

Elke Montanari

Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungs- muster des Prüfungsgesprächs

aus:

Claudia Benholz, Magnus Frank,
Constanze Niederhaus (Hrsg.)

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen

Beiträge aus Forschung
und Schulpraxis

Sprach-Vermittlungen, Band 16,
2016, 372 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-3277-2

E-Book: 33,99 €,
ISBN 978-3-8309-8277-7



© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungsmuster des Prüfungsgesprächs¹

1. Problematisierung: *Viel gelernt ist nicht genug?*

Aymen ist 18 Jahre alt und mit seiner Mutter und seinen drei Schwestern aus Syrien geflohen. Zunächst kommt er im Grenzdurchgangslager Friedland an, lebt dann in einem Flüchtlingsheim, bis die Familie eine Wohnung erhält. Heute besucht er die Sprachförderklasse der berufsbildenden Walter-Gropius-Schule in Hildesheim.² Nach einem Praktikum in einem Sportgeschäft möchte der Jugendliche eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann beginnen. Dafür möchte er möglichst gut Deutsch lernen: „Die Kunden fragen, da kann ich nicht stumm bleiben, ich muss die Sprache sprechen können.“ In seiner Berufsschule macht *Aymen* gute Fortschritte bei der Aneignung der deutschen Sprache, und das in allen sprachlichen Basisqualifikationen und Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Doch es ist eben auch nur ein Schuljahr in der SFK vorgesehen: Unterschiede zu den autochthonen peers, die ihr ganzes Leben im deutschsprachigen Bildungssystem verbracht haben, sind offensichtlich, z. B. im Wortschatz, der Syntax und der Orthographie. Schulnoten, die diese unterschiedlichen Sprachbildungsbiografien nicht berücksichtigen, würden *Aymens* Erfolge verschwinden lassen. Einen Ausweg stellt der Nachteilsausgleich dar, der z. B. in Niedersachsen mög-

1 Für das Vorhaben kooperierten die berufsbildende Walter-Gropius-Schule Hildesheim WGS, das Niedersächsische Landesinstitut für Qualitätsentwicklung NLQ, das Institut für deutsche Sprache und Literatur und das Zentrum für Bildungsintegration der Stiftung Universität Hildesheim. Besonderer Dank gilt den Lehrkräften Frau Oppermann, Frau Kasyanenko und Frau Peters, der Abteilungsleiterin Frau Zocher-Bitterberg, der Schulleitung Frau Rahlves (alle WGS), Frau H. Müller (NLQ), den Schülerinnen und Schülern, Frau Henkel-Neßler und den Studierenden der Lehrveranstaltung „Spring School – das deutsche Sprachdiplom“ im Masterstudiengang DaZ/DaF im Wintersemester 2014/15. Namen von privaten Personen sind geändert.

2 Die Terminologie ist verwirrend. In Niedersachsen werden sowohl Unterrichtsformen für Schülerinnen und Schüler mit sprachheilpädagogischen Bedarfen als auch die hier gemeinten Klassen für Schülerinnen und Schüler, deren Beherrschung der deutschen Sprache noch nicht für den Besuch der Regelklasse ausreicht, *Sprachförderklassen* genannt.

lich ist, und der es ermöglicht, die Sprachkenntnisse nicht zu benoten. Eine andere Möglichkeit, seine Sprachaneignung für den Bildungs- und Ausbildungsweg zu dokumentieren, ist die Zertifizierung nach internationalen Maßstäben.

2. Das Deutsche Sprachdiplom

Ein Zertifikat für schulisches Lehren und Lernen

Ein internationales Zertifikat ist das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD); seit 1974 kann es von Schülerinnen und Schülern an staatlichen und privaten Schulen im Ausland abgelegt werden. Zurzeit werden pro Jahr über 56.500 Kandidaten in 65 Staaten geprüft, insgesamt wurden bereits ca. 1 Million DSD verliehen (KMK, 2015). Das Sprachdiplom wurde für das schulische Lernen und Lehren mit dem Anspruch, Landeskunde und Sprachlernen zu verknüpfen, entwickelt. Es liegt in zwei Stufen vor: Die erste bescheinigt Sprachkenntnisse auf den Niveaustufen A2/B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, die zweite auf den Niveaus B2/C1. Das DSD hat auch eine institutionelle Bedeutung: mit dem erfolgreichen Bestehen der Stufe 1 auf B1-Niveau werden die für ein Studienkolleg notwendigen Deutschkenntnisse nachgewiesen, mit der Stufe 2 erlangt man die Hochschulzugangsberechtigung. Das ist allerdings für die Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Schulen zunächst wenig relevant, da sie dort keine Hochschulreife erlangen.

