



Gatekeepers in der berufsschulischen Bildung am Beispiel des DSD I Pro

Jana Gamper

Abstract: Der Überprüfung von Sprachständen am Übergang von der berufsbildenden Schule in die Berufsausbildung kommt, trotz fehlender theoretischer und empirischer Fundierung, in Gestalt des Deutschen Sprachdiploms (DSD I Pro) eine zunehmende Bedeutung zu. Der Beitrag verortet das Testverfahren im Kontext der beruflichen Bildung und präsentiert ausgewählte Ergebnisse zum DSD I Pro. Ausgehend von der Identifikation des Prüfungsteils 'schriftliche Kommunikation' als besonders herausfordernd erfolgt mithilfe eines Fallbeispiels eine detaillierte Analyse in Bezug auf die Angemessenheit der Schreibaufgabe. Der Beitrag diskutiert auf Basis dieser Analyse die Zielsetzung des DSD I Pro im Kontext der beruflichen Bildung.

Gate keepers in vocational education exemplified by the DSD I Pro

Despite a lack of theoretical and empirical foundation, the examination of language levels at the transition from vocational school to vocational training is becoming increasingly important in the form of the German Language Diploma (DSD I Pro). The article locates the test procedure in the context of vocational education and presents selected results on the DSD I Pro. Based on the identification of the examination section 'written communication' as particularly challenging, a detailed analysis of the appropriateness of the writing task is carried out with the help of a case study. Based on this analysis, the article discusses the objectives of the DSD I Pro in the context of vocational education.

Schlagwörter: Berufliche Bildung; Deutsch als Zweitsprache; Sprachtest; DSD I Pro; Schriftlichkeit; vocational school; German as a second language; language testing; DSD I Pro; written language.

1 Einleitung

Das Deutsche Sprachdiplom an berufsbildenden Schulen (DSD I Pro) setzt sich zum Ziel, berufsorientierte Deutschkenntnisse mit dem Zielniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) zu erfassen. Es kommt vor allem bei neu zugewanderten Jugendlichen ab einem Alter von 16 Jahren zum Einsatz und soll ihnen den Erwerb sowie die Zertifizierung berufsorientierter Deutschkenntnisse ermöglichen und so die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Ausbildenden Betrieben wird die Anerkennung des B1-Zertifikats als Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse zur Aufnahme einer Ausbildung teils ausdrücklich empfohlen.

Obwohl die Erwartungen, die mit dem DSD I Pro im Inland einhergehen, sehr hoch sind, fehlt es bisher an grundsätzlichen Erkenntnissen zu der Frage, ob das DSD I Pro tatsächlich in der Lage ist, sog. *berufsorientierte* Deutschkenntnisse zu erfassen. Weil entsprechende Analysen ausstehen, ist unklar, ob das DSD I Pro den selbst erhobenen Anspruch, prognostisch valide zu sein, einhalten kann. Darüber hinaus fehlt es an Untersuchungen, die die Prüfung ergebnisoffen evaluieren. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an.

In Kap. 2 erfolgt zunächst eine Rahmensetzung der Thematik, indem die Gesamtsituation zugewanderter Jugendlicher an berufsbildenden Schulen skizziert wird. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf der Rolle sprachlicher Kompetenzen als Voraussetzung für den Zugang zum Ausbildungsmarkt. Ausgehend hiervon widmet sich Kap. 3 der detaillierten Beschreibung des DSD I Pro samt der Darlegung ausgewählter Testergebnisse, von denen ausgehend in Kap. 3.1 die besondere Rolle des Prüfungsbereichs schriftliche Kommunikation umrissen und analysiert wird. Kap. 3.2 enthält eine Fallanalyse, die dazu dient, die Eignung des DSD I Pro als Instrument zur Zertifizierung ausreichender Deutschkenntnisse auszuleuchten. Die Diskussion der Analysen folgt in Kap. 4, das die Hypothese aufwirft, dass das DSD I Pro v.a. die Funktion eines *gatekeepers* und nicht bloß eines sprachstandsmessenden Verfahrens hat.

2 Zugewanderte Jugendliche in berufsbildenden Schulen

Für (neu) zugewanderte Jugendliche gilt die Berufsausbildung samt Erwerbstätigkeit als Schlüssel für erfolgreiche Integration (vgl. z.B. Euler 2016; Granato 2018). Der Weg zu diesem Ziel ist dabei mit einer Reihe von Übergängen und Hürden verbunden, von denen die deutsche Sprache eine der größten ist. Die Datenbasis zu zugewanderten Jugendlichen im betreffenden Alter (d.h. überwiegend zwischen 16 und 18, teilweise sogar bis 27 Jahre) ist lückenhaft und dünn, weil für viele der Zugewanderten die Schulpflicht nicht mehr greift (vgl. Braun/Lex 2016), sodass sie beispielsweise nicht in Schulstatistiken erfasst werden können. Die große Altersspanne eröffnet zudem unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche:

Jugendliche und junge Erwachsene besuchen nicht ausschließlich schulische Bildungsangebote, sondern oft auch (Jugend-)Integrationskurse des BAMF.

Diejenigen Daten, die vorliegen, zeichnen ein enorm heterogenes Bild: Ein Viertel der jungen Zugewanderten bringt keine oder eine nur elementare Grundbildung mit, genauso viele verfügen hingegen über überdurchschnittliche oder hohe mittelschulähnliche Abschlüsse und berufliche Qualifikationen (vgl. Baumann/Riedl 2016; Eberhard/Matthes/Gei 2017; El-Mafaalani/Massumi 2019). Zahlreiche Zugewanderte können zwar formelle wie auch informelle berufliche Qualifikationen nachweisen, sehen sich jedoch mit großen bürokratischen Hürden konfrontiert, was deren Anerkennung angeht (vgl. Bohlinger/Beinke 2011). Zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird dennoch eine hohe Bildungsaspiration sowie Berufsorientierung zugesprochen (vgl. Calmbach/Edwards 2019; Granato 2017 und 2018), die jedoch mit der Zeit einem Berufspragmatismus zu weichen scheint, der darin besteht, dass ursprüngliche Berufswünsche durch das Prinzip ersetzt werden, überhaupt einen Beruf zu ergreifen (vgl. Wehking 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation wird dem Übergang von der allgemein- und/oder berufsvorbereitenden Schule in das (duale) Ausbildungssystem eine Schlüsselrolle zugeschrieben (vgl. SVR 2020). Jedoch gelingt dieser Übergang, trotz teils großen Engagements schulischer und außerschulischer Träger (vgl. Scheiermann/Walter 2016), nur wenigen. Nur 30 % derjenigen Schüler:innen mit berufsqualifizierendem Abschluss gehen in die (duale) Ausbildung über, viele brechen den Besuch der Berufsschule vorher ab (vgl. u.a. Beicht/Walden 2014) oder landen stattdessen im sog. Übergangssystem (vgl. Baethge 2012; Braun/Geier 2012; Braun/Lex 2016; Dionisius/Matthes/Neises 2018; Granato 2018) und absolvieren dort eine ggf. hohe Anzahl (unentgeltlicher) Praktika, berufsqualifizierender und/oder -vorbereitender (Zusatz-)Maßnahmen, ohne Garantie auf einen Ausbildungsplatz. In der Ausbildungsphase finden sich ebenso hohe Abbruchquoten (vgl. Kirhhöfer 2022). Vielen Zugewanderten droht somit (bestenfalls) ein Hängenbleiben im sog. Übergangssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 168–169).

Als Erklärungen für den Umstand, dass nur wenige Zugewanderte in den Ausbildungsmarkt übergehen und auch dort bleiben, werden eine (zu) hohe Quote sog. *Mismatches* (vgl. Baethge 2012; Granato/Settelmeier 2017),¹ mangelnde Anerkennungsmöglichkeiten im Herkunftsland erworbener Qualifikationen (vgl. Braun/Lex 2016: 28-30), Passungsprobleme zwischen den Lernorten Schule und Beruf (vgl. Gag/Schroeder 2012), statistische Diskriminierung (vgl. Becker 2011), die Qualität des berufsschulischen Unterrichts für DaZ-Lernende bzw. curriculare Konzepte (vgl. Terrasi-Haufe/Roche/Sogl 2017) sowie

¹ Sog. Potentialanalysen (z.B. BIBB 2018) sollen zwar Mismatches reduzieren, sind jedoch bisher nur punktuell zu finden. Eine Evaluation entsprechender Maßnahmen in Hinblick auf ihren Erfolg steht zudem noch aus.

individuelle Merkmale wie die enorme Heterogenität, was neben der Altersstruktur (zwischen 16 und 27 Jahren, Braun/Lex 2016) besonders vorherige Bildungserfahrungen (vgl. Baumann/Riedl 2016; Eberhard et al. 2017; El-Mafaalani/Massumi 2019; Farrokhzad 2018) angeht, diskutiert. Auch wenn ein Zusammenspiel verschiedenster Faktoren als Erklärung für zu hohe Abbruchquoten naheliegt (vgl. Euler 2016; Gibson-Kunze/Happ/Kühnel/Schmidt 2021), wird sprachlichen Kompetenzen und Sprachförderung im Allgemeinen (vgl. BIBB 2018: 5; Gibson-Kunze et al. 2021: 198; Granato/Settelmeyer 2017; SVR 2020) ein hohes Erklärpotential zugeschrieben. Ausgehend vom als Varietät bzw. Register konzeptualisierten Konstrukt des *berufsbezogenen Deutsch* (vgl. Daase 2020; Efing 2014; Roelcke 2020) samt seiner Verortung im formellen bzw. bildungssprachlichen Register (vgl. Ohm 2017) und im Kontext konzeptionell schriftsprachlicher Kompetenzen (vgl. Efing 2017) fungiert die Berufssprache Deutsch hierbei in hohem Maße als Ein- und Ausschlusskriterium (vgl. Heinemann/Vogt 2021) in einem ohnehin zunehmend auf Nützlichkeit hin ausgerichteten meritokratischen Diskurs (vgl. u.a. Schammann 2019). Zugewanderte Jugendliche nehmen Sprache dabei als Zugangs- und Zugehörigkeitshürde wahr (vgl. Calmbach/Edwards 2019: 68–69; Daase 2021a), ausbildende Betriebe sehen darin hingegen eine wichtige Voraussetzung für eine Ausbildung (vgl. DIHK 2019: 10).

