



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Ziel berufliche Integration: DaF-Unterricht für  
geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene

### **Zur subjektiven Wahrnehmung von studienvor- bereitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt durch Menschen mit Fluchterfahrungen. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie.**

*Carmen Kuhn und Christoph Merkelbach*

**Abstract:** Seit Winter 2015/2016 bietet das Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt in hochschulinterner Kooperation mit der Zentralen Koordinierungsstelle für Flüchtlingsintegration des Dezernats Internationales studienvorbereitende Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt für geflüchtete Menschen an. Um den Bedarf an Veränderungen innerhalb dieses Projekts einschätzen zu können, wurden im Wintersemester 2017/18 die Teilnehmenden im Rahmen einer explorativen Studie nach ihren positiven und negativen Erfahrungen sowie weiteren Bedarfen befragt. Für einen Einblick in die Aussagenprofile der befragten Personen werden exemplarisch zwei von 17 Personenportraits zunächst dargestellt und anschließend kontrastiv einander gegenübergestellt. Bei der fallübergreifenden Zusammenschau werden die Aussagen aller befragten Personen schließlich thematisch zusammengezogen und losgelöst von den einzelnen Personen inhaltlich betrachtet.

Since winter term 2015/2016, the Language Resource Centre of the Technical University of Darmstadt, Germany, in cooperation with the Central Coordination for Refugee Integration of the International Directorate, has been offering preparatory courses with a focus on language acquisition for refugees. In order to assess the need for changes within the project, the participants were asked about their positive and negative experiences as well as other needs in an explorative study during the winter term 2017/18. For an insight into the statement profiles of the interviewees, two out of seventeen persons are provided as examples and then contrasted with each other. In the cross-case synopsis, the statements are thematically grouped together and viewed in terms of content detached from the individuals

**Schlagwörter:** Deutsch als Fremdsprache, explorative Studie zur Lernendenperspektive, studienvorbereitende Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt, geflüchtete Studierende; German as a Foreign Language, explorative study, preparatory courses for studies with focus on language, refugee students.

Kuhn, Carmen & Merkelbach, Christoph (2020),  
Zur subjektiven Wahrnehmung von studienvorbereitenden Kursen mit  
sprachlichem Schwerpunkt durch Menschen mit Fluchterfahrungen.  
Erste Ergebnisse einer explorativen Studie.  
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1013–1039.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung

Seit dem Jahr 2015 haben kriegsbedingt viele Menschen ihre Heimat verlassen müssen und darum u. a. in Deutschland Asyl gesucht. Darunter gab es viele Menschen, die beabsichtigten ihr Studium fortzusetzen oder ein Studium zu beginnen. Das ist im Hinblick auf den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland sowie den Wiederaufbau der Heimatländer sinnvoll, aber auch im Hinblick auf eine Inklusion/Integration in eine de facto vielkulturelle aufnehmende deutsche (hier nicht im Sinne ethnischer Kriterien gedacht) Gesellschaft (vgl. dazu Schneider 2018). Um ein Studium in Deutschland zu absolvieren, brauchen internationale Studierende unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus und dem Anlass ihres Aufenthalts neben der alltäglichen Sprachkompetenz auch bildungs- bzw. fachsprachliche sowie akademische Sprachkompetenzen.

Seit dem Winter 2015/16 bietet das Sprachzentrum der Technischen Universität [TU] Darmstadt in Zusammenarbeit mit der Zentralen Koordinierungsstelle für Flüchtlingsintegration des Dezernats Internationales studierwilligen Menschen mit Fluchthintergrund studienvorbereitende Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt auf den Niveaus B1.1 bis C1.2 einschließlich der DSH- und TestDaF-Vorbereitung an. Diese Maßnahme wird vom Präsidium der TU Darmstadt und aus Geldern des DAAD im Rahmen des Integra-Programms (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD] 2018) finanziert. Einen ausführlichen Gesamtüberblick über diese an der TU Darmstadt durchgeführten studienvorbereitenden Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt ist in diesem Themenschwerpunkt im vorhergehenden Beitrag von Penzes und Völkel (2020) zu finden.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie die Lernenden den besuchten Sprachkurs bewerten. Als die Kurse im Winter 2015/2016 geschaffen wurden, war festzustellen, dass es kaum nachhaltige oder empirisch belegte Aussagen zur Planung und zum Aufbau solcher Kurse an Universitäten oder Hochschulen gab. So orientierten sich die meisten Sprachzentren und die damals neu geschaffenen Koordinierungsstellen für Flüchtlingsintegration an bis dato bekannten und traditionellen Vorgaben für studienvorbereitende Sprachkurse. Ein dezidiertes Ziel der beteiligten Einrichtungen an der TU Darmstadt stellte die nachhaltige Aufarbeitung der studienvorbereitenden Kurse für den Umgang mit ähnlichen Situationen dar, d. h. eine wissenschaftlich valide Dokumentation für zukünftige Entwicklungen der TU Darmstadt.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sind ein Ausschnitt aus den vielschichtigen und komplexen Ergebnissen der Studie und beziehen sich auf zwei Themenkomplexe, die bei den Interviews immer wieder in den Vordergrund traten und die folgenden beiden Fragestellungen fokussieren:

1. Welche Herausforderungen benennen die Teilnehmenden der studienvorbereitenden Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt an der Technischen Universität Darmstadt?
2. Welche Begebenheiten nehmen die Teilnehmenden in diesen Kursen als besonders lernförderlich bzw. als besonders lernhinderlich wahr?

Im ersten Abschnitt des Beitrags wird das methodische Vorgehen der explorativen Studie und das Vorgehen bei der Auswertung der gewonnenen Daten geklärt. Anschließend werden die Aussagen der Befragten aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Zunächst werden anhand von exemplarischen Einzelfallanalysen zwei Teilnehmende aus der befragten Gruppe näher porträtiert. Nach der Darstellung der jeweils individuellen Herausforderungen und der lernförderlichen bzw. lernhinderlichen Aspekte werden die Aussagen der beiden Teilnehmenden kontrastiert wiedergegeben und vergleichend analysiert.

In der daran anschließenden fallübergreifenden Zusammenschau erfolgt ein Perspektivwechsel. Dabei werden die Aussagen aller Befragten in den Mittelpunkt gerückt und themenbezogen sowie fallübergreifend analysiert. Wir berichten dabei aus dem jeweiligen Ergebniskomplex zu den benannten Herausforderungen aus Sicht der Teilnehmenden sowie zu den subjektiv wahrgenommenen lernförderlichen bzw. lernhinderlichen Aspekten der Kurse. Zusätzlich unterscheiden wir in die drei Bereiche der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene, auf denen die Aussagen der Befragten aus einem immer größeren Kontext betrachtet werden: Die Blickrichtung erfolgt von der Interaktion zwischen Individuen über Aussagen zum Kursverband bzw. zur Kursleitung hin zu systemischen Aspekten der beteiligten Institutionen.

Am Schluss des Beitrags legen wir neben den Ergebnissen der Studie auch Leitfragen für die weiteren Diskussionen, die sich aus den Ergebnissen ableiten, und die Grenzen der vorliegenden Untersuchung dar.

Eine Generalisierung von Ergebnissen ist bei explorativen Studien nicht angezeigt. Die Aussagekraft von explorativen Studien bezieht sich ausschließlich auf die befragten Teilnehmenden (vgl. Mayring 2007a). Sicherlich wäre es sinnvoll, diese Untersuchung an weiteren Universitäten oder Hochschulen durchzuführen, um dann in einer vergleichenden Metastudie Ergebnisse zu erlangen, die für zukünftige Planungen an Hochschulen und Universitäten nachhaltig wirken. Denn eins scheint sicher: Bei rund mehr als 30 Millionen Flüchtlingen weltweit, wovon ungefähr die Hälfte der Menschen unter 18 Jahren alt ist (vgl. United Nations (UN) o. J.) und die nach Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ein Recht auf Bildung haben (vgl. UN-Vollversammlung 1948), wird sich der Bedarf an studienvor-

bereitenden und studienbegleitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt sicherlich halten und eine nachhaltige Erforschung nötig machen. Ziel dieser Forschungen sollte unter anderem sein, Menschen mit Fluchthintergrund eine Aufnahme bzw. eine Weiterführung ihres Studiums im potentiellen Einwanderungsland Deutschland, in dem seit vielen Jahren ein eklatanter Fachkräftemangel beklagt wird, basierend auf validen empirisch ausgelegten Untersuchungen schnell und zielführend zu erlauben.

## **2 Zum methodischen Vorgehen der explorativen Studie**

Die potentiellen Teilnehmenden unserer Studie haben verschiedene sprachliche Hintergründe und unterschiedliche Erstsprachen. Die Zielgruppe befand sich in festen Klassenverbänden, folglich konnte keine gezielte Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgen – das hätte zu Unsicherheiten, Verwirrung und ggf. auch zu Angst geführt. Deswegen wurde in den Klassenverbänden offen angefragt und alle interessierten Personen konnten ein Interview geben. Da die Auswahl vorab also nicht gesteuert werden konnte, war eine nachträgliche Steuerung umso wichtiger. Aus diesem Grund wird der Prozess zum Erstellen unserer Datenbasis im weiteren Verlauf kurz beschrieben. Als gemeinsame Arbeitssprache konnte Deutsch identifiziert werden, weshalb die Interviews auf Deutsch durchgeführt wurden. Deutsch ist für alle potentiellen Teilnehmenden dieser Studie eine Fremdsprache. Um den unterschiedlichen Sprachniveaus der potentiellen Teilnehmenden, die mindestens das B1.1-Niveau erreicht hatten, Rechnung zu tragen und vergleichbare Bedingungen zu schaffen, haben wir uns dafür entschieden, die Interviews sprachlich vorzuentlasten. Allen potentiellen Teilnehmenden haben wir deshalb ein Infoblatt zur informierten Zustimmung und die Interview-Version des Fragebogens vorab ausgehändigt. Die Interview-Version des Fragebogens umfasste die Hauptfragen zu unseren Leitfragen. Thematisch fokussierte Nachfragen waren in dieser Version nicht aufgeführt, sondern nur in der Arbeitsfassung, die ausschließlich den Interviewerinnen und Interviewern vorlag.

