

EINE KRITISCHE BETRACHTUNG UND GEGENÜBERSTELLUNG DER KOMPETENZERWARTUNGEN VON DEUTSCH ALS FREMD-, ZWEIT- UND MUTTERSPRACHE

Anna Chita¹

Nationale und Kapodistrias Universität Athen,

Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur

Griechenland

Zusammenfassung

Das vom Hessischen Kultusministerium (n.d. c) konzipierte schulische Gesamtsprachförderkonzept möchte mit seinen unterschiedlichen Bausteinen zur Deutschförderung von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunfts-, Erst-, bzw. Muttersprache der Integration Rechnung tragen. Dabei liegt der Fokus darauf, ob die didaktische Herangehensweise von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als Fremdsprache (DaF) den Ansprüchen von Deutsch als Muttersprache (DaM) gerecht werden kann, zumal der Übergang von der Intensiv- in die Regelklasse nur bei „ausreichenden“ Deutschkenntnissen gewährleistet wird. In diesem Zusammenhang stellen sich unter anderem folgende grundsätzliche Fragen, die es zu beantworten gilt: Was sind die Unterschiede zwischen Erstsprach- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb? Nach welchen Kriterien – Altersgruppe oder dem Sprachniveau des vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) – werden Schüler in die Intensiv- bzw. Regelklassen aufgenommen? Deckt das Lehrmaterial

¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3618-8621>; Email: achita@gs.uoa.gr.

die Ziele des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen oder des Hessischen Kerncurriculums ab?

Neben all diesen Fragestellungen ist es unabdinglich hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen DaF/DaZ und DaM die Thematik der Bewertungsvalidität innerhalb des Klassenzimmers aufzugreifen, zumal es den Lehrenden in erster Linie und im Sinne der Normorientierung darum geht, ein Feedback für den von ihnen geleisteten Unterricht zu erhalten, die entsprechenden Fortschritte der Gruppe und die einzelnen Leistungen der Lernenden in Bezug darauf zu erkennen, damit sie im Curriculum oder mit den von ihm gesetzten Lehrzielen fortfahren können (Chita, 2008, S. 21).

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Muttersprache, Kompetenz, Spracherwerb, Integration

Abstract

The comprehensive language promotion concept for schools in Hesse encompasses a multifaceted approach to fostering proficiency in the German language among pupils whose native language is not German. This strategy is designed to integrate the needs of linguistic minorities into the broader framework of language education. The question thus arises as to whether the didactics of German as a second or a foreign language are capable of meeting the requirements of German as a mother tongue. This is particularly pertinent given that the transition from the intensive class to the regular class is only guaranteed by a sufficient language level. In this context, a number of fundamental questions emerge: What are the differences between first, second or foreign language acquisition? What criteria determine which pupils will attend an intensive or regular class? The question thus arises as

to whether the criteria should be based on age group or language level, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages, edited by the Council of Europe. It would be beneficial to ascertain whether the teaching material encompasses the objectives delineated in the CEFR or the Hessian core curriculum.

In addition to all these questions the topic of assessment validity within the classroom must also be addressed, where teachers are primarily concerned with their teaching feedback, recognizing the corresponding progress of the group and individual performance in relation to it, so that they can continue with the curriculum or with the teaching objectives they have set (Chita, 2008, p. 21).

Keywords: German as a second language, German as a foreign language, German as a mother tongue, competence, language acquisition, integration

1. Einführung

In erster Linie muss zwischen den Lernkontexten Erstsprach- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb differenziert werden (Bausch/Kasper, 1979, S. 5ff.). Grjasnowa (2021, S. 5ff.) hält sogar die aus der Translationswissenschaft etablierte Unterscheidung zwischen A-, B- oder C-Sprache für adäquater. Demnach wäre die A-Sprache die Mutter- oder die Erstsprache, das heißt die am besten beherrschte Sprache. Diesbezüglich bezieht sich der Erstspracherwerb auf das Erlernen der Muttersprache und der Zweit- bzw. Fremdspracherwerb differenziert zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erlernen bzw. Erwerben einer weiteren Sprache. Das Erlernen einer zweiten Sprache ist weitaus differenzierter, zumal dieser Bereich in der Forschung sowohl unter sprachlichen als auch unter außersprachlichen Gegebenheiten betrachtet werden muss. Ersteres bezieht sich auf