Für den Zugang zur (dualen) Ausbildung wird aktuell das GeR-Niveau B1, zum Teil sogar B2 als Voraussetzung diskutiert (vgl. Ebbinghaus/Gei 2017; Euler 2016; Granato 2018), was jeweils nach etwa zwei Jahren Beschulung und damit *vor* der Aufnahme einer Ausbildung erreicht werden soll (vgl. Euler 2016; Weber 2018). Für die Zeit während der Ausbildung werden im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung zwar berufsbegleitende Anschlussfördermaßnahmen gefordert, jedoch mitnichten flächendeckend umgesetzt (vgl. Settelmeyer/Münchhausen/Schneider 2019; Weber 2018). Grundsätzlich ist zu hinterfragen, wie realistisch die oben genannten Forderungen nach dem B1- oder B2-Niveau sind. Zum einen ist zu bedenken, dass das B2-Niveau teils als (Fach-)Hochschulzugangsniveau in Deutschland verlangt wird. Es ist unklar, warum pauschal für implizit alle Ausbildungsberufe ein vergleichbar hohes Niveau zugrunde gelegt werden sollte. Auch das Erreichen des B1-Niveaus nach einer vergleichsweise kurzen Sprachlernzeit ist sicherlich unrealistisch. Offen ist zudem grundsätzlich, warum solch hohe Niveaus als Voraussetzung für und nicht als Resultat von beruflicher Ausbildung diskutiert werden. Gänzlich offen ist, ob GeR-Niveaus überhaupt das geeignete konzeptionelle Maß sind, um beurteilen zu können, ob Zugewanderte über diejenigen Sprachkenntnisse verfügen, die sie zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung benötigen. Mit Blick auf den Umstand, dass nur wenige Zugewanderte tatsächlich den Übergang ins Ausbildungssystem schaffen, muss zudem grundsätzlich hinterfragt werden, warum über Forderungen nach solch hohen Sprachniveaus eine zusätzliche Zugangshürde geschaffen wird.

Sprachkompetenzen zur Bedingung für soziale und berufliche Teilhabe zu machen, ist im Kontext von Zuwanderung alles andere als neu (vgl. Stevenson/Schanze 2011). Die Entkoppelung von Sprach- und Fachlernen widerspricht dabei jedoch soziokulturellen Erwerbstheorien (vgl. Lantolf/Thorne 2006), die Sprachentwicklung als soziale Praxis (vgl. Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Cavus 2005) verstehen und den Aufbau (berufsspezifischer) sprachlicher Fähigkeiten im Kontext einer sog. *community of practice* (vgl. Daase 2021b) fordern. Sprachlernen sei als handlungs- und tätigkeitsorientierter Prozess (vgl. Daase 2021b) ohne Fachlernen nicht möglich (vgl. Ohm 2021). Vereinzelt empirische Erkenntnisse lassen zudem bezweifeln, dass sprachliche Fähigkeiten allein die Wahrscheinlichkeit, in den Arbeitsmarkt integriert werden zu können, erhöhen (vgl. Dustmann/Fabbri 2003; Lochmann/Rapoport/Speciale 2018). Trotz dieser Bedenken wird das Sprachlernen gerade im berufsbildenden Bereich in hohem Maße vom Fachlernen entkoppelt (vgl. Daase 2020) und sprachliche Kompetenzen als Bedingung statt Ergebnis erfolgreicher Integration (in den Arbeitsmarkt) verstanden (vgl. etwa Plutzer 2008). Dies lässt sich besonders gut am Beispiel des DSD I Pro illustrieren.

3 Das DSD I Pro: Ziele, Konzeption, Ergebnisse

Das DSD I Pro ist 2017 aus dem bereits etablierten DSD I hervorgegangen (vgl. hierzu Gamper/Steinbock 2020; Klein/Küpper/Wagner 2017; Montanari 2016; Ricart Brede/Scharge 2018; Wisniewski/Ide/Schwendemann 2020), das bereits in den 70er Jahren ursprünglich für 14-16-jährige Lerner:innen des Deutschen als Fremdsprache im Ausland entwickelt wurde und seit 2012 unmodifiziert im Inland für Deutsch als Zweitsprache-Lerner:innen eingesetzt wird. Zielgruppe des DSD I Pro sind zugewanderte Schüler:innen (ab 16 Jahren) an berufsbildenden Schulen, die mittels der skalierten Sprachprüfung berufsorientierte Deutschkenntnisse nachweisen sollen.

In Bezug auf sprachliche Handlungen innerhalb des DSD I Pro wird das angestrebte ‚berufsorientierte Deutsch‘ explizit von alltagspraktischen Kompetenzen abgegrenzt (vgl. ZfA 2017a: 3) und zwischen Allgemein- und Fachsprache angesiedelt.² Diese Zwischenposition findet sich auch bei Efing (2014: 420), der versucht, berufsrelevante Register im Rahmen eines Kontinuums zwischen Allgemein- und Fachsprache zu verorten, die wiederum die beiden Endpole Mündlichkeit und Schriftlichkeit markieren. Das berufsorientierte Deutsch ordnet er dabei eindeutig der konzeptionellen Mündlichkeit zu und verortet es graduell recht nah am alltagspraktischen Pol. Anders ist dies für die Berufssprache bzw. das berufsbezogene Deutsch: Dieses sieht Efing am Übergang zur konzeptionellen

² vgl. hierzu eine online verfügbare Präsentation der ZfA als Orientierung für die Unterrichtsplanung: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDIPRO/Informationen_fuer_den_Unterricht/HinfuehrungDSDIPRO.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (18.01.2024).

Schriftlichkeit und dabei, konform mit anderen Ansätzen (vgl. etwa Ohm 2017) im Kontext des bildungssprachlichen Registers (vgl. auch Efing 2017).

Der Terminus *berufsorientiert* stammt ursprünglich aus der Fremdsprachdidaktik. Berufsorientierter Fremdsprachunterricht soll „allgemeinsprachliche, berufsfeldübergreifende und berufsspezifische Kompetenzentwicklung und sprachliche Mittel“ (Funk 2010: 26) vermitteln und statt fach- und berufssprachlicher Spezifika berufsfeldübergreifende Themenfelder mit allgemeinsprachlichen Inhalten verweben. Berufsorientierter Unterricht ist (im klassischen Sinne) eng angelehnt an die Prinzipien des allgemeinsprachlichen Fremdsprachunterrichts und umfasst dabei grundlegende sprachliche Handlungen (z.B. sich vorstellen, Gespräche führen) und Vermittlungsansätze aus dem Bereich der Wortschatz- und Grammatikarbeit mit einer beruflichen Rahmung (z.B. sich im beruflichen Kontext vorstellen, Kundengespräche führen, vgl. z.B. Kuhn 2007). *Berufsbezogenes* Deutsch wiederum

ist arbeits- bzw. berufs(welt)bezogener als die Allgemeinsprache und konkreter praxis- bzw. handlungsbezogen als Fachsprachen. Weder fach- noch berufs- oder betriebsspezifische Ausdrücke (im Sinne von Fachwortschatz und Berufsjargonismen) sind Bestandteil des Registers Berufssprache. Stattdessen ist es gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen (ANLEITEN/INSTRUIEREN, ERKLÄREN, DEFINIEREN...), Textsorten (Bericht, ...) und Darstellungsformen (Tabellen, Formulare...), die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können (Efing 2014: 429, H.i.O.).

Die Konzeption des DSD I Pro verfolgt damit eine Vorbereitung auf berufsfeldübergreifende und nah an allgemeinsprachlichen sowie mündlich angelehnten Kompetenzen und Sprachhandlungen.

Formal entspricht die Pro-Version des DSD dabei in weiten Teilen den Prinzipien des DSD I: Es handelt sich jeweils um einen staatlich geförderten skalierten Sprachtest, dessen Abnahme ausschließlich durch entsprechend qualifizierte Prüfer:innen zu national einheitlichen Terminen zwei Mal im Jahr erfolgt. Der Test zertifiziert als Zielniveaus B1 oder A2 nach GeR, wobei laut Prüfungsordnung das Zielniveau B1 mit der Voraussetzung zum Zugang zum Studienkolleg in Deutschland begründet wird. Die ursprünglich auf Fremdsprachlerner:innen abzielende Prüfung bleibt also auch auf das DSD I Pro beibehalten (vgl. KMK 2022: §16), obwohl dieses ausschließlich im Inland zum Einsatz kommt.

Das DSD besteht aus jeweils vier Teilbereichen (Leseverstehen, Hörverstehen, mündliche Kommunikation, schriftliche Kommunikation), die jeweils gleich gewichtet sind. Das B1-Niveau wird nur dann zertifiziert, wenn in allen Teilbereichen das B1-Niveau erreicht wird. Ist dies nicht der Fall, erhalten Teilnehmer:innen sogenannte Bescheinigungen, wenn in mindestens einem Bereich A2 erreicht wird, oder Teilleistungsbescheinigungen, wenn die Leistungen in einzelnen Bereichen unter A2 bleiben.

