

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK
F.A.L. BAND 69

Hrsg. von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik

Die in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten werden vor der Publikation durch die F.A.L.-Redaktion geprüft sowie einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren durch mehrere Gutachter/innen unterzogen.

The quality of the work published in this series is assured both by the editorial staff of the F.A.L. and by a double-blind peer review process by several external referees.



Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V.



Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V.

Der Vorstand der Gesellschaft für Angewandte Linguistik

Prof. Dr. Markus Bieswanger
Prof. Dr. Karin Birkner
Dr. Matthias Knopp
Prof. Dr. Martin Luginbühl
Prof. Dr. Matthias Schulz

Der Wissenschaftliche Beirat der Gesellschaft für Angewandte Linguistik

Dr. Heiner Apel	PD Dr. Undine Kramer
Dr. Birte Arendt	Prof. Dr. Beatrix Kreß
Prof. Dr. Michael Beißwenger	Dr. Anta Kursiša
Prof. Dr. Albert Busch	Prof. Dr. Lisa Link
Dr. Florian Busch	Prof. Dr. Karin Luttermann
Dr. Alexandra Ebel	Prof. Dr. Simon Meier-Vieracker
Prof. Dr. Juliana Goschler	Prof. Dr. Bernd Meyer
PD Dr. Volker Harm	Dr. Florence Oloff
Prof. Dr. Inga Harren	PD Dr. Steffen Pappert
Prof. Dr. Stefan Hauser	Prof. Dr. Karola Pitsch
Dr. Franziska Heidrich	Prof. Dr. Kersten Sven Roth
Assoc. Prof. Dr. Carmen Heine	Dr. Peter Schildhauer
Dr. Jana Kiesendahl	Joachim Schlabach
Dr. Dagmar Knorr	Prof. Dr. Jürgen Spitzmüller
Prof. Dr. Markus Kötter	Dr. Till Woerfel

Das Redaktionsteam der F.A.L.

Prof. Dr. Hajo Diekmannshenke
Prof. Dr. Ulrich Schmitz
Prof. Dr. Antje Wilton

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK
F.A.L. BAND 69

Karin Birkner / Britta Hufeisen /
Peter Rosenberg (Hrsg.)

Spracharbeit mit Geflüchteten

Empirische Studien zum Deutscherwerb
von Neuzugewanderten



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung: © Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISSN 0937-406X

ISBN: 978-3-631-85667-3 (Print)

ISBN: 978-3-631-86770-9 (Ebook)

ISBN: 978-3-631-87584-1 (EPub)

DOI: 10.3726/b19582

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Karin Birkner / Britta Hufeisen / Peter Rosenberg 2022

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2022

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Karin Birkner / Britta Hufeisen / Peter Rosenberg
Einleitung: Spracharbeit mit Geflüchteten – neue und
bleibende Aufgaben 9

Themenschwerpunkt (I) Sprachförderung und Integration

Ibrahim Cindark / Santana Overath
Aspekte der sprachlich-kommunikativen Integration von
Geflüchteten in der Arbeitswelt 27

Tamara Zeyer / Dietmar Rösler
Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter
Studierender und Studieninteressierter 53

Simone Plöger
Chancen und Grenzen des integrativen Modells für die
Spracharbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen. Ein
ethnographischer Einblick in eine Hamburger Stadtteilschule 73

Themenschwerpunkt (II) Heterogenität

Katharina Braunagel
Zum Bildungshintergrund von Geflüchteten aus Eritrea und Somalia .. 99

Johanna Holzer
Sprachenbiografien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und
Afghanistan 135

Stefanie Bredthauer / Nora von Dewitz
Mehrsprachige Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen 159

Sarah Olthoff
Technikunterricht in Sprachlernklassen: Handlungs- und
Produktorientierung im fachsensiblen Sprachunterricht 179

Themenschwerpunkt (III) Bildungssprachliche Kompetenzen*Magdalena Michalak / Evelina Winter*

Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ?
 Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST 207

Simone Lotter

Entwicklung der mündlichen Erklärkompetenz bei
 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit Erstsprache
 Arabisch in der Sekundarstufe I 237

Katharina Brizić / Necla Bulut / Yazgül Şimşek / Verena Blaschitz

Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater
 Menschen 261

Melanie Brinkschulte / Svetlana Meißner

Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen –
 Sprachlernberatungen zur Unterstützung eigenständiger
 Schreiblernprozesse von Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrung 289

**Themenschwerpunkt (IV) Projekte – Ideen – Konzepte: Ausblicke
auf die Spracharbeit mit Geflüchteten***Jörg Roche / Patrick Zahn*

Digitale und analoge Best Practice in der Sprach- und
 Integrationsförderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Lernen –
 Lehren – Helfen“ 319

Ellinor Haase / Bärbel Kühn / Geoff Tranter

Ein Modell für Berufs- und Fachorientierung von Anfang an 349

Brigitta Völkel

Pilotprojekt „Schreibförderung in studienvorbereitenden C1-
 Sprachkursen“ für Geflüchtete und ihre digitale Vermittlung 373

Thorsten Parchent

PROFI in MINT: Stärkung der Region mit und durch geflüchtete
 Akademiker/innen 387

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 405

Tamara Zeyer / Dietmar Rösler

Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter Studierender und Studieninteressierter

With or Without Instruction? Success Stories of (Prospective) Refugee University Students

Abstract: North American studies on “good language learners” from the 1970s and 1980s focused on classroom learning. Following on from these studies, a research project at Gießen University (JLU) analyzed interview data from (prospective) refugee university students who were successfully learning German and were asked how they had learned German. This article focuses on the role the (lack of) interaction between media-supported individual learning and learning in educational institutions played for these learners. While the refugees were waiting to participate in a course, they had no choice but to learn on their own. They reported on their unaided search for material and the use of this material for learning German. They also described the use of media in their attempts to establish contact with German speakers outside the classroom, as well as their use of media to support classroom learning and beyond. In the interviews, attempts by teachers to integrate experience with German and with society and culture of the German-speaking countries in classroom instruction did not play a role, neither with regard to research tasks that lead the learners to have such experience, nor with requests to incorporate existing experience in the classroom.

