Katrin Krüger, Corina Maier,
Almut Schön & Andreas Wiebel

Studienvorbereitende Deutschkurse für Geflüchtete durchführen

Internationale
DAAD
Akademie

DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Herausgeber DAAD
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service
Kennedyallee 50, 53175 Bonn
www.daad.de

Internationale DAAD-Akademie
www.daad-akademie.de

Projektkoordination Alema Ljumanovic-Hück (verantw.), Nadine Vondrlik, Frauke Zurmühl, DAAD

1. Auflage: Juli 2019
Onlinepublikation

© DAAD

Diese Publikation wird aus Zuwendungen
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
an den DAAD finanziert.

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

© Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der iDA unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einleitung

Das Kapitel berichtet von der Arbeit in studienvorbereitenden Deutschkursen für Geflüchtete. Die fünf verschiedenen Artikel stellen einerseits eine Dokumentation dar, was seit dem Start der Integra-Förderung im Jahr 2015 passiert ist. Dabei werden Erfolge sowie Herausforderungen angesprochen. Andererseits wird reflektiert, welche Methoden, Sozialformen und Inhalte aus dem DaF/DaZ-Unterricht sich in der Arbeit mit studieninteressierten Geflüchteten als geeignet, welche als weniger geeignet erwiesen haben.

Die Beiträge wollen einer interessierten Öffentlichkeit anhand exemplarischer Themen wie Prüfungen, Fachsprachen oder Textproduktion erläutern, was es bedeutet, in relativ kurzer Zeit Deutsch in Vorbereitung auf ein Studium zu lernen und zu unterrichten.

Alle Artikel stützen sich auf Erfahrungen von Bereichsleiterinnen und Lehrkräften, die am Studienkolleg der TU Berlin und der Frankfurt University of Applied Sciences gesammelt wurden. Sie verbinden Analysen mit einer ersten Bilanz und einigen Empfehlungen für die Unterrichtspraxis.

Inhaltsverzeichnis

1 MINT-Sprachkurse für Geflüchtete an der TU Berlin (Katrin Krüger)....6

2 Testen und Prüfen (Almut Schön) 12

3 Homogene Gruppen und die Prüfung im Nacken. Herausforderungen für Kursleitende in studienvorbereitenden Deutschkursen für Geflüchtete an der TU Berlin (Andreas Wiebel) 15

4 Die Vermittlung von Fachsprache in der Studienvorbereitung von Geflüchteten an der Frankfurt UAS (Corina Maier).....21

5 Texte und ihre Tücken (Andreas Wiebel).....26

6 Über die Autoren.....31

1 MINT-Sprachkurse für Geflüchtete an der TU Berlin

Als im Herbst 2015 immer mehr vor allem junge Menschen nach Deutschland kamen, die vor Krieg und Zerstörung in ihrer Heimat geflohen waren, stellte sich schnell heraus, dass erstens Berlin ein bevorzugtes Ziel war und zweitens eine erhebliche Zahl dieser größtenteils aus Syrien Geflüchteten ein Hochschulstudium aufnehmen oder fortsetzen wollten, ohne aber über die dafür erforderlichen Deutschkenntnisse zu verfügen. Die Technische Universität Berlin reagierte sehr schnell und schuf mit dem Programm In(2)TU Berlin eine niedrigschwellige Möglichkeit, das Lehrangebot der Universität zunächst als Gasthörer zu nutzen. Parallel dazu sollten Sprachkurse angeboten werden, die speziell auf die Zielgruppe zukünftiger Studierender in MINT-Fächern zugeschnitten waren.

Dafür konnte man auf ein am Internationalen Studienkolleg seit etwa zehn Jahren etabliertes Programm zurückgreifen, ein einsemestriges Propädeutikum für Studieninteressierte mit direkter Hochschulzugangsberechtigung (HZB), in dem neben 16 Semesterwochenstunden Deutsch die Fachsprachen Mathematik, Physik und Wirtschaft sowie Study Skills zum Programm gehören. Für die Zulassung werden nachgewiesene Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) sowie das Bestehen eines Aufnahmetests in Deutsch und Mathematik vorausgesetzt. Der Kurs schließt mit der Feststellungsprüfung Deutsch ab, womit die Teilnehmenden ihre sprachliche Studierfähigkeit nachweisen. Für die Geflüchteten, die ohne sprachliche Vorkenntnisse kamen, musste dieses Programm um einen (von Beginn an studienorientierten) Unterricht auf den Stufen A1 bis B2 erweitert werden. Mit studienbegleitenden Deutschkursen auf diesem Niveau hat das Sprachenzentrum der TU Berlin, das heißt die Zentraleinrichtung Moderne Sprachen (ZEMS), große Erfahrung, so dass es nahe lag, in Kooperation zwischen beiden Einrichtungen ein passgenaues Konzept zu entwickeln.

Nachdem durch den Berliner Senat schnell und unbürokratisch die Finanzierung sichergestellt worden war, startete im November 2015 unter dem Namen F1 der erste MINT-Sprachkurs für Geflüchtete. Die Bewerbung erfolgte formlos über E-Mail. Ausgewählt wurde nach den Ergebnissen eines Mathe-Tests, die besten 25 Bewerber erhielten einen Platz. Entsprechend

der Ausrichtung auf lerngewohnte und leistungsorientierte Personen sollten die Teilnehmenden innerhalb eines Jahres auf das Sprachniveau C1 gelangen und Anfang Dezember 2016 die Feststellungsprüfung (FSP) Deutsch ablegen. Auf den Stufen A1 bis B1 wurden wöchentlich 24 Einheiten Deutsch unterrichtet, von Beginn an mit besonderem Fokus auf naturwissenschaftlich-technischen Inhalten; ab B2 waren es 20 Unterrichtseinheiten Deutsch und vier Stunden Fachsprache Mathematik und Physik. Dazu kamen weiterführende Angebote wie ein Buddy-Programm und Exkursionen.

Prüfungsformat und Kursziele

Die FSP Deutsch orientiert sich in Inhalt und Form an der Prüfung Deutsche Sprache für den Hochschulzugang (DSH). Ein Ergebnis von mindestens 67% entspricht dem Niveau DSH 2 und ist „schwerpunktmäßig auf der ersten Hälfte der Niveaustufe C1 zu verorten“ (DSH Handbuch 2011: 34). Die DSH besteht aus einer schriftlichen Prüfung (Hörverstehen, Leseverstehen und wissenschaftssprachliche Strukturen, Textproduktion) und einer mündlichen Prüfung. Geprüft wird zum einen die Beherrschung rezeptiver Fertigkeiten, die für ein erfolgreiches Studium relevant sind, wie das Verstehen und Verarbeiten von Vorlesungen und Vorträgen bzw. wissenschaftlichen Artikeln oder Büchern, und zum anderen produktive Fähigkeiten wie sich schriftlich und mündlich beschreibend-argumentativ zu wissenschaftlichen Fragestellungen zu äußern.

Programm-Anpassung im Lauf der Zeit

Neben F1 wurden zwei weitere Kurse (alle in den Jahren 2016 und 2017) durch den Berliner Senat finanziert, die anderen Kurse bis zur heute aktuellen Nummer F25 durch das BMBF-finanzierte Programm „Integra“ des DAAD. Die langfristige Planung der Kurse beruhte zunächst auf der Annahme, in regelmäßigen Abständen Kurse für Deutsch-Anfänger zu starten und zwar so, dass Teilnehmende, die während des Kurses eine Stufenprüfung auf beispielsweise B1 nicht bestehen, diesen Teil im Folgekurs wiederholen können. An dem grundsätzlichen Prinzip einer „Auffang-Option“ wurde durchgängig festgehalten, aber wie auch in anderen Bereichen

