

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

Integration zwischen Theorie und Praxis

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

Susanne Marten-Finnis (Portsmouth)

1 Vorspann

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

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

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

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

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

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

2 Vermitteln – Verhandeln – Abgleichen – Verständigen

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

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

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

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

3 Mobilität

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

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

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

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

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

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

4 Kosmopolitismus und Kosmopoliten – zur Klärung eines umstrittenen Begriffs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 ARIWA – Ein Leitfaden zum Ankommen

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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 Lernalters- 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.