



Forster Vosicki ■ Gick ■ Studer (Hg.)

IDT 2017

Band 3:

Sprachenpolitik:

Expertenberichte und Freiburger Resolution

IDT 2017

Band 3:

Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution

Herausgegeben von:
Brigitte Forster Vosicki
Cornelia Gick
Thomas Studer

ERICH SCHMIDT VERLAG

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-18165-0



Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz
(BY-NC-ND).
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung
und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

IDT 2017
BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN:
Menschen – Lebenswelten – Kulturen
Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer
Fribourg/Freiburg, 31. Juli – 4. August 2017
Im Auftrag des IDV herausgegeben von Brigitte Forster Vosicki, Cornelia Gick
und Thomas Studer



Ergeben sich zwischen der Version dieses eBooks
und dem gedruckten Werk Abweichungen,
ist der Inhalt des gedruckten Werkes verbindlich.

Umschlagabbildung © Philippe, Fotolia.com

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-18164-3
eBook: ISBN 978-3-503-18165-0

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019
www.ESV.info

Satz: L101, Fürstenwalde

Inhalt

Einleitung	
<i>Thomas Studer, Brigitte Forster Vosicki und Cornelia Gick</i>	7
Konkrete Initiativen zur Förderung von Deutsch im internationalen Kontext	
<i>Christoph Veldhues</i>	13
Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden	
<i>René Koglbauer und Alina Dorota Jarzabek</i>	30
Die Mittlerorganisationen und die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder und ihre Strategien für die Zukunft	
<i>Joachim Hoefele</i>	51
Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich	
<i>Marina Foschi Albert und Renate Faistauer</i>	77
Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip	
<i>Naomi Shafer und Martin Baumgartner</i>	98
Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum	
<i>Gabriele Kniffka, Nadia Montefiori und Ulrich Dronske</i>	115
Deutsch als Zweitsprache im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus	
<i>Mi-Cha Flubacher und Rudolf de Cillia</i>	134
Lehrpläne im DaF- und DaZ-Unterricht	
<i>Daniel Elmiger und Klaus-Börge Boeckmann</i>	150
Lehrerprofile, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung	
<i>Karin Ende und Imke Mohr</i>	166
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)	
<i>Günther Schneider, Peter Lenz und Brigitte Forster Vosicki</i>	184
Rolle der Forschung und Zusammenarbeit, Netzwerke und Forschungskooperation	
<i>Andrea Ender und Nicole Marx</i>	210
Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik	225

Einleitung

Unter dem Motto „Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen“ fand 2017 in Fribourg/Freiburg in der Schweiz die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt. Die IDT verfolgt die Ziele, über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu informieren, Begegnungen zwischen Theorie und Praxis Raum zu geben, die Zusammenarbeit zwischen DaF- und DaZ-Akteuren weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder zu fördern und bildungspolitische Akzente zu setzen. Die drei aus der IDT 2017 hervorgegangenen Tagungsbände – Bd. 1: *Hauptvorträge*, Bd. 2: *Sektionen*, Bd. 3: *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* – widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Der hier vorliegende dritte Band der Tagungsakten setzt sich mit sprachen-, bildungs- und fachpolitischen Brennpunkten von DaF und DaZ auseinander. Er umfasst einerseits elf thematische Expertenberichte und andererseits die Freiburger sprachenpolitische Resolution, die auf diesen Berichten basiert und auf der IDT 2017 verabschiedet wurde.

Die Arbeiten an den Expertenberichten setzten bereits ein Jahr vor der Tagung ein. Auf Initiative der Freiburger Tagungsleitung, die elf politisch geprägte, gegenwärtig stark diskutierte DaF- und DaZ-Arbeitsfelder identifiziert hatte, machten sich elf zielgruppenspezifische Arbeitsgruppen (*special interest groups*, SIGs) ans Werk, um den aktuellen Stand grundlegender Fragen in diesen Arbeitsfeldern aufzuarbeiten, hinsichtlich ihrer Genese zu reflektieren und in Form von Postulaten und Desideraten zu akzentuieren. Für jede SIG konnten i. d. R. zwei bis drei namhafte Fachpersonen als Leitende und Hauptautor/innen der Berichte sowie fünf bis sieben Fachleute als Mitarbeitende und Ko-Autor/innen gewonnen werden. Dabei wurde darauf geachtet, dass innerhalb jeder Arbeitsgruppe verschiedene fachliche und einschlägige institutionelle Perspektiven vertreten waren und Stimmen sowohl aus dem deutschsprachigen als auch aus dem nicht-deutschsprachigen Raum zum Zuge kamen. Insgesamt beteiligten sich 85 Expert/innen an den Arbeiten der SIGs. (Die Gesamtkoordination der SIGs lag bei Brigitte Forster Vosicki, die auch, zusammen mit Cornelia Gick und Thomas Studer, für das Konzept der SIGs verantwortlich zeichnet.)

Aus aktuellem Anlass setzten sich zwei Arbeitsgruppen mit dem Lehren und Lernen von Deutsch im Kontext von Migration und Integration auseinander.

der, d. h. mit sprachen- und bildungspolitischen Dimensionen von *Deutsch als Zweitsprache* (Deutsch aus der Innensicht):

- SIG 1.1: *Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum;*
- SIG 1.2: *Deutsch als Zweitsprache im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus.*

Komplementär dazu nahmen fünf Arbeitsgruppen das Lehren und Lernen von Deutsch im internationalen Kontext und damit sprachen- und bildungspolitische Dimensionen von *Deutsch als Fremdsprache* unter die Lupe (Deutsch aus der Aussensicht):

- SIG 2.1: *Initiativen zur Förderung von Deutsch im internationalen Kontext;*
- SIG 2.2: *Die Mittlerorganisationen und die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder in Geschichte und Gegenwart und ihre Strategien für die Zukunft;*
- SIG 2.3: *Sprachpolitisches Handeln von Verbänden;*
- SIG 2.4: *Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF;*
- SIG 2.5: *Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich.*

Zwei weitere Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit zentralen konzeptuellen Grundlagen von DaF und DaZ:

- SIG 3.1: *Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) und das „Europäische Sprachenportfolio“ (ESP);*
- SIG 3.2: *Lehrpläne und Lernziele.*

Schliesslich nahmen sich ebenfalls zwei Arbeitsgruppen thematischer Bereiche an, die für die Steuerung des Lehrens und Lernens von Deutsch von besonderer Relevanz sind:

- SIG 4: *Lehrerprofile und Konzepte der Lehreraus- und Weiterbildung;*
- SIG 5: *Rolle von Forschung, Forschungszusammenarbeit und -kooperation.*

Um die Beiträge trotz der thematischen Vielfalt vergleichbar zu halten resp. vergleichendes Lesen zu ermöglichen, weisen alle eine dreiteilige Grobstruktur auf: ‚Status quo‘, ‚Blick zurück‘ und ‚Blick nach vorn‘. Jeder Beitrag kann für sich in Anspruch nehmen, vor dem redaktionellen Feedback der Herausgebenden eine doppelte kommunikative Validierung durchlaufen zu haben: Zum einen spiegeln die einzelnen Beiträge einen (bisweilen hart errungenen) Konsens innerhalb der Arbeitsgruppen, zum andern und darüber hi-

naus wurde vor der Tagung eine Beta-Version jedes Berichts auf der IDT-Website veröffentlicht und auf der Tagung im Rahmen von Workshops mit einem breiteren Kreis von Interessierten diskutiert und interaktiv konsolidiert, dies anlässlich des ‚politischen Montags‘ als eine der zentralen Innovationen der Freiburger IDT. Ein drittes gemeinsames Merkmal der Berichte ist die klare Zukunftsorientierung, d.h. die Texte wurden von Anfang an so konzipiert, dass sich für die sprachpolitische Resolution möglichst konkrete Anhaltspunkte für Postulate und Desiderate ergeben sollten.

Für die vorliegende Publikation wurden die Beiträge in der Reihenfolge der Thesen der Resolution angeordnet. Die Abfolge der Thesen wiederum ist grob so motiviert, dass die Internationalität von DaF betont und der IDT als Verbandstagung Rechnung getragen wird. Daher machen fünf Berichte, die Deutsch aus der Aussensicht beleuchten und/oder Handlungsoptionen für die DaF-Verbände aufzeigen, den Anfang (SIGs 2.1 bis 2.5). Die beiden folgenden Berichte thematisieren Deutsch im Kontext von Migration und Integration (Deutsch aus der Innensicht; SIGs 1.1 und 1.2). Schliesslich widmen sich vier weitere Berichte konzeptuellen Grundlagen, die für die Professionalisierung und Weiterentwicklung von DaF und DaZ als Praxis und als Disziplin zentral sind (SIGs 3.2 und 4 sowie 3.1 und 5). Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Christoph Veldhues beschreibt fünf Ansätze der Deutschförderung (Werbung, Qualifikation, Motivation, Information, Kooperation) und illustriert diese anhand von zehn realisierten Initiativen. Aufbauend darauf werden Maximen formuliert, an denen sich solche Initiativen in Aufstellung und Umsetzung orientieren können und mit dem Ziel nachhaltiger Wirkung orientieren sollten.

René Koglbauer und *Alina Dorota Jarzabek* legen ihren Überlegungen zum sprachpolitischen Handeln von Verbänden ein Mehrsprachigkeitsprinzip zugrunde, analysieren exemplarisch und kontextspezifisch sprachpolitische Verbandsaktivitäten und formulieren zehn Empfehlungen, die zur Intensivierung des sprachpolitischen Engagements der Verbände anregen sollen.

Joachim Hoefele stellt Tätigkeitsfelder, Zwecksetzungen und Aktivitäten der Mittlerorganisationen für Deutsch im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der deutschsprachigen Länder dar, diskutiert dabei auch neuere Entwicklungen wie v.a. die Internationalisierung von Wissenschaft und Bildung und zeigt anhand von ausgewählten Beispielen auf, wie diese Aktivitäten von DaF-Verbänden im Ausland wahrgenommen werden.

Internationalisierung ist auch ein zentrales Thema des Beitrags von *Marina Foschi Albert* und *Renate Faistauer*, in dem der akademische Bereich von DaF fokussiert wird. Als erstrebenswert erscheinen den Autorinnen insbesondere Massnahmen für eine qualitativ gestärkte Internationalisierung. Dazu werden eine Reihe von Empfehlungen gemacht, darunter die Förderung

von Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern (im Hinblick u.a. auf Hochschulkooperationen) sowie die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskonzepten mit bedarfsgerechtem Angebot für Deutsch.

Naomi Shafer und *Martin Baumgartner* nehmen eine Bestandesaufnahme des DACH-Prinzips vor und präsentieren Vorschläge, wie dieses Prinzip zeitgemäss weiterentwickelt und kontextspezifisch umgesetzt werden könnte. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Anerkennung der Vielfalt des Deutschen seitens der Sprachenpolitik und der Fachwissenschaft sowie ein moderner, offener und dynamischer Kulturbegriff als Grundlage für die Rekonstruktion deutschsprachiger Diskurse.

Gabriele Kniffka, *Nadia Montefiori* und *Ulrich Dronske* stellen den Zugang geflüchteter Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem Deutschlands, der Deutschschweiz und Österreichs dar und legen eine Bestandesaufnahme der Massnahmen für DaZ-Schülerinnen und -schüler vor, wobei Curricula, Handreichungen und Lehrmaterialien für DaZ ebenso berücksichtigt werden wie die Qualifikation der eingesetzten Lehrkräfte. Insgesamt ziehen die Autor/innen ein gemischtes Fazit, orten weiteren Handlungsbedarf und formulieren Empfehlungen zuhanden von Wissenschaft, Politik und Didaktik.

Was Massnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung von Geflüchteten betrifft, konstatieren *Mi-Cha Flubacher* und *Rudolf de Cillia* für Deutschland, Österreich, die Schweiz und Südtirol neben einzelnen Positiv-Beispielen vorwiegend unkoordinierte und nicht nachhaltige Programme, die weder mit der gestiegenen Anzahl Geflüchteter Schritt halten, noch auf die heterogenen Bedürfnisse der Zielgruppen „Migrant/innen“ und „Geflüchtete“ abgestimmt sind. Unter diesen Vorzeichen wird besonders auch der freie Zugang zu Integrationskursen für *alle* Geflüchteten gefordert.

Daniel Elmiger und *Klaus-Börge Boeckmann* zeigen die Funktion und die Rolle von Lehrplänen im DaF- und DaZ-Unterricht auf, bringen neuere Entwicklungen wie den Einfluss des „Europäischen Referenzrahmens“ oder die Diversifizierung von Lernzielen zur Sprache und stellen mit der französischsprachigen Schweiz und Österreich zwei Lehrplanregionen vor, die sich mit ihren unterschiedlichen Prämissen und Herausforderungen wechselseitig beleuchten.

Karin Ende und *Imke Mohr* identifizieren fünf grundlegende Fragestellungen moderner Fremdsprachenlehrer/innenbildung, beantworten diese exemplarisch und fassen sie in Form von Grundsätzen zusammen, die es bei der Konzeption von Qualifizierungen für Sprachlehrkräfte aller Profile zu berücksichtigen gilt. Die Fragestellungen betreffen Prinzipien und Modelle der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung (besonders auch im Hochschulkontext),

Kompetenzen von Deutschlehrkräften (u. a. auch im Migrationskontext) und den zentralen Aspekt, wie man das eigentliche Unterrichten lernt.

Günther Schneider, Peter Lenz und Brigitte Forster Vosicki informieren faktenreich über den „Stand der Dinge“ in Sachen „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“ (GER) und „Europäisches Sprachenportfolio“ (ESP), wobei Konzepte und Instrumente, Weiterentwicklung für verschiedene Nutzergruppen und Wirkungen des GER ebenso besprochen werden wie die Kritik am GER. Auf Basis dieser umfassenden Bestandesaufnahme werden Empfehlungen für GER-Nutzungen formuliert, die sich an die (Bildungs-)Politik, die Wissenschaft und die Didaktik richten.

Andrea Ender und Nicole Marx berichten über eine speziell für die Zwecke der Forschungs-SIG durchgeführte internationale Online-Befragung unter über hundert DaF/DaZ-Forschenden und Lehrkräften, mit der Fragen zur Verbreitung und Förderung von Forschung im Arbeitsfeld DaF/DaZ abgeklärt wurden. Nicht zuletzt konnten auf diesem Weg Rahmenbedingungen für erfolgreiche Forschung sowie Forschungslücken und für die Zukunft wichtige Forschungsdesiderate identifiziert werden.

Die *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik* konnte auf diesen elf substantziellen Expertenberichten, besonders auf den darin enthaltenen Empfehlungen und Forderungen, aufbauen. Erarbeitet wurde die Resolution von einem Komitee, das von Thomas Studer und Ingo Thonhauser geleitet wurde und in dem Vertreter/innen des IDV-Vorstandes, von Mittlerorganisationen und Fachvertreter/innen aus allen drei DACH-Ländern Einsitz nahmen, namentlich: Brigitte Forster Vosicki, Marianne Hepp, René Koglbauer, Hiltraud Caspar Hehne, Hannes Schweiger, Nivin El Sioufy. Wichtige Hinweise zum Resolutionstext gaben ausserdem André Möller, Sabine Lüttke und Gertrude Zhao-Heissenberger.

Die Arbeit im Resolutionskomitee gestaltete sich iterativ, d. h. der Resolutionstext durchlief mehrere Vorschlags-, Feedback- und Überarbeitungsphasen im Komitee. Ein erster Entwurf der Thesen wurde den Mitgliedern des Rats der IDT im Juni 2017 vorgelegt. Die in der Folge überarbeiteten Thesen waren Gegenstand der Diskussion in den Workshops der SIGs anlässlich des sprachenspolitischen Montags der Tagung. Wichtige Ergebnisse dieser Workshops flossen in die Endredaktion der Thesen ein, die auf der Tagung durch das Resolutionskomitee vorgenommen wurde. Eine Kurzversion der Thesen (bestehend aus dem ersten Abschnitt jeder These) wurde im Rahmen der Schlussveranstaltung der IDT 2017 vorgestellt, zur Abstimmung gebracht und von den Teilnehmenden mit grosser Mehrheit angenommen.

Die elf Thesen der Resolution verstehen sich als Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Praxis und als Fachwissenschaft. Sie zielen darauf ab, Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit

Einleitung

weltweit zu stärken, die Förderung von Deutsch im Migrationszusammenhang zu optimieren und die aktuellen Herausforderungen für das Fach DaF/DaZ aktiv anzugehen und seine Entwicklungen mitzuprägen (vgl. die Präambel der Resolution). Die Resolution wendet sich unterstützend an Deutschlehrende, Landesverbände und Mittlerorganisationen – und richtet sich gleichzeitig auch, als offizielles Thesenpapier, an die politischen Verantwortungsträger, d. h. die Bildungs-, Kultur- und Integrationsministerien und -behörden in den deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Ländern.

Mit der Freiburger Resolution wird eine Tradition der IDT wiederaufgenommen, die auf die Tagungen in Luzern (2001) und Graz (2005) zurückgeht und die aus Sicht der Freiburger Tagungsleitung fortan beibehalten werden sollte, denn: Institutionalisiertes Sprachenlehren und Sprachenlernen ist immer auch politisch, bedarf der Steuerung und des Engagements. Die Freiburger Resolution zeigt, wie sich die DaF- und DaZ-Akteure engagieren können, um Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit international zu positionieren, konzeptuelle und curriculare Grundlagen des Deutschlernens weiterzuentwickeln, die Lehreraus- und -weiterbildung voranzubringen und die Rolle der Forschung und Zusammenarbeit zu optimieren.

Fribourg/Freiburg, im Juni 2018

Thomas Studer, Brigitte Forster Vosicki, Cornelia Gick

Konkrete Initiativen zur Förderung von Deutsch im internationalen Kontext

Christoph Veldhues (Goethe-Institut, USA)

in Zusammenarbeit mit

Christiane Barchfeld (Goethe-Institut, Deutschland), Benjamin Hedžić (BHDLV – Deutschlehrer/innenverband Bosnien-Herzegowina), Puneet Kaur (Goethe-Institut New Delhi/DLV – Deutschlehrer/innenverband, Indien), Anne Pritchard-Smith (Universität Wien, Österreich), Anne-Renate Schönhagen (Goethe-Institut, Russland), Rainer Wicke & Katharina Boßerhoff (Deutsche Welle, Deutschland), Gertrude Zhao-Heissenberger (Bundesministerium für Bildung, Österreich)

Bei der Förderung von Deutsch als Fremdsprache geht es darum, in der Öffentlichkeit des jeweiligen Auslandes dafür zu werben, Deutschlehrer/innen fachlich und sprachlich zu qualifizieren, Schüler/innen und Studierende für das Deutschlernen zu motivieren, die für bildungspolitische und -administrative Entscheidungen zuständigen Behörden und Funktionäre über die Möglichkeiten und Vorteile von Deutschunterricht zu informieren und möglichst viele deutschinteressierte Partner so zu vernetzen, dass sie effektiv miteinander kooperieren. Diese fünf Ansätze der Deutschförderung – Werbung, Qualifikation, Motivation, Information, Kooperation – funktionieren weltweit und dauerhaft, sie sind jedoch je nach den regionalen/nationalen Bedingungen unterschiedlich relevant und werden daher unterschiedlich akzentuiert, d. h. in konkreten Projekten spezifisch realisiert.

Die Arbeitsgruppe veranschaulicht diese Ansätze am Beispiel von zehn tatsächlich durchgeführten Initiativen aus der ganzen Welt: „Just Add German“ – DaF-Werbekampagne USA, „99 Gründe Deutsch zu lernen“ – Internationaler Kreativwettbewerb, „Informationsreisen für DaF-Entscheider“ – Sprachpolitische Lobbyarbeit, „Deutsch an 1.000 Schulen“ – Schulverbund Indien, „PASCH-Global“ – Online-Schülerzeitung der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH), „Deutsch-russische digitale Kinderuniversität“ – DaF-Portal für Schüler/innen in Russland, „Internationale Deutscholympiade (IDO)“ – DaF-Wettbewerb für Schüler/innen weltweit, „Deutsche Welle Bandtagebuch/Bandtagebuch auf Tour“ – Musiktourneen weltweit, „Deutschlehrertage“ (Bosnien-Herzegowina) – Fortbildung Deutsch als Fremdsprache, „Österreich-Tage“ (weltweit) – Fortbildung Landeskunde.

Solche Initiativen zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache sollten sich nach Einschätzung der Arbeitsgruppe in Aufstellung und Umsetzung an über den Einzelfall hinaus geltenden Maximen orientieren, die im Schlussteil dieses AG-Berichts in Form von zehn Thesen pointiert genannt werden: Die Spektren werden durch Stichwörter wie *(länder-)spezifisch und übergreifend (international), nachhaltig (Substanz) und sichtbar*

(Effekt), privat und staatlich, appellativ und informativ, Zentren und Fläche, virtuell und persönlich etc. markiert.

1. Ansätze der Deutschförderung weltweit

Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache weltweit ist eine Kernaufgabe der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik aller deutschsprachigen Länder. Diese Aufgabenstellung begründet sich sowohl im Interesse an der fortgeltenen Partizipation der deutschen Sprache an globaler Kommunikation (Mehrsprachigkeit), als auch in ihrem Status als kulturfundierende und identitätsstiftende Größe (Sprecher/innengemeinschaft), wie auch in ihrer Rolle als interkulturelle Brücke: Einander verstehen ermöglicht Kooperation und verhindert Konflikte.

Die Durchführung der Deutschförderung obliegt vor allem damit beauftragten (halb-)staatlichen Institutionen und interessierten privaten Organisationen (wie z.B. Deutschlehrerverbänden). In deren Tätigkeit geht es in je unterschiedlicher Ausprägung darum, Deutsch als Fremdsprache in der Öffentlichkeit des jeweiligen Landes zu bewerben, Deutschlehrer/innen fachlich und sprachlich zu qualifizieren, Schüler/innen und Studierende für das Deutschlernen zu motivieren, die für bildungspolitische und administrative Entscheidungen zuständigen Behörden und Funktionäre über die Möglichkeiten und Vorteile von Deutschunterricht zu informieren und möglichst viele deutschinteressierte Partner so zu vernetzen, dass sie effektiv miteinander kooperieren können.

Diese fünf generellen, dabei zielgruppenspezifischen Ansätze der Deutschförderung – Werbung, Qualifikation, Motivation, Information, Kooperation – funktionieren weltweit und dauerhaft, sie sind jedoch je nach den regionalen/nationalen Bedingungen unterschiedlich relevant und werden daher unterschiedlich gewichtet, d.h. in konkreten Projekten spezifisch realisiert.

Im Folgenden werden beispielhaft zehn tatsächlich durchgeführte Initiativen aus der ganzen Welt sehr kurz vorgestellt, anhand derer die Absicht und Wirkung der genannten fünf Ansätze veranschaulicht werden kann. Jede Initiative ist jeweils mit einem kurzen Kommentar zu ihrem Erfolg (Erreichung der Zielgruppe), zu aufgetretenen Problemen (Änderungsbedarf bei künftiger Durchführung), sowie zu den jeweiligen Rahmenbedingungen und damit der Übertragbarkeit auf andere Länder und Situationen versehen.

Abschließend werden Folgerungen aus den bei der Durchführung dieser Initiativen gemachten Erfahrungen gezogen und thesenhaft Empfehlungen für eine effiziente Förderung von Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontext formuliert.

2. Beispiele für Initiativen zur Deutschförderung weltweit

2.1 Ansatz: Werbung für Deutsch

Werbung für Deutsch richtet sich an die allgemeine Öffentlichkeit im jeweiligen Land. Besonders interessant sind Medien als Meinungsmacher und Eltern, die es als Einzelentscheidende für das Deutschlernen ihrer Kinder zu überzeugen gilt. Die Werbeargumente differieren nicht nur wegen der unterschiedlichen Relevanz von Deutsch – und ggf. Fremdsprachen überhaupt – im betreffenden Land, sondern müssen auch dessen historisch, politisch, geografisch und kulturell bestimmtes Verhältnis zu den deutschsprachigen Ländern berücksichtigen, d.h. deren (im besten Fall positiv zu nutzendes) ‚Image‘.

2.1.1 Beispiel: „Just Add German“ (DaF-Werbekampagne USA)¹

Christoph Veldhues (Goethe-Institut, USA)

Die DaF-Werbekampagne „Just Add German“ wurde 2013 im Auftrag des Auswärtigen Amtes vom Goethe-Institut entwickelt und 2014/2015 US-weit umgesetzt. Die Ergebnisse (Argumente, Ressourcen, Produkte) stehen seit 2015 im gleichnamigen Werbeportal „justaddgerman.org“ zur Verfügung.

Die US-spezifischen Argumente für Deutsch als Fremdsprache wurden auf fünf Kernbotschaften reduziert: Für einen Amerikaner oder eine Amerikanerin bedeutet Deutsch zu lernen Zukunft (Innovation, Karriere, Chancen ...), Kultur (Geschichte, Bildung, Europa ...), Willkommen zu sein (Herzlichkeit, Vertrautheit, Sicherheit ...), Anspruch (Herausforderung, Eigenständigkeit, Individualität ...) und Abenteuer (Vielseitigkeit, Offenheit, Überraschung ...). Jede Kernbotschaft wurde zu einem eingängigen Slogan komprimiert und mit dem Kampagne-Claim „Just Add German“ als immer gleiche Coda zu einer in allen Kampagne-Elementen wiedererkennbaren Formel kombiniert.

Die Produkte und Aktionen der Werbekampagne orientierten sich, in Format und Text, einerseits am jeweiligen Interessenhorizont der primären Zielgruppen (Schüler/innen, Eltern, Laufbahnberater/innen, Schulleiter/innen, Bildungsfunktionäre), sie stellten andererseits eine Mischung aus spektakulärem Effekt (Sichtbarkeit) und solider Wirkung über die Laufzeit der Kampagne hinaus dar (Nachhaltigkeit).

¹ https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/wdl.html?wt_sc=justaddgerman [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

Kampagne-Elemente waren der Versand von 1.200 teacher kits (Info-, Deko-, Streumaterial) und die Durchführung von zehn Trainings/Webinaren für Deutschlehrer/innen, die damit als Werbeagent/innen in eigener Sache ausgerüstet und ausgebildet wurden, ein seeding von über fünfzig DaF-Videospots (u.a. narrative Ausführungen der Werbebotschaften im Animé-Format und Testimonials), mehrere Schülerwettbewerbe, vor allem im Digitalformat, die Musiktournee der jungen Hamburger Indie-Pop-Gruppe „Tonbandgerät“ mit Konzerten in zehn US-Städten mit einem Publikum von jeweils über 1.000 Schüler/innen (plus Streaming), die interaktive Wanderausstellung „Deutschland im Koffer“ an 30 Standorten, ein Symposium zur Mehrsprachigkeit – „Do Americans Need More than One Language?“ – in New York City sowie Karrieretage in Atlanta, San Francisco und Chicago. Das Werbeportal „Just Add German“ dient dauerhaft als Börse von aktuellen landesspezifischen Werbeargumenten und -materialien für Deutsch als Fremdsprache in den USA.

Übertragbar sind weniger die Argumente, wohl aber das Vorgehen: die Definition von spezifischen Werbebotschaften, die Reduktion auf wiedererkennbare Werbeformeln, die Ausführung in einem Mix aus sichtbaren und nachhaltigen Werbemaßnahmen.