musste die Planung der Kurse dem sich verändernden Bedarf angepasst werden.
Zunehmend suchten ab 2017 Studienbewerber mit Vorkenntnissen auf A2 oder Absolventen von Integrationskursen nach Möglichkeiten, in universitären Sprachkursen ihre Sprachkenntnisse auf Studienniveau zu bringen, Kurse auf Anfängerniveau waren nicht mehr nötig. Über mehrere Stufen bildete sich dem entsprechend das heutige Angebot von B2- und C1-Kursen heraus, die insgesamt viermal pro Jahr mit einer FSP Deutsch abgeschlossen werden können. Die Kurse dauern rund sechs (B2/C1) beziehungsweise drei (C1) Monate. Die beiden zusätzlich zu den traditionellen Studienkollegterminen im Dezember und Juni angebotenen Prüfungen im März und September erlauben bei Erfolg immer noch die Zulassung zum wenige Wochen später beginnenden Fachstudium an der TU Berlin und erhöhen somit die Flexibilität für die Teilnehmenden. Auf der anderen Seite bedeuten vier Abschlussprüfungen pro Jahr, neben zwei bis drei B2-Stufenprüfungen, einen immensen Aufwand hinsichtlich Prüfungserstellung, -vorbereitung und -korrektur für die in den Kursen tätigen Dozenten.
Geflüchtete mit einer direkten HZB beginnen den MINT-Sprachkurs auf der ihrem Sprachstand entsprechenden Stufe und durchlaufen ihn bis zur abschließenden Prüfung, die, ebenso wie jede Stufenprüfung, einmal wiederholt werden kann. Von 2015 bis Anfang 2018 wurden auch Geflüchtete mit einer indirekten HZB in das Programm aufgenommen, in wesentlich kleinerer Zahl. Sie besuchten den Sprachkurs bis zur B2-Prüfung und wechselten dann in den T-Kurs des Studienkollegs. Fluchtbedingt konnten Zeugnisse zum Teil nur unvollständig oder auch gar nicht vorgelegt werden, sodass sich manchmal der genaue Status erst im späteren Verlauf und mit nachgereichten Unterlagen herausstellte.
Der Übergang ins Studienkolleg, wo neben Deutsch die Fächer Mathematik, Physik, Chemie und Informatik zu absolvieren sind, erwies sich für viele als schwierig. Über die Gründe kann hier nur spekuliert werden. Zum einen ist es sicher anders, in den multinationalen und multilingualen Studienkollegkursen zu lernen, als in den relativ homogen zusammengesetzten MINT-Sprachkursen, in denen Geflüchtete aus Syrien den überwiegenden Anteil stellen (daneben eine kleine Zahl von Geflüchteten aus Afghanistan, dem Irak, dem Iran, Eritrea oder Pakistan). Zum anderen wechselten diese Studierenden ohne den für „reguläre“ Bewerber notwendigen Aufnahmetest

in Deutsch und Mathematik aus dem MINT-Sprachkurs in den T-Kurs; einige Studierende hatten aber augenscheinlich nicht die nötigen fachlichen Voraussetzungen und konnten demzufolge nicht die nötigen Leistungen erbringen, sodass sie das Studienkolleg ohne Abschluss verlassen mussten. Geflüchtete, die über das normale uni-assist-Bewerbungsverfahren und nach bestandenem Aufnahmetest ans Studienkolleg gekommen waren, absolvierten ihren zweisemestrigen Kurs dagegen in der Mehrzahl erfolgreich. Offensichtlich ist der sowohl auf die Voraussetzungen der Bewerber als auch auf die Anforderungen des Studienkollegs zugeschnittene Aufnahmetest ein guter Prädiktor.
Aus den beschriebenen Gründen sind wir 2017 dazu übergegangen, nur noch Geflüchtete mit direkter HZB in die MINT-Sprachkurse aufzunehmen, Geflüchtete mit indirekter HZB müssen sich die notwendigen B2-Kenntnisse außerhalb der TU Berlin aneignen und das übliche Bewerbungsverfahren durchlaufen.

Im Großen und Ganzen erfolgreich

Es ist insgesamt nicht so einfach, wie man vielleicht denken könnte, die Erfolgsquote der Teilnehmenden mit einer Prozentzahl zu benennen Zwischen 2015 und 2019 hatten wir insgesamt 580 Studierende in den MINT-Sprachkursen; 44 davon sind in derzeit laufenden Kursen, zu ihrem Abschneiden lässt sich also noch nichts sagen. Von somit 536 Studierenden, die die abschließende Deutschprüfung hätten absolvieren können, haben 200 aus verschiedenen Ursachen ihren Kurs abgebrochen, Zwischenprüfungen mehrfach nicht bestanden oder den Unterricht so unregelmäßig besucht, dass sie ausgeschlossen werden mussten. Von den restlich 336, die die Abschlussprüfung ablegten, bestanden 286 im ersten oder zweiten Versuch auf einem Niveau vergleichbar mit DSH 2 oder DSH 3; 50 waren leider nicht erfolgreich.
Nimmt man als Ausgangspunkt die Zahl derjenigen, die einen Kurs begonnen haben, absolvier(t)en etwa 50 Prozent erfolgreich die Prüfung. Bei denen, die den Unterricht regelmäßig besuchen und ein konkretes Studienziel haben, liegt die Erfolgsquote weit höher. Und – ein bisschen Stolz sowohl auf die Studierenden als auch auf unsere Arbeit muss an dieser Stelle erlaubt sein – natürlich gibt es herausragende Absolvent*innen, die direkt

nach dem MINT-Sprachkurs an der TU Berlin ins Masterstudium oder die Promotion eingestiegen sind und zwischenzeitlich bzw. derzeit als studentische Hilfskräfte oder sogar schon Lehrbeauftragte (Physik) am Studienkolleg tätig waren oder sind.

Herausforderung für alle Beteiligten

Die oben geschilderten Unterschiede hinsichtlich des Studienerfolgs sollen uns zu einigen Überlegungen führen, die die speziell mit diesen Kursen verbundenen Herausforderungen betreffen. Infolge der starken Nachfrage in den Jahren 2015 bis 2017 wurden zum einen 25 und mehr Teilnehmende pro Kurs aufgenommen und zum anderen wurde die Zahl der parallel laufenden Kurse beständig erhöht. Mit zeitweise sechs MINT-Sprachkursen für Geflüchtete, zusätzlich zum normalen Programm, war das Studienkolleg der TU-Berlin sowohl personell als auch hinsichtlich Infrastruktur und Räumen an der Kapazitätsgrenze. Im Jahr 2019, dem letzten Jahr dieses Integra-Durchgangs, laufen drei Kurse parallel, allerdings im Schnitt mit weniger Studierenden pro Kurs.
Wenn quasi aus dem Nichts neue Kurse aufgelegt werden, stellt sich zunächst die Frage nach dem Lehrpersonal. Den Unterricht in Fachsprache Mathematik/Physik übernahm ein Mathe/Physik-Lehrer, der bereits mehrere Jahre in diesem Bereich am Studienkolleg gearbeitet hatte; das größere Problem bestand 2015/16 darin, geeignete Lehrerkräfte für Deutsch als Fremdsprache zu gewinnen. Glücklicherweise fanden wir unter den Lehrbeauftragten der ZEMS erfahrene DaF-Lehrerinnen und -Lehrer, die bereits in studienbegleitenden Kursen unterrichtet hatten. Zusätzlich zu einem Stamm aus circa vier bis fünf mit den Drittmitteln neu eingestellten Dozenten arbeiteten noch einmal so viele stundenweise oder als Vertretung in den F-Kursen mit. Besonders in den ersten Jahren waren die Lehrerinnen und Lehrer für viel mehr als nur den Spracherwerb zuständig: Sie waren Ansprechpartner in administrativen Fragen, Spezialistin für Integration und interkulturelle Fragen, Rechtsratgeber, Trösterin und Motivator. „Ausgelagert“ war nur die Studienberatung, wofür es an der TU Berlin frühzeitig eine spezielle Anlaufstelle für Geflüchtete gab.
Was sich in dieser Aufzählung leicht liest und eher überschaubar aussieht, bedeutet(e) in vielen, vielen Einzelfällen das Umgehen mit zum Teil schwer

traumatisierten Menschen, die Flucht, Krieg oder Folter erlebt hatten, die in einer ihnen völlig fremden Umgebung allein standen und nicht wussten, wie es ihren Angehörigen ging, die in Lagern lebten und zahllose Behördengänge absolvieren mussten – und unter all diesen Umständen leistungsbereite Lernende zu sein hatten, mit dem fernen Ziel, in einem Jahr oder mehr ein Studium an einer deutschen Hochschule aufnehmen zu können. Alle, wirklich und wörtlich alle Beteiligten: Lehrende, Leitung und Verwaltung des Studienkollegs, kamen irgendwann psychisch und physisch an ihre Grenzen, … um sich am nächsten Tag trotz allem wieder mit neuer Kraft auf wissenschaftssprachliche Strukturen und argumentatives Schreiben oder die Planung von Exkursionen und neuen Kursen zu konzentrieren.