Das DSD I Pro kommt aktuell (Stand 09.2023)³ in 11 Bundesländern an berufsbildenden Schulen und dort vor allem in separierten Beschulungsmaßnahmen in Form von Vorbereitungsklassen für Neuzugewanderte zum Einsatz. Erklärtes Ziel des DSD I Pro ist es, berufsorientierte Deutschkenntnisse nachzuweisen und dadurch „bessere Chancen z.B. bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz“ zu ermöglichen.⁴ Der Einsatz des DSD im Inland ist begründet durch motivationale Aspekte (insbesondere für Schüler:innen mit geringer oder unklarer Bleibeperspektive, vgl. Ricart Brede/Scharge 2018: 219–220; Montanari 2016: 294), die Möglichkeit einer auf die Prüfung ausgerichteten und damit systematischen Unterrichtsprogression (vgl. Montanari 2016: 286) und der damit einhergehenden systematischen Vorbereitung auf den Regelunterricht (vgl. Klein et al. 2017: 320). Belege für diese Annahmen gibt es bisher weder für das DSD I noch für das DSD I Pro. Stattdessen finden wir Demotivation bei denjenigen, die das Zielniveau nicht erreichen (vgl. Ricart Brede/Scharge 2018: 223). Es fehlen zudem systematische Untersuchungen zu der Frage, ob die Inhalte des DSD zur Strukturierung der Unterrichtsinhalte dienen und ob diese Inhalte tatsächlich der Partizipation am Regelunterricht sowie im Falle des DSD I Pro dem erfolgreichen Übergang in die Ausbildung dienlich sind. Den Vorwurf des *teaching to the test* kann das DSD deshalb bisher nicht ausräumen, weil Grundlagenforschung fehlt. Trotz dieser enormen Forschungslücken werden beide Instrumente entgegen den expliziten Empfehlungen der für das DSD zuständigen Zentrale für das Auslandsschulwesen (ZfA; vgl. Gamper/Steinbock 2020; Klein et al. 2017: 321) als Orientierung für Zugangs- und Übergangsentscheidungen genutzt (vgl. Wisniewski et al. 2020). So heißt es auf den Seiten der Industrie- und Handelskammer Frankfurt (o.J.):

Deshalb empfehlen auch die Partner des Bündnisses Ausbildung Hessen in ihrer Zusatzerklärung vom 21. April 2017 den Ausbildungsbetrieben die Anerkennung des DSD I PRO als Nachweis über ausreichende Sprachkenntnisse für die Aufnahme junger geflüchteter Menschen sowie Zuwanderer in die duale Ausbildung. Auf diese Weise wird das Deutsche Sprachdiplom DSD I PRO für jugendliche Flüchtlinge und Zuwanderer gewissermaßen die „sprachliche Eintrittskarte“ in die duale Ausbildung.

Auch wenn offen ist, wie genau das DSD I Pro als Instrument eingesetzt wird, um Zugänge zum Ausbildungsmarkt mitzusteuern, ist das Zitat offenbarend. Hier wird einem standardisierten Prüfverfahren, was ursprünglich für eine gänzlich andere Zielgruppe entwickelt wurde und über deren Vorhersagekraft in Bezug auf die Frage, ob es tatsächlich diejenigen Deutschkenntnisse zertifiziert, die für die Ergreifung eines Ausbildungsberufs notwendig

³ https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro_node.html (25.09.2023).

⁴ https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-Inland/dsd-inland_node.html (18.04.2023).

sind, wir nichts wissen, eine vergleichsweise hohe prognostische Validität im testtheoretischen Sinne zugesprochen. Auszubildenden Betrieben wird hier ohne entsprechende empirische Basis explizit empfohlen, das DSD I Pro-Zertifikat als Voraussetzung für die Aufnahme der Ausbildung anzuerkennen. Ob sie das tatsächlich tun, ist eine andere, ebenfalls nicht erforschte Frage. Zudem wird im obigen Zitat sichtbar, dass nicht bestimmte Sprachkompetenzen, sondern die Prüfung als solche als sprachliche Eintrittskarte konzeptualisiert wird. Die Gleichsetzung eines formellen Sprachnachweises mit – durchaus vielschichtigen und komplexen Sprachkompetenzen – ist typisch für Diskurse, in denen Sprache zum *gatekeeper* gemacht wird.

Das DSD I Pro an berufsbildenden Schulen steht für den übergreifenden Trend, formelle Sprachnachweise vor dem Eintritt in die Berufsbildung zur Bedingung zu machen (vgl. Knoch/Macqueen 2016). Die Notwendigkeit eines solchen Nachweises auf einem vergleichsweise hohen GeR-Niveau setzt gewissermaßen die für die Ausbildung erforderlichen Sprachkompetenzen voraus, was der Idee, dass diese während der Ausbildung erworben werden müssen, widerspricht. Es ist bezeichnend, dass sich ein solcher Trend ausschließlich an zugewanderte Personen richtet. In Deutschland geborene Menschen müssen ihre sprachlichen Fähigkeiten i.d.R. nicht zusätzlich nachweisen. Wie diese Form der Ungleichbehandlung zu rechtfertigen ist, erschließt sich zunächst nicht.

Problematisch ist weiterhin, dass es kaum zugängliche Daten gibt, die Aufschluss über Prüfungsergebnisse, potentielle Problembereiche und daran anschließende Anpassungen geben könnten. Die Prüfungsergebnisse zum DSD I Pro werden weder von der ZfA noch von den Bundesländern zugänglich gemacht. Die wenigen verfügbaren Daten aus Rheinland-Pfalz (RLP) und Niedersachsen (NI), die auf Anfrage zugänglich gemacht wurden,⁵ geben deshalb wertvolle Hinweise darauf, worin potentielle Herausforderungen für Teilnehmer:innen der DSD I Pro-Prüfung bestehen. Abbildung 1 zeigt hierzu Ergebnisse für RLP für die Jahre 2018–2020, Abbildung 2 für NI für die Jahre 2017–2020, welche Niveaus Teilnehmer:innen in den vier Fertigungsbereichen jeweils erreichen. Die schwarze Linie in den Abbildungen gibt die absolute Teilnehmer:innenzahl in den einzelnen Jahren an.

⁵ Angefragt wurden Ende 2021 alle elf Bundesländer, in denen das DSD I Pro eingesetzt wird. Sechs davon haben auf die Anfrage nicht reagiert, zwei haben sie (ohne Begründung) abgelehnt und bei einem wird die Anfrage bis heute geprüft.

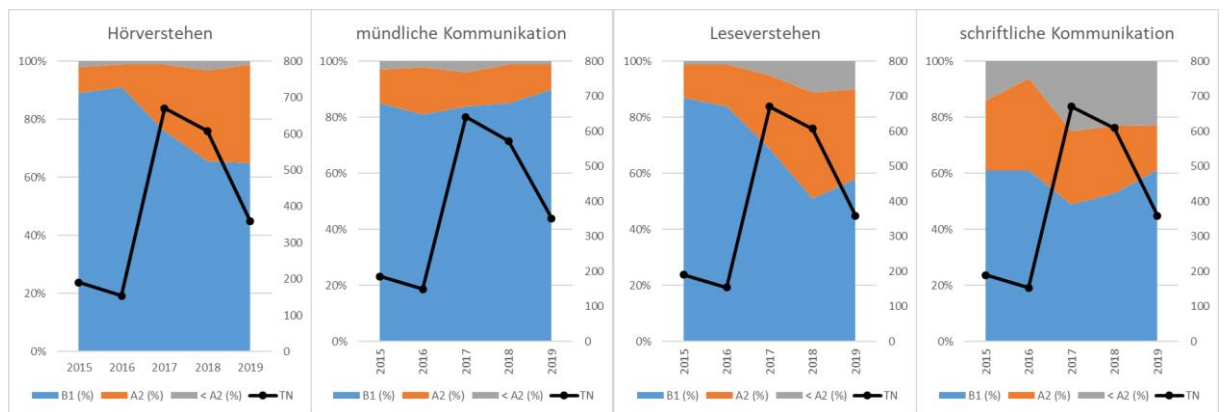


Abb. 1: Prüfungsergebnisse in einzelnen Prüfungsteilen in RLP (2015–2019)

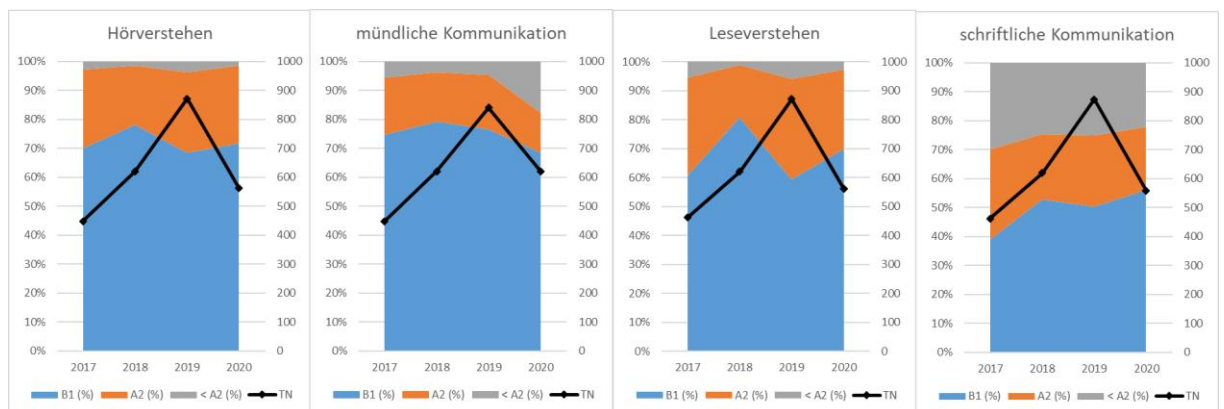


Abb. 2: Prüfungsergebnisse in einzelnen Prüfungsteilen in NI (2017–2020)

Wie aus den Abbildungen recht deutlich hervorgeht, erreichen Teilnehmer:innen besonders im Bereich schriftliche Kommunikation am seltensten das B1-Niveau. Während im Bereich des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation etwa 70 % der Teilnehmer:innen das Zielniveau erreichen und hier auch ganz besonders selten (<10%) die Leistungen unter dem A2-Niveau bleiben, liegt der Anteil der B1-Niveaus im Bereich der schriftlichen Kommunikation bei etwa 50 % in NI und knapp 60 % in RLP. In NI bleiben zudem etwa 30 % unter dem A2-Niveau, in RLP sind es etwa 15%. Auch wenn die Ergebnisse aufgrund der geringen Zugänglichkeit der Daten in ihrem Aussagewert und ihrer Generalisierbarkeit stark limitiert sind und dadurch auch Gründe für bundeslandspezifische Unterschiede im Unklaren bleiben (bspw. das generell bessere Abschneiden der Teilnehmer:innen in RLP betreffend), bestätigen sie einen Trend, der grundsätzlich für das DSD im Inland ausmachbar ist (vgl. hierzu Gamper/Steinbock 2020): Besonders problembehaftet scheint der Bereich der Schriftlichkeit im Allgemeinen und der produktiven Schriftlichkeit im Besonderen zu sein. Mit Blick auf das DSD I Pro lässt sich schließlich folgern, dass Teilnehmer:innen das gewünschte B1-Niveau also oftmals nicht zwangsweise aufgrund grundsätzlich nicht ausreichender Kompetenzen, sondern aufgrund eines spezifischen Teilbereichs innerhalb der Prüfung verfehlen. Es erscheint lohnenswert, diesen Bereich im Folgenden näher zu betrachten.