2.1.2 Beispiel: „99 Gründe Deutsch zu lernen“ (Internationaler Kreativwettbewerb)²

Anne Pritchard-Smith (Universität Wien, Österreich)

Der Wettbewerb „99 Gründe Deutsch zu lernen“ wurde im Vorfeld der IDT 2013 vom Internationalen Deutschlehrerverband ausgerufen. Er richtete sich an Deutschlehrende, Multiplikator/innen und Entscheidungsträger/innen aus aller Welt und forderte sie auf, überzeugende Argumente für die Wahl von Deutsch in der Schule zu sammeln, mit denen Schüler/innen bzw. deren Eltern, aber auch Menschen in der Erwachsenenbildung zum Deutschlernen motiviert werden können.

Aus dem Rücklauf wurden die 99 besten Gründe durch eine Jury ausgewählt, auf der IDT 2013 präsentiert und die Ergebnisse anschließend durch das Bundesbildungsministerium publiziert. Die Publikation der ausgewählten Argumente war verbunden mit Vorschlägen für deren Einsatz im Unterricht.

Im Ergebnis wurden sehr vielfältige und überzeugende Gründe eingebracht, die sich – bei aller Vielfalt – inhaltlich natürlich auch wiederholten.

² http://www.idvnetz.org/Dateien/99Grunde_PRINT.pdf [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

Für eine ähnliche Aktion in der Zukunft sollten auch die Überlegungen der Lernenden einbezogen werden, denn möglicherweise haben sie zum Teil andere Gründe, als ihre Lehrenden vermuten. Technisch böte sich eine Online-Abstimmungsphase an wie beim aktuellen „Fundstücke“-Wettbewerb. Insgesamt kann ein solcher Wettbewerb als Austauschforum für wirksame Werbeideen für Deutsch zum Nutzen aller Sprach(kurs)anbietenden im weitesten Sinne – Verbände, Schulen, Universitäten u. a. – dienen.

2.2 Ansatz: Information

Wer immer (mit-)entscheidet über Deutschprogramme – von der Ebene der einzelnen Schule bis hin zu den relevanten Sprachpolitiker/innen im (lokalen, regionalen, nationalen) Bildungssystem – sollte gut informiert sein über die damit verbundenen Möglichkeiten: Hier geht es also einerseits um wohlverstandene Lobbyarbeit für Deutsch als Fremdsprache, vorbereitet und durchgeführt in enger Abstimmung der zuständigen Institutionen und ihrer Partnerorganisationen in den Gastländern, vor allem der Deutschlehrer/innenverbände. Außerdem subsumiert dieser Ansatz die Beratung und Unterstützung bei der curricularen Aufstellung des Deutschunterrichts oder der als Daueraufgabe zu verstehenden Erarbeitung und Bearbeitung von (nationalen) Bildungsstandards im Fremdsprachenbereich.

2.2.1 Beispiel: „Informationsreisen für DaF-Entscheider“ (Sprachpolitische Lobbyarbeit USA)

Christoph Veldhues (Goethe-Institut, USA)

Entscheidungen für Deutschprogramme an Schulen in den USA – und das gilt analog für alle Länder – werden von Bildungsadministratoren verschiedener Ebenen getroffen (Schule, Bezirk, Bundesstaat). Mit vielen von ihnen steht die „Bildungskoooperation Deutsch“ der Goethe-Institute in den USA in engem Kontakt. Eine wohlorganisierte Besucherreise nach Deutschland mit ausgewählten, schon kooperierenden und noch zu überzeugenden Entscheidungsträger/innen ermöglicht nicht nur deren intensive sachliche Information zu DaF-relevanten Themen, sondern auch einen unmittelbaren und persönlichen Austausch zu konkreten Projekten, die dann auf dieser Grundlage gemeinsam angegangen werden können.

Beispielhaft sei hier eine achttägige Informationsreise im Herbst 2017 für sechzehn Superintendenten aus verschiedenen US-Bundesstaaten genannt, de-

nen in Deutschland sowohl theoretisch (Partnerreferate) als auch praktisch (Schulbesuche) das Thema Fremdsprachenunterricht im deutschen Bildungssystem vorgestellt wurde. Das Ziel dieser Reise war einerseits, DaF-wirksame Übertragungen auf deren eigenen Entscheidungsbereich in den USA anzuregen, und andererseits, damit assoziierte, in den USA intensiv diskutierte Aspekte wie bilingualen Sach-/Fachunterricht und das duale System der Berufsausbildung zu thematisieren. Im aktuellen Kontext der US-Politik lässt sich zudem die Rolle schulischer und außerschulischer Bildungsangebote inklusive Sprachunterricht für die Integration von Flüchtlingen und Migrant/innen in die deutsche Gesellschaft veranschaulichen. Fundiert wird dieses Themenpaket durch Informationen zur deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik weltweit (Auswärtiges Amt Berlin) und die Rolle der Mittlerorganisationen bei deren Umsetzung in den USA (Goethe-Institut München).

Bei Entscheidungen spielt, neben fachlichen (objektiven) Kriterien, eben immer auch die persönliche (subjektive) Einstellung der Entscheidenden eine Rolle. Auf beide Entscheidungsaspekte zielt das Format „Besucherreise“ und kann im Erfolgsfall eine vorhandene Bildungsk Kooperation ausbauen und verstetigen oder eine neue Kooperation initiieren. Besucherreisen sind daher weltweit sehr erfolgreiche Standardformate der DaF-Förderung.

2.3 *Ansatz: Kooperation*

Die Rahmenbedingungen für Deutsch als festes Unterrichtsangebot im Bildungssystem eines Landes können durch die Zusammenarbeit mit und die Vernetzung von Deutschpartnern (Personen und Organisationen bzw. Institutionen) deutlich verbessert werden. Zusammenarbeit schafft kreative Synergien, bündelt Kompetenzen, vermehrt Ressourcen. Ein Netzwerk von sinnvoll verteilten DaF-Stützpunkten steigert gerade in Flächenländern die Reichweite von DaF-Projekten und bildet die Grundlage für eine nachhaltige DaF-Implementierung. Nicht zuletzt begründet der internationale Austausch zwischen den wichtigsten DaF-Akteurinnen und -Akteuren (Lehrer/innen und Schüler/innen) den Anspruch von Deutsch als Weltsprache.

2.3.1 Beispiel: „Deutsch an 1.000 Schulen“ (Schulverbund Indien)³

Puneet Kaur (Goethe-Institut New Delhi/DLV, Indien)

Das Projekt „Deutsch an 1.000 Schulen“ ist ein Flaggschiffprojekt des Goethe-Instituts, das darin mit dem staatlichen Schulverbund Kendriya Vidyalaya Sangathan zusammenarbeitet. Dem Schulverbund gehören mehr als 1.100 über ganz Indien verstreute Schulen an. Ziel ist, die Schulleiter/innen dieser Schulen zu überzeugen, Deutsch als Wahlfach in der Schule anzubieten und Eltern und Schüler/innen (zwischen 12 und 16 Jahren) zu überzeugen, Deutsch als (erste) Fremdsprache zu wählen.

Zunächst wird der Deutschbedarf an den Schulen festgestellt. Wenn Interesse besteht, hilft das Projektteam bei der Vermittlung von Deutschlehrer/innen an die Schulen. Dies stellt eine große Herausforderung dar, da die Schulen oft an sehr abgelegenen Orten liegen, wo keine Deutschlehrer/innen zu finden sind. Daher müssen angehende Lehrer/innen motiviert werden, in Provinzstädte zu ziehen.

Aufgrund der fehlenden Lehrerausbildung für Fremdsprachen in Indien müssen die angehenden Lehrer/innen durch Orientierungsveranstaltungen, Fortbildungen und intensive Betreuung durch das Goethe-Institut auf ihre Aufgabe an den Schulen vorbereitet werden. Daneben braucht es sinnvoll ausgestattete Bibliotheken, Wettbewerbe und Kulturveranstaltungen, um die Schüler/innen und Schulen zu motivieren.

Das Projekt verlief in den ersten Jahren sehr erfolgreich. Deutsch wurde als Wahlpflichtfach in 550 Schulen unterrichtet, an denen 75.000 Schüler/innen Deutsch lernten. 2014 wurde nach einem Regierungswechsel die indische Sprachenpolitik geändert und das Unterrichten von Fremdsprachen als Wahlpflichtfach an staatlichen Schulen vorläufig eingestellt. 2016 gab es einen Neuanfang. Diesmal wurde Deutsch als Wahlfach angeboten, was dann über 250 Schulen machten, an denen fast 35.000 Schüler/innen Deutsch lernten. Das Ziel war es, diese Zahl bis Herbst 2017 auf 75.000 zu erhöhen.

Mit diesem Projekt besteht die gut begründete Aussicht, die Reichweite und den Stellenwert der deutschen Sprache in Indien flächendeckend und nachhaltig zu stärken. Voraussetzung dafür ist ein langfristiges, d.h. mehrjähriges Engagement der deutschen Mittler, insbesondere des Goethe-Instituts, sowie die Absicherung des Einverständnisses der politischen Entscheidungsträger/innen. Die Projekterfahrungen können auf Länder übertragen werden, in denen Deutsch innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens flächendeckend eingeführt werden soll.

³ <https://www.goethe.de/ins/in/de/spr/eng/dts.html> [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

2.3.2 Beispiel: „PASCH-Global“ (Online-Schülerzeitung der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“)⁴

Christiane Barchfeld (Goethe-Institut Zentrale, Deutschland)

Im Rahmen der „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“-Initiative produzieren Lernende in über vierzig Ländern gemeinsam Schülerzeitungen auf Deutsch. Die Schülerzeitungsprojekte tragen dem Vernetzungsgedanken der PASCH-Initiative Rechnung. Koordiniert von PASCH-Mitarbeiter/innen entstehen die Zeitungen in zum Teil länderübergreifender Kooperation von Lehrkräften, Schüler/innen und ‚kulturweit-Freiwilligen‘. Die Produktion der Beiträge erfolgt in Jugendcamps, bei Produktionsworkshops, dezentral in den Schulen und/oder digital über die Moodle-basierte PASCH-Lernplattform.

Der Blog „PASCH-Global“ bündelt die Schülerzeitungsprojekte unter „pasch-net.de/global“. Er wurde seit 2012 rund zwölf Millionen Mal aufgerufen (durchschnittliche monatliche Seitenaufrufe: 200.000 bis 300.000). Die PASCH-net-Redaktion koordiniert den Blog. Das Projekt fördert den interkulturellen Austausch in einer internationalen Lerngemeinschaft. Schüler/innen beschäftigen sich in Texten oder Videos mit weltweit relevanten Themen. Die Möglichkeit des Austauschs und die Veröffentlichung ihrer Beiträge in der Fremdsprache sind für die Lernenden sehr motivierend.

Die Kooperation der Schülerzeitungsprojekte untereinander ist ausbaufähig. Erste Ansätze waren gemeinsame Produktionsworkshops einzelner Schülerzeitungen 2015 und 2016 in Berlin.

Ein anderer Ansatz zur stärkeren Vernetzung war die Zusammenstellung eines internationalen PASCH-Schülerreporterteams für das Forum „Menschen bewegen“⁵ des Auswärtigen Amts im April 2016, dies, um die Veranstaltung multimedial zu begleiten. Die Weiterentwicklung des Formats „Internationales PASCH-Schülerreporterteam“ ist denkbar, z.B. um bei größeren PASCH-Veranstaltungen die Schüler/innenperspektive zu integrieren.

Die meisten Schülerzeitungsprojekte laufen seit mehreren Jahren. In Einzelfällen enden Projekte bei personellen Wechseln vor Ort. Eine größere Kontinuität wäre erstrebenswert. Projekte dieser Art sind leicht in andere Länder übertragbar. Die Art und Weise, wie das Online-Schülerzeitungsprojekt vor Ort organisiert wird und wie die Beiträge entstehen, sollte erfahrungsgemäß an die lokalen Rahmenbedingungen angepasst werden.

⁴ <http://blog.pasch-net.de/pasch-global/> [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

⁵ <http://www.pasch-net.de/de/mbw.html> [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

2.4 *Ansatz: Motivation*

Es gilt, insbesondere Schüler/innen und Studierende durch ein Angebot attraktiver virtueller und realer ‚Deutscherlebnisse‘ von DaF zu überzeugen und für DaF zu begeistern: Um ihre Aufmerksamkeit auf Deutsch als interessante Sprachmöglichkeit zu lenken, so dass sie es lernen wollen (‚Einsteiger‘-Motivation), oder diejenigen, die schon DaF-Lerner/innen sind, an Deutsch als Unterrichtsfach zu binden (‚Bleiber‘-Motivation). Die Projekte unter diesem Ansatz betreffen sowohl Bildungssysteme, in denen DaF bereits angeboten wird, als auch solche, in denen DaF noch nicht Unterrichtsgegenstand ist, wo jedoch die grundsätzliche Möglichkeit zum Aufbau eines Deutschprogramms besteht.

2.4.1 Beispiel: „Deutsch-russische digitale Kinderuniversität“ (DaF-Portal für Schüler/innen in Russland)⁶

Anne Schönhagen (Goethe-Institut, Russland)

Die „Digitale Kinderuniversität“, ein Projekt des Goethe-Instituts Russland, ist ein informeller ‚virtueller‘ Ausbildungsort für Kinder mit der Grundstruktur einer Universität (Rektorat, drei Fakultäten für Mensch, Natur und Technik, Bachelor- und Masterstudiengänge) und einer klaren Gamifikation-Struktur. Sie ermöglicht den kleinen ‚Wissenschaftler/innen‘, Antworten auf ihre Fragen rund um den Alltag selbstständig zu erforschen. Nebenbei beschäftigen sie sich mit der deutschen Sprache.

Mit spannenden Bildungsinhalten wird die Neugierde von Kindern an Deutschland und an der Welt des Wissens geweckt und ihr Deutschlernen begleitet. Weitere Ziele sind die Werbung für Deutsch in Russland (Primarbereich, 1./2. Fremdsprache) und die Bereitstellung von Materialien für den Sachfachunterricht Deutsch.

Die Zielgruppen sind wissensdurstige Kinder und Jugendliche im Alter von 7–13 Jahren als individuelle Nutzer/innen, engagierte Deutsch- und Fachlehrer/innen von Schulklassen (1.–7. Klasse), die Didaktisierungen und Begleitmaterial in den Unterricht integrieren, und aktive Eltern, die ihre Kinder fördern möchten. Es gibt drei Linien: 1. in der Landessprache: Hier steht die Beschäftigung mit den Wissensinhalten im Vordergrund, die Studierenden befassen sich nur nebenbei mit der Sprache; 2. auf Deutsch: für den Deutsch-

⁶ <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/kin/kin/leh.html> [zuletzt geprüft: 29.6. 2018].

unterricht im Primarbereich; 3. für Lehrende: bestehend aus einer Materialsammlung von Didaktisierungen für Einsatzszenarien im Unterricht.

Die Kinderuni beruht auf webbasierten Modulen mit bislang vierzig Videosequenzen aus der „Sendung mit der Maus“ (Westdeutscher Rundfunk/WDR). Jede Wissenschaftseinheit enthält kleine spielerische DaF-Einheiten. Nach Bestehen des Sprachtests öffnet sich die nächste Lektion bzw. das nächste Semester. Schrittweise und spielerisch erwerben die kleinen Student/innen der „Kinderuni“ somit auch Deutschkenntnisse.

Als Ergebnis steigert die „Digitale Kinderuni“ nicht nur die Motivation, Deutsch zu lernen, sondern bietet auch aktuelles, auf Deutschland bezogenes Lehr- und Lernmaterial für den Primarunterricht an. Für eine Übertragung auf andere Länder müssten, neben Übersetzungen, ggf. neue länderspezifische Vorlesungen und weitere Didaktisierungen konzipiert werden.

2.4.2 Beispiel: „Internationale Deutscholympiade“ (DaF-Wettbewerb für Schüler/innen weltweit)⁷

Puneet Kaur (Goethe-Institut New Delhi/DLV Indien)

Die „Internationale Deutscholympiade“ (IDO) ist ein Kooperationsprojekt des Goethe-Instituts und des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV). Ermittelt werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in nationalen DaF-Vorentscheiden im Heimatland (Niveaus A2, B1 und B2). Jedes Land entsendet die zwei Sieger zum alle zwei Jahre in Deutschland stattfindenden, internationalen Wettbewerb, wo sie in länderübergreifenden Teams an kreativen Präsentationen miteinander arbeiten. Zum Schluss werden die Gewinner/innen aufgrund von Präsentationen/Wettbewerben ermittelt.

Die Olympiade hat das Ziel, junge Menschen aus der ganzen Welt zu vernetzen, die sich für die deutsche Sprache begeistern. Die Teilnahme an der Olympiade ist eine Anerkennung ihrer Leistungen und zugleich eine Ehre. 2016 brachte die IDO 125 jugendliche Deutschlerner/innen aus 64 Ländern für zwei Wochen in Berlin zusammen. Die hohe Anzahl der teilnehmenden Länder bezeugt den Erfolg der IDO.

Die Aufgaben, die für die nationalen Olympiaden entwickelt werden, können in allen Teilen der Welt eingesetzt werden. Falls ein Land sich aber entscheiden sollte, eigene Kriterien für die Auswahl zu entwickeln, ist dies gestattet. Die IDO bietet somit allen Ländern die Freiheit, nach eigenen Krite-

⁷ <http://idvnetz.org/deutscholympiade> [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

rien die Gewinner/innen auszuwählen. Sie werden in Form von Aufgaben unterstützt, die bei der Zentrale abgerufen werden können.

Die IDO-Kooperation zwischen IDV und Goethe-Institut funktioniert sehr gut. Die Organisator/innen wünschen sich jedoch nicht nur eine stärkere Beteiligung aus Westeuropa, sondern auch, dass sich die steigenden Teilnehmerzahlen aus Asien, Afrika und Lateinamerika in der Zusammensetzung der IDO-Jury besser widerspiegeln.

2.4.3 Beispiel: „Deutsche Welle (DW) Bandtagebuch/Bandtagebuch auf Tour“ (Musiktourneen weltweit)⁸

Rainer Wicke und Katharina Boßerhoff (Deutsche Welle, Deutschland)

Das „DW-Bandtagebuch“ ist eine Internetserie zum Deutschlernen und begleitet „EINSHOCH6“, eine deutsche Hip-Hop-Band, durch ihren Alltag. Sie zeigt in 53 Video-Episoden, wie man mit Spaß und Musik Deutsch lernen kann. Das Album „Lass uns reden“ ist der Soundtrack zur Serie, die bereits mehrere Preise gewonnen hat. Auf der IDT 2017 wurde das neue Album „Reise um die Welt“ vorgestellt.

Das „DW-Bandtagebuch“ überzeugt nicht nur im Internet, sondern auch live vor Ort. Seit dem Start der Serie im Herbst 2013 gehen die DW und „EINSHOCH6“ mit dem Bandtagebuch auf Tour. Dabei spielt die Band vor Tausenden von begeisterten Schüler/innen und Lehrenden ihre Konzerte und macht das Bandtagebuch in Workshops zum ganzheitlichen Lern- und Gemeinschaftserlebnis. Die Bandmitglieder erarbeiten mit Deutschlehrer/innen und Deutschlerner/innen an Schulen und Hochschulen gemeinsam Texte und Musik, die dann öffentlichkeitswirksam präsentiert werden. Die Themen der Lieder knüpfen an den Alltag junger Menschen an und fördern den Dialog sowie die Verständigung. Die Workshops und Lehrerfortbildungen werden durch erfahrene DaF-Expert/innen der DW begleitet.

Bandtagebuch-Events lassen sich zu jeder Zeit an jedem beliebigen Ort der Welt durchführen. In Zusammenarbeit mit regionalen Partnern konnte die DW bereits über 15.000 Schüler/innen und Lehrer/innen live davon überzeugen, wie viel Spaß Deutschlernen mit Musik macht. „EINSHOCH6“ füllt Konzerthallen weltweit und zeigt in ihren Workshops, wie auch Anfänger/innen eigene Hip-Hop-Songs auf Deutsch schreiben und vorstellen können. Dank der entspannten Atmosphäre können sich Band und Schüler/innen un-

⁸ <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/bandtagebuch/s-13891> [zuletzt geprüft: 29.6.2018].

gezwungen austauschen und kennenlernen. Das Erlebnis der gemeinsamen Musik- und Textproduktion in deutscher Sprache prägt nachhaltig und bringt Menschen zusammen.

2.5 *Ansatz: Qualifikation*

Deutschlehrer/innen sind – neben den Deutschlernenden – die primäre Zielgruppe der DaF-Spracharbeit weltweit. Ihre Betreuung (vor allem Fortbildung, ggf. Unterstützung der zuständigen Ausbildungsinstitutionen) ist dafür der zentrale Förderansatz: Zugrunde liegt die Annahme, dass gut aus- und fortgebildete Deutschlehrer/innen einen besseren Deutschunterricht anbieten, der die Leistungen der Schüler/innen steigert, wodurch das Interesse an DaF verstärkt wird. Weltweit dürfte ein besonderer Schwerpunkt der Deutschlehrer/innen-Betreuung auf der dringend erforderlichen Nachwuchsförderung liegen (z.B. durch spezielle Fortbildungsangebote).

2.5.1 Beispiel: „Deutschlehrertage“ Bosnien-Herzegowina (Fortbildung Deutsch als Fremdsprache)

Benjamin Hedžić (DLV Bosnien-Herzegowina)

Ausgebildete und angehende Deutschlehrer/innen aus ganz Bosnien-Herzegowina (Primar-, Sekundar- und Oberschule) nehmen jährlich im Herbst an der nationalen Deutschlehrertagung (BHDLT) teil.

Zu Anfang jeden Jahres kommen die interessierten Institutionen zur Förderung der deutschen Sprache auf Landesebene zusammen und diskutieren den Austragungsort, die Finanzierung und die Aufgabenverteilung. Das stellt eine große Herausforderung dar, da die bosnisch-herzegowinische Gesellschaft zwanzig Jahre nach dem Krieg immer noch sehr gespalten ist. Der BHDLV bemüht sich, Lehrer/innen aller Bevölkerungsgruppen in Bosnien-Herzegowina zu motivieren, an der Tagung aktiv teilzunehmen.

Der Tradition gemäß wird das Thema der Tagung bewusst sehr weit gefasst, damit die Tagungsteilnehmer/innen ihre vielfältigen Forschungsinteressen und Fortbildungsschwerpunkte einbringen können. Den Ausgangspunkt bildet die gemeinsame Überzeugung der Notwendigkeit des sprachpolitischen Agierens in verschiedenen gesellschaftlichen Umfeldern in Bosnien-Herzegowina. Deutsch sollte in und außerhalb des Unterrichtsfachs konkrete Einsatzmöglichkeiten finden, d.h. in ihrem kommunikativen, funktionalen, medialen und kulturellen Kontext. Diese sind in unterrichtsnahen und -fernen Bereichen

zu fördern. Außerdem soll sie den Austausch zwischen den z.T. immer noch verfeindeten ethnischen Gruppen ermöglichen.

Das Projekt ist auf Dauer angelegt und war bis jetzt sehr erfolgreich. Deutsch ist als zweite Fremdsprache im Land gut verankert. An jeder Tagung nehmen mehr als 200 Deutschlehrer/innen teil. Die Tagung regt den Austausch zwischen Lehrstuhlinhaber/innen und den relevanten Verbänden des Landes an.

Die Erfahrungen mit diesem Projekt können insbesondere auf solche Länder übertragen werden, in denen eine ethnisch heterogene Bevölkerung lebt: z. B. wurde die Tagung 2016 als Kooperationsprojekt zwischen Kroatien, Serbien und Bosnien-Herzegowina durchgeführt.

2.5.2 Beispiel: „Österreich-Tage“ (Fortbildung Landeskunde)

Gertrude Zhao-Heissenberger (Bundesministerium für Bildung Wien, Österreich)

Im Rahmen des Programms „Kultur und Sprache“ bietet das österreichische Bildungsministerium neben landeskundlichen Fortbildungskursen in Österreich auch – in Zusammenarbeit mit lokalen Partnern weltweit – Kurzseminare (Dauer: 2–3 Tage) zur österreichischen Landeskunde, sogenannte „Österreich-Tage“, an. Zielgruppe sind Deutschunterrichtende aller Bildungsebenen. Zwei bis drei entsandte Referent/innen arbeiten in Vorträgen und Workshops zu Themen, welche gemeinsam mit den Kooperationspartnern vor Ort ausgewählt wurden.

Vorrangiges Ziel ist die Vermittlung von Kenntnissen zu spezifischen Themen der österreichischen Landeskunde, die – im Sinne der DACH(L)-Landeskunde – eine Ergänzung zu den zumeist auf Deutschland bezogenen Themen in den vorhandenen Lehrbüchern darstellen sollen. Die allzu oft an Klischees orientierte Darstellung Österreichs bedarf der Vermittlung von Kenntnissen der Realität, die im Sinne einer erfolgreichen interkulturellen Begegnung bzw. Kommunikation unerlässlich sind. Kulturelle und auch sprachliche Besonderheiten, Fragen der Identität und ihrer Ausdrucksformen bis hin zum Kontext der Alltagskultur stehen im Mittelpunkt, wobei Selbst- und Fremdbildreflexion einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

Zusätzlich werden themenspezifische Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt, um den Teilnehmer/innen eine direkte Umsetzung der Themen im Unterricht zu ermöglichen. Ein Gesamtbild der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des deutschsprachigen Raumes wird mit Querverbindungen zu deutschen und Schweizer Aspekten einzelner Themen angestrebt.

Im Idealfall entwickelt sich – im Zusammenwirken mit vor Ort tätigen deutschen oder Schweizer Mittlerorganisationen oder auch diplomatischen Vertretungen – ein gemeinsames Programm in Form von „D-A-CH-Tagen“. Diese dokumentieren das gemeinsame Interesse an der Förderung des Unterrichts der deutschen Sprache und vermitteln Deutschunterrichtenden ein breiteres Spektrum an inhaltlichen Ansätzen wie auch an Kooperationsangeboten. Für die Zukunft erscheint dieses Format vermehrt erstrebenswert.

3. **Fazit: Zehn Thesen zur Deutschförderung weltweit**

Erfolgreiche Initiativen zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache sollten sich nach unserer Einschätzung an folgenden Überlegungen orientieren:

These 1: (Länder-)spezifisch und übergreifend (international)

Bestimmte Projekte funktionieren zumindest in der vorgestellten Fassung einfach nur in ihrer jeweiligen bestimmten Situation und müssten andernorts zumindest stark angepasst werden (Beispiel: Werbekampagne USA, Schulverbund Indien), andere leben gerade von ihrem weltweiten Auftritt (Beispiel: „PASCH-Global“, „DW-Bandtagebuch auf Tour“, „IDO“, „Österreich-Tage“). Was wo wie am besten passt, wäre Gegenstand eines wünschenswert engen Austausches aller beteiligten Organisationen/Institutionen.

