

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

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

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

Wie schaffen wir das?

Beiträge zur sprachlichen
Integration geflüchteter Menschen

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 97



Universitätsverlag Göttingen
2017

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

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

Satz und Layout: Annett Eichstaedt

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

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

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

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

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

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2017 Universitätsverlag Göttingen

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

ISBN: 978-3-86395-316-4

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

ISSN: 2566-9230

Inhaltsverzeichnis

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

Integration zwischen Theorie und Praxis

Susanne Marten-Finnis

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

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

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

Konzepte und Curricula für Kita, Vorbereitungs- und Regelklassen

Elisabetta Terrasi-Haufe, Jörg Roche & Petra Sogl

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

Eva Blumberg & Constanze Niederhaus

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

Monika Vöge

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

Doreen Bryant & Maik Walter

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

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

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

Silke Neumann

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

Diana Gebele & Alexandra L. Zepter

Sprachliche Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Ferienschulen135

Christina Lang

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

Theresa Wirth

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

Julia Podelo

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

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

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

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

Julia Feike, Eva Neustadt & Rebecca Zabel

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

Uta Großmann, Friederike Hinzmann, Coretta Storz & Winfried Thielmann

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

Peter Jandok

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

Sandra Sulzer

Das Wormser Modell – Ein Konzept zur Qualifizierung ehrenamtlicher DeutschlernhelferInnen277

Maike Engelhardt

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

Prüfungen im Kontext von Migration

Wassilios Klein, Vera Küpper & Iris Wagner

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

Sibylle Plassmann

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

Autorenverzeichnis339

Vorwort der Herausgeber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Der FaDaF und die Flüchtlingsthematik

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

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

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

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

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

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

3 „Wie schaffen wir das?“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Annegret Middeke, Annett Eichstaedt, Matthias Jung und Gabriele Kniffka

Göttingen im Juni 2017

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

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

Eva Blumberg & Constanze Niederhaus (Paderborn)

1 Einleitung

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

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

¹ Die verschiedenen Modelle werden in Abschnitt 2 dargestellt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ Zur Begriffsverwendung s. Einleitung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Ausgangslage

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

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

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

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

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

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

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

Hospitation

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

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

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

Unterrichtsplanung

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

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

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

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

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

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



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

Unterrichterprobung

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

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

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

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

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



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

Reflexion

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

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

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

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

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

5.1 Ergebnisse der Schüler*innenbefragungen

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

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

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

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

Interviewerin 4: (zu K4 auf Kurdisch) Warum?

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

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

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

5.2 Einschätzungen der Klassenleitung der internationalen Klasse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Reflexionen der teilnehmenden Studierenden

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

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

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

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

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

6 Fazit und Ausblick

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Eva Blumberg, Leiterin der Arbeitsgruppe der Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts an der Universität Paderborn; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung adaptiver Lehr-Lernumgebungen für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule, Inklusion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, Sprachbildung und Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, Verbesserung der Lehrerausbildung von Sachunterrichtsstudierenden.

Prof. Dr. Doreen Bryant, Linguistin und Sprachheilpädagogin, hat seit 2011 den Lehrstuhl für Germanistische Linguistik/Deutsch als Zweitsprache an der Universität Tübingen inne. Hier verantwortet sie den interdisziplinären BA-Studiengang *DaZ: Sprachdiagnostik und Sprachförderung* und ist zudem in die Lehrerausbildung eingebunden. Arbeitsschwerpunkte: Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse, Zweit- und Fremdsprachendidaktik, Dramagrammatik, Sprachtypologie.

Dr. Michael Dobstadt, Vertretungsprofessor für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden; Forschungsschwerpunkte: Funktionen des Literarischen und literarischer Textualität in den Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die Didaktik ästhetischer Medien in DaF/DaZ; Erinnerungsorte als Lernorte einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremd- und Zweitsprachendidaktik.

Annett Eichstaedt, M. A., Studium der Ost- und Südslavistik sowie Linguistik des Englischen; seit 2012 freischaffende Lektorin im Bereich Wissenschaftslektorat und tätig für renommierte Verlage; Schriftleiterin der Reihe „Materialien DaF“ des FaDaF und Mitglied im Verband der Freien Lektorinnen und Lektoren (VFLL).