Keywords: digitalization, good language learners, informal learning, learning success, use of media, migration

Zusammenfassung: Anknüpfend an die sich auf das Lernen im Klassenzimmer konzentrierenden nordamerikanischen Studien zum *good learner* aus den 1970er und 1980er Jahren werden in einem Forschungsprojekt an der JLU Gießen Interviewdaten von erfolgreich Deutsch lernenden studieninteressierten oder bereits studierenden Geflüchteten analysiert, die dazu befragt wurden, wie sie Deutsch gelernt haben. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Frage, welche Rolle das (fehlende) Zusammenspiel von mediengestütztem individuellem Lernen und Lernen in Bildungsinstitutionen für diese Lernenden gespielt hat. Die während ihres Wartens auf die Teilnahme an einem Kurs zwangsläufig allein lernenden Geflüchteten berichten vom selbstständigen Suchen von Material und dessen Verwendung für den Deutschwerb. Während der Teilnahme an einem Kurs wird von Versuchen,

durch die Mediennutzung über das Klassenzimmer hinaus Kontakte mit Sprechern des Deutschen zu knüpfen, ebenso berichtet wie darüber, durch eine eigenständige Mediennutzung den Unterricht zu begleiten und über ihn hinauszugehen. Keine Rolle spielten in den Interviews Versuche von Lehrkräften, von den Lernenden vor oder parallel zum Unterricht gemachte Erfahrungen mit der deutschen Sprache und mit Gesellschaft und Kultur des deutschsprachigen Raums in den Unterricht zu integrieren, weder mit Recherche-Aufgaben, die die Lernenden dazu führen, diese Erfahrungen zu machen, noch mit Aufforderungen, vorhandene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen.

Schlüsselworte: Digitalisierung, *good learner*, informelles Lernen, Lernerfolg, Mediennutzung, Migration

1. Einleitung

Als in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Fremdsprachenforschung sich intensiv mit der Frage zu beschäftigen begann, was einen guten oder erfolgreichen Lerner ausmacht, wurde diese Forschung im Kontext des Fremdsprachenlernens im Unterricht durchgeführt. Dabei verstand es sich von selbst, dass damit ‚Präsenzunterricht‘ gemeint war. Unterricht bedeutete, dass sich Personen in einem Raum treffen und dort gemeinsam unter Anleitung einer weiteren Person lernen.

Natürlich wurden auch in den 1970er Jahren Sprachen außerhalb des Klassenzimmers gelernt – im deutschsprachigen Raum führte die erste Welle von Arbeitsmigration dazu, dass die Spracherwerbsforschung begann, sich mit ungesteuertem Zweitspracherwerb zu befassen¹ –, aber die Fremdsprachenforschung war und ist weiterhin überwiegend auf das Lernen im Klassenzimmer fokussiert. Mehr als 40 Jahre später kann man jedoch die Frage, was einen erfolgreichen Lerner ausmacht, nicht nur auf das Lernen im Klassenzimmer beschränken. Die technologische Entwicklung führt dazu, dass generell infrage gestellt werden kann, ob man überhaupt noch

1 Cf. zur frühen Erforschung des ungesteuerten Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache und die zeitgleich beginnende Entfremdung von Spracherwerbsforschung und Fremdsprachenforschung ausführlicher Rösler (2020a).

traditionellen Fremdsprachenunterricht benötigt oder ob es nicht reicht, auf die sich weiter entwickelnden Sprachassistentenprogramme aller Art zu setzen.² Beliebte Highlights der kommunikativen Aktivitäten im Klassenzimmer auf A1-Niveau, wie die Frage nach dem Weg, wirken angesichts der Tatsache, dass kaum noch jemand jemanden nach dem Weg fragt, sondern sich von seinem Smartphone berichten lässt, wo er oder sie langzu-gehen hat, tatsächlich wie aus der aktuellen Welt gefallen.

Die Fremdsprachenforschung muss sich also mittelfristig intensiv Gedanken darüber machen, wie Fremdsprachenunterricht in Zeiten, in denen viele technologische Helfer Kommunikation über Sprachgrenzen auf elementarer Ebene ermöglichen, legitimiert und organisiert sein muss. Je mehr informelles Sprachenlernen und die Nutzung von Sprachtechnologie bei der Überwindung von Sprachgrenzen an Bedeutung gewinnt, desto wichtiger ist es, dass das Fremdsprachenlehren in Bildungsinstitutionen auf diese Entwicklungen reagiert:

Meines Erachtens bedeutet es, dass Lehrkräfte in Zukunft zum einen viel stärker Sprachlernberater sein werden, die immer unterschiedlicher werdende Erwerbsbiografien einschätzen und hilfreich auf Systematisierungen hinarbeiten können. Und sie werden immer stärker Experten für die herausfordernden Bereiche, für Ästhetik, für Interkulturalität, für pragmatische Aspekte wie Höflichkeit und für die interessanteren Aspekte der Beschäftigung mit der sprachlichen Form, die sich aus den Unterschieden der in den Spracherwerbsbiografie beteiligten Sprachen ergeben, werden (Rösler 2020b: 601).

Auch die Frage, welche Eigenschaften einen guten Lerner ausmachen, kann deshalb nicht nur auf den Sprachunterricht im Klassenzimmer bezogen werden, diese müssen auch für das selbstbestimmte Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen und das Zusammenspiel von selbstgesteuertem Lernen und Lernen im Klassenzimmer relevant sein.

In diesem Artikel soll anhand der Analyse von Berichten von erfolgreich Deutsch lernenden jungen Erwachsenen, und zwar von studieninteressierten

2 Schmenk (2020) referiert diese Diskussion und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Entwicklung des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen, besonders mit Bezug auf das Konzept der Entschulung.

oder bereits studierenden Geflüchteten, beschrieben werden, wie sie Deutsch gelernt haben, konzentriert auf die Frage, welche Rolle dabei das (fehlende) Zusammenspiel von mediengestütztem individuellem Lernen und Lernen in Bildungsinstitutionen gespielt hat.

Es handelt sich dabei also um eine Gruppe von Lernenden, die im Gegensatz zu vielen anderen Studierenden sich weder langfristig auf einen Studienaufenthalt im deutschsprachigen Raum vorbereiten wollte und konnte noch notwendigerweise den deutschsprachigen Raum als Studienort gewählt hätte, wenn sie durch die Veränderung ihrer Lebensumstände nicht dazu gezwungen worden wäre. Zumindest für einen Teil dieser Lernenden gilt auch, dass es längere Phasen des Aufenthalts im deutschsprachigen Raum gibt, bevor sie ein Angebot, in einem Kurs Deutsch zu lernen, erhalten.