Die Prüfung besteht aus vier gleich gewichteten Teilen: Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche und mündliche Kommunikation. Dazu gehören auch eine Projektarbeit sowie eine Präsentation, die vorgetragen und diskutiert wird. Jeder Prüfungsteil muss bestanden werden.

Modellversuch: Das DSD 1 in Deutschland

Das für Schulen im Ausland entwickelte Examen wird seit 2010 im Rahmen von *DSD-Länderprojekten* auch in Deutschland durchgeführt. Die zuständigen Bildungsbehörden sind organisatorisch eigenverantwortlich, die DSD 1-Prüfung in Deutschland ist trotzdem eng mit der internationalen

Prüfung verknüpft: Die Prüfungssätze, Prüfungsordnungen und Ausführungsbestimmungen sind einheitlich, sogar das Datum der schriftlichen Prüfung ist auf der Nord- bzw. Südhalbkugel jeweils dasselbe. Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren, die sich in der Phase der schulischen Erstintegration befinden, also z. B. in einer Sprachlernklasse (in der Regelschule), Sprachförderklasse (in der berufsbildenden Schule), internationalen oder Willkommensklasse (in Berlin), deren Schule zur Teilnahme vorgesehen ist und deren Bundesland als Länderprojekt teilnimmt, können das DSD Stufe I ablegen. Gegenwärtig ist das in Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern möglich.

In Niedersachsen wurde das DSD 1 bisher zweimal, 2014 und 2015, durchgeführt. Am ersten Durchlauf waren elf Modellschulen mit 139 Lernenden beteiligt, am zweiten Durchlauf im Jahr 2015 etwas mehr als 20 Schulen, und die Bildungsministerin konnte 218 Diplome bzw. Teilleistungsbescheinigungen an neu zugewanderte Prüfungskandidatinnen und -kandidaten aus 44 Staaten feierlich überreichen. Die Mehrzahl der Prüflinge ist zwischen 17 und 19 Jahren alt und hat eine Aufenthaltsdauer zwischen zwei und vier Jahren (Henkel-Neßler, 2014).

Die Schulen haben sich in einem Bewerbungsverfahren für die Teilnahme am Modellprojekt gemeldet; damit erfolgte die Klärung von Interessen und Ressourcen im Vorfeld, was bewirkte, dass die beteiligten Schulen ein günstiges Umfeld für den Modellversuch boten. Die Lehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler in den Sprachlern- und Sprachförderklassen (SLK und SFK) vorbereiten, wurden in einer Fortbildungsreihe des Landes qualifiziert.

Im ersten Vorbereitungsdurchgang zum DSD zeigten sich bei einer Befragung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern viele Chancen und einige Schwierigkeiten (Henkel-Neßler, 2014). Die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen waren hoch motiviert. Für die Lehrpersonen war die neue Aufgabe eine Herausforderung: sie war fachlich neu und es gab keine didaktischen Vorerfahrungen, wie viele Schülerinnen und Schüler bestehen bzw. durchfallen würden und wie sich dies auf das Klima in den Klassen, in der Schule und auf den Vergleich von Schulen untereinander auswirken würde. Weiterhin musste herausgefunden werden, ob die Prüfungsvorbereitung integrativ oder eher additiv zum Unterricht durchgeführt werden könnte. Im Unterricht der SLK nahm die integrative Vorbereitung der Prüflinge auf das

DSD mindestens zwei Unterrichtsstunden wöchentlich während des gesamten Schuljahres ein. Die Lehrkräfte berichteten von positiven Erfahrungen damit, dass die DSD-Lerngruppe vergleichsweise homogen im Leistungsstand war und daher im Unterricht weniger differenziert werden musste. Die Ausrichtung auf ein Ziel und die klaren inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben waren arbeitserleichternd. Eine integrative, in den Unterricht eingebettete Prüfungsvorbereitung stellte für die Lehrkräfte den didaktischen Optimalfall dar und konnte oft auch umgesetzt werden, jedoch waren insbesondere kurz vor der Prüfung auch additive Lehreinheiten notwendig (Henkel-Neßler, 2014).

