Jahren und damit potenziell schulpflichtig (vgl. BAMF 2023, S. 8 eigene Berechnung).

2 Rahmenbedingungen von DaZ an Schulen

Auch wenn DaZ und Schule als Begriffspaar mittlerweile in aller Munde sind, handelt es sich hierbei keinesfalls um eine einfache Verbindung. Zu beachten sind neben den rechtlichen und schulischen Bedingungen die Frage nach der Stellung von DaZ als Fach und die Besonderheiten des Erwerbs einer Zweitsprache.

.....
1 <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/zahl-der-fluechtlinge.html> (Stand 06.02.2024).

2 Pressemitteilung vom 22. Februar 2024; Nettozuwanderung von 121 000 Menschen aus der Ukraine im Jahr 2023 – Statistisches Bundesamt (destatis.de), letzter Zugriff am 15.05.24.

2.1 Rechtliche und schulische Rahmenbedingungen

Mit der so genannten „Flüchtlingswelle“ im Zuge des Syrienkrieges im Jahr 2015 wurden Schulen abrupt vor die Aufgabe gestellt, eine große Zahl von Kindern nicht-deutscher Muttersprache aller Altersklassen erfolgreich in das deutsche Schulsystem zu integrieren. Der neuen Situation wurde 2015 zeitnah in Form einer Verwaltungsvorschrift Rechnung getragen (Verwaltungsvorschrift Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund³). Das reale Unterrichtsgeschehen wurde zu Beginn trotzdem häufig von Improvisation bestimmt: Es fehlte an Lehrwerken für diese spezielle Zielgruppe, vor allem unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus bildungssprachlicher Kompetenzen. Ausgebildete Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache waren, wenn überhaupt, nur zufällig vorhanden (vgl. Karakayali & Heller 2020: 3): „Das größte Problem ist, dass es an Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache fehlt.“ So beschreibt Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (2015)⁴ die Problematik und auch Maahs (Mercator-Institut) bestärkt in einem Interview im Jahr 2023: „Die wichtigste Voraussetzung für einen gelungenen DaZ-Unterricht sind gut ausgebildete Lehrkräfte. Die haben wir noch zu wenig.“⁵

Folgende anonymisierten Zitate von Teilnehmenden der Weiterbildungsmaßnahmen des ZWW aus den Jahren 2015 und 2016 veranschaulichen die Situation:

„Meine Schule bemüht sich, Sprachförderunterricht einzuführen. Allerdings ist nur ein geringes Budget vorhanden und auch noch kein vollausgestatteter Unterrichtsraum. Ich unterrichte in einem kleinen Konferenzraum!“

„Zurzeit stehen keine Lehrbücher zur Verfügung. Ich arbeite mit Kopien aus dem ‚Thannhauser Modell‘ und eigenen Ideen. Es steht ein begrenztes Budget für Lehrmaterialien zur Verfügung.“

.....

- 3 Geänderte VV Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund September 2015 (bildung-rp.de), letzter Zugriff am 02.05.24.
- 4 „Man muss Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache schulen“ – Goethe-Institut Bolivien, letzter Zugriff am 02.05.24.
- 5 Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Es fehlen Lehrer und Qualitätsstandards im DaZ-Unterricht (deutsches-schulportal.de), letzter Zugriff am 02.05.24.

„Auf Nachfragen [...] hat die Schule bisher keinerlei Konzept für den DAZ-Unterricht, feste Lehrwerke oder Curricula gibt es nicht; was diesen Bereich betrifft, sind die Lehrkräfte von daher wohl sehr frei in der ‚Vermittlung‘ (was für mich als Anfänger ohne jegliche DAZ-Erfahrungen jedoch die Krux wäre ...)“

„Die Schulen sind motiviert, nur fehlt es an ausgebildetem Personal.“

Eine erfolgreiche Integration der Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Migrationshintergrund setzt die schulübergreifende Organisation des DaZ-Unterrichts und eine enge Verknüpfung von Sprachförder- und Fachunterricht voraus:

Die besondere Sprachförderung [...] ist kein isoliertes Sprachtraining. Eine enge Kooperation mit Klassen- und Fachlehrkräften ist notwendig, da Sprachförderung als Unterrichtsprinzip verstanden werden sollte. (Verwaltungsvorschrift Absatz 3)

Dies ist an vielen Schulen bis heute noch nicht der Fall und stellt eine der größten Hürden für SuS wie Sprachförderkräfte bei der gemeinsamen Bemühung um eine erfolgreiche Schullaufbahn dar (siehe hierzu die Beiträge von Baum, Reiche & Schindler sowie Grein in diesem Band).

2.2 Stellung als Fach

Klare Regelungen in Deutschland geben den Status eines Faches und damit der entsprechenden Ausbildung vor. Deutsch als Zweitsprache besitzt in Rheinland-Pfalz keine Fakultas. Damit gibt es keine verbindlich einheitliche Ausbildung. Bisher kann DaZ nur an einigen Universitäten in Bayern als eigenständiger Studiengang für das Lehramt studiert werden,⁶ andere Bundesländer und Universitäten bieten DaZ als Erweiterungsfach an.⁷

6 Siehe z. B. die LMU München und Universität Augsburg.

7 Siehe z. B. die Universität Leipzig, TU Dresden, FAU Erlangen-Nürnberg.

Im Curriculum für das Lehramt Deutsch sind in Rheinland-Pfalz mittlerweile vereinzelt DaZ-relevante Inhalte in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung verankert (Stand März 2024). In der Regel wird dabei im Bachelor auf die allgemeine Situation der Mehrsprachigkeit, im Master auf die Rahmenbedingungen des Erst- und Zweitspracherwerbs eingegangen. Aus eigener Recherche ergibt sich folgende Übersicht:

Universität Koblenz		
B. Ed.	Sprache und Handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit: Entwicklung und Förderung von Sprachhandlungskompetenzen unter besonderer Berücksichtigung ein- und mehrsprachiger Bedingungen	4 SWS (7 LP)
MA. Ed.	Mehrsprachigkeit <ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Kommunikation • Interkulturelles Lernen 	4 SWS (8 LP)
Landau		
B. Ed.	Entwicklung und Förderung von Sprachhandlungskompetenzen unter Berücksichtigung ein- und mehrsprachiger Bedingungen	2 SWS (3 LP)
MA. Ed.	Mehrsprachigkeit <ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Vielfalt • Sprache, Kultur und Kommunikation 	4 SWS (8 LP)
Universität Trier		
B. Ed.	Sprache und Handeln insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit	4 SWS (5 LP)
MA. Ed.	Mehrsprachigkeit (Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik)	6 SWS (8 LP)
Universität Mainz		
B. Ed.	Sprache und Handeln insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit	4 SWS (5 LP)
MA. Ed.	Mehrsprachigkeit Einblick in Theorien des Spracherwerbs (Erst- und Zweitspracherwerb)	2 SWS 2 SWS

Der Anteil an Inhalten mit DaZ-Bezug hat sich im Studiengang Lehramt Deutsch in den letzten Jahren deutlich erhöht und liegt nun vom Umfang her bei ca. 11–15 Leistungspunkten. Im Gegenzug dazu umfasst die Ausbildung für den Master Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 120 LP, was einer SWS-Zahl von 34 entspricht.⁸ Die zu erwerbenden Kompetenzen können unter diesem Gesichtspunkt verglichen werden.

In der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung sind DaZ-Inhalte ebenfalls Bestandteil des Curriculums in Rheinland-Pfalz. Diese sind auch eher in geringem Umfang angesiedelt und werden allen Fachlehrkräften angeboten.⁹ In Summe muss gesagt werden, dass die hier vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen nur ein erster Schritt zum Erteilen von DaZ-Unterricht und gezielter Sprachförderung im Fach sein können.

2.3 BICS und CALP

Um sprachlich versiert in der Schule agieren zu können, bedarf es vor allem in der weiterführenden Schule und insbesondere in der Sekundarstufe II besonderer sprachlicher Kenntnisse. Neben den allgemeinsprachlichen Kenntnissen, auch bekannt als BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) benötigen SuS vor allem bildungssprachliche Kenntnisse, häufig mit CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) bezeichnet (vgl. Cummins 2000, zit. n. Eckhardt 2008: 52). Diese Fachsprache erwerben auch muttersprachlich-deutsche Kinder erst mit Beginn der Einschulung sukzessive im Fachunterricht. Die sprachlichen Kenntnisse werden mit den Jahren bis hin zum Schulabschluss kontinuierlich auf- und ausgebaut. Dies ist als Aufgabe der Schulen für alle

.....
8 Siehe Prüfungsordnung Master Uni Mainz.

9 Beispiel hier: Ausbildung . Studienseminar : Bildungsserver Rheinland-Pfalz (rlp.de) „Im Rahmen der Ausbildung erhalten die Referendarinnen und Referendare die Möglichkeit, eine Veranstaltungsreihe mit dem Thema ‚Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache‘ wahrzunehmen. Referendarinnen und Referendare erhalten einen Einblick in den Themenbereich ‚Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache‘. Sie werden für den Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und spezifischen Ausgangslagen sensibilisiert, erhalten einen Einblick in konzeptionelle Grundlagen des Zweitspracherwerbs, in Didaktik und Methodik des DaZ-Unterrichts sowie in organisatorische Rahmenbedingungen. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Teilnehmenden erhalten eine entsprechende Bescheinigung.“

Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Herkunft definiert: „Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer.“ (KMK 2013, S. 5¹⁰)

SuS mit nicht deutscher Muttersprache stehen damit vor der Herausforderung des Erwerbs zweier verschiedener Kompetenzbündel, wobei sich die jeweils verbleibende Zeit in der Schule als kritischer Punkt erweist. So verbleibt einer:m 16-jährigen Schüler:in bis zum Schulabschluss nicht mehr so viel Zeit zum Erwerb der deutschen Fachsprache wie z. B. einer:m 8-jährigen Schüler:in. Der Erwerb der Bildungssprache wird von Becker-Mrotzek mit einem Zeitraum von ca. 5–6 Jahren angesetzt (Becker-Mrotzek 2023¹¹). Das Problem der SuS wird schnell zum Problem der Lehrkräfte, die diese Aufgabe anleiten und begleiten sollen (siehe hierzu auch den Beitrag von Anna Maria Fuchs in diesem Band).

3 Kompetenzen von DaZ-Lehrkräften

Im Folgenden soll die Ausgangssituation für die Konzeption der im weiteren Verlauf skizzierten Weiterbildungsreihe noch einmal zusammengefasst werden.

- Deutsch als Zweitsprache ist meist (noch) kein (studierbares) Schulfach und hat an der Schule damit entsprechend einen anderen Status als andere Fächer. So liegen zum Beispiel keine einheitlichen Qualitätskriterien für DaZ-Lehrkräfte vor.
- Ausgebildete Lehrkräfte waren anfangs eher zufällig vorhanden und sind auch jetzt eher noch die Ausnahme. Eine komplette Qualifikation würde ein Doppelstudium voraussetzen¹². Lehrkräfte, deren

.....

10 Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013), letzter Zugriff am 02.05.24.

11 Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Es fehlen Lehrer und Qualitätsstandards im DaZ-Unterricht (deutsches-schulportal.de), letzter Zugriff am 02.05.24.

12 Eine steigende Tendenz an Studierenden, die den M. Ed. und den Master DaF/DaZ parallel studieren, ist zumindest an der Universität Mainz erkennbar, auch wenn dies für die Studierenden eine deutliche Mehrbelastung darstellt.

Studium bereits mehrere Jahre zurückliegt, verfügen in der Regel über keine besondere Expertise im DaZ-Bereich.

- DaZ-Kompetenzen werden mittlerweile in Ansätzen im Lehramt Deutsch vermittelt. Das Lehramt Deutsch beinhaltet aber zum Beispiel im Gegensatz zu Englisch oder anderen Fremdsprachen nur relativ wenig fremdsprachendidaktische Kenntnisse, wie z. B. auch Kenntnisse zur Phonetik des Deutschen. Die grammatischen Kenntnisse, die im Lehramtsstudium vermittelt werden, zielen eher auf die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache ab.

Vor diesem Hintergrund wurde ein bis dato nicht vorhandenes Kompetenzprofil erstellt, das die Besonderheiten der Situation DaZ in der Schule widerspiegelt und die benötigten Kenntnisse der Lehrkräfte als Minimalanforderungen festlegt. Unterschieden wurde hier nach den verschiedenen Zielgruppen, die relevant für die erfolgreiche Integration von SuS mit nicht-deutscher Muttersprache sind. An erster Stelle sind dies die Schulleitungen, an zweiter die DaZ-Lehrkräfte in Intensivklassen und die dritte Gruppe bilden die Fachlehrkräfte.

Im Folgenden wird nur das Profil für die zweite Gruppe ausführlicher erläutert, obwohl festzuhalten ist, dass – wie bereits erwähnt – eine gelungene Integration die Beteiligung aller schulrelevanten Pädagog:innen in allen Positionen voraussetzt.

DaZ-Lehrkräfte sollen in den Schulen folgende Aufgaben übernehmen:

- Die Lehrkräfte setzen (intensive) Sprachfördermaßnahmen zum Erwerb der Zielsprache Deutsch um und befähigen die SuS gemäß ihres Alters zum Besuch des Fachunterrichts und die Regelbeschulung in der jeweiligen Schulform.
- Die Lehrkräfte beraten Fachlehrkräfte in Bezug auf die Sprachbildung und die Durchführung von sprachsensiblen Fachunterricht.

Diese Kompetenzen sind als grobe Richtlinie zu sehen und beinhalten zahlreiche Teilkompetenzen, die thematisch in verschiedenen Modulen zusammengefasst und in der nachstehenden Tabelle noch einmal in Groblernzielen aufgeschlüsselt sind:

Modul 1	Umfang
<p>... kennen die Grundlagen der deutschen Sprache auch im Vgl. zu anderen Sprachsystemen.</p> <p>... haben eine fremdsprachliche Selbstlernerfahrung durchlaufen und daraus didaktische Rückschlüsse für das Unterrichten in Anfängerklassen gezogen.</p> <p>... kennen den DaZ-Rahmenplan und den GER und können diese zur Gestaltung der Sprachfördermaßnahmen heranziehen.</p> <p>... kennen verschiedene DaZ-Lehrwerke und können diese kritisch beurteilen und ein geeignetes Lehrwerk für die Lerngruppe auswählen</p> <p>... kennen die Grundlagen der Sprachdidaktik.</p> <p>... kennen den Unterschied zwischen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)</p>	16 UE + 14 UE
Modul 2	
<p>... kennen die vier Modi der Kommunikation und können diese in Kombination fördern und anleiten</p> <p>... kennen die verschiedenen Prozesse, die bei produktiven (Schreiben und Sprechen) und rezeptiven Aufgaben bewältigt werden müssen und können die Schritte gezielt einüben.</p> <p>... können die Einzelkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen) von A0 bis B1 gezielt fördern.</p>	16 UE + 14 UE
Modul 3	
<p>... können den Wortschatz- und den Grammatikerwerb gezielt fördern.</p> <p>... kennen fachsprachliche Strukturen und Wortschatzbestände und können diese an die SuS vermitteln.</p> <p>... haben vertiefte Kenntnisse zur deutschen Grammatik für den Bereich Deutsch als Fremdsprache.</p> <p>... können eine Progression im Deutsch als Zweitsprachenerwerb festlegen und unterstützen.</p>	16 UE + 14 UE

Modul 4	
<p>... können phonetische und orthografische Fertigkeiten gezielt fördern.</p> <p>... kennen Besonderheiten der deutschen Phonetik auch im sprachtypologischen Vergleich.</p>	8 UE + 22 UE
Modul 5	
<p>... kennen Faktoren der Heterogenität und können diese produktiv in ihrem Unterricht adressieren.</p> <p>... können vielfältigen binnendifferenzierten DaZ-Unterricht gestalten und Fachlehrkräfte bezüglich der Binnendifferenzierung in den jeweiligen Fächern beraten.</p> <p>... können verschiedene Lerntechniken und Strategien vermitteln.</p> <p>... sind sich der deutschen Lern- und Schulkultur bewusst und können diese kultursensibel vermitteln.</p>	8 UE + 22 UE
Modul 6	
<p>... kennen verschiedene Arten der Sprachstandtests und können diese passend zur Lerngruppe auswählen, einsetzen und auswerten.</p>	8 UE + 22 UE
Modul 7	
<p>... vertiefen ihre Methodenkenntnisse in allen Bereichen/Kompetenzen des DaZ-Unterrichts.</p> <p>... kennen Internetressourcen und Materialien für den DaZ-Erwerb.</p> <p>... können eigenständig Materialien erstellen oder adaptieren.</p> <p>... können Fachlehrkräfte bezüglich der methodisch sinnvollen Förderung beim Fachspracherwerb beraten.</p>	8 UE + 22 UE
Modul 8	
<p>... verfügen über Interkulturelle Kompetenzen und können diese in ihrem Unterrichtshandeln aktiv umsetzen.</p> <p>... können aktiv mit dem besonderen Kontext der Mehrsprachigkeit umgehen.</p> <p>... kennen Grundlagen der Migrationspädagogik und können diese aktiv in ihren Unterricht einbringen.</p> <p>... kennen Stellen und Netzwerke, an die sie sich bei besonderen interkulturellen Problematiken wenden können.</p>	8 UE + 22 UE

Modul 9	
<p>... kennen den Unterschied zwischen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)</p> <p>... kennen die Grundlagen des sprachsensiblen Fachunterrichts und können Kolleg/in/innen bzgl. Ihre Unterrichtsgestaltung beraten.</p> <p>... können ihren DaZ-Unterricht aktiv auf den Fachspracherwerb bezüglich der jeweiligen Schulform und Altersstufe der SuS hin ausrichten.</p> <p>... kennen vielfältige Materialien, um den Übergang in den Fachunterricht zu unterstützen und den Spracherwerb in diesem Rahmen weiter zu fördern.</p>	8 UE + 22 UE
Übergreifende Kompetenzen	
<p>... haben ein großes methodisches Repertoire zur Förderung von DaZ.</p> <p>... können wertschätzend und produktiv mit der Mehrsprachigkeit ihrer SuS umgehen und diese als Ressource nutzen.</p> <p>... können im Kontext großer Heterogenität pädagogisch sinnvoll agieren.</p>	

Tabelle 1: Übersicht über zu erwerbende Kompetenzen für eine DaZ-Lehrkraft (eigene Darstellung, unveröffentlichtes Dokument)

4 Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache

Unter Berücksichtigung des bis hier Dargestellten wurde im Zeitraum zwischen 2015 und 2023 eine konzise, speziell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasste Fortbildungsreihe entwickelt, die hier näher dargestellt wird. Bis zu diesem Zeitpunkt (März 2024) haben insgesamt 247 Lehrkräfte an den Fortbildungen teilgenommen. In Form von Zitaten aus verschiedenen Evaluationsverfahren kommen diese Teilnehmenden im Folgenden immer wieder zu Wort.

4.1 Entwicklung der Qualifizierungsreihe im Zeitverlauf

Im Jahr 2015 hat das ZWW in Absprache mit dem Bildungsministerium des Landes Rheinland-Pfalz eine Fortbildungsreihe für Lehrkräfte entwickelt, die

mit der Durchführung des Deutsch als Zweitsprachenunterrichts betraut sind. Der Umfang der Maßnahmen wurde im Verlauf der Jahre kontinuierlich angepasst (vgl. Übersichtstabelle).

Umfang	Zielgruppe	Anzahl der Module
5 LP nach ECTS 150 Stunden Workload	Lehrkräfte in der Sekundarstufe 2	3 Module auf 5 Tagen
6 LP nach ECTS 180 h Workload	Lehrkräfte in der Sekundarstufe 2	3 Module auf 6 Tagen
20 LP nach ECTS 600 h Workload	Lehrkräfte in der Sekundarstufe 2	9 Module auf 18 Tagen
12 LP nach ECTS 360 h Workload	Lehrkräfte in der Sekundarstufe 1 und 2 Quer- und Seiteneinsteiger:innen	9 Module auf 12 Tagen

Tabelle 2: Umfang, Zielgruppe und Workload der Reihe im Verlauf 2015–2024

Die anfängliche Maßnahme umfasste fünf bzw. sechs Tage und wurde von Selbstlernphasen, die im Rahmen einer Lernplattform betreut wurden, flankiert. Im Jahr 2020 wurde die Maßnahme um wichtige Themen ergänzt und so zu einer Qualifizierungsmaßnahme im Umfang von 18 Tagen mit Selbstlernphasen im Umfang von 456 Stunden ausgebaut. Dies entsprach einer Wertigkeit von 20 LP nach ECTS. Nach der Pilotphase wurde das Konzept nach einer Re-Evaluierung auf die aktuelle Form von 12 Tagen mit begleitend 264 Stunden Selbstlernphase festgesetzt. Waren bis zu diesem Zeitpunkt immer Lehrkräfte der Sekundarstufe II, die mit der Durchführung von DaZ-Unterricht aktiv betraut waren, die Fokusgruppe, wurde die Reihe nach der letzten Aktualisierung auch für Seiten- und Quereinsteiger:innen geöffnet (vgl. Tabelle 2).

4.2 Zielgruppe und Teilnehmende

Idealerweise war bei der ursprünglich anvisierten Zielgruppe der Lehrkräfte der Sekundarstufe II mit DaZ-Erfahrung davon auszugehen, dass die Teilneh-

menden über eine Fakultas im Bereich Deutsch und/oder einer Fremdsprache verfügen.

Die Teilnehmerschaft stellte sich jedoch als durchweg heterogener als erwartet heraus. Beispielhaft seien hier genannt:

- Sprachlehrkräfte verschiedener Fremdsprachen
- Deutschlehrkräfte
- Lehrkräfte anderer Fachrichtungen
- Externe Fachkräfte ohne Lehramtsstudium

Die größte DaZ-Expertise war in der Regel bei den externen Fachkräften zu verorten. Diese hatten weitgehend eine curriculare Ausbildung – häufig im Kontext Deutsch als Fremdsprache – durchlaufen. Von besonderer Relevanz waren in diesem Kontext schulrechtliche Inhalte und die enge Verknüpfung zum Aufbau der Fachsprache (CALP). Genau gegensätzlich stellte sich die Situation bei den Fremdsprachenlehrkräften dar: Hier waren intensive fachliche und schulrechtliche Kenntnisse vorhanden, das Wissen um Deutsch als fremde Sprache musste allerdings vermittelt, und die Methodik um den Aspekt des Zweitsprachlichen erweitert werden. Deutschlehrkräften fehlen häufig die Kenntnisse im fremdsprachendidaktischen Bereich. Das grammatikalische Wissen war grundsätzlich vorhanden, wurde aber bis dato in der Regel nur bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache genutzt. Auch Lehrkräfte gänzlich anderer Fachrichtungen wurden von den Schulen als Lehrkräfte in Intensivklassen benannt und zur Fortbildung entsendet.

Die Unterschiede in der fachlichen Expertise wurden zudem durch divergierende Grade der Berufserfahrung ergänzt. Erwähnenswert ist hier auch die Erfahrung mit der Arbeit in Intensivklassen (IK): Während in ca. der Hälfte der Fälle eine aktive Lehrtätigkeit in einer IK vorlag, war die andere Hälfte der Teilnehmenden für einen Einsatz geplant, hatte aber noch keine konkrete Lehrerfahrung (für genauere Informationen zum Konzept der Intensivklassen siehe den Beitrag von Reiche & Schindler in diesem Band).

Die Motivation der Teilnehmenden war in der Regel homogen und sehr hoch. Dies ist ein mittlerweile bekanntes Phänomen und gilt häufig für Lehrkräfte aus Intensivklassen (vgl. Pögel 2023: 283f.). Auf Grund der geringen Er-

fahrung der Schulen und damit einhergehend von Materialien, Zielsetzungen, Curricula und ähnlichem, war der Arbeitsbereich von einer großen Unschärfe geprägt, was bei einem Teil der Teilnehmenden zu Verunsicherung, bei einem anderen Teil zu großer Kreativität führte. Ein Einblick in die emotionale und motivationale Situation der Teilnehmenden vermitteln die folgenden Statements auf die Frage: „Was denken Sie ist die größte Herausforderung bei ihrem neuen Aufgabenprofil?“:

„Ich frage mich, wie vor diesem Hintergrund [Heterogenität Anm. d. A] der ganz praktische Unterrichtsalltag aussehen bzw. funktionieren soll/kann? Wie sieht in einem DaZ-Kurs Binnendifferenzierung in der tatsächlichen Praxis aus?“

„Mich beschäftigt die Frage, wie die momentanen Entwicklungen im Bereich der Migration in Deutschland längerfristig und nachhaltig so gestaltet werden können, dass den einzelnen SuS Rechnung getragen werden kann und jeder der SuS bestmöglich im deutschen Schulsystem integriert werden kann. Zudem beschäftigt mich die Frage, wie die finanzielle Unterstützung im Bereich des DaZ-Unterrichtes verbessert werden kann.“

„[Mir] fehlen Informationen, wo man Unterstützung bekommen kann, wenn z. B. soziale oder emotionale Problem vorhanden sind.“

„Insofern sind wir alle recht frei in der Planung und Durchführung unseres Unterrichts, jeder wurschtelt sich da so durch, es fehlt noch ein Konzept und es fehlt die Unterstützung bzw. Zusage der ADD zu weiteren Lehrerstunden.“

Mit Erweiterung der Reihe von fünf bzw. sechs auf 20 bzw. 12 Tage stellte sich bedingt durch die längere gemeinsame Zeit und den dadurch bedingten intensiven Austausch eine überaus positive Gruppendynamik ein, die es ermöglichte, die Unterschiede der Gruppe gewinnbringend als Fachwissen zu nutzen.

4.3 Inhalte

Die Auswahl der Inhalte erfolgte mit Blick auf die heterogene Gruppe der Teilnehmenden und den besonderen Spezifika des Faches Deutsch als Zweitsprache in der Schule und wird im Folgenden dargestellt. Unterschieden wurde zwischen einer Basisreihe (Module 1–3) und Aufbaumodulen (4–9). Die Basisreihe ist gleichzusetzen mit der anfänglichen kleinen Qualifikationsreihe im Umfang von fünf bzw. sechs Tagen. Die aktuelle Reihe im Umfang von 12 Modulen umfasst die gleichen Themen.

Die wichtigsten Inhalte wurden am Anfang eingeführt und im Laufe der Fortbildungsreihe kaum geändert, lediglich aktualisiert:

Modul 1	Neurobiologische Grundlagen des Lernens, didaktische Grundlagen des (Zweit)Spracherwerbs, fremdsprachliche Selbstlernerfahrung, Lehrwerke für DaZ
Modul 2	Vier Modi der Kommunikation: produktive und rezeptive Fertigkeiten
Modul 3	Grammatik und Wortschatz
Ergänzend hierzu wurden nach Anlehnung an das erstellte Kompetenzprofil die folgenden Zusatzmodule angeboten	
Modul 4	Phonetik und Orthographie
Modul 5	Heterogenität und Binnendifferenzierung
Modul 6	Methoden und Materialien
Modul 7	Testen und Prüfen
Modul 8	Migration und Interkulturalität
Modul 9	Fachsensibler Sprachunterricht

Künftig sollen weitere relevante Themen wie „Flucht und Trauma“, „Alphabetisierung“ und „KI im Sprachunterricht“ aufgenommen werden, so dass ein Wahlpflichtbereich eingeführt werden kann.