Und wenn sie dann einen Platz in einem Kurs erhalten haben, stellt sich die Frage, ob diese jungen Erwachsenen, die ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache, ohne individuelle Kontakte zu Personen im deutschsprachigen Raum und damit zumeist auch ohne natürlichen Erwerb in das deutsche Bildungssystem aufgenommen werden sollen, das Deutsche zunächst mit Vorgehensweisen des klassischen Fremdsprachenunterrichts lernen sollten, also eher parallel zu Lernenden im Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums, der ja tatsächlich häufig mit Lernenden, die Nullanfänger in der Zielsprache sind, stattfindet.³

3 Diese Frage stellt sich nicht nur im universitären Kontext für studieninteressierte Geflüchtete, noch drängender stellt sie sich seit 2015 für den Unterricht an deutschen Schulen: „Als nach 2015 geflüchtete Jugendliche ins deutsche Schulsystem integriert werden mussten, stellte sich die Frage, was die richtige Unterstützung für ihren Deutscherwerb ist. Sie waren im deutschsprachigen Raum, sollten sie also so unterstützt werden wie die Kinder mit Migrationshintergrund, die im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind? Oder sollten sie, da sie zunächst kaum Kontakt mit dem sie umgebenden deutschsprachigen Raum und als Jugendliche auch keinen ungesteuerten kindlichen Spracherwerb durchlaufen hatten, nicht eher wie Fremdsprachenlerner_innen unterstützt werden, allerdings mit dem Ziel, aus diesen Fremdsprachenlerner_innen durch die Intensivierung von Kontakten mit der deutschsprachigen Umgebung so schnell wie möglich Zweitsprachler_innen zu machen?“ (Rösler 2020a, 12 f)

Was ein guter oder erfolgreicher Lernender ist, ist schwierig festzulegen, jedoch ist dies seit den 1980er Jahren, seit den im folgenden Kapitel kurz beschriebenen Forschungen zum *good learner*, ein viel diskutiertes Konzept in der Fremdsprachenforschung. Man kann sich dem Konzept des erfolgreichen Lernenden sowohl über die erreichten Fähigkeiten, mit denen man in einem bestimmten Umfeld gelingend kommunizieren kann, als auch über erfolgreich absolvierte Prüfungen und damit erreichte Niveaustufen nähern, selbst pädagogisch normative Setzungen⁴ sind in der Diskussion vorhanden (in Rösler/Zeyer (2020) haben wir ausführlich die Bedeutung dieses Konzepts für unser aktuelles Projekt beschrieben).

Die in diesem Artikel vorgestellte Analyse von Daten aus Interviews mit erfolgreichen studieninteressierten Geflüchteten erfolgt im Rahmen eines vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Projekts zum Deutscherwerb geflüchteter Studieninteressierter, in dem das Deutschlernen von Personen untersucht wird, die ohne Deutschkenntnisse in Deutschland ankamen und innerhalb von einem bis zu drei Jahren die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium erreicht bzw. das Studium schon aufgenommen hatten.

2. Der Forschungskontext: *Good learner*, Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, Deutscherwerb von erwachsenen Geflüchteten

2.1 The good learner

Die frühen Studien zum guten Lerner (Rubin 1975, Naiman et al. 1978) fragten zum einen, was gute Lernende tun, das schlechtere Lernende nicht tun, zum anderen aber auch, ob man aus der Analyse der Aktivitäten der guten Lernenden Vorschläge für die schwächeren Lernenden ableiten könnte, die dazu führen, dass diese besser werden. Diese frühen Studien waren also sowohl am Erwerb als auch daran interessiert, ihre Ergebnisse in didaktische Maßnahmen zu übersetzen. Die Untersuchungen waren

4 So liest man z.B. bei Meyer (2019: 36): „Eine gute Schülerin/ein guter Schüler ist ein Mensch, der sich beim Lernen von Lehrern und Mitschülern helfen lässt“.

unter anderem deshalb so erfolgreich, so Brumfit (1996: viii) in seinem Vorwort zur Neuauflage von Naiman et al. 1978, weil sie Lehrkräften praktische Hilfestellungen liefern konnten (cf. ausführlicher dazu Rösler/Zeyer 2020).

Die Arbeiten zum *good learner* lieferten für die damalige Zeit wichtige allgemeine Erkenntnisse, wie die Feststellung, dass für erfolgreiches Fremdsprachenlernen Sprachlerneignung⁵ ein weniger wichtiger Faktor sei, als die Einstellung zum Sprachenlernen, Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, sich über längere Zeiträume auf unterschiedliche Lernsituationen einzustellen (cf. Naiman et al. 1996: 219). Ambiguitätstoleranz und Feldunabhängigkeit wurden als wichtige Faktoren für erfolgreiches Fremdsprachenlernen ebenso angesehen wie Einstellungen zur Sprachlernsituation, die, so vermuten die Autoren, sogar eine wichtigere Rolle spielen als die zum damaligen Zeitpunkt intensiv diskutierte Unterscheidung von integrativer und instrumenteller Motivation (cf. *ibid.*: 218 f). Fünf allgemeine Strategien für erfolgreiches Fremdsprachenlernen wurden identifiziert: die Lernenden müssen sich aktiv auf das Lernen einlassen, sie müssen Sprache als System verstehen, sie müssen Sprache in echter Kommunikation verwenden, sie müssen ihren jeweiligen Sprachlernstand beobachten und sie müssen sich mit den emotionalen Komponenten des Fremdsprachenlernens auseinandersetzen (cf. *ibid.*: 225). Diese ‚good learner‘-Studien waren Wegbereiter für die sehr intensive und erfolgreiche Diskussion um Lernstrategien und Lernerautonomie, die in den folgenden Jahrzehnten die fremdsprachendidaktische Diskussion dominierten.

2.2 Fremdsprachenlernen und Digitalisierung

Im Kontext der Digitalisierung stellt sich 40 Jahre später nun die Frage, wie relevant diese Ergebnisse für das Fremdsprachenlernen noch sind. Dessen Grundbestandteile blieben bisher erhalten, veränderten sich jedoch durch das Potenzial der Interaktivität: Lernmaterial erlaubt, wenn man Glück hat, unmittelbares Feedback, klassische Aktivitäten

5 Die Diskussion um die Bedeutung des Faktors Sprachlerneignung ist nach den siebziger Jahren in der Fremdsprachendidaktik in den Hintergrund getreten (cf. als Rückblick und Einordnung Schlak 2008).

wie Klassenkorrespondenzen, die vom Brief über die Videokassette bis zur E-Mail-Korrespondenz asynchron verliefen, werden durch digitale Medien nicht nur beschleunigt, die gemeinsame Anwesenheit an einem digitalen Ort erlaubt Lernenden trotz ihrer physischen Anwesenheit an geographisch unterschiedlichen Orten synchrone Kommunikation.⁶ Darüber hinaus verschimmt die klassische Unterteilung von Material und Begegnung, wenn zum Beispiel Begegnungen von Lernenden an didaktisch konstruierten, materialreichen Orten möglich werden.⁷ Durch die Integration von Sprachassistenzsystemen (cf. Würffel 2019) ergeben sich für die Lernenden neue Möglichkeiten, viel früher echte Kommunikation in ziel-sprachlichen Situationen zu versuchen.