3.1 Schriftliche Kommunikation im DSD I Pro

Die Aufgabenstellung im Bereich der schriftlichen Kommunikation folgt im DSD I sowie DSD I Pro dem gleichen Prinzip: Die Geprüften bekommen zunächst eine Aussage zu einem Themenfeld als Impuls, die zum Beispiel einem Internetforum und damit öffentlichen Kommunikationsraum entstammt. Im Rahmen des DSD I Pro bezieht sich das Themenfeld auf berufliche Inhalte, zum Beispiel die Berufswahl,⁶ wodurch die Abweichung zum DSD I also in erster Linie in einer thematischen Anpassung besteht. Anspruch dabei ist es, dass „berufsorientierte Inhalte schon ab dem ersten Bildungsabschnitt (= A1) in den Unterricht einfließen bzw. der Unterricht von Anfang an den Berufsbezug einbindet“ (ZfA 2017a: 3). Das Schlagwort *berufsorientiert* bzw. *berufsorientiertes Deutsch* wird dabei als „berufsfeldübergreifend angelegt“ verstanden (ZfA 2017a: 3–4). Die Themenwahl verfolgt somit das Ziel, nicht spezifische Berufs- oder Fachsprachen zu erfassen, sondern Inhalte abzufragen, die für alle Berufsgruppen gleichermaßen relevant sind. In diesem Sinne folgt die ZfA u.a. der registerbasierten Differenzierung nach Efing (2014).

Die konkrete Schreibaufgabe besteht dann darin, einen Beitrag zu verfassen, in dem (1) der Impuls zusammengefasst, (2) von eigenen Erfahrungen zum Thema berichtet und (3) die eigene Meinung ausführlich begründet werden muss. Die Aufgabenstellung enthält hierzu Operatoren in Form von „Geben Sie [...] mit eigenen Worten wieder“, „Berichten Sie ausführlich“ sowie „Begründen Sie Ihre Meinung ausführlich“.⁷ Diese Operatoren werden klassischerweise dem bildungssprachlichen Register in der Schule zugeordnet (vgl. Feilke 2012) und weisen zudem Parallelen zum berufsbezogenen (und dabei ebenfalls dem bildungssprachlichen Pol zugeordneten) Deutsch nach Efing (2014) auf. Entstehen soll auf Basis der drei Teilaufgaben ein zusammenhängender Text.

Die Konzeption der Aufgabenstellung unterscheidet sich teils deutlich von anderen Testverfahren im beruflichen Bereich: So umfasst der *Deutsch-Test für den Beruf* des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), der ebenfalls das Niveau B1 zertifiziert, zwei Schreibaufgaben: Das Verfassen einer Antwortmail / eines Briefes an einen Kunden sowie das Verfassen einer Begründung an einen Kollegen per Messenger.⁸ In *telc Deutsch B1+ Beruf* müssen die Geprüften einen formellen Brief verfassen. Die Aufgabenstellungen anderer Testverfahren umfassen somit Sprachhandlungen, die im Kontext einer beruflichen Tätigkeit sowohl formell als auch informell erwartbar wären (Kundenkommunikation,

⁶ Die Themenfelder lassen sich bisher ausschließlich auf Basis der von der ZfA zur Verfügung gestellten Modellsätze rekonstruieren, die wiederum öffentlich hier einsehbar sind: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro_modellsaetze.html (18.01.2024).

⁷ Die Arbeitsanweisungen sind i.d.R. identisch, variiert wird lediglich das Thema (vgl. hierzu die entsprechenden Modellsätze: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro_modellsaetze.html?nn=52198 (25.09.2023).

⁸ vgl. auch hier die Modellsätze des BAMF: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezugsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/b1-modelltest-bsk.pdf?__blob=publication-File&v=3 (18.01.2024).

Kommunikation mit Kolleg:innen). In keinem der Verfasserin bekannten Testverfahren besteht die Schreibaufgabe aus mehreren bildungssprachlichen Operatoren, so wie es im DSD I Pro der Fall ist.

Aus den von der ZfA verfügbar gemachten Zusatzmaterialien (Handreichung sowie Leitfaden, vgl. ZfA 2017b und 2019) lässt sich ableiten, dass die punktebasierte Bewertung des Textes unterschiedliche Ebenen umfasst: Neben dem Gesamteindruck sollen die geschulten Prüfer:innen (1) den Inhalt, (2) sprachliche Mittel und (3) die Korrektheit bewerten. In Bezug auf den Inhalt wird die Eigenständigkeit und Angemessenheit der Standpunkt wiedergabe, die Darstellung, Ausführlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Kohärenz des eigenen Erfahrungsberichts und die Deutlichkeit, Angemessenheit sowie Nachvollziehbarkeit der eigenen Meinung bewertet. In Bezug auf sprachliche Mittel wird die Angemessenheit des Wortschatzes und das Spektrum sowie der Grad der Komplexität (auch fehlerhafter) grammatischer Strukturen erfasst. Unter Korrektheit fällt die sichere Beherrschung der einfachen bzw. elementaren Grammatik (vgl. ZfA 2019: 13), das Maß der Verständlichkeit und orthographische Korrektheit. Was unter einfach oder elementar zu verstehen ist, lässt sich aus den Zusatzmaterialien nicht eindeutig rekonstruieren. Komplexe Strukturen werden auf dem B1-Niveau zwar als selten, jedoch als erwartbar klassifiziert, wobei hierunter folgende Strukturen fallen: mehrgliedrige Hypotaxen und Konnektoren, indirekte Fragen, Passiv und Passiversatzformen, Futur I, Präteritum, Plusquamperfekt, Konjunktiv II, erweiterter Infinitiv mit zu, Partizip I, erweiterte Nominalgruppen, Indefinitpronomen, Pronominaladverbien und Relativpronomen (vgl. ebd.). Sämtliche dieser Strukturen dienen der Informationsverdichtung und Informationsgeneralisierung und sind damit nach Maas (2008) dem formellen Register zuzuordnen. Obwohl das DSD I Pro sich also terminologisch und konzeptionell recht eindeutig auf *berufsorientiertes* Deutsch beruft, legen die Konzeption der Aufgabenstellung und ganz besonders die komplexen grammatischen Strukturen eine *anvisierte Orientierung am berufsbezogenen* Deutsch nahe.

Ausgehend von der Analyse der Aufgabenstellung stellen sich unterschiedliche Fragen, die die Eignung des DSD I Pro im Allgemeinen und die Eignung der schriftlichen Aufgabenstellung im Besonderen für die Zertifizierung ‚ausreichender‘ berufsorientierter Deutschkenntnisse betreffen. Erstens ist offen, ob Operatoren wie Zusammenfassen/Wiedergeben, Berichten und Begründen/Argumentieren tatsächlich als diejenigen ausgemacht werden können, die im berufsorientierenden Sinne für alle Ausbildungswege *vor* Ausbildungsaufnahme relevant sind. Zweitens ist unklar, ob die berufsschulische Bildung darauf ausgerichtet ist, entsprechende Kompetenzen auszubilden. Dieser Punkt betrifft die Passgenauigkeit zwischen den Prüfungsinhalten und den (von Ausbildungszeit zu Ausbildungszeit variierenden) Unterrichtsinhalten. Drittens ist offen, ob die berufsschulisch induzierte Ausbildung grundlegender Sprachkompetenzen bei Neuzugewanderten tatsächlich in der Lage ist, Lerner:innen in vergleichsweise kurzer Zeit (ca. zwei Jahre) zu vergleichsweise fortgeschrittenen Registervarietäten zu führen (bzw. ob dies angesichts der in

Kap. 2 beschriebenen Heterogenität der Lerngruppe ein für alle realistisches Ziel sein kann). Die offenen Punkte berühren teils theoretische Aspekte, teils jedoch auch empirische Desiderata, die die Unterrichts- und Sprachentwicklungsforschung betreffen. Solange groß angelegte Studien sowie Daten fehlen, lassen sich diese Fragen nicht beantworten. Im Folgenden wird deshalb auf Basis eines Fallbeispiels der Versuch unternommen, sich diesen Fragen anzunähern.

3.2 Fallanalyse

Die folgende exemplarische Einzelfallanalyse möchte illustrieren, welche Sprachstände neu zugewanderte Jugendliche nach einer Beschuldungsdauer von etwa zwei Jahren erreichen können und ob diese Sprachstände ausreichen, um das B1-Niveau zertifiziert zu bekommen. Der folgende Text, der im Rahmen einer DSD I Pro-Prüfung verfasst wurde, stammt von einer/m Jugendlichen⁹, der/die zunächst 18 Monate in einer Vorbereitungs-klasse für Neuzugewanderte unterrichtet wurde und danach an eine Berufsfachschule wechselte, wo er/sie den Regelunterricht besucht und vier Förderstunden Deutsch erhalten hat. Weder in der Vorbereitungs- noch in der Regelklasse erfolgte eine explizite Vorbereitung auf das DSD I Pro. Die geprüfte Person ist nach Auskunft der Lehrkraft einem bildungsnahen Milieu zuzuordnen und zeigte in der Regelklasse gute bis sehr gute Noten in allen Fächern. Das DSD I Pro wurde nach einer Gesamtbeschuldungsdauer von 25 Monaten abgelegt; zu diesem Zeitpunkt befand sich die Person auf dem Weg zum mittleren Schulabschluss. In den Prüfungsteilen Leseverstehen, Hörverstehen und mündliche Kommunikation erreichte die Person jeweils das B1-Niveau. Für die schriftliche Kommunikation wurden jedoch nur 9 Punkte und damit das A2-Niveau vergeben. Bewertet wurde hierzu folgender Text:

⁹ Aus Datenschutzgründen wird hier nur ein Teil der Metadaten angeführt. Angaben zum Bundesland, zur Region, zur Schule, zum Alter sowie zur Herkunftssprache liegen der Verfasserin vor, werden hier jedoch aus Datenschutzgründen nicht berichtet, weil eine Reanonymisierung sonst nicht ausgeschlossen wäre. Der Text sowie die schüler:innenbezogenen Hintergrundinformationen wurden der Verfasserin (vollständig anonymisiert) mitsamt weiterer Schüler:innentexte, die im Rahmen einer DSD I Pro-Prüfung im Frühjahr 2022 entstanden sind, von einer Lehrkraft zu Analyse-zwecken zur Verfügung gestellt. Um sowohl die Lehrkraft als auch die zuständige Behörde zu schützen (dies ist mit Blick auf den fast schon klandestinen Umgang mit den Prüfungsdaten unumgänglich), können an dieser Stelle keine weiterführenden Informationen zur Datenherkunft gemacht werden.