4.4 Format der Weiterbildung

In den ersten Jahren wurde die Weiterbildung in Präsenz durchgeführt, im Zuge der Corona-Pandemie jedoch gezwungenermaßen ab 2020 in ein online-Format überführt. Die Erfahrungen aus beiden Formaten machten ab dem Jahr 2022 eine Abwägung der jeweiligen Vor- und Nachteile notwendig. Als Kriterium wurden hier folgende Fragen herangezogen:

- Wie hoch ist der Lernerfolg im jeweiligen Format?
- Gibt es Module, die in einem der Formate sinnvoller durchzuführen sind?
- Wie sind die Rahmenbedingungen der Lehrkräfte? Begünstigt eines der Formate die (erfolgreiche) Teilnahme?

Eine Entscheidung wurde nach Rücksprache mit den Teilnehmenden für das online-Format getroffen: Bedingt durch die Lage in Mainz am Rande des Bundeslandes, hätten die Teilnehmenden teilweise lange Anfahrten in Kauf nehmen müssen. Die intensive Zeit der Corona-Online-Lehre hatte sehr gute Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen ebensolcher Formate geführt. Nach diesen Kriterien wurde die Fortbildung wie folgt ausgerichtet:

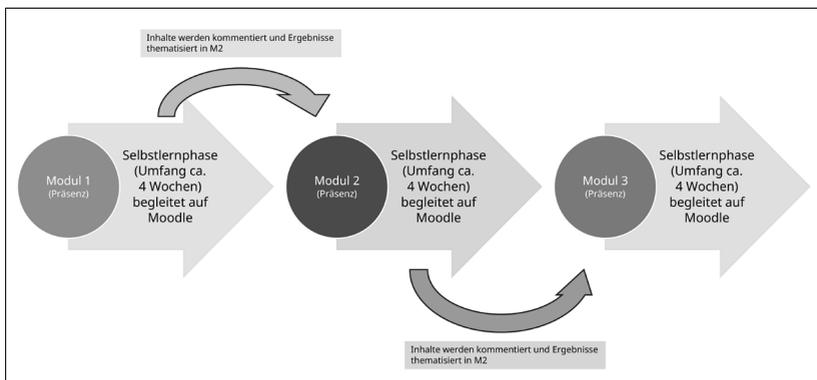


Abb. 1: Aufbau der Weiterbildung im Blended Learning Format

Die fremdsprachliche Selbstlernerfahrung (einsprachiger Unterricht in einer neuen Fremdsprache, z. B. Japanisch) dient dazu, den Lehrkräften die Lernsituationen ihrer SuS zu verdeutlichen. Dies hat in der Regel in Präsenz einen höheren Wirkungsgrad, da hier die Unterrichtssituation in einem gemeinsamen Raum eher dem realen Szenario einer Unterrichtssituation im schulischen Kontext entspricht. Ebenso ist es hilfreich, Materialien wie Lehrwerke als Realien zur Verfügung zu stellen. Von diesen beiden Lernzielen abgesehen, überwogen für die Teilnehmenden jedoch die Vorteile des online-Formats:

„Online ist prima. Hätte sonst nicht teilnehmen können.“ (M1 2022)

„Tolle mediale Aufbereitung mit vielen nützlichen Methoden für die praktische Anwendung und Perspektivenwechseln.“ (TN aus M2 2021)

„Trotz der Veranstaltung im Onlineformat wurden die Inhalte prima, abwechslungsreich und interaktiv vermittelt!!!“ (TN aus M2 2021)

„Für mich ist es super, dass die Veranstaltung digital stattfindet, da ich so sehr gut teilnehmen kann.“ (TN aus M2 2021)

Zwischen den jeweiligen Modulen sind Selbstlernaufgaben einzureichen. Zum einen erhalten die Teilnehmenden Materialien, die nach eigenem Interesse vertiefende Einblicke bieten, zum anderen sind Aufgaben zu lösen, die immer einen direkten Bezug zum eigenen Arbeitsfeld bzw. den Besonderheiten der eigenen Institution herstellen, denn am Ende „[...] ist auch Lehren und Lernen in Fortbildung nicht ohne die individuellen Lernaktivitäten der TeilnehmerInnen denkbar“ (Heinrich-Dönges 2021: 7). Durch die Pausen zwischen den Modulen haben Lehrkräfte die Gelegenheit, das neue Wissen in der Praxis zu erproben: „Viele wirksame Fortbildungen beschränken sich nicht auf Input- und Erarbeitungsphasen, sondern schaffen Gelegenheiten, in denen die Lehrpersonen die Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht erproben und anwenden können“ (Lipowsky & Rzejak 2021: 50).

Die Selbstlernphasen beinhalten immer wieder Aufgaben zur Reflexion der eigenen Lehrpraxis, häufig in Kombination mit Peer-Review-Verfahren. Dies soll den Theorie-Praxis-Transfer fördern:

Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Integration wissenschaftlichen Wissens und dessen Nutzung für professionelles Handeln kein linearer und gerader Weg ist, sondern vielfältige Rückkopplungen und Abgleiche mit den gesammelten Erfahrungen voraussetzt. Daher empfehlen sich wiederkehrende Schleifen von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (Lipowsky & Rzejak 2021: 51).

Die Teilnehmenden haben die Selbstlernphase in der Regel sehr positiv aufgenommen:

„Die Aufgaben (Selbstlernaufgaben Anm. d. Verf.) waren immer sehr praxisorientiert und haben oft auch bei meiner Unterrichtsvorbereitung geholfen.“ (Transkript, Auswertungsgespräch 23.10.2023)

„Dass man nicht einfach irgendwas machen musste, sondern flexibel war und [...] es dann auch für die Praxis was geholfen hat.“ (Transkript, Auswertungsgespräch 24.10.2023)

Die Aufgaben werden zwar teilweise synchron in der Gruppe gelöst, es besteht aber immer auch die Möglichkeit zum asynchronen kooperativen Arbeiten. Da Lehrkräfte je nach Phase im Schuljahr und/oder dem Unterrichtsfach unterschiedlich intensiv eingebunden sind – von persönlichen Situationen abgesehen, die auch häufig in einem unterschiedlichen Zeitbudget resultieren – erwies sich dies als optimale Lösung. Kooperative Aufgaben werden in der Regel über die Plattform *Moodle* gelöst, in der die Teilnehmenden in Kleingruppen zusammenarbeiten.

5 Fazit

In Anbetracht der aktuellen geopolitischen Lage ist ein Abflauen der Nachfrage von Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext nicht zu erwarten. Damit einhergehend ist es für das gesamte Schulsystem notwendig, eine ausreichende und stabile Menge an fachlich gebildeten Lehrkräften zur Verfügung zu haben. Erschwert wird die Situation dadurch, dass DaZ aktuell – und es steht zu vermuten – auch in absehbarer Zeit keinen Fakultas-Status besitzt. Eine kleine Expertise wird in der Regel im Lehramtsstudium Deutsch (Phase 1) vermittelt und ein weiterer kleiner Baustein für Lehrkräfte aller Fachrichtungen im Referendariat (Phase 2). Der dritten Phase der Lehrkräftebildung kommt hier deswegen eine besondere Bedeutung zu. Lehrkräfte mit Praxiskenntnissen und Interesse am Fach und nicht zuletzt an der DaZ-Schülerschaft können hier gezielt für ihre Aufgaben vorbereitet werden. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung hat sich dieser Herausforderung mit der vorgestellten DaZ-Lehrkräftefortbildung angenommen.

Der Schulerfolg der SuS mit Migrationshintergrund steht und fällt mit dem zeitnahen und erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Alltags- und Bildungssprache. Für eine Gesellschaft die sich dem humanitären Gedanken und der Wertschätzung der Vielfalt verschrieben hat, die zugleich vor der Frage nach dem Umgang mit dem steigenden Fachkräftemangel und den Herausforderungen einer sich ständig ändernden Welt gegenübersteht, kann die Frage der Integration zugewanderter Kinder, deren Förderung und die Chance auf Teilhabe, keine echte Frage sein. Zu klären sind die benötigten Ressourcen. DaZ-Lehrkräfte sind ein zentraler Teil dieser Geschichte, wenn sie zu einer erfolgreichen werden soll.

Bibliografie

- BRAUN, MICHAEL (2010): Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants. A Multilevel Analysis, in: *European Sociological Review*, 26(5), 603–617.
- ECKHARDT, A. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*, Münster: Waxmann.
- HEINRICH-DÖNGES, A. (2021): „Lehrkräftefortbildung und ihre Wirksamkeit“, in: *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 7–120.
- KARAKAYALI, J. & HELLER, M. (2020): *Neu zugewanderte Schüler*innen. Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können*, Berlin: Mediendienst Integration.
- KRISTEN, CORNELIA/MÜHLAU, PETER/SCHACHT, DIANA (2015): Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands, in: *Ethnicities* 0(0), 1–33.
- LIPOWSKY, F. & RZEJAK, D. (2021): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*, Bertelsmann Stiftung, verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>, letzter Zugriff am 02.05.2024.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2018): *Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache*, verfügbar unter <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/deutsch-als-zweitsprache/fachanforderungen.html>, letzter Zugriff am 11.03.2024.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2021): *Verwaltungsvorschrift (Rheinland-Pfalz). Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, i. d. F. v. 24.02.2021; gültig ab 26.03.2021; gültig bis 31.12.2025, verfügbar unter <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/VVRP-VVRP000004817>, letzter Zugriff am 11.03.2024.
- o. V. (2015): *Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015*, 9413 B – Tgb.-Nr. 2112/15, verfügbar unter <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/VVRP-VVRP000004817>, letzter Zugriff am 02.05.2024.
- PLÖGER, S. (2022): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Hamburg: Springer VS, verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>, letzter Zugriff am 11.03.2024.

Kultusministerkonferenz (2013): *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013), verfügbar unter <https://www.kmk.org/de/presse/pressearchiv/dateFilter/2013/10.html>, letzter Zugriff am 11.03.2024.

Prüfungsordnungen

Prüfungsordnung für die Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an der Universität Koblenz i. d. F. vom 20. September 2023, abrufbar unter <https://www.uni-koblenz.de/de/verwaltung/rechtsangelegenheiten-studium-lehre/rechtsangelegenheiten/lehramtsbezogene-pruefungsordnungen>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Prüfungsordnung für die Prüfung in den Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Realschulen plus und das Lehramt an Gymnasien an der Universität Koblenz i. d. F. vom 20. September 2023, abrufbar unter <https://www.uni-koblenz.de/de/verwaltung/rechtsangelegenheiten-studium-lehre/rechtsangelegenheiten/lehramtsbezogene-pruefungsordnungen>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Prüfungsordnung für die Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau in Landau Vom 06. Juli 2009* i. d. F. vom 17. Juli 2023, abrufbar unter <https://rptu.de/studium/im-studium/pruefungsordnungen>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Prüfungsordnung für die Prüfung in den Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Realschulen plus, das Lehramt an Förderschulen sowie das Lehramt an Gymnasien an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau in Landau Vom 19.10.2010* i. d. F. vom 17. Juli 2023, abrufbar unter <https://rptu.de/studium/im-studium/pruefungsordnungen>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Anhang B.Ed. Deutsch, Lehramt Gymnasium/Realschule Plus der Allgemeinen Prüfungsordnung für den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an der Universität Trier vom 5.01.2010, abrufbar unter <https://www.uni-trier.de/studium/beratung-service/service/ordnungen/pruefungsordnungen-lehramt>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

STUDIENKOMPASS für den Studiengang Bachelor of Education Deutsch 1. und 2. Hauptfach (B.Ed.), abrufbar unter <https://www.germanistik.uni-mainz.de/studiengaenge/bachelor-of-education-deutsch/>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Internetquellen

Bildungsserver Rheinland-Pfalz: Studienseminar Koblenz, abrufbar unter <https://bildung.rlp.de/studienseminars/studienseminare/gymnasien/koblenz/ausbildung>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Deutsches Schulportal (2023): Es fehlen Lehrkräfte und Qualitätsstandards im DaZ-Unterricht. Interview mit Ina-Maria Maahs und Michael Becker-Mrotzek vom Mercator Institut, abrufbar unter <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/mercator-institut-fuer-sprachfoerderung-und-deutsch-als-zweitsprache-daz-unterricht-es-fehlen-qualitaetsstandards-und-ausbildungsangebote/>, letzter Zugriff am 11.03.2024.

Kultusministerium Bayern: Das Studium für Lehramt an Mittelschulen, abrufbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/mittelschule/studium.html>, letzter Zugriff am 11.03.2024.

Kultusministerium Bayern: Pressemitteilung Nr. 358 vom 18.09.2015, abrufbar unter <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9738/>.html, letzter Zugriff am 11.03.2024.

Mediendienst Integration: Asylantragszahlen 1991–2023, abrufbar unter <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/zahl-der-fluechtlinge.html>, letzter Zugriff am 11.03.2024.

Sprachliche Herausforderungen von ukrainisch- und russischsprachigen Jugendlichen

Eine empirische Untersuchung im DaZ-Unterricht

Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich den schriftsprachlichen Herausforderungen des Deutschen von ukrainisch- und russischsprachigen Jugendlichen an einem Gymnasium in Ingelheim.

Im Zuge des russischen Überfalls im Jahr 2022 kamen mehr als 1 Million Geflüchtete aus der Ukraine nach Deutschland (vgl. Mediendienst Integration 2024: o. S.). Davon sind derzeit rund 220.000 ukrainische Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen aufgenommen worden, wo sie am Deutsch als Zweitsprache¹-Unterricht teilnehmen (vgl. ebd.).

Der Artikel betrachtet den Einfluss der Erstsprache auf das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache und analysiert insbesondere die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler². Dabei werden orthografische, syntaktische und morphologische Aspekte berücksichtigt. Die Untersuchung basiert auf einem Korpus von 50 Dokumenten, darunter Erlebnisberichte, Erzählungen, Bildbeschreibungen, Argumentationen, Zusammenfassungen und Briefe.

Um die Ergebnisse der Arbeit angemessen zu integrieren, bedarf es zunächst eines theoretischen Überblicks über die Fertigkeit des Schreibens im Sprachlernprozess. Anschließend erfolgt ein detaillierter Vergleich zwischen der ukrainischen und russischen Sprache im Kontext der deutschen Sprache. Der darauffolgende Abschnitt widmet sich der empirischen Untersuchung, in

.....
1 Im Folgenden mit DaZ abgekürzt.

2 Im Folgenden mit SuS abgekürzt.

dem die Durchführung der Studie, das erstellte Korpus sowie die Auswertung präsentiert werden.

1 Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Obwohl Schreiben als eine Schlüsselfertigkeit bezeichnet wird, wurde es erst seit der kommunikativen Wende in den 1980er Jahren als eine Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik betrachtet (vgl. Gerlach & Götz 2021: 183). An dieser Stelle wird beim Zweitspracherwerb das von Cummins (1979) dargestellte Begriffspaar „BICS“ (Basic Interpersonal Communication Skills) und „CALP“ (Cognitive Academic Language Proficiency) unterschieden (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 22f.). Der Terminus „BICS“ bezieht sich auf die Kompetenzen in der alltäglichen Kommunikation, während der Begriff „CALP“ die Bildungssprache, insbesondere konzeptionell-schriftsprachliche Fähigkeiten, einschließt. Im zweitsprachlichen Erwerbskontext erfolgt eine zügige Aneignung von BICS, wohingegen die Entfaltung von CALP einen erheblich längeren Zeitraum in Anspruch nimmt (vgl. ebd.: 22).

Im DaZ-Unterricht wird der Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ im Vergleich zu ‚Hören‘, ‚Sprechen‘ und ‚Lesen‘ weniger behandelt (vgl. Bühler-Otten et al. 2019: 5). SuS, die Deutsch als Zweitsprache lernen, müssen konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen erwerben, damit sie erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen können (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 22). Darüber hinaus dient das Schreiben in der Zweitsprache nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch dem Wissenserwerb (vgl. Ahrenholz 2010: 74f.). Allerdings stellt das Schreiben als fremdsprachliche Kompetenz die SuS vor viele Herausforderungen. So haben DaZ-Lernende, im Gegensatz zu Deutsch-Muttersprachler:innen, Schwierigkeiten mit einem verlangsamten Schreibtempo. Dabei können weitere Unsicherheiten auftreten, wie zum Beispiel der Artikelgebrauch, die Wortstellung oder die Orthografie. Muttersprachler:innen können in diesen Kompetenzbereichen auf ihr Sprachgefühl zurückgreifen (vgl. Müller 2005: 4).

Des Weiteren lassen sich die schriftlichen Kompetenzen von SuS in einer Fremdsprache untersuchen, wenn ein literales Mindestniveau sowohl in der

Verkehrssprache als auch in der Herkunftssprache erreicht wurde (vgl. Marx 2019: 259). Das heißt, dass

„spezifische linguistische Komponenten in beiden Sprachen automatisch abrufbar sein müssen, um die Aufmerksamkeit gezielter auf Textualitätsmerkmale richten zu können – und somit von bereits bestehenden Schreibfähigkeiten interlingual profitieren zu können“ (ebd.: 259).

Mit anderen Worten: eine umfassende Förderung von Schreibkompetenzen in einer Fremdsprache kann erfolgsversprechend sein, wenn die SuS ausreichende Sprachkompetenzen in der nichtgeförderten Sprache besitzen (vgl. ebd.: 259). Dabei können beispielsweise muttersprachliche Planungs- und Überarbeitungsstrategien in der Zweitsprache verwendet werden. Obwohl SuS die Schreibkompetenzen besitzen, die auf ihrer Muttersprache basieren, benötigen sie in der Zweitsprache weitere lexikalische und grammatische Mittel (vgl. Griefhaber 2010: 229). Es zeigt sich also, dass das Schreiben im Sprachlernprozess von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, die mit der eigenen Muttersprache verbunden sind. Um herauszufinden, an welche sprachlichen Besonderheiten sich die ukrainischen SuS in ihrer Herkunftssprache stützen, werden im nächsten Kapitel die Sprachen Ukrainisch und Russisch mit der deutschen Sprache verglichen.

2 Das Ukrainische und das Russische – Vergleich mit der deutschen Sprache

Mit der ukrainischen Nationalbewegung Anfang des 19. Jahrhunderts gehört die Sprache zu einem der wichtigsten Aspekte in den Beziehungen zwischen Russland und der Ukraine (vgl. Filatova 2007: 18). Obwohl Ukrainisch den Status einer Amtssprache besitzt, beherrschen viele Ukrainerinnen und Ukrainer Russisch. An dieser Stelle unterscheidet Filatova die Termini ‚*russischsprachig*‘ und ‚*russisch*‘ (vgl. ebd.: 19). Damit ist gemeint, dass sowohl große Teile der Ukraine, vor allem im Osten und Süden des Landes sowie die Baltischen Staaten, den Status der russischsprachigen Bevölkerung besitzen. Somit bezieht sich

dieses Phänomen auf alle Völker der ehemaligen Sowjetunion, die Russisch im Alltag sprechen oder als Muttersprache betrachten, jedoch keine Russen sind (vgl. ebd.: 19). Mit ‚*russisch*‘ bezeichnet man hingegen Menschen mit russischer Nationalität (vgl. ebd.: 20).

Die vorliegende Tabelle stellt einen Vergleich zwischen Ukrainisch und Russisch mit Deutsch dar. Aufgrund der sprachlichen Nähe und der vielen Gemeinsamkeiten wurden das Russische und Ukrainische hier zusammengefasst. Es bleibt jedoch zu erwähnen, dass das Ukrainische ein zum Teil anderes Laut- und Schreibsystem aufweist als das Russische (vgl. Bruns 2007: 25). Zu jedem Abschnitt wurden die vor der Untersuchung bestehenden Erwartungen an Schreibfehlern von den ukrainisch- und russischsprachigen SuS hinzugefügt. Die Erwartungen basieren auf Ausführungen von Böttger (2008) und einer persönlichen Einschätzung der Autorin, die Russisch studiert hat.

	Ukrainisch/Russisch	Deutsch
Phonem- Graphem- Korrespondenz	Ostslawische Orthografie: morphologisches Prinzip <u>Erwartung</u> : Verwendung der kyrillischen Buchstaben, Hyperkorrektur: lange und kurze Vokale	Deutsche Orthografie: phonographisches Prinzip
Groß-Klein- schreibung	Großschreibung: Satzanfänge und Eigennamen <u>Erwartung</u> : Kleinschreibung der deutschen Substantive	Großschreibung: Satzanfänge und Substantive
Verbstellung	Freie Satzstruktur, Verb ist freibeweglich <u>Erwartung</u> : transferbedingte Fehler	Fixierte Verbstellung abhängig von der Satzart
Genus	Korrelation zwischen Dekli- nation und Genus; Endung als Markierer des Genus, Beleb- theit und Unbelebtheit <u>Erwartung</u> : Übergeneral- isierungen, Verknüpfung des Genus aus der Muttersprache	Artikel als Markierer der 3 Genera

	Ukrainisch/Russisch	Deutsch
Gebrauch des Artikels	Artikellose Sprachen <u>Erwartung:</u> Auslassen des Artikels, Übergeneralisierung, Einsetzung des Artikels im falschen Kasus	Bestimmter und unbestimmter Artikel, Nullartikel
Partizip II	Vergangenheit: Aspektpaare <u>Erwartung:</u> Übergeneralisierung von starken und schwachen Verben (Präfixe und Suffixe)	Schwache Verben im Perfekt: das Präfix <i>ge-</i> und das Suffix <i>-(e)t</i> Starke Verben im Perfekt: das Präfix <i>ge-</i> und das Suffix <i>-en</i>

Tabelle 1: Vergleich ausgewählter grammatikalischer Bereiche Ukrainisch/Russisch und Deutsch (Auswahl erfolgte auf der Grundlage der hier vorgestellten Studie)

Unter Berücksichtigung der theoretischen Aspekte des Sprachvergleichs zwischen Deutsch und den beiden vorgestellten ostslawischen Sprachen lassen sich klare Unterschiede in den Bereichen Orthografie, Syntax und Morphologie feststellen. Das folgende vierte Kapitel skizziert den empirischen Teil der Untersuchung.

3 Studiendesign

Im Zeitraum von November bis Dezember 2022 wurden im DaZ-Unterricht an einem Gymnasium in Ingelheim anonymisierte Textproduktionen von ukrainischen SuS im Alter von 12 bis 16 Jahren gesammelt. Die SuS waren in zwei Gruppen unterteilt: fünf SuS auf dem A2-Niveau und zehn SuS auf dem B1+-Niveau. Die B1+-Gruppe erhielt wöchentlich zehn bis zwölf Stunden DaZ-Unterricht, während die A2-Gruppe acht bis zehn Stunden pro Woche im DaZ-Unterricht verbrachte. Die SuS des A2-Niveaus wurden auf die Jahrgangsstufen 6, 7 und 8 verteilt, während die SuS des B1+-Niveaus am DaZ-Unterricht in den Klassen 9 und 10 teilgenommen haben. Alle SuS lernen seit der 5. Klasse Deutsch in der Ukraine. Vor der Datenerhebung wurden die erforderlichen rechtlichen Zustimmungen von Eltern und Teilnehmenden eingeholt. Nach

Abschluss der Datenerhebung wurden die Texte für die Auswertung digitalisiert, die als Korpus für die Studie dienten.

Die Auswahl der Textsorten erfolgte unter Berücksichtigung vorheriger Themenbehandlungen im Unterricht. So wurden beispielsweise die B1+-SuS auf die Textsorte Argumentation vorbereitet, indem sie im Unterricht unbekannte Vokabeln besprachen, den Text diskutierten und Textverständnisübungen durchführten. E-Mails wurden thematisiert, indem klare Anweisungen gegeben wurden, an wen die E-Mail gerichtet sein sollte. Die A2-Niveau-SuS behandelten Erlebnisberichte und Bildbeschreibungen im Zusammenhang mit dem Tempus Perfekt.

3.1 Korpus

Das für die Studie genutzte Korpus umfasst 50 Textproduktionen. Die Analyse erfolgte unter Berücksichtigung der Wort- und Satzzahl, wobei insgesamt 4.377 Wörter und 440 Sätze analysiert wurden. Das Korpus besteht aus zwei Subkorpora, wobei das erste Subkorpus die Textproduktionen des A2-Niveaus umfasst und das zweite Subkorpus die Textproduktionen des B1+-Niveaus.

Die Größe des ersten Subkorpus beträgt 941 Wörter oder 114 Sätze, während das zweite Subkorpus 3.436 Wörter oder 326 Sätze umfasst. Die folgende Tabelle fasst die gesamten Daten des Korpus noch einmal zusammen:

Subkorpus	Sätze	Wörter
A2	114	941
B1+	326	3.436
Insgesamt	440	4.377

Tabelle 2: Korpus (Sätze und Wörter)

Sowohl im A2-Subkorpus als auch im B1+-Subkorpus wurden folgende Kategorien untersucht: Groß- und Kleinschreibung, Phonem-Graphem-Korrespondenz, Verbstellung, Genus, Gebrauch des Artikels und Partizip II. Die folgende Tabelle veranschaulicht, welchen Sprachniveaus die verschiedenen Textsorten zugeordnet sind.

A2-Subkorpus	B1+-Subkorpus
Erlebnisberichte, Bildbeschreibungen, Erzählungen	Erlebnisberichte, Bildbeschreibungen, Argumentationen, Zusammenfassungen, E-Mails

Tabelle 3: Textsorten der beiden Subkorpora

Zunächst wurden die Textsorten nach A2 und B1+-Niveaustufen getrennt, im Anschluss wurden die einzelnen Fehler in jeder Textproduktion markiert³. Im nächsten Schritt wurden die Fehler zu der jeweiligen Kategorie zugeordnet und addiert. In der Datenanalyse der beiden Subkorpora werden alle Fehler berücksichtigt. Die Korpusanalyse beinhaltet zudem Wiederholungsfehler.

3.2 Auswertung

Das Subkorpus des A2-Niveaus besteht aus insgesamt 16 Textproduktionen, während das Subkorpus des B1+-Niveaus 34 geschriebenen Texten beinhaltet. Die folgenden Tabellen 4 und 5 fassen die geschriebenen Texte der genannten Niveaus zusammen:

Erlebnisbericht	Bildbeschreibung	Erzählung	Insgesamt
6	5	5	16

Tabelle 4: Verteilung der Textsorten im A2-Korpus

Erlebnisbericht	Argumentation	Zusammenfassung	Bildbeschreibung	E-Mail	Insgesamt
4	8	6	10	6	34

Tabelle 5: Verteilung der Textsorten im B1+-Korpus

.....
 3 Fehler werden hier als „unbewusste Abweichungen der sprachlichen Norm“ (Rösler 2023: 167) definiert.