Die Schülerinnen und Schüler mussten den Mut aufbringen, sich zu der Prüfung zu melden und darauf vorzubereiten. Gerade in den Prüfungsteilen Projekt und Präsentation kam zusätzlicher Arbeitsaufwand auf sie zu. Dafür waren sie sowohl integrativ als auch instrumentell motiviert: Mit dem Wunsch, in der Gesellschaft Fuß zu fassen und Zugänge zu finden, verbanden sich Erwartungen auf verbesserte Zugangsmöglichkeiten zum Ausbildungsmarkt und eine gute Vorbereitung auf den weiteren Bildungsweg, die sie sich vom DSD erhofften.

Die Befragung der Lernenden nach der Prüfung ergab, dass sie nicht alle Teile als gleich schwierig erlebt hatten. Hör- und Leseverstehen wurden als komplex, aber durch Vorbereitung und Lernen insgesamt gut vorzubereiten berichtet. Das Projekt und die Präsentation konnten im Unterricht erarbeitet werden. Als besonders schwierige Bereiche nannten sie die schriftlichen Anteile, das Gespräch und die Diskussion der Präsentation (Henkel-Neßler, 2014). Der hohe Schwierigkeitsgrad des schriftlichen Prüfungsteils bestätigte sich auch bei den Korrekturen (mündliche Auskunft der Projektleitung des Länderprojekts, H. Müller, NLQ, April 2015).

Den zentralen Anteil an der Aneignung des Deutschen hatten die Sprachlern- bzw. förderklassen. Mehrere Schülerinnen und Schüler berichteten aus ihren Erfahrungen, dass sie zunächst einige Monate oder ein Jahr in einer Regelklasse zugebracht hätten, ohne sich die Unterrichtssprache aneignen zu können. Erst nach dieser Submersion, in der Sprachlernklasse mit explizitem und progredientem Vorgehen, haben sie zügige Fortschritte an sich festgestellt.

Fragestellungen

Seit Beginn des DSD-Projekts stellten sich die Fragen, wie eine wissenschaftliche, kooperative Reflexion möglich sein könnte, wie die Arbeit in den SLK/SFK mit der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte verknüpft werden könnte und ob ein Format gefunden werden kann, bei dem sich Lehrkräfte, Studierende und Lernende begegnen und davon alle Beteiligten profitieren.

3. Spring School Deutsches Sprachdiplom: Studierende und neu zugewanderte Lernende bereiten sich gemeinsam vor

Methode

Da das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, das die Leitung des DSD-Länderprojekts innehat, in Hildesheim angesiedelt ist, liegen sehr gute Voraussetzungen zur Zusammenarbeit mit der örtlichen Hochschule vor. Die Stiftung Universität Hildesheim hat einen hohen Anteil an lehramtsbildenden Studiengängen, eine Professur für Deutsch als Zweitsprache und einen inhaltlichen Schwerpunkt in der Bildungsintegration, so dass die Studierenden und die Dozentinnen und Dozenten interessiert, einschlägig vorbereitet und neugierig auf die Lernbedarfe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler sind. Mit der berufsbildenden Walter-Gropius-Schule kam eine engagierte Partnerin hinzu, die vier SFK führt und sich bereits im landesweiten Projekt „DaZNet“ qualifiziert hatte.

Gemeinsam wurde ein Konzept für eine wissenschaftliche Lehrveranstaltung als Spring School (2 SWS, 5 LP) entwickelt. Diese Lehrveranstaltung war in den Kontext des niedersachsenweiten Projekts *UMBRÜCHE GESTALTEN. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen* eingebettet.³ An der Spring School nahmen 14 Schülerinnen und Schüler, zehn Studierende aus dem Masterstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache und dem Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption im Fach Deutsch, drei Lehrkräfte in Sprachförderklassen, die Koordinatorin des Länderprojekts DSD Nieder-

3 Gefördert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

sachsen und eine Universitätsdozentin (Autorin) teil. Die Schülerinnen und Schüler wurden in ihren SFK auf die mündliche und schriftliche Prüfung vorbereitet. Sie hatten bereits vorher ihre Präsentationen erstellt, Musterprüfungen des mündlichen Examens geprobt und waren über die geplante Kooperation informiert worden. Als Prüfungsteile, die Studierende und Schülerinnen und Schüler gemeinsam vorbereiten würden, wurden die diskursiven Anteile ausgewählt: der Präsentationsvortrag, die Diskussion und das Gespräch.