Dieses Vorgehen bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, die Interviews sprachlich vorzubereiten und damit ihre Kommunikationsfähigkeit in der Interviewsituation zu sichern. Mit der Aushändigung des Fragebogens haben wir im Studiendesign bewusst in Kauf genommen, dass die Äußerungen damit weniger spontan sein können und in den Interviews vermehrt das Phänomen der sozialen Erwünschtheit (vgl. Zimbardo/Gerrig/Graf 2004) auftreten kann. Diese latente Gefahr wurde jedoch von dem potentiellen Nutzen überwogen, die Interviews vorzubereiten. Damit

verbanden wir zum einen die Hoffnung, aufseiten der Teilnehmer:innen die Bereitschaft zum Interview zu erhöhen, und zum anderen, im Interview die Situation durch die sprachliche Vorbereitung für die Teilnehmer:innen planbar zu machen, damit sie relevante Inhalte auch kommunizieren können. Wir haben außerdem weitere Schritte unternommen, um eventuelle Bedenken und Ängste der potentiellen Teilnehmenden zu klären. Sie wurden deshalb ausführlich darüber informiert, dass die Studie entkoppelt von den Deutschkursen durchgeführt wird. Dies wurde einerseits durch die Studienleitung und andererseits von der Deutschlehrkraft der besuchten Kurse kommuniziert. Dabei wurde transparent dargestellt, dass eine Teilnahme an den Interviews weder die Möglichkeit zum Bestehen noch die (End-)Note des Kurses beeinflusst, sondern eine vom Kurs losgelöste, freiwillige Möglichkeit darstellt, sich an Forschung im Bereich der Sprachkurse zu beteiligen.

Die Interviewphase dauerte planmäßig drei Monate (November 2017 – Januar 2018), da dann Zwischen- bzw. Kursabschlussprüfungen stattfanden und die Kursteilnehmenden davon nicht abgelenkt werden sollten. In dieser Zeit konnten wir nach einem ersten Aufruf zum Interview alle interessierten Personen interviewen bzw. Termine zum Interview vereinbaren. Eine zweite Anfrage bzw. Erinnerung an die Gruppe erfolgten nicht, da wir bereits in dieser ersten Phase ausreichend und dichtes Material gewinnen konnten.

Zur Datengenerierung wurden leitfadengestützte themenzentrierte Interviews durchgeführt (vgl. Flick 2012:201–214). Der Leitfaden stellte sicher, dass alle für die Fragestellungen relevanten Themenbereiche angesprochen wurden, aber gleichzeitig genügend Erzählanlässe den Befragten den notwendigen Raum geben, ihre Bedeutungsgehalte zu formulieren (vgl. Flick 2012:194; Marotzki 2011: 114). Außerdem wurde am Interviewende ein Kurzfragebogen (vgl. Flick 2012:212) ausgegeben, um demografische Daten aus dem Interview ausgelagert abzufragen. Dieses nachgelagerte Vorgehen wurde gewählt, damit einerseits diese für die Interpretation wichtigen Daten systematisch abgefragt werden und andererseits die Frage-Antwort-Struktur dieser Sequenz keinen Einfluss auf das ganze Interview nimmt. Während des Interviews erstellten die Interviewer:innen ein Protokoll mit Kontextinformationen. Wir haben uns dazu entschieden, das Protokoll stichwortartig bereits im Interview zu führen, damit die Interviewer:innen a) bereits Gesagtes vor Augen haben und sich im weiteren Verlauf darauf beziehen können, und b) Gesprächseindrücke im Nachgang zu den einzelnen Themen besser rekapituliert und damit einfacher ergänzt werden konnten, wie z.B. sichtbare Nervosität bei einer Frage. Diese Informationen wurden bei der anschließenden Interpretation berücksichtigt. Um einer potentiellen Überforderung der Interviewer:innen vorzubeugen, galt der Grundsatz, dass das Gespräch und die Themen der Gesprächspartner:innen im Vorder-

grund stehen. Das Protokoll sollte dabei eine Unterstützung sein und keine Belastung, weshalb es zugunsten der Gesprächsqualität auch vernachlässigt werden konnte. Da die Interviews aufgenommen wurden, erfolgte im Nachgang anhand der Audioaufnahme eine Vervollständigung der Protokollfragmente. Als qualitätssichernder Schritt erfolgte eine Kontrolle des Protokolls im Vier-Augen-Prinzip. Aus den Protokollen wurden in einem weiteren konsensualen Verfahren in einer doppelten Variante des Vier-Augen-Prinzip Passagen zur Transkription ausgewählt. Dabei sichteten jeweils zwei Personen des Forschungsteams die Protokolle, wählten Passagen zur Transkription aus und glichen dann die Ergebnisse mit denen des anderen Teams ab, um zu einer finalen Entscheidung zu kommen. Transkribiert wurden dann ausgewählte Ausschnitte (vgl. Dittmar 2009). Für die spätere inhaltsbezogene Auswertung erfolgte eine sprachlich geglättete Übertragung in Standardorthografie (vgl. Dresing und Pehl 2015).

Der Interviewleitfaden war teilstandardisiert, damit waren also weder die Interviewer:innen noch die Interviewten in ihren Äußerungen festgelegt. Ebenso wurden Themen oder auch die Reihenfolge der Themen, die sich aus einem natürlichen Gespräch ergeben, nicht abgebrochen, sondern zugelassen. Damit wurde der Leitfaden flexibel gehandhabt und an die jeweilige Situation im Interview angepasst und eine sog. Leitfadendbürokratie vermieden (vgl. Hopf 1978).

Zur Auswertung wurden zunächst Personenprofile erstellt, um einen Überblick über die persönlichen Bedeutungsgehalte zu gewinnen (angelehnt an Flick/Kardorff/Steinke 2008). Darauf folgte eine fallübergreifende thematische Auswertung (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2008), die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007b; Kuckartz 1999) durchgeführt wurde.

Die Interpretation der Daten erfolgte ebenso im Vier-Augen-Prinzip, um der latenten Gefahr der Über- oder Unterinterpretation vorzubeugen, die durch die Interviewführung in einer Fremdsprache begünstigt werden kann.

Insgesamt standen 70 potentielle Teilnehmenden auf verschiedenen Sprachniveaus (38 Personen auf Niveau B1; 19 Personen auf Niveau B2; 13 Personen auf C1) dieser Studie zur Verfügung. Es wurde 34 Interviews (zwischen 35 und 105 Minuten) geführt, wovon 23 in das Auswertungskorpus dieser Studie aufgenommen wurden. Es haben also 44 % der potentiellen Probandengruppe an der Studie teilgenommen. Nach vorab definierten Kriterien<sup>1</sup> wurden die geführten Interviews in verschiedene Gruppen aufgeteilt (siehe Abb. 1). Interviews der Primärauswahl wurden

---

<sup>1</sup> Die hier unternommenen Schritte sind ein qualitätssichernder Schritt, um die ungesteuerte Probandenauswahl nachträglich methodisch zu prüfen und zu kontrollieren. Die Ausschlusskrite-

bis zur theoretischen Sättigung ausgewertet, während Interviews der Sekundärauswahl zurückgestellt wurden und gemeinsam mit den ausgeschlossenen Interviews zunächst nicht in das Datenkorpus zur Auswertung aufgenommen wurden.<sup>2</sup>

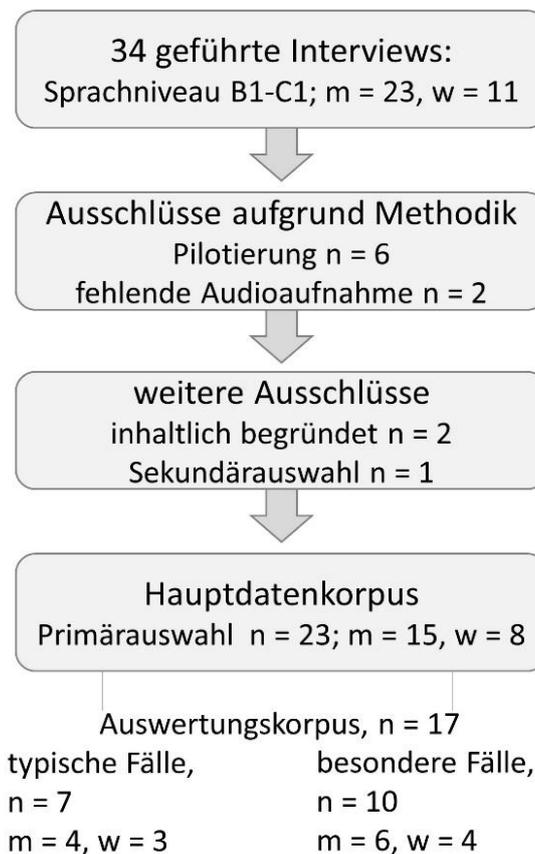


Abb. 1: Datenkorpus der Befragung

Ein Interview (DD\_14\_76) wurde der Sekundärauswahl zugeordnet, da das Interview durch eine häufige Frage-Antwort-Sequenz gekennzeichnet ist, bei dem die Interviewerin stark sondierende Gesprächstechniken anwendet. Insgesamt werden nur wenige Themen von der Befragten selbst eingebracht. Damit bleibt fraglich, ob die Bedeutungsgehalte der Interviewten erfasst werden konnten und das Interview wurde aufgrund dessen der Sekundärauswahl zugeordnet. Zwei Interviews wurden aus inhaltlichen Gründen ausgeschlossen. Eines (MM\_04\_90) aufgrund der häufigen Widersprüche im Interview, die nicht (aufgrund der Sprachbarriere) erklärt werden können. Teilweise kann strategisches Antwortverhalten und im gesamten Interview soziale Erwünschtheit vermutet werden. Insgesamt ist dieses Interview

---

rien waren auf verschiedenen Ebenen angesiedelt wie z.B. auf formaler Ebene einer guten Lautqualität bzw. Verständlichkeit oder auf inhaltlicher Ebene eine vermutete ehrliche Weitergabe des Wissens.