These 2: Nachhaltig (Substanz) und sichtbar (Effekt)

Oft sind z.B. Qualifikationsangebote für Deutschlehrer/innen mühsame, langwierige und wenig spektakuläre Alltagsarbeit, bilden aber die Basis für eine dauerhafte Platzierung von Deutsch als Fremdsprache im jeweiligen Bildungssystem. Dazu werden lokale Bildungsadministratoren und regionale Deutschlehrer/innenverbände in die Konzeption von Rahmenplänen und Curricula einbezogen, um die Förderung von Deutsch auch in der schulischen Praxis zu unterstützen. Zusätzlich braucht es regelmäßig punktuelle und medienwirksame (Groß-)Ereignisse mit ‚Showcharakter‘ (Beispiel: „DW-Bandtagebuch“), nicht zuletzt, um das Interesse der entscheidungsrelevanten Politik zu gewinnen: Deutschförderung kann nicht nur untergründig wirken.

These 3: ‚Klein‘ und ‚groß‘

Deutsch kann durchaus durch viele kleine (z. B. einzelschulbezogene) Initiativen vorangebracht werden. Sie sind zumeist wenig aufwändig, preiswert und schnell umsetzbar. Die Wirkung bestimmter Projekte hängt aber auch an ihrer Größe bzw. Reichweite/Häufigkeit (Beispiel: „IDO“, „DW-Bandtagebuch“). Interessanterweise lassen sich in diesem Sinne große, durchaus auch teure Projekte bei Entscheidenden und Geldgebern – v. a. Sponsoren – oft leichter durchsetzen als kleine. Außerdem werden große Aktionen in der Regel besser wahrgenommen, sind also schwerer zu übergehen als kleine.

These 4: Kooperativ und konzentriert

Wo immer möglich, sollten sich die DaF-Akteure (Anbieter, Mittler, Stiftungen, Verbände, Behörden u. a.) zusammentun oder zumindest miteinander abstimmen, um durch Ideenaustausch und Ressourcenbündelung das bestmögliche Projekt zu schaffen (Beispiel: „DL-Tagung“, „IDO“). Für die Effizienz ist dann aber kluge Arbeitsteilung und klare Federführung wichtig; u. U. geht ein Partner auch einmal voran. Eine Kooperation, die durch den Gegenstand geradezu gesetzt ist, ist die der deutschsprachigen DACHL-Länder; das kann noch verstärkt werden. Das gilt zumal für den Umgang mit landeskundlichen Themen, die zunächst länderspezifisch einfacher zu bearbeiten sein mögen (Beispiel: „Österreich-Tage“ > „DACHL-Tage“). Es sollte jedoch das Hinarbeiten auf ein Gesamtbild – die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes – nicht aus dem Blick verloren werden.

These 5: Privat und staatlich

Wir sehen es als staatliche Aufgabe an, die (politischen, finanziellen) Rahmenbedingungen und gelegentlich diplomatische Zugänge für Deutschförderung weltweit zu schaffen. Mit der tatsächlichen Durchführung von DaF-Projekten mögen meist besser private Organisationen oder halbstaatliche Institutionen beauftragt werden, die die fachliche Expertise beisteuern und in den Gastländern unbelastet vom Verdacht eines unmittelbaren staatlichen Interesses auftreten können. Auch mit Blick auf die Finanzierung sollte sich die Spracharbeit Deutsch auf staatliche Absicherung ebenso verlassen können wie auf das Engagement anderer Geldgeber: public/private partnerships sind in dieser Hinsicht wohl das bestgeeignete Projektformat. Voraussetzung für eine nachhaltige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder ist, dass

diese, zumindest teilweise, auch kostenlos zugängliche Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache bereitstellen. Dem Internet kommt bei der Verbreitung solcher Angebote eine immer größere Bedeutung zu.

These 6: Persönlich wirksam (appellativ/Begeisterung) und sachlich begründet (informativ/Beratung)

Um Deutsch bei Entscheidungsträger/innen Gehör zu verschaffen, kann man auf die Kraft der Argumente für DaF setzen – von denen es viele überzeugende gibt, wenn auch nicht überall dieselben (Beispiel: „99 Gründe“, Werbekampagne USA). Pragmatisch ist dieser informierende Zugang, um solche Formen der Lobbyarbeit zu ergänzen, die eine Entscheidung für Deutsch gerade bei Bildungsfunktionären aller Ebenen über die nüchterne Nutzenanalyse hinaus attraktiv machen.

These 7: Fokus auf Entscheidungsträger und Akteure

Bei jedem Projekt wird man zudem festlegen müssen, ob der Schwerpunkt der Aktivitäten – und folglich der hauptsächliche Ressourceneinsatz – auf diejenigen abzielt, die Entscheidungen über Deutsch auf den unterschiedlichsten Ebenen des Bildungssystems treffen (Beispiel: „Informationsreise USA“), oder auf diejenigen, die von diesen Entscheidungen als Lehrer/innen oder Schüler/innen betroffen sind und von Fördermaßnahmen profitieren sollen. Grundsätzlich gilt, dass Angebote zur Vermittlung der deutschen Sprache ihren Weg zu den Menschen finden müssen, nicht umgekehrt. Die Lernenden sollten beim Erlernen der Sprache stets neu motiviert werden und das Gefühl haben, dass ihr Profil und ihr persönliches Potenzial gestärkt werden.

These 8: Sprachunterricht (Lernen) und Sachunterricht (Anwenden)

Wir setzen auf die Förderung des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts: Die Aussicht auf Möglichkeiten zum Erwerb einer interkulturell tatsächlich nutzbaren und fachbasierten Diskursfähigkeit macht die Wahl von Deutsch als Unterrichtsfach attraktiver und erschließt neue Lernergruppen und künftige Multiplikator/innen, die Tätigkeiten in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur anstreben. Gerade interkulturelle Begegnungsprojekte und Schüleraustausche geben ausländischen DaF-Lerner/innen dabei Gelegenheit zum

Spracherwerb in authentischen Situationen in und außerhalb des Klassenzimmers (Beispiel: „DW-Bandtagebuch“, „PASCH-Global“).

These 9: Zentren und Fläche

Oft erreichen DaF-Maßnahmen – nicht zuletzt aus logistischen Gründen – eher die Großstädte und (politische, wirtschaftliche, kulturelle) Ballungszentren unserer Gastländer. Eine wirkliche Verankerung in deren Bildungssystemen ist am Ende nur durch flächendeckende Projekte zu erreichen (Beispiel: Schulverbund Indien). In vielen Kontexten hängt damit die eminent politische Entscheidung zusammen, ob Deutsch als Fremdsprache als Bildungsgut für Eliten reserviert oder auch einer nicht-privilegierten Bevölkerungsbasis zugänglich gemacht werden kann (also z.B. die vielerorts relevante Frage: Welche Schule kann sich ein kostspieliges DaF-Programm leisten?).

These 10: Virtuell und persönlich

Digital ist überall: Lehrerqualifikation genauso wie Schülermotivation oder Deutschwerbung kann über Webinare und Apps, DaF-Portale und -Plattformen sehr gut (und eben flächendeckend) ausgerollt werden (Beispiel: „Digitale Kinderuni“, „PASCH.net“). Gerade deshalb muss die Medienkompetenz von Schüler/innen und Lehrer/innen gefördert werden. Die Professionalisierung in Bezug auf die Neuen Medien ist wichtiger Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen. Und doch braucht es manchmal auch noch das persönliche Erlebnis, die reale Erfahrung von Deutsch in Aktion, um es zu spüren: dass diese, dass jede Sprache nicht nur ein funktionales Kommunikationsinstrument ist, sondern echte Menschen verbindet.

Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden

René Koglbauer (Newcastle University/ALL – Association for Language Learning, Grossbritannien) und Alina Dorota Jarząbek (Warmia und Mazury Universität/IDV, Polen)

in Zusammenarbeit mit

Marianne Hepp (IDV, Italien), Kirsi Aaltonen-Kiianmies (Suomen Saksanopettajat ry, Finnland), Olaf Bärenfänger (FaDaF – Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Deutschland), Keith Cothrun (AATG – American Association of Teachers of German, USA), Charles-Antoine Djokouehi (AGERESCI – Association des Germanistes de l’Enseignement Secondaire de Côte d’Ivoire, Elfenbeinküste), Hanan Ezzat (ÄDV – Ägyptischer Deutschlehrerverband), Cornelia Gick (Ledafids – Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz), Catherine Gosling (AGTV – Association of German Teachers of Victoria Inc., Australien), Yvonne Herrmann-Teubel (AkDaF – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz), Angelika Hrubesch (ÖDaF – Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache), Ekadewi Indrawidjaja (IGBJI – Ikatan Guru Bahasa Jerman Indonesia Pusat, Indonesien), Larissa Kulpina (Überregionaler Deutschlehrerverband Russland), Hartono Pangi (IGBJI – Ikatan Guru Bahasa Jerman Indonesia Pusat, Indonesien), Josianne Richter (ABraPA – Associação Brasileira de Professores de Alemão, Brasilien), Nadežda Zemaníková (SUNG – Slowakischer Deutschlehrer- und Germanistenverband)

Bei der Umsetzung von sprachenpolitischen Initiativen ist es von äußerster Wichtigkeit, dass internationale Sprachverbände, wie etwa der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV), sowie die jeweiligen Landesverbände aktiv handeln, Lobbyarbeit betreiben und sich in die sprachenpolitischen Diskussionen im eigenen Land und/oder international einbringen. Ausgehend von einem Mehrsprachigkeitsprinzip als Grundlage für den sprachenpolitischen Diskurs wird eingangs die Rolle des IDV als internationaler Vertreter von 94 nationalen Deutsch- und/oder Dachverbänden sowie seine Rolle als sprachenpolitischer Multiplikator beleuchtet. Nach einer Analyse der Situation der deutschen Sprache und der sprachenpolitischen Aktivitäten der nationalen Verbände in den deutschsprachigen Ländern, in denen vor allem Deutsch als Zweitsprache aufgrund der zunehmenden Immigration im Vordergrund steht, folgt eine Bestandserhebung der sprachenpolitischen Situation der deutschen Sprache international. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichsten Ausgangssituationen und politischen Strukturen in den nicht-deutschsprachigen Ländern, die durch Fallbeispiele und

Best Practice-Beispiele illustriert werden, wurden zehn Empfehlungen für die sprachenpolitische Arbeit des IDV und der jeweiligen Landesverbände formuliert, die zur Intensivierung des sprachenpolitischen Engagements der Verbände anregen.

1. Sprachenpolitik: eine synthetische Bestandsaufnahme

1.1 Sprachenpolitik allgemein

Sprachenpolitik ist die Bezeichnung für alle Regelungen, die den Gebrauch, die Verbreitung und die Förderung (auch die unterlassene Förderung) von Sprachen betreffen. Als relativ junger Begriff in der europäischen Bildungspolitik fächert sich Sprachenpolitik zuvorderst in zwei Hauptbereiche auf (vgl. Krumm 2007, 298):

1. Staatliche Regelungen hinsichtlich Gebrauch und Verbreitung von Sprachen. Die staatliche Sprachenpolitik greift nach innen (z.B. Sprachen im Bildungswesen, Integrationssprachkurse für Zuwanderer) und nach außen (als *Sprachverbreitungspolitik* vor allem die Förderung einer Sprache durch Anderssprachige).

2. Initiativen von nicht-staatlichen Einrichtungen (Wirtschaft, Medien), wie auch von Individuen (z. B. Sprachlehrenden, Journalist/innen, Fachexpert/-innen) für die Förderung und Verwendung bestimmter Sprachen.

Bedingt durch die weltweite sozialwirtschaftliche Entwicklung in Richtung Globalisierung und zunehmende Sprachkontakte kann heute als ein gemeinsamer Nenner der *transnationalen* Sprachenpolitik die Hinwendung zur Mehrsprachigkeit gesehen werden. Dabei ist allgemein die Tendenz feststellbar, Englisch als weltweite Verkehrssprache zu akzeptieren, gleichzeitig aber den Gebrauch, den Erwerb und die Vermittlung von mehreren Einzelsprachen zu konsolidieren, im Gegensatz zu einem vorhergehenden überwiegend „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008). In der Region der Europäischen Union (EU) gilt dabei beispielsweise die Zielsetzung 1+2, d.h. jede/r europäische Bürger/in sollte die Möglichkeit wahrnehmen können, neben der Muttersprache zwei Fremdsprachen zu erlernen: Die EU betrachtet die Mehrsprachigkeit u. a. als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas.¹ Mehrsprachigkeitsförderung bedeutet aber gleichzeitig auch, die Sprachenrechte der Sprecher/innen von Minderheitssprachen zu wahren und, was seit einiger Zeit zunehmend ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerät, die Sprachen von Geflüchteten bei der Eingliederung in die Gesellschaft zu berücksichti-

¹ S. Europäisches Parlament – Sprachenpolitik: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

gen. Gerade im Bildungsbereich, beispielsweise bei der Einrichtung von mehrsprachigen Curricula, wird ersichtlich, wie stark staatliche Regelungen und Initiativen einzelner Einrichtungen miteinander verwoben sind. Zu den Einrichtungen, die nicht staatlich sind, sich aber mit Sprachenpolitik und den unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen befassen, die in den verschiedenen Ländern und Weltregionen für die Sprachförderung gelten, werden auch die Sprachlehrverbände gezählt. Sie nehmen in der Sprachenpolitik eine vorrangige Rolle ein und sind Gegenstand dieses Berichts.

1.2 *Sprachenpolitik des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV)*

Der 1968 weltweit als erster monolingualer Dachverband gegründete IDV vernetzt seit einem halben Jahrhundert Verbände von Deutschlehrenden über alle Erdteile hinweg. Für diese internationale Verbandsinteressengemeinschaft gilt, dass ihre Mitglieder – bei teilweise völlig unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – grundlegende gemeinsame Zielsetzungen verfolgen. Nach Sorger (2012, 14) sind die Aufgaben und Ziele aller Sprachverbände, gleich ob auf nationaler oder internationaler Ebene, ob monolingual oder multilingual, einander grundsätzlich ähnlich und ergänzen die Arbeit aller Bildungseinrichtungen und Fachinstitutionen (Schulen, Fachschulen und Universitäten) sowie diejenige der politischen Vertretungen und Kulturinstitute in den jeweiligen Ländern.

Für Ammon (2015, 1132) sind Deutschlehrer- und Germanistenverbände in einem fachlichen Austausch begriffen, der „stellungsstärkend“ für das Fach wirken will. Über ihr Agieren, das wirkungsvoller als dasjenige von Einzelnen ankommt, heißt es: „Sie werden als Gruppe politisch ernster genommen [...]. Zumeist verfügen die Verbände über regelmäßig erscheinende Publikationsorgane, die dem Zusammenhalt, der Aktivierung und der Fortbildung der Gruppenmitglieder dienen.“ (ebd., 1133)

Als übergeordnetes politisches Ziel der Sprach- oder Deutschlehrendenverbände ist die Schaffung bestmöglicher Arbeitsbedingungen für ihre Mitglieder, d. h. vor allem für Unterrichtende an Schulen, Hochschulen und anderen staatlichen oder privaten Bildungseinrichtungen zu sehen, im Zusammengehen mit der Bildung und Verstärkung ihres beruflichen Selbstverständnisses.²

² Entsprechend erwähnt die IDV-Satzung „die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Deutsch in ihrer beruflichen Tätigkeit und fachlichen Aus- und Fortbildung“ und „die Förderung einer angemessenen Stellung der deutschen Sprache“ als zentral zum Auftrag des Dachverbands gehörend (s. alle folgenden Angaben zum IDV auf der Website www.idvnetz.org [zuletzt geprüft: 30.6.2018]).

Was den Unterrichtsgegenstand, die deutsche Sprache und Sprachkultur betrifft, hat für den IDV und seine Mitgliedsverbände dabei von Anfang an die besondere Situation vorgelegen, eine Sprache zu vertreten, die in mehreren Ländern gesprochen wird, in einigen europäischen als Amts- oder Muttersprache, in anderen als Minderheitensprache; eine Sprache, die sich zudem als plurizentrisches Kommunikationsmittel mit Varietäten darstellt.

Einer solchermaßen kulturell bereichernden plurizentrischen Ausgangssituation ist der IDV, um ein Beispiel zu nennen, durch die Zusammenstellung der ABCD-Thesen (1990), die das Prinzip einer *gemeinsamen* Landeskunde der deutschsprachigen Länder in Lehrwerken entschieden umzusetzen halfen, sprachenpolitisch begegnet. 2007 wurde vom IDV die DACHL-Arbeitsgruppe gegründet, in der sich seither Vertreter/innen und Fachexpert/innen der deutschsprachigen Länder regelmäßig mit dem Ziel treffen, die Zusammenarbeit zwischen den DACHL-Ländern im Bereich DaF/DaZ zur Unterstützung der deutschen Sprache weltweit zu fördern. Ein weiteres Anliegen ist die Sichtbarmachung und Umsetzung des DACH-Prinzips, das von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes ausgeht und diese für Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung einfordert. Die DACHL-Landeskundeseminare für IDV-Verbandsmitglieder wollen hier eine konkrete Möglichkeit für diese Umsetzung darstellen und zu der Verbreitung des DACH-Prinzips weltweit beitragen.

Der IDV als „das wichtigste und größte internationale Netzwerk für Deutsch als Fremdsprache“ (Hufeisen & Sorger 2010, 167), in dem gegenwärtig 94 Mitgliedsverbände aus 85 Ländern über alle Kontinente hinweg zusammenwirken (Stand Oktober 2017), erreicht seine sprachenpolitischen Vereinsziele vor allem durch die Ausrichtung großer Fachkonferenzen und weiterer einschlägiger Veranstaltungen. An erster Stelle ist dabei die „Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung“ (IDT) zu nennen, gefolgt von der „Internationalen Deutscholympiade“ (IDO), die von Mitgliedsverbänden des IDV konzipiert wurde und heute vom IDV gemeinsam mit dem Goethe-Institut für Schülerinnen und Schüler weltweit organisiert wird. Bedeutend sind aber auch die zahlreichen Regionaltagungen (z. B. 2009 in Dakar/Senegal für die Deutschlehrerverbände in Afrika, 2011 in New Delhi für die Deutschlehrerverbände in Asien, 2017 in Antigua/Guatemala für die zentralamerikanischen Verbände) und das alle vier Jahre abgehaltene Arbeitstreffen, das als internationales Treffen der Verbandsdelegierten die Vorsitzenden der IDV-Mitgliedverbände weltweit zusammenführt. Bei diesen Treffen wird zunehmend die sprachenpolitische Komponente in den Vordergrund gerückt, was zuletzt 2015 in Lübeck durch das Thema „Möglichkeiten des sprachenpolitischen Handelns von Verbänden“ deutlich zum Ausdruck kam.

Über diese Veranstaltungen, wie über alle weiteren Initiativen – die eigenen wie auch jene der nationalen Mitgliedsverbände – berichtet der IDV laufend online und allen Interessent/innen zugänglich in seinen verschiedenen Publikationsmedien, dem „IDV-Magazin“ und „IDV aktuell“, der IDV-Webseite, der eigenen Facebook-Seite sowie der DACHL-Webseite. Die meisten Mitgliedsverbände haben ihrerseits Publikationsmedien eingerichtet, Webseiten aufgebaut und diese mit jenen des IDV vernetzt, sodass sich die Informationswellen über den Globus hinweg ständig verbreiten und daraus zahlreiche Synergien entstehen können.

Ein besonders zu erwähnendes, übergeordnetes sprachenpolitisches Ziel des IDV ist die angemessene Positionierung von DaF/DaZ im Kontext einer erweiterten Fremdsprachenvermittlung. Der Erwerb von mehreren Fremdsprachen in einer sich ständig näher rückenden Welt ist heute als erste Zielsetzung zu betrachten, da nur eine ausdifferenzierte Sprachenkenntnis die Erschließung von vielfältigen Sprachkulturen ermöglicht. Der IDV engagiert sich daher für einen Fremdsprachenunterricht, der sich nicht in Konkurrenz zu anderen Sprachen sieht, sondern vielmehr im Kontext der Mehrsprachigkeit agiert, als eine der vielen Stimmen in einem harmonischen Konzert der Sprachen.³

Der IDV ist in der Lage, seine vielfältigen sprachenpolitischen Zielsetzungen durch das ehrenamtliche Engagement einer fünfköpfigen internationalen Vorstandsgruppe, die alle vier Jahre von der Vertreter/innenversammlung neu gestellt und gewählt wird, samt drei delegierten Expertinnen und Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu realisieren. Die sprachenpolitische Kernarbeit wird dabei in engem Austausch mit den Mitgliedsverbänden umgesetzt, nicht nur während der Vertreter/innenversammlungen und fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, sondern auch in laufendem Kontakt durch Rundmails, individuelle Mails, Informationen über einzelne Aktivitäten auf den Webseiten, im Veranstaltungskalender, auf Facebook und allgemein in den unterschiedlichen Verbandsmedien.

Der IDV möchte sein sprachenpolitisches Wirken allen Mitgliedsverbänden, die dies wünschen, als Orientierungsmuster zur Verfügung stellen. Zugleich bringen aber auch die Mitgliedsverbände ihren speziellen Erfahrungsreichtum in das Netzwerk des Dachverbands ein, sodass ein ständiger gegenseitiger bereichernder Erfahrungsaustausch erfolgt. Zu erwähnen ist – im

³ Dazu heißt es in den IDV-Leitlinien: „In einer mehrsprachigen Welt kann das Lernen von Sprachen, mithin auch der deutschen, Menschen einander näherbringen. Das trägt zum gegenseitigen Verständnis bei und stärkt den Respekt vor der Würde aller Menschen, ihren vielfältigen Sprachen und Kulturen.“ (<http://idvnetz.org/der-idv> [zuletzt geprüft: 30.6.2018]).

Hinblick auf den bedeutenden Austausch gegenseitigen Erfahrungsreichtums – auch ein neues Projekt mit dem Namen „Verbandsarbeit erfolgreich gestalten“. Aus den Workshops von Deutschlehrendenverbänden in unterschiedlichen Regionen der Welt entsteht hier in jeweiligen Kapiteleinheiten ein gemeinsames Handbuch, das für all diejenigen zur Verfügung steht, die sich in die Arbeit von Verbänden einbringen und deren sprachenpolitische Tätigkeit unterstützen und weiterentwickeln wollen.⁴

2. DACH-Verbände und ihr sprachenpolitisches Handeln

2.1 Sprachenpolitik der DACH-Länder

Im Vergleich zu Deutsch als Fremdsprache spielt Deutsch als Zweitsprache in Deutschland eine prominentere Rolle. Es bestehen spezifische Sprachfördermaßnahmen mit Fokus Deutsch als Zweitsprache für den Schul- und Hochschulbereich. Migrant/innen sind in Deutschland zur Teilnahme an Integrationskursen verpflichtet, die nach 600 Stunden Sprachunterricht zum Niveau B1 führen sollen. Darüber hinaus ist Deutschland für viele Sprachkursteilnehmer/innen aus dem Ausland attraktiv (reguläre Sprachkurse, Sommercamps).

Auch in Österreich wird Deutsch als „Schlüssel zur Integration“ im politischen Diskurs im Kontext Migration bezeichnet, wobei das Deutschlernen eher als Bringschuld von Zuwanderer/innen aufscheint, denn es werden nicht gleichermaßen Lernangebote geschaffen und finanziert, wie sie eigentlich benötigt (und den Forderungen entsprechen) würden. Andere Sprachen als Deutsch bzw. Mehrsprachigkeit von Zuwanderer/innen erfahren keine Wertschätzung – dies zeigt sich auch im Diskurs, in dem inzwischen fast ausschließlich von „Spracherwerb“ gesprochen wird, wenn eigentlich „Deutschlernen“ gemeint ist.

Deutsch ist in der Schweiz neben Französisch (22,5%), Italienisch (8,1%) und Rätoromanisch (0,5%)⁵ eine der vier Landessprachen und eine der drei Amtssprachen. Mit 63,5% hat sie den höchsten Sprecheranteil. Deutsch ist in allen Landesteilen obligatorisches Schulfach: in der deutschsprachigen Schweiz als Schulsprache bzw. L1, in den französischsprachigen und zwei-

⁴ S. IDV-Services, „Verbandsarbeit erfolgreich gestalten“, <http://idvnetz.org/handreichungen-verbandsarbeit-erfolgreich-gestalten> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁵ S. Strukturhebung der eidgenössischen Volkszählung 2015: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

sprachigen Regionen der Westschweiz als erste Fremdsprache ab dem 3. Primarschuljahr und im Tessin als zweite Fremdsprache ab der 7. Klasse.⁶ Die Mehrsprachigkeit des Landes ist für die nationale Kohäsion eine besondere Herausforderung. Hinzu kommt ein hoher Ausländeranteil der Schweizer Wohnbevölkerung. Jedes vierte Kind hat eine andere Herkunftssprache als die Schulsprache. Die Förderung der Herkunftssprache ist ebenfalls ein Anliegen, wie auch die Förderung der Mehrsprachigkeit generell. Diese Förderung ist politischer Wille in der Schweiz – die Förderung des Deutschen im Ausland, die für den IDV und das Engagement der Schweizer DaF/DaZ-Verbände wichtig wäre, ist jedoch kaum ein Anliegen. Entsprechend fehlen nötige Strukturen.

2.2 Sprachenpolitik der Verbände: FaDaF, ÖDaF, AkDaF und Ledafids

Der „Fachverband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (FaDaF) vertritt die Interessen aller in Deutschland im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Tätigen. Er unterstützt die Förderung des Erlernens der deutschen Sprache und somit auch des interkulturellen Austausches. Ein weiteres Ziel ist die Förderung von Ausländer/innen bei ihrem Studium in Deutschland und der Lehrenden sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses durch Aus- und Fortbildung.

Als Aufsichtsorgan für die „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DSH), welche die sprachliche Studierfähigkeit von nicht-muttersprachlichen Studienbewerber/innen feststellt, kommt dem FaDaF eine zentrale Mittlerposition zwischen Hochschulen, Prüfungsorganen und der Hochschulrektorenkonferenz zu. Durch Qualitätskontrollen und Fortbildungsveranstaltungen für Testautor/innen und Bewertende kann der FaDaF in diesem Bereich zudem als Motor der Qualitätsentwicklung angesehen werden.

Der „Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ (ÖDaF) widmet sich seit seiner Gründung vor über 30 Jahren (auch) sprachenpolitischen Fragen. Die Positionen des Verbandes werden regelmäßig in einzelnen Stellungnahmen zu aktuellen Themen nach außen getragen, finden sich aber auch in konstitutionellen Papieren wie etwa in den bereits 1994 publizierten „Strobl Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik“⁷ wie-

⁶ S. Pressedienst Generalsekretariat EDK: Faktenblatt vom 11.4.2018, Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/ftktbl_sprachen_d.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁷ S. ÖDaF – „Strobl Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik“, <http://www.oedaf.at/stroblthesen> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

der. Derzeit arbeitet der erweiterte Vorstand an einem Positionspapier zur Sprachen- und Migrationspolitik, das den Veränderungen der vergangenen Jahre und der aktuellen Situation gerecht wird. Die sprachenpolitischen Positionen des ÖDaF werden in Vorstandssitzungen diskutiert und formuliert und reifen zudem durch den regelmäßig stattfindenden Dialog mit Mitgliedern und anderen Gremien (z. B. Gewerkschaften bzw. Betriebsratsgremien einzelner Anbieterorganisationen). Der Verband ist auch gut mit anderen Verbänden und Organisationen (z. B. Verband für Angewandte Linguistik, Netzwerk SprachenRechte) vernetzt und agiert gemeinsam mit diesen in unterschiedlichen Belangen.