Durchführung

Im ersten Teil der Lehrveranstaltung bereiteten sich die Studierenden vor. Im zweiten Teil der Lehrveranstaltung kamen dann Studierende, Dozentin, Lehrkräfte und Prüfungskandidatinnen und -kandidaten zusammen.

Im ersten Seminarteil stand die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und der Aneignung der deutschen Sprache im späten Erwerb, mit Grundfragen der Mündlichkeit versus Schriftlichkeit, der diskursiven Basisqualifikation und ihrer Aneignung, mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und mit Fragen der didaktischen Prüfungsgestaltung und Lernendenvorbereitung im Mittelpunkt. Dafür wurden didaktische Modellierungen entwickelt, diskutiert und für die Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern konzipiert. Es wurden die Ergebnisse der Befragungsstudie diskutiert und die DSD-Landeskoordinatorin gab einen Überblick über das Gesamtprojekt. Als Gesamtkontext ist die Beschäftigung mit Zweitspracherwerb und Bildungsintegration zu sehen, die das gesamte Lehramtsstudium in Hildesheim durchdringt und im Masterstudiengang DaZ/DaF im Zentrum steht.

Im zweiten Teil der Lehrveranstaltung besuchten zunächst die Studierenden die Prüflinge in ihrer Schule, anschließend kamen die Jugendlichen in die Universität. An einem Intensivwochenende alternierten strukturierte Lehr-/Lernangebote und freie didaktische Formate. Zu Beginn und zum Abschluss gab es ein Plenum, ansonsten erfolgte das Lernen in parallelen Kleingruppen. Der Schwerpunkt lag auf individualisierten Zugängen zu den Prüfungskandidaten, die den günstigen Verteilungsschlüssel – annähernd eine Studierende bzw. ein Studierender beschäftigten sich mit einem bzw. einer Lernenden – für vielfältige Interaktionen nutzten. Der grundlegende

Ansatz lag in der peer-to-peer-Kommunikation, bei der Gemeinsamkeiten als junge Erwachsene, als Menschen mit Migrationserfahrungen oder als Lernende – hier des Lehrerberufs, dort als Sprachlernende – thematisiert wurden. Einige Beispiele für eingesetzte Methoden waren ein *speed dating* zum Kennenlernen (das die Schülerinnen und Schüler sehr anstregte, aber für eine schnelle Kontaktaufnahme sorgte), die systematische und lernerzentrierte Wortschatzarbeit mit Visualisierung sowie formelle und informelle Kommunikation von Studierenden und Prüfungskandidaten.