Für Geflüchtete, die nicht in einem Klassenzimmer außerhalb des deutschsprachigen Raums simulieren können, wie man im deutschsprachigen Raum kommuniziert, sondern die reale Situationen kommunikativ bewältigen müssen, sind Online-Wörterbücher, Übersetzungsprogramme usw. zunächst einmal Helfer in der kommunikativen Not. Gleichzeitig bieten sie jedoch auch die Möglichkeit zu punktuelltem inzidentellem Lernen, und sie können zusammen mit digitalen Lernangeboten von der einfachen Wortschatzlern-App bis zu umfangreich ausgebauten Systemen wie *Duolingo* Teil eines selbstgesteuerten Lernprozesses sein und damit ein Lernen ermöglichen, das entweder parallel zum Unterricht stattfinden kann – in diesen integriert oder ohne von Lehrkräften gesteuerten Bezug zu diesem – oder das (wenn die Möglichkeit der Teilnahme an Unterricht politisch nicht gegeben ist) die einzige Möglichkeit darstellt, mithilfe von Lernmaterial die neue Umgebungssprache zu lernen.

6 Dies kann hier nur sehr kurz angesprochen werden. Zur Bedeutung der Interaktivität für das Fremdsprachenlernen cf. die Beiträge in Zeyer/Stuhlmann/Jones (2016) und als umfassende Einführung in die Entwicklung von Lehrmaterial und Begegnungsdidaktik im Kontext der Digitalisierung Rösler/Würffel (2020).

7 Das zeigt Biebighäuser (2014) mit der Begegnung von Lernenden aus verschiedenen Ländern in einer virtuellen Welt, in der z.B. das Brandenburger Tor nachgebaut und die Tagesschau vom Fall der Mauer vorhanden ist, sodass an diesem Ort, durch das Material didaktisch gelenkt, ‚freie‘ Kommunikation über diese Ereignisse angestoßen wird.

Auch Forschungsarbeiten, die das Lernen in Unterrichtskontexten zum Gegenstand haben⁸, zeigen, dass eigenständiges Lernen und der Umgang mit Medien, wenn auch nicht notwendigerweise nur oder überwiegend mit digitalen Medien, für diese Lernenden eine Rolle spielt:

Einen besonders hohen Stellenwert nehmen (digitale) Medien im Lernweg der Teilnehmenden ein, fast alle Lernenden erwähnen ihren Einsatz beim (mobilen) Selbstlernen. Filme, Fernsehen und Serien nutzen zahlreiche Teilnehmende, um z.B. ihr Hörverstehen oder ihren Wortschatz zu trainieren [...], ein Teil nutzt das Material auch, um das Sprechen zu verbessern (Müller-Karabil/Harsch 2019: 49). Ebenso werden Grammatik-Tutorien auf der Videoplattform *you tube* [sic!] (auf Deutsch oder Arabisch) oder grammatische Lernchannels von deutschen Lehrenden [...] als unterstützend im Lernprozess wahrgenommen [...] Wortschatzarbeit mithilfe von Apps bezeichnen Befragte als zielgerichtet [...] andere üben mit Quiz-Shows im Fernsehen [...] Weiterhin spielen soziale Netzwerke eine Rolle im Lernprozess einiger Teilnehmer [...] Der Messengerdienst *WhatsApp* wird für Lerngruppen oder die schnelle Kommunikation mit Bekannten genutzt, über die Plattform *facebook* interagieren Lernende, verfolgen und kommentieren Diskussionen oder knüpfen neue Kontakte zu Deutschen (ibid.)

2.3 Deutschlernen im Kontext Migration

Bezogen auf die Migrationsbewegungen der letzten Jahre erschienen einige Studien zum Spracherwerb neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Schulunterrichts, sprachliche Integration und Lehrkräfteprofessionalisierung konzentrieren (cf. z.B. Cornely Haboe/Mainzer-Murrenhoff/Heine 2016, Gebele/Zepfer 2018, Gamper et al 2020). Die Beforschung von Lernprozessen und Lernwegen erwachsener Geflüchteter erhielt verglichen damit weniger Aufmerksamkeit. Allerdings finden sich einige Beiträge zur Begleitforschung zu diversen

8 Wobei ebenfalls die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts als wichtig angesehen werden: „Das Lernen zu Hause, im Selbstlernzentrum oder in verschiedenen anderen Situationen außerhalb des Sprachlernprogramms benennt die Mehrheit der befragten Teilnehmenden als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernweg. Auch wenn sich einige Befragte ambivalent zeigen, etwa indem sie ihre Motivation für Hausaufgaben als temporär gering einschätzen [...] oder beim Lernen ein erklärendes Korrektiv gewünscht ist [...], stellt niemand die prinzipielle Notwendigkeit dieses Einsatzes in Frage.“ (Müller-Karabil/Harsch 2019: 48)

hochschulischen Unterstützungsinitiativen für Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung.

Hettiger diskutiert grundsätzlich über die (mögliche) Spezifik der Sprachdidaktik für Geflüchtete⁹ und hebt Forschungsdesiderata bezüglich der Rolle der Mediennutzung im Sprachunterricht für Geflüchtete hervor (cf. Hettiger 2019: 23). Bereits 2016 wurde festgestellt, dass Geflüchtete mobile Endgeräte und Internetverbindung als „lebensnotwendige Standardausstattung“ betrachten (Brücker/Rother/Schupp 2018: 122). Dabei sind diese nicht nur ein (häufig einziger) Kommunikationskanal zu ihren Familien, sondern auch ein wichtiger Helfer für die Organisation ihres Aufenthaltes in Deutschland (cf. *ibid.*). Müller-Karabil und Harsch stellten in ihrer Untersuchung zu Sprachlernwegen von Geflüchteten im Vorbereitungsstudium ebenfalls fest, dass digitale Medien dabei eine bedeutende Rolle spielen (cf. Müller-Karabil/Harsch 2019: 49).¹⁰ Die Bedeutung der Mediennutzung für das Sprachenlernen wächst gerade für Erwachsene enorm, insbesondere mit Blick auf längere Wartezeiten auf Sprach- und Integrationskurse (cf. Brücker/Rother/Schupp 2018: 103). Während neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zeitnah nach der Ankunft in Deutschland im schulischen Kontext mit dem Deutschlernen beginnen, verzögert sich der Zugang zu Lernangeboten für Erwachsene.