Der ÖDaF bietet Unterrichtenden in anderen Ländern als Österreich teilweise vergünstigte Mitgliedschaften an und übernimmt den IDV-Beitrag von einem weiteren Deutschlehrer/innenverband sowie Stipendien für die Teilnahme an der IDT – dies als Zeichen eines (sprachen-)politischen Engagements, das zum Ziel hat, dass alle Interessierten, unabhängig von ihren finanziellen Möglichkeiten, sich in das Wirken von Fachverbänden einbringen und durch diese vertreten werden können.

Der ÖDaF vertritt eine Position der Förderung von Mehrsprachigkeit. Deutsch (als Unterrichts- und Amtssprache in Österreich) soll gefördert werden, und der ÖDaF setzt sich für qualitätsvolle DaZ-Lernangebote auf allen institutionellen Ebenen ein. Gleichzeitig ist es dem Verband wichtig, dass weiterführende Sprachförderung betrieben wird: Einerseits sollen ‚mitgebrachte Sprachen‘ von zugewanderten Personen bzw. deren Familien nicht benachteiligt, vielmehr gefördert werden; andererseits setzt sich der Verband für Fremdsprachenunterricht ein bzw. sieht er diesen nicht in geringster Weise in Konkurrenz zu einem Unterricht für Deutsch (als Zweitsprache). Als Verband eines deutschsprachigen Landes sind für den ÖDaF die Entwicklungen des Deutschen in anderen Ländern von größtem Interesse. Er ist daher mit vielen Deutschlehrer/innenverbänden weltweit vernetzt. ÖDaF-Vertreter/innen besuchen regelmäßig Veranstaltungen anderer Verbände, insbesondere in den benachbarten Ländern. Der ÖDaF erkennt die wichtige Rolle von Englisch im internationalen Kontext an, setzt sich aber seiner Bestimmung gemäß für die Förderung des Deutschen in nicht-deutschsprachigen Ländern ein.

Ein gewichtiger Teil der Sprachenpolitik der beiden Schweizer Verbände betrifft ihr Engagement im Rahmen des IDV. Der „Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz“ (AkDaF) und der „Verein der Lehrenden in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz“ (LedaFids) engagieren sich für die Wahrnehmung der Schweiz als Teil des deutschsprachigen Kultur- und Sprachraumes in Lehrmaterialien und für die Wahrnehmung von Deutsch als plurizentrische Sprache. Dafür steht heute in der Fachwissenschaft das DACH-Prinzip (s.

auch 1.2 im vorliegenden Beitrag), verbandspolitisch die aktive Mitarbeit in der DACHL-Arbeitsgruppe und gemeinsam mit Deutschland und Österreich der Einsatz für verschiedene, den deutschsprachigen Sprach- und Kulturraum repräsentierende Aktivitäten (DACH-Website, Wettbewerbe, DACHL-Seminare, IDO, DaFWebcon u. ä.), wie sie für Deutschlehrende weltweit angeboten werden. Wie Deutschland und Österreich war die Schweiz mehrfach Gastland der IDT, konkret bisher im Turnus von 15 bzw. 16 Jahren (1986, 2001, 2017), für die vom IDV, als Verbandstagung, der Auftrag für die Durchführung an die Länderverbände übergeben wird. Diese müssen dafür Sorge tragen, dass eine Ausrichtung nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht, sondern auch logistisch und finanziell möglich wird.

Über die DACHL-Arbeitsgruppe des IDV engagieren sich die beiden Schweizer Verbände, gemeinsam mit dem ÖDaF, FaDaF und weiteren Agierenden, für die Wahrnehmung des Deutschen als plurizentrische Sprache weltweit. Dazu gehört u. a. auch die Beteiligung an den alle zwei Jahre stattfindenden DACHL-Seminaren.

Wie bereits erwähnt, wird die Arbeit des IDV-Vorstands von jeweils einer Expertin oder einem Experten aus der Schweiz, Österreich und Deutschland unterstützt. AkDaF und Ledafids entsenden eine Person und übernehmen somit durch ihr ehrenamtliches Engagement seit vielen Jahren Verantwortung gegenüber Fachkolleg/innen in der Welt und füllen so eine Lücke, denn die Förderung der deutschen Sprache und Kultur in der Welt war bislang kein sprachpolitisches Anliegen der Schweiz. Zwar gelang es punktuell, für einzelne Projekte staatliche Unterstützung zu erhalten, dafür fehlen jedoch klare, verlässliche Strukturen. Die Ausrichtung der IDT 2017 und der dort verabschiedeten „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ können als Zeichen einer positiven Veränderung gewertet werden.

2.3 Lobbyarbeit der Verbände

Lobbyarbeit wird im Weiteren als *Einsatz für die Belange des Faches DaF/DaZ und der in diesem Bereich Tätigen* verstanden. Entsprechend breit ist das Feld möglichen Engagements.

Der FaDaF steht als Ansprechpartner für Sprachmittlerorganisationen (z. B. DAAD, Goethe-Institut, Mercator-Stiftung), öffentliche Einrichtungen (z. B. Auswärtiges Amt, Hochschulrektorenkonferenz) sowie die Medien zur Verfügung. Zu den für den FaDaF relevanten Themen werden regelmäßig aktuelle Pressemitteilungen veröffentlicht. Im Zuge des hohen Flüchtlingsaufkommens im Jahr 2016 etwa ergab sich ein erheblich gestiegener Bedarf an Sprachkursen, was zugleich zu Kapazitätsengpässen führte. Insbesondere stan-

den zu wenige akademisch ausgebildete DaF/DaZ-Lehrkräfte zur Verfügung. Der FaDaF hat über seinen Presseverteiler eine Reihe von Pressemitteilungen verschickt, die hohe Professionalisierungsstandards formulierten und erheblich verbesserte Rahmenbedingungen einforderten. Zugleich wurde das Thema Migration in den Fokus der Jahrestagung 2016 gestellt. Mit beiden Maßnahmen hat der FaDaF spürbar ein Bewusstsein für die komplexe Problematik geweckt. Das Agieren des FaDaF im Kontext der Flüchtlingswelle steht in der Tradition früherer Positionspapiere und Resolutionen.⁸

Der ÖDaF kann sich als *Lobby-Organisation* für sprachenpolitische Anliegen in Publikationen und in die (teil-öffentliche) Diskussion einbringen und positionieren. Auf den jährlich stattfindenden Fachtagungen und Weiterbildungsveranstaltungen des Verbandes werden schon durch den Tagungsschwerpunkt, aber vor allem auch durch die kritische Auseinandersetzung in Arbeitskreisen, Podien etc. sprachenpolitische Themen diskutiert und erarbeitet. Diese und weitere sprachenpolitische Aspekte werden im Weiteren auch in der Fachzeitschrift „ÖDaF-Mitteilungen“ thematisiert, und/oder die vom Vorstand eingesetzten Arbeitsgruppen setzen sich mit bestimmten Fragestellungen vertieft auseinander. Die Ergebnisse werden in offiziellen Stellungnahmen publiziert. Als eine weitere wichtige sprachenpolitische Aufgabe sieht der ÖDaF die Vernetzungstreffen und Veranstaltungen mit weiteren Verbänden, Institutionen und Bündnissen (s. oben), die zu einem aktiven sprachenpolitischen Handeln innerhalb und außerhalb des Landes beitragen.

Die beiden Schweizer DaF/DaZ-Verbände vertreten unterschiedliche Gruppen (der Ledafids Lehrende an Hochschulen, der AkDaF Lehrende DaF/DaZ primär in der Erwachsenenbildung und Migration), und ihre Mitglieder bringen unterschiedliche Stärken und Netzwerke mit. Die Verbände engagieren sich letztlich für die gleiche Sache, nämlich für die Verbesserung des Unterrichts und der Arbeitssituation der Unterrichtenden, indem sie Weiterbildung anbieten und den kollegialen Austausch fördern. Gemeinsam organisieren sie alle zwei Jahre die Berner DaF/DaZ-Tagung. Seit 2016 ist der AkDaF auch im Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB) vertreten. Der AkDaF bietet einen im Privatschulbereich anerkannten Weiterbildungslehrgang („IDIconTOT“) an und veröffentlicht seine eigene Mitgliederzeitung, den „AkDaF-Rundbrief“. Der Verein ist ein wichtiger Ansprechpartner für staatliche Organisationen im Bereich Migration und Bildung, denn über den Verband können z.B. neue Standards im Migrantenunterricht verbreitet werden. Ein

⁸ S. auch „FaDaF – Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland“: www.fadaf.de/de/publikationen/resolutionen/ [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

großer Teil der Lobbyarbeit betrifft das bereits erwähnte Engagement der beiden Verbände im IDV. Dies gilt gleichermaßen für den ÖDaF.

3. Sprachenpolitisches Handeln von Deutschlehrer/innenverbänden in nicht-deutschsprachigen Ländern

Um anlässlich der IDT 2017 das sprachpolitische Handeln von Verbänden weltweit zu analysieren, wurde eine repräsentative Auswahl von IDV-Mitgliedsverbänden außerhalb der deutschsprachigen Länder in die Arbeitsgruppe „Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden“ aufgenommen. Nach einer intensiven virtuellen Auseinandersetzung mit dem Thema im Vorfeld der Tagung und der Erstellung des Vorberichts als Grundlage für die Arbeit und Diskussionen im Rahmen des sprachpolitischen Montags auf der IDT 2017 wurden am ersten Tag der IDT 2017 die Empfehlungen in einem dreistündigen Workshop diskutiert, überarbeitet und im Plenum den anderen Arbeitsgruppen vorgestellt.

3.1 Die Situation von Deutsch in nicht-deutschsprachigen Ländern

Im Gegensatz zu den deutschsprachigen Ländern steht in nicht-deutschsprachigen Ländern Deutsch als Fremdsprache im Vordergrund der Diskussionen. In den frühen neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts konnte Deutsch aufgrund der politischen Veränderungen, vor allem durch den Fall des Eisernen Vorhangs, an Stellenwert in Europa gewinnen. Die zunehmend stärker werdende Position des Englischen als *lingua franca* hat in manchen Regionen der Welt einen Rückgang an Deutschlernenden hervorgerufen, wobei dieser Rückgang nur auf den institutionellen Bereich, konkret den Deutschunterricht an den Schulen, zutrifft. Aufgrund der damit kontrastierenden Zunahme von Deutschlernenden im nicht-schulischen Bereich sollte von einer Verschiebung statt einem Rückgang der Deutschlernendenzahlen gesprochen werden.

Die drei Deutschlehrer/innenverbände aus den englischsprachigen Ländern (Australien, Großbritannien und den USA) verweisen allesamt auf die Rolle des Englischen als globale Verkehrssprache. Das Argument, dass ohnehin überall Englisch gelernt wird und englische Muttersprachler/innen daher keine Fremdsprache lernen müssen, ist vor allem in Großbritannien und den USA weit verbreitet. In den letzten Jahren stellte sich in Amerika oft nicht die Frage „Welche Fremdsprache soll ich lernen?“, sondern „Soll ich überhaupt eine Fremdsprache lernen?“. Die American Academy of Arts and Science hat Anfang dieses Jahres einen Bericht mit Empfehlungen zum Thema Fremd-

sprachen im 21. Jahrhundert veröffentlicht⁹, in dem unter anderem auch auf den steigenden Mangel an Fremdsprachenlehrenden, der auch auf Großbritannien zutrifft, verwiesen wird. In beiden Ländern kommt hinzu, dass die Sprachenpolitik dem jeweiligen Bundesstaat oder der jeweiligen Nation obliegt, weshalb regionale und nationale Unterschiede vorliegen. In Großbritannien versuchen beispielsweise Wales und Schottland seit einigen Jahren verstärkt, die seit 2002 gültige Europäische Kommissionsrichtlinie¹⁰ von *Muttersprache und zwei weiteren Sprachen* umzusetzen, wobei Wales hier vor allem auch auf das Walisische als eine der drei Unterrichtssprachen setzt. In England und Australien ist es verpflichtend, eine Fremdsprache zu erlernen, wobei die Umsetzung regional unterschiedlich ist. Seit 2004 ist es den Schüler/innen in England erlaubt, nach der 8. oder 9. Schulstufe keine Fremdsprachen mehr belegen zu müssen. Die politischen Verantwortlichen versuchen jedoch, diesem Trend durch die Einführung des „English Baccalaureates“¹¹ und dem verpflichtenden Unterricht in einer Fremdsprache in der 3. bis 8. oder 9. Schulstufe entgegenzuwirken. Die Umsetzung ist nicht immer einfach, und der eindeutige Trend zu Französisch als meist verbreiteter Fremdsprache im Grundschulbereich ist aufgrund der dafür günstigen Zahlen in der Lehrer/innenausbildung derzeit nicht zu brechen. Eine positive Nachricht kommt allerdings vom Goethe-Institut in London, wo Deutschkurse für Erwachsene boomen wie noch nie zuvor, was auch als Bestätigung der oben genannten Verschiebung gewertet werden kann. In Australien dagegen muss Deutsch Französisch und vor allem auch asiatischen Sprachen weichen, da die Nähe zum asiatischen Kulturraum und der Wirtschaftsmacht China die Sprachenpolitik des Landes und der jeweiligen Staaten beeinflusst.

Alle anderen Deutschlehrer/innenverbände verweisen darauf, dass Englisch als erste Fremdsprache verpflichtend ist. In der *Slowakei* etwa ist Englisch landesweit als erste Fremdsprache in allen Schultypen zu unterrichten,

⁹ S. American Academy of Arts and Science (2017): *America's Languages. Investing in Language Education for the 21st Century*. Cambridge/Massachusetts: Commission on Language Learning. http://www.amacad.org/multimedia/pdfs/publications/researchpapersmonographs/language/Commission-on-Language-Learning_Americas-Languages.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁰ S. Europäisches Parlament, Mehrsprachigkeit: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_de und Barcelona Objectives: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf [beide zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹¹ „English Baccalaureate“ (EBacc): Schüler/innen müssen in der 11. Schulstufe die nationale Prüfung „General Certificate in Secondary Education“ (GCSE) in den folgenden Fächern positiv bestehen: Englisch (Muttersprache), Mathematik, Naturwissenschaften, einer Fremdsprache oder Latein/Griechisch, Geografie oder Geschichte.

wobei eine zweite Fremdsprache seit 2015 nicht mehr obligatorisch ist. Deutsch steht nicht zuletzt schon aufgrund der geografischen Nähe zu deutschsprachigen Ländern dabei weiterhin an zweiter Stelle. Im Gegenzug zu einem phasenweise eintretenden Rückgang der Deutschlernerzahlen an den Schulen ist – wie in England – ein immenser Zuwachs bei den kommerziellen Kursen des Goethe-Instituts und des Österreich-Instituts zu vermerken. Mit 38 PASCH-Schulen¹² und öffentlich wahrgenommenen Erfolgen von slowakischen Deutschlernenden bei internationalen Projekten und Wettbewerben kann Deutsch seine derzeitige Stellung insgesamt gesehen auch auf institutioneller Ebene weiterhin behaupten. *Finnland* als ein weiterer Vertreter Europas zeigt ebenfalls, dass Deutsch neben anderen Fremdsprachen von der ersten Fremdsprache Englisch immer weiter in das hintere Spielfeld gedrängt wird. Die Politik versucht, dieser Entwicklung mit speziellen Fremdsprachenprogrammen im Kindergarten- und Grundschulbereich entgegenzuwirken, indem die Schüler/innen durch sogenannte „Sprachduschen“ (vgl. auch Päivärinte 2016) mit verschiedenen Sprachen und Kulturen schon im jungen Alter konfrontiert werden. Die Wahl der jeweiligen Sprache in finnischen Schulen obliegt der Schule und der örtlichen Kommune, wobei in den schwedischen Schulen natürlich neben Englisch und Finnisch vor allem der schwedischen Sprache ein Schwerpunkt zukommt.

Die politischen Veränderungen in Europa um 1990 haben anfänglich dazu geführt, dass Deutsch in russischen Schulen an Stellenwert gewinnen konnte. In den letzten fünfzehn Jahren ist allerdings auch in *Russland* ein deutlicher Rückgang an Deutschlernenden zu vermerken. Laut dem russischen Bildungsgesetz ist nur eine Fremdsprache Pflicht; die meisten wählen daher heute Englisch als erste Fremdsprache, und die Schulen gehen in ihrem Sprachangebot darauf ein. Die Anzahl an Lernenden, die Deutsch als erste Fremdsprache wählen, ist dadurch fast auf ein Viertel gesunken, was aber wiederum durch einen Anstieg bei Deutsch als zweiter Fremdsprache ausgeglichen wird. Das russische Bildungsministerium hat 2015 ein Zeichen gesetzt: Eine zweite Fremdsprache ist seither obligatorisch geworden. Für die konkrete Umsetzung dieser neuen Verordnung gibt es jedoch eine Umstellungsfrist, da zuerst weitere Fremdsprachenlehrende aus- bzw. fortgebildet werden müssen.

Englisch ist auch an der *Elfenbeinküste* offizielle erste Fremdsprache, während Deutsch und Spanisch als die häufigsten zweiten Fremdsprachen unterrichtet werden. Doch durch die neue Gesetzeslage, die in den ersten beiden Gymnasialjahrgängen nur noch die erste Fremdsprache Englisch, dagegen

¹² Für mehr Informationen zu der PASCH-Schul-Initiative vgl. <http://www.pasch-net.de/de/udi.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

nicht mehr Deutsch und Spanisch auf die Lehrpläne kommen lässt, wird der Stellenwert der zweiten Fremdsprache stark vermindert bis gefährdet. Da durch besagte Eingrenzung derzeit genügend Deutschlehrende zur Verfügung stehen, werden jährlich nur noch maximal sieben Deutschlehrende auf internationale Fortbildungen entsandt. Die fehlenden Gelder für Fortbildung im Lande selber haben zu einer Innovation innerhalb des Landes geführt: Für jedes Unterrichtsfach gibt es Expert/innen, die für das Fortbildungsangebot in den jeweiligen Fächern verantwortlich sind.

In *Ägypten* teilt sich Deutsch die Rolle der zweiten Fremdsprache an staatlichen Schulen mit Französisch. Spanisch und Italienisch verzeichnen eine steigende Anzahl an Lernenden. Der Wunsch, in einem deutschsprachigen Land, vor allem Deutschland, zu studieren sowie die wirtschaftliche Position der deutschsprachigen Länder ist jedoch weiterhin ein bedeutender Beweggrund für ägyptische Deutschlernende. Die Zahl an Deutschlernenden steigt auch deswegen an, weil immer mehr Personen im Tourismus oder als Übersetzer/innen oder Deutschlehrende arbeiten möchten. In Privatschulen wird daher Deutsch als erste Fremdsprache oft und gern belegt. Ägypten ist hinsichtlich der steigenden Zahl an Deutschlernenden keine Ausnahme, auch in *Brasilien* trifft man auf diese Entwicklung. Allerdings wird (auch) hier Deutsch als Unterrichtsfach fast ausschließlich an Privatschulen unterrichtet. An öffentlichen Schulen ist Deutsch als Fremdsprache oft nur noch im Süden des Landes zu finden, wo es seit Generationen viele deutsche Einwanderer/innen gibt. Deutsch in Brasilien nimmt durch diese Entwicklung zunehmend den Status einer *Elitesprache* ein.

In *Indonesien* hat Deutsch neben Englisch einen höheren Stellenwert als andere europäische Fremdsprachen und wird vor allem im Oberstufenbereich unterrichtet (10. bis 12. Schulstufe). Wie in Australien ist allerdings eine zunehmende Beliebtheit von asiatischen Sprachen auch im schulischen Fremdsprachenunterricht zu vermerken. Deutsch wird, was den universitären Bereich angeht, an allen vierzehn Hochschulen Indonesiens angeboten. Das PASCH-Programm sowie die Teilnahme an nationalen und internationalen Wettbewerben, wie etwa an der „Deutscholympiade“, erhöhen das Ansehen von Deutsch in Indonesien.

3.2 *Sprachenpolitik und Lobbyarbeit der Deutschlehrer/innenverbände in nicht-deutschsprachigen Ländern*

Einleitend ist festzuhalten, dass Sprachenpolitik und Lobbyarbeit der Deutschlehrer/innenverbände in den nicht-deutschsprachigen Ländern nicht nur eng verbunden, sondern oft sogar untrennbar miteinander verschmolzen

sind. Sprachenpolitisch beschäftigen sich Deutschlehrer/innenverbände weltweit mit der Stellung und Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache im schulischen und oft auch außerschulischen Bereich, wie etwa der Erwachsenenbildung, Deutsch an Hochschulen und selbstverständlich der Deutschlehrer/innenausbildung und -fortbildung. Debatten um Bildungsreformen jeglicher Art, die das Fach Deutsch positiv oder negativ beeinflussen könnten, stehen im Vordergrund dieser sprachenpolitischen Arbeit. Einige Mitgliedsverbände des IDV sind nicht nur Einzelverbände für Deutschlehrende, sondern Dachverbände für alle Fremdsprachen im Land, zum Beispiel der finnische Dachverband „Suomen kielenopettajien liitto ry“ (SUKOL) oder der britische Verband „Association for Language Learning“ (ALL). Diese Verbände müssen auf der Grundlage einer breit gefächerten Sprachenpolitik agieren, da sie auf keinen Fall eine spezifische Fremdsprache bevorzugen können und dürfen.

Um Sprachenpolitik im Alltag umzusetzen, ist es wichtig, dass die Deutschlehrer/innenverbände sichtbare Zeichen setzen. Oft werden diese als Lobbyarbeit verstanden. Wie bereits erwähnt, wollen wir den Begriff Lobbyarbeit als Einsatz für die Belange des Faches Deutsch als Fremdsprache und der in diesem Bereich Beschäftigten verstanden wissen. Das ist vor allem in der Auseinandersetzung mit Verbänden weltweit von Wichtigkeit. Die Organisationsform einiger Deutschlehrer/innenverbände sowie deren nationale Gesetze verbieten ihnen, Lobbyismus zu betreiben, daher ist viel diplomatisches Geschick erforderlich, um die sprachenpolitischen Ziele zu erreichen und gleichzeitig diesen Gesetzen in der sprachenpolitischen Arbeit der Verbände gerecht zu werden.

Die Befragung verschiedener Deutschlehrer/innenverbände weltweit hat ergeben, dass Sprachenpolitik allerdings nicht nur mit Öffentlichkeitsarbeit zu tun hat, sondern sehr wohl auch mit aktiver Teilnahme an sprachenpolitischen Diskussionen im Land, generell und speziell mit den politisch Verantwortlichen, wie auch mit anderen Interessengemeinschaften. Ganz wichtig ist dabei zudem, dass Mitglieder und somit Deutschlehrende auf dem Laufenden gehalten und in diesen Prozess aktiv eingebunden werden, zum Beispiel durch Umfragen, Fragebögen oder Diskussionsrunden. Diese beeinflussen dann direkt die Diskussionen innerhalb des Vorstands der Deutschlehrer/innenverbände, liefern detaillierte Informationen für etwaige offizielle Stellungnahmen oder Presseaussendungen der Verbände.

Die „American Association of Teachers of German“ (AATG) arbeitet eng mit anderen Sprachverbänden zusammen, um die Position von Fremdsprachen im Land zu stärken. Wie bereits erwähnt, ist die Situation in den USA etwas anders, da nicht nur die Deutschlehrenden, sondern alle Sprachlehrenden vor dem gleichen Problem stehen, ob überhaupt Fremdsprachen von den englischen Muttersprachler/innen gelernt werden sollen. Daher haben sich einige

Fremdsprachenverbände zum „Joint National Committee for Languages“ zusammengeschlossen, um gemeinsam für die (institutionelle) Vermittlung von Fremdsprachen zu werben. Unter anderem werden an den jährlichen „Advocacy Days“ Verbandsmitglieder für erfolgreiche Lobbyarbeit ausgebildet. Gleichzeitig werden auf diesen Tagungen auch die wichtigsten sprachenpolitischen Themen, inklusive der Beschaffung von Finanzmitteln für den Fremdsprachenunterricht, mit Senatoren und Abgeordneten des amerikanischen Kongresses diskutiert.

Während in *Australien* die Regierung Fremdsprachen grundsätzlich forcieren möchte (besonders das Erlernen von asiatischen Sprachen), obliegt die Umsetzung von sprachenpolitischen Ansätzen jedem einzelnen Bundesland. Es gibt eine kooperative Zusammenarbeit zwischen den Verbänden/Netzwerken in Australien und dem Goethe-Institut Australien, um die unterschiedlichen politischen Ausgangssituationen für die Sprachvermittlung bundesweit zu steuern und dabei Deutsch zu fördern und zu unterstützen. Die „Association of German Teachers of Victoria“ (AGTV) (und andere Fremdsprachenverbände in Australien) sowie der Melbourn Standort des Goethe-Instituts erhalten einen jährlichen Zuschuss von Seiten der Landesregierung in Victoria. Die Verwendung dieser finanziellen Mittel ist allerdings genau vorgegeben (z. B. Lehrer/innenfortbildung und Förderung der sprachlichen Ausbildung von Schüler/innen). Da heute weniger Schulen Deutsch anbieten, ist der Zuschuss in den letzten Jahren reduziert worden. Die Lage für Deutsch kann daher als nicht sichergestellt betrachtet werden.

In Großbritannien vertritt die „Association for Language Learning“ (ALL) alle Fremdsprachenlehrenden in England, Wales und Nordirland. In Schottland gibt es einen eigenen Dachverband („Scottish Association for Language Teaching“ (SALT)). Als Dachverband verpflichtet sich der Verband, seine Sprachenpolitik nach dem Prinzip der Mehrsprachigkeit auszulegen. Um Sprachenpolitik zu beeinflussen, ist eines der Ziele des Verbands, in der allgemeinen Gesellschaft und in der Wirtschaft ein höheres Verständnis für die Bedeutung von Fremdsprachen zu schaffen. Daher arbeitet der Verband sehr eng mit anderen Interessenvertretungen zusammen. Die ALL ist heute auch einer der ersten Ansprechpartner für den Gesetzgeber, politische und nicht-politische Institutionen sowie Medienvertreter in allen Belangen zum Thema Fremdsprachen, Fremdsprachenlehren und -lernen. Da die ALL dem Wohltätigkeitsorganisationsgesetz unterliegt, ist jegliche Lobbyarbeit untersagt. Daher heißt es mit Fakten, Daten und Argumenten an die Verhandlungstische zu treten. Auf diesem Weg werden zum Beispiel Lehrpläne und Abschlussprüfungen vom Verband beeinflusst und teilweise mitgestaltet.

Das Phänomen der Zusammenarbeit von Verbänden ist auch in Finnland wiederzufinden. Wie oben erwähnt, ist der finnische Deutschlehrer/innenver-

band „Suomen Saksanopettajat ry“ Mitglied im Dachverband „SUKOL“, der alle Fremdsprachenverbände vertritt und somit eine sprachenpolitisch einflussreiche Position einnimmt. SUKOL richtet offizielle Schreiben an die politischen Entscheidungsträger/innen. Der finnische Deutschlehrer/innenverband arbeitet auch eng mit anderen Interessenvertretungen des Deutschen zusammen (z. B. mit Botschaften und den finnisch-deutschen Vereinen); oft treten sie bei Veranstaltungen auch gemeinsam auf, was sprachenpolitisch besonders wichtig ist.