In den persönlichen Geschichten und Voraussetzungen der Geflüchteten sind sicher wesentliche Ursachen dafür zu suchen, dass Kurse abgebrochen oder unregelmäßig besucht wurden. Um manche hätte man sich intensiver kümmern müssen, andere haben den Wohnort gewechselt oder eine Ausbildung beziehungsweise Arbeit aufgenommen, ohne sich formell abzumelden. Und wieder andere sind vielleicht enttäuscht in ihr Heimatland zurückgegangen oder waren nicht genügend motiviert, um eigenverantwortlich zu lernen, und konnten dann die Prüfungsanforderungen nicht erfüllen.

In einer idealen Welt hätte es mehr Personal und eine bessere räumliche und technische Ausstattung gegeben, weil man den Bedarf absehen und dementsprechend langfristig mit ausreichenden finanziellen Mitteln planen kann. Psychologinnen und Sozialarbeiter hätten sich zusammen mit den Dozenten um die Geflüchteten gekümmert. Es hätte weniger Reibungsverluste bei der teilweise sehr kurzfristigen Planung und Umplanung von Kursen und Lehrereinsätzen gegeben, mehr fachliche Anleitung und Gelegenheit für fachlichen Austausch, kleinere Kurse, mehr Zeit für persönliche Betreuung, weniger prüfungsorientiertes Deutschlernen, dafür mehr Raum fürs kulturelle Ankommen und vieles andere mehr.

Aber in einer idealen Welt gäbe es erst gar keine Geflüchteten.

Quellen:

DSH Handbuch für Prüferinnen und Prüfer zur DSH-Erstellung und –Durchführung nach der DSH-MPO vom 17.11.2011, Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.), S. 34.

2 Testen und Prüfen in den studienvorbereitenden Deutschkursen für Geflüchtete an der TU Berlin

Seit November 2015 werden an der TU Berlin studienvorbereitende Deutschintensivkurse für Geflüchtete durchgeführt. Die ersten Kurse richteten sich an Anfänger mit nur geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen. Besonders in den Jahren 2015 und 2016 gab es sehr viel mehr Bewerbungen als Plätze, so dass von vornherein Aufnahmetests und ein geeignetes Auswahlverfahren notwendig waren. Die TU Berlin hatte sich dazu entschlossen, diejenigen Geflüchteten zu unterstützen, die sich auf ein Studium in einem MINT-Fach vorbereiteten, so dass das Auswahlverfahren zunächst aus einem Mathematik-Test bestand, der sich am Einstiegsniveau eines MINT-Studiums orientierte. Später kamen auch Deutsch-Einstufungstests hinzu. Sehr schnell zeigten sich die spezifischen Probleme dieses Auswahlverfahrens, die hier nur kurz geschildert werden können:

- Im Mathematik-Test erzielten die große Mehrheit der Teilnehmer nur sehr geringe Erfolge. Viele Geflüchtete gaben an, die Aufgabenformate und Aufgabenstellungen nicht zu verstehen, unabhängig davon, wie textarm diese gestaltet waren. Bei allen lag eine Flucht zwischen den letzten Bildungserfahrungen und dem Aufnahmetest. Schließlich verzichteten wir 2016 auf diesen Teil des Aufnahmeverfahrens, auch im Zusammenhang mit der generellen inhaltlichen Weiterentwicklung der Kurse.
- Nach Erfahrungen mit diversen Deutschtests entschieden wir uns 2017 dafür, standardmäßig den onSET zur Überprüfung der Deutschkenntnisse einzusetzen. Der Test hat den großen Vorteil, auch für große Gruppen ökonomisch und hoch reliabel zu sein, er verfügt über eine hohe Durchführungs- und Interpretationsobjektivität und hat seine Konstruktvalidität in Bezug auf den Nachweis von entsprechender globaler Sprachkompetenz in vielen wissenschaftlichen Studien unter Beweis gestellt (Eckes 2010: 125-192).

Besonders in den ersten Vorbereitungskursen war es schwierig, die regelmäßige Kursteilnahme und damit den Lernfortschritt zu sichern. Zu komplex, zeitraubend und oft einander widersprechend waren die zahlreichen Anforderungen, die Geflüchtete bewältigen mussten. Gleichzeitig war das

Kursziel – das Bestehen der Feststellungsprüfung Deutsch (entspricht der DSH) in sehr kurzer Zeit – sehr ambitioniert. Als Feedback- und Motivationsinstrument wurden daher zunächst wöchentliche sprachliche Minitests eingeführt, die ab 2016 durch reguläre Stufenprüfungen nach Abschluss des Niveaus B1 und B2 (GER) abgelöst wurden.

Diese Prüfungen umfassen Lese-, Schreib- und Höraufgaben sowie einen mündlichen Teil, in dem die Lerner sowohl Monologe als auch kleine Dialoge produzieren sollten. Ganz anders als der zu Beginn durchgeführte onSET besaßen diese B1- und B2-Prüfungen eine hohe Augenscheinvalidität für die Teilnehmer und haben sich damit auch im Sinne eines positiven Washbacks auf den Unterricht ausgewirkt. Teilnehmer, die die Stufenprüfung nicht bestanden, konnten nicht weiter in ihrer Gruppe weiterlernen. Ihnen wurde eine einmalige Wiederholung der Kursstufe angeboten, was seit 2016 möglich war, weil mehrere Kurse parallel stattfanden und einer effektiven Studienvorbereitung diente.

Die mündlichen Prüfungen wurden immer von zwei Prüfern abgenommen und bewertet. Da hierzu auch einige Tonaufnahmen und erste Auswertungen für Weiterbildungen und Forschungsprojekte durchgeführt wurden, sollen erste Ergebnisse an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden:

- Bewertet wurden Aufgabenerfüllung, Kohärenz, Wortschatz, grammatische Korrektheit und Phonetik.
- Fast alle Prüflinge verfügten über eine gut verständliche Aussprache/Intonation, was auch auf die vorherrschende L1 Arabisch und in wesentlich geringerem Umfang Farsi zurückzuführen ist.
- Auch in Bezug auf Wortschatz und Korrektheit gab es Ergebnisse, die den Lernstand der Teilnehmer differenziert widerspiegelten.
- Die monologische Aufgabe bestand darin, einen kurzen Text zu einem eher alltäglichen Thema (B1) oder eher akademischen Thema (B2) zusammenzufassen und entlang zusätzlicher Fragestellungen zu diskutieren. Bei der Mikroanalyse, die ich anhand von Tonaufnahmen nach einigen Prüfungen durchgeführt habe, zeigte sich, dass es vielen Lernern (noch) schwerfällt, sprachlich einen Perspektivwechsel vorzunehmen, also ihre eigene Meinung von der anderer abzugrenzen. Ein Beispieltranskript aus einer B2-Prüfung mag dies verdeutlichen: „ä das thema eines referats ist ä gedruckt oder ä dischital. ä erste seite finde isch ä dass ä ebooks ä immer mehr ä ä

aka akzep akzeptanz und auch praktisch ist ä und ä verfügbar auch ist ä und andere seite finde isch ä dass die bücher ä bald vorbei scheinen zu sein“ (F14, B2-Prüfung am 18.05.18, Thema: Gedruckt oder digital?, Transkript: A.S.) Hier wird nicht zwischen der eigenen Meinung und der Wiedergabe eines Texts unterschieden, dies ist aber eine für die sprachliche Bewältigung eines Studiums zentrale Fähigkeit und war für die Aufgabenerfüllung wichtig.

- Wir konnten ebenfalls feststellen, dass in Prüfungsleistungen schwächerer Kursteilnehmer die Kohärenz des Monologs eine große Hürde darstellt. Eine erste Mikroanalyse ergab, dass vor allem die Zeiten, die genera verbi, die Konjugationsmuster der Verben und die Funktionsverbgefüge von diesen Lernern zu wenig beherrscht werden. So fehlt im obigen Beispielauszug das Verb zu „Akzeptanz“, das Verb „sein“ wird nicht kohärent konjugiert und die Verbklammer wird nicht beachtet.