1 Hallo Lieben Freunden , Ich habe interessant Folgenden Bet- / reig von internet Formen
2 gefunden , / Thema ist " Lernen in Gruppen " / und ich möchte dies Betreig mit / Ihn
3 en Teilen . // Zuerst erzähle ich kurz , was Ali / geschrieben hat , Ali besucht eine Ber
4 ufsschule für Elektrotechnik . Die Klasse für Ali hat die Abschlus- / sprüfungen , und
5 der Lehrer hat / gesagt , dass die Schüliern kann / zusammen Treffen und im Lerngru
6 ppen / darauf vorarbeiten . Sie müssen alle / nochmal Lernen , was sie in der Ausbil-
7 dung gelernthaben . Die Meinung Für Ali / ist, man kann manchmal mit Freu- / nd
8 en zusammen lernen . Man kann / etwas von einem Freunde lernen und / neue infor
9 matione bekommen , aber das / ist bestimmt nicht immer so , weil / manchmal die
10 andere zu viel XX@XX Quat- / sch machen , und XX@XX viel dümmer etw- / as
11 oder XX@XXviel reden und das ist / nicht gut , man kann so nichtlernen . // Ich ha
12 be eineFreundin . Wann sie ein / prüfung oder Test hat , sie kann nicht / alleine gel
13 ernt . Sie möchtet immer mit andere XX@XX oder mit eine XX@XX grup- / pe lern
14 en. SieXX@@@XX sagt , wann sie / mit ihre Freundin lernen sie lernt / besser
15 und es gibt spaß und XX@XX viel / reden . das ist interessant . // Für mich ist nicht
16 so , wenn ich / wichtige Prüfung habe , am biesten / alleine lernen . es ist besser
17 für / mich weil XXichXXwenn ich alleine XX@@@XX bin / XX@XX besser lerne
18 n kann . XXmanchmalXX / Z.B: Ich habe Morgen eine Prüfung / Ich muss in meine
19 m Zimmer sitzen / und XXichXX brauche ich XXsoXX viel Ruhe . / und wenn ich
20 Fertig bin . Kann / ich mit meinem Freundin sprechen / und ich mach XXsoXX im
21 merso . / XX@XX danach sag ich ich habeeine Frage nicht / verstanden kannst du
22 mir helfen ? . / und sie auch fragt XXmichXX mir , wir / können auch inforXaXm
23 ationen umt- / auchen . // Meine Meinung ist , alles hat Nachteile / und Vorteile .
24 und das Thema auch . / Zum Beispiel morgen gibt es in meine / Klasse eine prüfung
25 und XXjetztXX wir / haben eine Stunde frei . Ich kann mit / Kolligen ein Grupp m
26 achen und zusam- / men lernen , und das ist gut, weil / ich neue Informationen bek
27 ommen / habe und meine Freunde haben auch / zu viel gelernt . aber es gibt einige
28 / Schülerin sie wollen nicht lernen . es gibt einige die zu viel reden . und / andere
29 möchten nach Hause gehen / andere mit handy spielen , und w- / enn gibt es XX@X
30 X zu vielLärm . Kann / man egal nix lernen . // Ich finde , dass alleine lernen ist be
31 sser : / es gibt immer ein Gruppe für die / Klasse (WhatsApp Gruppe) wenn /
32 man hilfe brauchte er kann die / Kölligen fragen . // und das waralles , was XXmöc
33 hteXX wollte XXWöllteXXich / über das Thema " Lernen in Gruppen " / sagen .
34 // Mit freundlichen Grüßen Name

Tab. 1: Fallbeispiel¹⁰

¹⁰ Transkriptionskonventionen nach HIAT (vgl. Rehbein et al. 2004).

Das Thema der Aufgabenstellung ist *Lernen in Gruppen*, zu dem die Geprüften neben einer Wiedergabe eines Standpunkts (zu finden in einem Internetforum) einen Erfahrungsbericht sowie eine begründete eigene Meinung darlegen sollen.

Der Beispieltext zeigt zunächst, dass alle geforderten Teilhandlungen umgesetzt werden. Der Text ist insgesamt klar strukturiert und verständlich, der Bericht relativ ausführlich und auch die Meinung recht detailliert begründet. All dies ist natürlich nicht frei von einer subjektiven Einschätzung. In Bezug auf das Spektrum und Angemessenheit des Wortschatzes finden wir zwar zahlreiche Wortwiederholungen, jedoch eine themenangemessene Wortwahl. Was komplexe grammatische Strukturen angeht, finden sich zum einen einige ausgebaute Nominalgruppen mit attributivem Adjektiv (Z. 1, 8, 16), Präpositionalphrasen (Z. 7, 31) sowie Relativsätzen samt unterschiedlicher Relativpronomen (Z. 3, 6, 28) und zum anderen zahlreiche hypotaktische Strukturen in Form von Konditional- und Kausalsätzen (z.B. Z. 12, 26, 30), Indefinitpronomen in Form von *man* (z.B. Z. 8, 30) sowie unpersönliche Konstruktionen mit fixem *es* (z.B. Z. 16, 24). Zugleich finden sich noch Unsicherheiten bei hypothetisch elementaren Strukturen: Während zahlreiche Perfekt- und Modalverbkonstruktionen zielsprachlich sind, zeigen sich besonders in Konditionalsätzen Abweichungen bei der Subjekt-Verb-Inversion (Z. 12, 14). Subordinierende Nebensätze weisen meist, jedoch nicht immer, die Verbletzstellung auf, einige Äußerungsstrukturen deuten zudem auf die Vermeidung von Subordination hin (z.B. in Z. 23, wo eine Äußerung in Form von *Meine Meinung ist, dass alles Nachteile und Vorteile hat denkbar wäre*). Mit Blick auf Flexionskategorien finden sich einige Normabweichungen in Bezug auf die Kasus-Genus-Kongruenz, vor allem in Präpositionalphrasen mit *mit* (Z. 14) sowie bei Nominalgruppen mit dem Possessivpronomen *mein* (Z. 20, 24), zugleich jedoch auch korrekt flektierte attributive Adjektive in erweiterten Nominalgruppen (Z. 8, 16). Unsicherheiten zeigen sich zudem in der Genuszuweisung (Z. 12, 25) sowie, sehr selten, im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz (Z. 13). Solche Unsicherheiten sind mit Blick auf die vergleichsweise kurze Erwerbsdauer nicht unüblich. Grundsätzlich ist der Gesamteindruck als positiv zu bewerten, sofern die Faktoren Erwerbsdauer, Erwerbssalter (im Sinne von postpubertärem Erwerb)¹¹ und auch Erwerbskontext (d.h. der zunächst 18-monatige Besuch einer Vorbereitungsklasse) berücksichtigt werden. Unsicherheiten im Bereich der Inversion und der Verbletzstellung finden sich je nach Lernausgangsbedingungen durchaus auch nach einer Kontaktdauer von etwa zwei Jahren oder länger (vgl. z.B. Terrasi-Haufe 2018: 261–263)

¹¹ Da umfassende Grundlagenstudien zu Erwerbsverläufen und -geschwindigkeiten bei neu zugewanderten Jugendlichen im Kontext des schulisch induzierten Spracherwerbes bisher fehlen, lässt sich nicht sagen, mit welchen durchschnittlichen Sprachkompetenzen im Einzelfall zu rechnen wäre. Jedoch kann Czinglar (2018) zeigen, dass die Erwerbgeschwindigkeit im Jugendalter enorm variiert, zumindest was den Erwerb basaler Verbstellungsstrukturen angeht. Besonders langsame Lerner:innen benötigen hier mehr als 18 Monate, um zum Beispiel die Verbklammer zielsprachlich zu gebrauchen. Auch wenn Czinglars Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf den vorliegenden Lernkontext übertragbar sind (weil sie v.a. den ungesteuerten und mündlichen Zweitspracherwerb erfassen), lassen sie den vorsichtigen Schluss zu, dass die Erwerbgeschwindigkeit der Person im Fallbeispiel recht hoch, wenn nicht gar überdurchschnittlich hoch ist.

und sind auch für Lerner:innen auf dem B1-Niveau nicht untypisch (vgl. Wisniewski 2018). Mit Blick auf sprachliche Strukturen zeigt sich damit im Fallbeispiel ein vielfältiges Spektrum an (teils komplexen) Strukturen, die jedoch noch nicht durchgehend korrekt gebraucht werden. Leider ist es nicht möglich zu rekonstruieren, warum der Text mit 9 Punkten und damit eindeutig auf dem A2-Niveau eingeordnet wurde (B1 wird ab 12 Punkten erreicht). Zumindest mit Blick auf Kriterien wie Kohärenz, Verständlichkeit und auch mit Blick auf grammatische Strukturen und ihre Korrektheit ist die Bewertung m.E. zumindest diskussionswürdig.