Die Prüfung als Gespräch – das Gespräch als Prüfung: Handlungsmuster

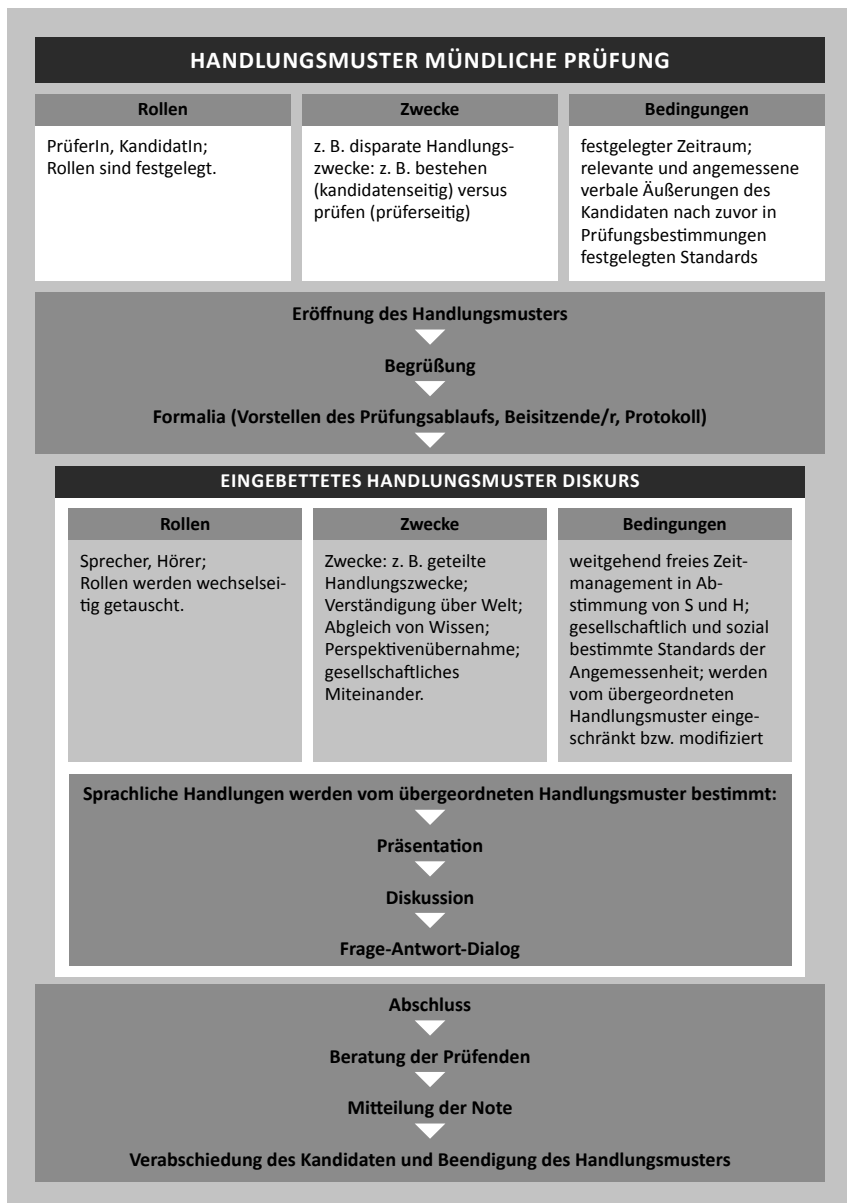
Die Studierenden waren nur wenig älter als die Schülerinnen und Schüler; dies erwies sich als sehr anregend, da die Beteiligten viele Interessen und Ansichten teilten. Dadurch gelang, was in vielen Prüfungsvorbereitungen schwierig ist: authentische Kommunikation in den Handlungsmustern Gespräch bzw. Diskussion (zu Handlungsmustern Ehlich & Rehbein, 1979), da sie von gegenseitiger Neugier und Mitteilungsbedürfnissen geleitet wird und Sprechende und Hörende Handlungsziele in der Interaktion verfolgen. Hörende und Sprechende sind dann systematisch beteiligt und steuern, z. B. mit hörerseitigen Nachfragen und sprecherseitiger Verständnissicherung, das Gespräch.

Daneben gab es Prüfungskandidatinnen und -kandidaten, die zwar sichtlich Spaß an der Interaktion mit den Studierenden hatten, die sich aber durch eine freundliche Einsilbigkeit auszeichneten, d. h. Fragen mit sehr kurzen Äußerungen, die oft nur aus einem Wort bestanden, beantworteten. Studierenden und Prüfungskandidaten war schnell klar, dass diese Antworten für ein Prüfungsgespräch nicht angemessen wären. Doch wie konnte das Problem begriffen und behoben werden?

Auf der Ebene der Handlungsmuster wird das Problem fassbar. So sind kurze Antworten in Gesprächen durchaus möglich und üblich, wenn es gelingt, das Gespräch angemessen fortzuführen, wofür auch außersprachliche Mittel eingesetzt werden können. Insofern waren auch die Kurzantworten im Gespräch zunächst nicht unpassend. Das Gespräch ist jedoch in der vorliegenden Situation in das Handlungsmuster der mündlichen Prüfung eingebettet. Dafür sind u. a. eine einseitige Steuerung der Interaktion in einem Hierarchiegefälle und nicht an diskursiven Handlungszielen, sondern am

Ergebnis (*bestanden?*) ausgerichtete Handlungsziele der Beteiligten charakterisierend. Diese Handlungsziele können mit diskursorientierten Zielen einhergehen, so dass sich Gespräche ergeben, die auch als Handlungsmuster im Rahmen der Prüfung funktionieren, bei der also beide Interaktanten ihre Gesprächsziele umsetzen, z. B. etwas über einen Sachverhalt erfahren, dass sie wissen möchten; notwendig ist das für eine gelungene Prüfung nicht unbedingt. Ein weiteres Kriterium für das erfolgreiche Durchlaufen des Handlungsmusters der mündlichen Prüfung ist es, dass ein vorher festgelegter Zeitraum (hier: 15 Minuten) kommunikativ von einem relevanten, aber nicht genau festgelegten Redeanteil der Kandidatin bzw. des Kandidaten mit verbalen Äußerungen gefüllt wird.