Auch SUNG, der „Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei“, verfolgt das Mehrsprachigkeitsprinzip in seiner Sprachenpolitik und Lobbyarbeit. Derzeit liegen die Schwerpunkte neben Fortbildungsveranstaltungen auf zwei sprachenpolitischen Aspekten, nämlich der Wiedereinführung der verpflichtenden zweiten Fremdsprache und der Fortsetzung der freien Wahl der ersten Fremdsprache, was auch für den Fortbestand von Deutsch als Fremdsprache äußerst wichtig ist. In diesen sprachenpolitischen Punkten gibt es eine enge Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenverbänden (außer dem Englischlehrer/innenverband). Im Weiteren werden offizielle Schreiben regelmäßig von den drei deutschsprachigen Botschaften im Land unterstützt. Darüber hinaus veranstaltet der Verband auch immer wieder medienwirksame Veranstaltungen (wie etwa eine Podiumsdiskussion zum Thema „Mehrere Fremdsprachen lernen – Wozu?“). Obwohl die Medienpräsenz für die Lobbyarbeit notwendig ist, kann es durch vereinfachende Darstellungen eines Sachverhalts durch die Medien zu Fehlinterpretationen kommen. Wie auch in Großbritannien sind SUNG-Vertreter/innen Mitglieder der Expertenkommissionen für neue Rahmenlehrpläne.

Der „Überregionale Deutschlehrer/innenverband Russland“ (DLV Russland) sieht seine sprachenpolitische Hauptaufgabe im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache. Dabei setzt der Verband auf regionale Beziehungen und Informationsaustausch: Örtliche Schulleiter/innen und Eltern sind Zielpublikum der Lobbyarbeit des Verbandes. Auf nationaler Ebene hat der Verband mit dem Goethe-Institut das sprachenpolitische Projekt „Deutsch: die erste Zweite“ ins Leben gerufen. Diese Initiative soll nicht nur Deutsch als zweite Fremdsprache positionieren, sondern hat sich auch zum Ziel gesetzt, die russischen Bildungseinrichtungen bei der Einführung von Deutsch als zweite Fremdsprache zu unterstützen. Der wichtige Schwerpunkt ist auch die gezielte (Zusammen-)Arbeit mit Bildungsbehörden auf allen Ebenen.

Der indonesische Deutschlehrer/innenverband „Ikatan Guru Bahasa Jerman Indonesia Pusat“ (IGBJI) verweist bei der Lobbyarbeit ebenfalls auf die enge Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und anderen nationalen und regionalen Organisationen, vor allem bei Großveranstaltungen wie der letztjährigen nationalen Deutschlehrertagung. Der Verband vertritt die Interessen

seiner Mitglieder auch auf nationaler Ebene, z.B. bei den staatlichen Fortbildungsbehörden, und nimmt Stellung zu sprachenpolitischen Themen. Die Ausrichtung der nationalen Deutscholympiade gemeinsam mit dem Goethe-Institut in vierzig regionalen Vorrunden hat sich als Werbung für Deutsch in Indonesien sehr bewährt.

Auf Werbung für Deutsch setzt auch der brasilianische Verband „Associação Brasileira de Professores de Alemão“ (ABraPA), der nicht nur mit Interessensvertretungen, Schulen, Unis und Regionalverbänden gut vernetzt ist, sondern auch eine starke Präsenz in den virtuellen und sozialen Netzwerken hat. Werbung für Deutsch sowie die kontinuierliche Fortbildung von Deutschlehrenden sieht der „Ägyptische Deutschlehrerverband“ (ÄDV) als seine Hauptaufgaben. Wichtig ist dem Verband dabei auch, die Eltern über die Wichtigkeit und die Rolle der deutschen Sprache zu informieren. Der Stellenwert der deutschen Sprache in den Schulen der Elfenbeinküste ist auch Gegenstand der Aktivitäten des ivoirischen Deutschlehrer/innenverbandes „Association des Germanistes de l'Enseignement Secondaire de Côte d'Ivoire“ (AGERESCI), wobei das Hauptaugenmerk auf die Wiedereinführung der zweiten Fremdsprache in den ersten beiden Gymnasialklassen gelegt wird. Durch Teilnahme an Besprechungen mit politischen Vertreter/innen wird auch immer wieder die Vermittlung von Fachdeutsch in Fachhochschulen thematisiert.

Obwohl es nationale und manchmal auch regionale Unterschiede in der Sprachenpolitik sowie der Lobbyarbeit der verschiedenen Deutschlehrer/innenverbände und Dachverbände gibt, sind doch zwei Aspekte für eine erfolgreiche sprachenpolitische Arbeit notwendig: Erstens ist Werbung für Deutsch nicht nur auf national politischer Ebene sinnvoll, sondern auch vor Ort und vor allem mit Aktionen, die auf Eltern und Schüler/innen zugeschnitten sind. Zweitens ist es von äußerster Wichtigkeit, gute Netzwerke zu Mittlerorganisationen, anderen Lehrer/innenverbänden und den politischen Vertreter/innen aufzubauen. Viele erfolgreiche Projekte und Verhandlungen lassen sich auf der Basis von Kontakten und Verständnis realisieren. Eine Herausforderung für alle Deutschlehrer/innenverbände ist es, die erfolgreiche sprachenpolitische Arbeit von Einzelpersonen zu unterstützen und ihnen zu helfen, ihre Probleme zu lösen. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit gewährleistet höhere Chancen der Einflussnahme.

4. Empfehlungen

Obwohl vielen Verbänden durch ihre Struktur (ehrenamtliche Tätigkeit, geringe Finanzressourcen, kein fester Amtssitz etc.) Grenzen gesetzt sind, ist deutlich ersichtlich, dass sowohl der Dachverband IDV als auch die verschiedensten Verbände, die Deutschlehrende in der Welt vertreten, sprachenpolitisch äußerst aktiv sind. Wo beschränkte Einflussmöglichkeiten bestehen, hängt das oft auch mit den politischen Strukturen sowie der fehlenden Einbeziehung der Verbände in Diskussionen zu sprachenpolitischen Themen, vor allem das Fach Deutsch betreffend, zusammen. Um die sprachenpolitische Arbeit des IDV und der Mitgliedsverbände bis zur nächsten IDT 2021 zu intensivieren, machen wir die folgenden Empfehlungen:

Empfehlung zur engeren Vernetzung der Mitgliedsverbände

1. Verstärkte Zusammenarbeit von Sprachverbänden innerhalb des Landes und in den verschiedenen Regionen (z.B. Nordeuropa, Westafrika etc.), um Deutsch in der multilingualen Sprachenpolitik einen wichtigen Stellenwert einzuräumen. Um einen regelmäßigen Austausch kostengünstig zu ermöglichen, ist verstärkt auf die Nutzung neuer Medien, sozialer Netzwerke, Lernplattformen etc. als Kommunikationsinstrumente zu setzen.

Empfehlung zur Werbung für die deutsche Sprache

2. Verstärkte Einbeziehung von Kulturinstitutionen, Medien, Wirtschaft, wirtschaftsnaher Organisationen und erfolgreichen Alumni bei der Werbung für die deutsche Sprache und ihren Stellenwert in der Welt.

Empfehlungen zum sprachenpolitischen Handeln des IDV und der Mitgliedsverbände

3. Verstärkter Austausch der IDV-Mitgliedsverbände zu sprachenpolitischen Themen.
4. Verstärkter Austausch der IDV-Mitgliedsverbände zu Erfolgsbeispielen der gezielten Medien- und Öffentlichkeitsarbeit.
5. Erstellung einer IDV-Handreichung zum Thema „Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden“ im Rahmen des Arbeitstreffens 2019.

6. Ein Kurzbericht (vor jedem Arbeitstreffen) an den IDV über sprachenpolitische Entwicklungen in den Mitgliedsländern soll dem IDV-Vorstand helfen, sprachenpolitische Schwerpunkte für die kommende Arbeitsperiode zu setzen. Der IDV soll bis zum Arbeitstreffen 2019 eine sprachenpolitische Kommission gründen, die sich mit den sprachenpolitischen Schwerpunkten auseinandersetzt und zur Umsetzung der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ beiträgt.
7. Im (erweiterten) Vorstand jedes Mitgliedlandes sollte zumindest eine Person den Aufgabenbereich *Sprachenpolitik* innehaben und als direkte/r Ansprechpartner/in für den IDV agieren.
8. Die Verbände sollen sich – auch unter Berufung auf die „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ – gemeinsam gezielt an politische Vertretungen wenden und durch offizielle Briefe oder Manifeste ein vermehrtes Angebot an (Fremd-)Sprachenunterricht, darunter Deutschunterricht, an den Schulen sowie eine Ausweitung des spezifischen Aus- und Fortbildungsangebots für Deutschlehrende einfordern.
9. Die Verbände sollen, wo immer möglich, bei der Erstellung von Curricula mitwirken.
10. Der IDV soll sich aktiv in die Diskussionen zu Themen wie *Mehrsprachigkeit* und *Sprachenlernen* in den verschiedenen internationalen Institutionen (EU, UNESCO etc.) einbringen.

Literatur

ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief* 45, 15–18.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, München, Boston: de Gruyter.

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann (=Internationale Hochschulschriften 101).

Hufeisen, Britta & Sorger, Brigitte (2010): Die internationale Institutionalisierung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 166–172.

Krumm, Hans-Jürgen (2007): Sprachenpolitik. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl.* Tübingen: de Gruyter, 298.

Päivärinte, Roosa (2016): „*DaF-Sprachduschen*“ im Kontext der schulischen Fremdsprachenwahl. Eine Fallstudie unter Drittklässlern der finnischen Grundstufe. Tampere: Universität Tampere (Diplomarbeit). <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99744/GRADU-1474375926.pdf?sequence%3D1> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Sorger, Brigitte (2012): *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Die Mittlerorganisationen und die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder und ihre Strategien für die Zukunft

Joachim Hoefele (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Schweiz)

in Zusammenarbeit mit

Nivin El Sioufy (Goethe-Institut, Deutschland), Benjamin Hedžić (Schule Sarajewo, Bosnien-Herzegowina), Irena Horvatić Bilić (Kroatischer Deutschlehrerverband, Kroatien), Katharina Körner (Österreich-Institut, Österreich), Nicola Kraml (Universität Wien, Österreich), Christian Müller (Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutschland), Brigitte Sorger (Universität und Pädagogische Hochschule Wien, Österreich)

Der vorliegende Beitrag stellt die wichtigsten Tätigkeitsfelder der Mittlerorganisationen im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) der deutschsprachigen Länder dar: deren Zwecksetzungen, Finanzierung, Tätigkeitsfelder, Strategien und Zukunftsperspektiven. Neuere Entwicklungslinien wie z.B. die außen- und außenwirtschaftspolitisch motivierte Internationalisierung von Wissenschaft und Bildung, in deren Rahmen auch Sprachförderung stattfindet, werden erschlossen und diskutiert. Nur exemplarisch (Kroatien und Bosnien-Herzegowina) wird aufgezeigt, wie die kultur- und bildungspolitischen Aktivitäten der Mittlerorganisationen durch DaF-Lehrer/innenverbände im Ausland wahrgenommen werden. Um hier methodisch gesicherte Aussagen machen zu können, bedürfte es einer repräsentativen Befragung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten war. In einer abschließenden Diskussion werden offene Fragen zur weiteren Bearbeitung des Themas aufgeworfen.

1. Vorbemerkung

Aus Österreich kommt der Impuls, nicht nur die Mittlerorganisationen in die Betrachtung einzubeziehen, die privatrechtlichen Status haben, von der öffentlichen Hand finanziert und von Ministerien gesteuert und kontrolliert werden, sondern auch solche, die z.T. autonom agieren wie z.B. Universitäten, oder solche, die als privatrechtliche Einrichtungen von gewinnorientierten Gesellschaften bis zu NGOs (Vereinen) organisiert sind. Dieser Ansatz, mit dem ein erweitertes Verständnis von „Mittlerorganisationen“ einhergeht, wird in die Betrachtung einbezogen. Eine umfassende Darstellung aller dieser Organisa-

tionen war angesichts der Vielfalt derselben nicht möglich. Es handelt sich aber um einen wertvollen Ansatz, der in der Zukunft weiterverfolgt werden müsste, damit ein ‚repräsentatives‘ Bild der ‚Mittlerorganisationen‘ der deutschsprachigen Länder entsteht. In diesem Zusammenhang kommt den Fachverbänden der deutschsprachigen Länder (als Mittlerorganisationen nach außen) eine besondere Aufgabe zu.

So unternimmt es der vorliegende Beitrag vor allem, die Tätigkeitsfelder der Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder und deren Außenwahrnehmung exemplarisch darzustellen, um neuere Entwicklungslinien wie etwa solche im Rahmen der Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung aufzuzeigen; darauf aufbauend werden in einer abschließenden Diskussion Fragen aufgeworfen, die der wissenschaftlichen Bearbeitung bedürfen. Dem vorliegenden Beitrag kommt daher vor allem heuristischer Wert zu.

2. Tätigkeitsfelder und Entwicklungslinien der deutschsprachigen Länder

2.1 Deutschland

Der 19. Bericht der deutschen Bundesregierung zur auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (Auswärtiges Amt 2016, 89–99) fasst die Mittlerorganisationen zusammen, die in die auswärtige Kultur-, Wissenschafts- und Bildungspolitik Deutschlands einbezogen sind, an erster Stelle das Goethe-Institut (GI), weiter der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), dann die Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die Deutsche Auslandsgesellschaft e. V., der Pädagogische Austauschdienst (PAD) und viele andere.

Der „Deutsche Akademische Austauschdienst“ (DAAD) ist ein gemeinnütziger Verein (e. V.) privaten Rechts, dessen Zweck die Förderung des internationalen akademischen Austauschs und der wissenschaftlichen Kooperation ist. Er vermittelt und fördert sowohl ideell als auch finanziell die internationale Mobilität und Zusammenarbeit sowie den wissenschaftlichen und studentischen Austausch. Der DAAD ist die autonome Organisation der deutschen Hochschulen und ihrer Studierendenschaften und agiert für die Internationalisierung des Wissenschaftssystems (vgl. Kap. 4, „Zusammenfassung und Diskussion“) innerhalb und außerhalb Europas. Dabei stützt er sich auf die fachliche Kompetenz und die internationale Expertise seiner Mitarbeiter/innen (DAAD 2013b).

Der DAAD unterhält derzeit 15 Außenstellen und 55 Informationszentren praktisch in allen Ländern und Regionen der Welt. Insbesondere durch vermittelte Lektor/innen, Langzeit- und Kurzzeitdozierende ist der DAAD mit seinen geförderten Wissenschaftler/innen in den Gastinstitutionen vieler Länder verankert. Der DAAD vergibt Stipendien für Studium und Forschung nach Deutschland (für Studierende, Graduierte und Dozierende aus dem Ausland) und gleichermaßen ins Ausland (für deutsche Studierende, Graduierte und Dozierende) (DAAD 2013a, 15).

Überwiegend erfolgt die Finanzierung des DAAD über den Bundeshaushalt (Auswärtiges Amt (AA), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ)), die EU-Kommission (Nationale Agentur des Programms Erasmus+) sowie durch weitere öffentliche (auch ausländische) und private Geldgeber (DAAD 2013b).

Die strategische Ausrichtung des DAAD erfolgt über Zielvereinbarungen und Planungsgespräche mit den Geldgebern und im direkten Austausch mit den Mitgliedern (Hochschulen, Studierendenschaften). Die Konkretisierung der Ziele erfolgt über einen internen Planungs- und Steuerungsprozess. Die drei Ziel-Felder des Förderhandels des DAAD sind: a. Stipendien für die Besten, für Studierende und Wissenschaftler/innen aus dem In- und Ausland; b. Internationalisierung von Hochschulstrukturen, die internationale Qualifizierung und Austausch ermöglichen – wesentlicher Aspekt ist die Qualitätssicherung von Forschung und Lehre; c. Einbringen der Expertise über Bildungskulturen und Wissenschaftssysteme, damit transnationale Wissenschafts- und Bildungsk Kooperationen entstehen können (DAAD 2013a, 6).

Partner des DAAD sind zunächst Hochschulen in den Zielländern, an die Lektor/innen und andere Gastwissenschaftler/innen vermittelt werden; dann sind Hochschulen Partner in bilateralen oder multilateralen Projekten (Aufbau von Fach- oder Forschungszentren, Aufbau von Austauschprogrammen). Zweitens sind wichtige Partner Organisationen der Zielländer, die gleiche oder ähnliche Ziele wie der DAAD verfolgen. Das können Regierungen oder Regierungsbehörden (Erziehungsministerien, Förderorganisationen) oder auch Stiftungen und ähnliche Körperschaften sein, die die internationale Zusammenarbeit in der Wissenschaft unterstützen. Der DAAD beobachtet des Weiteren auch die sich neu entwickelnden Möglichkeiten in Ländern, die aus den verschiedensten Gründen nur sehr eingeschränkt für eine Kooperation offen waren bzw. sind (Beispiele: Kuba, Iran, Myanmar) zum Zweck einer Ausweitung der Aktivitäten.

Der Akademische Austauschdienst Deutschlands arbeitet eng mit anderen Mittlerorganisationen zusammen, insbesondere mit der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), mit dem Goethe-Institut (GI), mit dem Deutschen Archäologischen Institut (DAI), mit der Max-Weber-Stiftung, mit dem Institut

für Auslandsbeziehungen (ifa) sowie mit Institutionen ähnlicher Ausrichtung wie u. a. der Mercator-, Bosch-, Volkswagen-Stiftung etc. und mit zahlreichen Einrichtungen im In- und Ausland (DAAD 2013b).

Evaluationen werden über alle Förderprogramme (wirkungsorientiertes Monitoring) durchgeführt, sowohl für Projekte (z. B. nach fünf Jahren) sowie über Programme in ähnlichen oder längeren Zeitabständen. In der Regel werden mit externen Dienstleistern bzw. Agenturen die einzelnen „Zentren für Deutschland- und Europastudien“ jeweils auf einen Standort bezogen evaluiert, dann das gesamte Förderprogramm der Zentren in einem größeren Zeitabstand. Die Zielgruppen werden bei Evaluationen befragt, auch Stipendiat/innen über den Fortgang und Erfolg ihres Auslandsaufenthalts bzw. Deutschlandaufenthalts (DAAD 2013b).

Der DAAD hat sich zu bestimmten Zeitpunkten erheblich gewandelt, sehr deutlich im Zuge der deutschen Vereinigung 1989/90, als Projekte und Stipendien der DDR in sinnvoller Weise fortzuführen bzw. zu beenden waren, wie auch die engen Beziehungen der DDR-Hochschulen und -Wissenschaftler/innen in bestimmte Länder hinein (vor allem Osteuropa, aber auch teilweise in Afrika, Vietnam, Kuba, Chile etc.) weitergeführt und -entwickelt werden wollten. Zur gleichen Zeit erhielten europäische Erasmus-Programme (1987) die erste große Dynamik (DAAD 2013b).

Um das Jahr 2000 wurden Themen wie die *Internationalisierung* neu aufgenommen (vgl. auch Kap. 2.3, „Schweiz“): die „Transnationale Bildung“ („Export“ von Bildungsleistungen in andere Länder), das Hochschulmarketing, das Forschungsmarketing, der Aufbau von internationalen Studiengängen, die Bachelor/Master-Strukturen, der Aufbau von Hochschulen im Ausland etc. Zwischen 2010–12 wurden im Zuge der Internationalisierung als Kern- und Führungsaufgabe einer Hochschule Strategien auf der Ebene jeder Institution entwickelt und die weltweite Vernetzung vorangetrieben (DAAD 2013a, 7).

Für die Gegenwart und die Zukunft geht der DAAD von einer inneren Dynamik der Internationalisierung aus, die sich in steigenden Mobilitätszahlen, wachsender Bedeutung der internationalen Forschungszusammenarbeit, erhöhtem Bedarf der Wirtschaft an international handlungsfähigen Fachkräften sowie international anwendbarer Forschung ausdrücken wird (DAAD 2013a, 4).

Das „Goethe-Institut“ (GI) ist als gemeinnütziger Verein das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland. Dessen Zweck ist die Förderung der Kenntnisse der deutschen Sprache im Ausland, die Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit und die Vermittlung eines umfassenden Deutschlandbildes. Kultur- und Bildungsprogramme sollen den interkulturellen Dialog fördern und in diesem Sinne kulturelle Teilhabe ermögli-

chen. Überwiegend erfolgt die Finanzierung über den Bundeshaushalt. Ein Drittel seiner Kosten erwirtschaftet das GI selbst (Goethe-Institut 2017).

Das GI unterhält 159 Institute sowie vier Sprachkurs- und Prüfungsinstitute in 98 Gastländern, darunter die Zentrale sowie zwölf Institute in Deutschland. Diese bieten Sprach-, Kultur- und Informationsangebote mit standortspezifischen Schwerpunkten an. Die Institute sind zugleich Kern lokaler Netzwerke. Sie betreuen Kulturgesellschaften, Sprachlernzentren und Lesesäle. Insgesamt entsteht so ein Netzwerk von knapp 1.000 Anlaufstellen (Auswärtiges Amt 2016, 89ff.).

Das GI fördert darüber hinaus die internationale kulturelle Zusammenarbeit, u. a. durch Kulturveranstaltungen und Festivalbeiträge in den Bereichen Film, Tanz, Musik, Theater, Ausstellungen, Literatur und Übersetzung. Bibliotheken und Informationszentren, Diskussionsforen, vielfältige Print-, Audio- und Video-Publikationen und das Besucherprogramm des GI dienen dazu, ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln und den internationalen Diskurs zu Schlüsselthemen der zunehmend globalisierten Gesellschaft zu fördern (Goethe-Institut 2017).

Das GI bietet an seinen Instituten im In- und Ausland Sprachkurse auf den verschiedenen Niveaustufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) für Erwachsene, Jugendliche und Kinder an. Es setzt in seiner Spracharbeit verstärkt auf digitale Lern- und Lehrangebote. Es setzt internationale Standards im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Es führt Sprachkurse durch, erarbeitet Lehrmaterialien, bildet Lehrende fort und nimmt an wissenschaftlicher Forschung und sprachenpolitischen Initiativen teil. Landeskundliche Themen sind ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts und der Lehrerfortbildung. Zudem bietet das GI interkulturelle Kurse an (Goethe-Institut 2017).

Das GI pflegt eine langjährige Zusammenarbeit mit den Vertreter/innen der Bildungssysteme in den Ländern und Regionen, in denen es tätig ist – mit Bildungsministerien, Bildungsbehörden und Schulen. Dadurch trägt es zur Verankerung der deutschen Sprache in den Bildungssystemen der Gastländer bei und setzt Impulse für den Unterricht und die Lehrer/innenfortbildung. Schwerpunkte der Arbeit sind die Curriculumberatung und -erstellung und die berufliche Bildung. Mit den Programmen der „Bildungskooperation Deutsch“ (BKD), der Lehrer/innenfortbildung und den Kulturprogrammen für Deutschlernende erreicht das GI ca. eine Million Menschen im Jahr (ebd.).

Das GI ist Mitglied der „Association of Language Testers in Europe“ (ALTE). Neben den zentralen Sprachprüfungen auf allen Niveaustufen des GER hat das GI den „Goethe-Test PRO“ (Deutsch für den Beruf) entwickelt. Prüfungen für Kinder und Jugendliche („Fit in Deutsch 1“ und „Fit in Deutsch 2“) gewinnen immer mehr an Bedeutung (ebd.).

Im Rahmen der „Bildungskoooperation Deutsch“ werden Weiterbildungsprogramme von den Goethe-Instituten entsprechend des Bedarfs vor Ort angeboten. Diese Angebote können im Online-, Blended-Learning- oder im Präsenzformat sein. Die meisten Programme basieren auf der neuen, vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit sechs deutschen Universitäten entwickelten Weiterbildungsreihe „Deutsch lehren lernen“. Die Reihe folgt dem Aktionsforschungsansatz (ebd.).

Das GI in Deutschland bietet auch Seminare für Deutschlehrkräfte an Schulen und Universitäten an. Daran können Stipendiat/innen sowie Selbstzahler/innen teilnehmen. Für alle Angebote des GI besteht die Möglichkeit, ein Stipendium zu erwerben. Die Vergabevoraussetzungen sind je nach Land unterschiedlich; sie richten sich an Deutschlehrkräfte und Deutschlernende, die z. B. Stipendien für die Teilnahme an PASCH-Jugendkursen¹ erhalten können. Finanzielle Unterstützung gewährt das Goethe-Institut auch für Sprachaustausch- und Jugendstipendienprogramme sowie für themenbezogene Begegnungsprogramme mit den vom GI betreuten Schulen. Mit dem Programm „SCHULWÄRTS!“ unterstützen Lehramtsstudierende und junge Lehrkräfte den Unterricht und Projekte an Schulen im Ausland im Rahmen eines Praktikums, mit dem u. a. auch die Internationalisierung der Lehrerbildung gefördert wird (ebd.).

Weitere Mittlerorganisationen, die durch den Bundeshaushalt gefördert werden, sind in der Zusammenstellung des Auswärtigen Amtes (Auswärtiges Amt 2016) zu finden; ferner wären – dem österreichischen Ansatz folgend (s. unten) – als unabhängige Fach- und Mittlerorganisation u. a. der „Fachverband Deutsch als Fremdsprache“ (FaDaF) in Deutschland zu nennen, der außenpolitisch jedoch eher zurückhaltend ist und im Gegensatz zu den österreichischen und schweizerischen Fachverbänden keine Expert/innen in den Vorstand des „Internationalen Verbandes der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer“ (IDV) abordnet.

2.2 Österreich

In Österreich sind zahlreiche unterschiedliche Mittlerorganisationen tätig, die teils einzelnen Ministerien zuzurechnen sind, teils autonom agieren (z. B. Universitäten), oder aber es handelt sich um privatrechtliche Einrichtungen, welche von gewinnorientierten Gesellschaften bis zu NGOs (Vereinen) reichen.

¹ PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“, <http://www.pasch-net.de/de/udi.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Der Darstellung wird daher ein offener Begriff von ‚Mittlerorganisationen‘ zugrunde gelegt, der das Spannungsfeld in der Beschreibung und Bewertung der Mittlerorganisationen zwischen Fachexpert/innen und offiziellen Organisationen widerspiegelt. Dabei zeigt sich, wie in Österreich das Ausmaß und die Koordination der Sprach- und Kulturpolitik im Ausland traditionell kontrovers diskutiert werden.