die Rolle und die Beziehung zweier Sprachen und letzteres auf Faktoren wie Persönlichkeit oder Motivation (Egger, 1995, S. 80). Der ungesteuerte Fremdspracherwerb ist nach Klein mit dem nicht systematischen Lernen einer Fremdsprache gleichzusetzen (1984, S. 28). Dieser ungesteuerte Spracherwerb bzw. natürliche Zweitspracherwerb kann durch Interaktion gesteuert werden (Merten, 1997, S. 66f.). Beim gesteuerten Fremdspracherwerb wird eine zweite Sprache in der Regel außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs, das heißt nicht im Zielsprachenland, erlernt. Im Gegensatz zum Zweitspracherwerb, der in erster Linie der Alltagsbewältigung dient, und bei welchem Fehler eine untergeordnete Rolle spielen (Rösler, 1995, S. 152), ist der Fremdspracherwerb durch Strategieentwicklung zur Vermeidung von Fehlern gekennzeichnet, wobei Fehler jedoch immer auch Anzeichen dafür sein können, dass die Sprache samt ihren Regeln erworben wird (Kielhöfer, 1995, S. 36). Obwohl die Spracherwerbshypothesen oft die sprachliche und soziale Realität eines Lerners völlig unberücksichtigt lassen, besteht Einigkeit darüber, dass es sich beim Zweit- bzw. Fremdspracherwerb um einen komplexen Vorgang handelt, wo Lerner eigene Hypothesen über die zu erlernende Sprache aufstellen, bestätigen oder revidieren (Merten, 1997, S. 78ff.). Jede Zweitspracherwerbstheorie versucht zu erklären, warum der Erwerb einer zweiten oder auch dritten Sprache in den meisten Fällen weit vor dem von Kindern beim Erwerb ihrer Muttersprache erreichten Niveau stehen bleibt bzw. fossilisiert. Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, viele Erwerbsprozesse aufzuzeichnen, zu analysieren, um die wirksamen Faktoren in diesem komplexen Erwerbsprozess zu finden und Vorschläge für die Zweitsprachdidaktik und -vermittlung formulieren zu können.

Der Zweitspracherwerbsprozess läuft nicht bei allen Lernern gleichermaßen ab. Die Verantwortung und eine tragende Funktion haben hierbei die divergierenden kognitiven

Entwicklungen, sozialpsychologische und affektive Faktoren, die entweder einen positiven oder negativen Einfluss auf den Erwerb der Zielsprache haben können (ebd., S. 90ff.). Der Zweitspracherwerb impliziert nicht nur das Erlernen eines fremden Regelsystems, sondern auch den Wechsel des kulturellen und sprachlichen Bezugsrahmens (Steinmüller, 1995, S. 161ff.). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) spricht von einem „*handlungsorientierten Ansatz*“ und sieht den Sprachenlerner als „*sozialen Akteur*“. Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage, ob Übergang von Deutsch als Fremdsprache (DaF) über Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Deutsch als Muttersprache (DaM) grenzenlos sein kann. DaM bezieht sich auf das Erlernen der Muttersprache, während es verschiedene Definitionen für DaZ bzw. DaF gibt, wobei oft jeweils die Bezeichnungen ungesteuert vs. gesteuert verwendet werden. DaZ definiert die Rolle und die Beziehung zweier Sprachen. Sprache dient der Alltagsbewältigung und Fehler spielen, wie bereits erwähnt, eine eher untergeordnete Rolle (Rösler, 1995, S. 152f.). Unsicherheiten (oder grammatische Fehler, die der Korrektheit der Zielsprachennorm nicht genügen) auf einem Niveau der Interlanguage können Aufschluss darüber geben, in welchem Maße der Lerner bereits mit der zielsprachlichen Norm vertraut ist oder nicht und sich dieser annähert. Auch in den die Kann-Beschreibungen des GER (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 35-50) wird dies aufgezeigt, wobei die Abstufungen zwischen den Niveaubeschreibungen als Stadien bzw. Interlanguages betrachtet werden könnten. Definitionstechnisch deckt der Begriff DaZ den Fremdspracherwerb und die Fremdsprachenkompetenz von in Deutschland lebenden Anderssprachigen ab. Bildungspolitisch gilt die deutsche Sprache erst als ausreichend erworben, wenn man sich integrieren kann. Bei den Definitionen von DaF geht es zusätzlich um Faktoren wie

Persönlichkeit oder Motivation (Egger, 1995, S. 79) und Fehler gelten als Anzeichen dafür, dass Sprache samt ihren Regeln erworben wird (Kielhöfer, 1995, S. 42ff.). Während die traditionelle Sichtweise der muttersprachlichen Kompetenz eine rasche Stabilisierung dieser impliziert, geht es bei der zwei- oder mehrsprachigen Kompetenz um eine veränderliche Konfiguration. Daher rührt die berechtigte Frage, ob die Didaktik von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als Fremdsprache (DaF) den Ansprüchen von zu Deutsch als Muttersprache (DaM) gerecht werden kann. Zudem müssen einerseits das Verhältnis zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM) und zum anderen die aktuelle Situation von Zwei- und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext in Deutschland betrachtet, untersucht und entsprechend modifiziert werden.

Zunächst stellt sich die besonders wichtige Frage: Wann und unter welchen Voraussetzungen tendiert Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mehr zu Deutsch als Muttersprache (DaM) und wann zu Deutsch als Fremdsprache (DaF)? Wenn auf diese Frage keine eindeutige und klare Antwort gegeben und zwischen den Lernkontexten Erstsprach- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb nicht differenziert wird, kann die Lehre und Integration von Schülern mit Migrationshintergrund nicht zufriedenstellend gelöst werden. Der Zweitspracherwerb kann in der Primarstufe simultan oder sukzessiv zum Erstspracherwerb stattfinden. Wenn aber der Eintritt in das deutsche Schulsystem ab der Sekundarstufe I erfolgt, dann wird Deutsch eher als eine Fremdsprache erlernt. Nicht unberücksichtigt darf der Fakt gelassen werden, dass man mit sehr unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu rechnen hat. Während der GER diese mittels der Kann-Beschreibungen definiert, erwähnen die Bildungsstandards und Inhaltsfelder des neuen