Groß-Kleinschreibung

Die Analyse zeigt, dass die Texte auf A2-Niveau den größten Anteil an Fehlern in der Kategorie „Groß-Kleinschreibung“ aufweisen. Insgesamt wurden 43 Wörter falsch geschrieben, was 4,6% des gesamten A2-Subkorpus entspricht. Im B1+-Subkorpus sind es 73 Wörter bzw. 2,12% des gesamten Subkorpus, wobei hier vor allem drei verschiedene Fehlerarten auffallen: Erstens treten Wörter am Satzanfang, die von den SuS kleingeschrieben wurden, auf, wie im Beispiel **mein Freundin mag auf die Kinger aufgepasst/en*. Obwohl das erste Wort „Mein“ hierbei nicht großgeschrieben wurde, zeigen die weiteren Sätze der schreibenden Person, dass sie die Satzanfänge weitgehend mit einem großen Buchstaben schreibt. Daraus kann man folgern, dass die SuS die Regeln zum Großschreiben beherrschen, da im Allgemeinen alle Sprachen mit Alphabetschrift gemeinsame Regeln zur Großschreibung besitzen (vgl. Eisenberg 2019: 519).

Zweitens fällt auf, dass Adjektive wie **Deuche gramatik*, **das Rote Kleid*, oder **Ukrainische Sprache* auf beiden Niveaus großgeschrieben wurden. Ebenso wurden im A2-Subkorpus Artikel wie **Der Prinz* oder **Die mutige Prinzessin* großgeschrieben. Diese Fehler werden als „Hyperkorrekturen gepaart mit Unwissenheit“ (Böttger 2008a: 63) betrachtet. Zudem wird das Wort „*ich*“ sowohl auf A2- als auch auf B1+-Niveau oft mit einem Großbuchstaben geschrieben, obwohl es sich nicht um den Satzanfang handelt. Dies könnte darauf hindeuten, dass die SuS sich in diesem Fall am Englischen orientieren, da Englisch in der Ukraine als erste oder zweite Fremdsprache erlernt wird (vgl. Anders 2022: o. S.).

Drittens schreiben die SuS häufig deutsche Substantive klein, wie in den Beispielen **tennis*, **treffen*, **spielplatz*. Dies wird als falsche Analogie aufgrund der Kleinschreibung in den Muttersprachen Ukrainisch und Russisch interpretiert (vgl. Böttger 2008a: 63).

Phonem-Graphem-Korrespondenz

Die Auswertung der Korpora ergab außerdem, dass auf dem A2-Sprachniveau 42 falsch geschriebene Wörter der Kategorie ‚Phonem-Graphem-Korrespondenz‘ zugeordnet werden können. Dies entspricht 4,46% aller Wörter im ersten Subkorpus. Auf dem B1+-Niveau weisen 102 Wörter bzw. 2,97% des gesamten

Subkorpus eine falsche Phonem-Graphem-Korrespondenz auf. Die Untersuchung zeigt, dass verschiedene Fehler bei den ukrainischen SuS auf beiden Sprachniveaus auftreten.

Die geschriebenen Textproduktionen lassen darauf schließen, dass die SuS die deutschen Laute und das Alphabet beherrschen. Dennoch kommt es gelegentlich auf beiden Niveaus zu Verwirrungen, bei denen die Deutschlernenden kyrillische Buchstaben verwenden, die den lateinischen entsprechen. Dies betrifft insbesondere die Grapheme <g> (<d>), <n> (<h>, <ch>), (<v>, <w>). Obwohl diese Grapheme in den Sprachen unterschiedlich geschrieben werden, weisen sie ähnliche Aussprachen auf. Beispiele aus den Subkorpora sind: **Kinger* (statt: *Kinder*), **vieler gediechte* (statt: *viele Gedichte*), **Band* (statt: *Wand*). Diese Fehler werden als „Hyperkorrekturen“ (Böttger 2008a: 61) definiert, da die SuS einen Teil des Wortes richtig schreiben, während im anderen Teil die falsche Analogie auftritt. Die Untersuchung ergab, dass die A2-SuS häufiger Grapheme verwechseln als die B1+-SuS. Ein besonderes Phänomen tritt bei einer Person auf, die einen kyrillischen Buchstaben verwendet hat, der im lateinischen Alphabet nicht existiert, zum Beispiel **Zimmer* statt *Zimmer*.

Des Weiteren werden Wörter häufig falsch geschrieben, bei denen die Aussprache problematisch ist. Dies betrifft insbesondere die Analogie zwischen den deutschen Lauten [y:] und [y] und dem ostslawischen [u]. Beispiele sind: **mussen* (statt: *müssen*), **suß* (statt: *süß*), **fruhstuck* (statt: *Frühstück*). Es kommt auch zur Verwechslung der Grapheme <ch> und <h>, zum Beispiel **sechr* (statt: *sehr*), **danack* und **dannah* (statt: *danach*). Bei Vokalen wie <ü> und <ch> orientieren sich die SuS an ihren Muttersprachen, da diese Grapheme im Ukrainischen und Russischen nicht vorhanden sind (vgl. Böttger 2008b: 174).

Fehler aufgrund von Konsonantendopplung sind ebenfalls vorhanden, zum Beispiel **Donerstag*, **muter*, **gramatik*. Im Gegensatz dazu gibt es auch Fehler wie **dannach*, **Tennis*, bei denen die SuS nicht erkannt haben, ob die deutschen Vokale kurz oder lang sind (vgl. Böttger 2008a: 64). Weitere Fehler entstehen durch die Verwechslung von Diphthongen, beispielsweise **Zaitung*, sowie durch die direkte Übersetzung aus dem Ostslawischen, zum Beispiel **Komputer* oder **detoks*. Die Analyse zeigt, dass bestimmte Schreibregeln, wie die s-Schreibung, auf beiden Niveaus nicht immer beachtet werden. Zudem

treten vereinzelt Fehler auf, bei denen ein Buchstabe ausgelassen wird, zum Beispiel **Tish*, **shön*, **letze*.

Verbstellung

Die Auswertung zeigt, dass die Verbstellung im Deutschen den ukrainischen SuS Schwierigkeiten bereitet. Der Hauptgrund für ihren falschen Gebrauch liegt im negativen Sprachtransfer aus dem Ukrainischen und dem Russischen, der daraus resultiert, dass die ostslawischen Sprachen eine freiere Satzstruktur haben, während das Deutsche strengen Regeln unterliegt (vgl. Gladrow 1989: 138).

Während 38 Wörter oder 4,04% aus dem A2-Subkorpus zur Kategorie „Verbstellung“ gehören, wurden 96 Wörter oder 2,79% zu der gleichen Kategorie gezählt. Anhand der beiden Subkorpora lassen sich mehrere Fehler finden, die aufgrund der Inversion zustande kommen. Mit anderen Worten, das Deutsche weist eine fixierte Zweitstellung des Verbs auf im Hauptsatz und aus diesem Grund ist es nicht beweglich (vgl. Böttger 2008a: 198). Die ukrainischen SuS schreiben das Verb trotzdem an vielen Stellen im Satz, da sie sich an den ostslawischen Sprachen orientieren, die eine freiere Satzstellung besitzen. Die folgenden Beispiele aus dem Korpus belegen dies:

- (1) *Montag schön Tag ist.
- (2) *Aber wenn einige Vater verbring viel Zeit mit Kindern, ...

Darüber hinaus kommt es bei den ukrainisch- und russischsprachigen SuS in beiden Sprachniveaus häufig zu Fehlern in Nebensätzen, da Nebensätze im Ostslawischen die gleiche Satzstruktur wie Hauptsätze besitzen (vgl. ebd.: 204). Die folgenden Beispiele aus den beiden Subkorpora zeigen dies auf:

- (3) *... weil meine ukrainische Schule gibt auch am Samstag.
- (4) *Ich weiß, dass jetzt wir haben keine Gleichberechtigung, aber ...

Zudem ergibt sich aus der Auswertung, dass die Verben der ukrainischen SuS in den Sätzen mit Adverbialbestimmungen häufig eine falsche Satzstellung aufweisen. Das beruht darauf, dass sich im Deutschen in solchen Sätzen die

Substantive hinter dem Verb befinden (vgl. ebd.: 203). Die Untersuchung zeigt, dass die Verben am häufigsten in den Aussagesätzen falsch stehen, die Vergangenheit anzeigen. Außerdem ist dabei die Stellung des Partizips II in der Regel richtig, während die Hilfsverben den SuS Schwierigkeiten bereiten. Um dies näher zu begründen, werden im Folgenden die Beispiele aus den Subkorpora dargestellt:

- (5) *Gestern ich habe Taller gewacht ab.
- (6) *Letzte Woche ich habe das Geschirr gewaschen.
- (7) *Früher er hat da immer gesetzt, um seine Frau zu bewundern.

Genus

Die Auswertung zeigt, dass auf A2-Niveau 23 Fehler in der Kategorie „Genus“ gemacht wurden. Das sind insgesamt 2,44% aller Wörter des ersten Subkorpus. Zudem belegt die Untersuchung des zweiten Subkorpus, dass auf B1+-Niveau 36 Wörter beziehungsweise 1,05% innerhalb des Subkorpus ein falsches Genus aufweisen.

Zu den häufigsten Fehlern der ukrainischen SuS zählen diejenigen, die aufgrund der falschen Analogie des grammatischen Geschlechts des Ukrainischen oder des Russischen auftreten. Da es im Ostslawischen bei Substantiven eine Korrelation zwischen der Deklination und dem Genus gibt, beziehen sich die ukrainischen SuS häufig auf das Geschlecht, welches das jeweilige Substantiv in ihrer Muttersprache hat. Somit entstehen bei den ukrainisch- und russischsprachigen SuS aufgrund des Sprachtransfers oftmals Fehler (vgl. ebd.: 71). Im Folgenden werden diese Wörter dargestellt: **mein hausaufgaben* (*мое домашнее задание = n.*), **einer großer Schloss* (*большой замок = m.*), **ein aufgabe* (*задание = n.*), **frischer Luft* (*свежий воздух = m.*).

Des Weiteren lassen sich die Fehler aufgrund der „Übergeneralisierung der Regeln“ (Gushchina 2013: 50) erklären, wie im Wort **eine Cafe*. Daraus kann man ableiten, dass die lernende Person anhand des „-e“ als Endung des Wortes die Regel angewandt hat, dass das Wort *Café* das feminine Genus besitzt. Zudem kommt es zu Fehlern, die aufgrund des kurzen Sprachenlernens zustande kommen, wie zum Beispiel bei den Wörtern: **meine Vater*, **neue Handy*. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Genus an dieser

Stelle seitens der SuS nicht berücksichtigt wurde, da sie ihren Fokus auf andere Kategorien gelegt haben. Dazu gehören beispielsweise die lateinischen Buchstaben, die Bildung des Perfekts oder die Groß-Kleinschreibung.

Gebrauch des Artikels

Die Auswertung des A2-Subkorpus zeigt auf, dass die ukrainischen SuS in der Kategorie „Gebrauch des Artikels“ insgesamt 28 Wörter falsch geschrieben haben. Das entspricht 2,98% des gesamten Subkorpus des A2-Niveaus. Die Analyse des B1+-Subkorpus zeigt, dass 85 Wörter beziehungsweise 2,47% der Wörter des gesamten B1+-Subkorpus einen falschen Artikelgebrauch aufweisen.

Anhand der beiden Subkorpora lassen sich mehrere Fehlertypen erkennen. Bei den ukrainischen SuS kommt es häufig zum Auslassen sowohl des bestimmten als auch des unbestimmten Artikels. Dies passiert entweder aufgrund von Unsicherheit oder infolge der Identifizierung mit der eigenen Muttersprache, die keine Artikel aufweist (vgl. Böttger 2008a: 208). Das folgende Beispiel aus dem A2-Subkorpus verdeutlicht diese Aussage:

- (8) *Dann hat meine Mutter lecker Pizza gekocht.⁴

Des Weiteren kommt es bei den ukrainischen SuS zu einer häufigen Verwendung des falschen Kasus (vgl. Böttger 2008a: 209), wie beispielsweise in den folgenden Sätzen:

- (9) *Am Samstag wir haben mit meine Mutter eingekauft.
(10) *Dannah sie hat in den Bibliothek gefahren.

Insbesondere treten diese Fehler auf, wenn im Satz eine Präposition vorhanden ist, wie in Beispiel (9). Hieraus ergibt sich, dass die lernende Person erkannt hat, dass das Wort *Mutter* im Nominativ Singular den Artikel *die* besitzt und somit das Wort *meine* die Endung *-e* beinhaltet. Die Person hat jedoch die Präposition *mit* nicht beachtet, nach der immer der Dativ folgt. Anders gesagt, es kommt zu einer Kasusänderung.

.....

4 Die Adjektivdeklinationsform war nicht Teil der vorgestellten Studie und wird daher hier nicht berücksichtigt.

Außerdem sind Übergeneralisierungen zu finden, insbesondere im B1+-Subkorpus. Im Folgenden werden die Sätze aus dem genannten Subkorpus dargestellt, in denen sich an Stelle eines bestimmten Artikels ein unbestimmter Artikel befinden sollte:

- (11) *Das ist die Wohnung.
- (12) *Auf dem Fenster gibt es die Vase mit Blumen.
- (13) *Es gibt das Bild auf der Wand von seiner Frau.

Partizip II

Die Untersuchung belegt, dass 23 Wörter oder 2,44% aus dem A2-Subkorpus zur Kategorie „Partizip II“ gehören. Zudem zählen zu dieser Kategorie 17 Wörter oder 0,49% aus dem B1+-Subkorpus.

Die Fehler, die zu dieser Kategorie gehören, entstehen weitgehend aufgrund der Übergeneralisierungen der SuS. Die SuS achten nicht darauf, dass die schwachen Verben im Partizip II die Endung *-t* bekommen, während die starken Verben eine *-en* Endung erhalten (vgl. ebd.: 115). Die folgenden Beispiele schildern dies:

- (14) *Am Samstag wir haben mit meine Mutter eingekauft.
- (15) *Sie hat danach ein Caffe getrinkt.
- (16) *Am Freitag wir sein nach Kino gegehen.
- (17) *Und mein Vater aus der Ukraine ist gekommt zu uns.

4 Fazit

Die vorliegende Analyse der schriftlichen Textproduktionen von ukrainischen SuS im DaZ-Unterricht zeigt, dass das Schreiben in einer Fremdsprache, insbesondere auf den Niveaustufen A2 und B1+, mit verschiedenen sprachlichen Herausforderungen verbunden ist. Die Schwierigkeiten erstrecken sich über die Bereiche der Orthografie, der Syntax und der Morphologie.

Auf dem A2-Niveau treten vermehrt Probleme im Bereich der Groß-Kleinschreibung und der Phonem-Graphem-Korrespondenz auf. Die SuS neigen

dazu, ihre Muttersprachen, insbesondere das Ukrainische und Russische, als Referenz heranzuziehen und begehen daher Fehler, die auf Unterschiede in der Schreibweise und Aussprache zurückzuführen sind. Die Verbstellung und der Gebrauch des Genus stellen ebenfalls häufige Schwierigkeiten dar, die auf den negativen Transfer aus den Muttersprachen zurückzuführen sind.

Im B1+-Niveau zeigen sich ähnliche Herausforderungen, jedoch ist eine Verbesserung hinsichtlich einer geringen Fehlerquote feststellbar. Die SuS machen weiterhin Fehler in der Groß-Kleinschreibung und Phonem-Graphem-Korrespondenz, die Textproduktionen weisen hier jedoch eine gewisse Sensibilität gegenüber deutschen Schreibregeln auf. Die Verbstellung bleibt ein herausforderndes Element und auch der Artikelgebrauch sowie das Partizip II sind noch fehleranfällig.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die Bedeutung einer gezielten Förderung der schriftlichen Kompetenzen im DaZ-Unterricht. Es ist erforderlich, auf die spezifischen Schwierigkeiten der SuS einzugehen, indem der Fokus auf Regelunterschiede und den Transfer aus den Muttersprachen gelegt wird. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Schreibstrategien und Regeln der deutschen Sprache sowie gezielte Übungen können dazu beitragen, die Schreibkompetenzen der SuS auf beiden Niveaustufen zu verbessern.

Bibliografie

- AHRENHOLZ, B. (2010): Zweitspracherwerbsforschung, in: AHRENHOLZ, B./OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 64–80.
- BÖTTGER, K. (2008a): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- BÖTTGER, K. (2008b): *Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern. Die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen*, Dissertation Universität Hamburg, Hamburg, verfügbar unter <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/2054>, letzter Zugriff am 08.01.2024.

- BRINKSCHULTE, M. (2012): Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch, in: DRAHEIM, K. et al. (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminar-konzept für innovative Hochschullehre*, Wiesbaden: VS-Verlag, 59–81.
- BRUNS, T. (2007): *Einführung in die russische Sprachwissenschaft*, Tübingen: Narr Studienbücher.
- BÜHLER-OTTEN, S. et al. (2019): *Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I*, Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg.
- EISENBERG, P. (2019): Das deutsche Schriftsystem, in: Hoffmann, L. (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*, 4. Aufl., Berlin: De Gruyter, 518–526.
- FILATOVA, N. (2010): Ukrainisch im Kontakt mit anderen europäischen Sprachen. Englische, deutsche und russische Entlehnungen im Bereich der Politik, Dissertation, verfügbar unter <https://open.fau.de/items/8dbd55ec-9547-404a-bdcb-c3a134b-9f62b>, letzter Zugriff am 24.05.2024.
- GERLACH, D. & GÖTZ, S. (2021): Narratives Schreiben im Englischunterricht: Eine korpuslinguistische und genreanalytische Betrachtung von Schreibprodukten der Sekundarstufe I, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32/2, 181–206.
- GLADROW, W. (1989): *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich*, Leipzig: Enzyklopädie.
- GRIESSHABER, W. (2010): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, in: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228–238.
- GRUBER, H. (2010): Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien, in: Saxalber, A./Esterl, U. (Hrsg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*, Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 9–31.
- GUSHCHINA, I. (2013): Sprachliche Interferenzen bei Russisch-Deutsch-Mehrsprachigen. Dissertation, verfügbar unter <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0346/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- KNIFFKA, G. & SIEBERT-OTT, G. (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*, 2. Aufl., Paderborn, München: Schöningh.
- MARX, N. (2019): Schreiben im bilingualen Vergleich, in: Decker, L./Schindler, K. (Hrsg.): *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*, Duisburg: Gilles & Francke, 249–264.

MÜLLER, A. (2005): Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung, verfügbar unter <https://www.meslek-evi.de/bilder/Stud3.pdf>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

RÖSLER, D. (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 2. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05863-8>, letzter Zugriff am 24.05.2024.

Internetquellen

ANDERS, F. (2022): So funktioniert das Schulsystem in der Ukraine, abrufbar unter <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/so-funktioniert-das-schulsystem-in-der-ukraine/>, letzter Zugriff am 07.01.2024.

Mediendienst Integration: Flüchtlinge aus der Ukraine, abrufbar unter [Ukrainische Flüchtlinge | Flucht & Asyl | Zahlen und Fakten | MEDIENDIENST INTEGRATION \(mediendienst-integration.de\)](https://www.mediendienst-integration.de/), letzter Zugriff am 24.01.2024.

Herausforderungen von jugendlichen DaZ-Lernenden während und nach der InteA-Maßnahme

Einleitung

In hessischen Berufsschulen finden neben Berufsschüler*innen und Schüler*innen der berufsbezogenen Bildungsgänge auch zugewanderte Schüler*innen ab 16 Jahren eine Option in das hessische (Berufs-) Schulsystem integriert zu werden. Sie nehmen an der Maßnahme *Integration durch Anschluss und Abschluss* (im Folgenden mit InteA abgekürzt) teil. Laut dem *Schulischen Gesamtsprachförderkonzept* des *Hessischen Ministeriums für Kultus, Bildung und Chancen* (kurz HMKB) erwerben hier die 16- bis 18-Jährigen die nötigen Deutschkenntnisse, um später in die Ausbildungslandschaft integriert werden zu können oder die Übergänge in weitere schulische Bildungsgänge zu schaffen (vgl. HMKBb).

Aus meiner Erfahrung ist es insbesondere für Jugendliche mit geringem Bildungshintergrund im Herkunftsland schwierig, nach zwei Jahren Deutschkurs erfolgreich Hauptschulabschlussprüfungen und/oder Ausbildungen zu absolvieren. Denn nebst den Sprachkenntnissen in Deutsch nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (kurz GER) B2, sind für die Jugendlichen in berufsbezogenen Bildungsgängen auch Kenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften und mindestens einer weiteren Sprache vonnöten, um einen erfolgreichen qualifizierenden Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss zu erlangen, oder erfolgreich an einer (dualen) Berufsausbildung teilzunehmen und diese ohne weitere Unterstützung abzuschließen.

Mithilfe einer kleinen qualitativen Studie mit einem Proband*innen-Pool von elf ehemaligen InteA-Schüler*innen wollte ich das tatsächlich gefühlte Herausforderungsspektrum der Betroffenen ermitteln. Gerade die heterogenen Bildungsbiographien der jugendlichen Zugewanderten (vgl. Baumann/Riedl 2016; Hessisches Statistisches Landesamt 2023) führen zu großen Herausforderungen für

Lehrkräfte. Der durchgängige Sprachunterricht und der sprachensible Fachunterricht sind dabei Schlüsselwörter, die in Diskussionen zur Bildungspolitik fallen.

Im folgenden Artikel wird zunächst der Erwerb von Bildungssprache beleuchtet und anschließend die Maßnahme InteA vorgestellt und in den Kontext der hessischen Bildungspolitik gesetzt. Mit Erkenntnissen aus Studien zu Erfolgen des Zweitspracherwerbs und der Integration von Jugendlichen können Hinweise auf Probleme und Herausforderungen der Zielgruppe dargestellt werden. Daraufhin erläutere ich meine durchgeführte Befragung, um schlussendlich die Erkenntnisse der Leitfrageninterviews darzustellen und zu vergleichen.

1 Erwerb der Bildungssprache Deutsch für 16- bis 18-Jährige

Der Begriff Bildungssprache lehnt sich an die Konzepte von CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) und BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) an (vgl. Cummins 2008). CALP ist nach Leisen (2024) die Bildungssprache, die sich aus Alltags-, Unterrichts- und Fachsprache gegenseitig bedingt (vgl. SSFU) und BICS die Alltagssprache, die vertraut und demnach fehlertolerant ist (vgl. ebd.). Mit Blick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) mit seiner Beschreibung der B-Niveaus, lässt sich feststellen, dass Bildungssprache durch ihre Komplexität den Anforderungen des B2-Niveaus entspricht.

B2 – Selbständige Sprachverwendung¹

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdis-

.....

1 Dazu vergleichend: B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung „Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ (GER 2024).

kussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben (GER 2024).

Auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (kurz KMK) (vgl. 2019) betont die spezifischen und konzeptionellen Merkmale der Bildungssprache nach der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ in einer Stellungnahme von 2012:

Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar an lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen Mitteln aus (Schneider et al. 2012).

Stahl und Krummenauer führen aus, dass der Erwerb der Bildungssprache den DaZ-Lernenden oft noch schwerer fällt als der Erwerb der Alltagssprache, weil dieser ihnen häufig auch in der Herkunftssprache fehlt (vgl. 2023: 28). Auch bedingt durch andere ungünstige Lernvoraussetzungen (z. B. posttraumatische Belastungsstörungen, unsichere Lebenssituation, wenig Kontakt mit muttersprachlichen Peers) ist das Erlernen der Bildungssprache Deutsch bei Geflüchteten und Menschen mit traumatisierenden Erlebnissen von hohen Hürden geprägt (vgl. Czinglar 2018: 170).

Doch gerade im Übergang zum Beruf sind diese bildungssprachlichen Kompetenzen von großer Bedeutung:

Sie dienen der Persönlichkeitsentwicklung und bilden die Grundlage für erfolgreiches Lernen in Schule, in beruflicher Aus- und Weiterbildung oder im Studium. Damit ermöglichen sie die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen und sind der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe (KMK 2019).

Das HMKB hat sich 2023 erneut dafür ausgesprochen Deutsch als Bildungssprache zu fördern und fordern. So verspricht der neue Minister für Bildung Armin Schwarz (vgl. HMKBd), sich weiter darum zu kümmern und die dafür vorgesehenen Maßnahmenpakete² zu verstärken.

Während für Seiteneinsteiger*innen unter 16 Jahren auch nach Verlassen der Intensivklassen ein Fördermaßnahmenpaket existiert (vgl. HMKBc 2024), werden Schüler*innen nach der Maßnahme InteA, welche im Verlauf des Beitrags noch näher vorgestellt wird, oftmals in Ausbildung und schulischen Bildungsgängen zwar weiter engmaschig betreut, aber die DaZ-Förderung wird nach Erhalten des Sprachstandniveaus B1 als ausreichend bezeichnet. Weitere Fördermaßnahmen, insbesondere für Berufsschüler*innen in der dualen Ausbildung, können von den Schulen angeboten werden, sind aber oft nicht Teil der schulischen Programme. Die 16- bis 18-jährigen Lernenden müssen also in zwei Jahren die nötigen Sprachkenntnisse aufweisen und werden, je nach Anerkennung der Abschlüsse und Alter, in die Bildungsgänge integriert. InteA bietet hier durch die sozialpädagogische Betreuung, die durch das *Hessische Ministerium für Soziales und Integration* finanziert wird, die Möglichkeit, die Seiteneinsteiger*innen bestmöglich zu beraten und in passende Ausbildungsgänge zu integrieren (vgl. Schubart 2018: 169 u. HMKB 2024b).

Ob diese Integration der InteA-Schüler*innen nach Abschluss der Maßnahmen in die Ausbildungslandschaft und in die Regelklassen der Beruflichen Schulen funktioniert, ist von besonderem Interesse, da der Zweitspracherwerb der 16- bis 18-jährigen Seiteneinsteiger*innen noch kaum erforscht wurde. Cummins (2008: 72) äußert, dass neu zugewanderte Schüler*innen mindestens zwei Jahre zum Erlernen der Alltagssprache bräuchten und fünf bis sieben Jahre, um das bildungssprachliche Niveau ihrer muttersprachlichen Mitschüler*innen zu erreichen. Laut Czinglars Studie wird eine Vollintegration von Jugendlichen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in die Regelklasse im Vergleich zu jungen Menschen mit hohem Bildungshintergrund (durchgängige Beschulung, akademisches Elternhaus) als unrealistisch angesehen (vgl.