<sup>2</sup> Interviews der Sekundärauswahl können nachdem alle Interviews der Primärauswahl ausgewertet worden sind, begründet wieder eingeschlossen werden (vgl. Flick 2012:166).

sehr emotional gefärbt. In einem anderen (MM\_06\_96) liegt soziale Erwünschtheit vor, da der Befragte seine Antworten schriftlich vorbereitete und im Interview vorlas, ohne nennenswert spontan auf Nachfragen zu reagieren.<sup>3</sup>

Innerhalb der Primärauswahl wurden die Interviews erneut unterteilt in typische und besondere Fälle. Als Fälle mit besonderer Sichtweise wurden Interviews definiert, die entweder über ein ungewöhnlich breites Themenspektrum berichteten oder einzelnen Inhalten eine zentrale Relevanz einräumten, sodass alle anderen Themen des Interviews davon überschattet wurden.<sup>4</sup> Typische Fälle, die mehrere Themen zum Inhalt haben und bei denen keines besonders hervorgehoben wurde, wurden anschließend nach Intensität der benannten Themen sortiert. Dabei wurde eine absteigende Sortierung vorgenommen, bei der die ersten Interviews der typischen Fälle sehr inhaltsdicht sind.

Die theoretische Sättigung für unsere Fragestellungen war nach der Auswertung von 17 Interviews erreicht, wobei die Auswertung in der Reihenfolge von den besonderen zu den typischen Fällen erfolgte. Beim Erreichen der theoretischen Sättigung wurde die weitere Datenauswertung gestoppt, da eine Auswertung der verbliebenen 6 typischen Interviews keine weiteren Bedeutungsgehalte mehr zutage gefördert hätte.

### **3 Darstellung der Ergebnisse auf der Makro-Ebene**

Um die Interviews kompakt zu umschreiben, wurde jedem Interview ein Motto zugeordnet. Für einen Überblick über das Datenkorpus werden zunächst die Mottos aller ausgewerteten Interviews in Tab. 1 dargestellt. Die mit Fettdruck hervorgehobenen Interviews werden im weiteren Text genauer betrachtet und analysiert.

---

<sup>3</sup> Neben dem vollständigen Ausschluss eines Interviews können auch einzelne Passagen ausgeschlossen werden, z.B. bei unprofessionellem und oder suggestivem Nachfragen.

<sup>4</sup> Die durchschnittliche Interviewdauer eines Interviews aus der Gruppe mit besonderer Sichtweise beträgt 62 Minuten, während die typischen Interviews durchschnittlich 40 Minuten dauerten. Interessant daran ist, dass das Sprachniveau keinen Einfluss auf die Dauer des Interviews hatte. In der Gruppe der Interviews mit besonderer Sichtweise werden unabhängig vom Sprachniveau grundsätzlich mehr Inhalte benannt und ausgeführt.

Tab. 1: Vergebene Mottos, Übersicht über alle Interviews

typische Fälle	besondere Fälle
MM_03_87: „Man muss viel, viel lernen. Also nicht nur Deutsch, also, die Sprache ist nur die Schlüssel“ [188] <sup>5</sup> .	DD_10_83: Im Sprachkurs sind wir alle gleich – auch, wenn TN aus anderen Nationen das nicht so sehen.
MM_13_96: Ohne Kostenübernahme kann ich nicht Deutsch lernen.	MM_07_95: Ich habe das Gefühl, von allen ungerecht behandelt zu werden.
BP_04_98: Ich wünsche mir mehr Informationen (zum Leben in Deutschland) und zu meinen Möglichkeiten.	DD_05_94: Es braucht zu lange mit diesem Kurs, um auf C1 Niveau zu sein.
MM_10_97: Ich möchte so schnell wie möglich Deutsch lernen und suche mir dafür gezielt Institutionen aus.	DD_11_85: Ich wünsche mir eine starke Lehrerin, die lernwillige Teilnehmer unterstützt. Viele Lehrerinnen hier sind nicht stark.
<b>BP_05_92: „love what you do, do what you love“</b> [169].	DD_09_77: Ich habe hohe Ansprüche an mich selbst. Gleichzeitig habe ich das Gefühl, dass mein Lernen durch die Umstände und die Menschen, mit denen ich zu tun habe, erschwert wird.
DD_04_72: „Im Kurs kann man nicht alle lernen“ [63].	<b>MM_05_87: Strukturelle und systemische Dinge erschweren mir das Deutschlernen.</b>
DD_13_88: Sprachkurs an der Uni ist wie ein Unikurs: man muss selbstständig Inhalte erarbeiten und üben. Nur den Kurs zu besuchen reicht nicht.	DD_03_84: Das eigene Engagement macht aus, wie erfolgreich man ist.
	DD_12_90: Englisch wollte ich lernen und es fiel mir leicht, Deutsch muss ich lernen – es ist schwer und fühlt sich nicht gut an.
	MM_11_93: Wo meine Stärken und Schwächen liegen – Grammatik oder Hörverstehen, das weiß ich ungefähr, aber erst nach einiger Zeit zum Nachdenken.
	DD_06_83: Hohe Belastung und Ansprüche führen zu Ärgernissen.

<sup>5</sup> Anmerkung zur Lesart: In eckigen Klammern werden die Zeilen innerhalb der Transkription der Interviews angegeben.

In einigen Interviews der typischen Fälle, wie z.B. BP\_05\_92, wird stark die Lernform, die Eigenverantwortung am Lernprozess bzw. die eigene Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden thematisiert. Weitere häufig vertretene Themen sind Fragen und Unsicherheiten, die die Lebenssituation im Allgemeinen betreffen oder auch in Verbindung mit kulturellen Aspekten. In den Interviews der besonderen Fälle werden die äußeren Umstände, wie Umgang mit dem Jobcenter, die Lebenssituation als geflüchtete Person bzw. die eigene Perspektive auf die Lernform ebenso thematisiert. Die Aussagen sind jedoch im Unterschied zu den typischen Fällen durch eine eindeutige Position, Sichtweise oder Akzentuierung gekennzeichnet, die sich deutlich von den typischen Fällen unterscheiden. Dabei werden die eigene Motivation und Spracheinstellung und deren Auswirkungen auf das eigene Lernen thematisiert, wie z.B. bei MM\_05\_87. Für einen Einblick in die Aussagenprofile der befragten Personen werden im Folgenden exemplarisch zwei der 17 Personenportraits zunächst dargestellt und anschließend kontrastiv verglichen. Bei der anschließenden fallübergreifenden Zusammenschau werden die Aussagen schließlich thematisch zusammengezogen und losgelöst von den einzelnen Personen inhaltlich betrachtet.

### **3.1 Personenportrait BP\_05\_92: „love what you do, do what you love“ [169]**

Rahmendaten: BP\_05\_92 ist ein männlicher Syrer mit der Erstsprache Arabisch, der seine Deutschkenntnisse auf C1-Niveau einschätzt und in Syrien neben Französisch in der Schule auch Englisch privat gelernt hat. Seine Französischkenntnisse schätzt er selbst als schlecht ein. Im Gegensatz dazu schätzt er seine Englischkenntnisse auf einem guten Niveau ein [59–66, 93, 219]. Er beschreibt syrische Sprachschulen als profitorientiert, die zur Förderung der Karriere Niveaus bescheinigen, die nicht annähernd der tatsächlichen Leistung entsprechen und vergleicht ein dortiges C1-Niveau mit einem schwachen B2 Niveau in Deutschland [93, 100]. Die Wiederaufnahme seines Studiums motiviert ihn zum Kursbesuch, wobei er die Sprache als Schlüssel zum Studium ansieht. In Syrien studierte er vier Semester Agrarwissenschaft [222].

BP\_05\_92 lebt mit seiner deutschen Partnerin ländlich und hat einen ca. 90-minütigen Anfahrtsweg zum Deutschkurs. Den Anfahrtsweg beschreibt er als unproblematisch aufgrund der guten Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel [19]. Er benennt den subjektiven Beginn seines Deutschlernens mit dem Beginn seines Aufenthalts in Deutschland. Da er nicht unmittelbar einen Deutschkurs besuchen konnte, lernte er Deutsch zunächst autodidaktisch aus Büchern und durch die Interaktion mit Menschen bis zur ersten Kursteilnahme bei einer Sprachschule am Wohnort. Durch seine Vorkenntnisse konnte er dann direkt einen B1-Sprachkurs besuchen. BP\_05\_92 beschreibt, dass bei dieser Sprachschule der Fokus auf beruflicher Sprachausbildung lag, was schlussendlich für ihn den Ausschlag gab, die Institution

zu wechseln [72, 75, 82]. Um sprachlich auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet zu sein, wechselte er an den Sprachkurs der TU Darmstadt [10, 82, 126].

Seine Lernzeit ist abhängig vom besuchten Kursniveau und dem verspürten Leistungs- und Prüfungsdruck, er lernt jedoch mindestens 2 Stunden an Wochentagen, an Wochenenden schwanken seine Lernzeiten [19].

Als Besonderheiten ist die durchweg positive Grundhaltung von BP\_05\_92 zu Sprachen, sein starkes Engagement und sein ausgeprägter Gemeinschaftssinn zu nennen. Kennzeichnend hierfür ist u. a. seine Beschreibung, dass er anderen Geflüchteten nach seiner Ankunft in Deutschland die grundlegendsten Informationen auf Englisch beibrachte, wie die Benennung von Namen und Adresse [75]. BP\_05\_92 nutzt jede Gelegenheit, z.B. auch sein Ehrenamt, um Deutsch zu lernen. Dabei hat er zu Beginn bewusst vermieden, Englisch zu sprechen, obwohl er Deutsch anfangs als mühsamer und beschwerlicher für alle Beteiligten wahrnahm [78].

BP\_05\_92 verfügt über vielfältige Lernstrategien, die er bereits in Syrien entwickelt und erfolgreich eingesetzt hat. Da er in Syrien keine Fremdsprache sprechen konnte, hat er z.B. über das Internet mit Menschen aus England und Amerika geschrieben, um seine Sprachkenntnisse im Englischen aufzufrischen [93].