Die Haltung von Fachexpert/innen kommt in vielen sprachenpolitischen Stellungnahmen von österreichischen NGOs (v.a. „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ (ÖDaF) und „Netzwerk SprachenRechte“, aber auch Erklärungen auf Fachtagungen) zum Ausdruck. Auch von wissenschaftlicher Seite wurde konstatiert (Krumm & Portmann 1999, Muhr 2001, Klagenfurter Erklärung 2003, de Cillia 2003, Sorger 2012), dass es in Österreich weder nach innen noch nach außen eine koordinierte Sprachenpolitik gebe, was z.T. auf die Zuständigkeit verschiedenster Ministerien (Bildungsministerium, Wissenschaftsministerium, Außenministerium) und den diesen Ministerien nachgeordneten Einrichtungen zurückgeführt wird. Eine Koordination der Aktivitäten der Mittlerorganisationen im Ausland erfolgt allerdings durch die interministerielle, weitere Mittlerorganisationen einbindende „Arbeitsgruppe zur Vernetzung der österreichischen Auslandsaktivität im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ (AVADaF). In dieser geht es um Austausch und gegenseitige Information, aber auch um die Koordination konkreter Maßnahmen im Sinne des gemeinsamen Auftretens nach außen (z.B. IDT etc.) sowie um die Klärung grundsätzlicher Positionen.

In der Fachwelt hinterfragt wird auch die Ein- und Unterordnung der Sprachenpolitik in die Agenden der (nationalen) Kulturpolitik (Bauer 2003). In der Wertschätzung der Sprachenpolitik im Rahmen der Auslandskulturpolitik Österreichs fand in jüngster Zeit jedoch ein positiver Wandel statt. So hieß es im Auslandskulturkonzept des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) noch 2001:

Österreich ist keine klassische ethnische Nation, keine Nation, die sich nur über die Sprache begründet, sondern eine historisch gewachsene Kulturnation. [Daher ist] Sprachenpolitik keine Kernaufgabe der Auslandskulturpolitik. Sie ist eine Querschnittsmaterie, die von verschiedenen Ressorts wahrgenommen wird und auch im Interesse der österreichischen Wirtschaftsbeziehungen liegt. (BMEIA 2001)

Im Auslandskulturkonzept 2015 hingegen wird die „Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa sowie der deutschen Sprache in ihrer österreichischen Prägung“ als ein Teil der „aktiven Mitwirkung an der Weiterentwicklung der europäischen Integration“ angesehen und stellt nunmehr einen Schwerpunkt der Österreichischen Auslandskulturpolitik dar (BMEIA 2015a, 6). Neben der Chance – als welche die Einordnung der Sprachenarbeit unter die Agenden

der Kultur angesehen werden kann –, das österreichische Deutsch zu positionieren (BMEIA 2015b), was ein zentrales Anliegen aller österreichischen Mittlerorganisationen ist, hat die Fortsetzung der Tradition der Zuordnung der Sprachenarbeit zur Kulturagenda in Österreich vor allem auch zur Folge, dass die finanziellen Mittel für die auswärtige Spracharbeit recht begrenzt sind.

Von Fachexpert/innen wird daher gefordert, in allen zuständigen Ressorts bzw. Einrichtungen stärkeres Augenmerk auf die strategisch angelegte Koordination der sprachpolitischen Aktivitäten im Ausland und eine diesbezügliche gemeinsame Klärung der Zuständigkeiten anzustreben. Voraussetzung für die Umsetzung offensiver Strategien wäre allerdings ein dezidierter politischer Auftrag und eine entsprechende budgetäre Ausstattung dieser Agenden.

Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe wurden im Februar 2017 jeweils verantwortliche Ansprechpersonen der Organisationen hinsichtlich der Eigendefinition und strategischen Ausrichtung der Organisation befragt. Die Ergebnisse der schriftlichen Rückmeldungen (pro Organisation ein Antwortbogen) sind im Folgenden zusammengefasst, wobei wörtliche Angaben aus dem jeweiligen Antwortschreiben als Zitate ausgewiesen sind.

Primäre Zuständigkeiten für die strategisch-politische Leitlinie der Sprachpolitik im Ausland sehen für sich die österreichischen Bildungs-, Außen- und Wissenschaftsministerien, auch wenn sich deren Einrichtungen teilweise nicht als Mittlerorganisationen verstehen (z.B. Antwortschreiben des BMEIA vom 21.2.2017). Das BMEIA stellt zu den Zielen der auswärtigen Sprachpolitik fest:

Österreich ist an einer positiven Weiterentwicklung der europäischen Integration interessiert. Daher wirkt die österreichische Auslandskultur intensiv an EU-Kulturinitiativen mit. [...] Dazu gehört auch die Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa sowie der deutschen Sprache in ihrer österreichischen Prägung.

Mittlerorganisation des BMEIA für Deutsch als Fremdsprache ist die „Österreich-Institut GmbH“ (ÖI). Die 65 Österreich-Bibliotheken in 28 Ländern dienen der Förderung der kulturellen und wissenschaftlichen Beziehungen. Die Österreich-Bibliotheken sind aber nicht als Mittlerorganisationen im eigentlichen Sinne zu betrachten, da diese vom BMEIA unterstützt, jedoch von den jeweiligen ausländischen Partnerorganisationen geführt und finanziert werden.

Ziel des ÖI ist es, „zu einem positiven Gesamterscheinungsbild Österreichs in den Gastländern beizutragen“ und „einen wesentlichen Beitrag zur Pflege des österreichischen Deutsch sowie zum Erhalt der Sprachenvielfalt in Europa“ zu leisten. Das ÖI ist aktuell an neun Standorten in sieben Ländern vertreten, zumeist in Nachbarländern Österreichs. Es bietet Weiterbildungen für Lehrende an, richtet sich vor allem aber an Lernende (11.000 Kursteilnehmer/innen und zusätzliche 5.000 Schüler/innen-Kontakte pro Jahr).

Das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF) sieht sich ebenfalls selbst nicht als Mittlerorganisation, die einen sprachenpolitischen Auftrag hat; diese Aufgabe übernimmt für das BMFWF der „Österreichische Austauschdienst“ (OeAD). Ziele des OeAD sind die „wissenschaftliche Weiterqualifizierung“ und die „Förderung des Deutsch-Studiums im Hochschulbereich weltweit“. Der OeAD ist für das Lektoratsprogramm zuständig und entsendet Lektor/innen für bis zu 4 bis 5 Jahre in mehr als dreissig Zielländer, davon rund 90 % in Europa. Kooperationen bestehen mit gleichgearteten Einrichtungen im deutschsprachigen Ausland, so mit dem GI oder dem DAAD.

Weiter zu erwähnen ist das Bundesministerium für Bildung (BMB), insbesondere das in der Abt. III/3 angesiedelte Programm „Kultur und Sprache“ (KUS), das sprachenpolitische Akzente im internationalen Rahmen setzt. Dies erfolgt sowohl durch ein Angebot von Landeskunde-Seminaren in Österreich als auch durch Veranstaltungen für Deutschunterrichtende weltweit, insbesondere durch sog. „Österreich-Tage“ und die Beschickung von Fachtagungen (u. a. auch nationale Tagungen der DL-Verbände), Mitwirkung an DACH-Projekten usw.; zu erwähnen ist die Herausgabe von Lehrmaterialien zur österreichischen Landeskunde. Ebenso wird die kontinuierliche Einbeziehung der DaF-Aktivitäten in die Arbeitsprogramme zu Kulturabkommen und anderen zwischenstaatlichen Verträgen im Bildungsbereich sichergestellt. Die Österreichischen Auslandsschulen, welche ebenso den Auftrag zur Stärkung der deutschen Sprache im Ausland haben, stehen unter der Verwaltung der Abt. III/3 des BMB, ebenso wie die Sprachassistenten für DaF (2017 waren 233 Personen im europäischen Raum tätig, v. a. in Spanien, Frankreich, Großbritannien, Italien) und Kurzzeitprogramme für Auslandstätigkeiten im Bereich der Vermittlung der deutschen Sprache (Programm „Weltweit unterrichten“).

Die Universitäten Wien, Graz, Innsbruck und Klagenfurt führen an den Germanistiken eigene Studien- oder Lehrgänge bzw. Spezialisierungen für DaF und fördern v. a. durch internationale Projekte den Fachbereich. Die Pädagogischen Hochschulen Wien, Graz und Linz vertreten in der Lehrendenausbildung zwar einen stärkeren DaZ-Fokus, nehmen jedoch über Forschungsprojekte und internationalen Studierendenaustausch gewisse DaF-Agenden wahr. Die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bezwecken eine zunehmende Professionalisierung der Lehrenden und die bessere Vorbereitung auf die „größten Herausforderungen des gegenwärtigen Schul- und Bildungssystems“: die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geht es auch um die Positionierung und fachwissenschaftliche Entwicklung des Faches DaF/DaZ. Besonders groß ist das internationale Netzwerk der Universitäten, die speziell für Praktika weltweit in mehr als fünfzig Ländern Partnerschaften mit universitären Fachinstituten ge-

geschlossen haben und Studierende für ein Praktikum (meist drei Monate) vermitteln.

Der „Verband der Österreichischen Volkshochschulen“ und die „Wiener Volkshochschulen“ sehen sich nur über einzelne Projekte im Ausland aktiv, da ihr Fokus im DaZ-Bereich liegt.

Das „Österreichische Sprachdiplom“ (ÖSD) wendet sich generell an alle Deutschlernenden weltweit. Das deklarierte Hauptziel des ÖSD ist „die Verbreitung der deutschen Sprache unter Berücksichtigung ihrer Standardvarietäten (D-A-CH)“. Diesen Aspekt sehen auch andere Einrichtungen (BMEIA, ÖI, OeAD, ÖDaF) als zentrale Aufgabe ihrer sprachenpolitischen Tätigkeit. Das ÖSD ist in 56 Ländern tätig, davon ca. die Hälfte in Europa. Das ÖSD strebt wie das ÖI eine Ausweitung der Tätigkeitsbereiche sowohl in Bezug auf die Zielländer als auch die technischen Möglichkeiten (E-Vernetzung, Produktinnovation, Nischenprodukte) an.

Der „Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (ÖDaF) ist im In- und Ausland aktiv und über den IDV mit anderen Deutschlehrer/innenverbänden in rund neunzig Ländern weltweit vernetzt. Er gibt aktuell vor allem nach innen gerichtete Ziele an (Situation DaZ, Interessensvertretung für Lehrende im Arbeitsfeld DaZ). Der ÖDaF plant wieder eine stärkere Berücksichtigung von DaF-Aktivitäten und damit der internationalen Tätigkeit. Auch die geplante Ausrichtung der IDT 2021 durch den ÖDaF ist in diesem Licht zu sehen und lässt verstärkte DaF-Impulse für zahlreiche Mittlerorganisationen erwarten.

Verbindende Ziele der Institutionen sind Plurizentrik und Verbreitung der österreichischen Varietät der deutschen Standardsprache (ÖI), sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes (KuS, OeAD) bzw. die Verbreitung der deutschen Sprache unter Berücksichtigung ihrer Standardvarietäten (ÖSD) und die Verbreitung des DACH-Prinzips.

Die meisten Einrichtungen wünschen sich neben besseren finanziellen Basisicherungen zumindest den Erhalt der Budgetmittel; gewünscht wird „eine noch stärkere innerösterreichische Vernetzung und gegenseitige Unterstützung einschlägiger Institutionen (Mittlerorganisationen, Arbeitsgruppen, Ministerien etc.)“ (ÖSD). Die Koordination der Aktivitäten der Mittlerorganisationen im Ausland erfolgt, wie erwähnt, durch die interministerielle AVADaF. Eine Bündelung der Initiativen und Anstrengungen der Mittlerorganisationen könnte in einer strukturellen (gesetzlichen oder vertraglich beauftragten) Verankerung eines unabhängigen Koordinationsrats der öffentlich zuständigen Mittlerorganisationen bestehen, der u.U. von den bestehenden Fachbeiräten im Bereich DaF (z.B. Fachbeirat des ÖI) und dem wissenschaftlichen Sprachenbeirat ergänzt wird bzw. Koordinationsratsmitglieder aus dem wissenschaftlichen Verinumfeld umfassen könnte.

Nützlich erscheinen eine Homepage, begleitet von Broschüren bzw. mit einem Gesamtüberblick über alle DaF-Mittlerorganisationen und mit Informationen für deren Zielgruppen, insbesondere einem Überblick über die Möglichkeiten für DaF-Unterrichtstätigkeiten im Ausland („Outgoings“ aus Österreich), die (Fortbildungs- bzw. Deutschlern-)Möglichkeiten der österreichischen DaF-Einrichtungen im Ausland (Zielgruppe DaF-Lehrende und -Lernende im Ausland), die aktuellen Lehrwerke mit Österreich-Schwerpunkt oder Links zu Online-Unterrichtsmaterial mit Österreichbezug, einer Linksammlung zum österreichischen Deutsch und einem Veranstaltungskalender.

2.3 Schweiz

Die Schweiz ist ein mehrsprachiges Land mit vier Landessprachen – Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch; daher präsentiert sich die Schweiz sprach- und kulturpolitisch nach außen als mehrsprachiges Land. Sprachenpolitik ist – wie in Österreich – keine Kernaufgabe der Auslandskulturpolitik.

Durch das Eidgenössische Departement des Äußeren (EDA) ist die Schweiz sprachpolitisch in der „Internationalen Organisation der Frankophonie“ (EDA 2016) engagiert, in der alle Staaten vertreten sind, in denen die offizielle Mutter- oder Unterrichtssprache Französisch ist. Zweck der Organisation ist die „Förderung der französischen Sprache sowie der kulturellen und linguistischen Vielfalt“. Eine ähnliche institutionelle Verankerung zur Förderung der deutschen Sprache auf internationaler Ebene gibt es nicht. Ebenso unterhält die Schweiz keine mit Bundesmitteln geförderten Mittlerorganisationen, die der Verbreitung und Förderung einer Sprache im Ausland dienen (ebd.).

Gelegentlich unterstützt das EDA DACH-Aktivitäten wie das Arbeitstreffen des IDV (2011) an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW (Winterthur), das nacheinander von den DACH-Ländern ausgerichtet wird. Ebenso unterstützt das EDA die Landeskundeseminare des IDV, die alle zwei Jahre länderübergreifend (2013–2017) durchgeführt werden und auch von deutscher Seite durch das Goethe-Institut wie auch von österreichischer Seite gefördert werden. Hier besteht ein befristeter Mandatsvertrag zwischen dem EDA und der ZHAW, die als Träger- bzw. Mittlerorganisation für den Schweizer Teil des DACH(L)-Seminars fungiert (ZHAW 2017). Daneben ist die Schweiz neu in der DACHL-AG des IDV² vertreten, und zwar im

² S. IDV: DACHL-AG: <https://idvnetz.org/dachl-online/uebersicht-ueber-die-inhalte-der-dachl-website-3> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Auftrag der Eidgenössischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)³, die dem Schweizerischen Zentrum für die Mittelschulen (ZEM CES) das Mandat erteilt haben. Was die Zuständigkeiten der Bundesämter betrifft, so scheint einiges im Umbruch zu sein; möglich ist, dass das SBFI im Zuge der Schweizer Internationalisierungsstrategie von Bildung und Wissenschaft (s. unten) mehr Zuständigkeiten auf internationaler Ebene übernimmt.

Eine eher indirekte finanzielle Unterstützung für die Deutschlehrer/innenverbände im Ausland leisten die Schweizer Botschaften (EDA); sie übernehmen Reisekosten, Honorar, Unterkunft und Spesen für Fachreferenten aus der Schweiz, die Vorträge und/oder Workshops auf Tagungen der Deutschlehrer/innenverbände durchführen. Zu diesen Anlässen stellen die Botschaften auch landeskundliche Materialien zur Verfügung, die für den DaF-Unterricht verwendet werden können.

Weniger dem sprachpolitischen als vielmehr dem kulturpolitischen Bereich zuzuordnen sind die Bemühungen der Schweiz, ein positives Bild des Landes nach außen zu vermitteln (*cultural diplomacy*). Dafür zuständig ist „Präsenz Schweiz“ (EDA), die mit den Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit die Wahrnehmung der Schweiz im Ausland steuert. „Präsenz Schweiz“ arbeitet eng mit den Schweizer Botschaften zusammen. In den großen Metropolen der Welt sind den Botschaften Kulturattaché/es zugeordnet, deren Aufgabe es ist, die Schweiz durch die Förderung kultureller Aktivitäten im Ausland sowie durch kulturellen Austausch sichtbar zu machen (EDA 2017).

In diesem Zusammenhang ist auch die Stiftung „Pro Helvetia“ zu erwähnen, die als Mittlerorganisation der Schweiz den kulturaußenpolitischen Auftrag zur Förderung von Aktivitäten in den Bereichen Film, Musik, Theater, Tanz und visuellen Künsten hat. „Pro Helvetia“ untersteht als öffentlich-rechtliche Stiftung der Aufsicht des Bundesrates. Die strategischen Ziele werden im Fünfjahresturnus festgelegt. Pro Helvetia unterhält u.a. Außenstellen in Johannesburg, Shanghai, New York, Neu-Delhi, Kairo. Sie macht die Schweiz auf Biennalen und internationalen Messen sichtbar (Pro Helvetia 2017).

Über diese eher traditionellen Aktivitäten der auswärtigen Kulturpolitik hinaus tritt die Schweiz in jüngster Zeit verstärkt durch Maßnahmen der auswärtigen Wissenschafts-, Forschungs- und Bildungspolitik im Ausland in Erscheinung; so wurde auf Initiative der Schweizer Regierung im Jahr 2000 das Netzwerk „Swissnex“ ins Leben gerufen, das Außenstellen in den wichtigsten Metropolen der Welt unterhält; dessen Aufgabe ist es, internationale Netzwerke an der Schnittstelle zwischen Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft im

³ S. SBFI: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Sinne öffentlich-privater Partnerschaften (public-private-partnerships) aufzubauen und zu unterhalten. Es ist dem SBFI im Eidgenössischen Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) unterstellt (Swissnex 2017).

Im Jahr 2010 hat der Bundesrat die „Internationale Strategie der Schweiz im Bereich Bildung, Forschung und Innovation“ genehmigt; auf dieser Grundlage beteiligt sich die Schweiz – wie auch Deutschland (s. oben) – am internationalen Wettbewerb um Wissen und Märkte. Erste Priorität hat dabei die Erweiterung der „internationalen Vernetzung“, zweite Priorität „das Unterstützen von Bildungsexport“ (u. a. im Bereich der Berufsbildung, um Schweizer Unternehmen im Ausland mit Facharbeitskräften vor Ort zu versorgen) und der „Talentimport“. Dritte Priorität hat „die Förderung der internationalen Anerkennung“ des Schweizer Bildungs- und Forschungsstandorts (Schweizerische Eidgenossenschaft 2010, 3). Es wird jedoch eingeräumt, dass die Schweiz mit Bildungsimport und -export – ausser mit den Schweizer Auslandsschulen – bisher noch wenig Erfahrung hat. Künftig soll die Internationalisierung von Bildung, Forschung und Innovation jedoch einen höheren Stellenwert einnehmen (ebd., 14).

Seit 2012 ist der Verein „Swissuniversities“ u. a. für die Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung zuständig. Er vertritt die Gesamtheit der universitären Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den internationalen Organisationen und Konferenzen (EUA, ACA, ELU), nimmt Stellung zu den Geschäften der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK), stellt im Namen der Hochschulen Anträge an diese und nimmt Koordinationsaufgaben wahr. Außerdem vertritt er die Interessen der schweizerischen Hochschulen auf internationaler Ebene (Swissuniversities 2016). So macht sich Swissuniversities für die Wiederassoziierung der Schweiz an das EU-Programm Erasmus+ stark (aktuell ist dafür die Schweizer Agentur „Movetia“ verantwortlich; das „Swiss-European Mobility Programme“ baut auf bilateralen Austauschverträgen auf). Seit 2017 ist die Schweiz wieder vollständig an „Horizon 2020“ assoziiert, das alle bisherigen EU-Programme im Bereich Forschung und Innovation integriert (Swissuniversities 2017).

Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist sprachenpolitisch ein zentrales Anliegen der Schweiz. Zu diesem Zweck besteht das als gemeinsames Forschungsinstitut der Universität und Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Üe. gegründete „Institut für Mehrsprachigkeit“⁴; Forschungsschwerpunkte sind u. a. die Bereiche Schule und Unterricht, Migration, Arbeitswelt sowie Evalu-

⁴ S. Institut für Mehrsprachigkeit: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

ierung von Sprachkompetenzen. Es beteiligt sich an internationalen Projekten und ist sehr gut vernetzt (Institut für Mehrsprachigkeit 2017). U. a. wurde am Institut das „Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten“ (Lenz et al. 2009) entwickelt, das Teil der Bundesmaßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bei der Vermittlung einer Zweitsprache ist. Das Rahmencurriculum orientiert sich am GER und wird derzeit im „fide-System“ (Französisch – Italienisch – Deutsch in der Schweiz) schweizweit umgesetzt (ebd.). Darüber hinaus führt die Universität Freiburg i. Üe. einen Bachelor-Studiengang für DaF und einen Master-Studiengang für DaF/DaZ. Auf Hochschulstufe bietet u. a. die ZHAW Weiterbildungsangebote für DaF/DaZ-Lehrpersonen an.

Schließlich sind die beiden schweizerischen Fachverbände zu nennen: der „Arbeitskreis Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (AkDaF), dessen Ziel es ist, das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und die berufliche Qualifikation der Unterrichtenden in der Schweiz zu fördern, und der andere, der „Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz“ (Ledafids), der sich als „Netzwerk und Interessenvertretung“ für Lehrende und Forschende an Hochschulen versteht. Beide Verbände sehen sich eher als nationale Interessenvertretungen; Fragen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik spielen bislang eine eher nachgeordnete Rolle. Dennoch übernehmen beide Verbände mangels nationaler Mittlerorganisationen und aufgrund ihrer Mitgliedschaft im IDV und den damit verbundenen Verpflichtungen immer wieder Verantwortung.

3. Außenperspektive: Kroatien, Bosnien-Herzegowina

Die Sprachförderung im Ausland (hier: *Kroatien*) umfasst die unmittelbare Förderung der deutschen Sprache durch Schulunterricht, Sprachkurse, Online-Inhalte für Lernende und die mittelbare Förderung durch methodisch-didaktische Weiterbildungen für DaF-Lehrende. Dabei sind kommerziell ausgerichtete Angebote (Sprachkurse und Prüfungen) von nicht-kommerziellen Angeboten (Workshops, Online-Ressourcen) zu unterscheiden.

Das Goethe-Institut (GI) in Zagreb bietet Deutschkurse für Erwachsene, Kinder und Jugendliche an sowie für Lernende mit besonderem Fachsprachenfokus, z. B. in Medizin. In den letzten Jahren, insbesondere nach dem Beitritt der Republik Kroatien zur EU, hat die Nachfrage nach DaF-Sprachkursen erheblich zugenommen. Für die traditionell starke wirtschaftliche Kooperation mit Österreich und Deutschland öffneten sich neue Möglichkeiten. Im Bildungsbereich ist die europäische Mobilität für kroatische Studierende Realität geworden. Infolgedessen setzt sich folgender Gedanke durch: Eng-

lisch ist ein Muss und Deutsch ein Plus. Von der veränderten Situation profitierten vor allem private Fremdsprachenschulen, Volkshochschulen und das GI. Die Prüfungen des GI werden öffentlich angeboten, die Preise hängen vom Sprachniveau ab.

Der „Kroatische Deutschlehrerverband“ (KDV) arbeitet seit vielen Jahren erfolgreich mit dem GI zusammen. Das GI ist ein wichtiger Partner des Verbandes bei der Organisation von Jahrestagungen, indem es die Kosten für Gastvortragende übernimmt, häufig auch für Künstler/innen, die für Tagungsteilnehmende das Kulturprogramm gestalten. Das GI schließt sich auch anderen Initiativen an, die nicht direkt vom KDV initiiert werden.

Eine direkte finanzielle Unterstützung für die Arbeit des Verbandes wird nicht geleistet, es besteht aber die Möglichkeit, vor Abschluss der Planungsperiode Ende Sommer neue Initiativen und Vorschläge beim GI anzumelden. Andere Maßnahmen und Angebote plant das GI Kroatien unabhängig vom Kroatischen Deutschlehrerverband.

Ein weiteres Beispiel der indirekten Zusammenarbeit ist die lokale Initiative, das Modell Zaprešić „Deutsch vom Kindergarten bis zum Beruf“, in dem der KDV die Schirmherrschaft übernommen hat. Die DaF-Lehrkräfte vor Ort sind für die inhaltliche Gestaltung zuständig. Eine mittelbare Unterstützung erfährt der KDV vom GI durch die intensive Förderung des frühen Fremdsprachenlernens, indem Erzieher/innen ein kostenfreies Programm der sprachlichen und methodisch-didaktischen Förderung bekommen, um das vorgeschriebene Niveau von B2 zu erreichen. Damit wird die KDV-Sektion Kindergarten gestärkt, und die Bildungspyramide erlangt ein gutes Fundament.

Eine weitere wertvolle Initiative im Rahmen des kroatischen Schulsystems sind die „PASCH-Schulen“. Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ ist eine Initiative des Auswärtigen Amtes (AA). Vier deutsche Mittlerorganisationen sind an der Initiative beteiligt: das GI, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), der DAAD und der Pädagogische Austauschdienst (PAD). Im Rahmen der Initiative unterstützt das GI acht Schulen in Kroatien. Diese sogenannten „FIT-Schulen“ haben sich zu Kompetenzzentren für verschiedene Bereiche entwickelt. So hat eine Schule ihren Fokus auf Digitalisierung gesetzt, eine weitere auf Sprachanimation.

Eine besondere Art der Sprachförderung kommt von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die in DSD-Programmen („Deutsches Sprachdiplom“) an 49 Schulen vertreten ist, in denen Schüler/innen der Klassen 9–13 in Mittelschulen auf das Deutsche Sprachdiplom vorbereitet werden. Kroatische Deutschlehrer/innen, die im DSD-Programm arbeiten, erhalten Unterstützung durch Fortbildung und Stipendien.

Der KDV beteiligte sich an der fachlichen und öffentlichen Diskussion über den Entwurf des DaF-Curriculums. Da die Bildungspolitik nicht schnell

und flexibel genug reagiert, versucht der KDV ‚von unten‘ zu wirken, indem er Beratung für DaF-Lehrkräfte und Eltern anbietet, besonders im Hinblick auf das Angebot an Fremdsprachen in der ersten Grundschulklasse, ebenso bezüglich der Entscheidung für das Wahlfach in der vierten Klasse; denn DaF ist meist die zweite Fremdsprache.

Im Hochschulbereich arbeiten DAAD-Lektor/innen in der Regel an Germanistikabteilungen der Philologischen Fakultäten. Parallel dazu gibt es weitere DAAD-Förderprojekte in anderen Wissenschaftsbereichen, in denen Deutsch eher als Medium der Kommunikation gefördert wird und nicht eigentlicher Gegenstand von Lehre oder Forschung ist.

Die Mittlerorganisationen geben ihre Stipendienangebote und die Voraussetzungen zur Vergabe der Stipendien über ihre Kommunikationskanäle bekannt. Für DaF-Lehrkräfte wäre es aus kroatischer Sicht einfacher, wenn auf einer Online-Plattform oder in einer Institution (z. B. der Agentur für Bildung) eine Übersicht über alle Stipendienangebote (DAAD, PAD, GI) zugänglich wäre, auch wenn das möglicherweise nur schwer zu realisieren ist.