Auf dieser Ebene hatten einige der Geprüften und Studierenden Mühe, sich in den Handlungsmustern zu orientieren und das Gespräch zu steuern. Zwar kam ein Gespräch in Gang, doch die Kommunikation verstummte in einigen Diskursen, wie es in Gesprächen möglich und angemessen sein kann, die geringen Redeanteile der Kandidaten genügten nicht dem geforderten Redeanteil einer Prüfung. Die Studierenden agierten hier zunächst im Handlungsmuster Gespräch: Sie fragten intensiv nach, suchten Themen, erzählten von sich. In der geforderten Situation war es dagegen notwendig, auf der Ebene des Handlungsmusters Prüfung zu agieren und der Kandidatin bzw. dem Kandidaten sowie den Studierenden bewusst zu machen, welche Handlungserfordernisse bestehen und dafür sprachliche Mittel zu erarbeiten. Dabei wurden auch Handlungsmusterkonflikte deutlich; im Gespräch war es Sprecher und Hörer ein Ziel, echte, wahrhaftige Anteilnahme zu geben und wahrheitsgemäß zu antworten. Um die Anforderungen des Rahmenhandlungsmusters Prüfung zu erfüllen, wurden z. B. deutlich mehr Lieblingsfächer erarbeitet und elizitiert, als der Kandidat im Gespräch hatte sagen wollen. Nachdem die Musterorientierung durch eine gemeinsame metasprachliche Reflexion erreicht werden konnte, gelang dann das Prüfungsgespräch – und die Arbeit hat sich gelohnt, auch dieser Kandidat konnte letztlich seine mündliche Prüfung bestehen. Offen bleibt die Frage, ob bei Musterkonflikten immer, wie hier, das Rahmenmuster entscheidend ist, oder ob auch Musterkombinationen möglich sind, bei denen das eingebettete Muster Priorität hat?



4. Fazit: Wirkungen und Ausblick

Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Schule

Durch das DSD haben die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung profitiert. Die Schülerinnen und Schüler äußerten wiederholt, dass sie die Vorbereitung auf das Diplom als sehr motivierend für den Lehr-Lernprozess empfanden.

Dreizehn von fünfzehn Kandidaten haben die mündliche Prüfung bestanden. Sie berichteten bei der Verleihung der Sprachdiplome, dass sie die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden als Stärkung und Motivation erlebt hatten. Sie haben die Universität kennen gelernt und besucht und sind somit einem weiteren, ihnen bis dahin unbekanntem, Bereich des deutschen Bildungssystems begegnet. Es ist völlig offen, ob sich daraus für die eine oder andere Kandidatin oder den ein oder anderen Kandidaten einmal eine Studienoption entwickeln könnte. Dies wäre eine wünschenswerte Perspektive.

Die Lehrkräfte und die Schule konnten die Prüfungserfolge als eigenen Erfolg ansehen, der Austausch mit den Studierenden war für sie inspirierend und motivierend. Als bereichernde Erfahrung wurde erlebt, das eigene Wissen an angehende Lehrkräfte weitergeben zu können. Die Weiterbildungsmaßnahmen förderten das sprachdidaktische und methodische Wissen der Lehrpersonen und die Prüfungsorientierung unterstützte Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler dabei, sich gemeinsame, ehrgeizige und überprüfbare Lehr-Lern-Ziele für den Unterricht zu setzen. Die Anbindung dieser Ziele an internationale Standards stärkt die Qualität des bisher nicht an einheitlichen Zielen orientierten Unterrichts in vielen Fällen.

Der dem Zertifikat zu Grunde liegende Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) wurde nicht für die Schule entwickelt und greift daher Sprachhandlungsbedarfe im Unterricht nicht auf. Es ist offen, ob er für den Schulunterricht ein geeignetes Maß ist.