.....

2 Die neun Maßnahmenpakete sind unter <https://kultus.hessen.de//Unterricht/Bildungssprache-Deutsch/Massnahmenpaket-zur-Staerkerung-der-Bildungssprache-Deutsch> einzusehen und werden zum Teil näher erläutert.

Czinglar 2018: 169). Auch stellt Czinglar klar, dass „sowohl das Tempo als auch das Endergebnis des Zweitspracherwerbs [für Jugendliche] aufgrund einer Vielzahl möglicher Einflussfaktoren individuell stark variiert“ (ebd.: 158), und dass „Studien, die den Endzustand des Zweitspracherwerbs [erforschen,] meist zu der bekannten Generalisierung ‚je jünger, desto besser‘ [kommen]“ (ebd.: 162). Das Konzept der kritischen Periode³ beinhaltet allerdings nicht, wie viel Input jugendliche Lernende in jungen Jahren bekommen haben und dass der Alterseffekt nach kontrolliertem Input verschwindet (vgl. Unsworth 2016: 620). Ahrenholz & Grommes (2017: 2) weisen darauf hin, dass nicht nur das sprachliche Wissen im Jugendalter aufgebaut wird, „sondern auch neue Handlungsformate erschlossen werden, in denen das sprachliche Wissen eingesetzt werden kann“. Weiter spielen Antrieb und Motivation eine entscheidende Rolle im Lernprozess (vgl. Czinglar 2018: 162). Der letzte Punkt, den Czinglar zu den Hürden einer hohen Sprachkompetenz zählt, ist der Faktor Bildungssprache (vgl. ebd.: 162). Wie dieser Sprung von der Erstintegration zur erfolgreichen Eingliederung durch Erfolge im Erwerb der Bildungssprache in die Hessische Arbeitswelt gelingen soll, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2 InteA als Sprachfördermaßnahme für Jugendliche in Hessen

Die InteA-Maßnahme existiert seit 2015 (vgl. Schubart 2018: 169). Im Gesamtsprachförderkonzept des HMKB wird InteA zu den schulischen Sprachfördermaßnahmen des Landes gezählt. Während schulpflichtige Kinder in Hessen von 6–16 Jahren an den Grund- und allgemeinbildenden Schulen Vorlaufkursen oder später Intensivklassen zugewiesen werden (siehe hierzu auch die Beiträge von Grein sowie Reiche & Schindler in diesem Band), unterliegen 16–18-jährige Jugendliche keiner Schulpflicht mehr. Sie können am Unterricht der InteA-Klassen der Beruflichen Schulen teilnehmen (vgl. Czinglar

.....

3 Die kritische Periode wird hier als das Erklärungsmodell für die abnehmende Plastizität des Gehirns hingehend zum Erwachsenenalter aufgeführt (vgl. Czinglar 2016: 162 nach DeKeyser 2013 u. Salomo 2014).

2018: 158). Die Aufnahme- und Beratungszentren (kurz ABZ) der zuständigen Staatlichen Schulämter übernehmen hierbei die Zuweisung an die Schulen, diese wiederum sollen mit Intensivklassen oder -kursen dafür sorgen, dass die jungen Menschen dann nach kurzer Zeit in die Regelklassen aufgenommen werden können (vgl. HMKBa 2024). Im Intensivklassen-Bereich der Beruflichen Schulen soll innerhalb von maximal 24 Monaten die deutsche Sprache so erlernt werden, dass Anschlüsse und Abschlüsse im beruflichen Schulsystem erlangt werden können (vgl. HMKBa 2021: 15). Seiteneinsteiger*innen mit keinen bis wenigen Schulbesuchsjahren können außerdem in Alphabetisierungsklassen unterrichtet werden (vgl. ebd.: 11).

Dass diese Zielgruppe vor großen Herausforderungen steht, zeigt auch Schubarts Beschreibung der Zielgruppe:

[Sie sind] fremd in Deutschland, fremd in der Sprache, aber auch fremd in der Schule bzw. dem System des Lernens. Es sind z. T. Analphabetinnen und Analphabeten, und als Folge von Flucht- und Gewalterfahrungen sind sie „fremd mit sich selbst“, unterschiedlich traumatisiert und unterschiedlich stark in Sorge und Familienmitglieder, die zurück geblieben sind (Schubart: 2018:170).

Von Dewitz erfährt in ihrer Befragung, dass insbesondere der Übergang zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die Regelklasse die Lehrkräfte ihre Grenzen spüren lässt. Dabei konkretisieren die befragten Lehrkräfte, dass gerade Schüler*innen mit wenig oder ohne Schulerfahrung erschwerte Ausgangsbedingungen für das Bestehen im deutschen Schulsystem haben (vgl. 2020).

Schubart stellt klar, dass die Heterogenität insbesondere für die sozialpädagogische Begleitung nur bedingt ein An- und Weiterkommen erleichtert (vgl. 2017: 170). Dass die therapeutischen Hilfsangebote in den unterschiedlichen Sprachangeboten Mangelware seien, zeige das fehlende Budget für die sozialpädagogische Betreuung (vgl. ebd. 176). Betont wird bei der heterogenen Gruppe allerdings die hohe Motivation der jungen Menschen (vgl. ebd.). Auch geht Wagner von hoch motivierten jungen Menschen an Schulen aus (vgl. 2017: 20) und plädiert dafür, Ressourcen in junge Geflüchtete und ihre Eltern zu setzen, um „ihre hohe Motivation im Integrationsprozess zu erhal-

ten“ (ebd.).⁴ Nach Klein et al. (2017: 320) könnte das Deutsche Sprachdiplom (DSD) I PRO ein motivierendes Mittel sein, um das Schwellenniveau der Abgänger*innen von InteA zu überprüfen. So soll die Prüfung den Effekt haben, dass „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“ (ebd.: 321).

2.1 Das DSD I (PRO) der Kultusministerkonferenz

Das Deutsche Sprachdiplom I (kurz DSD) wird seit 1974 an Deutschen Auslandsschulen für 14- bis 16-jährige Schüler*innen durchgeführt (vgl. KMK 2019). Seit 2012 kommt das DSD auch im Inland zur Testung von Schüler*innen in der sprachlichen Erstintegration zum Einsatz (ebd.). Durch das erfolgreiche Absolvieren der Prüfung zum DSD I oder DSD I PRO (für Berufliche Schulen) wird das Sprachniveau B1 des GER bescheinigt. Ein DSD I oder DSD I PRO gilt als Beleg für ausreichende Deutschkenntnisse, um Zugang zu einem Studienkolleg in Deutschland zu erhalten (vgl. KMK 2019).

Im Gegensatz zum DSD I wird das DSD I PRO erst seit 2017 an Beruflichen Schulen im Inland durchgeführt und befähigt zur Teilnahme am deutschsprachigen Fachunterricht (vgl. Dronske 2016: 21). Laut den Durchführungsbestimmungen liegen dem DSD I PRO sprachliche Inventare der berufsorientierten Sprache zugrunde und beinhalten neben alltäglichen Szenarien auch

Handlungsfelder [...], welche sich aus dem Kontext der Berufsschule, der Berufswahl, des betrieblichen Praktikums, der beruflichen Ausbildung und den damit verbundenen Anforderungen ergeben. Da bei ist hier der berufsschulische und berufsbildende Lebenskreis eingeschlossen, nicht aber alle Handlungsfelder, die am Arbeitsplatz einmal eine Rolle spielen werden. (ZfAc, 2016, 3)

.....
4 Neue Ansätze soll das BiSS-Programm zur wirkungsvollen Umsetzung von erfolgreichen Maßnahmen bieten. Auch die Beruflichen Schulen können sich im Programm weiterbilden (vgl. BiSS-Transfer 2024) Eine Übersicht bieten Becker-Mrotzek & Roth (vgl. 2022).

Die ZfA bezieht sich dabei auf Kuhn (2007) und unterscheidet die berufsorientierte Sprache von der Fachsprache. Berufsorientierte Sprache siedelt sich dabei nah an der Allgemeinsprache an, mit dem Ziel in der Berufswelt kommunizieren zu können. Auch das DSD I PRO wird neben anderen Sprachzertifikaten an Beruflichen Schulen für die Zuweisung in schulische Bildungsgänge eingesetzt. So weisen manche Schulen auf ihren Webseiten GER Niveaus aus, die mindestens zu erreichen sind, um sich auf die Bildungsgänge oder schulischen Ausbildungen zu bewerben.

2.2 DSD I PRO in Hessen

Das DSD I PRO wird derzeit an allen hessischen Beruflichen Schulen, die InteA-Klassen unterrichten, jeweils zum Frühjahr durchgeführt. Bayern und Hessen liegen im bundesweiten Vergleich mit 950 bzw. 915 durchgeführten Prüfungen an erster und zweiter Stelle, gefolgt von Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Hamburg mit 500–700 Kandidat*innen⁵. Die anderen Bundesländer liegen hier weit unter den Zahlen der vorab genannten und führten keine (NRW) bis 265 Prüfungen (Bremen) durch (vgl. ZfAa 2022). Die Zahl der angemeldeten Kandidat*innen ist in Zeiten von Schulschließungen und Distanzunterricht durch Corona stark gesunken. Dass die Pandemie einigen Schulen eine ordnungsgerechte Durchführung der Prüfung erschwert hat, lässt sich hier nur vermuten. Zu der Durchführung 2024 gibt es derzeit keine veröffentlichten Zahlen, es ist aber anhand der steigenden Zahlen an InteA-Klassen in Hessen (vgl. Schulstatistik 2023) und der neuzugewanderten ukrainischen Jugendlichen, davon auszugehen, dass im Jahr 2024 eine Vielzahl an DSD I PRO Prüfungen durchgeführt werden⁶. Laut Pressemitteilung vom 14.07.2023 (vgl. HMKBe) haben 2023 1433 Berufsschüler*innen die Prüfung abgelegt.

.....

- 5 Die Zentrale für Auslandschulwesen, kurz ZfA hat das letzte Jahrbuch 2022 publiziert. Die Zahlen berücksichtigen dabei die Durchgänge 2018–2020.
- 6 Laut Wanderungsstatistik (vgl. Hessischen Statistisches Landesamt 2023) haben die Asylgesuche zwischen 2020–2021 einen Tiefstand erreicht. 2022 erreichen die Zuzüge aus dem Ausland einen neuen Höchststand, insbesondere die 80'000 Zuzüge aus der Ukraine (vgl. Integrationskompass 2023) spiegeln sich auch in der Zahl der zu beschulenden Intensivklassenschüler*innen wider (vgl. Schulstatistik 2023).

35% Prozent der Kandidat*innen hätten das Niveau B1 erreicht, weitere 35% das Niveau A2 (vgl. HMKBe).

Die DSD I PRO Prüfung spielt auch für meine Proband*innen eine Rolle. Bis auf zwei Personen haben alle am Durchgang 2023 teilgenommen und mit unterschiedlichem Erfolg bestanden.

3 Herausforderungen von jugendlichen DaZ-Lernenden während und nach der InteA-Maßnahme

Im Rahmen einer kleinen Studie wurden ehemalige Schüler*innen der InteA-Maßnahme zu ihren individuellen Herausforderungen befragt, um zu überprüfen, ob die von mir als Hauptfaktoren gesehene Aspekte der Integration in die deutsche Ausbildungslandschaft tatsächlich zu Erfolg oder Misserfolg führen und ob insbesondere schulisch angebotene DaZ-Förderkurse der beruflichen Schulen im Anschluss zu der InteA-Maßnahme erfolgsversprechend wirken. Als Lehrerin von Schüler*innen mit einem ähnlichen Werdegang interessiert mich hauptsächlich der Prozess des Deutschlernens und der Wirkungsgrad der dazugehörigen Sprachförderkonzepte der Schulen und ausbildenden Betriebe.

Um die Aussagen der ehemaligen Schüler*innen in einer möglichst umfassenden Befragung zu erfassen, habe ich das Leitfragen-Interview gewählt, das sich als besonders flexibel und genau erwiesen hat (vgl. Helfferich 2022: 875). Diese Methode hat den Vorteil, dass die Proband*innen zu einem Themenkomplex ausführliche Antworten geben können, während der/die Interviewende zeitgleich Rückfragen stellen oder bei Verständnisschwierigkeiten Erklärungen anfügen kann. Die Fragen wurden von den Interviewten zwar im Gesamten verstanden, einzelne Worterklärungen waren jedoch zum Teil notwendig.

Mit dem Blick auf Erfolg und Herausforderungen für ehemalige InteA-Schüler*innen meiner Schule möchte ich nun einen kleinen Einblick in die Lebensumstände und die eigene Vorstellung dieser jungen Menschen geben.

3.1 Fragestellung

In meinem Leitfragen-Interview wurden zum einen Fragen zum Deutscherwerb während der InteA-Zeit gestellt. Hier war es wichtig zu erfahren, welche Erinnerungen die Schüler*innen an die erste Zeit in Deutschland hatten, sodass ein Vergleich gezogen werden kann, wie wohl oder gut integriert sie sich mittlerweile in einer nicht mehr internationalen Umgebung, wie es in InteA-Klassen der Fall ist, fühlen. Außerdem wurde nach der Sprache des Umfelds und bewusst auch dem Sprachgebrauch mit der Familie gefragt. Des Weiteren fiel die Frage nach zusätzlichen DaZ- oder Förderstunden, und die empfundene Sinnhaftigkeit dieser. Zum Schluss beantworteten die Proband*innen einige Fragen zu ihrer Teilhabe, Chancengleichheit und ihrem Wohlbefinden im deutschen Umfeld.

3.2 Proband*innen-Pool

Alle elf teilnehmenden Proband*innen haben sich freiwillig auf einen Aufruf durch einen öffentlich ausliegenden Flyer an der Werner-Heisenberg-Schule gemeldet und wurden zwischen Januar und März 2024 an einem von ihnen ausgesuchten Ort befragt. Die Daten sind durch eine Audioaufnahme gesichert worden und werden hier bis auf wenige Ausnahmen nur in zusammengefasster Form dargestellt. Die Schüler*innen oder deren Erziehungsberechtigten haben zugestimmt, dass der erworbene Schulabschluss erfasst werden darf. Weitere personenbezogene Daten wie der Klarname, das Alter, das Herkunftsland oder die Muttersprache wurden nicht erhoben, sind mir aber als interviewender Person bekannt. Die hier geschätzten Sprachniveaus und Angaben sind Selbsteinschätzungen und können nicht überprüft werden.

3.3 Ergebnisse und daraus folgende Erkenntnisse

Die Erkenntnisse der Erhebung werden hier einerseits grafisch dargestellt, andererseits mit einzelnen Aussagen bekräftigt. Insbesondere offene Fragen wurden sehr unterschiedlich beantwortet und können z. T. grafisch nicht miteinander verglichen werden. Die ehemaligen Schüler*innen haben alle zeitgleich an der InteA-Maßnahme teilgenommen und haben 2022 oder 2023 die DSD I PRO

Prüfung abgelegt. Interessant ist es, dass kein Herkunftsland sich doppelt und die hier befragten Schüler*innen unterschiedliche Bildungshintergründe und somit unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen.

Schulabschlüsse

Wie bereits angedeutet, sind in der Arbeit mit Jugendlichen unterschiedliche Bildungshintergründe der Seiteneinsteiger*innen im InteA-Bereich zu erwarten und lassen sich anhand obiger Tabelle einsehen.

Diese Verteilung zeigt einmal mehr auf, dass Bildungshintergründe in InteA divers sind und den Menschen vorurteilsfrei begegnet werden muss. Eine Person ohne Hauptschulabschluss holt zum Beispiel auf Nachfrage gerade ihr Abitur an einer privaten Schule im Heimatland nach und möchte danach studieren.

Kürzel befragte Person	HASA ⁷	Anerkennung HASA	Anerkennung MR ⁸	Kein Schulabschluss bisher	In Ausbildung	Bildungsgang berufliche Schule	Andere Maßnahme/Beschäftigung	Besucht DaZ-Förderung
P1				x		x		ja
P2				x			x	nein
P3	x				x			nein
P4		x			x			nein
P5		x					x	nein
P6		x				x		ja
P7			x				x	ja
P8				x	x			nein
P9				x		x		nein ⁹
P10			x		x			nein
P11				x		x		ja

Tabelle 1: Abschlüsse, Maßnahmen und Bildungsgang

-
- 7 HASA: Hauptschulabschluss
 - 8 MR: Mittlere Reife
 - 9 Hat aber die Möglichkeit.

Herausforderungen zu Beginn der InteA-Maßnahme

Alle Schüler*innen sind im Zeitraum 2019–2021 nach Deutschland gekommen. Einige bezeichnen die erste Zeit als sehr schwierig, andere fanden sich sehr schnell gut zurecht. Während für zwei Personen die Sorge um das Nicht-Verstehen im Vordergrund stand, sind für die anderen insbesondere der Zusammenhalt der Mitschüler*innen und die Freundlichkeit der Lehrkräfte in Erinnerung geblieben.

Vier Personen sind mit Vorkenntnissen der Deutschen Sprache in die InteA-Klasse aufgenommen worden. Eine Person war schon in RLP in einer Regelklasse des Gymnasiums beschult worden, zwei hatten im Heimatland Deutschstunden und eine Person hat nach dem Umzug ein halbes Jahr Deutsch im Selbststudium gelernt. Interessant ist die Aussage der Person, die schon in RLP vollintegriert beschult worden war. Die erste Zeit [im Gymnasium in RLP] wurde aus Protest nur Englisch gesprochen.

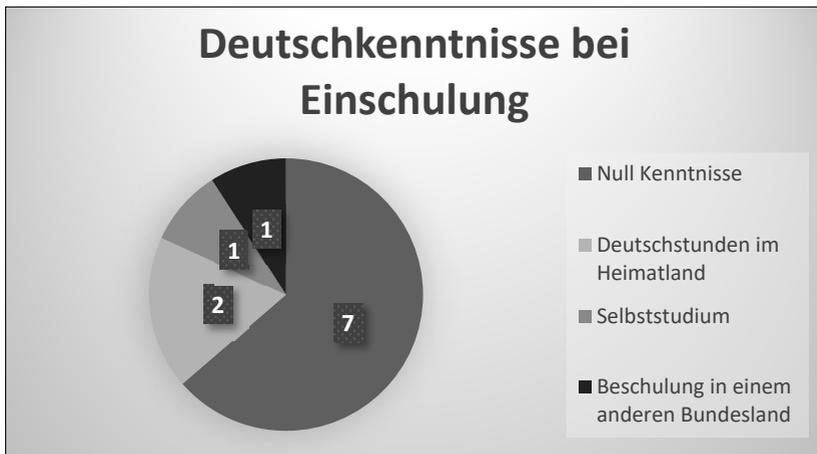


Abb. 1: Deutschkenntnisse bei Einschulung in Deutschland

„In der ersten Zeit wollte ich das [Deutsch Lernen] gar nicht, wegen den Schülern da“ (P2). Die vollintegrierte Beschulung direkt in die Regelklasse wird auch in der Forschung kontrovers diskutiert (vgl. Massumi & Dewitz 2015). Obwohl es sich bei der befragten Person um eine hochmotivierte Person handelt, lässt sich hier nicht bezweifeln, dass sich zunächst für diese Person das integrative

Modell als nicht erfolgreich herausgestellt hat. Sie klärt aber auch auf: „*Nach einem halben Jahr nach dem Umzug [nach Hessen] kam die Motivation, ich habe gut zugehört und nichts war schwierig für mich*“ (P2).

Umfeld und weitere Sprachen

Die Frage nach dem Sprachgebrauch im Alltag wurde von den meisten Teilnehmer*innen mit mehrheitlich Deutsch beantwortet. Auf Nachfrage, wenn man die Telefonate oder Videoanrufe dazu zähle, haben sich drei Personen umentschieden und zu 50/50 gewechselt. Es scheint also auch nach zwei und mehr Jahren weiterhin eine starke Verbindung zu Familie und Freund*innen im Herkunftsland zu geben. Eine Person, die nach eigenen Angaben keinen Kontakt mehr zu der Familie in Deutschland hat, spricht nur noch Deutsch.

Eine weitere Person (sie besucht das Studienkolleg) spricht tagsüber und in der Schule viel Englisch, zuhause die Herkunftssprache und beim Minijob und mit Freund*innen aus InteA Deutsch.

Auffällig war, dass Personen, die sich in einer Ausbildung befinden, im Alltag fast durchgängig (80%) Deutsch sprechen, während die Schüler*innen von Bildungsgängen eine kleinere Prozentzahl von Deutsch im Gebrauch angeben (60–70%). Dies weist darauf hin, dass sie sprachlich den Sprung zu der gleichaltrigen Gruppe im (Berufs-) Schulsystem geschafft haben.

Schule und Ausbildung

In einem nächsten Schritt wurden die Proband*innen nach ihrer momentanen Beschulungs- bzw. Ausbildungssituation gefragt. P2 arbeitet etwa Vollzeit im Detailhandel, holt aber zusätzlich an ihrer privaten Schule im Heimatland das Abitur nach. Die Person gibt an, die Wochenenden für das Lernen zu nutzen und im Allgemeinen sehr wenig Zeit zuhause zu verbringen, was sich auch im täglichen Sprachgebrauch des Deutschen (90%) widerspiegelt.

P5, die 100% Deutsch spricht und einen anerkannten Hauptschulabschluss hat, besucht zum Zeitpunkt des Interviews eine Maßnahme, um eine geeignete Ausbildung zu finden. Die Person gab an, im Heimatland die Schule bis zur 11. Klasse besucht zu haben. Laut eigenen Angaben wurde im vergangenen Sommer auch ein B2-Zertifikat bestanden. Dennoch ist es der Person, auch mithilfe der sozialpädagogischen Betreuung nicht gelungen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

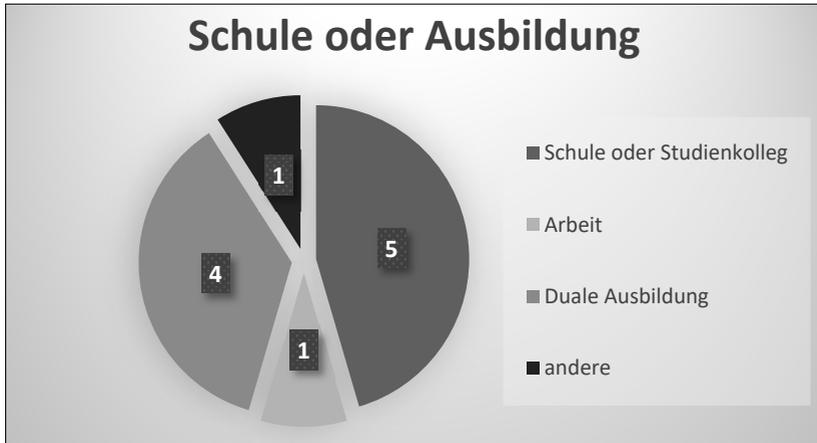


Abb. 2: Aktuelle Ausbildungssituation

Die Frage nach Unterstützungsangeboten seitens der Beruflichen Schulen wurde von allen acht betroffenen Personen mit ‚nein‘ beantwortet. Mit Hinweis auf die bestehenden DaZ-Kurse in den schulischen Bildungsgängen haben drei Personen angegeben, von diesen zu profitieren, wie etwa P11: „Der DaZ-Kurs ist sinnvoll, er bringt mich weiter. Die [anderen] denken, der Kurs sei Zeitverschwendung“ (P11).



Abb. 3: Selbsteinschätzung des Sprachniveaus

Herausforderungen in Deutsch und Erfolgchancen

Ein weiterer Punkt ist das selbst eingeschätzte Sprachniveau und die persönlichen Herausforderungen in Deutsch. Während sieben Personen angaben, alles zu verstehen, äußerten die anderen Personen, dass noch immer zum Teil Verständnisprobleme hätten, wie etwa P5, die angibt nur Deutsch im Alltag zu sprechen. Sie beschreibt eine Situation im Krankenhaus: „*Ich verstehe nicht alles, ich habe im Krankenhaus nicht alles verstanden, aber es spielt keine Rolle, ob man alles versteht [...]*“ (P5)

Auf Nachfrage, warum es keine Rolle spiele, sagt sie:

Doch es geht, mit der Zeit habe ich bemerkt, dass die Sprache kein Problem ist. Es hat mich gestört, dass ich nie wie ein Deutscher sprechen konnte, es war traurig. Aber dieses Jahr habe ich bemerkt, dass ich gut Deutsch lernen kann. Bei einem Bankgespräch, habe ich es geschafft mit der Bank zu sprechen. Da hab ich mir gedacht, Deutsch ist nicht so schwer ... (ebd.)

Allerdings gab es bei einem Einstellungstest Schwierigkeiten:

Das Thema kenn ich, ich habe das in der Schule gelernt, aber auf Deutsch konnte ich es nicht richtig machen. Mir hat die Fachsprache gefehlt. Thema Schaltung. Mathe ist kein Problem, aber es gab eine Frage in Mathe, ich habe die Frage einfach nicht verstanden, obwohl ich sehr gut in Mathe bin.¹⁰ (ebd.)

Die Person spricht alle drei Sprachregister des Schwellenlevels B1/B2 an (s. Kapitel DSD I PRO im GER und Bildungssprache). Die fehlenden bildungssprachlichen Spektren werden hier als nachteilig empfunden, obwohl die Person ein B2-Zertifikat hat.

Das DSD I PRO spielt für drei Personen eine wichtige Rolle im Lernprozess. So spricht P6 darüber, dass sie zwar das DSD I PRO nicht auf Niveau B1

.....

10 Die Aussagen wurden für das Verständnis leicht verändert. Die grammatikalische Korrektheit war aber zu keinem Zeitpunkt verständnisbeeinträchtigend.

bestanden habe, aber seither im Unterricht alles verstehen könne, was für die P6 die in einem Bildungsgang als einzige der befragten Gruppe den Realschulabschluss nachholt, sehr hilfreich sei. Offensichtlich hat hier das Bestehen des DSD I PRO nicht zum befürchteten Zuweisungszweck (vgl. Ricart & Brede 2016) geführt, sondern ihr wurde von den Lehrkräften nach eigenen Angaben eine Eignung zugesprochen.

Erfolgschancen für Ausbildung und Pläne

Neun Befragte gaben an, dass sie die momentan besuchte Ausbildung oder ihren Bildungsgang schaffen werden, zwei beantworteten die Frage mit „vielleicht“. Auf Nachfrage sehen die meisten erst im Studium mit dem verlangten C1-Niveau Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Da einige der Schüler*innen schon ein bestandenes B2-Zertifikat vorweisen können, scheint dieses Niveau für die Jugendlichen eine größere Hürde darzustellen:

„Deutsch ist ein Hindernis für das Studium auf Deutsch. Ich mache es lieber auf Englisch“ (P7)

„Studium ist extra, extra schwierig, ich versuche es. [...] für das Studium braucht man C1-C2. Es gibt extra Deutschkurse für das Studium“ (P10).