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass BP\_05\_92 vermutlich privilegiert ist, da er in Syrien zunächst privaten Sprachunterricht nahm und dann ein Studium in Agrarwissenschaft begann. Seine Erstsprache ist Arabisch. Er ist sich bewusst darüber, dass Englisch zu sprechen nicht selbstverständlich ist. BP\_05\_92 war zum Zeitpunkt der Befragung seit etwa 2 Jahren in Deutschland. Er betont, dass eine Kurs Teilnahme am studienvorbereitenden Kurs von Anfang an sein Wunsch gewesen war. Der Zugang war ihm jedoch nicht möglich, da seine Papiere nicht vorlagen [19]. Hervorzuheben ist, dass er in seiner Bildungsbiografie durch seinen Englischlehrer bereits den ersten Kontakt zur deutschen Sprache hatte. Dieser Lehrer sagte ihm, dass Deutsch leicht zu erlernen sei, damit er motiviert ist, eine weitere Sprache zu lernen. BP\_05\_92 vertiefte das zwar zum damaligen Zeitpunkt nicht, der Kontakt mit diesem Lehrer war jedoch nachhaltig prägend und beeinflusst ihn nach wie vor positiv. Er hat einen funktionalen Blick auf die Sprache Deutsch und sieht sie als Mittel zum Studium, versucht aber gleichzeitig auch die positiven Seiten daran zu sehen [169].

Die folgende Abbildung fasst die Rahmendaten des Personenportraits grafisch zusammen:

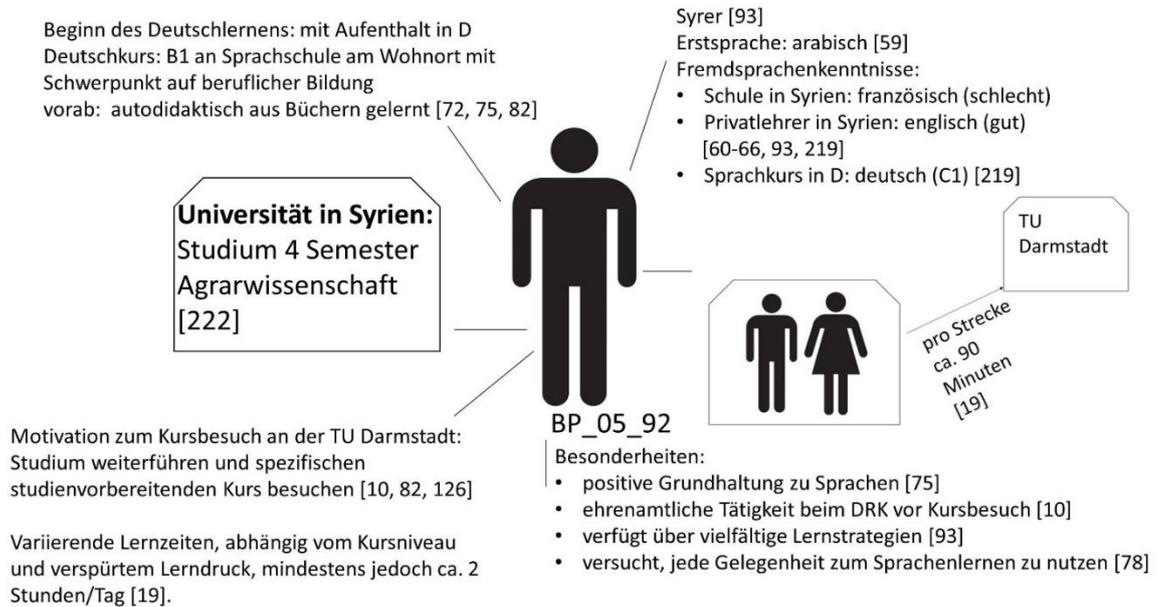


Abb. 2: Rahmendaten Personenportrait BP\_05\_92

### 3.1.1 Subjektiv größte Schwierigkeiten

BP\_05\_92 gibt an, im Zugang zum Kurs keinen Schwierigkeiten begegnet zu sein. Er schätzt jedoch ein, dass Personen ohne Englischkenntnisse einen erschwerten Zugang zum Kurs haben [12–16]. Er bemängelt die wenig systematische Informationsweitergabe über das studienvorbereitende Sprachlehrangebot. Er selbst erfuhr über informelle Kanäle vom Kurs und informiert deshalb seinerseits Personen mit Hochschulzugangsberechtigung in seinem Bekanntenkreis über den studienvorbereitenden Kurs [14].

BP\_05\_92 berichtet von Schwierigkeiten, mit den anderen Kursteilnehmenden Schritt zu halten, wenn diese bereits von Beginn an der TU waren und ausschließlich im studienvorbereitenden Kurs Deutsch gelernt haben [114]. Er stört sich am Verhalten eines anderen Kursteilnehmers, der die Zusammenarbeit im Kurs erschwert. BP\_05\_92 ist tolerant gegenüber anderen Lehrmeinungen, hat aber auch im Kurs gesehen, dass Einzelne nur in den Kategorien richtig und falsch denken können, was BP\_05\_92 als schwierig beurteilt. Daher kann diese Person auch nicht produktiv an Gruppenarbeiten teilnehmen [195]. BP\_05\_92 hingegen interagiert und kooperiert häufig mit anderen Personen sowohl im Unterricht als auch außerhalb, was er als positiv für seinen Lernerfolg beschreibt, da sie viel voneinander lernen können [138–142]. Daraus lässt sich ableiten, dass BP\_05\_92 ambiguitätstolerant sowie offen für verschiedene Sozialformen im Unterricht ist und daher kommunikative Unterrichtsanteile gut für sich nutzen kann.

### 3.1.2 Lernförderliche und lernhinderliche Aspekte

Als lernhinderlich benennt BP\_05\_92 interkulturelle Missverständnisse im Kurs. Diese Missverständnisse nimmt er sowohl bei den Teilnehmenden untereinander also auch zwischen den Teilnehmenden und den Lehrkräften wahr. BP\_05\_92 ist nicht wie andere Kursmitglieder der Ansicht, dass die Lehrkräfte nur einzelne Personen fördern wollen, sondern dass sie sich allgemein im Kurs sehr um den Lernerfolg aller Teilnehmenden bemühen. Er benennt diese Diskussionen auf einer sachlichen Ebene und lässt erkennen, dass die anderen Teilnehmenden diese Diskussion emotional führen. Er versucht, dem mit Logik zu begegnen und das Handeln der Lehrkräfte rational darzustellen und spricht sich für einen interkulturellen Austausch aus. Konkret äußert er den Wunsch, dass die Lehrkräfte pro Woche etwa 30 Minuten Zeit vom Kurs dafür verwenden, zu erklären, was weshalb wie gelernt wird [86, 161–163, 209–211]. Dabei argumentiert er aus einer übergeordneten Ebene und spricht sich für einen transparenten Umgang mit dem *hidden curriculum* aus.

Als lernförderlich benennt er die Rolle seines Privatlehrers für Englisch, der ihm auch Deutsch beibringen wollte. Zur Motivationssteigerung und für einen leichteren Zugang zur Sprache sagte er ihm, dass die Sprache leicht sei. Er benennt, dass er die Strategie durchschaut hat, was jedoch nicht ihre Wirksamkeit schmälert. Von diesem Lehrer hat er auch seine positive Grundeinstellung [168–185]. BP\_05\_92 gibt an, dass er Französisch schlecht spricht, da er beim Lernen dieser Sprache faul war, während er bei Englisch engagiert und gut gelernt hat [59–66]. Außerdem ist er der Ansicht, dass er bei seinem (angefangenen) Studium in Syrien bereits gelernt hat, wie mit umfangreichem Material umgegangen werden kann. Daher empfindet er den A1 und A2 Kurs mit einer Kursdauer von jeweils 6 Monaten als zu langsam [204–207].

Diese und viele weitere Aussagen von BP\_05\_92 zeigen, dass er sich als wirksam handelnde Person im Spracherwerb wahrnimmt. Er ist der Ansicht, dass er seinen Lernerfolg selbst beeinflussen kann, was sich durch seine Lernerfahrung der Sprache Englisch bestätigt. Seine Selbstwirksamkeitserwartung führte zur Erfüllung seiner Annahme auch im Deutschen, was ihn erneut positiv bestärkt und seine Selbstwirksamkeitserwartung erhöht. Im Fall von BP\_05\_92 hat diese positive Spirale zu einer sehr positiven Sichtweise geführt, er sieht sich sozusagen als seines eigenen Glückes Schmied.

Insgesamt wirkt BP\_05\_92 motiviert und scheint mit Freude eine Sprache zu lernen, auch wenn er Deutsch zunächst als Hürde wahrnahm, die er auf dem Weg zum

Studium meistern muss [177]. BP\_05\_92 scheint genau zu wissen, wie er eine Sprache lernen kann, was sich auch daran zeigt, dass er konkrete Vorschläge zur idealen Kursgestaltung und Prüfungsvorbereitung hat [189–190].

### **3.2 Personenportrait MM\_05\_87: Strukturelle und systemische Dinge erschweren mir das Deutschlernen**

MM\_05\_87 ist männlicher Kurde [447] aus Syrien [562] mit Kurdisch als Erstsprache [149–151], der seine Deutschkenntnisse auf B1+-Niveau einschätzt [290, 296]. Er hat Englisch und Arabisch als Fremdsprachen in der Schule gelernt, äußert sich jedoch nicht zu seinem Sprachniveau [150]. Die Wiederaufnahme seines Studiums motiviert ihn zum Kursbesuch. Er schloss in Syrien seinen Bachelor im Maschinenbau ab und strebt ein Master-Studium an [167].