Dr. Maike Engelhardt ist Leiterin des Sprachenzentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Testerstellung, Bewertungsstandardisierung sowie Qualitätsmanagement.

Dr. Hilke Engfer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Literatur und Sprache 2 und dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, herkunftssprachlicher Unterricht, internationale Bildungssysteme und Sprachförderprogramme.

Dr. Renate Freudenberg-Findeisen, Akademische Direktorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Germanistik/Fachteil Deutsch als Fremdsprache an der Universität Trier; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Textlinguistik und Textsortendidaktik, Feldergrammatik und Textsorten, akademisches Schreiben, netzgestütztes Lehren und Lernen, Methodik/Didaktik und Lehrerausbildung DaF/DaZ.

Dr. Diana Gebele, Akademische Räten a. Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache, Zweitspracherwerb, Inklusion.

Evghenia Goltsev ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln und assoziierte Forscherin des Graduiertenkollegs Frequenzeffekte in der Sprache der Universität Freiburg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung des Deutschen als Zweitsprache, Erwerb und Attrition von Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit, Fehleranalyse, Variation, Spracheinstellungen, Frequenzeffekte und Forschungsmethoden.

Dr. Sara Hägi-Mead, Leiterin des Zentrums für Integrationsstudien an der Technischen Universität Dresden; Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Schule, Sprachenpolitik, Deutsch als plurizentrische Sprache, Methodik/Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Friederike Hinzmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation, Linguistische Pragmatik, Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Peter Jandok, Leiter des berufsbegleitenden B. A.-Studiengangs „Internationales Projektmanagement“ an der Hochschule München; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Deutsch-chinesische Besprechungen, deutsch-chinesischer SchülerInnenaustausch, Fachsprache Deutsch, ehrenamtliche LernbegleiterInnen in Helferkreisen, Sprachvermittlung für Geflüchtete, Lehrmaterialentwicklung.

Dr. Matthias Jung ist Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) mit Sitz in Düsseldorf und Berlin und Vorsitzender des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Aktuelle Schwerpunkte seiner nebenberuflichen Publikations-, Vortrags- und Gremientätigkeiten sind insbesondere berufssprachliche DaF/DaZ-didaktische Fragestel-

lungen und insbesondere auf die Lehrkräfteausbildung bezogene fachpolitische Entwicklungen sowie der Austausch im Bereich DaF/DaZ weltweit.

Dr. Wassilios Klein, Referent im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –; Arbeitsschwerpunkte: Sprachtestentwicklung mit Schwerpunkt berufsorientiertes Deutsch, methodisch-didaktische Fragen, Regionalbetreuung von Fachberatern und Schulen im Ausland.

Prof. Dr. Gabriele Kniffka ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie leitet dort den Studiengang „BA Deutsch als Zweit-/Fremdsprache“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, Fachsprachenvermittlung sowie Testen und Prüfen. Sie ist stellvertretende Vorsitzende des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF).

Ann-Kathrin Kobelt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden; Forschungsschwerpunkte: Fach- und Berufssprachen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Sprachmittlung, Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Macht und Identität.

Vera Küpper, Referentin im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –; Arbeitsschwerpunkte: testwissenschaftliche Begleitung des Deutschen Sprachdiploms als Instrument der sprachlichen Erstintegration im Inland, Sprachtestentwicklung auf den Niveaustufen A1 bis B1, methodisch-didaktische Fragen und Regionalbetreuung von Schulen und Fachberatern für Deutsch im Ausland.

Christina Lang, Studium an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, Diplomsprachenlehrerin (Romanistik, Anglistik, DaF/DaZ, Fremdsprachendidaktik). Sie ist seit 28 Jahren im Bereich DaF/DaZ tätig: zunächst als Lehrbeauftragte an der JLU Gießen und an verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung, seit zwölf Jahren als Lehrkraft an beruflichen Schulen, z. Zt. als Lehrkraft für DaZ (InteA-Klassen, Berufsfachschule), Englisch und Deutsch an der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (vormals Friedrich-Feld-Schule) in Gießen und für das Integrationsprojekt DaZuLERNEN verantwortlich. Nebenbei ist sie Initiatorin des Projekts ZUKUNFT hat GESICHTER und der Alphabetisierungsmaßnahme ALPHA INTERNational an der WSO. Sie ist Autorin des Sprachtrainings „Ja genau!“ Bd. 1. Interessensschwerpunkte: Projektunterricht, Flüchtlingshilfe, Alphabetisierung, Entwicklung von Lehr- Lernmaterialien, Lehrerfortbildung.