Diese ersten Ergebnisse wurden im Kollegium erörtert und wirkten sich direkt auf den Unterricht aus.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die sprachliche Studienvorbereitung von Geflüchteten für alle Beteiligten sehr anspruchsvoll und herausfordernd ist und bleibt. Insbesondere aufgrund der Heterogenität der Bewerber in Bezug auf ihr Alter und ihre Bildungsbiographie, sind objektive und valide Einstufungstests von großer Wichtigkeit. Weiterhin haben sich regelmäßige Überprüfungen des Lernfortschritts bewährt, die Konsequenzen für das weitere Lernen haben. Insbesondere Elemente der Bildungssprache, wie Kohärenz und Perspektivwechsel, sind eine Hürde für viele Lerner und bedürfen eines gezielten Trainings. Da diese Sprachkenntnisse nicht nur für die Feststellungsprüfung, sondern auch für die Studienbewältigung zentral sind, sollten sie auch weiterhin zu den Prüfungsanforderungen gehören.

Quellen:

Eckes, Thomas: Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF). Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Beiträge aus der aktuellen Forschung, Lang, Frankfurt, 2010

www.onset.de, zuletzt eingesehen am 24.04.2019

3 Homogene Gruppen und die Prüfung im Nacken. Herausforderungen für Kursleitende in studienvorbereitenden Deutschkursen für Geflüchtete an der TU Berlin

„Generell ist der Kurs sehr gut, aber die zahlreichen Lehrer finde ich nicht so optimal. Maximal drei Lehrer wären super für die ganze Kursdauer.“ So fasst Teilnehmer Masoud Hussein seine Erfahrungen im jüngst zu Ende gegangenen, studienvorbereitenden Sprachkurs an der TU Berlin zusammen. Und spricht damit eine von zahlreichen Herausforderungen an, wodurch die Kurse geprägt sind: die Notwendigkeit der Zusammenarbeit im Team.

Dies gilt für Kursteilnehmerinnen (TN) wie Kursleitende (KL) gleichermaßen. Im Allgemeinen sind die TN hochmotiviert und haben ein starkes Interesse an einer kompakten Kurszeit, um schnell ins Fachstudium zu gelangen, deshalb sind Sprachkurse zur Studienvorbereitung als Intensivdeutschkurse mit mehr als 24 Unterrichtseinheiten in der Woche über drei bis vier Monate pro Niveaustufe konzipiert. Andernfalls wäre die sprachliche Zusatz-Qualifizierung im Anschluss an die verpflichtenden Integrationskurse auch kaum vom Jobcenter anerkannt. Hinzu kommen für die KL Zeiten zur Organisation, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, zur Erstellung, Durchführung und Korrektur von Prüfungen, zur Erholung während Krankheit oder Urlaub und sich ändernde Arbeitnehmerbedingungen, die im Falle des zeitlich begrenzten Integra-Projekts (2015-2019) und befristeten Arbeitsverträgen eher die Regel als die Ausnahme darstellen. Kurzum, erfolgreiche Lehrarbeit kann nur die Summe der Leistung mehrerer und verschiedener am Kurs beteiligter Dozenten sein. Da letztere zumeist aus in der DaF-Branche üblichen Freiberufler-Strukturen kommen, in denen man sich selbst der/die nächste sein muss, ist Teamwork auch aus dieser Perspektive nicht selbstverständlich.

Kein Job zum Ausruhen

Nachdem die Zeit bis zur Zwischen- oder Abschlussprüfung ab dem ersten Unterrichtstag zu ticken beginnt und dadurch bei aller Nachhaltigkeit und modernen Unterrichtsgestaltung die „zügige Progression“ (Borkam / Freudenberg-Findeisen u.a. 2017: 214) als Kursziel vorgegeben ist, braucht es

ein gut aufeinander eingespieltes Dozententeam. Jede Lehrkraft sollte inhaltlich versiert sein, mit den Strukturen umzugehen wissen, auch unter Druck professionell arbeiten und sich blitzschnell auf neue TN einstellen können. Ansonsten reißt der Kurs auseinander, weil diverse Dinge nicht oder doppelt erklärt werden oder es wird stressig, weil am Ende zu wenig Zeit für die Prüfungsvorbereitung bleibt, oder es gibt menschliche Konflikte, weil ein Dozent am liebsten spontan arbeitet und für die Kollegen nur die starren Lehrwerkseiten übrig bleiben. Sind die genannten Kriterien erfüllt, wird es trotzdem nicht langweilig, denn mit jedem weiteren Kurs kommt etwas Neues hinzu: ein TN hatte eine starke Sehbehinderung und brauchte alle Unterrichtsmaterialien auf Größe A3; eine andere TN hatte zwei Kinder, die sie täglich vor dem Unterricht zur Kita bringen und danach wieder abholen musste. Sie brauchte eine Ausnahmeregelung für die Anwesenheitspflicht; eine TN litt unter einer Depression. Im Beratungsgespräch kam ihr Cousin dazu, der alles für sie lernen wollte; ein TN aus Afghanistan verstand nicht, was ein Text ist (siehe dazu auch den Beitrag: Texte und ihre Tücken). Ein anderer TN konnte mit dem Begriff Definition nichts anfangen. In meinem aktuellen Kurs wussten viele TN zu Beginn nicht wie Gruppenarbeit funktioniert. Insofern ist neben einem stabilen Charakter und ausdauernder Empathie besonders Improvisationstalent für die Arbeit in beschriebenen Kursen gefordert.

Das Dozententeam braucht feste Zeiten für Austausch und Absprachen sowie die Bereitschaft gemeinsam und dennoch möglichst schnell Entscheidungen zu treffen. Idealerweise gibt es ein wöchentliches Meeting, mindestens jedoch einmal im Monat, in denen schwierige TN, erfolgreiche Methoden, die jüngsten Prüfungsergebnisse oder das Curriculum insgesamt reflektiert werden. Daneben gestalten die Kursleiter Stoffverteilungspläne für den Unterrichtsalltag und jeweils eine Verantwortliche koordiniert die Prüfungen für B2 und C1-Niveau.

Flüchtlingsstatus als verbindende Herausforderung

Beschriebenes unterscheidet studienvorbereitende Deutschkurse für Geflüchtete von anderen internationalen Kursen nur insofern, als dass die Intensität und Bandbreite der Herausforderungen größer ist, mit denen man

als KL konfrontiert wird. Der Grad des Unterschieds ist allerdings von Kurs zu Kurs verschieden. Manche Kurse verlaufen ruhig und „normal“. Meistens jedoch ergeben sich bereits aus dem Status Flüchtling der TN massive Beeinträchtigungen des Unterrichts. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus und zerrissene Familien führen zu emotionaler Belastung, Flucht und Fluchtgründe verursachen Traumata, Informationsdefizite oder Widersprüche bedingen falsche Planungen, lange Fahrzeiten oder zeitintensive Nebenjobs sind die Folge schwieriger sozio-ökonomischer Lebensverhältnisse, ein hochgradig regulierter Alltag durch Ämter und Behörden bedeutet hohe Fehlzeiten, und gebrochene (Bildungs)Biografien steigern den Erfolgsdruck (Vgl. Berg / Gruttner / Schröder 2018: 70ff.). Dies sind nur einige Stichwörter, mit denen mehr oder weniger alle TN zu kämpfen haben und damit auch wir Lehrkräfte. Denn, alle genannten Herausforderungen erfordern zusätzliche Zeit. Zeit zum Kennenlernen, Erklären, Beraten, Einordnen, Trösten, Motivieren, Organisieren, Wiederholen.

So sehr man davon ausgehen könnte, dass gewisse akademische Schlüsselkompetenzen bei Menschen, die sich um ein Studium bewerben, bereits vorhanden sind – Respekt vor geistiger Leistung und der Meinung Andersdenkender, Akzeptanz nicht zu ändernder Rahmenbedingungen, Lernautonomie oder eine zivilisierte Redekultur – sollte man sich die Zeit nehmen, wenn dies nicht oder nur eingeschränkt der Fall ist. Am besten direkt zu Beginn des Kurses, damit eine gemeinsame Lernatmosphäre entsteht, in der angstfrei und produktiv gearbeitet werden kann. Die Aufgabe besteht also darin, die Förderung des Sprachwachstums bis C1-Niveau inklusive Vorbereitung auf die Abschlussprüfung mit Bausteinen der Studienpropädeutik (zum Beispiel Ausbildung der Abstraktions-, Analyse-, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Diskurs- und Medienkompetenz) zu verknüpfen.