Andererseits führt das DSD für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich für die Prüfungsanmeldung entschließen bzw. die von ihren Lehrkräften ermutigend dazu beraten werden, zu einer Orientierung weg von eigenen sprachlichen Handlungsbedarfen hin zu einer Prüfungsausrichtung des Unterrichts. Grundsätzlich erzeugen Sprachprüfungen eine Dynamik, so dass die Lernenden nicht primär für die kommunikative Wirklichkeit, sondern für die Prüfung lernen (vgl. Ehlich, Montanari & Hila, 2007, S. 8). Einige

der Prüfungsteile greifen Formate der schulischen oder beruflichen Bildung auf, andere jedoch weniger oder gar nicht. Dort beansprucht die Prüfungsvorbereitung Zeit, die auch für eine Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht oder für die Vorbereitung auf die Berufsausbildung genutzt werden könnte. Die Lernenden berichteten aber auch, dass die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse durch den vorbereitenden Unterricht ihren Kommunikationsbedürfnissen im Alltag, wie etwa dem Gespräch mit Freunden oder anderen Personen, hilft. Zudem können die erlangten Sprachkompetenzen in der Schule, vor allem im Deutschunterricht, nützlich eingesetzt werden (Henkel-Neßler, 2014). Eine Balance zwischen Prüfungsorientierung und Lernerfolg scheint also bisher gelungen zu sein.

Studierende, Dozenten und Universität

Die Wirkungen der gemeinsamen Prüfungsvorbereitung für die Ausbildung mit dem Ziel Lehramt waren vielfältig. Die Lehrveranstaltung wurde von den Studierenden mit einer Durchschnittsnote von 1,0 für die gesamte Lehrveranstaltung evaluiert. Im Evaluationsgespräch sagten die Studierenden, dass sie sehr viel über die Aneignung der deutschen Sprache durch neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler gelernt hätten, viel Lernzuwachs bei der Beschäftigung mit Fragen der Diagnose und Prüfung und zum GER beobachtet hätten. Sie haben sich Kompetenzen angeeignet, um Lernende fachdidaktisch in der Prüfungsvorbereitung und Aneignung der mündlichen Sprachfähigkeit unterstützen zu können und didaktisch anspruchsvolle und gemäß der Lernerheterogenität binnendifferenzierende Modellierungen zu entwerfen und durchzuführen. Sich selbst reflektierend merkte eine Studierende an, dass sie sich mit ihrem kurdischen Hintergrund freue, den neu Zugewanderten als Modell und Orientierung für einen erfolgreichen Bildungsweg dienen zu können, somit zu zeigen, dass „man es in Deutschland schaffen kann“ (Zitat). Alle Studierenden zeigten sich bestärkt und motiviert, im Sinne von Bildungsintegration die sprachliche und gesellschaftliche Vielfalt im Klassenzimmer als Reichtum zu begreifen.

Für mich als Dozentin war die Erfahrung spannend, theoriegeleitetes Handeln in Workshop fachdidaktischen Modellierungen überführen zu können und die Studierenden zu sehr eigenständigem fachdidaktischem Handeln zu ermutigen.

Es gibt also eine Reihe von Argumenten dafür, dass das DSD einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des DaZ-Unterrichts in Sprachlernklassen leisten kann. Hierfür braucht es in jedem Fall mehr als eine Einzelmaßnahme, so zum Beispiel die in mehreren Bundesländern in der Entwicklung befindlichen Rahmencurricula für Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf ihrer Bildungsbiografie einreisen. Sicherlich kann das DSD dabei helfen, erfolgreiche Bildungsprozesse neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in einer gesellschaftlich anerkannten Weise sichtbar werden zu lassen. Die hier durchgeführte gemeinsame Vorbereitung war in jedem Fall ein großer Vernetzungsgewinn und wird zu einer auch an anderen Hochschulen durchführbaren hochschuldidaktischen Modell-Lehrveranstaltung weiterentwickelt.

Ausblick

In den nun mittlerweile 40 Jahren des DSD haben sich sowohl der Unterricht als auch die sprachlichen Handlungsbedarfe verändert, für die es Anpassungen im Prüfungsformat gab. Eine grundlegende Überarbeitung, die dann auch die Handlungsziele im Inland einbeziehen kann, ist nun angedacht. Weitere Schritte sollten sein, für eine Erstmotivierung über eine, vielleicht einfacher zu realisierende, erste Stufe A 1 nachzudenken sowie jüngere Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren einzubeziehen. Für sie gibt es bisher einige kostenpflichtige Prüfungen sowie die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse im Europäischen Sprachenportfolio zu dokumentieren, das ab dem Alter der frühen Kindheit vorliegt (z. B. Filtzinger, Montanari & Catanese, 2010) und für das lebenslange Lernen genutzt werden kann.