3. Mediengestütztes Lernen mit und ohne Unterricht

Die im Folgenden analysierten Daten stammen aus 20 Einzelinterviews mit erfolgreich Deutsch lernenden studieninteressierten Geflüchteten.¹¹ Die

9 Zur DaFFlü-Didaktik zählt Hettiger die kollektive (wie z.B. Sensibilisierung für Kulturschock), die individuelle (Bearbeitung von Traumata, Einbindung von Ehrenamtlichen in die Spracharbeit, Förderung von Frauen) und die sprachlich-kommunikative (Berücksichtigung von Mehrsprachigkeitserfahrungen, Verbindung von Sprache und Fach, Mediennutzung, spielerische Zugänge, Lernen mit Bildern) Dimension (cf. Hettiger 2019: 24–25).

10 Müller-Karabil/Harsch (2019) begleiteten Geflüchtete im Sprachlernprogramm zur Vorbereitung auf das Studium (von Niveau A1.1 bis C1) sowie im Laufe des ersten Studienjahres.

11 Zur Auswahl der interviewten Personen, zur Datenerhebung und zur Auswertung cf. ausführlich Rösler/Zeyer (2020).

Analyse der Interviewdaten hat zum Ziel herauszufinden, woran sich aus der Perspektive dieser Lernenden erfolgreicher Spracherwerb festmachen lässt. Erste Blicke auf die kodierten Daten deuten darauf hin, dass sich in den Interviews als Erfolgsfaktoren, neben den üblichen individuellen Variablen des ‚good learners‘ wie Motivation usw., vor allem Aktivitäten herauskristallisieren, die sich unter den Überschriften ‚eigenständiger Medieneinsatz‘ und ‚Versuche, über das Klassenzimmer hinaus Kontakte mit Sprechern des Deutschen zu knüpfen‘ zusammenfassen lassen.

3.1 Zwangsläufig allein lernen während des Wartens auf den Kurs

Aufgrund fehlender Kontakte mit Sprechern des Deutschen und längerer Wartezeiten, bis die Möglichkeit besteht, an Unterricht teilzunehmen, ist für viele erwachsene Geflüchtete die Arbeit mit selbst gefundenem Material zunächst die einzige Chance, mit dem Deutschlernen zu beginnen:¹²

IS23: ein Ziel haben also ein richtig (..) ein Ziel dann (.) auf jeden Fall selber daran arbeiten ich habe die deutsche Sprache auch erst mal durch die App gelernt (.) also ich hatte damals keine Aufenthalt und ich konnte kein (.) Schule besuchen (..) am Anfang war richtig schwierig (.) ich konnte (.) auch mit den Freiwilligen nicht reden, weil ich nicht Englisch konnte (.) ich hab gesagt nein also (.) ich warte nicht auf mein Aufenthalt oder (.) oder auf die Schule (.) ich muss dann alleine lernen

Eine erste Anlaufstelle kann dabei *YouTube* darstellen, von JS28 als ‚Lehrer in YouTube‘ charakterisiert.

JS28: da- da gab keine: Schule ode:r // ich musste noch viele Papiere auch erledigen und (.) ähm da hab ich mit YouTube angefangen (.) es gibt viele:: (.) Lehrer in YouTube (.) die stellen viele Videos und (.) da ha der die waren sehr sehr hilfreich für mich

12 Die Interviews wurden mit f4 mit inhaltlich-semantischem Regelsystem transkribiert. Folgende Transkriptionskonventionen wurden verwendet:

IS23: = Interviewte Person in anonymisierter Form,

I: = Interviewerin,

(.)/(..)/(...) = kurze/mittlere/längere Pause,

Unterstrichung = auffällige Betonung,

: = Dehnung, - = Abbruch, // = Sprecherüberlappungen, (lacht) = Beschreibung des Lachens.

Bei *HT23* wird dieses erste Lernen mit *YouTube* erweitert durch den Versuch, mit Kinderbüchern zu arbeiten, also die angenommene Einfachheit dieser Bücher für den eigenen Erwerb zu nutzen.¹³

HT23: ehm: (...) am Anfang eh (.) lernte ich (.) nur selbst und eh (...) ich schaute eh viele YouTube Videos YouTube Videos und eh viele (.) Buch (.) ja (.) eigentlich ich versuchte selbst eh (.) am Anfang die Kinderbücher (.) lesen

Lernende versuchen, im Online-Angebot die passenden Kurse zu finden:

DT31: ja in diesem Zeit wir haben nur A1 selbst gelernt (.) in dem (.) es gibt viele (.) Programme (.) online Programm

Dieses selbstständige Suchen von Material und seine Verwendung zum Lernen kann, wie der folgende Auszug von *DA27* zeigt, weit über den Anfängerbereich hinausgehen, in diesem Fall bis zur Arbeit mit Material für die Niveaustufe B1.

DA27: ja: aber weil ich afghanisch bin, für afghanische Leute ist es geringe Chance (.) um eine Sprachkurs zu bekommen (...) deswegen für mich ja das war sehr schwer (.) und dann: ich hab so viel versucht und danach ich hab diese Sprachportal gefunden (.) ja (.) dann war ich nochmal dann die Sprachporwa-Sprachportal war bis B1 hab ich gemacht und das war zu Ende (.) und ich wusste nicht wie ich weitergehen (...) ja und ähm dann (.) ich war in Diakonie und die haben mir gesagt das kannst du hier in der an der Uni machen

Dieser Auszug zeigt auch, dass selbst ein längeres Alleinlernen bis zur Niveaustufe B1 nicht dazu führt, dass man auf institutionelle Unterstützung verzichten möchte. Die Aussage von *DA27* deutet vielmehr darauf hin, dass der Rat der Diakonie, den Kurs an der Universität zu besuchen, als Lösung des Problems, nicht zu wissen, wie man weiterlernen soll, gesehen wird.

Je weiter das Selbstlernen über den Erstkontakt mit der deutschen Sprache hinausgeht, desto wichtiger wird es, dass die Lernenden einschätzen können, wie relevant welches Angebot für sie zu welchem Zeitpunkt ist. Dass sie in der Lage sind, eine derartige Einschätzung vorzunehmen, zeigen die Aussagen von *SA22* und *HT28*:

13 Cf. zum sehr komplexen Konzept ‚Einfachheit‘ und zur Arbeit mit Kinderbüchern im Fremdsprachenunterricht die Beiträge in Burwitz-Melzer/O’Sullivan (2016).