I. Ideen, Tipps und best practice zur Kurs-Organisation

Transparenz ist wichtig, im Hinblick auf das **Akzeptieren und Arrangieren der Rahmenbedingungen**. Sie verhindert, dass TN von falschen Vorstellungen ausgehen, was die Organisation der Kurse betrifft. Es ist ja relativ schnell erklärt, welche Dinge nicht geändert werden können (Anwesenheitspflicht, Unterrichtszeiten, Raumsituation, technische Ausstattung,

Zahl und Auswahl der Lehrkräfte) und welche Dinge im Rahmen des Kurses verhandelbar sind. Beispielsweise der Umfang der Hausaufgaben, der Einsatz zusätzlicher Lehrmaterialien, Sozialformen, die Wahl von Projektarbeiten oder einzelne Unterrichtsschwerpunkte.

Um schnell zu einer positiven Lernatmosphäre nach dem Motto Miteinander-Füreinander-Voneinander zu gelangen, empfiehlt sich die Übertragung von möglichst viel **Verantwortung an die TN**. Die Wahl einer Kopienverantwortlichen, eines Raumverantwortlichen, einer Infobeauftragten und eines Kurssprechers, mit dem Schwierigkeiten frühzeitig besprochen werden können und vielleicht auch ein privater Kontakt für Notfälle besteht, kann hierbei hilfreich sein.

Wenn man für sich in Anspruch nimmt, dass **Wissenschaft und Demokratie** zusammengehören, dann sollten verbindliche Kursregeln nicht einfach vorgegeben, sondern erörtert und gemeinsam entschieden werden, „um die Freiwilligkeit in feste Strukturen zu überführen“ (Borkam / Freudenberg-Findeisen u.a. 2017: 217). Dazu gehören Regeln zur Gesprächskultur und Anti-Diskriminierung, zum Umgang mit dem Smartphone und auch das leidige Thema (Un)Pünktlichkeit. Es stellt sich meistens schnell heraus, dass die Mehrheit der Kursteilnehmer ein Interesse am pünktlichen Unterrichtsbeginn und -ende hat und Sanktionsmaßnahmen, die aus der Mitte des Kurses stammen, größere Wirkung zeigen.

In allen Situationen, in denen Menschen lang und oft zusammenarbeiten kommt es zu Spannungen oder Missverständnissen. Es empfiehlt sich daher in regelmäßigen Abständen eine sanft gesteuerte **Kursreflexion** durchzuführen. Schon einfache Methoden wie das Benennen und Auswerten von „Das gefällt mir gut …“, „Das gefällt mir nicht gut …“, „Ich bin motiviert, wenn …“, „Das habe ich gelernt …“ et cetera führen zu einem ehrlichen Austausch, der nicht nur die Kursatmosphäre stärkt, sondern auch eine gute Möglichkeit zur Diagnose darstellt. Und, je häufiger die Kursreflexion stattfindet, desto präziser und umfangreicher werden die Äußerungen der TN. Häufig ist ihnen die Möglichkeit zum direkten, persönlichen Feedback aus ihrer Heimatkultur unbekannt.

Unterricht basiert in weiten Teilen immer noch auf Vertrauensbeziehungen. Insbesondere bei der Arbeit mit Geflüchteten, wo die Rolle der KL nicht nur Sprachlehrer, Lernberater oder interkultureller Trainer ist, sondern auch „Erzieherin, Lebensberaterin, Berufsberaterin, Studienberaterin, Religions- und Politiklehrerin, Repräsentantin westlicher Werte“ (Merkelbach / Schmidt 2019: 110). Um das Kursklima zu stärken und die Lehrer-Schüler-Rollen aufzubrechen, empfiehlt sich die **Öffnung des Unterrichts**. Eine inhaltlich auf den Unterricht abgestimmte Exkursion pro Kurs sollte Pflicht sein. Freiere Begegnungsmöglichkeiten wie Picknick, Fahrradtour, Weihnachtsmarkt- oder Filmbesuch bieten zudem die Möglichkeit, über Themen ins Gespräch zu kommen, die nicht direkt mit dem Unterricht zu tun haben, aber diesen später vielleicht bereichern können.

II. Ideen, Tipps und best practice zur Methodik und Didaktik

Es gibt immer wieder TN, die davon ausgehen, erfolgreiche Abschlussprüfung bedeutet das Ende des Spracherwerbs. Und im Studium ginge es nur noch um die Fachinhalte. Um diesem Missverständnis vorzubeugen, empfiehlt sich die frühzeitige **Einordnung des Kursziels** (C1.1) und die Grenzen desselben zwischen Allgemeinsprache, Bildungssprache und Fachsprache zu benennen. Hilfreich sind hierbei die Deskriptoren des GER, an deren Hauptpunkten TN das eigene Niveau auch selbst einsortieren können.

Neben gezieltem Prüfungstraining wie der Unterscheidung zwischen globalen, selektiven und detaillierten Lese/Hörverstehen-Aufgaben, Notiztechniken oder einem professionellen Umgang mit dem einsprachigen Wörterbuch sollte immer wieder Zeit zur **Steigerung der Lernbewusstheit** sein. Viele TN wissen nicht, auf welchem „Kanal“ (visuell, akustisch, kommunikativ, haptisch, kinästhetisch) ihre persönlichen Stärken oder Schwächen liegen. Dies kann zum Beispiel mithilfe einiger Experimente an Stationen herausgefunden werden. Auch die Vorstellung eines Lernplans oder Lerntagebuchs gehört zu diesem Stichpunkt und ist nicht besonders zeitintensiv.

Pro Niveaustufe bietet sich die Durchführung einer **Projektarbeit** an. Neben der klassischen Präsentation eines Textes, lassen sich Lernmaterialien, Plakate oder Statistiken erstellen. Im besten Falle werden damit weitere Lernziele wie Wortschatz-Training, Recherche-Techniken, Medienkompetenz,

Handouterstellung oder Feedback-Kultur verbunden. Statt einen Text nur zu präsentieren, können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch selbst Aufgaben dazu erarbeiten. Im Sinne der „flip the classroom“ Methode gelangen die TN dadurch zu einem tieferen Verständnis des Fertigkeitentrainings und diverser Aufgabenformate.

Erfahrungsgemäß braucht die Einführung von neuen Methoden oder Übungen viel Zeit. Besonders bei TN, für die offene Lernformen wie Spielerisches Lernen oder Projektarbeit bisher nicht zum Unterricht gehörten. Es empfiehlt sich daher, **funktionierende Methoden** mit neuen Inhalten **immer wieder einzusetzen**. Mit der Kreisschreibmethode, bei der das bearbeitete Papier nach kurzer Zeit an den Nachbarn weiter gereicht wird, kann man zum Beispiel Konnektoren trainieren, Nominalstil-Verbalstil, Wortfelder, Interviews oder einfach kreative Satzergänzungen.

Im Kontext der beschriebenen Aufgaben und Herausforderungen ist es zwingend notwendig, sich als KL immer wieder **frei vom Gesamtdruck** zu machen. Niemals wird man in der limitierten Zeit alle schönen Texte zur jeweiligen Lektion lesen, jede Frage abschließend erörtern und jede Hausaufgabe besprechen können. Es gilt oft beispielhaft und im Vertrauen, dass die TN alleine weitermachen, zu arbeiten. Dazu gehört einerseits die gezielte Auswahl von Inhalten und Methoden sowie andererseits das Wissen, dass nicht alle TN die Prüfung (beim ersten Mal) bestehen müssen.