„Ich hoffe, dass ich auch das Studium schaffe. Es wird schwer, weil es ist ein Studium und ich brauche C1. Ich bin noch nicht bei C1“ (P3).

„Wenn ich das [Studium] auf Deutsch machen möchte, muss ich alles verstehen. Ich schaffe es, aber mit schlechten Noten. Ich will keine schlechten Noten“ (P2).

Weitere Aussagen beziehen sich auf die intrinsische Motivation: *„Wenn es sein muss, lerne ich. Ich brauche ein Abitur und ich muss eine Ausbildung absolvieren und dann komme ich zurück und mache mein Abitur. Aber es dauert ein bisschen.“* (P11). P9, die durch eine kurze Beschulungszeit im Heimatland (drei Schulbesuchsjahre) wenig Bildungshintergrund hat, kommentiert die Lern-

motivation wie folgt: „Man muss ein bisschen zu Hause lernen. Ohne Fleiß kein Preis. Ich muss neue Wörter lernen. Fachwörter können schwierig werden.“ (P9).

Perspektive in Deutschland

Die befragten Schüler*innen sind seit 2 bis 5 Jahren in Deutschland. Zwei Personen wollen ins Ausland, aber gezielt nicht in ihr Heimatland und zwei Personen wollen lieber zurück.

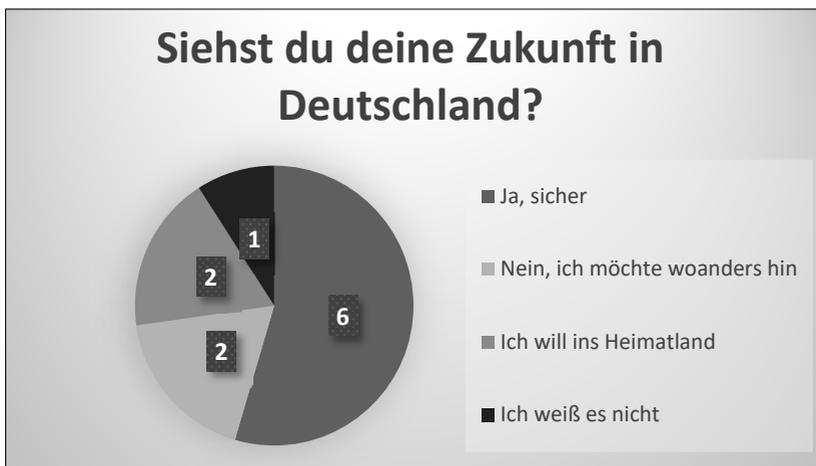


Abb. 4: Perspektive in Deutschland

Sechs Personen sind sich sehr sicher, in Deutschland bleiben zu wollen. Eine Person spricht die Dankbarkeit gegenüber Deutschlands an: „Ich will immer in Deutschland bleiben, Deutschland unterstützt mich, später will ich Steuern bezahlen, damit ich das revanchieren kann“ (P11).

4 Fazit und Ausblick

Ehemalige InteA-Schüler*innen zu befragen war ein interessantes, aber auch schwieriges Unterfangen. Die Schüler*innen sind nicht mehr an der ehemaligen Schule anzutreffen und nur dank der fortbestehenden Vernetzung unter-

einander, war es mir möglich, mehr als zehn Personen zu befragen. Für mich als Lehrkraft waren insbesondere die Lobesworte an unser InteA-Lehrkräfteteam ein Signal und die Aufforderung mit unserem pädagogischen Handeln weiterzumachen: Es spielt eine Rolle, wie Lehrkräfte mit den individuellen Herausforderungen der Schüler*innen umgehen! Unsere Hilfe, Toleranz und Zugewandtheit ist von großer Wichtigkeit, damit im Klassenzimmer ein Ort des Lernens entstehen kann. Die Schüler*innen haben sich allesamt wohl gefühlt und man hat sich ihren Herausforderungen angenommen.

Die Interviews haben mir ebenso gezeigt, dass intrinsische Motivation der wichtigste Faktor zum erfolgreichen Lernen ist. So erlangen die jungen Menschen mit wenig Bildungshintergrund ebenso gute Noten, wie Menschen, die durchgängig beschult wurden. Das Niveau der Sprache kann eine bildungssprachliche Ebene erreichen, auch wenn die Bildungssprache in der Muttersprache vielleicht nicht erlernt wurde. Ich persönlich denke, dass hier auch die Prüfung der KMK, also das DSD I PRO, eine sinnvolle Ergänzung für die InteA-Maßnahme darstellt. Die Kandidat*innen sind gezwungen in der produktiven Kompetenz eine abstrakte Sprachlichkeit, die ein Teil der Bildungssprache ist, zu erlernen. Nur so kann das Niveau von B1 erreicht werden. Dass es trotzdem möglich ist, den zu prüfenden und vielleicht nicht bestehenden Schüler*innen ein schulisches Weiterlernen zu ermöglichen, empfinde ich den Lehrkräften gegenüber als wertschätzend. Wir begleiten die Jugendlichen ein gutes Stück in ihrer Lernkarriere und können abschätzen, ob eine schulische Laufbahn weiter ermöglicht werden sollte.

Enttäuschend war dagegen, dass Betriebe oder Berufsschulen offensichtlich keine Angebote für Sprachförderkurse ehemaliger Seiteneinsteiger*innen anbieten, positiv hervorzuheben wäre das Sprachförderangebot, von dem die Lernenden der berufsschulischen Bildungsgänge profitieren. Chancen auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit beinhalten meines Erachtens auch ein Aufnehmen von schulischen Sprachkursen auf den höheren Niveaus B2-C1, um jungen Menschen mit DaZ- Hintergrund ein Abitur oder ein Studium in Deutschland zu ermöglichen. Aus Sicht einer Lehrkraft junger zugewanderter Menschen, sollte es von hoher Priorität sein, dass Hessen eine Verstärkung der Sprachfördermaßnahmen in Angriff nimmt und die Heterogenität im Klassenzimmer weiter als bereichernd für unsere Schulen sieht. Mehrsprachigkeit und

Plurikulturalität sollten zur Stärkung der Bildung in Hessen führen und jungen Menschen Chancen bieten, sich sowohl in die berufliche Welt als auch in die Gesellschaft zu integrieren. Es bleibt zu sagen: Jugendliche ab 16 Jahren lernen nicht immer gleich erfolgreich. Meines Erachtens ist es für das langfristige Ziel, Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, wichtig, auch den Lernprozess dieser jungen Menschen mit größer angelegten Studien zu erforschen.

Bibliografie

- AHRENHOLZ, B. & GROMMES, P. (2017): „Deutsch als Zweitsprache und Sprachentwicklung Jugendlicher“, in: AHRENHOLZ, B. & GROMMES, P. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*, Berlin: de Gruyter, 1–22.
- BAUMANN, B. & RIEDL, A. (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen*, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- BECKER-MROTZEK, M. & ROTH, H. J. (2022): „Wirksame Konzepte der Sprachförderung implementieren“, in: McEVALNY, N. et al. (Hrsg.): *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* Münster: Waxmann, 81–94.
- CZINGLAR, C. (2018): „Zweitspracherwerb im Jugendalter: Die Bedeutung des Alters und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen“, in: DEWITZ, N., TERHART, H., MASSUMI, M. (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Schulsystem*, Weinheim: Beltz Juventa, 158–172.
- CUMMIN, J. (2008): „BICS und CALP: empirical and theoretical status of the distinction“, in: HORNBERGER, N. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*, New York: Springer Science & Business Media LLC, 71–83.
- DRONSKE, U. (2016): „Zum Einsatz des Deutschen Sprachdiploms in Vorbereitungsklassen“, in: *Fremdsprache Deutsch. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 21–24.
- HELFFERICH, C. (2022): „Leitfaden- und Experteninterviews“, in: BAUR, N. & BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Springer VS, Wiesbaden, verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55, letzter Zugriff am 19.03.2024.

- KLEIN, W., KÜPPER, V. & WAGNER, I. (2017): „Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen“, in: MIDDEKE, A. et al. (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 313–324.
- KUHN, C. (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*, Jena 112–117.
- RICART BREDE, J. & SCHRAGE, H. (2016): „Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) als Motivationsturbo – sogar mit Nutzen für Regelunterricht und Berufsvorbereitung? Sichtweisen von schulischen Akteurinnen und Akteuren zum Einsatz des DSD I im deutschen Schulsystem“, in: RICART BREDE, J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“*, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 211–227.
- SCHNEIDER, W. et al. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung), verfügbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf, letzter Zugriff am 19.03.2024.
- SCHUBART, C. (2017): „Integration und Abschluss (InteA)“, in: SEIBOLD, C. & WÜRFEL G. (Hrsg.): *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 169–176.
- STAHL, C. & KRUMMENAUER-GASSER, A. (2023): *Bildungssprache Deutsch. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- UNSWORTH, S. (2016): „Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both?“, in: *Journal of Child Language* 43, Nr. 3, 608–634.
- VON DEWITZ, N. & BREDTHAUER, S. (2020): „Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 57, Nr. 4, 429–442, auch verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0063>, letzter Zugriff am 14.05.2024.
- WAGNER, B. (2017): „Geflüchtete Kinder und Jugendliche. Was sie mitbringen und was sie brauchen“, in: SEIBOLD, C. & WÜRFEL, G.: *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa: 11–21.
- WISNIEWSKI, K., IDE, R. & SCHWENDEMANN, M. (2020): „Zum Einsatz des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (erste Stufe) an Schulen in Deutsch-

land: Ein Problemaufriss“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25, Nr. 2, 488–529.

Internetquellen

BiSS-Transfer, abrufbar unter <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss-transfer/idee-und-ziele/>, letzter Zugriff am 14.03.2024.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, abrufbar unter <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, letzter Zugriff am 09.03.2024.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKBa) (2021): „Erfolgreich Deutsch lernen“, abrufbar unter https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-11/erfolgreich_deutsch_lernen_deutsch.pdf, letzter Zugriff am 09.03.2024.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKBb): „Schulisches Gesamtsprachförderkonzept“, abrufbar unter <https://kultus.hessen.de/unterricht/sprachkompetenz/schulisches-gesamtsprachfoerderkonzept>, letzter Zugriff am 20.02.2024.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKBc): „Maßnahmenpaket zur Stärkung der Bildungssprache Deutsch“, abrufbar unter <https://kultus.hessen.de/Unterricht/Bildungssprache-Deutsch/Massnahmenpaket-zur-Staerkung-der-Bildungssprache-Deutsch>, letzter Zugriff am 13.03.2024.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKBd) : „Stärkung der Schulen – Minister Schwarz spricht im Landtag“, abrufbar unter <https://kultus.hessen.de/ueber-uns/minister/minister-schwarz-spricht-im-landtag>, letzter Zugriff am 14.03.2024.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKBe) (2023): „Staatssekretär Lösel überreicht Sprachdiplome an erfolgreiche Absolventen“ (Pressemitteilung), abrufbar unter <https://kultus.hessen.de//presse/staatssekretaer-loesel-ueberreicht-sprachdiplome-an-erfolgreiche-absolventen>, letzter Zugriff am 14.05.2024.

Hessisches Statistisches Landesamt (2023a): „Bevölkerungszahl in Hessen deutlich gestiegen“ (Pressemitteilung), abrufbar unter <https://statistik.hessen.de/presse/bevoelkerungszahl-in-hessen-deutlich-gestiegen>, letzter Zugriff am 08.03.2024.

- Hessisches Statistisches Landesamt: (2023b & 2024): „Integrationskompass“, abrufbar unter <https://integrationskompass.hessen.de/flucht/statistische-daten#c2607>, letzter Zugriff am 09.03.2024.
- Kultusministerkonferenz (KMKa) (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019), abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf, letzter Zugriff am 11.03.2024.
- Leisen, J. (2024): Sprachsensibler Fachunterricht, abrufbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/>, letzter Zugriff am 10.03.2024.
- Zentrale für Auslandsschulwesen: (ZfAa): Auslandsschulwesen in Zahlen, abrufbar unter <https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Services/Publikationen/auslandsschulwesen-in-zahlen.html>, letzter Zugriff am 20.02.2024.
- Zentrale für Auslandsschulwesen (ZfAb): DSD I PRO, abrufbar unter https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro_node.html, letzter Zugriff am 09.03.2024.
- Zentrale für Auslandsschulwesen ZfAc (2016): DSD I PRO – Sprachliche Inventare https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/DE/DSD/DSDIPRO/Informationen_fuer_den_Unterricht/SprachlicheInventareDSDIPRO.pdf?__blob=publicationFile&v=1, letzter Zugriff am 08.03.2024.

Multikollektivität in der Sprachförderung aufgezeigt am Projekt FUNK der Universität Koblenz

Einleitung

In dem Projekt FUNK der Forschungsstelle Wissenstransfer der Universität Koblenz geleitet durch Prof. Dr. Wolf-Andreas Liebert werden seit 13 Jahren mehrsprachige Schüler*innen und Auszubildende durch Lehramtsstudierende in verschiedenen Schul- und Berufsschulfächern (alle Hauptfächer sowie Nebenfächer nach Bedarf) gefördert. Der Förderunterricht findet nachmittags in Kleingruppen an der Universität statt und ist für die Förderschüler*innen kostenlos, da das Projekt von der Stadt Koblenz, dem Landkreis Neuwied und der Universität Koblenz finanziert wird. Stand Juni 2022 hat FUNK bereits ca. 1200 Schüler*innen und Azubis fachsprachlich gefördert (für mehr Informationen zum Projekt siehe Hirt & Meinen 2023).

Im Förderunterricht bei FUNK treffen Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinander und arbeiten in Kleingruppen zusammen. Zu FUNK kommen sowohl Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der 2. oder 3. Generation als auch Schüler*innen, die weniger als fünf Jahre in Deutschland leben. Grundsätzlich sprechen alle Schüler*innen in der Familie und viele auch im Freundeskreis eine andere Sprache als Deutsch¹. Im Schuljahr 22/23 waren Teilnehmende mit 36 unterschiedlichen Nationalitäten und 31 unterschiedlichen Sprachen bei FUNK angemeldet. Die Förderlehrer*innen auf der anderen Seite sind zu 80% in Deutschland einsprachig aufgewachsen. Von außen betrachtet könnte diese Situation zu interkulturellen Konflikten und Problemen in der Kommunikation untereinander aufgrund der sprachlichen Heterogenität führen. Tatsächlich ist es in 13 Jahren Projekt FUNK zu

.....

1 Dies wird bei der Anmeldung abgefragt.

keiner solchen Auseinandersetzung gekommen, weder zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen noch zwischen den Schüler*innen untereinander. Der vorliegende Beitrag soll anhand des kulturwissenschaftlichen Konzepts der Multikollektivität einen Erklärungsversuch dafür leisten, warum „FUNK funktioniert“ (Zitat einer ehemaligen Schülerin, für weitere Erfahrungsberichte siehe <https://userpages.uni-koblenz.de/~funkprojekt/wordpress/erfahrungen/>).

Nach einer kurzen theoretischen Einführung in den Ansatz der Multikollektivität werden erste Funde einer andauernden Studie zu Effekten von inter- sowie intrakollektiven Begegnungen auf das Lernklima präsentiert. Im Anschluss daran wird ein Unterrichtsentwurf für den expliziten Einsatz der Multikollektivität im Förderunterricht vorgestellt, der bei FUNK bereits mehrfach erfolgreich eingesetzt wurde.

1 Multikollektivität

Der kulturwissenschaftliche Ansatz der Multikollektivität (Hansen 2009) geht davon aus, dass alle Menschen Mitglieder in mehreren Kollektiven sind (vgl. Rathje 2014: 41). Person 1 kann Mitglied in den Kollektiven A, B, C, D sein und Person 2 in den Kollektiven E, F, G und B, womit beide über das Kollektiv B eine Gemeinsamkeit aufweisen, auch wenn sie ansonsten keine Überschneidungen haben. Durch die Mehrfachzugehörigkeit einzelner Individuen zu Kollektiven entsteht einerseits Einzigartigkeit, da kein Individuum eine hundertprozentige Übereinstimmung in den Kollektiven aufweisen wird, und andererseits Gemeinsamkeit, da in den meisten Fällen mindestens ein gemeinsames Kollektiv gefunden werden kann. Das Individuum ist jedoch auch mehr als die Summe seiner Kollektive, was Hansen als „individuelle[n] Überschuss“ (2009: 21 zit. nach Neubauer/Rösler 2019: 349) bezeichnet. Individualität entsteht dann durch die Summe der Kollektive und eben diesen individuellen Überschuss.

„Ein Kollektiv wird durch eine partielle Gemeinsamkeit der ihm zugerechneten Individuen konstituiert.“ (Hansen 2011: 160 zit. nach Marschelke 2017: 34). Biologische Charakteristika wie blonde Haare, aber auch die Hautfarbe, Hobbys wie Mountainbiken oder Gewohnheiten wie Kaffeetrinken, die soziale Schicht oder die Herkunft wie Region oder aber auch Nation können Kollekti-

ve konstituieren (vgl. Marschelke 2017: 34). Hierbei handelt es sich dann um „Abstraktionskollektive“ (ebd.), die zunächst von außen durch eine beobachtende Person erstellt werden. Erst wenn zwischen den Kollektivmitgliedern Kommunikation stattfindet, entstehen „Virulenzkollektive“ und „Sozialkollektive“ (Hansen 2009 u. 2015 zit. nach Marschelke 2017: 36) und damit aktive Kollektive. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn sich mehrere Kaffeetrinker*innen zu einem Kaffee-Genuss-Verein zusammenschließen würden (vgl. hierzu auch Marschelke 2017: 36). Eine Sozialkategorie wie bspw. Migrant*innen wird so lange unter die Abstraktionskollektive gezählt, bis sich Mitglieder dieser Kategorie zu einem Interessenverbund zusammenschließen und ein Sozialkollektiv entsteht (vgl. Marschelke 2017: 38). In diesem Zusammenhang muss auch ein zentrales Merkmal des Multikollektivitätsansatzes genannt werden, das Konzept der Virulenz. Es besagt, dass abhängig von der Situation relevante Zugehörigkeiten zu Kollektiven aktiviert oder nicht aktiviert werden. Eine Person kann zugleich Grundschullehrerin und Rock-am-Ring-Besucherin sein, sie wird im Umgang mit den Schüler*innen ein anderes Verhalten zeigen als in der Menschenmasse vor der Bühne. Dieses Konzept als Merkmal der Multikollektivität verdeutlicht, dass Individuen täglich mit Differenzen konfrontiert werden und aufgrund der Mehrfachzugehörigkeit in der Lage sind, mit diesen umzugehen (vgl. Rathje 2014: 47).

Des Weiteren gibt es sogenannte „Schicksals- und Interessenkollektive“ (Marschelke 2017: 39), von denen nur bei der zweiten Form eine freiwillige Zugehörigkeit vorliegt. In Schicksalskollektive wird man hineingeboren oder durch äußere Umstände hineinversetzt wie Religionszugehörigkeit oder Geschlecht (vgl. Marschelke 2017: 39). Meines Erachtens liegt hier auch eine Überschneidung in den Begrifflichkeiten vor, da Schicksalskollektive auch Abstraktions- und/oder Sozialkollektive sein können. Vermutlich können Kollektive als beides gleichzeitig kategorisiert werden. Das Kollektiv Migrant*in ist sowohl Abstraktions- als auch Schicksalskollektiv, aber je nach Kommunikation der Mitglieder untereinander auch Sozialkollektiv. Interessenkollektive sind dann beispielsweise der Schachclub oder die Parteimitgliedschaft. Interessant für die Zusammenarbeit im Projekt FUNK ist die komplementäre Beziehung einiger Kollektive, die nur gemeinsam existieren können. Dazu zählen die Kollektive der Kund*innen und Verkäufer*innen, aber auch der Dozierenden und

Studierenden (vgl. Marschelke 2017: 45). So bilden die Förderlehrer*innen und Schüler*innen bei FUNK komplementäre Kollektive, wobei die Förderlehrer*innen zugleich auch dem Kollektiv Studierende angehören. Auf diesen Aspekt wird später näher eingegangen.

Wichtig für die Anwendung der Multikollektivität auf die Gesellschaft sind auch sogenannte „Dachkollektive“ (Hansen 2009 zit. nach. Marschelke 2017: 49), zu denen Nationen gezählt werden. Dabei handelt es sich um Kollektive zweiten Grades, die anders als Kollektive ersten Grades (Abstraktionskollektive, Schicksalskollektive etc.) weitere Kollektive enthalten, also ein Dach über mehrere Kollektive bilden (vgl. Marschelke 2017: 49). Marschelke (2017) merkt hier ergänzend an, dass mit Nation nicht zwangsläufig Staatsbürgerschaft gemeint ist, sondern auch der Aufenthaltsort als Zugehörigkeitskriterium zum Kollektiv herangezogen werden kann (vgl. ebd. 51).

In diesem Zusammenhang muss auch der Kulturbegriff im Rahmen der Multikollektivität geklärt werden. Denn Kultur definiert Hansen – anders als der traditionelle Kulturbegriff – als Standardisierungen eines Kollektivs; dazu zählen „Denk-, Fühl- und Handlungs- und Kommunikationsmuster (inklusive Normen)“ (Marschelke 2017: 40). Diese Standardisierungen werden durch Kommunikation zwischen den Individuen eines Kollektivs konstituiert (vgl. Marschelke 2017: 41). Kultur ist dann der Inhalt, während das Kollektiv die Struktur oder Form bildet (vgl. Marschelke 2017: 41).

Viel diskutiert ist resultierend aus diesem anderen Kulturverständnis auch der Zusammenhang zwischen Multikollektivität und Interkulturalität, der auch für das Projekt FUNK relevant ist (vgl. hierzu Rathje 2014: 51f.; Marschelke 2017: 32f.; Neubauer/Röseler 2019: 348; Grein 2019: 134f.). Interkulturalität liegt der traditionelle Kulturbegriff zugrunde, nach dem Kulturen anhand von Kulturdimensionen (Hofstede 2017) oder Kulturstandards (Hall 1966, 1976, 1983) miteinander verglichen werden können (vgl. Grein 2019: 128). Darauf basierend wurden interkulturelle Trainings entwickelt, die Individuen auf Situationen vorbereiten sollen, in denen sie mit Individuen anderer Kulturen interagieren müssen, sogenannte interkulturelle Begegnungen (vgl. Rathje 2014: 51). Ein kompetentes Umgehen mit solchen Situationen wird durch die sogenannte interkulturelle Kompetenz ermöglicht, die sich aus vielen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Teilkompetenzen zusammensetzt,

die hier nicht näher erläutert werden können (vgl. Grein 2019: 126ff. für eine Zusammenfassung). Auch wenn das traditionelle Verständnis von Kultur kritisiert wird, weil es Mitgliedern einer Kultur Homogenität unterstellt und der „Komplexität des Verhältnisses des Einzelnen zu seiner sozialen Umwelt nicht gerecht“ (Rathje 2014: 39) wird (vgl. auch Neubauer/Röseler 2019: 348), stellt Grein zurecht fest: „Menschen, die jegliche kulturspezifische Unterschiede negieren, haben wohl unzureichende Erfahrungen mit Menschen anderer Kulturen gemacht“ (Grein 2019: 128). Der von Hansen formulierte Kulturbegriff als Standardisierungen innerhalb von Kollektiven und der Ansatz der Multikollektivität ermöglicht ein neues Verständnis von interkulturellen als interkollektive Begegnungen.

„Mit Hilfe der Vorstellung von Multikollektivität lässt sich hier die Hypothese aufstellen, dass Interkulturalität genau dann von den Kommunikationspartnern konstruiert wird, wenn die Beteiligten in der gegebenen Situation keine gemeinsame Kollektivzugehörigkeit aktivieren, bzw. das Fehlen gemeinsamer Kollektivzugehörigkeiten als virulent erleben.“ (Rathje 2014: 52)

Es muss also vielmehr eine „interkollektive Kompetenz, wobei Kultur dann lediglich eine Facette des ‚Kollektiven‘ ist“ (Grein 2019: 135), ausgebildet werden. Der Weg zu einem harmonischen und produktiven Zusammenarbeiten ist die Hervorhebung der Gemeinsamkeiten und damit der gemeinsamen Kollektive anstatt einer Fokussierung auf Unterschiede (vgl. Grein 2019: 135). Solche interkollektiven Beziehungen sind es auch, die durch ihre Verschränkung grundlegend für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sind. Denn die Vielzahl der Kollektive führt zu einer Vielzahl an interkollektiven Beziehungen, die wiederum einer eindimensionalen Spaltung der Gesellschaft entgegenwirken und somit Kohäsion erzeugen (vgl. Rathje 2014: 43). Eine sehr anschauliche und praxisnahe Erläuterung des Konzepts der Multikollektivität findet sich auch bei Rathje (2018).

Multikollektivität wird inzwischen in verschiedenen Kontexten herangezogen, um die Zugehörigkeit von Individuen zu gesellschaftlichen Gruppen zu erforschen. So wendet Burkhardt (2023) das Konzept auf das Besuchsverhal-

ten von Gottesdiensten an, während sich Weis-Dalal (2021) im Kontext von Herausforderungen einer globalisierten Lebenswelt für die Rechtspraxis mit Multikollektivität befasst. Krüchel/Neubauer (2020) hingegen wenden diesen Ansatz auf das Verhalten von Algorithmen an, wie sie bspw. Suchmaschinen wie Google, aber auch soziale Netzwerke verwenden (vgl. ebd. 22 sowie 26).

Eine praktische Anwendung von Multikollektivität in Unternehmen mit dem Namen *Cohesion Machine* bzw. *Cohesion Table* wurde von Schirmacher, Zollo & Rathje (2017) entwickelt. Bei diesem vielversprechenden Tool handelt es sich um eine web-basierte Applikation, mit deren Hilfe in einem kurzen Zeitraum Bewusstsein für kollektive Gemeinsamkeiten in Gruppen geschaffen werden kann. Dies kann nach den Autor*innen zu „Vertrautheit und Kohäsionseffekten im Team“ (ebd. 1) führen. Die Applikation ist in drei Schritten aufgebaut: 1. Reflect (Reflexion über eigene Kollektivzugehörigkeiten) 2. Match (Kollektive der anderen Nutzer*innen ohne Zuordnung zu bestimmten Personen einsehen und die Möglichkeit die eigenen Kollektive um deren Angaben zu erweitern) 3. Explore (Darstellung der gesamten Kollektiv-Struktur mit Verbindungen der Nutzer*innen untereinander) (vgl. ebd. 12f.). Ausführliche Information zu der Applikation sind unter <http://cohesion-lab.com/> (26.01.24) zu finden.² Auswertungen von Befragungen zu ersten Verwendungen der Applikation zeigen, dass diese erfolgreich darin ist, Multikollektivität erfahrbar zu machen und damit Kohäsionseffekte zu schaffen (vgl. ebd. 144f.).