Kerncurriculums für Hessen für das Fach Deutsch in keiner der Bildungsstufen weder den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ noch irgendwelche Kann-Beschreibungen. Diese gelten ausschließlich den Deutsch-als-Muttersprache-Lernenden. Diese im GER als horizontal definierte Dimension (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 25-28) gibt an, über welche Kompetenzen Lerner verfügen müssen, um kommunikativ handlungsfähig zu sein. Die jeweiligen Stufen des GER werden aufsteigend spezieller und erfordern zunehmend automatisierte Sprachbenutzung. An dieser Stelle sei vermerkt, dass die allgemeinen Kompetenzen und die Strategien keiner Stufe zuzurechnen sind, sondern für alle beschriebenen Niveaustufen als vorausgesetzt gelten. Das am meisten benötigte Wissen bzw. das Weltwissen scheint eine latente Voraussetzung zu sein. Zu hinterfragen hierbei ist, in welcher Weise und in welchem Umfang dieses implizit vorausgesetzt wird, in dem Sinne, dass es bereits aus der Erstsprache (L1) resultiert. Das bedeutet, dass beim Erlernen einer neuen Sprache der Bestand des am meisten benötigten Wissens bereits aus der Erstsprache bzw. Muttersprache (L1) hervorgehen kann. Laut GER verfügen Erwachsene über ein ausdifferenziertes Modell, „das mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist“, wobei diese eng aufeinander bezogen sind. Die Kommunikation eines Menschen wird im Laufe der Entwicklung durch die „Übereinstimmung zwischen den von den Beteiligten internalisierten Weltmodellen und der Sprache“ abhängig gemacht (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 103). Für das Erlernen einer Fremd- bzw. Zweitsprache geht man davon aus, dass Lerner über ein hinreichendes Weltwissen verfügen. Dabei umfasst das Weltwissen zum Beispiel Sachwissen über das Land der gesprochenen Sprache oder die Einteilung von Dingen in Klassen und Funktionen. Der GER definiert Strategien als Gelenkstellen zwischen den

Ressourcen bzw. der Kompetenzen der Lerner und dem, wie sie kommunikativ damit umgehen (ebd., S. 38). Dieses wird als Produktionsstrategie definiert, welche „das Mobilisieren von Ressourcen und das Ausbalancieren verschiedener Kompetenzen, d.h. das Ausnutzen der Stärken und Herunterspielen der Schwächen, um das vorhandene Potential im Sinne der jeweiligen Aufgabe einzusetzen, involviert“ (ebd., S. 68). Es gibt keinen zwingenden logischen Grund dafür, dass Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen [...], man sollte sich schließlich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Messskala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren“ (ebd., S. 15-18).

2. Untersuchungsgegenstand: Kompetenzbeschreibungen, Kompetenzerwartungen am Beispiel des Hessischen Gesamtsprachförderkonzeptes und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Der Aufsatz von Frey (2004) erweist sich als eine sehr hilfreiche Quelle. Durch die Ergebnisse eines Workshops hinsichtlich der Niveaubeschreibungen des GER und die intensive Auseinandersetzung mit ihnen kommt die Autorin zum Resultat, dass die Zuordnung von Kompetenzen zu bestimmten Niveaustufen nicht eindeutig ist. Daher sei es wichtig, die Exaktheit in der Beschreibung der Kompetenzniveaus zu fordern, indem man zum einen mehr Konsistenz in der begrifflichen Anwendung der Niveaus und zum anderen mehr Konsistenz bei der Auswahl der Signalebenen voraussetzt. Domänen werden hier sehr abstrakt kategorisiert und nur auf die wesentlichsten Kategorien beschränkt, in denen ein Lerner sozial agieren soll (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 22). Die sechs aufgestellten Niveaus des GER, die sich außerdem durch subjektive

Kategorisierungen aufspalten lassen können, definieren in Form einer Globalskala zunächst die grundlegenden Erfordernisse der sogenannten Kann-Beschreibungen.

Diese globale Auflistung von Kompetenzen soll im Sinne des GER definieren, wie gut jemand in einer Fremdsprache sprachliche Handlungen ausführen bzw. bewältigen kann. Es werden demnach Aussagen über die qualitativen Aspekte der Sprachkompetenz gemacht:

Tabelle1: Deskriptoren in der Globalskala

	Kompetente Sprachverwendung
C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

	Selbständige Sprachverwendung
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	Elementare Sprachverwendung
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte

	Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Quelle: Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001, S. 35)

Der GER definiert in seinem handlungsorientierten Ansatz spezifische Umgebungen und Handlungsfelder, in denen man die Vielzahl von Kompetenzen (vgl. oben) strategisch und planvoll einsetzt (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 22). Demnach ist die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Kontext bzw. Domäne als eine vorausgesetzte Kompetenz zu betrachten. Insofern gilt es nachzuweisen, ob derartige Kompetenzen, die weit über die sprachliche Kompetenz hinausgehen, bei allen Lernenden als vorausgesetzt betrachtet werden können. Es geht also in erster Linie darum, dass Sprachkompetenz im Sinne Bachmans/Palmers (1996) durch Interaktivität gekennzeichnet wird. Die verschiedenen Ebenen, auf denen Lerner interagieren sind sprachlich, strategisch, affektiv und auf Weltwissen bezogen. Sprachliche Leistung kann je nach Kontext und Aufgabentypus variieren (vgl. Douglas, 1999).