Quellen:

Borkam, Marc / Freudenberg-Findeisen u.a.: „Fit fürs Studium“ – ein Programm zur sprachlichen und studienpropädeutischen Vorbereitung studierfähiger Flüchtlinge: Konzept und erste Erfahrungen (S.209-228). In: Middeke, Annegret u.a. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97, Universitätsverlag Göttingen, 2017

Berg, Jana / Grüttner, Michael / Schröder, Stefanie: Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick (S.57-90). In: Zeitschrift für Flüchtlingsforschung Bd. 2, Nomos, Baden-Baden, 2018

Merkelbach, Christoph / Schmidt, Sabine: Die Rolle der Sprachlehrkräfte in studienvorbereitenden Kursen für geflüchtete Menschen. Eine Beschreibung auf phänomenologischer Ebene (S.99-112). In: Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hrsg.): DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen, Frank & Timme, Berlin, 2019

4 Die Vermittlung von Fachsprache in der Studienvorbereitung von Geflüchteten. Ein Erfahrungsbericht aus dem „Willkommensjahr“ an der Frankfurt UAS

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Erfahrungen, Möglichkeiten sowie Herausforderungen in der Konzeption und Durchführung von Fachsprachenkursen (FSK) als integraler Bestandteil studienvorbereitender Projekte für Geflüchtete. Exemplarisch wird dies an dem bereits erprobten Kurs „Deutsch im Maschinenbau+ B1+/B2 (GER)“ aufgezeigt, der im sogenannten „Willkommensjahr“ der Frankfurt University of Applied Sciences curricular verankert ist.

Kursziele und Festlegung von Kursinhalten

Das Currciulum, die Progression und die Kursinhalte/-ziele orientieren sich an den konkreten fachlichen Inhalten, fachsprachlichen Anforderungen und Sprachlernbedürfnissen der Teilnehmenden in der Studieneingangsphase. Diese bezieht sich auf den gesamten Zeitraum des Projekts (Willkommensjahr) und die ersten Fachsemester nach der Immatrikulation. Der Fachsprachenkurs fokussiert zwei übergeordnete Ziele zur Förderung des Studienerfolgs: erstens, die Befähigung zur Fachkommunikation im „Willkommensjahr“ und den ersten Fachsemestern sowie zweitens, die Befähigung zur fachlichen Kommunikation im Betriebspraktikum. In diesem Kontext wird Fachsprache nach Definition von Hoffmann verstanden als: „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 53). Der

Kurs folgt außerdem dem fachspezifischen Ansatz, der konkret den Denkelementen und Erfordernissen maschinenbautechnischer Studiengänge folgt und die dort üblichen sprachlichen Mittel berücksichtigt (vgl. Efing / Kiefer 2018: 168). Für die Entwicklung eines bedarfsgerechten didaktischen Konzepts, der Festlegung von Kursinhalten und Kurszielen sowie der Progression ist eine vorherige Sprachbedarfsanalyse unabdingbar. Diese sollte unter anderem die Analyse auf die konkreten (fach-)sprachlichen Anforderungen in Bezug auf die Teilnahme und Partizipation in Lehrveranstaltungen (z.B. Vorlesungen, Übungen, Laboren und Tutorien) den Umgang mit fachlich relevanten Textsorten und Prüfungsformaten (z.B. Abbildungen, Projekt-, Labor- und Praktikumsberichte, Klausuren) als auch die benötigten sprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen in typischen studienspezifischen Kommunikationssituationen (z.B. die adäquate Formulierung mathematischer Probleme, die Beschreibung und Diskussion von Versuchsanordnungen oder die Diskussion von Prozessabläufen) beinhalten. Dazu ist die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Fachsystematik, den Denkmustern und den fachlichen Studienschwerpunkten durch die Sichtung von Flyern, Modulhandbüchern, Webauftritten sowie allgemeinen Handbüchern der Fächer notwendig. Informelle Gespräche mit Fachleuten, regelmäßige Kursevaluationen und Feedbackgespräche mit bereits immatrikulierten Teilnehmenden können wichtige Hilfestellungen bei der Entwicklung und Aktualisierung der Curricula liefern. Ausgehend davon wurden folgende übergeordneten Kursinhalte für den FSK „Deutsch im Maschinenbau+“ festgelegt:

- Die Studienrealität an der Hochschule und Orientierung in den maschinenbautechnischen Studiengängen
- Verortung des Maschinenbaus in Deutschland
- fachspezifische Themengebiete der Studieneingangsphase (z.B. Werkstoffkunde, Fertigungsverfahren, Konstruktion oder Technische Mechanik/Physik)
- Aufbau und Festigung des fachsprachlichen Wortschatzes
- Erwerb und Festigung typischer grammatischer Strukturen der Fachsprache
- studienrelevante Textsorten, Prüfungsformate

- Training der Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen im fachbezogenen Kontext
- Präsentationstechniken, Lesestrategien, Texterschließungsstrategien usw.
- sprachliche und interkulturelle Vorbereitung auf die Betriebspraktika
- Teilnahme an fachbezogenen Exkursionen, Besuch von Laboren, Betriebsbesichtigungen

Die Progression ist dabei kleinschrittig ausgelegt und projekt-inhärent sowie fachlich begründet. Das Curriculum des FSK unterliegt einer ständigen Modifikation und Optimierung, wodurch seitens der Lehrkraft Flexibilität und kontinuierliche Bereitschaft zur Anpassung des eigenen Unterrichts gefordert ist. Insbesondere die Rückmeldungen der (ehemaligen) Teilnehmenden bieten dabei wertvolle Impulse und Denkanstöße.

Methoden und Fachspezifische Lehr-/Lernmaterialien

Im FSK werden die Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben möglichst gleichermaßen trainiert sowie die wichtigsten sprachstrukturellen Aspekte (wie relevante grammatische Phänomene, Wortbildungsregeln oder stilistische Merkmale fachspezifischer Textsorten) und kommunikativen Aspekte (wie typische Fachlexik, relevante Sprachhandlungen oder die Verbalisierung von Formeln/Symbolen) vermittelt. Das eingesetzte Material und die Methoden decken daher ein weites Spektrum ab, auf welche an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden kann. Das im FSK eingesetzte Material wird von der Lehrkraft vorwiegend selbst erstellt, was mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist. Die auf dem Markt verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fachsprache in MINT-Fächern können selten eins-zu-eins adaptiert werden, weil sie nicht auf die Studienrealität an der Hochschule, die Realität des „Willkommensjahres“, die spezifischen fachsprachlichen Anforderungen in maschinenbautechnischen Studiengängen und die konkreten Sprachlernbedürfnisse der Teilnehmenden ausgerichtet sind. Kurstragende Lehrwerke werden daher nicht eingesetzt. Die publizierten Lehr- und Lernmaterialen im Bereich „Deutsch für MINT-Fä-

cher“ fungieren allerdings oft als „Input-Geber“ und bieten Orientierungsmöglichkeiten bei der Didaktisierung bestimmter fachsprachlicher Einheiten. Relevant sind der Einsatz und die Aufarbeitung authentischer Materialien aus den Fachmodulen und Betriebspraktika (zum Beispiel Werkzeuge, Maschinenteile, Klausuren, Vorlesungsskripte- und Mitschnitte, Übungsblätter, Laborberichte oder Betriebsanweisungen). Oftmals finden sich auch fachsprachliche Elemente in allgemeinsprachlichen Lehrwerken. Für die FSK in der Studieneingangsphase hat sich außerdem die Adaption von fachsprachlichen Einheiten aus englischsprachigen Lehrwerken als nützlich erwiesen, die für die Vermittlung praxisorientierter Fachsprache an Berufs(fach)schulen, Fachschulen sowie technisch ausgerichteter FSK in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Dies hat folgende Gründe: 1) die allgemeine Verfügbarkeit von Material im Vergleich zum Bereich „Deutsch als Fachsprache für MINT-Fächer/Technisches Deutsch, 2) der oftmals fach- und branchenspezifischere Ansatz dieser Lehrwerke, 3) die bessere Didaktisierung in Bezug auf das Fertigkeitentraining, das Übungsangebot und die Aufgabenformate sowie 4) die fachlich begründete Progression.