Prof. Dr. Susanne Marten-Finnis, Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft an der School of Languages & Area Studies, University of Portsmouth, Honorary Research Associate am Department for Hebrew and Jewish Studies des University College London, Research Fellow am Cluster of Excellence „Asia and Europe in a Global Context“, Universität Heidelberg, Centre for Transcultural

Studies; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprache und gesellschaftlicher Wandel, Jüdische Presse in Mittel- und Osteuropa bis 1939, Kulturelle Produktion der Russischen Emigration nach 1917. Lehre: Deutsch als Fremdsprache, Europäische Ideengeschichte.

Dr. Annegret Middeke ist wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen und Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik, slawisch-deutsche Wechselbeziehungen, Prosodie und Metrik, Deutsch als Fach- und Berufssprache, interkulturelle Lehrwerkforschung und -entwicklung, Fachdiskurs Germanistik/DaF weltweit.

Silke Neumann, Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache, Englisch und Spanisch am Felix-Klein-Gymnasium Göttingen, Leitung der Fachbereiche International Baccalaureate und Deutsch als Zweitsprache, Lehrbeauftragte am Seminar für Interkulturelle Germanistik an der Georg-August-Universität Göttingen; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprachbewusstsein (Dissertationsprojekt), schulische Integration und Hochschulzugang für Geflüchtete.

Eva Neustadt, freie Lektorin und Dozentin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Lübeck. Magisterstudium der Linguistik und Geschichte, Masterstudium Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig; Interessenschwerpunkte: Grammatikdidaktik, kulturbezogenes Lernen.

Prof. Dr. Constanze Niederhaus, Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Professur Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit, Schul-, Bildungs- und Fachsprache, sprachbildender Fachunterricht, Unterrichten neu zugewanderter Schüler*innen.

Dr. Sibylle Plassmann, Leiterin Testentwicklung und stellvertretende Geschäftsführerin der telc gGmbH; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: standardisierte Sprachtests, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Deutsch-Tests für Zuwanderer, für den Beruf und den Hochschulzugang, Lehrwerksentwicklung, Lehrkräftefortbildung und -qualifizierung, Mehrsprachigkeit, GER und DQR.

Julia Podelo, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Fachbereich Didaktik des Deutschen als Zweitsprache der Universität Bayreuth; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Diversität, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Literaturdidaktik und Pädagogik, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Dr. Jörg Roche ist Professor für Sprach- und Kulturvermittlung am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. Neben seiner Lehr- und For-

schungstätigkeit engagiert er sich sowohl wissenschaftlich als auch beratend bildungspolitisch für die Entwicklung und Umsetzung integrativer Sprachförderkonzepte. Er ist Leiter des Mercator-Projektes „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen: Entwicklung, Pilotierung und Implementierung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Deutsch für Berufsschulen und in der Lehrerbildung“. Zuletzt ist von ihm das Grundlagenwerk „Deutschunterricht mit Flüchtlingen“ bei Narr erschienen.

Birgit Roser, M.A., Leiterin des Akademischen Auslandsamts der Universität Trier und Vorstandsmitglied der Deutschen Assoziation für internationalen Bildungsaustausch e. V., zuvor im Bereich DaF u. a. als DAAD-Lektorin an der Technischen Universität Warschau tätig; Interessenschwerpunkte: Integration ausländischer Studierender in Universität und Arbeitsmarkt.

Julia Schätz, Masterstudentin im Studiengang „English Literatures and Media“ an der Universität Trier, Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Fit fürs Studium“ beim Akademischen Auslandsamt der Universität; Interessenschwerpunkte: interkulturelle und postkoloniale Literaturwissenschaft und Science Fiction.