Dem GER nach geht es aber auch darum, was jemand in der Fremdsprache kann bzw. welche sprachlichen Handlungen jeweils im Mittelpunkt stehen. Dafür bietet er

Skalen an, die jede Facette des kommunikativen Handelns berücksichtigen sollen. Bachman (1990, S. 325f.) definiert in diesem Zusammenhang die „real-life“-Skala, wonach das abgebildet wird, was ein Lerner auf einer bestimmten Niveaustufe im realen Leben kommunikativ tun kann. Dabei beinhaltet „die Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen, um innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs [...] zielgerichtet Handlungen mit einem klar definierten Ziel [...] auszuführen“ (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 153). Im Vorfeld sind aber in dieser Hinsicht Fragen zu beantworten, die sich damit befassen, was ein Lerner erwerben muss. Das impliziert, dass jeder Benutzer des GER die Lernziele für seinen eigenen Bedarf definieren muss. Dafür muss aber zunächst eine Bedarfsanalyse der Lerner oder gar der Gesellschaft gemacht werden. Der nächste Schritt besteht darin, zu ermitteln, anhand welcher Aufgaben, Prozesse und Aktivitäten die Bedürfnisse der Lerner befriedigt werden können, in welchen Domänen sich all das widerspiegelt und welche Kompetenzen und Strategien letztlich dafür benötigt werden. Vor allem aber stellt die Strategieentwicklung, der vom GER ein großer Platz eingeräumt wird, einen wichtigen Punkt dar, (Glaboniat, 2006, S. 16). Schließlich wird somit vom GER dadurch ein methodisch-didaktisches Konzept, das den Lerner, seine Bedürfnisse und den Fortschritt seiner Sprachkompetenz in den Mittelpunkt stellt, skizziert. Die Kriterien für die Beschreibung der Kompetenzen unterliegen objektiven Kriterien, was schließlich dazu führen soll, dass eine Grundlage für die Angleichung der verschiedenen Lehr- und Lernziele durch die Sprachen Europas und deren Zertifizierung definiert wird, indem ein gemeinsames Bezugssystem als Außenkriterium etabliert wird (Perlmann-Balme, 2006, S. 6).

Auf das am 1. Januar 2005 vom Bundesministerium des Innern und für Heimat eingetretene neue Zuwanderungsgesetz bezogen, wodurch staatliche Integrationsangebote gesetzlich geregelt wurden, heißt es diesbezüglich, dass „derjenige über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache [...] verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann“. Das schulische Gesamtsprachförderkonzept Hessens trägt mit seinen unterschiedlichen Bausteinen zur Deutschförderung von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache der Integration Rechnung. So sind seit 2015 über 20.000 Kinder und Jugendliche nach Hessen gekommen und haben nach ihrer Intensivsprachförderung bereits in den regulären Unterricht gewechselt. Interessant und besonders wichtig beim schulischen Gesamtsprachförderkonzept Hessens ist das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts. Die vorrangigen Aufgaben sind hierbei, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit als besondere Qualifikation zu erhalten und zu fördern, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellung zur Integration zu leisten und ihre interkulturelle Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu stärken (Hessisches Kultusministerium, n.d. a). Der Unterricht trägt außerdem dazu bei, die allgemeine Sensibilität und das Bewusstsein für Sprachen zu stärken und sowohl Kompetenzen als auch Methoden zu vermitteln, die im Besonderen bei der Weiterentwicklung der Deutschkenntnisse von Nutzen sind. Die Regelschulen bieten schulpflichtigen Seiteneinsteigern verpflichtend Intensivklassen an, um die grundlegenden Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Bildungspolitisch ist die Absorption das oberste Ziel, d.h. der Übergang aus den Intensivklassen in die Regelklassen. Allerdings gilt in Hessen das Prinzip, dass jeder in der Regelklasse erfolgreich mitarbeiten können muss

und eine Anschlussförderung in den Deutschförderkursen ausreichend ist. Deswegen wird so lange eine Sprachförderung in einer Intensivklasse ermöglicht bis ausreichend Sprachkenntnisse vorhanden sind, um dem regulären Schulunterricht folgen zu können. Unbeantwortet bleibt aber die Frage, was das Bundesland Hessen unter der Forderung „ausreichende Deutschkenntnisse“² für den Übergang in die Regelschule versteht. Es gilt zu klären auf welcher Basis (z.B. Klasse, Schultypus) und wem entsprechend, d.h. dem GER oder dem hessischen Curriculum, diese Herangehensweise ihre Berechtigung hat. Postuliert wird generell, dass SchülerInnen aus der Kategorie „*Seiteneinsteiger*“³ hinausfallen, sobald sie in der Regelklasse geführt und nicht mehr in der Intensivsprachförderung sind. Betrachtet man das Hessische Gesamtsprachförderkonzept, so scheinen im Gegensatz zu den Integrationskursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2024) keine offiziell zugelassenen Lehrwerke verzeichnet zu sein. Außerdem findet sich im hessischen Curriculum kein Verweis auf DaZ/DaF und dem GER. Demnach stellt sich die Frage, ob das didaktische Material in Intensivklassen das Curriculum oder den GER abdeckt und nach welchen Kriterien und Sprachstandsprüfungen die Schüler eingestuft und evaluiert werden. Als zentral erweist sich die Fragestellung, ob Schüler gemäß der Altersgruppe oder des Sprachniveaus (GER) in die Intensivklassen aufgenommen werden. Um diese Thematik zu beleuchten, sind das Kerncurriculum für Hessen (Hessisches Kultusministerium, n.d. b) und der GER am Beispiel ihrer Kompetenzerwartungen für den schriftlichen Ausdruck gegenübergestellt worden. Dabei wird das Kerncurriculum Hessens und dessen Umsetzung im Lehrwerk (Bentin, W. *et al.*, 2012, 2013 & 2014) für HS/R/GS³

²Auch im Zuwanderungsgesetz ist das Prädikat „ausreichend“ hinsichtlich der Deutschkenntnisse zu finden.