MM\_05\_87 lässt im Interview immer wieder seinen Unmut über seine Situation anklingen. Er empfindet viele Lebensbereiche als problematisch und wünscht sich Lösungen von den entsprechenden Institutionen: Das Jobcenter erkennt den TU-Kurs nicht als Integrationskurs an und finanziert deswegen weder Anfahrt noch Unterrichtsmaterial [479]. Die TU Darmstadt spricht ihm aufgrund des Deutschkurses weder einen Studenten- noch Schülerstatus zu, sodass er auch keinerlei vergünstigte Fahrkarten kaufen kann<sup>6</sup>. Er muss die Kursteilnahme selbst finanzieren, was eine große Belastung ist [486–558]. Eine Arbeit zu finden, die zu den Kurszeiten passt, ist ebenso eine Herausforderung [19–21]. Privat belastet ihn seine Wohnsituation, da er in einer lauten WG mit nachtaktiven Mitbewohnern wohnt. Das alles empfindet er als Erschwernis und Hindernis, die seine Motivation zum Deutschlernen untergraben [486–558]. Im Vergleich zu Russland, wo er ein Jahr vor seiner Ankunft in Deutschland studieren wollte und sich erfolglos um einen Studienplatz bemühte, empfindet er die Strukturen und die Universität in Deutschland als schlechter [420].

Seine ungefähren Lernzeiten werden mit einer Stunde täglich angegeben, obwohl er sich darüber bewusst ist, dass wesentlich mehr Zeit, nämlich ungefähr 4 Stunden erforderlich wären, um die Sprache gut und entsprechend seinen eigenen Ansprüchen zu lernen. MM\_05\_87 empfindet Hausaufgaben zur Übung und Wiederholung als sinnvoll – jedoch nur unter der Prämisse, dass das Thema bereits im Unterricht behandelt wurde, da die Aufgaben ansonsten zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Er wünscht sich außerdem nicht zu schwere Aufgaben, da er die Hausaufgaben perfekt lösen möchte und das würde bei schweren Aufgaben sehr lange dauern. Das wiederum führt dazu, dass er dann lieber etwas Anderes macht und ausgeht. Im Gegensatz dazu motivieren ihn einfache Aufgaben [63–103]. Hervorzuheben ist also an

---

<sup>6</sup> Dieses Problem wurde kurzfristig durch individuell gestaltete Maßnahmen mit Hilfe vieler engagierter Personen gelöst.

dieser Stelle, dass er eher die Bearbeitung der Hausaufgaben vermeidet, als potentiell Fehler zu produzieren. Das deutet darauf hin, dass MM\_05\_87 Fehler als etwas Negatives wahrnimmt – und nicht als Möglichkeit der (Selbst-)Analyse, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern.

MM\_05\_87 thematisiert im Interview seine anfänglich verweigernde Haltung gegenüber der deutschen Sprache zu Beginn seines Aufenthalts in Deutschland. Er nutzte zur Alltagskommunikation ausschließlich Englisch [249]. Er tat sich schwer, einen produktiven Zugang zum Deutschen zu finden, nachdem er die anfängliche Sprachverweigerung überwunden hatte [231–233]. Seine eigenen Ansprüche sowie Erwartungen an sich selbst in Bezug auf sein tatsächliches sprachliches Können nimmt er als lernhinderlich wahr [72–103].

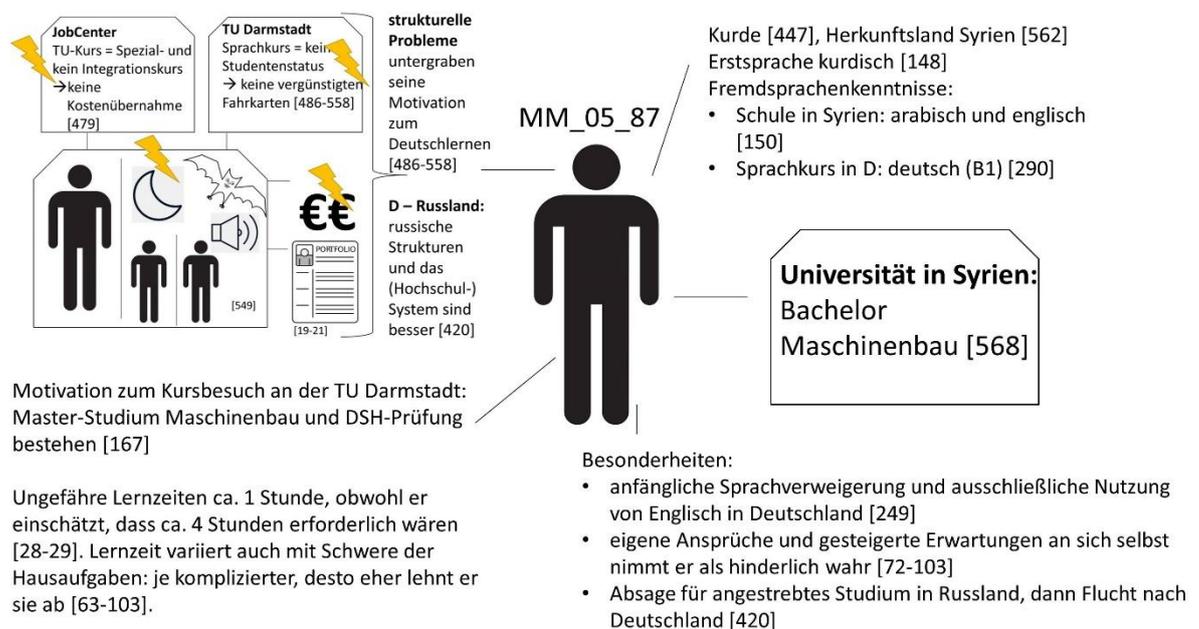


Abb. 3: Rahmendaten Personenportrait MM\_05\_87

### 3.2.1 Subjektiv größte Schwierigkeiten

MM\_05\_87 benennt verschiedene Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Kursbesuch. Zunächst empfand er die Anmeldung zum Sprachkurs als problematisch aufgrund der Sprachbarriere. Letztendlich gelang ihm die Anmeldung nur mit Hilfe eines Unterstützers, da auch die englischen Informationen auf der Homepage nicht hilfreich waren [11–13]. Er empfindet die Anwesenheitspflicht als störend, da im Kursverlauf nur zweimal unentschuldig gefehlt werden darf. Zur Lebensorganisation hat er jedoch auch immer wieder Termine mit dem Jobcenter oder anderen Institutionen, für die keine Bestätigungen – und damit eine Entschuldigung für die Fehlzeit – ausgestellt wird [16–21]. Er schlägt ein flexibleres Kurssystem mit weniger Tagen [171], aber mehr Kursstunden [217] vor, um ausreichend Zeit und

Raum für seine Lebensorganisation zu haben. Interessant ist, dass er seine Sprachfertigkeiten im Englischen nicht mit einer Niveau-Einschätzung versieht, jedoch von seiner Kompetenz so überzeugt zu sein scheint, dass er zu Beginn seines Aufenthalts auf diese Sprache ausweicht, um nicht Deutsch sprechen zu müssen. Im Gegensatz dazu scheitert er bei der Kursanmeldung zum Deutschkurs, obwohl diese auch auf Englisch möglich war. Die vorliegende Diskrepanz zwischen subjektiver und objektiver Sprachhandlungsfähigkeit wird von MM\_05\_87 nicht wahrgenommen.

Sein Lernprozess war zu Beginn von der falschen Vorstellung geprägt, nach einem Jahr perfekt Deutsch sprechen zu können. Diese Vorstellung wurde von seinem ehemaligen Professor in Syrien geprägt, mit dem er freundschaftlich verbunden ist und von dem er anekdotisch erzählt: Demnach kam dieser als Austauschstudent nach Deutschland und erlernte die Sprache innerhalb eines Jahres bis auf Promotionsniveau. Er vergleicht diese Leistung mit seinen eigenen Kenntnissen und stellt fest, dass er nach 1,5 Jahren Deutschunterricht noch nicht in der Lage ist, ein Studium aufzunehmen. Er gibt an, dass er zu Beginn viel Zeit in die Suche nach der perfekten Lernmethode investiert habe, um seinem Ideal zu entsprechen. MM\_05\_87 scheint frustriert zu sein und gibt an, diese Methode nicht gefunden zu haben. Außerdem bemängelt er seinen fehlenden Kontakt zu Deutschen, was sein Lernen zusätzlich erschwert [231–233, 270–278].

Er äußert sich auch zu den Lehrpersonen in Deutschland, die er als professionell, erfahren und gut vorbereitet wahrnimmt [228–229]. Er schildert jedoch einen Vorfall, bei dem eine Lehrperson seine Gefühle durch einen Ländervergleich von Russland, Syrien und Deutschland verletzt hat. In diesem Vergleich wurde nach seinen Aussagen das deutsche Hochschulsystem hervorgehoben, was seinen eigenen Empfindungen nicht entspricht, da er das russische (Hochschul-)System als deutlich besser empfindet. Dadurch fühlte er sich nicht nur gegenüber der russischen Hochschulkultur, sondern auch gegenüber seiner eigenen Kultur herabgewertet [397]. Unklar bleibt dabei, welches Ziel mit dem Ländervergleich verfolgt wurde. MM\_05\_87 entnimmt den Aussagen eine vermeintliche Systemkritik für Syrien und Russland, was er als abwertend und verletzend empfindet.

### **3.2.2 Lernförderliche und lernhinderliche Aspekte**

Orientalische Sprachen vermutet MM\_05\_87 näher am Englischen als am Deutschen [226], weshalb ihm Deutsch anfangs fremd und ungewohnt vorkam.

Außerdem vergleicht er seinen Lernfortschritt mit dem seines Bruders, der durch Kommunikation mit Deutschen im Heimatland die Sprache erlernt, sodass er sich mit ihm auf Deutsch unterhalten kann. MM\_05\_87 betont, dass sein Bruder

Deutsch ohne Unterricht und Grammatik erlernt [447–461]. Dabei ist ihm nicht bewusst, dass die beiden verglichenen Situationen vollkommen unterschiedlichen Bedingungen unterliegen. MM\_05\_87 erlernt Deutsch gekoppelt an literale Förderung. Diese Fertigkeiten sind für das angestrebte Studium zwingend erforderlich und im Bereich der CALP bzw. im schriftsprachlichen Bereich (vgl. Cummins 2008; Koch/Oesterreicher 2008) angesiedelt, während sein Bruder alltagssprachlich im Bereich der BICS bzw. mündlich kommuniziert. MM\_05\_87 zieht jedoch die Schlussfolgerung daraus, dass man nicht in Deutschland sein müsse, um Deutsch auf einem guten Niveau zu lernen.