Wünschenswert aus der Sicht des Kroatischen Deutschlehrerverbandes (KDV) wäre eine stärker sichtbare Abstimmung und Koordination der Mittlerorganisationen, Kulturzentren bzw. Botschaften der deutschsprachigen Länder. Es wäre zu begrüßen, wenn die Mittlerorganisationen ihre Planung den spezifischen Rahmenbedingungen im Empfängerland besser anpassen. Die einheimischen Fachverbände leisten gerne Unterstützung dabei. Die Initiative zur Kooperation, die sich auf Augenhöhe abspielen sollte, müsste sowohl von der einheimischen als auch von der ausländischen Partnerseite kommen können. Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) wird vom ZfA-Büro koordiniert, von kroatischen DSD-Lehrkräften und DSD-Lektor/innen durchgeführt. Die Prüfung wird an (oder von) staatlichen Schulen angeboten und vor Ort organisiert. Ein besonderes nationales Prüfungssystem, das die deutsche Sprache betrifft, ist das staatliche Abitur, das vom Zentrum für externe Evaluation durchgeführt wird.

An den PASCH-Schulen des Goethe-Instituts finden jährlich ca. 600 Fit-Prüfungen statt. Derzeit wird die Einführung kostenpflichtiger Fit-Prüfungen an öffentlichen kroatischen Grundschulen in einem Pilotprojekt geprüft. Diese Initiative wurde im September 2016 von der Agentur für Bildung genehmigt.

Was die Sprachförderung seitens einer österreichischen Institution angeht, so wurde nach dem Beitritt Kroatiens zur EU das Büro des „KulturKontakts Austria“ in Zagreb bedauerlicherweise geschlossen. Die Schweiz hat in Kroatien keine Stelle, die sich der Kultur und/oder Spracharbeit widmet. Eine Unterstützung von Projekten des KVD durch die Schweizer Botschaft wird regelmäßig mit dem Hinweis auf beschränkte Ressourcen abgelehnt – dies,

obwohl kroatische DaF-Lehrkräfte für landeskundliche Inhalte im Deutschunterricht nach dem DACHL-Prinzip sensibilisiert sind. Landeskunde wird in Verbindung mit der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in KDV-Workshops thematisiert. Landeskundliche Aspekte werden auch in kroatischen Curricula für Deutsch berücksichtigt, ebenso widmen sich Mittlerorganisationen diesen Themen wie z.B. das „Österreichische Kulturforum“ und das GI, das den Kulturaustausch zwischen Deutschland und Kroatien u.a. durch Filmabende, Ausstellungen und Konzerte unterstützt.

Obwohl das Österreichische Kulturforum den Fokus auf Kulturprogramme legt, erhält der KDV finanzielle Unterstützung für einen Referenten/eine Referentin an der KDV-Jahrestagung aus Österreich.

In Kroatien gibt es keine verbindliche Regelung über die Weiterbildung der Lehrkräfte. Zuständig dafür ist die einheimische Agentur für Bildung und Erziehung, in der Fachberater/innen für deutsche Sprache tätig sind. In Kooperation mit den Fachschaftsleitenden werden die Weiterbildungsangebote aufgrund der ermittelten Bedarfe festgelegt. So werden Fortbildungsveranstaltungen des KDV und GI in Kooperation mit der Agentur durchgeführt.

Die regelmäßige Jahrestagung des Verbandes findet ebenfalls in Kooperation mit der Agentur und dem GI statt (s. oben). Die Weiterbildung im Rahmen eines Doktoratsstudiums im Bereich der Fremdsprachendidaktik ist sowohl an der Philosophischen Fakultät als auch an der Fakultät für Lehrer/innenausbildung der Universität Zagreb möglich.

In *Bosnien-Herzegowina* sind die Verhältnisse vergleichbar. Die Zahlen der Deutschlernenden sind in den letzten Jahren in allen Bildungsbereichen stark gestiegen. Hintergrund dafür ist der Wunsch junger Menschen, im deutschsprachigen Raum ihre beruflichen Chancen zu suchen.

Von den Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder – GI, DAAD, ZfA, ÖI, OeAD, ÖSD – werden einerseits kulturelle Programme und Austauschprogramme unterstützt. Sprach- und Prüfungsangebote werden fast immer kommerziell angeboten, eine Unterstützung für Lehrerfortbildungen und wissenschaftliche Projekte im DaF-Bereich gibt es nur sehr begrenzt. Das GI bietet eigene Projekte an, eine direkte Unterstützung für selbstgesteuerte Projekte des „Bosnisch-Herzegowinischen Deutschlehrerverbands“ (BHDLV), die für die Verbandsarbeit vital sind, kann bei den Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder beantragt werden. Kaum unterstützt wird die Verbands- und Vernetzungsarbeit. Das GI und die drei Botschaften der deutschsprachigen Länder unterstützen hingegen die Jahrestagung des BHDLV. Nötig wäre aus der Sicht des BHDLV, die Verbände noch mehr zu stärken, indem man ihre Selbstständigkeit fördert und mehr verbandseigene Projekte unterstützt.

Eine repräsentative Erfassung der Wirkung bzw. Außenwahrnehmung der Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder wäre im Rahmen sprach- und bildungspolitischer Fragestellungen eine Aufgabe, die vom IDV mit seinen Mitgliedsverbänden in den verschiedensten Ländern der Welt zu leisten wäre, hier im umfassenden Sinn jedoch nicht möglich war/ist.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Der Vergleich der Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder wie auch die Betrachtung aus der Außenperspektive (Kroatien, Bosnien-Herzegowina) macht deutlich, dass die deutschen Mittlerorganisationen sowohl in finanzieller, institutioneller und strategischer Hinsicht am profiliertesten und stärksten im Ausland präsent sind. Deutschland erzielt mit den Goethe-Instituten den höchsten Wirkungsgrad, was die Erreichbarkeit von DaF-Lernenden im Ausland betrifft. Das Österreich-Institut belegt den zweiten Rang, die Schweiz ist institutionell in diesem Bereich kaum präsent (s. Kap. 2.3, „Schweiz“).

Auch die Goethe-Zertifikate (Prüfungen) sind, verglichen mit dem Österreichischen Sprachdiplom ÖSD, weltweit am weitesten verbreitet. Das B1-Zertifikat wurde gemeinsam vom GI, dem ÖSD und der Universität Freiburg/Schweiz entwickelt und ist plurizentrisch orientiert. Das ÖSD legt seinen Prüfungen explizit eine plurizentrische Sprachauffassung zugrunde, was der sprach- und kulturpolitischen Ausrichtung Österreichs entspricht, die stärker auf die Verbreitung des österreichischen Deutsch ausgerichtet ist (s. Kap. 2.2) und somit stärker auch den Aspekt der Standardvarietäten des Deutschen ins Auge fasst.

Insgesamt entsteht der Eindruck, als seien die österreichischen und Schweizer Aktivitäten, die von den Ministerien gefördert werden (BMEIA, BMWFW, EDA), stärker auf den DACH-Zusammenhang ausgerichtet; das mag auch von der stärkeren Einordnung der auswärtigen Sprachenpolitik in die Auslandskulturpolitik (s. Kap. 2.2, „Österreich“, ebenso Kap. 2.3, „Schweiz“) herrühren, während Deutschland doch einen starken Fokus auf die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und in diesem Zusammenhang auf die Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache bzw. der Standardsprache Deutschlands legt. Große Bedeutung kommt hier neben dem GI der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ZfA zu, die an deutschen Auslandsschulen sowie an nationalen Schulen im Ausland das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD) für schulischen DaF-Unterricht anbietet; das DSD weist ebenfalls weltweit einen hohen Verbreitungsgrad auf (s. auch Kap. 3, „Außenperspektive“).

Gemeinsam ist den deutschsprachigen Ländern, dass sich die Sprachprüfungen bzw. -diplome an den Kann-Beschreibungen (A1–C2) am GER orientieren; die Autoren des GER betonen, dass der „Referenzrahmen“ bezüglich der Methoden des Sprachunterrichts „neutral“ sei (Europarat 2001, 10); von wissenschaftlicher Seite wird jedoch vorgebracht, dass der GER ein pragmatisch-utilitaristisches Sprachkonzept beinhalte (Hoefele 2015, 44f.) und damit handlungsorientierte Methoden favorisiere. Es wäre daher von wissenschaftlicher Seite zu prüfen, inwieweit – aus der Sicht anderer Bildungskulturen – der GER im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden und Bildungskulturen ‚neutral‘ ist oder als Element des europäischen Bildungs- bzw. Kulturexports betrachtet werden kann (Canagarajah 2002, 135).

Das fide-System der Schweiz (BFM 2012) hat, obschon es sich am GER orientiert, mit seinem Portfolio-Ansatz Abstand davon genommen, dass auf den jeweiligen Niveaustufen alle Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, mündliche Interaktion) gleichermaßen ‚bestanden‘ werden müssen, um ein Zertifikat oder Diplom zu erhalten; es bevorzugt daher eine flexiblere Form der Dokumentation von Sprachständen in den verschiedenen sprachlichen Kompetenzen (Lenz et al., 56ff.).

Deutschland und Österreich sehen sich der europäischen Integration und der EU-Sprachenpolitik im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit verpflichtet; die Schweiz als Nicht-EU-Mitglied fördert traditionell die Mehrsprachigkeit aufgrund der Sprachensituation im Inneren, wobei im Zuge der Globalisierung die Frage entsteht, ob in der Frühförderung eher Englisch oder eine der anderen Landessprachen zu bevorzugen sei (Tribelhorn 2016). Die österreichische Auslandskultur wirkt explizit auch an Kulturinitiativen der EU mit (s. Kap. 2.2), wobei Österreich überhaupt einen stärkeren Fokus auf die Auslandskulturpolitik legt und diese u. a. mit wirtschaftspolitischen Interessen verknüpft (BMEIA 2001) – wie auch die anderen deutschsprachigen Länder (s. unten „Transnationale Bildung“ TNB).

Deutlich wird, dass sowohl die deutschen wie auch die österreichischen und schweizerischen Mittlerorganisationen den Auftrag haben, ein aktuelles und differenziertes Bild des Landes nach außen zu vermitteln. Das geschieht teils durch Sprachunterricht DaF, u. a. anhand von Unterrichtsmaterialien mit landeskundlichen Inhalten, teils in separaten Kulturveranstaltungen, die nicht an den DaF-Unterricht gebunden und in den deutschsprachigen Ländern institutionell auch jeweils anders verankert sind (vgl. GI, ÖI, Pro Helvetia, Präsenz Schweiz).

Was die landeskundlichen Inhalte betrifft, so bewegt sich die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung von der nationalen Perspektive (DACH) hin zu einer kulturwissenschaftlichen Betrachtung der Vielfalt der Sprachkulturen des deutschsprachigen Raums (Altmayer 2007, 11f., Schweiger et al. 2015).

Hier entstehen Reibungsflächen zwischen dem fachwissenschaftlichen Diskurs und den außenpolitischen Interessen der deutschsprachigen Länder, die darauf zielen, durch die Mittlerorganisationen ein bestimmtes Image (s. Kap. 2) im Sinne des *Nation Branding* zu verbreiten. Es wäre Aufgabe u.a. der DACHL-AG des IDV – wenigstens reflexiv –, die Auseinandersetzung über das Verhältnis von außenpolitischen Interessen und fachwissenschaftlichem Diskurs zu fördern. Dieser Aspekt führt auch zu der grundsätzlicheren Frage, die von den österreichischen Fachexpert/innen (s. Kap. 2.2, „Österreich“) aufgeworfen wird, nämlich zum Verhältnis von fachwissenschaftlicher Expertise und außenpolitischen Interessen, die durch die staatlich finanzierten und beauftragten Mittlerorganisationen vertreten werden.

Ein ähnliches Spannungsfeld bieten Lehrer/innen-Weiterbildungen oder sogenannte Professionalisierungsworkshops, die von Mittlerorganisationen im Rahmen von Kooperationsprojekten für DaF-Lehrer/innenverbände angeboten werden; das gilt insbesondere, wenn diese mit Potenzial-/Bedarfsanalysen und daraus abgeleiteten Zieldefinitionen bzw. -vereinbarungen verbunden sind, auch wenn sie partizipativen Charakter haben. Hennefeld (2013) zeigt, dass solche Potenzial-/Bedarfsanalysen mit Zieldefinitionen bzw. -vereinbarungen, die ggf. an die Vergabe finanzieller Mittel geknüpft sind, Elemente der „strategischen politischen Steuerung“ von Organisationen im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) darstellen können (Hennefeld 2013, 141 ff.). Im Einzelfall wäre daher zu prüfen, ob sie der Unterstützung der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit oder tatsächlich der strategischen politischen Steuerung dienen. In diesem Zusammenhang sei auf den Wunsch von Verbänden verwiesen (s. Kap. 3, „Außenperspektive“), dass auch eigene Projekte der Verbände unterstützt würden, um deren Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu fördern.

Ein relativ neues, sich stark dynamisch entwickelndes Feld ist das der Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung. Traditionell sind hier der DAAD und der OeAD involviert, die sowohl ideell als auch finanziell die internationale Mobilität und Zusammenarbeit auf Hochschulebene sowie den wissenschaftlichen und studentischen Austausch von Studierenden, Lehrenden und Forschenden fördern (s. Kap. 2.1, „Deutschland“, s. Kap. 2.2, „Österreich“). Auch die Schweiz schließt sich mit ihrer Internationalisierungsstrategie von Bildung, Wissenschaft und Forschung (s. Kap. 2.3, „Schweiz“) dem „Wettbewerb um Wissen und Märkte“ (BMBF 2016, 21) an. Dieser besteht u.a. darin, über staatliche Grenzen hinweg (*cross-border*) transnationale Bildungsangebote zu machen, etwa durch die Gründung einer Hochschule im Ausland, durch das Anbieten eines Studiengangs an einer ausländischen Hochschule oder durch (digitalisierte) Fernstudiengänge o. Ä.

Die Entwicklung der Transnationalen Bildung TNB (engl. auch: *borderless* oder *crossborder education*) geht auf die 1990er-Jahre zurück. Mit der Unterzeichnung der GATS-Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (engl. „General Agreement on Trade in Services“) waren Mitgliedsstaaten der Welthandelsorganisation WTO übereingekommen, den grenzüberschreitenden Handel mit (Bildungs-)Dienstleistungen und dessen fortschreitende Liberalisierung zu fördern. Die angelsächsischen Länder, die USA und Grossbritannien, aber auch Australien gelten als Vorreiter von TNB. Mit zunehmendem Engagement der deutschsprachigen Länder, hier vor allem der Schweiz und Deutschlands in TNB (vgl. die jeweiligen Strategiepapiere zur Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung) stellen sich grundlegende Fragen bezüglich der Rolle der Mittlerorganisationen im Prozess der Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung, der weitgehend aussen-/wirtschaftspolitischen Interessen im „Wettbewerb um Wissen und Märkte“ folgt (s. Kap. 2.3).

Eine Sonderstellung in Bezug auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen im Ausland nimmt die durch den DAAD geförderte Transnationale Bildung (TNB) ein. Überwiegend im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich angesiedelt, richten sich TNB-Angebote an Studierende mit Interesse an einer fachlich hochwertigen akademischen Ausbildung deutscher Prägung, die die Beherrschung der deutschen Sprache nicht notwendigerweise voraussetzt. An den Hauptstandorten deutscher TNB in Nordafrika, dem Nahen und Mittleren Osten und in Asien gehören Deutschkenntnisse zudem nicht zum traditionellen Bildungskanon; Deutschunterricht an Schulen ist dementsprechend unterschiedlich stark (und bisweilen wenig) verbreitet. Daher fördern TNB-Angebote – je nach Ausrichtung – vielfach den Erwerb von Deutschkenntnissen durch fakultativen oder obligatorischen Deutschunterricht und die Integration von Mobilitätskomponenten.

Anreize zum Erlernen der deutschen Sprache für die Studierenden liegen dabei zum einen in der unmittelbaren Anwendung bei Studienaufenthalten oder Praktika in Deutschland, zum anderen im Erwerb einer zusätzlichen Qualifikation für die spätere berufliche Karriere. Die beteiligten Hochschulen unternehmen oft erhebliche Anstrengungen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz ihrer Studierenden.

Nach Daten des DAAD erhalten insgesamt 76 % der über 30.000 Studierenden in deutscher TNB obligatorischen Deutschunterricht im Rahmen ihres Studiums. Weitere 17 % haben über das TNB-Studium Zugang zu fakultativen Deutschlehrrangeboten (DAAD 2012, 11).

Ein Beispiel für die Kombination obligatorischen Deutschunterrichts mit einem gleichermaßen verpflichtenden Deutschlandaufenthalt ist die vom DAAD unterstützte „German Jordanian University“ (GJU) in Amman mit

über 4.300 Studierenden. Das vierte Studienjahr wird von allen Studierenden der GJU in Deutschland absolviert. Die sprachliche Vorbereitung erfolgt an der GJU durch curricular integrierten Deutschunterricht im Umfang von 6–9 Stunden pro Woche in den ersten drei Studienjahren. Dafür ist eine große Abteilung mit zahlreichen Deutschlehrkräften aufgebaut worden.

Hohes Engagement für die Deutschlehre zeigt auch die „German University in Cairo“ (GUC). Bei den Studierenden besteht die Erwartung, im Rahmen des Studiums einen Aufenthalt an einer Hochschule in Deutschland oder an dem eigenen Campus der GUC in Berlin realisieren zu können. Unterrichtssprache an der GUC ist Englisch, in den ersten vier Semestern erhalten die Studierenden obligatorischen Deutschunterricht, im Anschluss besteht ein fakultatives Deutschkursangebot. Für den Studienabschluss sind Deutschkenntnisse auf mindestens A2-Niveau obligatorisch. Durch die große Anzahl von Studierenden (insgesamt momentan mehr als 10.0000) lernen derzeit ca. 4.000 Studierende gleichzeitig Deutsch auf dem GUC-Campus (DAAD 2012, 6).

Eine derartige Sprach- und Mobilitätspolitik führt gerade an Standorten großer binationaler Hochschulgründungen im Nebeneffekt zu einem spürbaren Anstieg der Deutschlernenden und damit einhergehend einem Mehrbedarf von qualifiziertem Lehrpersonal für den DaF-Unterricht. Schon allein aus Kostengründen ist es zumeist nicht möglich, den Bedarf komplett durch Muttersprachler abzudecken; gleichzeitig reichen die Kapazitäten der Sitzländer zur bedarfsgerechten Ausbildung von Deutschlehrer/innen nicht aus. Um dem absehbaren Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, wurden daher an geeigneten Hochschulstandorten in Ägypten („Ain Shams University“) und Jordanien (GJU) mit Unterstützung des DAAD Masterstudiengänge für Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingerichtet, deren Absolvent/innen an den Sprachzentren von GJU und GUC, aber auch an anderen Hochschulen der Region arbeiten (DAAD 2012, 5–6).

Im Lichte dieser Entwicklungen erscheinen Maßnahmen der auswärtigen Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik zunehmend als Teil außenpolitischer Gesamtstrategien, wodurch sich das traditionelle Bild von AKBP deutlich wandelt. Das gilt nicht nur für Deutschland, sondern auch für die Schweiz, die verstärkten „Bildungsexport“ für Schweizer Firmen im Ausland und „Talentimport“ (Schweizerische Eidgenossenschaft 2010, 3) für Wissenschaft und Wirtschaft plant.

Hier stellen sich verschiedene – u. a. rechtliche, kulturwissenschaftliche – Fragen: z. B. die Frage, ob und inwieweit TNB-Angebote und -Standards einen Eingriff in die Bildungskulturen der jeweiligen Länder darstellen. Untersuchungen über die Wirkung von TNB-Standards sind bislang rar; einzig eine Studie von Bieber & Martens (2011) ist dieser Fragestellung gewidmet; sie

zeigt, dass Konzepte, die in „transnationalen Expertennetzwerken“ entstehen und verbreitet werden, die Überzeugungen und Werte der Beteiligten verändern („expert networks which generate and spread ideas and change actors' beliefs and value systems“ (ebd., 103)). Transnationale Standards seien keineswegs „neutral“, sie erzeugten einen erheblichen Anpassungs- und Assimilationsdruck (ebd., 101) und würden so in die kulturelle Bildung und Entwicklung der Länder eingreifen (ebd.).

Diese und andere Fragen wären auf der Grundlage rechts- und kulturwissenschaftlicher Forschungen zu klären. Auch hier käme dem IDV und seinen Mitgliedsverbänden (vor allen auch der deutschsprachigen Länder) eine entscheidende Rolle zu, durch ihre nationalen Netzwerke solche Forschungen anzuregen und – auf dieser Grundlage – die diesbezügliche Diskussion zu lancieren.

Literatur

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65, 7–21.

Auswärtiges Amt (2016): *Kultur, Bildung, Wissenschaft und Kommunikation in globaler Verantwortung. 19. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik*. Berlin: Steidl.

Auswärtiges Amt (2011): *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten*. <https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/300902-303206-2-akbp-konzeption-2011.pdf> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bauer, Gerd Ulrich (2003): Auswärtige Kulturpolitik. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 132–143.

Bieber, Tonia & Martens, Kerstin (2011): The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education* 46/1, 101–116.

Block, David & Cameron, Deborah (Hrsg., 2002): *Globalization and Language Teaching*. London, New York: Routledge.

British Council, Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2014): *Impacts of transnational education on host countries: academic, cultural, economic and skills impacts and implications of programme and provider mobility*. https://www.daad.de/me dien/hochschulen/projekte/studienangebote/2014_e003_tne_study_final_web.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesamt für Migration (BFM) (2012): *fide+ . Das Konzept*. http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Infobroschuere.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung. Strategie der Bundesregierung*. Bonn:

BMBF. korrekter Link: <https://www.bmbf.de/de/internationalisierungsstrategie-269.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) (2015a): *Auslandskulturkonzept 2015*. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Kultur/Aufmacher/Auslandskulturkonzept_2015-2018.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) (2015b): *Austria Kultur International. Jahrbuch der österreichischen Auslandskultur 2015*. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Kultur/Publikationen/Jahrbuch_der_OEsterreichischen_Auslandskultur_2015_Web.pdf [zuletzt geprüft: 23.3.2017].

BMEIA Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2001): *Auslandskultur neu. Konzept*. <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2001/auslandskultur-neu/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017): *Afrika und Europa – Neue Partnerschaft für Entwicklung, Frieden und Zukunft. Eckpunkte für einen Marshallplan mit Afrika*. Berlin: Hauer & Dörfler. http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie310_Afrika_Marshallplan.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Canagarajah, Suresh A. (2002): Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In: Block, David & Cameron, Deborah (Hrsg.): *Globalization and Language Teaching*. London, New York: Routledge.

de Cillia, Rudolf (2003): Braucht Österreich eine Sprachenpolitik? In: Busch, Brigitta & de Cillia, Rudolf (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 9–42.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2013a): *DAAD Strategie 2020*. Bonn. <https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/daad-strategie-2020.pdf> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2013b): *Leitbild*. Bonn. <https://www.daad.de/der-daad/ueber-den-daad/portrait/de/29145-leitbild/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2012): *Transnationale Bildung in Deutschland. Positionspapier des DAAD*. Bonn. <https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/tnb-positionspapier.pdf> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Eidgenössisches Departement für Auswärtige Angelegenheiten (EDA) (2017): *Präsenz Schweiz*. <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/das-eda/organisation-deseda/generalsekretariat/praesenz-schweiz.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA) (2016): *Die internationale Organisation der Frankophonie*. <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/aussenpolitik/internationale-organisationen/die-internationaleorganisationderfrankophonieoif.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Goethe-Institut (2017): *Organisation*. <https://www.goethe.de/de/uun/org.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Hennefeld, Vera (2013): Zielvereinbarungen und Evaluationen als Instrumente zur strategischen Steuerung der Mittlerorganisationen in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands. In: Hennefeld, Vera & Stockmann, Reinhard (Hrsg.): *Evaluation in Kultur und Kulturpolitik. Eine Bestandsaufnahme*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 137–162.

Hoefele, Joachim (2015): Kompetenzstandards, Sprachenpolitik und Kultur. *IDV-Magazin* 88, 42–49.

Jarząbek, Alina Dorota (2013): IDV – Internationaler Deutschlehrerverband. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 155–160.

Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul (1999): Vorwort. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik in Österreich* 3, 11–15.

Largo, Remo (2014): So lernen Kinder weder Französisch noch Englisch. *Tages-Anzeiger*, 6.10.2014.

Lenz, Peter/Andrey, Stéphanie & Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.

Muhr, Rudolf (2001): Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts in Österreich. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter, 97–108.

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) (2017): *Stellungnahmen*. <http://oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stellungnahmenpresse> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Phillipson, Robert (2014): *Linguistic Imperialism*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Pro Helvetia (2017): *Auftrag und gesetzliche Grundlagen*. <https://prohelvetia.ch/de/auftrag/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Schweiger, Hannes/Hägi, Sara, & Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Landeskunde und kulturelles Lernen* 52, 3–10.

Schweizerische Eidgenossenschaft (2010): *Internationale Strategie der Schweiz im Bereich Bildung, Forschung und Innovation*. Bern. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/themen/internationale-forschungs--und-innovationszusammenarbeit.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Sorger, Brigitte (2012): *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik – Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: StudienVerlag (=Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14).

Swissnex (2017): *Our Mission*. <http://www.swissnex.org/about/mission> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Swissuniversities (2017): *Plädoyer für eine Wiederassoziiierung der Schweiz an das Programm Erasmus+*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Komm/Stellungnahmen_SWU/170313d_P1%C3%A4doyer_Wiederassoziiierung_Erasmus_.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Swissuniversities (2016): *Organisation*. <https://www.swissuniversities.ch/de/organisation> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Tribelhorn, Marc (2016): Sprachenstreit: Die Vermessung der Bildung. *Neue Zürcher Zeitung*, 29.6.2016. <https://www.nzz.ch/schweiz/aktuelle-themen/sprachenstreit-die-vermessung-der-bildung-ld.92539> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL) (2003): Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik. In: Busch, Brigitta & de Cillia, Rudolf (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 226–231.

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (2017): *DACHL-Landeskunde-Seminar 2017*. https://www.zhaw.ch/no_cache/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/1342/ [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich

Marina Foschi Albert (Universität Pisa, Italien) und Renate Faistauer (Universität Wien, Österreich)

in Zusammenarbeit mit

Ulrich Ammon (Universität Duisburg-Essen, Deutschland), Peter Colliander (Universität Kopenhagen, Dänemark), Christian Fandrych (Universität Leipzig, Deutschland), Karin Kleppin (Ruhr-Universität-Bochum, Deutschland), Susanne Lüdtke (DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutschland), Regula Schmidlin (Universität Freiburg, Schweiz), Anne Schoenhagen (Goethe-Institut, Russland), Anke Sennema (Universität Wien, Österreich)

Als Zielsetzungen der Internationalisierung werden heute vorwiegend die Erhöhung der Zahl der englischsprachigen Studiengänge oder die Ausweitung der in englischer Sprache verfügbaren Verwaltungsdokumente genannt. Wünschenswert wären geeignete Maßnahmen für eine – mit Blick auf fremdsprachige und kulturreflexive Kompetenzen – nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ gestärkte Internationalisierung. Besondere sprachpolitische Empfehlungen wären: DaF als Integrationsprogramm in englischsprachigen Studiengängen fördern; ausdifferenzierte, auf den unterschiedlichen Bedarf im jeweiligen akademischen Kontext ausgerichtete Deutschkenntnisse vermitteln; DaF-Angebote in Curricula fest verankern bzw. mit institutionellen Vorteilen verbinden, um sie für internationale Studierende attraktiv zu machen; Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern im Hinblick auf Hochschulkooperationen und internationale Zusammenarbeit fördern; neue Ansätze für Mehrsprachigkeitskonzepte in der akademischen Lehre entwickeln, im Sinne einer funktionellen Mehrsprachigkeit sowie einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik, auch in der Lehrer/innenausbildung.