2 Multikollektivistischer Ansatz in der Sprachförderung

Wie bereits eingangs thematisiert, kommt es im Förderunterricht bei FUNK zu vielen interkollektiven Begegnungen. Im vorliegenden Abschnitt wird der Ansatz der Multikollektivität auf die Sprachförderung angewandt, indem untersucht wird, inwiefern gemeinsame Kollektive die Zusammenarbeit im Projekt positiv beeinflussen können.

.....

2 Der Quellcode ist frei verfügbar unter <https://github.com/zollillo/cohesion-catalyst> (letzter Zugriff am 03.03.2024) abzurufen.

Oben wurden komplementäre Kollektive als solche beschrieben, die sich gegenseitig bedingen (vgl. Marschelke 2017: 45). Die Förderlehrer*innen studieren Lehramt an der Universität Koblenz und befinden sich somit im Kollektiv Studierende und in einer Lernsituation. Die Schüler*innen und Auszubildenden, die in den Förderunterricht zu FUNK kommen, gehören dem Kollektiv (Berufs)Schüler*innen an und sind damit ebenfalls in einer Lernsituation. Bei FUNK bilden sie dann jedoch die komplementären Kollektive Förderlehrer*in und Förderschüler*in. Es befinden sich somit alle Beteiligten in einer Lernsituation (Kollektiv Studierende/Schüler*innen), aber auch in einer Lehrsituation (komplementäre Kollektive Lehrer*in/Schüler*in). Bei FUNK wird daher von der doppelten Lehr-Lernsituation gesprochen. Seit dem Schuljahr 2022/2023 werden bei FUNK ausgewählte Kurse aufgenommen. Stand Januar 2024 liegen über 100 Audiodateien aus Kursen zu den Fächern Deutsch, Mathematik, Biologie und Sozialkunde vor. Da die Transkription der Audiodateien aufgrund der Sprecher*innenanzahl von bis zu vier Personen sowie den teilweise recht ausgeprägten Akzenten der Schüler*innen eine Herausforderung für gängige Transkriptionssoftwares darstellt, wurden für diesen Beitrag lediglich zehn zufällig ausgewählte Audiodateien verschiedener Förderlehrer*innen dahingehend untersucht, wie sich Kollektivzugehörigkeiten auf die Beziehung zwischen Förderlehrer*innen und -schüler*innen auswirken. Es konnten dabei in zwei Audiodateien Situationen gefunden werden, in denen der Austausch über gemeinsame Kollektive stattfand. Die erste Situation ereignete sich im Sozialkundeunterricht bei Förderlehrer*in 1 (FL1) am 13.12.2022 mit einem Schüler (S1). Hier wurde im Unterricht wegen der anstehenden Weihnachtsfeier des Projekts über Essensvorlieben gesprochen und FL1 und S1 unterhielten sich über Sushi und stellten fest, dass beide keinen rohen Fisch mögen. Der sonst auffällig stille und passive Schüler war plötzlich sehr interessiert und stellt mehrere Nachfragen zu der Thematik. Solche kleinen unscheinbaren Gespräche über Gemeinsamkeiten inmitten der eigentlichen Unterrichtsinhalte schaffen Kohäsion und Vertrautheit, wie sie auch oben im Rahmen der Web-Applikation festgestellt werden konnten. Dies zeigt sich auch in dem Deutsch-Unterricht von Förderlehrerin 2 (FL2) am 27.03.2023 mit zwei Schülerinnen (S2 und S3), in dem das Formulieren von eigenen Standpunk-

ten zu einer Thematik geübt wurde und der im Folgenden näher analysiert wird. Da es sich um erste vorläufige Ergebnisse einer weiter andauernden Studie handelt, sind die Transkripte mit dem Fokus auf die Inhalte der Unterhaltung erstellt und daher nicht nach dem für die Konversationsanalyse gängigen System GAT 2 aufbereitet. Längere Denkpausen sind durch „...“ dargestellt.

Unterhaltung 1 über Meinung zu Umstellung Winter/Sommerzeit

Zeitmarker 00:31:06–00:31:42

S2: *Ich war an dem Tag bis 6 Uhr wach und habe gesehen, wie der Zeiger von 2 Uhr auf 3 Uhr gesprungen ist.*

FL2: *Ja, ich war auch gerade ... ich war gerade auf dem Nachhause-Weg. Ich bin von einer Freundin nach Hause gelaufen. Das war halb zwei oder so. Auf einmal gucke ich so auf die Uhr, da war es auf einmal drei Uhr. Ich habe das vergessen, dass die Zeit umgestellt wird. Ich dachte, so hä? ich bin doch jetzt nicht so lange gelaufen. (Gelächter)*

In der Unterrichtssequenz geht es um die Vor- und Nachteile der Winter/Sommerzeit-Umstellung und der Austausch der Meinungen darüber führt zu einer Unterhaltung über das Erleben der letzten Zeitumstellung. Dieser Ausschnitt (siehe besonders das Fettgedruckte) zeigt, dass Schülerin und Förderlehrerin ein gemeinsames Interessenskollektiv, das der Nachtschwärmerinnen, für sich entdeckt haben. Es ist zu vermuten, dass diese Kollektivzugehörigkeit dadurch begünstigt wird, dass beide einer Generation angehören, was man auch als Schicksals- und Abstraktionskollektiv (s. o.) deuten kann. Ein weiterer begünstigender Faktor ist das gemeinsame Abstraktionskollektiv ‚Lebenssituation‘, da sowohl Förderlehrerin als auch Schülerin die Möglichkeit zum Nachtschwärmen haben. Das anschließende Gelächter der ganzen Gruppe deutet auf eine entspannte Unterrichtsatmosphäre hin.

Im zweiten Ausschnitt aus dieser Unterrichtsstunde geht es um die Meinung zu Videoüberwachung in Städten.

Unterhaltung 2 über Meinung zu Videoüberwachung in Städten

Zeitmarker 00:34:48–00:36:13

FL2: *Also ihr wärt auch dafür und euch wäre das egal, wenn man in jeder Straße so Kameras hätte?*

S3: *Ja, natürlich.*

FL2: *Ja, genau das sehe ich auch so. Irgendwie. **Vielleicht geht es unserer Generation, dass wir damit ein bisschen cooler umgehen**, weil wir eh alle Handys dabei haben, mit Kameras dran und Fotos von uns ins Netz stellen und so.*

S2: *Nicht nur Verbrechen, sondern es gibt verschiedene Gründe, warum man es glaubhaft beobachten sollte.*

FL2: *Sondern? auch noch?*

S2: *Auch noch, zum Beispiel, man hört ja auch oft, dass man auf einmal auf der Straße, dass man einen wie heißt das? Leiche findet, also hier in Deutschland gibt es nicht, aber in anderen Ländern ... oder Vergewaltiger, weil oft, bleiben sie so, bis die Straße leer ist, und durch die Datenschutz hier in Deutschland oder Privatsphäre wird sowas [A. d. V. bezogen auf Videoüberwachung] nicht gemacht.*

FL2: ***also ich würde mich als ich Frau auch wohler fühlen**, wenn da mehr Video ... Überwachung ... Überwachungskameras aufgestellt werden. Auf jeden Fall, bin ich genau deiner Meinung, weil, wenn ich nix zu verbergen hat, wen interessiert denn das, ob ich um 15 Uhr zu Rewe gegangen bin oder so.*

S2: *Genau, Leute werden sich nicht trauen das [A. d. V.: bezogen auf Verbrechen] zu tun.*

Hier lassen sich direkt zwei Kollektivzugehörigkeiten zu Schicksals- und Abstraktionskollektiven (s. o.) feststellen. Zum einen konstatiert FL2, dass sie und die zwei Schülerinnen einer Generation angehören und daher möglicherweise eine ähnliche Haltung zu Videoüberwachung haben. Zum anderen hebt sie hervor, dass sie alle Frauen sind und dadurch ähnlichen Gefahren ausgesetzt sind. Durch die Betonung des Gemeinsamen wirkt FL2 auch dem Eindruck entgegen, dass sie als Deutsche diese Gefahren weniger wahrnimmt. Denn in dem durch Unterstreichung hervorgehobenen Teil weist S2 wiederholt darauf

hin, dass es in Deutschland anders ist als in anderen Ländern, die sie nicht näher erläutert, aber mit denen sie möglicherweise ihr Herkunftsland meint. Es findet also eine Überschreibung eines divergierenden Kollektivs (Deutsch vs. andere Nationalitäten) durch die Hervorhebung des gemeinsamen Kollektivs (Frau) statt.

Der dritte Ausschnitt aus dieser Unterrichtsstunde ist insofern interessant, als dass hier FL2 und die beiden Schülerinnen divergierende Meinungen zu dem diskutierten Standpunkt haben. Es handelt sich dabei um die Frage, ob es gerechtfertigt ist, dass Fußballer im Profi-Bereich sehr hoch bezahlt werden. Es entwickelt sich dann eine Diskussion über Vor- und Nachteile von Frauen- bzw. Männerfußball. In diesem Kontext erläutern die beiden Schülerinnen, warum sie Frauenfußball kritisch gegenüber stehen und führen dazu eigene Erfahrungen aus dem Schulsport an.

Unterhaltung 3 über Meinung zu Thema Frauen- vs. Männerfußball

00:43:48–00:45:04

FL2: *Ich glaube, das ist ein Gesellschaftsproblem, weil wer sagt, dass Frauen das halt schlechter können als Männer, weißt du?*

S2: *Nicht ... okay, also: **Männer streiten sich nicht und ziehen sich die Haare nicht während einem Spiel.** Also, ich weiß nicht, ob das nur auf unserer Schule gab, aber glaube mir, hättest du eine Mädchenstunde ohne Jungs gehört, wärest du ausgerastet und wärest gegangen. Ich hasste jede Stunde, wenn sie Mädchen von Jungs trennen.*

FL2: *Okay, ist das bei euch so krass?*

S2: *Ja, zum Beispiel wir spielen Basketball letztens, ganz normal, also Mittelstufe, und dann kam sie, und schubst mir: bist du jetzt was krasses, dass du ein Tor reingeschießt hast. Und ich so: nee, ist doch ein Spiel.*

FL2: *Okay krass, **ich hab genau das Gegenbeispiel.** Ich bin in einer Klasse gewesen, wo sehr viele Sportler beziehungsweise Sportlerinnen waren, also die Hälfte. Also wir hatten eine, die war richtig krass in Leichtathletik, und vier Mädels waren auch im Fußball voll krass unterwegs und haben dann auch nachher Sport studiert und so. Also ja, ich hatte halt das Gegenbeispiel.*

S3: ***Wenn sie*** [A. d. V.: vermutlich bezogen auf eine Mitschülerin oder generell bezogen auf Mädchen aus der Klasse] ***bei uns Sport machen will, dann bricht sie ihre Nägel, und fängt an zu weinen.***

Die beiden Schülerinnen haben negative Erfahrungen mit ihren Klassenkameradinnen gemacht, die den Beschreibungen nach nicht sehr fair im Spiel sind und auch durch Sorge um Äußerlichkeiten (lange Nägel) vom Sport abgehalten werden. Die Förderlehrerin berichtet dann von ihren Erfahrungen, die sehr gegensätzlich waren, da sie Mitschülerinnen hatte, die auch außerhalb der Schule in Sportvereinen waren. Trotz dieser unterschiedlichen Erfahrungen zeichnet sich hier ab, dass durch die nicht lange zurückliegende Schulzeit der Förderlehrerin (anders als bei den Lehrer*innen an der Schule) vergleichbare Erfahrungen ausgetauscht werden können. Es zeigt sich auch hier das Schicksals- und Abstraktionskollektiv ‚Generation‘. Die Vertrautheit der Schülerin 2 zu FL2 wird in dem unterstrichenen Satz deutlich, in dem sie ihre Überzeugung ausdrückt, dass FL2 ihr zustimmen würde, hätte sie die gleichen Erfahrungen gemacht.

Bereits diese wenigen Ausschnitte zeigen die Tendenz zu intrakollektiven Begegnungen im Projekt FUNK auf, die interkollektive Situationen auffangen und so versöhnende Momente schaffen, die zu einer Vertrautheit in der Unterrichtssituation führen und damit lernförderlich sind. So stellt auch Grein (2022) fest: „Für das Lernen ist es sehr förderlich, wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Teilnehmenden besteht. Je mehr die Lernenden der Lehrkraft ‚vertrauen‘, desto motivierter lernen sie.“ (ebd. 61)

Wie bereits erwähnt, ist ein zentrales gemeinsames Kollektiv zwischen Förderlehrer*innen und Schüler*innen das Abstraktionskollektiv, ‚sich in einer Lernsituation zu befinden‘. Bei FUNK werden wöchentlich Unterrichtsbesuche in wechselnden Kursen von der Verfasserin vorgenommen, um die Unterrichtsqualität durch individuelles Feedback zu verbessern. Den Schüler*innen wird in der Stunde die Anwesenheit einer weiteren Person damit erklärt, dass die Förderlehrer*innen sich ebenso wie die Schüler*innen noch in der Ausbildung befinden und dass die beobachtende Person Lehrende an der Universität ist und damit die Lehrerin ihrer Lehrerin bzw. ihres Lehrers ist. Durch diese Erklärung wird die gemeinsame Kollektivzugehörigkeit bewusst gemacht und so-

mit virulent. Dieses Kollektiv wird auch immer wieder im Unterricht deutlich, wenn die Förderlehrer*innen Hinweise zu Lernmethoden und auch Strategien in Prüfungssituationen anhand eigener Erfahrungen weitergeben. Eine solche Situation wurde beispielsweise im Mathematikunterricht am 22.04.23 beobachtet, in der der Förderlehrer seine eigene Strategie in Klausuren im Studium als Tipp weitergibt, bei der er sich immer zu Beginn alle relevanten Formeln auf einen Notizzettel schreibt, um so einem möglichen stressbedingten Erinnerungsverlust vorzubeugen. Auch im Biologieunterricht am 03.05.23 wurde von einer Förderlehrerin Bezug zu ihrer eigenen Lernerfahrung genommen, indem sie im Unterricht Materialien verwendet, die sie zur eigenen Abiturvorbereitung erstellt hat, und dies auch den Schüler*innen explizit mitteilt.³

Während die Untersuchung der Audioaufnahmen und der dokumentierten Unterrichtsbeobachtungen die impliziten Kollektive aufdecken kann und damit eine Erklärung für das lernförderliche Unterrichtsklima bei FUNK liefert, wird der Ansatz der Multikollektivität bei FUNK auch explizit im Förderunterricht eingesetzt, um „die individuelle Erkenntnis von Multikollektivität als grundlegende[n] Teil der eigenen Identität im Rahmen von Erziehung und Bildung“ (Rathje 2018: 10) zu fördern. In Zusammenarbeit mit einer Förderlehrerin wurde von der Verfasserin eine Stunde konzipiert und durchgeführt, in der die Teilnehmer*innen sich miteinander über ihre Kollektive austauschen.

Eingeführt wurde die Thematik durch die Förderlehrerin, die selbst in ihrer Kindheit eine Migrationserfahrung gemacht hat. Sie erläuterte den Schüler*innen, wie fremd sie sich nach ihrer Rückkehr nach Deutschland gefühlt hat und wie sie erst im Sportunterricht aufgrund gemeinsamen Interesses an Sportarten Anschluss zu Mitschüler*innen fand. Daran anschließend stellt sie ihre Kollektive vor, visuell basierend auf der Grafik von Grein (2019: 136) dargestellt. Sie fordert die Schüler*innen auf, eine ähnliche Grafik mit ihren Vorlieben und Hobbys anzufertigen. Zum Ende der Stunde werden alle Plakate an die Tafel gehängt und gemeinsame Kollektivzugehörigkeiten mit verbindenden

.....

3 Diese Beobachtungen wurden durch die Verfasserin in Notizen festgehalten, wie es auch bei der ethnografischen Forschungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung im Sinne von Feldnotizen praktiziert wird (vgl. Kelle 2018: 225 sowie Frieberthäuser/Panagiotopoulou 2013: 313).

Linien hervorgehoben. Durch den Einstieg über eine persönliche Erfahrung, die bereits als Aktivierung eines gemeinsamen Kollektivs, das der Migrationserfahrung, fungiert, werden die Schüler*innen auf die Thematik vorbereitet, ohne dass der Begriff der Multikollektivität erwähnt werden muss. Dies geschieht erst nach dem Vergleich der verschiedenen Kollektiv-Grafiken, indem die Förderlehrerin ihnen den Ansatz kurz erläutert und die Teilnehmer*innen auffordert, auch im Alltag nach dem Gemeinsamen mit neuen Bekanntschaften zu suchen. Hier ein Auszug aus der Audiodatei vom 22.06.2023:

Zeitmarker 00:48:17–00:50:34

FL1: Also die Idee, die wir hatten, war, die haben wir uns auch nicht selber ausgedacht, das ist ein Konzept, Multikollektivität heißt das, und die Idee ist so ein bisschen, dass das alles, also eure Hobbys, eure Vorlieben, Vereine, in denen ihr seid, die Schule, in der ihr seid und sowas, das ist euer Kollektiv, eure Gruppe, wo ihr euch zugehörig fühlt (...) Und diese Idee der Multikollektivität ist also gemeinsames Erkennen, und das soll dagegen stehen, immer gegen diese Diversität. Wir sind alle anders, und wir sind alle aus verschiedenen Herkunftsländern, wir haben verschiedene Erstsprachen, wir haben das und das und das verschieden, verschieden, verschieden, das wollen wir gar nicht so machen, und wir wollen dann gucken, was haben wir denn gemeinsam? Das ist so ein bisschen die Idee von Multikollektivität, dass wir alle, auch wenn wir aus völlig verschiedenen Lebensbereichen kommen, etwas gemeinsam haben.

Auch wenn FL1 Multikollektivität sehr vereinfacht erklärt, vermittelt sie die wesentlichen Aspekte zielgruppengerecht. Sie erläutert Typen von Kollektiven und die Betonung des Gemeinsamen im Gegensatz zu dem Diversen.

Es zeigt sich, dass sich während des Unterrichts in der Beschäftigung mit den Vorlieben und Hobbys der anderen die Beziehung der Schüler*innen zueinander vertieft und so das Gruppenklima positiv beeinflusst wird. Eine Schülerin wirft beispielsweise ein „wir können ja mal zusammen Fahrrad fahren“ (Aufnahme am 22.06.23, Zeitmarker 00:43:17) und zeigt damit Interesse daran, sich auch außerhalb des Unterrichts mit den anderen treffen zu wollen.

Selbst mit dem einzigen Schüler, der ansonsten wenige gemeinsame Kollektive mit den drei Schülerinnen finden kann, findet eine Schülerin durch die Grafik Gemeinsamkeiten (Zitat: „Also, da passen auf jeden Fall zwei Punkte zu mir“ ebd. Zeitmarker 00:48:00).

Die Idee durch das Finden von Gemeinsamkeiten das Gruppenklima zu verbessern, ist generell nicht neu. So basieren auch viele bekannten Kennenlernspiele wie beispielsweise das Aufreihen nach bestimmten Kriterien (Geburtsmonat, Lieblingsfarbe etc.) oder auch das Aufstehen im Stuhlkreis auf gemeinsamen Kollektiven, wobei dann ein bestimmtes Kriterium (z. Bsp: ‚alle, die gerne Vanille-Eis essen‘) als Kollektiv fungiert, dem man sich zugehörig fühlen kann.

Im Unterschied zu diesen eher spielerischen Aktivitäten stellt der hier beschriebene Unterrichtsentwurf eine auf einem kulturwissenschaftlichen Ansatz beruhende Methode dar, die je nach Zielgruppe auch stärker theoriebasiert durchgeführt werden kann. In Klassen der Sekundarstufe II oder auch im universitären Kontext könnte man das Konzept der Multikollektivität im Anschluss auch ausführlicher mit entsprechender Literatur und im Vergleich zu anderen Konzepten wie Diversity oder auch Intersektionalität behandeln wie Rathje (2014: 43–44) es vornimmt. Eine mögliche Ressource mit zwar bildungssprachlichen, aber nicht zu komplexen Erläuterungen zu Multikollektivität und angrenzenden Begrifflichkeiten bietet die Webseite *kulturshaker*⁴ von Götz Kollé.

Das Ziel der Unterrichtseinheit war es jedoch nicht nur durch gesteigerte Vertrautheit der Lernenden untereinander das Lernklima positiv zu beeinflussen, sondern auch den Lernenden eine Strategie gegen das Gefühl des Fremdseins im Klassenverband mitzugeben. Dieses Gefühl kann in Schulen durch das sogenannte Othring entstehen, indem Wir und Nicht-Wir Gruppenzuschreibungen durch das Differenzierungsmerkmal *Erstsprache* erzeugt werden (vgl. Dirim/Springsitz 2022: 351). Wie bereits oben erwähnt, sollte Kultur und auch die Sprachgemeinschaft als ein Kollektiv unter vielen betrachtet werden, sodass durch die Wahrnehmung weiterer möglicherweise gemeinsamer Kollektive das

.....

4 <https://kulturshaker.de/kultur/neuer-kulturbegriff/multikollektivitaet/>, letzter Zugriff am 03.03.24.

Differenzierungsmerkmal Sprache an Bedeutung verliert. Entsprechend bestätigt auch eine Förderschülerin, dass dies bereits im Alltag einsetzt. „Ich mache das auch manchmal, zum Beispiel als ich neu in der Klasse war, immer dann mit den Personen, die ich dann neu kennengelernt habe, habe ich gesagt, ja, das mache ich auch“ (Aufnahme am 22.06.2023, Zeitmarker 00:51:32). Durch die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Multikollektivität kann dieses vermutlich unbewusste und eher intuitive Verhalten in eine konkrete Strategie transferiert werden.

Nach dem erfolgreichen Einsatz der Multikollektivität als Unterrichtsthema zum Ende des Schuljahres 22/23 wird dies seit Beginn des neuen Schuljahres in vielen Kursen eingesetzt, besonders in neu zusammengestellten Lerngruppen, um direkt zu Anfang eine vertraute Lernatmosphäre zu schaffen. In der Vorbereitungswoche im September 2023 wurde allen Förderlehrer*innen eine Verlaufsskizze für den Unterricht sowie eine Kopiervorlage für die Kollektivauflistung vorgestellt und über eine Cloud zur Verfügung gestellt. Die Berichte der Förderlehrer*innen weisen darauf hin, dass die Methode von den Schüler*innen mit Begeisterung angenommen wird und zumindest subjektiv zu einem vertrauteren Umgang untereinander führt. Der Unterrichtsentwurf wurde auch auf einem Workshop im Rahmen des *Forschungsfokus Geflüchtete* zum Thema „Sprachliche Vielfalt und Integration: Aktuelle Forschungsperspektiven“ der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) vorgestellt und steht unter <https://userpages.uni-koblenz.de/~funkprojekt/wordpress/presse/> als Download zur Verfügung.

3 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, warum ‚FUNK funktioniert‘ und zur Analyse den kulturwissenschaftlichen Ansatz der Multikollektivität herangezogen. Dieser besagt, dass sich Individuen durch eine Mehrfachzugehörigkeit zu Kollektiven auszeichnen, deren Zugehörigkeiten in bestimmten Situationen aktiviert und damit virulent werden. Interkollektive Begegnungen können durch das Wahrnehmen gemeinsamer Kollektive entschärft werden, während sich intrakollektive Begegnungen durch

Vertrautheit auszeichnen. Es konnte aufgezeigt werden, dass Multikollektivität bereits in verschiedenen Forschungsbereichen (Theologie, Rechtspraxis, Algorithmen) eingesetzt wird und auch aktiv in Form einer Web-Applikation angewendet werden kann.

Bezogen auf den Förderunterricht bei FUNK wurden einige Unterrichtssituationen vorgestellt, in denen gemeinsame Kollektive der Beteiligten deutlich wurden. Neben gemeinsamen Vorlieben bzw. Abneigungen waren die gemeinsame Generationszugehörigkeit sowie das Schicksalskollektiv ‚Frau‘ Thema in den Gesprächen und wurden dadurch virulent. Für die sogenannte Lehr-Lernsituation als besonderes Kollektiv bei FUNK konnten auch Belege in einem Transkript sowie in den Unterrichtbeobachtungen gefunden werden. Es scheint daher sinnvoll, die Studie fortzuführen und durch die Auswertung einer größeren Anzahl von Unterrichtsaufnahmen eine solide Datenlage zu schaffen, mit der sich der lernförderliche Einfluss von gemeinsamen Kollektiven bei FUNK nachweisen lässt.

Es ist zumindest zu vermuten, dass es durch Teilnahme am bzw. Mitarbeit im Projekt und den damit einhergehenden interkollektiven Begegnungen bei den Beteiligten zur „Zunahme von Multikollektivität“ (Rathje 2018: 12) kommt.

Der in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtsentwurf kann im Förderunterricht oder auch im Regelunterricht an Schulen eingesetzt werden, um durch die Fokussierung auf das Gemeinsame Vertrautheit untereinander und somit ein lernförderliches Unterrichtsklima zu schaffen. Nicht zuletzt kann dies auch als Strategie gegen Othing im Schulalltag von Lehrer*innen und Schüler*innen angewendet werden.

Bibliografie

- BURKHARDT, F. (2023): *Interkulturalität und Kirchengemeinde: Grundzüge einer Praxistheorie interkultureller Gemeindeentwicklung*. (Religion in Bewegung / Religion in Motion, 3), Bielefeld: transcript Verlag.
- DIRIM, İ. & SPRINGSITS, B. (2022). „Wenn du ihn heute fragst: ›Wie heißt das auf Ungarisch?‹, will er's nicht sagen.“ – Zusammenhänge zwischen Sprache(n), Po-

- sitionierung und Bildung“, in: MECHERIL, P. & RANGGER, M. (Hrsg.): *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Springer VS, Wiesbaden, 343–358.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. & PANAGIOTOPOULOU, A. (2013): „Ethnografische Feldforschung“, in: FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. & PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: beltz Juventa, 301–322.
- GREIN, M. (2019): „Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität“, in: ERSCH, C. M. (Hrsg.): *Kompetenzen in DaF/DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 125–142.
- GREIN, M. (2022): „Der ideale Neurotransmitter-Cocktail“, in: GREIN, M., NAGELS, A. & RIEDINGER, M. (Hrsg.): *Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (Qualifiziert unterrichten), München: Hueber, 57–62.
- HALL, E. T. (1966): *The Hidden Dimension*, New York: Garden City.
- HALL, E. T. (1976): *Beyond Culture*, New York: Garden City.
- HALL, E. T. (1983): *The Dance of Life: The other dimension of time*, New York: Anchor Books.
- HANSEN, K. P. (2009): *Kultur, Kollektiv, Nation*, Schriften der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaft; Band 1, Passau: Stutz Verlag.
- HANSEN, K. P. (2015): „Versuch einer Systematisierung der Kollektivwissenschaft“, in: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 1/1, 89–110.
- HANSEN, K. P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, Bd. 1846, 4., vollst. überarb. Aufl., Tübingen: Francke.
- HOFSTEDE, G. (2017): *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 6. Aufl., München: Beck.
- KELLE, HELGA (2018): „Teilnehmende Beobachtung“, in: BOHNSACK, R., GEIMER, A. & MEUSER, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 4., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 224–227.
- KRÜCKEL, F. & NEUBAUER, M. (2020): „Ent-Grenzungen. Bildungswissenschaftliche Perspektiven auf digitale Kollektivität“, in: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 6/2, 11–34.
- MARSCHELKE, J.-C. (2017): „Mehrfachzugehörigkeit von Individuen – Prämissen und Reichweite des Begriffs der Multikollektivität“, in: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 3(1), 29–68.