³ Lehrwerk für Haupt-, Real- und Gesamtschule

am Beispiel des schriftlichen Ausdrucks für Deutsch als Muttersprache (DaM) in den Fokus genommen.

Tabelle 2: Kompetenzerwartungen und Handreichungen für das Lehrwerk „Doppel-Klick“, 5. und 6. Klasse, H, R, GS

Kompetenzerwartungen am Ende der 6. Klasse	Umsetzung in <i>Doppel-Klick</i> , 5. Klasse	Umsetzung in <i>Doppel-Klick</i> , 6. Klasse
Schreiben		
Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten		
<ul style="list-style-type: none"> Die Schreibabsicht und den Adressaten klären und daran orientiert die Schreibidee umsetzen Texte zu realen und fiktiven Ereignissen sowie konkreten und abstrakten Themen aus Schreib-handlungen aufbauen und dabei Textsortenmerkmale 	<p>Themenkapitel: Mit Tieren leben (A2)</p> <p>Trainingseinheiten: Briefe schreiben</p> <p>Themenkapitel: Robinson</p> <p>Trainingseinheiten: Zu Bildern erzählen (B1)</p>	<p>Themenkapitel: Spurensuche</p> <p>Trainingseinheiten: Eine Versuchsanleitung</p> <p>Schreiben (B1.2.)</p> <p>Themenkapitel: Von Angst und Mut</p> <p>Trainingseinheiten: Berichten (B1)</p>

<p>beachten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationen und Argumente aus einem oder mehreren Texten zusammen-führen und zu einem eigenen Text verarbeiten • Texte mit Hilfe elementarer sprachlicher Mittel sowie mit Mitteln der Satzverknüpfung gestalten und dadurch Textaussagen gewichten 		
--	--	--

Quelle: von der Verfasserin erstellt

Tabelle 3: Kompetenzerwartungen und Handreichungen für das Lehrwerk „Doppel-Klick“, 7. und 8. Klasse, H, R, GS

Kompetenzerwartungen am Ende der 8. Klasse	Umsetzung in <i>Doppel-Klick</i> , 7. Klasse	Umsetzung in <i>Doppel-Klick</i> , 8. Klasse
Schreiben		
Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten		

<ul style="list-style-type: none"> • Die Schreibabsicht und den Adressaten klären und daran orientiert die Schreibidee umsetzen • Texte zu realen und fiktiven Ereignissen sowie konkreten und abstrakten Themen aus Schreibhandlungen aufbauen und dabei Textsortenmerkmale beachten • Informationen und Argumente aus einem oder mehreren Texten zusammenführen und zu einem eigenen Text verarbeiten • Texte mit Hilfe elementarer sprachlicher Mittel sowie mit Mitteln der Satzverknüpfung gestalten und dadurch Text-aussagen 	<p>Themenkapitel:</p> <p>Ich und das Internet</p> <p>Dem Papier auf der Spur</p> <p>Trainingseinheiten:</p> <p>Einen Leserbrief schreiben (B2.1.)</p> <p>Eine Inhaltsangabe schreiben (B2.1.)</p>	<p>Themenkapitel:</p> <p>Einsatz für den Frieden</p> <p>Kurzgeschichten</p> <p>Trainingseinheiten:</p> <p>Schriftliche Stellung nehmen (B2)</p> <p>Eine literarische Figur charakterisieren (B2.2.)</p>
---	---	---

gewichten		
-----------	--	--

Quelle: von der Verfasserin erstellt

In den Tabellen 2 und 3 wurden die Kompetenzerwartungen des Kerncurriculum Hessens und deren Umsetzung anhand der Handreichungen für das Lehrwerk Angel, M. *et al.* (2014) zusammengestellt. Wie aus den dargestellten Kompetenzerwartungen des Kerncurriculum Hessens am Ende der 6. und 8. Klasse für den schriftlichen Ausdruck für Deutsch als Muttersprache (DaM) zu sehen ist, sind sie nicht mit den entsprechenden Kann-Beschreibungen des GER (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001) für die schriftliche Kompetenz vergleichbar. Anhand einiger aus den Tabellen hervorgehenden und im Folgenden gegenübergestellten Beispiele sollen die Unterschiede in der Didaktisierung und Herangehensweise zwischen DaF, DaZ und DaM aufgezeigt werden.