SA22 ja wir (..) üben immer noch diese (.) Podcast von german pod ja und eh (.) Duolingo nicht mehr aber

I: warum nicht mehr

SA22: (lacht) eh (..) nach ein paar Monaten Duolingo war bisschen (.) einfach

HT28: erstmal ähm (.) habe ich Zeit ähm ungefähr sechs Monaten Zeit ähm (.) bis ähm meine Kurs anfangen oder angefangen hat ähm: deswegen habe ich mit ein paar App ähm heruntergeladen ähm ungefähr ja das ist am beliebtesten (.) Duolingo (.) Duolingo und auch ähm eine- eine Programm ha- hab ich ähm gekauft (.) ähm Stein ähm hm stein? (...) ach ja Rosetta Stone ja (..) ja: damit gelernt aber ich hab ähm viele Wörter auch gelernt hm geladen ähm in meine (.) Muttersprache (.) ja zweisprachige Wörterbuch

Die Fähigkeit, im Netz vorhandene Materialien einigermaßen im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für den eigenen Lernprozess einschätzen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass in der langen, häufig gerade nicht vorher absehbaren, Phase, in der eine Teilnahme an Kursen nicht möglich ist, ein erfolgreiches Selbstlernen, das das sprachliche kommunikative Überleben sichert, möglich ist.

3.2 Medial den Unterricht begleiten und über ihn hinausgehen

Wenn die Lernenden die Chance haben, an Unterricht teilzunehmen, ändert sich die Rolle der Medien, sowohl im Unterricht als auch in dessen Begleitung. Die meisten Befragten berichteten, dass sie im Unterricht kaum Medien benutzen.¹⁴ Wenn dies erlaubt wird, dann eher für die Nutzung von Übersetzungs-Apps. In einigen Fällen wurde die Mediennutzung seitens der Lehrkraft untersagt:

DA27: manchmal es gehört zum (..) dazu manche Lehrer wollen nicht (.) ja

Auf die Rückfrage, was die Lernerin vom Handyverbot im Sprachunterricht hält, äußerte sie unsicher, dass es trotzdem notwendig sein könne. Nur in wenigen Interviews wird erwähnt, dass digitale Lernangebote im Unterricht eingesetzt werden:

14 Obwohl 2015 schnell eine Vielzahl von Institutionen vielfältige Initiativen zur Unterstützung von Geflüchteten ins Leben riefen, indem u.a. Übersichten über digitale Angebote zusammengestellt wurden (cf. dazu bspw. Pressemitteilung Goethe-Instituts 2015), scheinen diese Übersichten unter Lehrkräften kaum bekannt gewesen zu sein oder zumindest nicht zu Übernahmen in den eigenen Unterricht geführt zu haben.

HT28: Deutsche Welle ja mit Nico (lacht) ja Nicos Weg habe ich auch (.) komplett (lacht) komplett im Kurs.

In einem Interview wird sogar beschrieben, wie eine Lehrerin ein Online-Angebot mit ihrem Unterricht verknüpft und so den Lernenden die Chance gibt, Selbstlernen und Lernen im Präsenzunterricht stärker zu verbinden:

AS28: wir wurden von einer Lehrerin in eh XX Universität eh empfohlen eh (...) Babbel Babbel (...) das war das das beste App mit dem ich gelernt habe

I: was fandest du so gut (.) bei dieser App?

AS28: in dieser App eh: gab es ein Raum (..) die Lehrerin hat eh diese Raum eh: (.) eingerichtet und (.) eh jeden Tag (.) hat sie neue Wörter (.) mit eh Übersetzungen für jede Sprache (.) und mit Beispiele (..) manchmal mit Fotos hochgeladen und deswegen war das sehr interessant als eh (.) andere App

I: okay das hat sie die hat das zusätzlich zu dem Sprachkurs dann ja und dann

AS28: genau das war zusätzlich: und wir könnten wir könnten zu Hause (.) eh mit diesem App lernen (...) ja das war interessant

I: das war dann zusätzlich zum Unterricht und man weiß was man im Unterricht gemacht hat ja

AS28: genau (.) und man konnte selber eh neue Wörter (.) fügen

Aus der Perspektive der Lernenden sind Präsenzunterricht und Online-Lernen keine sich ausschließenden Optionen, vielmehr werden die Unterschiede erkannt:

ET32: seit ja fast einem Jahr (.) eh (..) lerne ich parallel mit Kurs (.) eh: interaktiv (.) eh im Internet (.) digitale Plattform (..) eh ich lerne Deutsch und (.) das hat mir sehr geholfen (.) manchmal das (.) ist für mich (.) sehr hilfreich a- als (.) in: eh ich (..) in andere Kurs echtes Leben Präsenzkurs (.) eh das hat mir sehr (.) sehr geholfen (.) eh online lernen System

Bei der Arbeit mit Wörterbüchern bei gleichzeitig vorhandenem Angebot von gedruckter und digitaler Version gibt pragmatisch die Größe den Ausschlag:

DA27: ja ich hab auch Pons Wörterbücher (.) das habe ich gekauft und es hat- hat- es hat ein App (.) ich kann das auf Handy auch benutzen. ich brauche nicht so: große Wörterbücher immer mitzunehmen

Außerhalb des Klassenzimmers werden Medien zum einen genutzt, um das im Unterricht Behandelte zu üben und Nicht-Verstandenes aufzuarbeiten.

CS25: und ähm jetzt (.) versuche ich im Kurs zu lernen (.) in meinem Haus versuche ich im Internet zu lernen, wenn ich etwas nicht verstehe aber fast alle verstehe ich im Kurs (.) und danach zuhause wiederhole ich

Die folgende Aussage von *HT28* deutet dabei darauf hin, dass er mit Lern-techniken vertraut ist und über Medienkompetenz verfügt:

HT28: ja vier Stunden Hausaufgaben aber wirklich das ist nötig (.) um ein ähm Sprache zu lernen (.) ähm dann habe ich immer- ähm selbstständig arbeiten mit dem App o- ähm (..) ein paar Vokabeln er- erweitern ähm mein Wortschatz erweitern

Zum anderen werden Medien genutzt, um über das im Unterricht Behandelte hinaus zu gehen, zum Beispiel dadurch, dass die im Unterricht nicht gegebene Kontrastivität medial genutzt wird. *CS25* nutzt parallel zum Unterricht digitale Lernangebote auf *YouTube*, dabei nennt sie sowohl einsprachige Beispiele als auch Lernvideos, in denen Deutsch auch von arabischsprachigen Lehrkräften erklärt wird. Und *AS28* sagt:

AS28: ich hab immer Arabdict benutzt

Die Suche nach eigensprachlichen Erklärungen zur deutschen Sprache und Kultur ist schon in der Phase vor dem Unterricht von großer Bedeutung, um erste Informationen über die neue Umgebungssprache zu erhalten. So berichtet *NT19*:

NT19: als ich in Deutschland war (.) habe ich ein Lehrerin in YouTube (.) gehört (.) eh (..) ich weiß es nicht wie heißt (.) sie ehm sie tü- sie (.) ist Türke (..) und sie spricht immer Türkisch aber sie erzählt (..) Deutsch
I: über die deutsche Sprache

Die Verwendung von Medien wird häufig bezogen auf den Bereich der Lexik thematisiert, aber auch Aussagen zum Bereich Ausspracheerwerb sind zu finden:

I: von wem hast du das (.) gelernt (.) du hast nur vom Hören und einfach Wieder-holen?
SA22: ja mit Handy wenn ich ein eh: neue Wort höre oder lerne (.) ich höre viel meinem Handy (.) wie es (..) wie die Deutschen sprechen das aus (.) ja (lacht) (.) ich übe viel wenn ein (.) fremde Wort eh Wort ja lerne oder höre

Auch *ST29* ist der Auffassung, dass man zusätzlich zum Unterricht allein lernen sollte, bezieht dies allerdings nicht nur auf das Vertiefen von Stoff aus dem Unterricht, sondern hebt hervor, dass man sich durch Recherche im Internet eigene Inhalte erschließen kann. In seinem zusammenfassenden letzten Satz steht dieses Selbstlernen auf einer Ebene mit den Versuchen, mit Sprechern des Deutschen in Kontakt zu treten:

ST29: ideale Mann eh:: soll (.) nach dem Unterricht (.) eh mindestens zwei oder drei (.) Stunden selbst lernen (.) eh weil ich glaube sehr (.) wichtig (.) Selbstlernen ja besonders für (.) Deutsch eh (..) und man kann (..) eh (...) im Internet auf Deutsch (..) recherchieren oder (.) Filme oder (.) eh Kinderfilme sehen (.) das ist ein (.) hilfreiche Punkt (.) ich glaube (..) eh (..) Selbstlernen und (.) ah deutsche Leute treffen mit deutschen (.) deutschen Leute treffen (.) Kontakt haben.

Es ist auffällig, dass dieser Kontakt mit Sprechern des Deutschen in den Interviews häufig als wichtiger Faktor für das Deutschlernen genannt wird (cf. Rösler/Zeyer 2020: 296), aber in diesen überwiegend als Kontakt in Präsenz gesehen wird, die Nutzung der digitalen Medien als Möglichkeit der Kontaktaufnahme und Kommunikation kommt in den Interviews selten vor.

4. Implikationen für Unterricht

In der ersten Phase, noch bevor sie die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Kurs hatten, haben die Lernenden, wie die Auszüge in 2.1 zeigen, versucht, mit im Internet vorhandenem Material zu arbeiten und mit dem Erwerb des Deutschen zu beginnen. Sie waren dabei unterschiedlich erfolgreich und reflektiert. Für einen Kurs, vor allem für einen Kurs mit Teilnehmenden, die lange auf die Teilnahme daran warten mussten, ist es deshalb wichtig, die vor Kursbeginn gemachten Erfahrungen im Kurs sehr früh zum Thema werden zu lassen, sodass die Lernenden zum einen ihr bereits erworbenes Deutsch von Anfang an im Kurs vorstellen können, zum anderen aber, weitaus wichtiger, damit sie ihre eigene Mediennutzung reflektieren, mit der anderer vergleichen und gegebenenfalls erweitern und korrigieren können, damit die Schritte, die sich für sie als wenig erfolgreich erwiesen haben, nicht weiterverfolgt werden.

Über die eigenständige Nutzung der Medien zum kommunikativen Überleben vor Aufnahme des Unterrichts hinaus kann es sinnvoll sein, im Unterricht selbst die Arbeit mit Medien stärker zu thematisieren, nicht nur im Hinblick auf Lernunterstützung bei Wortschatzerwerb usw., sondern gerade im Hinblick darauf, wie sie dazu beitragen können, die meist eher unbefriedigende Zahl von Kontaktsituationen im Lebensalltag der Lernenden zu verbessern. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass man sie ermutigt, auch mit von ihnen noch als defizitär empfundenen Deutschkenntnissen an vorzugsweise asynchronen digitalen Kommunikationsorten

wie Foren mit anderen Personen in Kontakt zu treten. Dabei gibt ihnen die Asynchronizität die Chance, eigene Beiträge sorgfältig zu planen, zu redigieren und gegebenenfalls Hilfe bei Nachschlagewerken oder Personen einzuholen.

Diese Bedeutung der Medien wird umso offensichtlicher, je stärker das Selbstlernen einen unvermeidlichen oder gewünschten Teil des Deutschlernens darstellt. Die hier analysierten Daten reichen im Hinblick auf die Integration der Verwendung von Medien in den Unterricht von ‚findet kaum statt‘ über den Einsatz einfacher Hilfsmittel wie Wortschatzlern-Apps und Einsatz von Hörverstehenstexten bis hin zu Beispielen für die Integration von digitalen Selbstlernangeboten in den Unterricht. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Lernenden häufig selbstständig oder auf Empfehlung von anderen Geflüchteten ein digitales Lernangebot ausgesucht hatten. Nicht immer scheinen die Aktionen der Lehrenden im Hinblick auf die Mediennutzung mit denen der Lernenden mitgehalten zu haben. Hier sollte in Zukunft eine systematischere Einbindung von Medien in den Unterricht und vor allem eine weitergehende Hinführung zur außerunterrichtlichen Mediennutzung Teil des Unterrichtsalltags werden. Informationen dazu, wie digitale Medien produktiv in den Unterricht integriert werden können, liegen inzwischen in ausreichender Menge vor. So lieferte zum Beispiel die sehr praxisnahe Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 2015 eine Reihe von Vorschlägen, die auch in Kurse für studieninteressierte Geflüchtete eingebaut werden könnten (cf. z.B. Migutsch 2015, Quandt 2015 oder Reisenleutner 2015).¹⁵

Parallel zu der Interview-Studie wurden Sprachkurse begleitet, zunächst Kurse in Präsenz, in denen zusätzlich in einer WhatsApp-Gruppe kommuniziert wurde, und nach März 2020 Unterrichtsstunden, die komplett digital stattfanden.¹⁶ Die Kommunikation in der WhatsApp-Gruppe bezog sich nicht nur auf organisatorische Aspekte und auf Weiterempfehlungen

15 Einen aktuellen Überblick über Funktionen und Potenziale digitaler Medien für das Deutschlernen liefern Biebighäuser/Feick (2020) und Biebighäuser et al. (2021).