Weitaus relevanter als die Frage, ob es sich bei diesem Text um ein A2- oder B1-Niveau handelt, ist jedoch, wie die Diskrepanz zwischen den vergleichsweise guten schulischen Leistungen (zu denen ja auch zweifelsfrei schriftliche Leistungen gehören müssen) samt der Perspektive auf einen berufsqualifizierenden Schulabschluss und dem vergleichsweise schwachen Abschneiden im schriftlichen Prüfungsteil des DSD I Pro entstehen kann. Ein potentieller Faktor könnte sein, dass die geprüfte Person keine Vorbereitung auf das DSD I Pro erhalten hat und damit hypothetisch unvorbereitet in die Prüfung gegangen ist. Eine systematische Prüfungsvorbereitung, so ließe sich argumentieren, hätte die Wahrscheinlichkeit, auch in der schriftlichen Kommunikation das B1-Niveau zu erreichen, erhöht. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass die geprüfte Person seit knapp sechs Monaten eine Regelklasse einer berufsbildenden Schule besucht. Wenn das DSD I Pro für sich beansprucht, berufsorientierte Deutschkenntnisse zu erfassen, so sollten diese besonders bei denjenigen Lerner:innen zu finden sein, deren Unterricht sie auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vorbereitet. Weiterhin hat die fehlende Prüfungsvorbereitung das Erreichen des B1-Niveaus im Lese- und Hörverstehen wie auch in der mündlichen Kommunikation offensichtlich nicht behindert. Die Prüfungsvorbereitung allein kann damit nicht der entscheidende Faktor für die vorgefundene Diskrepanz sein.

Andere Erklärungsansätze betreffen nicht die Art der Vorbereitung, sondern die Konzeption der Schreibaufgabe im DSD I Pro. Wie in Kap. 3.1 dargelegt, finden wir im DSD I Pro nicht nur eine recht starke Orientierung an eher traditionellen GeR-Normen, sondern vor allem auch eine starke Anlehnung an klassische Operatoren der allgemeinbildenden Schule. Es ist zu hinterfragen, ob Sprachhandlungen wie ausführliches Begründen einer eigenen Meinung oder die Zusammenfassung anderer Standpunkte zu denjenigen schriftlichen Kompetenzen gehören, die Schüler:innen vor der Aufnahme einer (dualen) Ausbildung benötigen. Naheliegender sind andere Sprachhandlungen im Bereich des Schreibens, die auch in der Anlage *Berufsorientiertes Deutsch* der ZfA zu finden sind: Hier werden u.a. informelle Mitteilungen an Kolleg:innen, Mails im beruflichen Kontext, kurze Berichte wie Tätigkeitsberichte und Bewerbungsschreiben genannt (vgl. ZfA 2017b: 17–18), die sich auch in vergleichbaren Sprachprüfungen finden (s. Kap. 3.1). Es wäre zu erwarten, dass das DSD I Pro nicht bloß eine thematische Adaption im Sinne einer Orientierung an beruflichen Themen vollzieht (wobei fraglich ist, inwiefern das Thema *Lernen in Gruppen*

eine Berufsorientierung aufweist), sondern auch mit Blick auf Sprachhandlungen und Operatoren.

Grundsätzlich ist es herausfordernd zu erfassen, ob schriftliche Handlungen im Allgemeinen und welche schriftlichen Handlungen im Besonderen allen Berufszweigen gemein sind. Ansätze, die sich um eine berufsübergreifende Systematisierung sprachlicher Handlungsfelder bemühen, listen ausschließlich oder überwiegend mündliche Handlungen in der Produktion (vgl. für einen Überblick Niederhaus 2022). Für konzeptionell schriftliche Kontexte dominieren rezeptive Handlungen bzw. sind produktive Texthandlungen hinsichtlich bestimmter Handlungsfelder wie etwa Kommunikation bei Störungen der Arbeitsabläufe, bei der Qualitätskontrolle und -sicherung sowie bei der Kommunikation mit Kolleg:innen, externen Akteur:innen und Vorgesetzten (vgl. ebd.) zu finden. Hier finden sich wiederum Operatoren wie Berichten/Dokumentieren sowie Mitteilen (v.a. in Form von Notizen, zu denen inzwischen sicherlich auch Mitteilungen per Messenger oder Mail gezählt werden können). Schriftliche Handlungen wie Protokolle, Berichte und Anleitungen, aber auch modellhafte und checklistenartige Schreibtätigkeiten finden sich natürlich auch, jedoch sind diese spezifischer Natur und eng an Tätigkeiten bestimmter Berufsgruppen angelehnt (vgl. für eine Übersicht ebd.: 83–103) und damit berufsbezogen und nicht berufsorientiert. Die Sprachhandlungen sind zudem recht stark sachorientiert und weniger auf das Wiedergeben von fremden oder eigenen Standpunkten ausgerichtet, wie sie im DSD I Pro vorgesehen sind.

Es zeigt sich somit eine Diskrepanz in Bezug auf diejenigen schriftlichen Handlungen, die im eigentlichen Sinne berufsorientiert sein könnten, und denjenigen, die im DSD I Pro abgeprüft werden. Ein schlechtes Abschneiden im Bereich der schriftlichen Kommunikation könnte also darin begründet sein, dass das DSD I Pro eben nicht berufsorientierte, sondern bildungssprachliche Textkompetenzen abprüft, die typisch für das schulische Sprachlernen im allgemeinbildenden, jedoch nicht berufsorientierenden Bereich sind. Die Berufsorientierung ist somit maximal thematischer Natur. Dies allein ist bereits ein Aspekt, der mindestens modifikationsbedürftig wäre. Er erklärt jedoch nicht allein, warum ein:e Lerner:in, der/die eine berufsbildende Regelschule besucht, das Zielniveau B1 nicht erreicht. Leider fehlen an dieser Stelle Informationen dazu, welche Inhalte im Deutschunterricht der entsprechenden Berufsfachschule thematisiert und welche Operatoren und Textsorten geübt wurden. Trotz dieser Informationslücke weist das verfehlte B1-Niveau darauf hin, dass diejenigen Operatoren, die im DSD I Pro geprüft werden, nicht oder nicht umfassender Bestandteil des Unterrichts gewesen sein können. Diese Vermutung gilt auch für die Vorbereitungsklasse. Sollte eine solche Hypothese zutreffen, würde dies bedeuten, dass es nicht nur ein Mismatch gibt zwischen echten berufsorientierten und DSD I Pro-spezifischen schriftsprachlichen Handlungen, sondern auch eine Diskrepanz zwischen im berufsschulischen Deutschunterricht behandelten und im DSD I Pro abgeprüften Textkompeten-

zen. Eine solch fehlende Passung kann an dieser Stelle ausschließlich als Hypothese formuliert werden, weil es *den* berufsschulischen Deutschunterricht nicht gibt und davon auszugehen ist, dass sich dieser je nach Bundesland, berufsschulischem Zweig und Bedarfen der Schüler:innen unterscheidet.

Neben Erklärungsansätzen, die die Konzeption der Schreibaufgabe im DSD I Pro betreffen, kommen weitere Faktoren als Erklärung für die Diskrepanz zwischen den schulischen Leistungen und dem DSD-Prüfungsergebnis der/des untersuchten Schreibers:in in Frage. Zum einen können Prüfer:innenbewertung inter- sowie intraindividuelle Varianz unterliegen. Wie milde oder wie streng beurteilt wird, scheint dabei von einer Vielzahl von Faktoren abhängig zu sein (vgl. z.B. Eckes 2004). Mit Blick auf das DSD I Pro liegen bisher keinerlei Untersuchungen zur Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit von Prüfer:innenurteilen vor. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Urteile stark variieren können, wird durch die Konzeption der den DSD I Pro zugrundeliegenden Auswertungskriterien erhöht. Diese lassen an vielen Stellen Interpretationsspielraum, indem zum Beispiel ein Gesamteindruck mit Punkten gemessen werden soll. Zwar finden sich Hinweise dazu, nach welchen Prinzipien wie viele Punkte in welchen Teilbereichen vergeben werden sollen (vgl. ZfA 2019), doch auch hier eröffnet sich durch Kriterien wie Angemessenheit Spielraum für Subjektivität. Da auch zu diesen Faktoren systematische Untersuchungen fehlen, bleibt offen, ob das DSD I Pro neben Fragen der Validität auch das Kriterium der Auswertungsobjektivität im testtheoretischen Sinn erfüllt.

Angesichts der Ausführungen ist es also zweifelhaft, ob sich das DSD I Pro an den Inhalten und Prinzipien des berufsschulischen Deutschunterrichts orientiert und ob es in der Lage ist, berufsorientierte Kompetenzen zugewanderter Schüler:innen objektiv und valide zu messen. Es stellt sich folglich die unmittelbare Frage, was das DSD I Pro letztlich misst.

4 Diskussion

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, einige grundlegende Aspekte in Bezug auf die Rolle des DSD I Pro als sprachstandsmessendes Prüfinstrument im Kontext der beruflichen Bildung neu zugewanderter Jugendlicher auszuleuchten. Die Ausführungen haben eine sehr enge Anlehnung der eigens für Berufsschulen entwickelten Prüfung am (ursprünglich für das Ausland entwickelten) DSD I ausgemacht, was die Aufgabenkonzeption im Bereich der schriftlichen Kommunikation angeht. Die schriftliche Kommunikation hat sich als besonders herausfordernd für Teilnehmer:innen am DSD I und DSD I Pro erwiesen. Die Analyse der Schreibaufgabe hat gezeigt, dass das DSD I Pro mitnichten berufsorientierte Deutschkenntnisse abprüft, sondern eher klassische bildungssprachliche Operatoren in den Fokus rückt, die Gegenstand der allgemeinschulischen Bildung in der Sekundarstufe I sind. Identifiziert wurden dabei potentielle Mismatches zwischen dem Anspruch, berufsorien-

tiertes Deutsch zu erfassen und der Realität und hypothetisch auch zwischen den für Berufsschüler:innen relevanten Inhalten und den Anforderungen im DSD I Pro. Ausgehend von diesen Diskrepanzen zeigte die Fallanalyse, dass eine Person, die nach einer Erwerbsdauer von knapp zwei Jahren solide schulische Leistungen zeigt und auf den mittleren Schulabschluss zuarbeitet, das B1-Zielniveau verfehlt. Obgleich die Fallanalyse keinerlei Generalisierung zulässt, ist sie ein Hinweis auf eine übergeordnete Problematik: Es ist unklar, was das DSD I Pro im Allgemeinen und die Schreibaufgabe im Besonderen eigentlich misst. Solange dies unklar ist, muss die berechnete Frage aufgeworfen werden, welchen Nutzen das DSD I Pro im Kontext der Beschulung und Qualifizierung neu zugewanderter Jugendlicher eigentlich hat.