Die Kompetenzerwartungen der Fertigkeit Schreiben am Ende der 6. und 8. Jahrgangsstufe werden durch die folgenden Kann-Beschreibungen im Referenzrahmen des Europarats (2001, 36-87) „Texte zu realen und fiktiven Ereignissen sowie konkreten und abstrakten Themen aus Schreibhandlungen aufbauen und dabei Textsortenmerkmale beachten“, „Informationen oder Argumente aus einem oder mehreren Texten zusammenführen und zu einem eigenen Text verarbeiten“ und „Texte mit Hilfe elementarer sprachlicher Mittel sowie mit Mitteln der Satzverknüpfung gestalten und dadurch Textaussagen gewichten“, definiert, ohne das Niveau festzusetzen. Betrachtet man nun die Kann-Beschreibungen im GER, so fällt auf, dass es sich zum größten Teil um eine Niveaushiftung handelt. Das Äquivalent zu „Informationen oder Argumente aus einem oder mehreren Texten zusammenführen und zu einem eigenen Text verarbeiten“

findet sich sowohl in den Kann-Beschreibungen der schriftlichen Produktion allgemein „kann klare detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen“ als auch bei den Kann-Beschreibungen der Selbstbeurteilung „Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen“ eher auf dem Niveau B2 wieder. Auch die detaillierten Kann-Beschreibungen „Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen. Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.“ zu „Berichte und Aufsätze schreiben“ untermauert die eine Kompetenzverschiebung von A2/B1 zu B2. Die Kompetenzerwartung „Texte mit Hilfe elementarer sprachlicher Mittel sowie mit Mitteln der Satzverknüpfung gestalten und dadurch Textaussagen gewichten“ scheint nach der allgemeinen Beschreibung der schriftlichen Produktion die einzige zu sein, die sich der Beschreibung des A2-Niveaus „Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie und, aber oder weil verbinden“ nähert. Die detailliertere Kategorie „Berichte und Aufsätze schreiben“ bietet aber leider auf den Niveaus A1/A2 keinerlei Deskriptoren an und

demnach ist erst ab dem Niveau B1 nach Äquivalenzen zu suchen. Die Beschreibung für das Kreative Schreiben „Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen“ wird auf dem Niveau B1 verzeichnet und ist im Gegensatz zur Kompetenzerwartung am Ende der 6. bzw. 8. Klasse „Texte zu realen und fiktiven Ereignissen sowie konkreten und abstrakten Themen aus Schreibhandlungen aufbauen und dabei Textsortenmerkmale beachten“ sehr konkret.

Tabelle 4: Kann-Beschreibungen für den schriftlichen Ausdruck allgemein

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten

	Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Quelle: Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001, S. 67)

Tabelle 5: Selbstbeurteilung für den schriftlichen Ausdruck

Schreiben	
C2	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
C1	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.
B2	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und

	detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.
B1	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.
A2	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B., um mich für etwas zu bedanken.
A1	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Quelle: Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001, S. 36)

Tabelle 6: Kann-Beschreibungen Berichte und Aufsätze schreiben

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen,

	effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen. Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.
B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen. Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.

A2	Keine Deskriptoren verfügbar
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001, S. 68)

Tabelle 7: Kann-Beschreibungen Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben	
C2	Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen, und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessenen ist.
C1	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.
B2	Kann klare, detaillierte zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten. Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.
B1	Kann unkomplizierte detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben

	werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.
A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z.B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studieneerfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen. Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.
A1	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.

Quelle: Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001, S. 67)

Fokussiert man exemplarisch auf die Altersgruppe der Sekundarstufe I, wo die Muttersprache schon als Referenzrahmen ausgebildet ist und demnach auch Denkmuster, Wertvorstellungen, Gefühlswelt verfestigt sind, ist es gerade bei Bildungsbenachteiligung⁴, wie aktuelle Statistiken belegen, schwierig das Muttersprachenniveau in Deutsch zu erreichen. Chlosta/Ostermann (2008, S. 17-30) fanden heraus, dass 17% aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund keinen Schulabschluss, 42% einen Hauptschulabschluss, 31%

⁴ In aktuellen Statistiken des Bundesinstituts für Berufliche Bildung, wo nach Staatsangehörigkeit und nicht mit dem Kriterium „Mit Migrationshintergrund“ differenziert wird, kristallisiert sich eine Bildungsbenachteiligung heraus. Dabei sind gut 15 % der ausländischen Kinder an deutschen Schulen sind ohne jeden Schulabschluss, das ist doppelt so viel wie deutsche Kinder.

einen Realschulabschluss und nur 9% einen gymnasialen Abschluss hatten. Skizziert man das heutige pluralere Bildungsbild, indem man auch die derzeitige Flüchtlingssituation mitberücksichtigt, so ist damit zu rechnen, dass diese Situation sicherlich einen zusätzlichen Fall innerhalb der Bildungsstufen mit sich führen wird.

3. Schlussfolgerungen

Unter den angesprochenen Problematiken hinsichtlich der Unterschiede zwischen DaF/DaZ und DaM muss das Thematik der Bewertung aufgegriffen werden. Der GER definiert ein Beurteilungs- bzw. Messverfahren als valide, wenn nachgewiesen werden kann, dass die Information des im jeweiligen Kontext gemessenen Kriteriums eine genaue Abbildung der Kompetenz eines Prüflings ist (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 172). In diesem Kontext kann die Interlanguage-Theorie Anwendung finden, wo der Lerner in bestimmten Phasen seines Spracherwerbs Fehler macht und Zwischensprachen benutzt. Das impliziert, dass der gesamte Spracherwerb nichts Anderes als eine Reihe von Übergängen von einer Lernaltersprache zur nächsten ist. Dabei ist das oberste Ziel, die Zielsprache zu perfektionieren (vgl. Niveau GER). Dabei ist nicht nur von Wichtigkeit, was ein jeder Lerner kann, sondern auch wie gut sich dies Fähigkeit zeigt. Der GER (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 139ff.) betont ein bewussteres und effektiveres Lernen. Der sogenannte Washback-Effekt (positive und negative Rückwirkungen beim Sprachenlernen) kann Aufschluss darüber geben, welche kommunikativen Aufgaben und Aktivitäten, welche Themen, grammatische Einheiten oder welche soziokulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten gelehrt, gefestigt und