Lernförderliche Aspekte werden durch MM\_05\_87 überwiegend hypothetisch bzw. als wünschenswert benannt, da er diese Aspekte zwar als hilfreich einstuft, sie ihm jedoch nicht zu Verfügung stehen. MM\_05\_87 gibt an, über eine grundsätzlich positive Einstellung zum Sprachenlernen und zur Sprache Deutsch zu verfügen. Dabei skizziert er seine Motivation und koppelt diese an die Gemeinschaft der Sprecher:innen und den Nutzen einer Sprache. Er räumt ein, dass Deutsch zwar nicht so nützlich, da nicht so häufig gesprochen wie Englisch sei, jedoch in verschiedenen Ländern auch als Fremdsprache nützlich sein kann. Bei seinen Überlegungen setzt er die deutsche Kultur mit der europäischen Kultur gleich und äußert die Vermutung, dass die deutsche Sprache der Ursprung des Englischen ist [434–461]. Diese Aussagen von MM\_05\_87 sind in vielfacher Hinsicht erstaunlich: Erstens gibt er an, dass er eine grundsätzliche positive Einstellung zum Deutschen hat und begründet das mit der subjektiv beurteilten Nützlichkeit der Sprache. Zweitens äußert er einen sehr pauschalen Vergleich und spricht von einer universellen europäischen Kultur. Im Vergleich der Hochschullandschaften zwischen Syrien, Russland und Deutschland fühlte er sich jedoch diskriminiert. Und drittens unternimmt er einen weiteren Versuch, die von ihm gesprochenen Sprachen in eine Hierarchie einzuordnen. Dabei geht er davon aus, dass Englisch näher an orientalischen Sprachen sei und dass Englisch aus dem Deutschen hervorgegangen sei. Seine Erstsprache ist dabei also Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Das verdeutlicht, dass MM\_05\_87 rationale Gründe sucht, um seine vermutlich emotional begründete Verweigerung gegenüber der deutschen Sprache zu relativieren. Seine Versuche, die Sprachen in eine Hierarchie einzuordnen, können als funktionale Selbsterklärungsstrategien gedeutet werden, um sich den Sprachen anzunähern. Ebenfalls mag das als Indiz auf mögliche Akkulturationsprobleme darstellen, die auch dadurch gekennzeichnet sind, die eigene Kultur, im Vergleich zur aufnehmenden und als fremd wahrgenommenen Kultur, zu überhöhen.

Als lernförderlich benennt er außerdem den Kontakt zu erstsprachigen Personen und ausreichend Zeit zum Lernen sowie für den Kursbesuch. Er stellt jedoch gleich-

zeitig fest, dass ihm beide dieser lernförderlichen Aspekte nicht zur Verfügung stehen [277–279, 271–275]. Er schätzt ein, dass er mit seinem jetzigen Lerntempo etwa 7 Jahre brauche, um B1 gut zu beherrschen [273]. Diese Erkenntnis führt jedoch zu keinerlei Änderung in seinem Lernverhalten, welches er selbst als nicht ausreichend beschreibt.

MM\_05\_87 beklagt die mangelnde Kooperationsfähigkeit der anderen Kursbesucher sowohl im Sprachkurs als auch außerhalb der Kurszeit. Von ihm unternommene Initiativen verliefen ohne Erfolg, wie z.B. die Gründung einer WhatsApp-Gruppe, um verpasste Kursinhalte zu erfragen. Er vermutet, dass der Ursprung hierin in der Mentalität der einzelnen Teilnehmer:innen begründet ist. Die Kommunikation zwischen den Kursteilnehmer:innen ist auch im Unterricht schwierig, da sie sich untereinander nicht aussprechen lassen, wenn jemand eine andere Meinung als der gerade Sprechende vertritt. MM\_05\_87 wünscht sich hier mehr Interventionen durch die Lehrpersonen [310–312, 315–393]. Zusammengefasst wirkt MM\_05\_87 mit seinen Aussagen eher erdulnd und seine Aussagen deuten in die Richtung, als fühle und als inszeniere er sich als Opfer der Umstände und des Systems. Sein Argumentationsschema umfasst mögliche Lösungen zu benennen, um dann zu erklären, aus welchen strukturellen Gründen diese Lösung für ihn nicht funktioniere. Beispielsweise würde Kontakt zu Deutschen den Lernprozess fördern, es sei jedoch schwer Kontakte zu knüpfen. Oder er käme gerne in den Kurs und wolle mehr lernen, schaffe es jedoch nicht aufgrund von Terminen und Verpflichtungen bei seiner Lebensorganisation. MM\_05\_87 argumentiert an vielen Stellen im Interview emotional und lässt erkennen, dass sein Lernen aufgrund der Strukturen und Gegebenheiten erschwert wird.

### **3.3 Kontrastive Gegenüberstellung der dargestellten Einzelfälle**

Die beiden dargestellten Einzelfälle unterscheiden sich in vielen Punkten. Sie haben jedoch auch einige Gemeinsamkeiten, welche die Fälle vergleichbar machen. Beide Probanden sind etwa im gleichen Alter, wobei MM\_05\_87 5 Jahre älter ist als BP\_05\_92. Sie kamen beide etwa zur gleichen Zeit in Deutschland an. Beide kommen aus dem Herkunftsland Syrien, geben aber unterschiedliche Nationalitäten und damit auch Muttersprachen (Arabisch bzw. Kurdisch) an. Beide hatten vergleichbare Ausgangsbedingungen und formulierten ähnliche Erwartungen, was ihr Deutschlernen angeht. Sie trafen beide in ihrer Bildungsbiografie auf Personen, die ihnen Deutsch als leicht zu erlernende Sprache präsentiert haben. Beide sind jedoch unterschiedlich erfolgreich im Deutschlernen, obwohl sie gleich lange Deutsch lernen. MM\_05\_87 [159–160] schätzt sein Deutschniveau auf B1 ein, während BP\_05\_92 [75] sein Niveau auf C1 einschätzt. In beiden Fällen entspricht das dem besuchten Deutschkurs.

Maßgeblich unterschiedlich ist jedoch der Umgang mit den realen Bedingungen, die sie vor Ort vorgefunden haben. Während BP\_05\_92 die Rolle des Mentors als positiven Faktoren für seinen eigenen Lernprozess beschreibt und daraus Kraft schöpft, verzweifelt MM\_05\_87 an den Ansprüchen, die daraus für ihn erwachsen. BP\_05\_92 erkannte, dass die vermeintlich sehr leicht zu erlernende Sprache lediglich zur Steigerung seiner Lernmotivation als solche klassifiziert wurde. Er durchschaut seines Lehrers Strategie und übernimmt dessen Grundhaltung in seinen Lernprozess, was sich auch insgesamt in den Interviewschwerpunkten zeigt. Während MM\_05\_87 den Fokus eher auf Defizite und Schwierigkeiten legt und eher auf Umstände zu reagieren scheint, fokussiert BP\_05\_92 eher positive Aspekte und agiert bewusst, um seine Pläne zu verwirklichen. MM\_05\_87 wirkt in der Interviewsituation an vielen Stellen sehr emotional, während BP\_05\_92 sachlich und reflektiert argumentiert, jedoch auch die Gefühlsebene mitbedenkt und konstruktive Lösungsvorschläge unterbreitet. Insgesamt wird an vielen Stellen deutlich, dass MM\_05\_87 eher emotional und situationsbezogen argumentiert, während sich BP\_05\_92 eher sachlich und metasprachlich äußert.

## **4 Fallübergreifende Zusammenschau**

In diesem Abschnitt erfolgt ein Perspektivwechsel und die Aussagen der Befragten werden themenbezogenen und fallübergreifend analysiert. Bei dieser Art der Betrachtung steht also nicht mehr ein einzelnes Interview, sondern die Aussagen im Korpus zu einem Thema im Fokus. Wir berichten dabei aus jeweils einem Ergebniskomplex zu den benannten Herausforderungen aus Sicht der Teilnehmenden sowie zu subjektiv benannten lernförderlichen bzw. lernhinderlichen Aspekten. Zusätzlich unterscheiden wird in die drei Bereiche der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene. Dabei werden die Aussagen der Befragten in einen immer weiteren Kontext gestellt und die Blickrichtung erfolgt von der Interaktion zwischen Individuen (Mikroebene) über Aussagen zum Kursverband bzw. zur Kursleitung (Meso-Ebene) hin zu systemischen Aspekten und zugehörigen Institutionen (Makro-Ebene).

### **4.1 Mikro-Ebene: Interaktion zwischen Individuen**

Zur Rolle der Lehrenden an Universitäten in Syrien und Deutschland berichtet DD\_12\_90 von identischen Rollen, da in beiden Ländern außerhalb des Unterrichts von den Studierenden erwartet wird, Inhalte aufzubereiten und zu vertiefen:

DD\_12\_90: Ehh \*tief ausatmend\* in Unterricht ehm zum Beispiel ehh hier eh in diese in diesen Kursen wir bekommen ein Text. Und wir müssen das

ein bisschen alleine machen. Lernen zu Hause und die die neue Wörter übersetzen und eh ein Zusammenfassung schreiben. Und das mu / da / das wir müssen das alleine machen, ungefähr. Und im Kurs wir nur sprechen über (wir?) / diesen Texten [139–144].