Die Frage nach dem Nutzen ist vor dem Hintergrund, dass das DSD I Pro ausschließlich für zugewanderte Jugendliche sowie speziell für solche in Vorbereitungsklassen vorgesehen ist, besonders problematisch. Angesichts des Umstands, dass diese Jugendlichen besonders selten den Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt schaffen (s. Kap. 2), gewinnt diese Frage an Brisanz. Sehr grundsätzlich steht eine schlüssige Begründung dazu aus, warum nur eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen einen Sprachtest abzulegen hat. Auch für diese Schüler:innen gilt, dass ein berufsqualifizierender Abschluss als Standardvoraussetzung für die Aufnahme einer (dualen) Ausbildung fungiert. Übergeordnetes Ziel sollte es also sein, neu zugewanderte Jugendliche zu berufsqualifizierenden Abschlüssen zu führen. Ein solcher Abschluss ist ohne entsprechende Sprachkompetenzen kaum zu bekommen, weshalb er für sich bereits berufsorientierte Deutschkenntnisse belegt. Eine zusätzliche Sprachprüfung braucht es hier nicht. Einwenden ließe sich hier, dass viele Zugewanderte keinen Abschluss erreichen und dann zumindest ein Sprachzertifikat vorweisen können, um ihre Chancen auf dem Bewerbungsmarkt zu verbessern. Ein solcher Einwand hat mehrere Fallstricke: Zum einen wird in einer solchen Argumentation eine Sprachprüfung einem berufsqualifizierenden Schulabschluss nahezu gleichgesetzt. Wer keinen Abschluss vorweisen kann, so die Logik, zeigt stattdessen ein B1-Zertifikat vor. Dies kommt einer Entwertung formaler Bildungsabschlüsse nahe. Zum anderen finden wir, wie so oft in Integrationsdebatten, eine Verkürzung von Kompetenz auf Sprache. Denn empfohlen wird ja nicht, bei fehlenden Abschlüssen andere Ressourcen (wie zum Beispiel informelle Berufs-/Praxiserfahrungen) zur Einschätzung der Eignung zugrunde zu legen, sondern diese Einschätzung ausschließlich auf Sprache im Allgemeinen und eine spezifische Prüfung im Besonderen zu begrenzen. Mit Blick auf die in Kap. 3.1 und 3.2 diskutierten Punkte erfolgt sogar eine weitere Verkürzung: Das Erreichen des B1-Niveaus steht und fällt mit dem Abschneiden im Bereich der schriftlichen Kommunikation und damit mit einem Kompetenzbereich, der für zahlreiche Ausbildungsberufe eine eigentlich untergeordnete Rolle spielt (und der höchstwahrscheinlich *während* und nicht *vor* der Ausbildung ausgebaut wird). Der Frage nach dem Nutzen des DSD I Pro sind wir also noch immer nicht nähergekommen. Zu bedenken ist zudem, dass diejenigen, die das B1-Niveau erreichen, eher

nicht zu unterstützungsbedürftigen Zugewanderten gehören (dies legen Daten zum *Deutschtest für Zuwanderer* nahe, vgl. Schroeder/Zakharova 2015).

Die Analyse und Argumentation sollten deutlich gemacht haben, dass weder aus schulischer noch aus individueller Sicht klar ist, welche Zielsetzung mit dem Einsatz des DSD I Pro im Inland verfolgt wird. Was als Grund für das Festhalten am DSD I Pro bleibt, ist deshalb ernüchternd. Wie die meisten Sprachtests, die im Kontext von Migration und Integration eingesetzt werden, erfüllt es vor allem die Rolle eines *gatekeepers*. Das DSD I Pro harrt aktuell genauso einer empirischen Validierung (u.a. Gamper/Steinbock 2020; Wisniewski et al. 2020) wie die teils willkürlich gewählten GeR-Niveaustufen (vgl. z.B. Wisniewski 2018). Wenn auch sprachstandsmessende Verfahren nicht durchgängig als Zugangsvoraussetzung fungieren und vielerorts durch subjektive Einschätzungen zur Übergangseignung ersetzt werden (vgl. Gamper/Röttger/Steinbock/Falk 2020: 420), ist allein das Bemühen, Zweitsprachaneignung als Gradmesser für Integration anzusetzen, dem Diktum ‚Integration durch Sprache‘ verhaftet (vgl. Bommes 2006; Plutzar 2008). De facto fungieren Sprachnachweise für Zugewanderte somit in besonderem Maße als zusätzliche *gatekeeper* (vgl. McNamara 2000; Shohamy 2001) und als Bedingung sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Ryan 2016). Angelehnt an Konzepte der durchgängigen Sprachbildung, die letztlich eine Verzahnung formeller und informeller Lernorte mit implizieren, sollten jedoch grade berufsbezogene Sprachkenntnisse berufsbegleitend auf- und ausgebaut werden (vgl. Daase 2021c; Granato/Neises/Bethscheider/Garbe-Emden/Junggeburth/Prakopchyk/Raskopp 2016; Settlemeyer et al. 2019; Weber 2018).

Um die im Beitrag formulierten Hypothesen überprüfen und die aus Sicht der Verantwortlichen sicherlich als Vorwurf wahrgenommene Einstufung, das DSD I Pro fungiere als *gatekeeper*, ggf. entkräften zu können, bräuchte es grundlegender Forschung dazu, welchen Nutzen das DSD I Pro für Zugewanderte letztlich hat. Zum einen muss hier geprüft werden, ob es tatsächlich in der Lage ist, prognostische Validität für sich beanspruchen und berufsorientierte Deutschkenntnisse zertifizieren zu können. Hierzu bedarf es einer Prüfung der gängigen Testgütekriterien, mit einem besonderen Fokus auf der Validität des Verfahrens. Zum anderen wäre von Nutzen, ausbildende Betriebe dazu zu befragen, ob sie tatsächlich einen Sprachnachweis heranziehen, um über die Vergabe von Ausbildungsplätzen zu entscheiden. Die aktuelle Lage gibt jedoch wenig Anlass zur Hoffnung, dass ein bildungspolitisches Interesse an solchen ergebnisoffenen Forschungsprojekten besteht. Realistisch betrachtet wird am DSD I Pro festgehalten, trotz fehlender Erkenntnisse zu Nutzen und Zweck. Mit dieser Perspektive bleibt deshalb v.a. der Appell, den Austausch mit Forschenden aus dem Bereich der Migration mit dem Schwerpunkt Neuzuwanderung, aus der beruflichen Bildung und der Testforschung zu suchen, um die Gesamtkonzeption des DSD I Pro zu überdenken. Eine Anpassung der Schreibaufgabe an den tatsächlichen Bedarfen neu zugewanderter Schüler:innen mit dem Ziel, berufsorientierte Kenntnisse zu erfassen, wäre prinzipiell möglich, wenn eine konzeptionelle Modifikation des DSD I Pro in Erwägung

gezogen würde. Eine solche Öffnung seitens der Entwickler:innen und Evaluator:innen wäre in hohem Maße begrüßenswert.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (18.04.2023).
- Baethge, Martin (2012): Übergangssystem: Institutionelle Heterogenität als Effektivitätsbarriere in der Berufsbildung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 60: 3, 327–339.
- Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Becker, Rolf (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–36.
- Beicht, Ursula & Walden, Günter (2014): *Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen: Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011* (BIBB Report). <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7462> (18.04.2023).
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2018): *Maßnahmen der Länder zur Berufsorientierung und am Übergang Schule–Beruf für junge Geflüchtete. Auswertung einer Länderabfrage im Rahmen der Initiative Bildungsketten*. Bonn. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/48f7e1e1-40c5-46aa-81ed-ac3d6c305e1a/retrieve> (18.12.2023).
- Bohlinger, Sandra & Beinke, Kristina (2011): Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen. Ungenutzte Potenziale zur Fachkräftesicherung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 3/2011, 20–24. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6665> (25.09.2023).
- Bommers, Michael (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike & Weber, Albrecht (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden: Nomos, 59–86.
- Braun, Frank & Geier, Boris (2012): Bildungsgänge des „Übergangssystems“: Genese, Rechtsgrundlagen, Profile und Anschlüsse. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 60: 3, 361–374.

- Braun, Frank & Lex, Tilly (2016): *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland: Eine Expertise*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Braun_Lex_Expertise_Fluechtlinge.pdf (18.12.2023).
- Calmbach, Marc & Edwards, James (2019): „*Deutschland ist das Land der Chancen*“: *Berufsorientierungen junger Geflüchteter. Eine qualitative SINUS-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Czinglar, Christine (2018): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Die Bedeutung des Alters und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 158–173.
- Daase, Andrea (2020): Zweitsprachaneignung für den Beruf – Erkenntnisse soziokulturell fundierter empirischer Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Gryszko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina & Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft: 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 197–214.
- Daase, Andrea (2021a): Berufssprachliche kommunikative Handlungskompetenz in der Zweitsprache Deutsch: Befähigung und Beschränkung aus Sicht von Lernenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 50: 2, 85–99.
- Daase, Andrea (2021b): Zweitsprachaneignung für den Beruf – vermittelt über soziale Beziehungen über Kursgrenzen hinaus. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): *Sprache – Bildung – Geschlecht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 211–237.
- Daase, Andrea (2021c): Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. *InfoDaF* 48: 1, 106–125.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. [DIHK] (2019): *Ausbildung 2019: Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. Berlin, Brüssel.
- Dionisius, Regina; Matthes, Stefanie & Neises, Frank (2018): *Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken?*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB_4.1_Dionisius_Matthes_Neises_Gefluechtete_barrierefrei.pdf (25.09.2023).
- Dustmann, Christian & Fabbri, Francesca (2003): Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. *The Economic Journal* 113, 695–717.
- Ebbinghaus, Margi & Gei, Julia (2017): *Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8368> (25.09.2023).