„Sie können jetzt bald auch Maschinenbau studieren“ – Umgang mit den eigenen Wissenslücken und Desiderate im Fachsprachenkontext DaF-MINT

Fräsen, Drehen, Umformen, Urformen, Zugfestigkeit, Härteprüfung – eine Auswahl an Fachbegriffen, die für Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache vermutlich nicht zum täglichen Sprachinventar und Ausbildungscurriculum gehör(t)en, deren Kenntnis und Beherrschung aber für angehende Maschinenbaustudierende relevant sind, um das Studium in den Modulen Werkstoffkunde und Fertigungsverfahren erfolgreich bewältigen zu können. Für viele Lehrkräfte in FSK stellt sich die Herausforderung, dass sie über keine fachliche Ausbildung verfügen und sich dadurch möglicherweise vor der Vermittlung bestimmter fachsprachlicher Themen scheuen. Die Erfahrungen im „Willkommensjahr“ haben gezeigt, dass es sehr sinnvoll ist, den Teilnehmenden bereits in der ersten Kursstunde die eigenen Aufgaben und Kompetenzen in Abgrenzung zu jenen der Fachdozent/innen zu erläutern. Auch der transparente Verweis auf die eigenen fachlichen Wissenslücken stellte bislang nie ein Problem dar, wenn die Teilnehmenden darin bestärkt

wurden, dass sie als fachliche Expert/innen den Unterricht enorm bereichern, selbst zu Lehrenden werden und zum Erkenntnisprozess der Lehrkräfte sowie der anderen Lernenden beitragen können. Sofern die Lehrkräfte ein Interesse an der von ihnen zu vermittelten Fachsprache bzw. des jeweiligen Fachgebiets sowie die Bereitschaft und Kapazitäten zur Einarbeitung besitzen, ist das Unterrichten von fachsprachlichen Inhalten aus Sicht der Autorin nicht unmöglich. Selbstverständlich muss den Teilnehmenden aber auch bewusst sein, dass im Rahmen eines begrenzten Kursformats die Vermittlung ALLER fachsprachlicher Inhalte wiederum ausgeschlossen, eine spezifische Auswahl an Inhalten getroffen werden muss und die Lehrkraft nicht für die Vermittlung des Fachwissens zuständig ist.
Für das „Willkommensjahr“ und potentielle Folgeprojekte für Bildungsausländer mit und ohne Fluchthintergrund wäre es außerdem wünschenswert, wenn mehr Ressourcen zur angeleiteten fachsprachlichen Ausbildung von Tutoren und Tutorinnen zur Verfügung stünden. Diese könnten den Prinzipien des integrierten Fach- und Sprachenlernens folgend, als fachliche Experten fungieren und den Lehrkräften ohne beziehungsweise mit geringen Fachkompetenzen bei der Vermittlung fachsprachlicher Inhalte unterstützend zur Seite stehen. In diesem Zusammenhang sei auch auf das weiterhin bestehende mangelnde Fortbildungs- und Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte in Deutsch als FSK an Hochschulen verwiesen.

Eine erste Bilanz

Erste Evaluationen des FSK im „Willkommensjahr“ bestätigen die dem Projekt zugrunde liegende These, dass fachsprachliche Inhalte bereits mit allgemeinsprachlichen Deutschkenntnissen auf der Grundstufe vermittelt und erste Lernerfolge bereits in kurzer Zeit erzielt werden können. Dennoch sollten die Teilnehmenden auch nach der Immatrikulation beziehungsweise dem Projektabschluss darin unterstützt werden, ihre (fach)sprachlichen Kompetenzen zu festigen und auszubauen. Dafür sind der bedarfsgerechte Kursausbau und die institutionelle Verstetigung von Deutsch als Fach- und Fremdsprache in enger Verzahnung mit den Studienfächern an Hochschulen unerlässlich.

Quellen

Busch-Lauer, Ines: „MINT-Kompetenz im studienbegleitenden DaF-Unterricht – das Praxisbeispiel Westsächsische Hochschule Zwickau (WHZ)“ (S. 167-181). In: Tschirner, Erwin/ Möhring, Jupp/ Cothrun, Keith (Hrsg.): Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern. Schriften des Herder-Instituts 13. Stauffenburg, Tübingen, 2017

Efing, Christian und Karl-Hubert Kiefer: „Fach- und Berufssprachenvermittlung“. In: Jörg Roche und Sandra Drumm (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen“, Narr, Tübingen, 2018

Heine, Antje: „Von der Zugangsvoraussetzung zur Studierfähigkeit. Eine Bedarfsanalyse am Beispiel des Aufbaustudiums im Maschinenbau“ (S.141-166). In: Tschirner, Erwin/ Möhring, Jupp/ Cothrun, Keith (Hrsg.): Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern. Schriften des Herder-Instituts 13, Stauffenburg, Tübingen, 2017

Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung, Narr, Tübingen, 1985

Maier, Corina: „Sprachlich fit für die Studienorientierung in MINT-Fächern. Das „Willkommensjahr FRA UAS“ – Ein Programm für Studieninteressierte mit Fluchterfahrungen unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen und studierstrategischen Konzepts (S.113-138). In: Ines-Andrea Busch-Lauer (Hrsg.): DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen, Franck & Thimme, Berlin, 2019

5 Texte und ihre Tücken. Schwierigkeiten bei der Textproduktion in Studienvorbereitenden Deutschkursen für Geflüchtete an der TU Berlin

Die Textproduktion (TP) auf C1-Niveau, erfordert eine Vielzahl an Einzelkompetenzen: themenbezogenen Wortschatz beziehungsweise Fachlexik, grammatische Regelkunde, passende Redemittel, Kohäsion und Kohärenz,

Registerkunde, Diskurskompetenz und natürlich das Verständnis der Aufgabe. Mit anderen Worten formuliert: Ein Text ist die Verdichtung einzelner sprachlicher Ebenen zu einem Zusammenhang und damit gibt es auch viele Ebenen des Scheiterns.

Die Hilflosigkeit und Überforderung vieler TN durch die TP-Aufgabe spiegelt sich bereits in der Einleitung wider. Um mit zwei drei Sätzen in das einzuführen, worüber man später zu schreiben gedenkt, bedarf es eines globalen Text- bzw. Themenverständnis` und eines Schreibplans – im Gegensatz zur Methode des ausprobierenden Puzzle-Formulierens. Immer wieder liest man auswendig gelernte Sätze, die nur wenig zur gestellten Aufgabe passen und noch weniger mit dem zu tun haben, was in den darauffolgenden Textabschnitten geschrieben wird.

Zur strukturellen Unsicherheit paart sich häufig noch die inhaltliche; wobei diese beiden Aspekte eines Textes sowieso schwer zu trennen sind. Nicht selten gestehen TN noch nach der dritten Übungs-TP, dass sie nicht wüssten, was sie eigentlich schreiben sollten. Es sei ihnen nichts eingefallen, um das Argument zu stützen oder, dass die Begründung ja so gemeint gewesen wäre, wie es als Verbesserungsvorschlag am Rand notiert war.

Hintergründe der Herausforderungen

Als mögliche Ursachen für die Probleme bei der TP lassen sich einerseits TP immanente und andererseits Geflüchteten spezifische Herausforderungen festmachen, im Hinblick auf die Lerntraditionen der Herkunftsländer.

Ganz allgemein kann man sagen, dass viele TN lange den Unterschied zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache nicht realisieren, welcher ab dem B2-Niveau immer größer wird. Sie können sich deshalb schwer selbst einschätzen beziehungsweise fehlt es ihnen an Orientierung. Dies liegt auch an den erschwerten Trainingsbedingungen des Schreibens auf C1-Niveau. Da die Korrektur von Texten auf C1-Niveau aufgrund ihrer Länge und Komplexität der Aufgabenstellung besonders zeitaufwändig ist, haben die TN während des Kurses nur wenige Übungsmöglichkeiten. In der Regel wird man mit dem Kurs zwischen drei und fünf komplette TPs schaffen. Auch das Autonome TP-Training stellt sich als Herausforderung dar. Denn

im Unterschied zum Leseverstehen, Hörverstehen und den Wissenschaftlichen Strukturen gibt es bei der TP keine eindeutige (Muster)Lösung, die man den TN zur Selbstkontrolle an die Hand geben könnte.