Sie vermutet, dass das üblich an Universitäten sei – unabhängig von Land des Universitätsbesuchs. Weiter stellt sie die an der Universität übliche Eigenverantwortlichkeit am Lernen der schulischen Art der Lernstoffvermittlung in Syrien gegenüber. Dort haben die Lehrkräfte eine zentrale Rolle inne und leiten alle Lernprozesse an – auch zuhause muss wenig selbst erarbeitet werden. Schreiben war dabei generell nicht so wichtig wie im Sprachkurs in Deutschland. In anderen Aussagen benennen die Befragten ebenso den Unterschied zwischen Universität und Schule und äußern sich teilweise verwundert, dass ein Sprachkurs an der Universität bereits hohe Anforderungen an die Lernenden stellt (DD\_13\_88, BP\_05\_92, MM\_11\_93). Diese Aussagen weisen einen Widerspruch auf zu anderen Aussagen im Korpus, in denen betont wird, dass die Lehrpersonen auch an der Universität im Herkunftsland eine Verantwortung für die Lernprozesse der Studierenden haben (z.B. DD\_05\_94, DD\_09\_77) bzw. menschlich und emotional näher bei den Studierenden seien (z.B. DD\_09\_77, MM\_03\_87). Die emotionale Nähe zwischen Dozierenden und Studierenden wird als Gegensatz dazu benannt, dass der Unterricht in Deutschland als besser vorbereitet und organisiert im Vergleich zum Herkunftsland wahrgenommen wird, was durch die bessere Infrastruktur und durch Zugang zu Ressourcen begründet wird (MM\_03\_87).

Zusammengefasst benennen die Befragten, dass der Unterricht fachlich sehr gut vorbereitet und (teilweise erstaunlich) anspruchsvoll ist. Er wird teilweise als zu sachorientiert wahrgenommen und eine Vertiefung der zwischenmenschlichen Ebene wird durch die Befragten gewünscht.

Während eine Person von körperlichen Tadeln berichtet (DD\_11\_85) und gleichzeitig betont, dass auch von deutschen Lehrkräften eine gewisse Strenge ohne körperliche Züchtigung erwartet wird (DD\_11\_85, MM\_07\_95), wird das Aufstellen und Befolgen von Regeln von anderen wiederum als schwierig wahrgenommen (DD\_13\_88). Schwierig ist auch für die TN, dass jede Lehrperson eigene Regeln für den Unterricht definieren kann und nicht alle einheitlich handeln und unterrichten (z.B. DD\_05\_94, BP\_04\_98). Positiv wird betont, dass der Fremdsprachenunterricht direkt in der Zielfremdsprache erfolgt (z.B. DD\_03\_84, MM\_10\_97, MM\_13\_96) und der Unterricht diskursiv angelegt ist, sodass die Teilnehmenden ihre Meinung vertreten (BP\_04\_98).

## 4.2 Meso-Ebene: Interaktion zwischen dem Einzelnen und der Gruppe

In diesem Abschnitt werden die Aussagen zum Verhältnis von den einzelnen Teilnehmenden zum Klassenverband betrachtet. Die Teilnehmerin MM\_03\_87 benennt interkulturelle Schwierigkeiten zwischen den Teilnehmenden und allgemein die Herausforderungen, vor denen sie aufgrund des Lebens in einem neuen Land steht:

Mm neue Sprache ist / ist das Herausforderung, also es / neue Kultur, neue Land, alles ist neu. Ganz weg von die Familie. Man muss viel viel lernen. Also nicht nur Deutsch, also, die Sprache ist nur die Schlüssel / Wie sagt man? Aber danach braucht man viel. Also, in Deutschkurs, was die Herausforderung war mit mit die andere zu verstanden, weil wir auch nicht nicht gleich. Zum #Beispiel# ich bin Arabisch und die andere sind Afghaner, Iraner, Pakistan, gemischt. Deswegen wir können einander nicht verstehen manchmal. Und auch passiert ein paar Probleme zwischen uns. Das war die große #Heraus# / die größte [185–189].

Als problematisch wird benannt, dass die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe zu Verständnisschwierigkeiten geführt haben (MM\_05\_87, MM\_10\_97, DD\_03\_84, DD\_07, DD\_10\_83). Kritisch wird auch das Nutzen der Erstsprache im Sprachkurs bei Teilnehmenden mit gleicher Nationalität gesehen (MM\_10\_97, DD\_10\_83), was von Einzelnen jedoch als hilfreich erachtet wird (MM\_07\_95). Das Verhältnis zwischen Männern und Frauen kann ebenso für Spannungen sorgen (DD\_10\_83, MM\_07\_95), ebenso wie die mangelnde Bereitschaft mancher Teilnehmenden zu Gruppenarbeiten (MM\_03\_87, MM\_05\_87, MM\_07\_95, MM\_13\_96, BP\_04\_98, DD\_05\_94). Kritisch wird auch die Haltung gesehen, einen kostenfreien Kurs nicht mit dem notwendigen Ernst anzugehen, was sich negativ auf den Kurs und damit auf die übrigen Teilnehmenden auswirkt (MM\_03\_87, MM\_10\_97). Bemängelt wird ebenso, dass einzelne Teilnehmenden einen großen Bedarf an Diskussionen zu den Kursregeln haben, was von anderen als zeitraubend und mühsam wahrgenommen wird (DD\_03\_84, DD\_06\_83, BP\_04\_98). DD\_03\_84 betont, dass sie einen Kurs bevorzugen würde, der weitere Nationalitäten, wie z.B. Asiaten oder andere Europäer, einschließe, da alle von den unterschiedlichen Kulturen lernen können und auch, damit keine Gruppe zahlenmäßig überwiege.

## 4.3 Makro-Ebene: Interaktion zwischen dem Einzelnen und den Institutionen

DD\_09\_77 benennt ebenso Herausforderungen zum Leben im fremden Land und stellt fest, dass die kulturellen Unterschiede bis in seinen Alltag reichen: Während er beispielsweise in seiner Heimat Service- und Handwerkerleistungen in Auftrag

geben konnte, ist das in Deutschland aufgrund der Kosten nicht möglich. Er benennt zudem Sprache als Schlüssel zur Gesellschaft und zeigt die Diskrepanz auf, dass das Jobcenter Deutschkurse bis zum B1 Niveau fördert, er jedoch der Ansicht ist, mindestens C1 für Studium, Ausbildung oder eine gute Stelle zu brauchen. Insgesamt stellt er fest, dass die Interaktion im System, sei es zu Jobcenter oder Arbeitgebern, weniger privat und eher sachorientiert ist.

Probleme mit dem Jobcenter werden von vielen Befragten benannt, wobei es meist darum geht, dass die Kosten für den studienvorbereitenden Kurs, der als Spezialkurs eingestuft wird, nicht anerkannt werden (DD\_04\_72, DD\_09\_77, DD\_10\_83, MM\_05\_87, MM\_13\_96). MM\_05\_87 äußert sich zum Beispiel folgendermaßen:

Problem da. Aber ist mein Problem. Eh bei uns / bei mir Jobcenter bezahlt eh eh ich sage (immer?) Volkshochschule. Volkshochschule Jobcenter bezahlt für Kurs, bezahlt Kurs eh teilnehmen. ... Und eh bezahlt auch Fahrkarten. Und bezahlt die Bücher auch, #eh# was braucht man in Kurs. Hier an der Uni Jobcenter mh hat Regel an der Uni, dass es kein Integrationkurs, sondern das ist Spezialkurs. Und darüber eh davor oder darum eh bezahlt Jobcenter kein eh eh ... Bücher, kein eh Fahrkarten mh. ... Und eh manchmal be / wir nehmen Geld oder wir kriegen Geld von anderen #als# Hilfe. ... Und damit können wir zur Schule gehen. Und Bücher natürlich wir kaufen selbst. Okay, das ist kein Problem. Aber mit andere Schule eh sie bezahlen das. ... Eh mit Volkshochschule das bezahlt das. Ich meine, Jobcenter bezahlen nicht, weil das ist kein Integrationkurs ist [489–499].

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie erlauben einen Einblick in die Wahrnehmung der studienvorbereitenden Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt an der TU Darmstadt seitens der teilnehmenden erwachsenen Lernenden. Die anfänglichen Fragen, nämlich welche Herausforderungen die Teilnehmenden der studienvorbereitenden Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt an der TU Darmstadt formulieren und welche Begebenheiten sie als besonders lernförderlich bzw. lernhinderlich wahrnehmen, können in weiten Teilen beantwortet werden:

Zunächst ist festzustellen, dass es nicht *die* geflüchtete Lernende oder *den* geflüchteten Lernenden gibt. Die oben exemplarisch beschriebenen Personenportraits BP\_05\_92 und MM\_05\_87 deuten darauf hin, dass sehr unterschiedliche und persönlich geprägte Lernerfahrungen das Lernen der deutschen Sprache erleichtern bzw. erschweren. Das ist nicht wirklich eine überraschende Einsicht, sollte aber Lehrenden und Verwaltenden immer wieder deutlich vor Augen geführt werden.

Trotz der vermeintlich ähnlichen Fluchterfahrungen sitzen in den Kursen – wie wohl in allen DaF-Kursen – Individuen mit jeweils individuellen Lerntechniken, Lernstrategien, Erwartungen, Vorfremdsprachen etc. Nicht oder nur marginal ist der gemeinsame Fluchthintergrund aller Teilnehmenden das verbindende Element, sondern das Ziel, sehr schnell und effizient Deutsch zu lernen, um ein Studium aufzunehmen.

Auf der Mikro-Ebene, die sich auf die Interaktion zwischen den Lernenden und den Lehrenden bezieht, kann man feststellen, dass die unterschiedlichen Lehrertraditionen einen großen Einfluss auf das Erlernen der deutschen Sprache ausüben. Die Rolle der Lehrenden unterscheidet sich an Universitäten in der Heimat von der in Deutschland. Die emotionale Nähe zwischen Dozierenden und Studierenden in der Heimat steht hier im Gegensatz zum gut vorbereiteten Unterricht an deutschen Universitäten. Diese interkulturelle Herausforderung ist auf rationaler Ebene leicht zu beschreiben, aber im persönlichen Erleben kann das immer zu Verwerfungen oder Reibungen auf Seiten aller Akteure im Unterricht führen. Beim Verständnis von Lehren bzw. Lernen und den damit verbundenen Handlungsmustern handelt es sich um internalisierte und kulturell motivierte Wissensbestände. Hier sollte im Idealfalle für eine Transparenz der Rollen von Lehrenden und Lernenden und den daran geknüpften gegenseitigen Erwartungen Sorge getragen und in regelmäßigen Abständen erneut thematisiert werden. Jedoch muss auch hier überlegt werden, welche Rolle(n) die Lehrenden bei den zu bewältigenden Aufgaben in diesen Kursen einnehmen. Diese umfassen oft nicht nur die sprachliche Studienvorbereitung, sondern schließen auch weitere facettenreiche (inter)kulturelle Komponenten ein, deren sich Lehrende selbst nicht unbedingt im Detail bewusst sind.