16 Zur Auswertung dieses Online-Unterrichts cf. Rösler/Zeyer (2021).

digitaler Sprachlernangebote. Besonders interessant waren die Mitteilungen von Lernenden an Lernende, in denen formale Phänomene wie z.B. im Sprachkurs bereits gelernte grammatische Strukturen oder neue Vokabeln außerhalb des Unterrichts in Serien, Comics oder Cartoons ‚entdeckt‘ und an Mitlernende geschickt wurden. Die Kursteilnehmenden konnten sich so gegenseitig bestätigen, dass das im Unterricht Gelernte für ihren medialen Alltag relevant war. Der mediale Alltag von Lernenden könnte über diese Bestätigungsfunktion hinaus wahrscheinlich durch eine Stärkung des inzidentellen Sprachenlernens den Lernprozess fördern, wobei Lehrkräfte als Sprachlernberater verstärkt auf außerunterrichtliche ‚Sprachbäder‘ hinweisen sollten.

Kaum berichtet wurden in den Interviews Versuche, von den Lernenden vor oder parallel zum Unterricht gemachte Erfahrungen mit der deutschen Sprache und mit Gesellschaft und Kultur des deutschsprachigen Raums in den Unterricht zu integrieren, weder mit Recherche-Aufgaben, die die Lernenden dazu führen, diese Erfahrungen zu machen, noch mit Aufforderungen, vorhandene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. Hier ist Spielraum für Erweiterungen des Zusammenspiels von Unterricht und eigenständigen Aktivitäten von Lernenden im Netz. Denn eigenständige Interaktionen mit anderen Sprechern des Deutschen sind ja gerade für eine Gruppe von Lernenden, die die neue universitäre Welt nicht mit einer größeren Menge von Kontakten zu anderen Sprechern des Deutschen betreten, von besonderer Bedeutung. Eine gesteigerte Integration von Sprach- und Sprachlernberatung und eine bewusster didaktische Verknüpfung von gesteuertem Lernen im Klassenzimmer und inzidentellem Lernen außerhalb ist deshalb für diese Lernendengruppe besonders hilfreich.

5. Literaturverzeichnis

- Biebighäuser, Katrin, 2014: *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten: empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Narr: Tübingen.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hrsg.) 2020: *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 8). Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Biebighäuser, Katrin/Falk, Simon/Feick, Diana/Schart, Michael (Hrsg.) 2021: DaF im virtuellen Unterrichtsraum, Themenheft *InfoDaF* 48(5).

- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) 2018: *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Überblick und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht 30. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg.
- Brumfit, Christopher, 1996: "Introduction to the New Edition". In: Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela (Hrsg.): *The Good Language Learner*. [Erstaufgabe 1978]. Multilingual Matters: Clevedon u.a., viii-ix.
- Burwitz-Melzer, Eva/O'Sullivan, Emer (Hrsg.) 2016: *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. praesens: Wien.
- Cornely Haboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hrsg.) 2016: *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. (Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule). Waxmann: Münster.
- Gamper, Jana/Marx, Nicole/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé (Hrsg.) 2020: Beschulung von Neuzugewanderten. Themenheft. *InfoDaF* 47(4).
- Gebele, Diana/Zepfer, Alexandra L. (Hrsg.) 2018: *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Goethe-Institut, 2015: *Online Deutsch lernen: Goethe-Institut bündelt Sprachlernangebote für Flüchtlinge*. Pressemitteilung vom 01.10.2015, <https://www.goethe.de/de/uun/prs/p18/p15/20616579.html> (letzter Zugriff 01.11.2020).
- Hettiger, Andreas, 2019: „DaFFlü – eine spezifische Didaktik für Geflüchtete? Die Verbindung sprachlicher und außerfachlicher Aspekte als Herausforderung für Forschung und Praxis.“ *Fremdsprachen und Hochschule* 94 (2019), 9–29.
- Meyer, Hilbert, 2019: „Was ist eine gute Schülerin/ein guter Schüler?“. *Schulmanagement* 3, 36–39.
- Migutsch, Konstantin, 2015: „Serious Games und weniger ernsthafte digitale Spiele und ihr didaktischer Einsatz“. *Fremdsprache Deutsch* 53, 20–24.
- Müller-Karabil, Anika/Harsch, Claudia, 2019: „Sprachlernwege geflüchteter Menschen im Vorbereitungsstudium“. *Fremdsprachen und Hochschule* 94 (2019), 31–61.
- Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela (1978): *The Good Language Learner*. OISE: Toronto.

- Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela, (1996): *The Good Language Learner*. Multilingual Matters: Clevedon u.a.
- Quandt, Joachim, 2015: „Online miteinander lernen, oder: Spielend erste Schritte auf Deutsch machen“. *Fremdsprache Deutsch* 53, 25–28.
- Reisenleutner, Sandra, 2015: „Hybride Lernszenarien“. *Fremdsprache Deutsch* 53, 40–45.
- Rösler, Dietmar, 2020a: „Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen“. *ide. informationen zur deutschdidaktik*. Jg. 44, H. 4, 10–19.
- Rösler, Dietmar, 2020b: „Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data“. *InfoDaF* 47(6), 596–611.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola, 2020: *Lehr- und Lernmedien*. Neubearbeitung. Klett: Stuttgart.
- Rösler, Dietmar/Zeyer, Tamara, 2020: „‘The good learner revisited’ – selbstbestimmte Medienverwendung beim erfolgreichen Deutscherwerb studieninteressierter Geflüchteter.“ In: Eisenmann, Maria/Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 291–303.
- Rösler, Dietmar/Zeyer, Tamara, 2021: „Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht“. In: *InfoDaF* 48(5), 545–568.
- Rubin, Joan, 1975: What The „Good Language Learner“ Can Teach Us.“ *TESOL Quarterly* 9(1), 41–51.
- Schlak, Torsten, 2008: „Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 3–30.
- Schmenk, Barbara, 2020: „Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung“. In: Eisenmann, Maria/Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 29–47.

- Würffel, Nicola, 2019: „Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht“. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017. Band 1. Hauptvorträge*. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 123–139, https://www.esv.info/download/katalog/media/9783503181612/978-3-503-18161-2_IDT-2017-Band1.pdf (letzter Zugriff 01.12.2020).
- Zeyer, Tamara/Stuhlmann, Sebastian/Jones, Roger D. (Hrsg.), 2016: *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype*. Narr: Tübingen.