Ein weiterer allgemeiner Schwierigkeitsfaktor sind die „unnatürlichen" Textsorten. Die in einer Prüfung, wie jener zur Feststellung der Studierfähigkeit (DSH, Test-DaF, telc C1 Hochschule, FSP) geforderten Texte, sind keine teilnehmerorientierten, also persönlich motivierten Texte, sondern stark formalisierte, vorgabenorientierte Texte. Im Grunde sind es Texte, die man nur in der Prüfung schreibt. Sie haben eine starre Gliederung und einen expliziten Erwartungshorizont an Form und Inhalt. In der TP des Studienkollegs der TU Berlin gilt es beispielsweise eine Grafik- oder Bildbeschreibung mit einer Erörterung zu verknüpfen. Wer die Eigenarten dieser Textsorten wie die Verwendung von Überleitungen oder Textverweisen nicht kennt oder versteht, weiß nicht was er oder sie tun soll.

Andere oder kaum Texterfahrung in den Heimatländern

Versteht man einen Text wie eingangs skizziert als Verdichtung einzelner sprachlicher Ebenen, als Verdichtung von Buchstaben, Wörtern, Sätzen zu einem syntaktisch-semantischen Geflecht, das stärker wird, je mehr Bezüge es ineinander entwickelt, so bedarf es der Ausbildung einer höheren Ebene. Es bedarf der Autorschaft. Im Gegensatz zum grammatikalisch geregelten Satz braucht der hier geforderte Text einen roten Faden, an dem die einzelnen Gedanken der Reihe nach erfolgen und aufeinander reagieren, Thesen bilden, diskutieren und im besten Falle eine Schlussfolgerung ergeben.

So benennt Fareed Baraka aus Syrien das „Herz" der TP als zentrale Herausforderung: das Argument. „Da es bei uns im Nahen Osten keine Meinungsfreiheit gibt, wissen viele Menschen einfach nicht, wie ein richtiges Argument aufgebaut ist. Also wir haben die Komponenten der Argumente nicht kenngelernt. Hier haben wir zum ersten Mal gelernt, dass unsere Meinung überhaupt wichtig ist. Wir hatten bei uns keine Wahlfreiheit. Daraus geht hervor, dass alles von Oben (Regierung, Familie, Gesellschaft, Religionsgemeinschaft …) für uns entschieden wurde."

Wenn TN nicht in der Lage sind, die Aufgabe intellektuell zu durchdringen, dann liegt es neben den sprachlichen Defiziten häufig auch an fehlender Diskurskompetenz. Wer noch nichts vom Fahrverbot für Dieselautos oder von Künstlicher Intelligenz gehört hat, wird Schwierigkeiten haben, Vor- und Nachteile zum jeweiligen Thema zu benennen. Hintergrund dafür ist häufig, dass Medien für viele TN negativ (Zensur, staatliche Bevormundung, Antipluralismus) besetzt sind: „Wir Studenten aus dem arabisch-sprachigen Raum lesen nicht wirklich Zeitungen, auch wenn sie in unserer Muttersprache geschrieben sind. Das liegt vor allem daran, dass die meisten Zeitungen bei uns zu Hause keinen Wert haben. So sind wir aufgewachsen." (Nawras Tassabhji aus Syrien)

Nachdem das Ziel der fortgeschrittenen TP die schriftliche Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten ist, die selten einen persönlichen Bezug nahelegen, sind subjektive Äußerungen meist ungeeignet, den Anforderungen der jeweiligen Aufgabe gerecht zu werden. Das fällt einigen TN äußerst schwer. Ein bisschen Schuld daran ist auch das Rahmencurriculum der Integrationskurse, so beschreibt es Shirin Samoomi aus dem Iran: „Außerdem haben wir als deutschlernende Kollegen das Problem, objektiv über ein Thema nachzudenken, weil wir bis B1 nur Briefe auf deutsch geschrieben haben und die sind alle mit ich. Aber bei einer Textproduktion auf C1-Niveau sollten wir ganz neu lernen, um objektiv zu schreiben. Das braucht mehr Zeit als die unseres besuchten Kurses."

Textproduktion unterrichten: Tipps und Hinweise

- Schreiben lernt man nur durchs Schreiben. Gerade weil das Prüfungs-TP-Format eher selten im Unterricht durchgeführt werden kann, müssen die TN ein selbstständiges Schreibtraining absolvieren. Dabei ist es zunächst egal, was geschrieben wird: E-Mails, Tagebuch, Zusammenfassungen, Geschichten, Protokoll, Rezension, Übersetzungen – Hauptsache lang und regelmäßig.
- Komplexe Texte können nur von Genies ohne Vorbereitung druckreif verfasst werden. Alle anderen benötigen etwas Vorbereitung. Zunächst kann man ein Brainstorming zum Thema anstellen, dann die Haupt-

punkte clustern und daraus ein Mindmap erstellen; schon ist die Textskizze halb fertig. Erfahrungsgemäß fertigen die TN ungern Textskizzen an, weil dann die eigenen Defizite direkt sichtbar werden. Aber es führt kein Weg daran vorbei.

- Zwischendurch sollte man das eigene Tun überdenken. Die Reflexion von Schreibtypen und Schreibstrategien ist für manche TN vielleicht auf der Metaebene der entscheidende Impuls, der ihr Schreiben verbessert. Erfahrungsgemäß sehen die TN schnell ein, dass es nicht nur eine Schreibstrategie gibt, sondern dass diese zur Textsorte passen muss. Zur Erörterung mit Grafikbeschreibung passt beispielsweise die Strategie des Planens und Gliederns und nicht Aus-dem-Bauch-heraus-Schreibens. (Kuhn / Winzer-Kiontke / Würz u.a. 2015: 72)
- Ein wichtiger Aspekt für die Didaktik der TP lautet: Was man sprechen kann, das kann man auch schreiben. Insbesondere bei der Textsorte Erörterung bietet sich eine mündliche Pro-/Contra-Debatte an, bevor sie mit weiteren Gliederungspunkten zu Papier gebracht wird. Auch sollte man sich zuerst mit einfacheren Fragestellungen wie „Handyverbot im Unterricht?!“ beschäftigen und danach mit den schwierigeren wie „Sollte der CO2-Ausstoß reguliert werden?!“. Der Schwierigkeitsgrad steigt automatisch, sobald eine Negation oder ein Genitiv-Attribut in der Fragestellung enthalten ist. Zum Beispiel „Vorteile/Nachteile der Regulierung des Internets“ statt „Vorteile/Nachteile des Internets“.
- Ein weiterer Grundsatz der TP-Didaktik ist die wiederholte Arbeit an einem Text. Im besten Falle auf der Basis eines TN-Beitrages. Folgende Übungen lassen sich mit einem Text durchführen: Gliederungs-Puzzle, Argument-Analyse, Textverweise- und Proformen-Bestimmung, Synonyme finden, Konnektoren-Lückentext oder gemeinsame Bewertung; für weitere Anregungen siehe auch https://www.ldv.lt/files/Verbandszeitschrift/Downloads_Miteinander_Schreiben_Diana_2013-11-03%20%281%29.pdf

Quellen:

Kuhn, Christina / Winzer-Kiontke, Britta / Würz, Ulrike u.a.: studio. Die Mittelstufe C1 Kursbuch, Cornelsen, Berlin, 2015

https://www.ldv.lt/files/Verbandszeitschrift/Downloads_Miteinander_Schreiben_Diana_2013-11-03%20%281%29.pdf – zuletzt eingesehen 17.07.2019

6 Über die Autoren

Dr. Katrin Krüger ist DaF-Dozentin und stellvertretende Leiterin des Studienkollegs der TU Berlin. Sie leitet den Fachbereich Deutsch und koordiniert die MINT-Sprachkurse für Geflüchtete.

Corina Maier arbeitet als DaF-Dozentin an der Frankfurt University of Applied Sciences mit Schwerpunkt auf den Fachsprachen. Seit 2016 koordiniert sie die Sprachkurse des „Willkommensjahres“ für Geflüchtete.

Dr. Almut Schön ist Geschäftsführerin der Zentraleinrichtung Moderne Sprachen der TU Berlin. Seit 2000 arbeitet sie als Dozentin für DaF und Schwedisch. Sie hat zahlreiche Forschungsarbeiten im Bereich Testen und Prüfen veröffentlicht.

Andreas Wiebel ist seit 2015 DaF-Dozent in studienvorbereitenden Deutschkursen am Studienkolleg der TU Berlin. Daneben arbeitet er als Referent in der Lehrkräfte-Qualifizierung für verschiedene Bildungsträger.