Auf der Meso-Ebene der Interaktion zwischen dem Einzelnen und der Gruppe kommt immer wieder zum Vorschein, dass sich die Teilnehmenden trotz des vermeintlich gemeinsamen kulturellen und religiösen Hintergrunds berechtigterweise nicht als eine homogene Gruppe wahrnehmen. Zwar können sie alle auf ähnliche Flucht- und Ankommenserfahrungen rekurrieren, aber das ist nicht ausreichend, um sich als eine einheitliche oder gar homogene Gruppe zu betrachten. In diesem Zusammenhang fällt eine recht ambige Einstellung zur Akzeptanz von Strenge und vorgegebenen Regeln auf: Mal wird mehr Strenge erwartet, gleichzeitig besteht aber ein lockerer Umgang mit den Teilnahmeregelungen, die anscheinend als Kann-Bestimmungen interpretiert werden.

Das Wissen um diese Tatsache ist für Lehrende in fremdsprachenlehrerlernertheoretischer, in fremdsprachenmethodischer und in (inter)kultureller Hinsicht wichtig, denn darauf basierend müssen im Idealfalle methodisch-didaktische Entscheidungen getroffen werden.

Die Aussagen der befragten Lernenden zeigen weiterhin Spannungsfelder innerhalb des Klassenverbandes auf, d.h. interkulturelle Missverständnisse im aufnehmenden Land zwischen den Teilnehmenden mit deren auch oft kontroversen Ansichten zum Lehrlernprozess oder zur Methodik der zu behandelnden Themen. Dies erfordert bei der Unterrichtsplanung von den Lehrenden eine detaillierte Binnendifferenzierung bei der Methodik, z.B. bei den Sozialformen und dem methodischen Vorgehen.

Auf allen Ebenen, aber besonders auf der Ebene der Interaktion zwischen dem/der einzelnen Teilnehmenden und den Institutionen treten immer wieder Schwierigkeiten in Erscheinung, die die Handlungsfähigkeit in einem unbekanntem System mit unbekanntem Vorgängen bzw. Abläufen beeinflussen. Dieser Sachverhalt bezieht sich gerne auf externe und bürokratisch motivierte Faktoren, wie beispielsweise die oft als mangelhaft empfundene Unterstützung bzw. Wertschätzung durch das Jobcenter für die starke Belastung bei der sprachlichen Vorbereitung auf ein Studium bzw. den Bestrebungen, einen berufsqualifizierenden Studienabschluss zu erreichen. Es treten aber auch immer wieder Punkte zutage, die sich allgemein auf das Leben in der Fremde beziehen und auf allen Ebenen bemerkbar machen, wie die Regeln im Kurs, die fehlende Transparenz im Hinblick auf die Methodik des Sprachunterrichts und das *hidden curriculum*. Ebenfalls kollidiert der verständliche Wunsch nach schnellem Erfolg beim Sprachenlernen oft mit der harten Realität, dass die sprachlichen Ansprüche für ein Studium in Deutschland sehr hoch sind.

Die Ergebnisse weisen stark auf Forschungsdesiderata hin:

- Findet beispielsweise eine andere Bewertung der Lehr- und Lernmethoden statt, wenn die befragten Personen noch keine universitären Lernerfahrungen haben?
- Führt es zu eher negativen Bewertungen der Unterrichtsmethodik der Deutschlehrenden, wenn die Beziehung zur Lehrperson im Heimatland eher freundschaftlich (im Sinne einer oft lebenslangen Mentorenrolle) geprägt ist und die Sachlichkeit der Lehrpersonen in Deutschland eher negativ bewertet wird?
- Vergleicht man den Kenntnisstand und die Sprachfertigkeiten mit Personen, die nicht von Beginn an in studienvorbereitenden Kursen der TU Darmstadt Deutsch gelernt haben, wäre der Frage nachzugehen, ob und welche systemischen Unterschiede in der Sprachvermittlung vorliegen, vor allem im Hinblick auf die Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte.
- Erkennen Lehrende die gleichen Herausforderungen, welche die erwachsenen Teilnehmenden in den studienvorbereitenden Kursen formulieren oder sind generelle Unterschiede in den verschiedenen Sichtweisen auf das Unterrichtsgeschehen zu erkennen?

- Ebenfalls muss im Sinne der Professionalisierung von Sprachenlehrenden an Hochschulen der Frage nachgegangen werden, wie Lehrende in den studienvorbereitenden Kursen ihre Rolle(n) (vgl. Merkelbach/Schmidt 2019) und ihr berufliches Selbstkonzept wahrnehmen.

## 6 Limitationen

Als eine zentrale Limitation dieser Studie ist der Zugang zur Personengruppe zu nennen. Es konnten nur Personen befragt werden, die zum Zeitpunkt der Studie in den Sprachkursen eingeschrieben waren. Kursabbrecher:innen waren nicht mehr erreichbar und konnten demnach nicht interviewt werden. Auch wenn ein Abbruch aus verschiedenen Gründen erfolgen kann, wie z.B. aufgrund systemimmanenter Probleme (u.a. bedingt durch das Jobcenter, wie mangelnde Übernahme der Fahrkosten oder Umsiedlung) oder auch aufgrund von Unzufriedenheit mit dem besuchten Kurs, geht damit doch eine wertvolle Perspektive verloren.

Eine weitere Limitation ist die nicht repräsentative Geschlechterverteilung im Kurs bzw. im untersuchten Korpus. Auf alle Kurse bezogen waren von 98 Teilnehmenden ein Drittel Frauen, während im hier untersuchten Korpus anteilmäßig mehr Frauen interviewt wurden. Demnach haben sich also Frauen eher zu einem Interview bereit erklärt als Männer. Ob das allerdings einen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie hat, kann aufgrund der Anzahl der geführten Interviews nicht beantwortet werden. Für dahingehend verlässliche Aussagen müssten weitere Studien mit spezifischen Fragestellungen durchgeführt werden.

## Literatur

- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger, Nancy (Ed.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science & Business Media, 71–83.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2018): *Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium – „Integra“*. Hrsg. v. DAAD. <https://www2.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/43927-foerderprogramm-integration-von-fluechtligen-ins-fachstudium-integra/> (11.11.2019).
- Dittmar, Norbert (2009): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Dresing.
- Flick, Uwe (2012): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 7: 2, 97–115.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 199–216.
- Kuckartz, Udo (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen [u.a.]: Westdeutscher Verlag.
- Marotzki, Winfried (2011): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen [u.a.]: Budrich, 114.
- Mayring, Philipp (2007a): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (3). DOI: 10.17169/FQS-8.3.291.
- Mayring, Philipp (2007b): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Merkelbach, Christoph & Schmidt, Sabine (2019): Die Rolle der Sprachlehrkräfte in studienvorbereitenden Kursen für geflüchtete Menschen. Eine Beschreibung auf phänomenologischer Ebene. In: Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hrsg.): *DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen*. [Studien zu Fach, Sprache und Kultur, Bd. 7], Berlin: Frank & Timme, 99–112.

- Penzes, Anamarija & Völkel, Brigitta (2020): Tutoriell begleitete Schreibförderung in den studienvorbereitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1.
- United Nations (UN) (o. J.): *Refugees*. <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/refugees/> (11.11.2019).
- Schneider, Jens (2018): Generation Mix – der Versuch einer Annäherung. In: Hill, Marc & Yildiz, Erol (Hrsg.): *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. [Postmigrantische Studien, Bd. 1]. Bielefeld: transcript, 129–146.
- UN-Vollversammlung (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 A [III])*. Hrsg. v. United Nations (UN). Paris. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID%20=ger> (11.11.2019).
- Zimbardo, Philip; Gerrig, Richard & Graf, Ralf (2004): *Psychologie*. München, Boston [u. a.]: Pearson Studium.

---

#### **Kurzbio:**

**Dr. Carmen Kuhn** ist seit April 2019 mit der konzeptionellen Gestaltung und dem Aufbau der Schreibwerkstatt am Fachsprachenzentrum der Frankfurt University of Applied Sciences betraut. Sie entwickelt dort fachspezifische und interdisziplinäre Lehr- und Beratungskonzepte zum wissenschaftlichen und berufsbezogenen Schreiben. Ihr Studium absolvierte sie im sozialwissenschaftlichen Studiengang Gesundheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg im Breisgau. Sie promovierte am Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u.a. interdisziplinäre und fachspezifische Schreibdidaktik, fachwissenschaftliche Textkompetenz, Fachsprache sowie der Zusammenhang von Bild und Text in fachwissenschaftlichen Texten.

**Dr. Christoph Merkelbach** studierte und promovierte an der Humboldt Universität zu Berlin in den Fächern Erziehungswissenschaften, Deutsch als Fremdsprache und Moderne Sinologie. Von 1994 bis 2014 lebte und arbeitete er in Taiwan, zuletzt an der National Taiwan University als Associate Professor für die deutsche juristische Fachsprache und Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Seit Juli 2014 leitet er die Geschäfte des Sprachenzentrums der Technischen Universität Darmstadt und auch das Zentrum für Interkulturelle Kompetenz. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Sprachlehrlernforschung, insbesondere im Bereich kultur- und sprachensensiblen Unterrichts. In den letzten Jahren hat er regelmäßig zu verschiedenen Schwerpunkten der Fremdsprachenlehrlernforschung Beiträge publiziert.

#### **Anschrift:**

[carmen.kuhn@fsz.fra-uas.de](mailto:carmen.kuhn@fsz.fra-uas.de)  
[christoph.merkelbach@tu-darmstadt.de](mailto:christoph.merkelbach@tu-darmstadt.de)