- Eberhard, Verena; Matthes, Stephanie & Gei, Julia (2017): Junge Geflüchtete beim Übergang in Ausbildung – Erste Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. In: Granato, Mona & Neises, Frank (Hrsg.): *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 42–54.
<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8508> (19.01.2024).
- Eckes, Thomas (2004): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge. Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). *Diagnostica* 50: 2, 65–77.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *InfoDaF* 41: 4, 415–441.
- Efing, Christian (2017): Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann, 247–266.
- El-Mafaalani, Aladin & Massumi, Mona (2019): *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Papier 08a. Osnabrück, Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> (01.05.2023).
- Euler, Dieter (2016): Schaffen wir das? – Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112: 3, 341–359.
- Farrokhzad, Schahrzad (2018): Qualifikation und Teilhabe geflüchteter Frauen und Männer am Arbeitsmarkt. In: Rauf, Ceylan; Ottersbach, Markus & Wiedemann, Petra (Hrsg.): *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*. Wiesbaden: Springer VS, 157–185.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2020): *Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/01/SVR-FB-Zugang-Berufsbildung-3.pdf> (01.05.2023).
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Fremdsprachunterricht. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB, 26–27.
- Gag, Maren & Schroeder, Joachim (2012): *Refugee monitoring: Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/ Beruf*. Hamburg: passage – gemeinnützige Gesellschaft für Arbeit und Integration. https://www.vielfalt-mediathek.de/material/flucht-und-asyl/refugee-monitoring-zur-situation-junger-fluechtlinge-im-hamburger-ebergangssystem-schule_beruf (01.05.2023).

- Gamper, Jana; Röttger, Evelyn; Steinbock, Dorotheé & Falke, Ulrich (2020): „Wir sind auf einem guten Weg, aber es gibt noch enorm viel zu tun“ – Istzustand und Perspektiven in Berliner Willkommensklassen. *InfoDaF* 47: 4, 410–428.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0064>.
- Gamper, Jana & Steinbock, Dorotheé (2020): Wer ist bereit für die Regelklasse? Diagnostische Potenziale und Grenzen des DSD I am Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 44: 4, 86–97.
- Gibson-Kunze, Martin; Happ, Dorit; Kühnel, Wolfgang & Schmidt, Matthias (2021): *Bildung und Arbeit als Integrationsfeld für Geflüchtete*. Baden-Baden: Nomos.
- Granato, Mona (2017): Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe (junger) Geflüchteter. In: Granato, Mona & Neises, Frank (Hrsg.): *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 25–34.
- Granato, Mona (2018): Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In: Ceylan, Rauf; Ottersbach, Markus & Wiedemann, Petra (Hrsg.): *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 133–156.
- Granato, Mona; Neises, Frank; Bethscheider, Monika; Garbe-Emden, Birgit; Junggeburth, Christoph; Prakopchik, Yuliya & Raskopp, Kornelia (2016): *Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen*. Bonn. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8033> (25.09.2023).
- Granato, Mona & Settlemeyer, Anke (2017): Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Bedeutung von Sprache beim Zugang zu und in betrieblicher Ausbildung. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann, 29–55.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Holland, Chris & Szablewski-Cavus, Petra (2005): *TRIM Training for the integration of migrant and ethnic workers into the labour market and the local community*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heinemann, Alisha M.B. & Vogt, Lisa (2021): „Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): *Optimierung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, 13–28.
- Industrie- und Handelskammer Frankfurt am Main (o.J.): *Das Deutsche Sprachdiplom I Pro – Die „sprachliche Eintrittskarte“ in die duale Ausbildung*.
<https://www.frankfurt-main.ihk.de/hauptnavigation/wirtschaftspolitik/fachkraefte-demografie-und-arbeitsmarkt/integration-von-gefluechteten/das-deutsche-sprachdiplom-5312182> (18.01.2024).
- Kirchhöfer, Florian (2022): *Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung. Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/year/2022/docId/20057> (01.05.2023).

- Klein, Wassilios; Küpper, Vera & Wagner, Iris (2017): Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias & Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttingen: Universitätsverlag, 313–323.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2022): *Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.09.2018 in der Fassung vom 08.09.2022*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/doc/Bildung/Auslandsschulwesen/Service_DSD_08-11-2022/20180913_DSD-PO_idF-v-08092022.pdf (18.12.2023).
- Knoch, Ute & Macqueen, Susy (2016): Language assessment for the workplace. In: Tsagari, Dina & Banerjee, Jayanti (Eds.): *Handbook of second language assessment*. Boston: De Gruyter, 291–308.
- Kuhn, Christina (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf (25.09.2023).
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lochmann, Alexia; Rapoport, Hillel & Speciale, Biagio (2018): *The effect of language training on immigrants economic integration: Empirical evidence from France*. IZA DP Nr. 1131. <https://ftp.iza.org/dp11331.pdf> (25.09.2023).
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Osnabrück: IMIS.
- McNamara, Tim (2000): *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Montanari, Elke (2016): Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungsmuster des Prüfungsgesprächs. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, 85–298.
- Niederhaus, Constanze (2022): *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ohm, Udo (2017): Literater Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf: Sprachentwicklung als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns mit einem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo & Mertens, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster, New York: Waxmann, 213–248.

- Ohm, Udo (2021): Der Zusammenhang von Fachlernen und Sprachlernen aus der Perspektive Soziokultureller Theorien. Darstellung und kritische Diskussion zentraler Begriffe mit Überlegungen für eine grundlagentheoretische Fundierung. In: Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Drumm, Sandra & Heine, Lena (Hrsg.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung.: Eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 34–60.
- Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* 5. DOI: 10.25656/01:7618.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska & Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. https://ids-pub.bs-z-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch+f%C3%BCr+das+computergest%C3%Bctzte+Transkribieren_2004.pdf (19.01.2024).
- Ricart Brede, Julia & Schrage, Hannah (2018): Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) als Motivations- Turbo – sogar mit Nutzen für Regelunterricht und Berufsvorbereitung? Sichtweisen von schulischen Akteurinnen und Akteuren zum Einsatz des DSD I im deutschen Inlandsschulwesen. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“*, 2016. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 211–230.
- Roelcke, Thorsten (2020): Berufssprache und Berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung. *Sprache im Beruf* 3: 1, 3–17.
- Ryan, Kerry (2016): Language assessment and analysis for immigration, citizenship and asylum. In: Tsagari, Dina & Banerjee, Jayanti (Eds.): *Handbook of second language assessment*. Boston: De Gruyter, 309–324.
- Schammann, Hannes (2019): Aufenthalt gegen Leistung? Der Einzug meritokratischer Elemente in die deutsche Flüchtlingspolitik. In: Baader, Meike S.; Freytag, Tatjana & Wirth, Darijus (Hrsg.): *Flucht – Bildung – Integration?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 43–61.
- Scheiermann, Gero & Walter, Marcel (2016): Flüchtlingsintegration durch berufliche Bildung – neue Herausforderungen und improvisierte Lösungen in einem alten Handlungsfeld. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 30, 1–21.
- Schroeder, Christoph & Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 8, 257–262.
- Settmeyer, Anke; Münchhausen, Gesa & Schneider, Kerstin (2019): *Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten: Wissenschaftliche Expertise zum Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF): Laufzeit: Mai 2018 bis Dezember 2018*. Bonn: Bildungsinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/10599> (25.09.2023).
- Shohamy, Elana (2001): *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Longman.

- Stevenson, Patrick & Schanze, Livia (2011): Language, migration and citizenship in Germany: discourses on integration and belonging. In: Extra, Guus; Spotti, Massimiliano A. & van Avermaet, Piet (Eds.): *Language testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*. London, New York: Bloomsbury, 87–106.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): Sprachentwicklung und Sprachförderung von Neuzugewanderten in der beruflichen Ausbildung. Eine Fallanalyse. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz, 251–267.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg & Sogl, Petra (2017): Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias & Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 31–50.
- Weber, Peter (2018): Der Beitrag des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts zur Ausbildungsvorbereitung in Internationalen Förderklassen: *Sprache im Beruf* 1: 1, 82–93.
- Wehking, Katharina (2019): *Berufswahl und Fluchtmigration: Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wisniewski, Katrin (2018): The empirical validity of the common european framework of reference scales. An exemplary study for the vocabulary and fluency scales in a language testing context. *Applied Linguistics* 39: 6, 933–959.
- Wisniewski, Katrin; Ide, Robin & Schwendemann, Mathias (2020): Zum Einsatz des DSD an Schulen in Deutschland: Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 487–529. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1103/1099> (25.09.2023).
- Zentrale für das Auslandsschulwesen [ZfA] (2017a): *Anhang „Berufsorientiertes Deutsch“ zum Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DS_DIPRO/Anhang-BerufsorientiertesDeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (18.04.2023).
- Zentrale für das Auslandsschulwesen [ZfA] (2017b): *Leitfaden für die schriftliche Kommunikation im DSD I Pro*. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DS_DIPRO/Informationen_fuer_den_Unterricht/Leitfaden_SK_DSDIPRO.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (18.04.2023).

Zentrale für das Auslandsschulwesen [ZfA] (2019): *Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Handreichung für die schriftliche Kommunikation.*
https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (19.01.2024).

Kurzbio:

Jana Gamper ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache mit dem Schwerpunkt gesteuerter Zweitspracherwerb an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören der Zweitspracherwerb und der Sprachausbau bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kontext des schulischen Lernens (insbesondere in Vorbereitungsklassen), die Sprachstandsdiagnostik für zugewanderte Lerner:innen an Schulen sowie die Entwicklung curricularer Grundlagen für Neuzugewanderte.

Anschrift:

Justus-Liebig-Universität Gießen
Otto-Behaghel-Straße 10d
35394 Gießen

Jana.Gamper@germanistik.uni-giessen.de