- NEUBAUER, M. & RÖSELER, C. (2019): „Organisationen als Orte gelebter (Inter-)Kulturalität“, in: *Gr Interakt Org* 50, 347–353.
- RATHJE, S. (2014): „Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften“, in: WOLTING, S. (Hrsg.): *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*, Berlin: wvb, 39–59.
- RATHJE, S. (2018): „Gemeinschaft stiften – Aber wie? Wie Multikollektivität Stiftungen helfen kann, das Richtige zu tun“, in: *Stiftung&Sponsoring, Rote Seiten* 6/2018, 1–13.
- SCHIRMACHER, H., ZOLLO, N. & RATHJE, S. (2017): „Multikollektivität zum Anfassen: Cohesion Machine und Cohesion Table“, in: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 3/1, 115–146.
- WEIS-DALAL, M. (2021): *Rechtspraxis in einer globalisierten Lebenswelt-Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Juristen*, Wiesbaden: Springer.

Internetquellen

- Cohesion Catalyst, abrufbar unter <http://cohesion-lab.com/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- Erfahrungsberichte zu FUNK, abrufbar unter <https://userpages.uni-koblenz.de/~funkprojekt/wordpress/erfahrungen/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- Hirt Meinen (2023): *Das Projekt FUNK. Fachsprachlicher Förderunterricht -Ausweitung und Perspektiven 2022*, publiziert online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/hirt_meinen_funk.pdf, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- Kulturshaker, abrufbar unter <https://kulturshaker.de/kultur/neuer-kulturbegriff/multikollektivitaet/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- Quellcode Web-Applikation, abrufbar unter <https://github.com/zollillo/cohesion-catalyst>, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- Unterrichtsentwurf Multikollektivität, abrufbar unter <https://userpages.uni-koblenz.de/~funkprojekt/wordpress/presse/>, letzter Zugriff am 03.03.2024.

„Das kann sich ja auch ergänzen“

Die Rolle ehrenamtlicher Sprachförderangebote und deren Verhältnis zu formalen Maßnahmen

Einleitung

Das Thema ehrenamtliche Unterstützung für Geflüchtete ist insbesondere im Zuge der hohen Migrationszahlen 2015 in den Fokus gerückt. Wenngleich es auch zuvor ehrenamtliche Unterstützungsstrukturen gab, war hier ein starker Anstieg ehrenamtlichen Engagements zu verzeichnen, wobei Sprachförderung einen der wichtigsten Bereiche darstellt (vgl. Kleist 2017: 27). Ehrenamtliche Sprachförderangebote werden infolgedessen meist als solche beschrieben, die dort greifen, wo geflüchtete Personen z. B. aus integrationspolitischen Entscheidungen keinen Zugriff auf formale Maßnahmen wie Integrationskurse haben (siehe z. B. Middeke et al. 2017; Kleist 2017). Gleichzeitig wird die nicht-professionelle Durchführung von Sprachförderangeboten aus fachdidaktischer Sicht aufgrund fehlender Kompetenzen der Ehrenamtlichen teils kritisch gesehen (vgl. Middeke et al. 2017). Während formale Zugangsbeschränkungen zu Integrationskursen gelockert wurden, finden weiterhin ehrenamtliche Angebote statt. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und nimmt aus einem aktuellen Blickwinkel von Ehrenamtskoordinator*innen und Mitarbeitenden in Unterkünften für geflüchtete Personen die Rolle ehrenamtlicher Sprachförderangebote und deren Verhältnis zu formalen Angeboten in den Blick. Hierfür werden aus Perspektive der Fachdidaktik zunächst Möglichkeiten und Grenzen ehrenamtlicher Sprachangebote dargestellt wie auch ein kurzer Überblick über formale Maßnahmen und den Zugang hierzu gegeben. Die Datenerhebung und -präsentation erfolgt im Rahmen einer Beschreibung des wissenschaftlich

begleiteten Projekts *Start ins Deutsche*, bevor die Diskussion der Ergebnisse und ein Fazit und Ausblick den Beitrag schließen.

1 Möglichkeiten und Grenzen ehrenamtlicher Sprachangebote aus Perspektive der DaF-/DaZ-Fachdidaktik

Das Thema ‚Flucht‘ erfuhr in den letzten Jahren aus verschiedenen fachlichen Perspektiven auch in der Wissenschaft eine erhöhte Auseinandersetzung (vgl. Kleist 2019: 11). Während ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete bis 2014 kaum wissenschaftlich untersucht wurde (vgl. Karakayali & Kleist 2015: 11), ist das Forschungsfeld ehrenamtlicher (Sprach-)Angebote für geflüchtete Personen infolgedessen gekennzeichnet von Arbeiten, die im Nachgang zu den hohen Migrationszahlen 2015 entstanden sind. Auch im DaF/DaZ-Bereich haben sich im Zuge dieser Entwicklungen neue Forschungsschwerpunkte und -möglichkeiten aufgetan. Ehrenamtliche werden hierbei als Personen gesehen, die einem „gegenwärtigen Mangel an Sprachkursen“ (vgl. Großmann et al. 2017: 245) entgegenwirken. Dies wird gleichzeitig aus einer Perspektive der Fachdidaktik teils kritisch gesehen: „Notfalllösung‘ schneller Einführungen für ehrenamtliche Helfer_innen seien dringend durch politische Veränderungen abzulösen“ (vgl. Dirim & Schramm 2015, zit. nach Feike Neustadt & Zabel 2017: 231). Aufgrund ihrer fehlenden fachlichen Kompetenzen „sollen, können und brauchen“ (vgl. Feike, Neustadt & Zabel 2017: 231) Ehrenamtliche keinen Sprachunterricht durchführen. In der *Leipziger Erklärung* betonten 2016 verschiedenste namhafte Institutionen, dass die Hauptlast des Spracherwerbs geflüchteter Personen nicht von Ehrenamtlichen getragen werden sollte und betonten stattdessen die Notwendigkeit des Schaffens geeigneter Rahmenbedingungen und Strukturen für professionell ausgebildete Lehrkräfte (vgl. Universität Leipzig 2016).

Vor dem Hintergrund dieses Diskurses wird ehrenamtliche Unterstützung beim Spracherwerb in verschiedenen Konzepten, Modellen oder Handlungsempfehlungen für Ehrenamtliche in Hinblick auf die Ausgestaltung und Ziele von professionellen Angeboten abgegrenzt. Zum einen wird ein Fokus auf

Wortschatzarbeit und die Vermittlung von Phrasen und Chunks gelegt, Grammatikvermittlung soll möglichst keine oder eine sehr untergeordnete Rolle spielen (vgl. Großmann et al. 2017: 249; Krumm 2015: 2ff.). Dieser Fokus auf Phrasen im Gegensatz zu lexikalischen und grammatischen Strukturen wird darin begründet, dass hierfür seitens der Ehrenamtlichen kein strukturelles Wissen nötig ist und Chunks für eine Bewältigung erster Kommunikationssituationen im Alltag ausreichend sind (vgl. Großmann et al. 2017: 249f.). Geflüchtete Personen sollen im Konzept der sog. Sprachhilfe befähigt werden, „elementare Dinge und Bedürfnisse zu benennen und auf basale Weise zu kommunizieren“ (vgl. ebd.: 250). Hierdurch wird deutlich, dass ehrenamtliche Unterstützung im Kontext einer (sprachlichen) Erstorientierung verortet wird (vgl. Feike, Neustadt & Zabel 2017: 230): Auch in verschiedensten Materialien und Kurskonzepten für Ehrenamtliche von namhaften Verlagen und Institutionen wie Klett, Hueber oder dem BAMF zeigt sich dieser Schwerpunkt, wobei im öffentlichen Diskurs nicht genauer reflektiert wird, was Erstorientierung heißt (vgl. Feike Neustadt & Zabel 2017: 230). Nach Krumm (2015: 7), Sulzer (2017: 280) und Großmann et al. (2017: 246ff.) können Ehrenamtliche einen Erstkontakt mit der deutschen Sprache wie auch Gesellschaft ermöglichen. Den Bedarf hiernach begründet Sulzer (2017: 280) in der Wohn- und Lebenssituation geflüchteter Personen, die einen Kontakt zu deutschsprachigen Personen erschwert. Ehrenamtliche Helfer*innen werden so auch als Kommunikations- und Interaktionspartner*innen gesehen (siehe Sulzer 2017: 280; Krumm 2015; Feike, Neustadt & Zabel 2017: 239).

Diese Beschreibungen und geforderten Grenzen ehrenamtlicher Angebote in Abgrenzung zu formalen zeigen gleichzeitig die Möglichkeiten dessen auf. Das Agieren als ehrenamtliche Person in Abgrenzung zu professionellen Lehrkräften ermöglicht eine Loslösung von Konzepten und Curricula (vgl. Krumm 2015: 2), was einerseits in einer Veränderung des Hierarchieverhältnisses resultiert und einen Kontakt auf Augenhöhe (vgl. Sulzer 2017: 281f.) sowie andererseits eine Orientierung an den jeweiligen Bedürfnissen der geflüchteten Personen ermöglicht (vgl. Krumm 2015: 5). Während ein kommunikativer Fokus in Kursen mit großen Gruppengrößen nicht gegeben ist, kann im Kontakt mit ehrenamtlichen Lernhelfer*innen in realitätsnahen Situationen das Sprechen geübt (vgl. Sulzer 2017: 280) und durch mehr Zeit

(vgl. Feike, Neustadt & Zabel 2017: 239) individuell und direkt auf Lernende eingegangen werden (vgl. Merkelbach & Sulzer 2016: 64). Zudem ermöglicht ehrenamtliche Zusammenarbeit über reinen Deutscherwerb hinaus sozialen Kontakt und eine Unterstützung in Alltagsfragen (vgl. Feike, Neustadt & Zabel 2017: 239), was einhergeht mit der vorangehenden Beschreibung Ehrenamtlicher als Kommunikationspartner*innen und Kontaktpersonen zur deutschen Gesellschaft. Ehrenamtliche Lernhilfe kann so Komponenten ergänzen, die institutionelle Deutschkurse nicht leisten können (vgl. Sulzer 2017: 278); auch durch die fehlende Notwendigkeit einer professionellen Distanz, die in formalen Angeboten gewahrt wird/gewahrt werden muss (vgl. Hägi-Mead, Dobstadt & Kobelt 2017: 25).

2 Formale Sprachangebote und Zugang hierzu

Die vorangehenden Beschreibungen unterstreichen, dass ehrenamtliche Angebote formale Kurse vorbereiten oder diese ergänzen, nicht aber ersetzen können oder sollen (vgl. Großmann et al. 2017: 248; Dobstadt, Hägi-Mead & Kobelt 2017: 18). Wenngleich ehrenamtliche Angebote somit in keinem Konkurrenzverhältnis zu formalen Angeboten stehen (sollten), besteht ein Verhältnis, denn die vorangehend zitierten Arbeiten und der zugehörige Diskurs entstanden vor dem Hintergrund, dass ehrenamtliche Angebote entgegen der Perspektive der Fachdidaktik in der Praxis dennoch offene Lücken im Kontext von Sprachangeboten für Geflüchtete schlossen (vgl. Dobstadt, Hägi-Mead & Kobelt 2017: 19) beispielsweise in Formzahlreicher lokaler und regionaler Initiativen und Projekte (siehe z. B. Middeke et al. 2017). Im Folgenden wird aufgrund dessen kurz der Zugang zu formalen Angeboten und dessen Entwicklung skizziert.

Das formale Sprachangebot des Bundes für geflüchtete Personen ist der sog. Integrationskurs. Dieses wurde zwar mit den erwähnten hohen Migrationszahlen 2015 ausgebaut (vgl. Polat, Oligier, Schammann & Thränhardt 2017: 4), die Nachfrage übersteigt aber lange das Angebot, auch wegen integrationspolitischer Zugangsbeschränkungen. Denn während sich das Erziehungs- und Bildungssystem insbesondere seit den 1990er Jahren für geflüchtete Kinder

und Jugendliche geöffnet hat (siehe hierzu auch Beiträge von Grein, Reiche & Schindler im vorliegenden Sammelband), existieren Beschränkungen u. a. weiterhin im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Schroeder 2022: 21). Der Zugang zu Integrationskursen ist an den Aufenthaltsstatus, das Herkunftsland und den Leistungsbezug von geflüchteten Personen gekoppelt (vgl. Polat et al. 2017: 4f., Middeke 2017: VII). So hatten erwachsene Geflüchtete, die nicht aus einem Herkunftsland mit guter Bleibeperspektive kamen, die geduldet waren oder bereits eine Ablehnung erhalten hatten, keinen Zugang zu Integrationskursen (vgl. Middeke et al. 2017: VII f.). Diese Personen waren auf ergänzende Maßnahmen aus anderer Finanzierung der Länder oder lokale Initiativen angewiesen. In Hessen besteht beispielsweise das Förderprogramm *Deutsch4U*, dessen Mittel 2023 als Reaktion auf eine Reduktion der vom Bund geförderten Erstorientierungskurse (EOK) erhöht wurden (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2023). EOK-Kurse wiederum sind eine 2017 vom Bund geschaffene Alternative für Personen, die nicht an einem Integrationskurs teilnehmen (können) (vgl. Schroeder 2022:56) und finden im Gegensatz zu *Deutsch4U*-Angeboten auch vor Ort in Unterkünften statt (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2023).

Inzwischen wurden die Zugangsbeschränkungen zu Integrationskursen für einen Teil der Geflüchteten gelockert. Durch die Entfristung des Integrationskursgesetzes 2019 ist eine Teilnahme an einem Integrationskurs für einen Großteil der Geflüchteten möglich bzw. sogar verpflichtend (vgl. Schröter 2019: 9). Es bestehen allerdings Zugangsbeschränkungen für Geflüchtete ohne geklärten Aufenthaltsstatus, mit schlechter Bleibeperspektive oder ohne Duldung (vgl. BAMF 2020, zit. nach Roche & Zahn 2022: 323). Schroeder (2022: 56) fordert gesetzliche Maßnahmen, um Zugang zu Grundbildung auch für Geflüchtete mit ungesichertem Aufenthaltsstatus zu ermöglichen.

3 Mögliche Gründe für Teilnahme an ehrenamtlichen Angeboten

In Hinblick auf Zugangsbeschränkungen ist fehlender *formaler* Zugang zu formalen Angeboten potenziell nicht der einzige Grund für eine Teilnahme an

alternativen Angeboten. Es bestehen zunächst eine Unübersichtlichkeit über formale Angebote und bürokratische Hürden (vgl. Middeke et al. 2017: VIII; Polat et al. (2017: 4f.) durch die Wartezeiten, bis die Möglichkeit eines Eintritts in das Integrationskurssystem besteht (Middeke et al. 2017: VI; Gereke & Nijhawan 2019: 93). Die Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie zu Integrationskursen deuten darauf hin, dass speziell Frauen mit kleinen Kindern durch Betreuungsaufgaben zeitversetzt an Integrationskursen teilnehmen (vgl. Kay et al. 2023: 3).

Berbée et al. (2021) untersuchen in einer quantitativen Studie wiederum den Zusammenhang zwischen ehrenamtlichem Engagement und der Integration von geflüchteten Personen und zeigen, dass Frauen und Personen mit niedrigem Bildungshintergrund besonders von ehrenamtlicher Unterstützung profitieren (vgl. Berbée et al. 2021: 8). Mögliche Gründe hierfür könnten ein niedrighschwelligerer Zugang zu ehrenamtlichen Angeboten und im Fall von Frauen die Durchführung durch weibliche Ehrenamtliche sein. Gleichzeitig profitieren Geflüchtete mit niedrigem Bildungshintergrund, die Schwierigkeiten in Regelkursen haben könnten, von der individuellen ehrenamtlichen Unterstützung (vgl. Berbée et al. 2021: 8).

Die Beschreibungen zeigen gleichzeitig, dass sich im Zugang zu formalen Sprachangeboten Veränderungen ergeben haben und sich dieser grundsätzlich gebessert hat. Wie vorangehend beschrieben, werden ehrenamtliche Sprachangebote als eine Reaktion auf einen Mangel an Sprachkursen als solche gesehen, die dort greifen, wo geflüchtete Personen keinen Zugriff auf formale Maßnahmen wie Integrationskurse haben (siehe z. B. Middeke et al. 2017; Kleist 2017). Infolgedessen stellt sich die Frage danach, welche Rolle und welches Verhältnis sie zu formalen Angeboten aus einer Perspektive eines verbesserten Zugangs hierzu einnehmen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet infolgedessen im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *Start ins Deutsche* der Goethe-Universität Frankfurt a. M. die Rolle und das Verhältnis ehrenamtlicher Sprachangebote aus der Perspektive von Ehrenamtskoordinationen und Mitarbeitenden in Unterkünften für geflüchtete Personen in Frankfurt. Das Projekt wird im Folgenden kurz vorgestellt.

4 Das Projekt *Start ins Deutsche*

Wie bereits vorangehend erwähnt, gibt es im Zusammenhang ehrenamtlicher Sprachangebote verschiedenste regionale Perspektiven und Projekte. Auch *Start ins Deutsche*, ein von der Aventis Foundation gefördertes Lehr- und Lernprojekt der Goethe-Universität Frankfurt, ist 2015 im Zuge hoher Migrationszahlen entstanden¹. Studierende der Goethe-Universität engagieren sich in diesem Rahmen ehrenamtlich, indem sie in unterschiedlichen Formaten Sprachangebote für geflüchtete Personen anbieten. Die Studierenden werden im Rahmen einer zweitägigen, vorbereitenden Schulung mit interdisziplinären Workshops und Vorträgen auf ihr Engagement vorbereitet. An insgesamt zehn Standorten, von denen acht im Rahmen von Kooperationen mit Trägern von Unterkünften für geflüchtete Personen in Frankfurt bestehen, bieten die ehrenamtlich tätigen Studierenden anschließend Formate zur Deutschförderung an. Diese umfassen an den kooperierenden Unterkünften vor allem Sprachtandems und bedarfsorientierte Formate, wie beispielsweise Kleingruppenunterricht oder Frauenkurse. Die Erhebung der Daten für den vorliegenden Beitrag erfolgte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts und wird im Folgenden genauer erläutert.

4.1 Datenerhebung und -auswertung

Es wurden sechs Interviews mit Mitarbeitenden in mit *Start ins Deutsche* kooperierenden Übergangsunterkünften für Geflüchtete und Wohnungslose geführt. Hierunter waren vier Ehrenamtskoordinator*innen sowie zwei weitere Mitarbeitende, die im Zusammenhang mit Sozialberatung und Unterstützung von Bewohner*innen für Sprachkurse tätig sind. Die Interviewpartner*innen in Form der Ehrenamtskoordinator*innen wurden als professionelle Akteur*innen für das Ehrenamt gewählt, da sie als Schnittstelle zwischen Ehrenamtlichen und Bewohner*innen der entsprechenden Unterkünfte geeignete Interviewpartner*innen für einen aktuellen Einblick in die Bedarfe und Situ-

.....

1 Weitere Informationen zu *Start ins Deutsche* siehe Gereke & Nijhawan (2019) und <https://www.uni-frankfurt.de/sid>

ation ehrenamtlicher Sprachangebote sind. Da sich im Verlauf der Interviews gezeigt hat, dass je nach Unterkunft auch Mitarbeiter*innen im Sozialdienst in die Bedarfsermittlung ehrenamtlicher Angebote involviert sind bzw. Mitarbeiter*innen mit dem Schwerpunkt Sprachkurse existieren, wurden auch mit diesen zwei Interviews geführt. Diese fanden in vier Fällen an der Goethe-Universität Frankfurt und in zwei Fällen vor Ort in einer Unterkunft jeweils auf Deutsch statt und hatten eine Dauer von jeweils ca. 45–75 Minuten.

Die Interviews waren als qualitative Expert*inneninterviews konzipiert. Hierbei werden die Interviewten vor allem als Informationslieferant*innen betrachtet. Durch den entsprechenden Fokus auf der Gewinnung von Sachinformationen (vgl. Kaiser 2021: 5) wurde das Interview leitfadengestützt konzipiert. Neben Fragen zu verschiedenen relevanten Themenbereichen wurden den Interviewpartner*innen auch aus dem Forschungsstand generierte Aussagen zur Bewertung derer vorgelegt. Je nach Schwerpunkt der Tätigkeit des Gegenübers wurden die Nachfragen teilweise ergänzt oder geringfügig gekürzt.

Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Es wurde vor allem in Hinblick auf ein nicht theoriegeleitetes Ansetzen ein induktives Vorgehen für die Kategorienbildung gewählt, um offen gegenüber den Forschungsfragen relevanten Themen zu sein. Hierfür wurde eine zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt, wobei die Schritte einer Paraphrasierung bis zur zweiten Reduktion zusammengefasst und in einem Schritt durchgeführt wurden (vgl. Mayring 2015: 70ff.). Um auch Aussagen über die Quantität von Aussagen treffen zu können, wurden inhaltsgleiche Paraphrasen im Prozess zwar zusammengefasst, allerdings nicht gestrichen. In die Auswertung flossen nur (Unter)Kategorien ein, die mindestens dreimal und hierbei in mindestens zwei verschiedenen Interviews auftraten.

4.2 Präsentation der Ergebnisse

Das vorangehend beschriebene Vorgehen resultierte in einem Kategoriensystem mit sieben Hauptkategorien mit jeweils zwei bis neun Unterkategorien, auf die im Folgenden jeweils eingegangen wird: K1 *Ehrenamtliche Sprachangebote*

(41,5²), K2 *Formale Sprachangebote* (16,2²), K3 *Zugang zu formalen Sprachangeboten* (9,1²), K4 *Verhältnis ehrenamtlicher zu formalen Angeboten* (12,7²), K5 *Personengruppen mit bestimmten Bedürfnissen* (9,6²) sowie K6 *Einfluss von Lebensumständen auf Spracherwerb* (9,2²)

Ehrenamtliche Sprachangebote

Ehrenamtlich engagierte Personen wurden als wichtige Akteure in der Sprachförderung hervorgehoben (K1.1: 7,4; 3,1)³. Die Interviewpartner*innen beschreiben einen Bedarf an ehrenamtlichen Angeboten wie auch, dass diese überwiegend gut angenommen werden (K1.2: 18,9; 7,9). Während die Teilnahme an einem solchen Angebot Bewohner*innen teils nahegelegt bzw. angeboten wird (K1.3: 6,3; 2,6), wird gleichermaßen die Bedarfsorientierung der Vermittlung deutlich (K1.4: 12,6; 5,2): Nur bei Bedarf wird anschließend in ein ehrenamtliches Angebot vermittelt und hierbei auch persönliche Faktoren wie Persönlichkeit oder Alter der Ehrenamtlichen und Deutschlernenden berücksichtigt: „deswegen führe ich auch mit jedem noch mal so Erstgespräche zu gucken, (/) Wer ist das? [...] Und zu wem würde es denn passen?“ (Interview 6, Z. 209–210), „damit ich gucke, ob das zwischen den beiden funktionieren könnte“ (Interview 3, Z. 355–356).

Die Angebote ehrenamtlicher Sprachförderung (K1.6: 16,8; 7,0) finden überwiegend vor Ort im 1:1-Format statt, „was sich halt am meisten bewährt“ (Interview 2, denn „Zuverlässigkeit ist einer von den Hauptpunkten, die beim Gruppenunterricht nicht so ganz gut funktioniert“ (Interview 3), „weil viele Bewohner haben bemerkt, also Gruppenunterricht sind nicht so flexibel wie 1:1 Betreuung“ (Interview 3). Von Gruppenangeboten wird in der Vergangenheit gesprochen, spezifisch im Kontext einer Unterkunft oder unter Nennung bestimmter Zielgruppen, wie beispielsweise bei Frauenkursen.

Wie die inhaltliche Ausgestaltung der ehrenamtlichen Angebote (K1.5: 20,0; 8,3) erfolgt, „das gestalten die Ehrenamtler und die Bewohner dann auch

.....

- 2 Prozentualer Anteil der markierten Passagen der Unterkategorie in Relation zur Gesamtzahl der Textpassagen.
- 3 Erste Zahl: Prozentualer Anteil der Textpassagen dieser Unterkategorie in Bezug auf die Hauptkategorie; zweite Zahl: Prozentualer Anteil der Textpassagen der Unterkategorie in Relation zu allen markierten Textpassagen, jeweils auch im Folgenden entsprechend.

selbst“ (Interview 4). Auch hier zeigt sich eine Bedarfsorientierung, entsprechend unterschiedlich gestalten sich die Angebote: Die Interviewpartner*innen nennen am häufigsten aber einen kommunikativen Fokus, Prüfungsvorbereitung oder Anknüpfen an einen besuchten Sprachkurs und ein Vertiefen der Inhalte dessen. Hierbei zeichnen sich die Angebote durch eine persönliche Beziehungsebene zwischen Ehrenamtlichen und Teilnehmenden (K1.8: 9,5; 3,9) und eine „gewisse Art der Vertrauen, die sich aufbaut, wenn man auf eine ehrenamtliche Ebene (/) agiert.“ (Interview 3) aus. Möglicherweise spielt dies auch in Hinblick auf die Niedrigschwelligkeit ehrenamtlicher Angebote (K1.7: 5,3; 2,2) eine Rolle, „dass da auch nochmal der Zugang ein bisschen leichter ist und das so insgesamt so ein bisschen lockere Stimmung ist“ (Interview 5). „Und alleine zu sehen, was manche für einen Fortschritt machen, das ist schon (/), das ist schon toll.“ (Interview 6) (K1.9: 8,1; 1,3).