geprüft werden sollen. Man sieht also, dass nicht nur Lerner, sondern auch Lehrende ein Feedback hinsichtlich des zu planenden oder geleisteten Unterrichtes benötigen, um die entsprechenden Fortschritte oder Mängel einer meist heterogenen Gruppe und einzelne Leistungen in Bezug dazu zu erkennen, damit im Curriculum oder mit den von ihm gesetzten Lehrzielen fortgefahren werden kann. Dies kann als Normorientierung verstanden werden. Man sollte in diesem Rahmen demnach die Lernerstrategien respektieren, um von Kriteriumsorientierung statt von Normorientierung zu sprechen. Zusammenfassend empfiehlt der Referenzrahmen, dass sowohl die Evaluationsarten, die Bedürfnisse der Lernenden und die Lernkulturen wichtige Faktoren sind, um die ergiebigste und effektivste Rückwirkung (washback effect) sowohl auf der Mikro- als auch der Makroebene zu erzielen. Im Rahmen dieses Beitrags wäre es dementsprechend wünschenswert, dass die gesetzten Testziele eine positive Rückwirkung auf der Mikroebene gewährleisten. GER (Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 139ff.). Darüber hinaus ergaben bildungsanalytische Untersuchungen der KMK, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst bei gleichen Leistungen und Kompetenzen gegenüber deutschstämmigen Kindern in der Zensurenggebung benachteiligt werden. Betrachten wir nun gleichermaßen die Variablen für den Zweitspracherwerb und die Entwicklung und nachhaltige Festigung zweitsprachlicher Kompetenz, um genau darum nämlich handelt es sich, wenn wir in Deutschland über das Deutschlernen von Zuwanderern reden: um die Kompetenz in ihrer Zweitsprache, die dem existenziellen Rang nach in der Lebensbiografie der Mehrheit der MigrantInnen die zweitwichtigste ist, egal, wie viele Fremdsprachen sie nach dem Erwerb ihrer Muttersprache schon gelernt haben mögen und noch lernen werden. Es gibt verschiedene Variablen, die das Gelingen oder

Scheitern des Zweitspracherwerbs beeinflussen. Gerade bei Kindern ist der Stand der Entwicklung und Förderung der Erstsprache und der entsprechende begleitende Einsatz im Zweitspracherwerbsprozess von hoher Bedeutsamkeit. Dies trägt erheblich zur Zweitsprachen- und Intelligenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund und zur Integration am Lern- und Lebensort Schule bei. Dazu können folgende Aussagen als wissenschaftlich weitgehend gesichert und belastbar gelten:

- Der bilinguale Unterricht, insbesondere die synchrone Alphabetisierung von Kindern in ihren beiden Sprachen geht nicht auf Kosten der Entwicklung des Zweitsprachenerwerbs.
- Der bilinguale Sachfach-Unterricht beeinträchtigt nicht die Leistungsentwicklung bezogen auf die Lerninhalte der betroffenen Fächer. Ganz im Gegenteil, kann der bilinguale Sachfachunterricht u. a. von den Übersetzungshilfen, die eine unterrichtsbegleitende Förderung der Muttersprache(n) ab Schulbeginn für die Klärung fachlicher Lerngegenstände betragen kann, profitieren.
- Erfolgreich verlaufende Prozesse früher Zweisprachigkeit führen zu besseren Leistungen beim Erwerb von weiteren Fremdsprachen.
- Sprachlicher Kompetenz, sprachlich-kulturelle Identität und Integration bedingen sich gegenseitig. Die Entwicklung und nachhaltige Festigung sprachlicher Kompetenz und sprachlich-kultureller Identität selbst in das Bedingungsgefüge gelingender Integration geknüpft: sie fördern die Integration und werden durch Integration gefordert.

Aufgrund all dieser Überlegungen zeigt sich, dass sich der Übergang von den ersten basalen sprachlichen Fähigkeiten bis hin zu bildungssprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen, wie sie durch Curricula, Referenzrahmen und Förderkonzepten definiert

sind, ein zentrales Unterrichtsziel darstellt. Gleichzeitig erfordern identitätssoziologische und lernpsychologische Zusammenhänge und Erkenntnisse, die Berücksichtigung anderer Muttersprachen als Deutsch, und zwar einmal in Programmen der Förderung des Erst- und Zweitspracherwerbs von Kindern und Jugendlichen und zum anderen im respektvollen Umgang mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit insgesamt (ebd., S. 15ff.). Insofern gehören die Muttersprachen und Kulturen von Menschen mit Migrationshintergrund und Zuwanderern, ebenso zu den mit ihnen verwachsenen Identitätsanteilen wie die deutsche Sprache und Kultur untrennbarer Bestandteil der deutschstämmigen Bevölkerung ist und spielen somit in allen Bereichen der genannten Integrationsvariablen hinein, müssen bedacht sein in Konzepten für eine gelingende Integration im Interesse einer selbstfürsorglichen Gesamtgesellschaft Deutschland. „Integration“ bedeutet also Prinzipien nationaler Monokultur und Einsprachigkeit abzulegen und die Weichen zu einer multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft, schon zu Schulbeginn, zu legen.