Mit Blick darauf, dass Bildungsinstitutionen sich grundsätzlich für eine offene Schule des Willkommens wandeln müssen, ist die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte für junge Menschen, die nach Deutschland als Kinder und Jugendliche kommen, keine schnelle Sofortmaßnahme, sondern eine wichtige, dauerhafte Aufgabe für die Gegenwart und für die Zukunft.

Für die Lernenden sind strukturierte, sinnvolle und anerkannte Lehr-Lernformen und Lerndokumentationen, die ihnen auf kurze und lange Sicht nutzen, ganz besonders wichtig; die sie nicht zu Hilfeempfängern oder Förderbedürftigen machen, keineswegs in ein Bildungssystem assimilieren oder auch nur unterbringen wollen, sondern sie in ihren Ressourcen und Stärken

sichtbar werden lassen, sie professionell unterstützen, Bildungsteilhabe ermöglichen und damit ein Recht der UN-Kinderrechtskonvention umsetzen (Unicef, 2015). Diese Ziele werden allerdings nur dann erreicht werden können, wenn die notwendigen Investitionen vorgenommen werden. Sprachlern- und -förderklassen müssen in ausreichender Zahl vorhanden, mit geeigneter Ausstattung und adäquat ausgebildetem Lehrpersonal ausgerüstet sein. Begleitende Forschung muss in großem Umfang ermöglicht werden: So sind nach wie vor viele Fragen ungeklärt, wie und mit welcher Dynamik sich Zweisprachigkeit bei einem Sprachkontaktbeginn im Schulalter und damit als späte kindliche bzw. jugendliche Zweisprachigkeit entwickelt, im mündlichen Erwerb und im Zweitschifterwerb.

Für die Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals bieten viele Universitäten Zertifikate oder sogar ein Parallelstudium MA Deutsch als Zweitsprache/M.Ed. Lehramt an. Trotz des großen Bedarfes an für DaZ ausgebildeten Lehrpersonen ist in vielen Bundesländern eine Einstellung von Absolventen von DaZ/DaF-Studiengängen in den Schuldienst nicht möglich, wenn sie kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben. Dies ist eine Vergeudung von Ressourcen, da gut ausgebildetes Personal nicht in der Schule wirken kann.

Die qualifizierte und professionelle Lehre kann durch Praktika, Engagement und studentische Tätigkeit unterstützt und begleitet, aber nicht durchgeführt werden; vor einer Übernahme professioneller und hochkomplexer Lehrtätigkeiten in den vor- und nicht professionellen Bereich kann nur gewarnt werden. In der hier dargestellten Kooperation von qualifiziertem schulischem Unterricht und Hochschullehre mit einem intensiv geplanten und betreuten Praxisanteil scheint eine gute Kombination mit hoher Qualität für alle Beteiligten gegeben. Letztlich ist die Politik gefordert, die notwendigen Mittel und Maßnahmen bereitzustellen, um die Bildung der Gesellschaft von morgen zu sichern.

Literatur⁴

- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart u. a.: Metzler.
- Ehlich, K., Montanari, E. & Hila, A. (2007). *Recherche und Dokumentation der Sprachbedarfe hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen – InDaZ*. München: Goethe-Institut.
- Filtzinger, O., Montanari, E. & Catanese, G. C. (Hrsg.) (2011). *Das Europäische Sprachenportfolio 3–7 Jahre. Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren*. Köln: Bildungsvater EINS.
- Henkel-Neßler, E. (2014). *Hilft vieles zu versteh'n. Das Deutsche Sprachdiplom im Inland*. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Kultusministerkonferenz (2015). *Das deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen/deutsches-sprachdiplom.html> [07.08.2015].
- Unicef (2015). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <http://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d-0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> [02.09.2015].

4 Herzlichen Dank an Christina Kellner, Isa Lange, Ellen Henkel-Neßler (alle Stiftung U Hildesheim), Susanne Oppermann (WGS Hildesheim), Monika von Rosenzweig, Hannelore Müller (NLQ) und die Herausgebenden für ihre wertvollen Anregungen und Kommentare.