Formale Sprachangebote

Fast alle Bewohner*innen der Unterkünfte besuchen bereits formale Sprachangebote, sind zur Teilnahme daran verpflichtet oder haben den Wunsch danach (K2.1: 27,0; 4,4): „Also, ich würde sagen, Sprachkurs machen 90% der Erwachsenen.“ (Interview 2). Die Teilnehmenden machen hierbei unterschiedliche Erfahrungen und die Interviewpartner*innen erhalten zu formalen Angeboten entsprechend „unterschiedliche Rückmeldungen und manche sagen, ‚Ich verstehe gar nichts, das geht alles viel zu schnell‘. Aber wir haben viele, die sagen, die sind sehr zufrieden, das wird toll gemacht dort“ (Interview 2) (K2.3: 11,9; 2,1). Teilweise ist auch die Vereinbarkeit von Arbeit und Deutschkurs ein Thema (K2.4 8,1; 1,3): „und manche möchten dann auch relativ schnell noch arbeiten gehen, [...] die dann sagen, ich habe jetzt hier aber ein Jobangebot und möchte irgendwie Geld verdienen (/2sec). Das gibt es auch, die dann (/3sec) die dann nicht bis B1 weiter durchgehen und dann vorher schon vielleicht eine Arbeit aufnehmen“ (Interview 4).

In fast allen Interviews wurde berichtet, dass in der Vergangenheit auch formale Angebote vor Ort in der Unterkunft stattfanden (K2.5: 16,2; 2,6): „Wir hatten einmal (...) einen Deutschkurs für drei Monate hier im Haus“ (Interview 2), „Es gab auch diese Erstorientierungskurse“ (Interview 6), „Die sind auch ganz früher wirklich persönlich in die Unterkunft gekommen“ (Interview 6).

Als Teilnehmende daran werden vor allem Frauen mit (kleinen) Kindern oder ältere Personen genannt, „die sonst quasi nicht woanders hingehen würden oder können.“ (Interview 2). Zum aktuellen Zeitpunkt finden in keiner der Unterkünfte, in denen Mitarbeitende interviewt wurden, weiterhin formale Angebote statt (K2.6: 13,5; 2,2), auch, da Mitarbeitende in Unterkünften keine individuelle Unterstützung beim Spracherwerb leisten (können) (K2.2 21,6; 3,5).

Zugang zu formalen Angeboten

Der Zugang zu formalen Angeboten wird im Gegensatz zur Vergangenheit, in der dieser nur eingeschränkt möglich war (K3.1: 14,3; 1,3) als grundsätzlich gut beschrieben (K3.2: 33,3; 3,1): „Es gibt ja ganz wenig Personen, die nicht teilnehmen dürfen. (/)“ (Interview 6, Z. 447), wenngleich Zugangshürden in Form von bürokratischen Hürden und der Bekanntheit von Angeboten bestehen (K3.4: 28,6; 2,6), denn „die Hürde ist relativ groß, wenn nicht jemand, dem sie vertrauen, ihnen davon was erzählt hat [...] und dann eben, wie bei den meisten Leuten, es hat lange Wartezeiten oder, genau, oder es muss dann immer ein Antrag ausgefüllt werden, ob dafür eine Kostenübernahme stattfinden kann und so.“ (Interview 2). Mitarbeitende unterstützen die Bewohner*innen bei der Vermittlung in formale Angebote (K3.3 23,8; 2,2).

Verhältnis ehrenamtlicher zu formalen Angeboten

Zum Verhältnis ehrenamtlicher zu formalen Angeboten ist aus den Interviewdaten ersichtlich, dass diese sowohl vorbereitend oder ersatzweise⁴ (K4.1: 44,8; 5,7) wie auch ergänzend zu professionell durchgeführten Sprachkursen stattfinden (K4.2: 55,2; 7,0). Im Kontext ersterer Kategorie werden vor allem Frauen mit kleinen Kindern als Profiteurinnen ehrenamtlicher Angebote genannt: „Besonders Frauen mit kleinen Kinder. Die profitieren enorm davon. Weil dann das ist einfach [...] eine Möglichkeit, bis das Kind mal in die Schule kommt oder einen Kitaplatz findet auch trotzdem so eine schöne Grundbasis, was die Sprache angeht, irgendwie zu lernen.“ (Interview 3), „Das ist ganz,

.....

4 Eine Aussage hierzu wurde Interviewpartner*innen im Rahmen des Interviews vorgelegt, was bei der Betrachtung des Auftretens von Aussagen im Rahmen dieser Kategorien berücksichtigt werden muss.

ganz, ganz eindeutig. [...] Frauen mit (/) kleinen Kindern, die tatsächlich derzeit noch keine Möglichkeit haben, einen Sprachkurs zu besuchen, weil das Kind noch zu jung ist (/1 sec). Und die profitieren tatsächlich davon besonders.“ (Interview 1). Denn „wenn Frauen Kinder haben, dann (/) können Sie sehr selten an einem Sprachkurs, wo keine Kinder erlaubt sind, teilnehmen.“ (Interview 2). Zudem werden ehrenamtliche Angebote als Möglichkeit zur Überbrückung von Wartezeiten z. B. auf einen Schulplatz oder bei Ankunft in Deutschland genannt.

Dort, wo ehrenamtliche Angebote ergänzend zu formalen Angeboten stattfinden, beschreiben die Interviewpartner*innen, dass der Besuch eines formalen Angebots nicht ausreicht und Inhalte formaler Angebote in der ehrenamtlichen Begleitung daher geübt werden und individuell auf Teilnehmende eingegangen wird: „Viele wollen halt auch (/2sec) noch üben, also der Deutschkurs, habe ich das Gefühl, der Deutschkurs alleine, reicht jetzt nicht unbedingt aus, damit man super Deutsch spricht. (/2sec) Die wollen dann üben.“ (Interview 4). „Dann greifen die ehrenamtlichen Angebote da, wo individuelle Unterstützung nötig ist und ein Gruppenangebot oder ein Buch oder einen Kurs quasi nicht ausreicht oder nicht [...] konkret genug ansetzt.“ (Interview 2). Teilweise erfolgt dies dann, wenn konkret Bedarf für Prüfungsvorbereitung besteht.

Personengruppen mit bestimmten Bedürfnissen

Als Personengruppen, die besonders von ehrenamtlichen Angeboten profitieren, können Personen mit niedrigem Bildungshintergrund genannt werden (K5.1: 22,7; 2,2). Diese profitieren besonders von ehrenamtlicher 1:1-Begleitung, denn

„das sind Personengruppen, die, die halt verschiedene Sachen brauchen. Die brauchen eine individuellere Ansprache, weil sie kein klassisches, klassisches Schulsystem gewöhnt sind. Die brauchen mehr Zeit und die brauchen auch mehr Ermutigung. Und das kann halt oft in einem klassischen Kurs nicht, nicht stattfinden. [...] da ist einfach noch mal zusätzlich oder eben gerade 1:1 Begleitung supersuperwichtig.“ (Interview 2).

„Wenn nicht der Frust schon so groß ist und man sagt: Ich will hier gar nichts mehr lernen.“ (Interview 6) denn das, „ist aber oft auch die Personengruppe, die am wenigsten (/) da hinterher ist für sich zu sagen, - Ich will jetzt die Sprache lernen“ (Interview 2).

Die Aussagen beziehen sich hierbei nicht nur auf Personen mit niedrigem Bildungshintergrund, sondern insgesamt auf solche, die durch persönliche oder biographisch bedingte Gründe Probleme in Regelkursen oder Schwierigkeiten beim Spracherwerb haben (K5.2: 18,2; 1,7).

Während teilweise genannt wird, dass Frauen nicht besonders von ehrenamtlichen Sprachangeboten profitieren (K5.4: 13,6; 1,3), spielt die Komponente des Geschlecht dennoch eine Rolle: In ehrenamtlichen Konstellationen arbeiten Frauen häufig mit Frauen zusammen bzw. es besteht ganz grundsätzlich (unabhängig von einem ehrenamtlichen oder formalen Kontext) ein Wunsch nach Angeboten für oder mit Frauen (K5.3: 27,3; 2,6); genauso wie für Angebote, die sich an Frauen mit Kindern richten (K5.5: 22,7; 2,2), „Obwohl es mittlerweile auch immer mehr Angebote gibt, Sprachförderung oder Sprachkurse für Mütter mit Kindern. Also das kommt auch immer mehr ins Bewusstsein, glaube ich.“ (Interview 2). Gleichzeitig haben Frauen mit Kindern durch Betreuungsaufgaben teils weniger Kapazitäten für Deutschangebote (K5.6: 13,6; 1,3).

Einfluss von Lebensumständen auf Spracherwerb

Neben dem Verhältnis zu formalen Angeboten sind beim Spracherwerb weitere Aspekte zu berücksichtigen. Einen Einfluss auf die Kapazitäten für Sprachangebote hat die jeweilige Lebenssituation der Personen: „Was aber nicht so sehr damit zusammenhängt, dass die Menschen kein Deutsch lernen wollen, sondern, glaube ich, einfach mehr damit, mit der Lebenssituation. [...] Und (/1 sec) Sprachförderung ist ja nur ein Thema und fällt dann manchmal einfach schnell hinten runter, weil eben das Essentielle (/1 sec) viel stärker wieder im Vordergrund steht.“ (Interview 2)

Einschränkungen auf die Möglichkeit des Wahrnehmens von Sprachangeboten hat abgesehen von persönlichen Prioritäten und Kapazitäten auch Corona genommen (K6.4: 14,3; 1,3). Hierbei spielten neben weniger ehrenamtlicher

Präsenz vor allem Online- oder nicht stattfindende formale Sprachkurse eine Rolle. Nicht nur coronabedingt findet Kontakt zu deutschsprachigen Personen oft nur im Deutschkurs statt (K6.2: 14,3; 1,3):

„Dann kommen die Menschen und sagen, ich brauche jemanden mit dem ich (/), mit dem ich regelmäßig Deutsch reden kann, weil die einzigen mit denen ich rede, ist meine Deutschlehrerin mein Deutschlehrer oder mal mit euch hier: ‚Hallo, wie geht’s?‘ Und ich brauche mehr“ (Interview 6).

Schließlich spielt der Angebotsort eine große Rolle: Während beschrieben wird, dass durch die Lage von Unterkünften eingeschränkte Chancen auf eine Teilnahme an Bildungsangeboten besteht, stellt im Umkehrschluss wieder ein Angebot vor Ort einen Vorteil dar (K6.3: 33,1; 3,1): „also was hier stattfindet das wird, also, auch relativ, aber das fällt halt den meisten Menschen viel, viel einfacher wahrzunehmen.“ (Interview 2).

4.3 Diskussion

Die aus den Interviews gewonnen Erkenntnisse decken sich an vielen Stellen mit der Perspektive der Fachdidaktik und dem Stand der Forschung. Eine Abgrenzung von formalen Angeboten zeigt sich in der besonderen Beziehungs- und Vertrauensebenen in ehrenamtlichen Angeboten, für die die Grundlage bereits im Vermittlungsprozess, in dem individuelle Präferenzen wie z. B. Geschlecht des Gegenübers, aber auch Charakter Persönlichkeit berücksichtigt werden. Hieraus kann wie von Feike, Neustadt & Zabel (2017: 239) beschrieben über die Grenzen von reinen Sprachangeboten hinaus ein Kontakt entstehen (vgl. Krumm 2015: 7; Großmann et al. 2017: 259; Sulzer 2017: 280), der wie von Sulzer (2017: 280) beschrieben und in den Daten erkennbar sonst teils nur im Kontext formaler Sprachangebote erfolgt.

Auch in den Beschreibungen der Ausgestaltung ehrenamtlicher Angebote finden sich im Schwerpunkt auf Kommunikation die Betrachtung Ehrenamtlicher als Kommunikations- und Interaktionspartner*innen wieder (vgl. Sulzer 2017: 280; Krumm 2015; Feike, Neustadt & Zabel 2017: 239) sowie die von

Feike, Neustadt & Zabel (2017: 239) oder Merkelbach & Sulzer (2016: 64) beschriebene Möglichkeit eines individuellen Eingehens auf teilnehmende Personen. Hiervon profitieren nicht nur, aber wie von Berbée et al. (2021: 8) vermutet besonders auch Geflüchtete mit niedrigem Bildungshintergrund.

Ehrenamtliche Angebote setzen allerdings entgegen den Beschreibungen in der Literatur nicht ausschließlich im Kontext einer sprachlichen Erstorientierung an. Dies zeigt sich allein schon darin, dass ehrenamtliche Angebote vielfach auch begleitend zu formalen Angeboten stattfinden sowie ganz konkret auch in Hinblick auf die Ausgestaltung und Ziele der Angebote in Form von Prüfungsvorbereitung. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass ehrenamtliche Angebote nicht unbedingt wie von Krumm (2015) empfohlen losgelöst von curricularen Vorgaben stattfinden, die im Rahmen eines Anknüpfens, Vertiefens und insbesondere Hinarbeiten auf das Bestehen einer Prüfung indirekt Einfluss nehmen.

In Bezug auf die formalen Angebote sind in den Ergebnissen die beschriebenen verbesserten Zugangsmöglichkeiten sichtbar. Hiermit einher geht allerdings eine umgekehrte Tendenz bei formalen Angeboten vor Ort, die es einhergehend mit der Reduktion von EOK-Kursen vor allem in der Vergangenheit gab. Das macht sich vor allem bemerkbar für ältere Personen und Frauen mit Kindern. Während Frauen nicht per se nicht im speziellen von ehrenamtlichen Sprachangeboten profitieren, wird aus den Interviews deutlich, dass dies dann der Fall ist, wenn Frauen (kleine) Kinder haben und ihnen eine Betreuungsaufgabe zufällt. Aufgrund dessen haben sie häufig keine Möglichkeit, ein formales Angebot zu nutzen und besuchen wie von Kay et al. (2023) beschrieben potenziell zeitversetzt ein solches. Da Sprachförderung vor Ort aktuell schwerpunktmäßig ehrenamtlich stattfindet, fangen ehrenamtliche Angebote somit potenziell die Personengruppe von Frauen mit Kindern auf, die zwar einen Bedarf und Wunsch nach Sprachangeboten haben, aber eingeschränkte Möglichkeiten, diese außerhalb der Unterkunft wahrzunehmen. Gleichgeschlechtliche Zusammenarbeit, die von Berbée et al. (2021) als möglichen Grund für das besondere Profitieren von Frauen anführten, wurde zwar ebenfalls erwähnt, spielte aber eine im Vergleich zur Kombination mit Kinderbetreuungsaufgaben untergeordnete Rolle.

5 Fazit und Ausblick

Es besteht nach wie vor ein hoher Bedarf an ehrenamtlichen Angeboten, die gut angenommen werden, wo seitens der potenziellen Teilnehmer*innen Kapazitäten für Sprachangebote bestehen. Ehrenamtliche Angebote nehmen bedarfsorientiert einerseits eine ergänzende Rolle ein, indem sie Zusätzliches bieten, das in hauptamtlichen Angeboten nicht möglich ist, wie beispielsweise ein individuelles Eingehen und eine Zusammenarbeit im Kontext einer persönlichen Beziehung, wodurch besonders Personen mit Schwierigkeiten in Regelkursen wie beispielsweise Geflüchtete mit niedrigem Bildungshintergrund profitieren. Andererseits ersetzen sie teils auch formale Angebote bzw. bereiten auf diese vor, wenn durch formale oder bürokratische Hürden Wartezeiten entstehen, oder vor allem auch, indem Personen wie Frauen mit Care-Aufgaben aufgefangen werden, die möglicherweise trotz der theoretischen Option eines Zugangs zu formalen Angeboten in der Realität keine Angebote besuchen (können). Je nachdem, wie lange diese Zeitspanne der ‚Vorbereitung‘ in der Realität andauert ist fraglich, inwieweit hier noch von Vorbereitung gesprochen werden kann.

Der grundsätzlich verbesserte Zugang zu formalen Angeboten bei gleichzeitig weiterhin bestehendem Bedarf nach ehrenamtlichen Angeboten zeigt zudem, dass fehlender Zugang zwar möglicherweise der Auslöser für hohes Engagement bzgl. Sprachangeboten für geflüchtete Personen bzw. eine Notwendigkeit dessen war, ehrenamtliche Angebote aber auch losgelöst hiervon bestehen. Einhergehend hiermit beschreibt auch die Verortung ehrenamtlicher Sprachangebote in einem sprachlichen Erstkontakt die Leistungen ehrenamtlicher Angebote nicht (mehr) hinreichend.

Während diese Erkenntnisse einen ersten Überblick aus der Praxis zur Rolle ehrenamtlicher Sprachangebote und deren Verhältnis zu formalen Maßnahmen geben kann, fehlt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung hiermit aus der Perspektive der geflüchteten Teilnehmenden selbst. Einen Blick auf deren Bedarfe zu werfen ist für eine umfassende Auseinandersetzung mit der Thematik ehrenamtlicher Sprachangebote unabdingbar und sollte in anknüpfenden Untersuchungen berücksichtigt werden.

Bibliografie

- BERBÉE, P. et al. (2021): *Wir schaffen das! Zivilgesellschaftliches Engagement und die soziale Integration von Geflüchteten: Eine empirische Analyse für die Jahre 2016 bis 2019*. ZEW-Kurzexpertise, 21(11), Mannheim.
- DOBSTADT, M., HÄGI-MEAD, S. & KOBELT, A.-K. (2017). „Deutsch für Geflüchtete von Anfang an. Vom ersten zum zweiten Fachtag DAFF“, in: MIDDEKE, A., EICHSTAEDT, A, JUNG, M & KNIFFKA, G. (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 15–30.
- FEIKE, J., NEUSTADT, E. & ZABEL, R. (2017): „Zu sagen: Ich bin Sprachhelfer, da ist für mich ein unheimlicher Druck abgefallen“ – Selbstverständnis und Rollenreflexion in Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen“, in: MIDDEKE, A., EICHSTAEDT, A, JUNG, M & KNIFFKA, G. (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 229–243.
- GEREKE, M. & NIJHAWAN, S. (2019): „Start ins Deutsche“ – Students Teach German to Refugees at Goethe University Frankfurt“, in: SENGUPTAM E. & BLESSINGER, P. (Hrsg.): *Language, teaching, and pedagogy for refugee education*. Emerald Publishing, 91–105, verfügbar unter <https://doi.org/10.1108/S2055-364120180000015008>, letzter Zugriff am 31.01.2024.
- GROSSMANN, U., HINZMANN, F., STORZ, C. & THIELMANN, W. (2017): „Chancen, Grenzen und Konsequenzen ehrenamtlicher Sprachhilfe: Erfahrungsberichte aus ehrenamtlichen Sprachhilfe-Projekten“, in: MIDDEKE, A., EICHSTAEDT, A, JUNG, M & KNIFFKA, G. (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 245–260.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2023): *Landesmittel für Deutsch-4U werden erneut erhöht*, abrufbar unter <https://hessen.de/presse/pressearchiv/landesmittel-fuer-deutsch4u-werden-erneut-erhoeht>, letzter Zugriff am 31.01.2024 [Pressemitteilung].
- KAISER, R. (2021): *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl.), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS, verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9>, letzter Zugriff am 31.01.2024.

- KARAKAYALI, S. & KLEIST, O. J. (2015): *EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland: 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014*, Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- KAY, R., BABKA VON GOSTOMSKI, C., SAIF, S., HOMRIGHAUSEN, P., ECKHARD, J. & ROTHER, N. (2023): *Zentrale Ergebnisse des Zwischenberichts III zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“: Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), verfügbar unter <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.zentrerg.fb46.d.2023.evik.zb3.1.0>, letzter Zugriff am 02.02.2024.
- KLEIST, J. O. (2017): „Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland“, in: *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40, 27–31.
- KLEIST, J. O. (2019): Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes. In: BEHRENSEN, B. & WESTPHAL, M. (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 11–24.
- KRUMM, H.-J. (2015): *Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht*, verfügbar unter <https://www.idvnetz.org/Dateien/HJ-Krumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf>, letzter Zugriff am 04.03.2024.
- MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz, verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1136370>, letzter Zugriff am 04.03.2024.
- MERKELBACH, C. & SULZER, S. (2016): Zwei Modelle zur Unterstützung ehrenamtlicher Spracharbeit mit Geflüchteten, in: *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft, 61–65.
- MIDDEKE, A. ET AL. (Hrsg.) (2017): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- POLAT, F., OHLIGER, R., SCHAMMANN, H. & THRÄNHARDT, D. (2017): *Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung*. Heinrich-Böll-Stiftung, verfügbar unter https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren_baf_1.pdf, letzter Zugriff am 31.01.2024.

- ROCHE, J. & ZAHN, P. (2022): „Digitale und analoge Best Practice in der Sprach- und Integrationsförderung: Erkenntnisse aus dem Projekt ‚Lernen-Lehren-Helfen‘“, in: BIRKNER, K., HUFSEISEN, B. & ROSENBERG, P. (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*, Bern: Peter Lang International Academic Publishing Group, 319–348.
- SCHROEDER, J. (2022): „Fluchtbedingte Transformationen im Bildungssystem?“, in: AROUNA, M., BRECKNER, I., BUDAK-KIM, H., IBIS, U., MEYER, F. & SCHROEDER, J. (Hrsg.): *Transformationsprozesse am Fluchttort Stadt*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS, 21–82.
- SCHRÖTER, H. (2019): „Vorbemerkungen“, in: POPESCU-WILLIGMANN, S. & REMMELE, B. (Hrsg.): *‘Refugees Welcome’ in der Erwachsenenbildung: Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung*, Bielefeld: wbv, 9–10.
- SULZER, S. (2017): „Das Wormser Modell: Ein Konzept zur Qualifizierung ehrenamtlicher DeutschlernhelferInnen“, in: MIDDEKE, A., EICHSTAEDT, A., JUNG, M & KNIFFKA, G. (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 277–291.
- Universität Leipzig (2016): *Leipziger Erklärung der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sogenannten „Flüchtlingskrise“*, abrufbar unter <https://www.deutsche-gesellschaft-ev.de/images/pdf/2016-pb-symposium-masse-und-demokratie/Leipziger-Erklärung-Endfassung.pdf>, letzter Zugriff am 31.01.2024.

Zu den Autorinnen und Autoren

TEA BALAZ

studierte Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (M.A.) und Englisch/Russisch (M.Ed.) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie unterrichtet seit 2022 Deutsch als Zweitsprache. Zu ihren Interessensgebieten gehören die Umsetzung von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht und die Förderung sowie die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das deutsche Schulsystem. Zurzeit lehrt sie Deutsch als Zweitsprache an einer integrierten Gesamtschule in Kassel.

LUISA BAUM

studierte DaF/DaZ im Master an der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) in Mainz, wo sie zeitgleich auch als wissenschaftliche Hilfskraft tätig war. Bereits während ihres Masterstudiums sowie darüber hinaus arbeitet(e) sie im Bereich DaZ am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der JGU. Besonders interessiert ist sie am Einsatz von KI im DaF/DaZ-Unterricht, wozu sie ab April 2024 im Rahmen ihrer Promotion forscht.

ANNA MARIA FUCHS

ist seit dem Master in DaF/DaZ an der JGU Mainz vor 10 Jahren als Lehrkraft für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache tätig. Ehemals beim Goethe-Institut und derzeit an einer Beruflichen Schule hat sie ihre jugendlichen Lernenden besonders ins Herz geschlossen. Ihr Interessensgebiet liegt neben Sprachförderkonzepten auf der Vermittlung von Grammatik und Strukturen in sowohl der Deutschen Hochsprache als auch in den Dialekten des Schweizerdeutschen.

HANNAH FUCHS

Hannah Fuchs ist nach Studien der Empirischen Sprachwissenschaft (M.A.) und Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (M.A.) derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordination des Ehrenamtspro-

jekts „Start ins Deutsche“ am Fachbereich für Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Im Kontext ihrer Forschungsschwerpunkte Migration und Bildung sowie Mehrsprachigkeit beschäftigt sie sich insbesondere mit ehrenamtlichen Sprachangeboten.

MARION GREIN

ist die Leiterin des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Universität Mainz. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Sprachlehrforschung (Neurodidaktik), Plurikulturalität sowie digitale Lehre. Derzeit erforscht sie – neben dem Bereich der Interkulturalität (mit multikollektivistischem Ansatz) – den Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Bereich der DaF/DaZ-Lehrkräfte-Fortbildung. Sie ist in zahlreichen Gremien aktiv und u. a. 1. Vorsitzende des Beirats Sprachen des Goethe-Instituts und Mitglied der Bewertungskommission des BAMF.

KATHARINA HIRT

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Koblenz und hat an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Deutsch als Zweitsprache (Erwerbsprozesse sowie Didaktik) und die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Bereich der Mehrsprachigkeit.

SONJA LUX

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache. Sie ist seit mehr als 15 Jahren in der Aus- und Weiterbildung von DaZ- und DaF-Lehrkräften tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Gebieten der allgemeinen und der Fachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der neurodidaktischen Grundlagen.

HENRIETTE REICHE

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Universität Mainz und unterrichtet Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an Hochschulen und Sprachschulen. Erfahrungen sammelte Sie hier sowohl

in Präsenz- als auch Online-Formaten. Als Referentin für den Hueber-Verlag leitet sie außerdem Webinare zum Thema Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der digitalen Lehre und der Lehrkräfteausbildung, auch hier mit dem Schwerpunkt Künstliche Intelligenz.

JOHANNES SCHINDLER

ist studentische Hilfskraft des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Universität Mainz. In der Allgemeinen und Vergleichenden Sprachwissenschaft leitete er bereits mehrere Tutorien in linguistischen Kursen zur Phonetik/Phonologie sowie zur Semantik/Pragmatik. Nebenbei arbeitete er auch als Hilfskraft im Neurolinguistics Lab Mainz. Seine Forschungsinteressen liegen in der Sprachverwendung und der Grundlagenforschung zur auditiven und artikulatorischen Phonetik mit besonderem Augenmerk auf Anwendung im DaF/DaZ-Bereich.

DAF / DAZ IN FORSCHUNG UND LEHRE

- Bd. 1 Christina Maria Ersch (Hg.): Kompetenzen in DaF/DaZ.
200 Seiten. ISBN 978-3-7329-0616-1
- Bd. 2 Christina Maria Ersch (Hg.): Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ.
314 Seiten. ISBN 978-3-7329-0728-1
- Bd. 3 Kai Witzlack-Makarevich/Nadja Wulff/Coretta Storz (Hg.):
Sushi, Sandmann, Sozialismus: Kultur- und Landeskunde der DDR.
Ein Text- und Übungsbuch für den DaF-Unterricht.
434 Seiten. ISBN 978-3-7329-0686-4
- Bd. 4 Christina Maria Ersch/Marion Grein (Hg.): Multikodalität und
Digitales Lehren und Lernen. 132 Seiten. ISBN 978-3-7329-0813-4
- Bd. 5 Henriette Reiche (Hg.): Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre.
184 Seiten. ISBN 978-3-7329-0965-0
- Bd. 6 Henriette Reiche/Johannes Schindler (Hg.): Sprachförderung in DaZ.
180 Seiten. ISBN 978-3-7329-1080-9