Literaturverzeichnis

- Angel, M. *et al.* (2014). *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. Förderausgabe 5*. Cornelsen Verlag.
<https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-inklusion-fuer-erhoehten-foerderbedarf-schulbuch-5-schuljahr-9783060629398>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. OUP.
- Bachman, L. F./Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press
- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele (1979). *Der Zweitspracherwerb, Möglichkeiten und Grenzen der „großen Hypothesen“*. In: *Linguistische Berichte* 64, S. 3-35

Bentin, W. et al. (2012). *Doppelklick. Das Sprach- und Lesebuch 5.* (Hg.) Krull, R./Bentin, W. Cornelsen Verlag. <https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-das-arbeitsheft-plus-sprachfoerderung-5-schuljahr-9783060616770>

Bentin, W. et al. (2012). *Doppelklick. Das Sprach- und Lesebuch 6.* (Hg.) Krull, R./Bentin, W. Cornelsen Verlag. <https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-das-arbeitsheft-plus-sprachfoerderung-6-schuljahr-9783060616787>

Bentin, W. et al. (2013). *Doppelklick. Das Sprach- und Lesebuch 7.* (Hg.) Bentin, W. Cornelsen Verlag. <https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-das-arbeitsheft-plus-sprachfoerderung-7-schuljahr-9783060616794>

Bentin, W. et al. (2014). *Doppelklick. Das Sprach- und Lesebuch 8.* (Hg.) Bentin, W. Cornelsen Verlag. <https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-das-arbeitsheft-plus-sprachfoerderung-8-schuljahr-9783060623488>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2024). *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen.* <https://t.ly/vFP15>

Bundesministerium des Innern und für Heimat (2005). *Zuwanderungsgesetz.* <https://shorturl.at/wGzDW>

Chita, A. (2008). *Bewertungskriterien schriftlicher Lernerproduktionen B2 und C1 und ihre Validität.* Dissertation. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2009/docId/1321>

Chlosta, C./Ostermann, T. (2008). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: *Deutsch als Zweitsprache.* Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Schneider-Verl. Hohengehren, (Deutschunterricht in Theorie und Praxis ; 9), S. 17 - 30

Douglas, D.(1999). *Assessing Languages for Specific Purposes.* Cambridge University Press.

- Egger, K. (1995). Muttersprachenerwerb und Zweitsprachenerwerb. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum*. (Hg): Augusto Carli u.a., S. 77-83
- Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. <https://shorturl.at/vEM6w>
- Faber, G. et al. (2015). *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. Förderausgabe 8*. Cornelsen Verlag. <https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-inklusion-fuer-erhoehten-foerderbedarf-schulbuch-8-schuljahr-9783060607204>
- Frey, E. (2004). *Die Kompetenzbeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens: Beobachtungen zur Trennschärfeproblematik*, <https://shorturl.at/dGIZ3>
- Glaboniat, M./Müller, M. (2006). Note „sehr gut“ - aber in Bezug worauf? In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Deutsch, Heft 34*. Klett. S. 14-21
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Bundezentrale für politische Bildung.
- Hessisches Kultusministerium. (n.d. a). *Förderangebote des schulischen Gesamtsprachförderkonzepts Hessens. Förderung von Sprachkompetenz*. <https://t.ly/10U61>
- Hessisches Kultusministerium. (n.d. b). *Kerncurricula des schulischen Gesamtsprachförderkonzepts Hessens, Sekundarstufe I*. <https://shorturl.at/yaX4j>
- Hessisches Kultusministerium. (n.d. c). *Sprachförderung. Schulisches Gesamtsprachförderkonzept*. <https://shorturl.at/AkWOC>
- Kielhöfer, B. (1995). Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdspracherwerb. In: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. (Hg): Dittmar, N. et al. Peter Lang Verlag. Bd 52, S. 35-49
- Klein, W. (1984). *Zweitsprachenerwerb*. Athenaeum

- Merten, S. (1997). *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweiterwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Peter Lang. S. 65-117
- Naumann, I. et al. (2013). *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. Förderausgabe 6*. Cornelsen Verlag.
<https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-inklusion-fuer-erhoehten-foerderbedarf-schulbuch-6-schuljahr-9783060630035>
- Naumann, I. et al. (2014). *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. Förderausgabe 7*. Cornelsen Verlag.
<https://www.cornelsen.de/produkte/doppel-klick-inklusion-fuer-erhoehten-foerderbedarf-schulbuch-7-schuljahr-9783060605798>
- Perlmann-Balme, M. (2006). "Das alles kann ich schon!" Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren.
In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Deutsch. Heft 34*. Klett, S. 5-13
- Rösler, D. (1995). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In:
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. (Hg):
Dittmar, N. Et al.. Peter Lang Verlag. Bd.52, S. 149-159
- Steinmüller, U. (1995). Korreferat zum Beitrag Dietmar Rösler: "Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten" – vor allem jedoch Unterschiede. In: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. (Hg.): Dittmar, Norbert u.a.. Peter Lang Verlag. Bd. 52., 161-164