Petra Sogl, Oberstudienrätin, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München, Abteilung Berufliche Schulen; Arbeitsschwerpunkte: Deutsch an beruflichen Schulen, Projektleitung Berufssprache Deutsch, integrierte Sprachförderung, konzeptionelle und curriculare Aspekte der Sprachbildung sowie Umsetzungsmaßnahmen auf Unterrichtsebene.

Coretta Storz, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: sprachliches Handeln im Lehr-Lern-Diskurs, Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen, Förderung und Methodik in heterogenen DaZ-Klassen, mündliche Hochschulkommunikation.

Sandra Sulzer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sprachwissenschaft/Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt und Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Qualifizierung von ehrenamtlichen DeutschlernhelferInnen, Alphabetisierung, Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Fortbildungen für Lehrkräfte im DaZ-Bereich.

Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe ist promovierte Sprachwissenschaftlerin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Lerner-sprachen- und Interaktionsanalyse, der empirischen Unterrichtsforschung und der Integrationsforschung. Seit 2012 begleitet sie die Entwicklung des Beschulungskonzepts für junge Flüchtlinge an beruflichen Schulen in Bayern und wirkt an den entsprechenden Arbeitskreisen am ISB mit. Seit 2014 koordiniert sie das Projekt „Bildungssprache Deutsch für Berufliche Schulen“, das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache unterstützt wird. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Pilotierung

innovativer, interkulturell sensibler Unterrichtskonzepte für die fachübergreifende Sprachbildung an beruflichen Schulen und in der Lehrerbildung.

Prof. Dr. Winfried Thielmann, Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, TU Chemnitz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Linguistik der deutschen Gegenwartssprache, Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Wissenschaftssprache (auch komparativ: Deutsch/Englisch), Interkulturelle Kommunikation und linguistisch basierte Wissenschaftstheorie.

Dr. Monika Vöge, Leiterin des Sven-Walter-Instituts für durchgängige Sprachbildung der GFBM (Gemeinnützige Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen), Berlin. Sprachwissenschaftlerin, Erziehungswissenschaftlerin, DaF/DaZ-Dozentin; Forschungsschwerpunkte und -interessen: Konversationsanalyse, Deutsch als Fach- und Berufssprache, integrierte Sprachförderung, frühkindliche Sprachentwicklung, Family Literacy; Arbeitsschwerpunkte: Konzepte für durchgängige Sprachförderung, Entwicklung von DaZ-Arbeitsmaterialien, Fortbildungen für DaZ-Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen.

Iris Wagner, Referentin im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –; Arbeitsschwerpunkt: pädagogische Begleitung des Deutschen Sprachdiploms als Instrument der sprachlichen Erstintegration im Inland.

Katarina Wagner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, dort betreut sie geförderte Projekte, ist aktiv in der Lehre und arbeitet an Studien mit, wie z. B. aktuell zu Lehrerfortbildungen in der Einwanderungsgesellschaft. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: (Zweit-)Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Sprachförderung vom Elementarbereich bis zur Hochschuldidaktik.

Maik Walter, Theaterpädagoge und Dozent für Deutsch als Fremdsprache, ist Fortbildner (www.textbewegung.de) und Lehrbeauftragter u. a. an der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Theaterpädagogik, Fremdsprachendidaktik, Grammatik- und Wortschatzvermittlung, Korpuslinguistik.

Theresa Wirth, Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Deutsch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb und Sprachförderung (außerschulische Lernorte) im Bereich DaF/DaZ, Migration und Mehrsprachigkeit, Unterrichtskommunikation und Sprache im Fach.

Dr. Rebecca Zabel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig in den Bereichen Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache; Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache(-aneignung) aus kultur-, sozial- und bildungswissenschaftlicher Perspektive, Diskursanalyse, qualitativ-empirische Forschungsmethoden.

PD Dr. Alexandra Zepter (PhD), Akademische Oberrätin a. Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprache und Körper (Bedeutung der Sinne, Motorik, Emotionen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen), Ästhetische Erfahrung und sprachliches Lernen, DaZ, DaF und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Inklusion, Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Schriftspracherwerb und Orthografiedidaktik.