1. Begrifflicher Rahmen und Ausgangslage

Aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung, die heute durch Globalisierung, Mobilität und zunehmend auch durch Migration geprägt ist, hat sich in den letzten Jahren die durch den Bologna-Prozess inspirierte Internationalisierung der deutschsprachigen Hochschulen durch die zunehmende Anzahl von Studierenden und Forschenden aus dem Ausland wesentlich intensiviert. Dies

verdeutlicht die Anzahl der ausländischen Studierenden an deutschen bzw. österreichischen und schweizerischen Hochschulen¹:

Jahr	2000/ WS 1999/00	2013/ WS 2012/13	2015/ WS 2014/15	2016/ WS 2015/16
Deutschland	175.000 (9,9%)	282.000 (11,3%)	321.000 (11,9%)	340.000 (12,3%)
Österreich	30.378 (13,4%)	67.710 (24,6%)	71.266 (25,7%)	73.795 (26,3%)
Schweiz	23.144 (19%) (Jahr 2000/01)	30.800 (17%)		61.270 (25,1%) (Jahr 2016/17)

Tab. 1: Anzahl ausländischer Studierender an Hochschulen in Deutschland (abgerundete Zahlen)², in Österreich (jeweils für das Wintersemester (WS))³ und in der Schweiz (Angaben für das Herbst- bzw. Wintersemester)⁴

Der Anteil ausländischer Studierender an Schweizer Universitäten bewegt sich zwischen 13% (Universität Bern) und 37,6% (ETH Zürich). Der Anteil ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Um die entsprechenden Werte in Verhältnis zu setzen, kann man diese mit denjenigen anderer europäischer Länder (z.B. Italien) vergleichen. Auch in diesem Fall zeigen die Werte eine steigende Tendenz, die Zahlen sind jedoch meist viel niedriger:

¹ Die Angaben beziehen sich auf Studierende an öffentlichen Universitäten.

² Angaben Statistisches Bundesamt, Quelle: <https://de.statista.com/> sowie <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/> [beide zuletzt geprüft: 14.4.2017]; Die größten Zuwächse ausländischer Studierender sind im Masterbereich (+25%) und bei den Promotionen (+3%) zu verzeichnen. Die meisten ausländischen Studierenden kommen aus China, gefolgt von Russland, Österreich und Bulgarien. 23% der ausländischen Studierenden sind in den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben. Vgl. die gemeinsame Pressemitteilung von BMBF, DAAD und DZHW „Wissenschaft weltweit 2016: Deutschland zieht immer mehr ausländische Wissenschaftler an“: <https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/2016/de/44509-wissenschaft-weltoffen-01-deutschland-zieht-immer-mehr-auslaendische-wissenschaftler-an> [zuletzt geprüft: 14.4.2017].

³ Quelle: Statistik Austria, <http://www.statistik.at/> [zuletzt geprüft: 14.4.2017].

⁴ Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS), <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstupe-hochschulen.html> und <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/349872/master> [beide zuletzt geprüft: 14.4.2017].

2002–03	2012–13	2014
31.778 (1,8 %)	67.739 (4 %)	69.247 (4,1 %)

Tab. 2: Anzahl ausländischer Studierender an italienischen Universitäten⁵

Die akademische Internationalisierung zwischen Hochschulen verschiedener Staaten und Sprachräume, so wie sie hier verstanden werden soll, betrifft über die hier sichtbar werdende wachsende Bedeutung von Studienaufenthalten internationaler Staatsangehöriger im amtlich deutschsprachigen Raum hinaus auch etwa

- allgemein die Mobilität von Studierenden sowie
- Wissenschaftler/innen (für die individuelle akademische Profilierung wird es immer üblicher, die akademische Laufbahn – in Studium, Forschung und Lehre – in mehreren Ländern zu durchlaufen);
- individuelle und institutionelle Kooperationen in der Forschung und bei Publikationen;
- internationale Berufungen;
- Hochschulpartnerschaftsprojekte;
- eine Internationalisierung des Arbeits- und Studenumfelds in allen Bereichen der Hochschule;
- die Informations- und Marketingbemühungen der Hochschulen.

In allen diesen Bereichen spielen sprachliche Komponenten eine wesentliche Rolle und sind Sprachkonzepte, die den Einsatz verschiedener Sprachen im Sinne einer funktionellen Mehrsprachigkeit berücksichtigen, von Bedeutung. Hier soll daher darauf abgehoben werden, was der Internationalisierungsprozess für die deutsche Sprache an den Hochschulen für deren Erwerb und Vermittlung im Hochschulkontext bedeutet.

Eine insgesamt heranwachsende internationale Studierendenpopulation stellt besondere Anforderungen an Hochschulen und Forschungsinstitute, nämlich u. a. folgende:

⁵ Angaben OCSE, MIUR; vgl. „Il Sole 24 ore“, 25.8.2015: https://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2015-08-24/se-italia-importa-talenti-raddoppiati-10-anni-studenti-stra-nieri-225314.shtml?uuid=ACn1bHm&refresh_ce=1 [zuletzt geprüft: 14.4.2017] und den Bericht des Statistischen Amtes (Ufficio Statistiche) des Italienischen Ministeriums für Schule, Hochschule und Forschung (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, MIUR): <http://www.miur.gov.it/> [zuletzt geprüft: 25.1.2018]. Die meisten internationalen Studierenden kommen aus Albanien, China und Kamerun, um vor allem Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Medizin zu studieren.

- Relevante Informationen müssen in mehreren Sprachen zur Verfügung gestellt werden;
- Hochschulmitarbeiter/innen benötigen mehrsprachige und kulturreflexive Kompetenzen, ggf. müssen sie fortgebildet werden;
- Ausländische Studierende und Gastwissenschaftler/innen müssen über ausreichende Deutschkenntnisse und Kompetenzen des Deutschen als Wissenschaftssprache verfügen, damit sie im akademischen Kontext kommunikationsfähig und erfolgreich sein können. Wenn dies nicht der Fall ist, muss ihnen die Möglichkeit gegeben werden, solche Kompetenzen zieladäquat und qualitativ angemessen zu erwerben;
- Alternativ oder ergänzend dazu muss ein Angebot an internationalen Studiengängen vorhanden sein, wo idealiter eine ganz besondere Art von Mehrsprachigkeit für den akademischen Bereich, nämlich *Wissenschafts-Mehrsprachigkeit*, gefördert wird.

Demgemäß stehen Hochschulen sowie wissenschaftliche Organisationen (wie z. B. die Max-Planck-Gesellschaft oder die Alexander von Humboldt-Stiftung/AvH) vor sprachpolitischen Entscheidungen, die weitreichende Konsequenzen für die Stellung des Deutschen als internationale (Wissenschafts-)Sprache sowie die Förderung von Mehrsprachigkeit und von kultureller Diversität haben. Vorausgeschickt sei in dieser Hinsicht noch Folgendes:

1.1 Mehrsprachigkeit gilt als ein wichtiges Ziel in der Hochschullehre und soll auch im Kontext der Internationalisierung der Wissenschaft nicht aufgegeben werden. So haben in Deutschland in den letzten Jahren Institutionen wie die Hochschulrektorenkonferenz, der DAAD, die Alexander von Humboldt-Stiftung und der Aktionsrat Bildung mehrere Positionspapiere, Empfehlungen oder Gutachten veröffentlicht, die dies betonen (vgl. Fandrych 2015). In Österreich unternimmt das Projekt „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“ (VAMUS) eine konkrete Analyse von Funktionen und Entwicklung der Mehrsprachigkeit an der Institution Universität (vgl. Dannerer & Mauser 2016, Flach 2016), indem verbale Repertoires an der Universität beschrieben und dabei Sprachgebrauch, Spracheinstellungen (Attitüden) und Sprachenpolitik in ihrem Verhältnis zueinander aufgedeckt werden (vgl. Dannerer 2015, 144).

1.2 In der Rangfolge der weltweit erlernten Fremdsprachen steht Deutsch in Bezug auf die Lerner/innenzahlen neben sieben ungefähr gleichrangigen Sprachen (Chinesisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch) hinter Englisch, das die Spitzenposition in der Hierarchie der Weltsprachen belegt (vgl. Ammon 2015, 33). Englisch dominiert in der Welt als Wissenschaftssprache in der Forschung wie auch in der Hochschullehre. Der weltweit beherrschende Diskurs der Internationalisierung im aka-

demischen Bereich entspricht deshalb insgesamt einem Prozess der – allerdings von Widerständen gebremsten – Anglisierung des Hochschulwesens.

Am Thema „Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich“ können zwei Teilaspekte unterschieden werden: i. Deutsch als Sprache von Forschung, Lehre und für berufliche und soziale Zwecke im Kontext der Internationalisierung der deutschsprachigen Universitäten und Forschungsinstitutionen; ii. Deutsch als Sprache (und Gegenstand) der Lehre an nicht-deutschsprachigen Universitäten (außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder). Im Folgenden werden die beiden Aspekte mit jeweiligem Bezug auf den Stand der Dinge (einschließlich möglicher Begründungen und Erklärungen) behandelt. In einem zweiten Schritt soll auf künftige Entwicklungen, Aussichten und Empfehlungen (vgl. die „Freiburger Resolution“) eingegangen werden.

2. Bestandsaufnahme

Die Ist-Situation wird mit Bezug auf folgende Aspekte analysiert: 2.1 „Die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache“; 2.2 „Deutsch als Verwaltungssprache im akademischen Bereich“; 2.3 „Deutsch als Sprache der Lehre“; „2.4 Internationale Studiengänge“.⁶

2.1 Die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Insgesamt zeigen empirische Befunde zu Deutsch als Wissenschaftssprache, dass Englisch eine zunehmend wichtige Rolle nicht nur im Publikationswesen, sondern auch in der Lehre, in Prüfungen, Gutachten und Qualifikationsarbeiten spielt (vgl. Dürmüller 2001). Die wachsende Präsenz des Englischen in allen Bereichen der Wissenschaftskommunikation gilt insbesondere für die Naturwissenschaften, aber zunehmend auch für die Geisteswissenschaften, sogar für die Germanistik. Als Publikationssprache liegt Englisch in den Naturwissenschaften weltweit bei über 90% und in den Sozialwissenschaften bei über 70%. In letzteren haben Sprachen wie Deutsch noch gewisse Publikationsanteile (Deutsch wie auch Französisch je ca. 7%). In manchen Geistes-

⁶ Insgesamt gibt es nur wenige verlässliche empirische Daten zu den verschiedenen Fragestellungen. Datenbanken, Internetauftritte und online verfügbare Modulhandbücher der Hochschulen sind nicht immer aussagekräftig. Wenn nicht anders vermerkt (Literaturhinweise), erfolgen die folgenden Beobachtungen aus stichprobenartiger Überprüfung von Hochschulportalen.

wissenschaften liegen die Anteile von Deutsch noch höher, vor allem in ‚Nischenfächern‘ wie z. B. Archäologie und Musikwissenschaft und vor allem in der Germanistik. In so gut wie allen Fächern werden jedoch englischsprachige Texte in die Hochschullehre einbezogen (vgl. Ammon 2015, 539–623).

In Österreich ergaben Zählungen für das Jahr 2015, dass Wissenschaftler/-innen der Universität Wien in ihrer (Publikations-)Praxis und in der Forschung Englisch zu 54%, Deutsch zu 43% und übrige Sprachen zu 3% (vgl. Maier 2016, 98) nutzen. In schriftlichen Interviews an der Universität Salzburg gaben Lehrende (N=169) als Publikationssprachen Deutsch und Englisch mit jeweils 80,5% an (Mehrfachantworten waren möglich), als übrige Publikationssprachen Französisch mit 6,5%, Italienisch mit 4,7% und Russisch mit 3,6% (vgl. Dannerer 2015, 149).

Zu den sinkenden Zahlen deutschsprachiger Publikationen trägt auch die Tatsache bei, dass in vielen Ländern Publikationen in anderen Sprachen als Englisch entweder deutlich weniger als englischsprachige Publikationen oder gar keine Evaluierungspunkte bringen.

Fokus: Deutsch als Wissenschaftssprache der Germanistik

Zur Wissenschaftssprache der Germanistik in der Welt gibt es wenig empirische Befunde. Als zu selbstverständlich erachtet man Deutsch als Wissenschaftssprache erster Wahl für die Germanistik – vermutlich ebenso für das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Auch in den von Ammon 2015 zitierten Befragungen von Wissenschaftler/innen scheint Germanistik aus der Beurteilung der Nischenfächer oft ausgenommen zu werden, wohl, weil der Status von Deutsch als Wissenschaftssprache der Germanistik gar nicht hinterfragt wird. Deutsch ist in der Germanistik so ausgeprägt wie in keinem anderen Fach zugleich Objektsprache (Sprache des Untersuchungsgegenstandes) und Metasprache (Wissenschaftssprache) (vgl. Ammon 2015, 543). In der Diskussion zur Rolle von Deutsch und Englisch als Wissenschaftssprache in der Germanistik gilt es, zwischen verschiedenen Kommunikationsbereichen zu differenzieren: Anträge für Forschungsgelder, Publikationen (in Peer-Review-Journals), Arbeitssprache an internationalen Konferenzen, Lektüre von Fachliteratur, Nutzung von Bibliografien und Datenbanken, Vortragstätigkeit, Lehre, (informelle) Fachgespräche im internationalen Forschungsbetrieb. Eine Hinwendung zum Englischen als Wissenschaftssprache gibt es in der Germanistik in folgenden Bereichen: Englisch als Antragssprache bei der „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (DFG), beim „Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung“ (SNF) und beim „Wissenschaftsfonds“ (FWF), u. a. bedingt durch die Internationali-

sierung des Gutachter-Netzes; Englisch als gewünschte Vortragssprache auf internationalen Konferenzen (falls an Deutsch als Vortragssprache festgehalten wird, werden oft Folien auf Englisch gewünscht) – hier wäre zu überprüfen, wie oft dem von den Tagungsleitungen geäußerten Wunsch durch die Vortragenden entsprochen wird; Englisch als Publikationssprache. Ammon (2015, 617) nennt für die germanistische Literaturwissenschaft bereits in den 1990er-Jahren 80% deutsche gegenüber 12,8% englischen Publikationen, der Rest entfällt auf Französisch und weitere Sprachen. Heute könnte der Anteil der englischsprachigen Publikationen schon bei über 20% liegen. Noch höher ist der Anteil englischer Publikationen in der Linguistik, niedriger dagegen in der Mediävistik. Eine – freilich nicht repräsentative – Stichprobe zum Englischen als Publikationssprache in germanistischen Publikationsreihen ergibt: Von 145 Bänden der Reihe „*Studia linguistica Germanica*“ sind 131 Bände auf Deutsch und 14 auf Englisch verfasst. Welche Germanist/innen publizieren auf Englisch? Auszählungen von Bibliografien auf Websites (Stand: Dezember 2016) von Germanistiken der Universitäten Berlin, Wien, Zürich, Basel, Bern, Freiburg CH und Göttingen haben ergeben, dass der prozentuale Anteil englischer Publikationen zwischen 0% und 65% sehr stark streut. Es ist anzunehmen, dass auch die Gründe für die Wahl der Publikationssprache sehr individuell sind.

2.2 Deutsch als Verwaltungssprache im akademischen Bereich

Bis vor kurzem bestand keine Alternative: Wer einen Studiengang in einem amtlich deutschsprachigen Land besuchen wollte, musste genügend Deutschkenntnisse haben, um auch die studienorganisatorischen Belange auf Deutsch bewältigen zu können. Heute verfügen die meisten Universitäten über Portale, die Informationen mindestens zweisprachig (Deutsch – Englisch) vermitteln. Im Zuge der Internationalisierung sind in den letzten Jahren von den Hochschulen größere Anstrengungen unternommen worden, um nicht nur ihre Webauftritte, sondern auch wichtige Studiendokumente, Bewerbungsportale und Serviceinformationen auf Englisch anzubieten – häufig ist dies eines der Hauptziele in den Internationalisierungskonzepten (vgl. Fandrych & Müller 2015). Auch werden immer häufiger Verwaltungsmitarbeiter/innen in der englischen Sprache fortgebildet (vgl. auch entsprechende Angebote der „Internationalen DAAD-Akademie“). Neben dem Deutschen und Englischen spielen andere Sprachen in den Universitätsverwaltungen in Deutschland eine marginale bzw. überhaupt keine Rolle. Etwas anders ist die Situation in der Schweiz: Beispielsweise werden an der Universität Freiburg auf der Website alle Studienprogramme auf Deutsch, Französisch und Englisch publiziert. An Univer-

sitäten in Österreich wird in der administrativen Hochschulkommunikation für die Öffentlichkeit Deutsch verwendet, für die Publikationen einzelner universitärer Einrichtungen Englisch, wie z. B. „International Reports“ oder „Teaching Reports“ (vgl. Dannerer 2016).

2.3 Deutsch als Sprache der Lehre

An den deutschsprachigen Universitäten wurde Deutsch *grosso modo* seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als Sprache der Lehre etabliert. Diese institutionelle Prämisse gilt immer noch. Dementsprechend haben die meisten deutschsprachigen Universitäten heute Zugangsvoraussetzungen eingeführt, um das sprachliche Niveau der ausländischen Studierenden zu überprüfen. An österreichischen Hochschulen wird in der Regel der Nachweis des Niveaus B2 („Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001)), für bestimmte Studienrichtungen (u. a. MA-DaF/DaZ) auch C1 verlangt. Für ein Hochschulstudium in Deutschland gelten gemäß der „Rahmenordnung für Deutsche Sprachprüfungen der Hochschulrektorenkonferenz“ und der „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ (RO-DT)⁷ die „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (Niveau 2) und der „TestDaF“ (TDN 4 in allen Fertigkeiten) als die akademisch relevanten sprachlichen Zugangsvoraussetzungen (weitere Prüfungen, die auf die Niveaustufe C1 ausgerichtet sind, können auch als Zugangsvoraussetzung anerkannt werden). Die strikte Einhaltung und Überprüfung lässt jedoch zu wünschen übrig. Für nicht-muttersprachliche Germanist/innen ist an Schweizer Universitäten eine C2-Prüfung als Abgangsvoraussetzung des Studiums nötig, wenn die Kandidat/innen sich nach ihrem Fachstudium zu Gymnasiallehrer/innen ausbilden lassen.

Als *tertium comparationis* wird die Situation in einem nicht-deutschsprachigen Land genannt: Als Zugangsvoraussetzungen für internationale Studierende an italienischen Universitäten gelten die ministerialen Bedingungen vom 20.4.2016 hinsichtlich des allgemeinen Nachweises von Niveau B2 (Italienisch als Fremdsprache) mit Ausnahme der Studierenden von „fremdsprachigen Studiengängen“. Eine Stichprobe von zwölf Universitäten (Bari, Bologna, Milano, Napoli Federico II, Napoli Orientale, Palermo, Perugia Stranieri, Pisa, Roma Sapienza, Venezia, Sassari, Torino) zeigt ein noch uneinheitliches

⁷ „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ (RO-DT) i. d. F. der HRK vom 10.11.2015 und der KMK vom 12.11.2015: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/RO-DT_korr_final_ub.pdf [zuletzt geprüft: 14.4.2017].

Panorama: Sechs Universitäten geben das Niveau B2 an, eine verweist auf C2, eine zweite auf A2, bei einer dritten werden Vorkenntnisse des Italienischen nur ‚empfohlen‘, in drei Fällen konnten den Uni-Portalen keine genauen Auskünfte entnommen werden.

Seit der verstärkten Migration in die amtlich deutschsprachigen Länder (vor allem seit 2015) hat sich die Gruppe der internationalen Studierenden nochmals deutlich ausdifferenziert. Dies hat an vielen Hochschulen zu spezifischen Sprach- und Studienförderangeboten für Geflüchtete geführt (Studienanwärter/innen und Studierende), gleichzeitig wurden die Studiengänge im Bereich Deutsch an vielen Standorten um Deutsch-als-Zweitsprache-Schwerpunkte ergänzt.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass das *Bestehen* eines sprachlichen Zugangstests nicht Endpunkt der Entwicklung der Sprachkompetenzen im Deutschen sein kann. Dabei nimmt man häufig fälschlicherweise an, dass eine Prüfung auf dem Niveau C1 eine für ein Hochschulstudium angemessene sprachliche Grundlage darstellt. Dies ist nicht der Fall, denn das Niveau C1 sagt zunächst noch nichts darüber aus, ob sich die betreffende Person im Hochschulkontext sprachlich adäquat verhalten kann. Insofern sollte grundsätzlich darauf geachtet werden, worauf sich die zertifizierten Kompetenzen beziehen. Die Hochschulen bieten auch zumeist DaF-Angebote an, bei denen Studierende einzelne Teilkompetenzen im Hinblick auf ihr Studium weiterentwickeln können (z. B. Hör- und Leseverstehen von wissenschaftlichen Texten, Präsentationen und mündliche Interaktion im Labor/in Seminaren, Schreibkompetenzen). Viele Universitäten haben auf die defizitären Lagen mit eigenen Studienvorbereitungsangeboten reagiert.

2.4 Internationale Studiengänge

Ausländische Studierende, die keine Sprachkenntnisse im Deutschen vorweisen können, werden auf internationale Studiengänge hingewiesen. Es handelt sich dabei meistens um englischsprachige Studiengänge. Die Anzahl dieser Studiengänge (vor allem Masterstudiengänge) schwankt von Universität zu Universität, ist aber durchaus substanziell und in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren kontinuierlich angewachsen (vgl. Wagener 2012, Fandrych 2015).

Sprache der Lehre	Englisch	Englisch und Deutsch	Englisch, Deutsch und weitere Sprachen	gesamt
BA	98	27	20	145
MA	813	90	65	968
gesamt	911	117	85	1.203

Tab. 3: Anzahl internationaler Studiengänge an deutschen Hochschulen
Ende November 2016⁸

968 internationale Masterstudiengänge aus einer Gesamtzahl von 8.532 machen über 11,3 % der Masterstudiengänge aus. 84 % der internationalen Masterstudiengänge sind ‚English only‘. Allerdings sind die Zahlen der Studierenden in englischsprachigen Studiengängen vergleichsweise klein. So ermittelte eine repräsentative Untersuchung in den 28 EU-Mitgliedstaaten im Jahr 2014 zwar insgesamt über 8.000 englischsprachige Studiengänge, jedoch nahmen daran nur 1,3 % aller Studierenden teil. In Mitteleuropa, also in den amtlich deutschsprachigen Ländern, waren es ca. 2 % aller Studierenden (vgl. Wächter & Maiworm 2014, 17 u. 47). Solche Zahlen sind geeignet, Dramatisierungen der Entwicklung zu dämpfen. Nur vereinzelte internationale Studiengänge sehen neben dem Englischen und Deutschen noch weitere Sprachen vor (so etwa der Studiengang „Advanced Material Science and Engineering“ der Universität des Saarlandes, bei dem neben Englisch und Deutsch noch Spanisch und Französisch Sprache der jeweiligen Partneruniversität sind) (vgl. Fandrych & Müller 2015). Als ein curriculares Angebot Deutsch für internationale Studierende bietet z. B. die Universität Graz das gemeinsame MA-Studium „Dolmetschen“ mit der Universität Ljubljana im Rahmen eines *Joint-Degree-Programmes* an.

In Österreich wird ein Wechsel zu Englisch als ausschließlicher Unterrichtssprache vor allem in der Theologie, den Kultur- und Gesellschaftswissenschaften und den Rechtswissenschaften grundsätzlich kritisch betrachtet (vgl. Dannerer & Mauser 2016). Als Argumente gegen Englisch als ausschließliche Unterrichtssprache werden Pluralismus, Chancengleichheit und die stärkere Widerspiegelung verschiedener Denktraditionen bei Beibehaltung von Deutsch angeführt (vgl. Dannerer & Mauser 2016). Der Ausbau des englischsprachigen Angebots an Lehrveranstaltungen und MA-Programmen wird allerdings im Sinne einer Internationalisierungsstrategie propagiert, die sich

⁸ Vgl. DAAD-Datenbank, DAAD-Portal, 30.11.2016: <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/> [zuletzt geprüft: 14.4.2017].

zum Ziel setzt, die Zahlen der hereinkommenden und der hinausgehenden Studierenden zu erhöhen.⁹ Die explizite Sprachenpolitik in den Entwicklungsplänen österreichischer Universitäten bezieht sich dabei nur auf den Gebrauch von Englisch. Es gibt keine adäquaten Konzepte oder eine Bereitstellung von Ressourcen (vgl. Maier 2016, 169–173) für die Unterstützung und Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeit im Sinne einer Kommunikationspraxis, bei der Gruppen regelmäßig eine oder mehrere Sprachen zur Verständigung im Kontext der Institution Hochschule anwenden (vgl. Franceschini 2011, 346). Lehre findet überwiegend auf Deutsch statt, wie Datenerhebungen für das Sommersemester 2015 belegen: So wurden an den Universitäten Salzburg 86,8% der Lehrveranstaltungen auf Deutsch angeboten, in Wien 77,8% und Innsbruck 75,3%. Demgegenüber betrug das Lehrangebot in Englisch in Salzburg 9,4%, in Wien 14,1% und in Innsbruck 12,9%, Lehre in weiteren Sprachen wurde in Salzburg mit 3,8%, in Wien mit 8% und in Innsbruck mit 11,8% angeboten (vgl. Maier 2016, 120). Was die Anzahl englischsprachiger Studiengänge an deutschschweizerischen Universitäten (Master, Bachelor, Advanced Master, Spezialisierter Master) betrifft, sieht die Situation wie folgt aus: Universität Zürich 47; Universität Bern 24; Universität Basel 24; Universität Freiburg 19; Universität Luzern 2; Universität St. Gallen 9; ETH Zürich 38 (Total 163).¹⁰

2.5 *Die Rolle von DaF und Germanistik bei der Internationalisierung an Hochschulen nicht-deutschsprachiger Länder*

Insgesamt können ein Rückgang oder doch Veränderungen der Germanistik beobachtet werden. Traditionelle philologische Studiengänge entwickeln sich in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern in die Richtung von anwendungsorientierteren oder disziplinär breiter aufgestellten *German Studies*. Ein Ausweichen auf englisch- oder muttersprachliche Fachliteratur und auf Übersetzungen der Belletristik scheint hier als verlockend oder gar notwendig. Eine zentrale anwendungsbezogene Orientierung ist vielfach die Lehrer/innenausbildung, die allerdings teils auch institutionell von der Germanistik getrennt stattfindet (etwa in Ländern mit Hochschulsystemen, die in der britischen Tradition stehen). Daneben finden sich auch weitere berufsfeldorientierte Spezialisierungen, etwa im Bereich Tourismus (vgl. etwa die „Hel-

⁹ Entwicklungsplan der Paris-Lodron-Universität Salzburg 2016–2018: 12; zit. in Danerker 2016 n. Weitzhofer (2016, 16).

¹⁰ Vgl. Portal des Vereins „Swissuniversities“: <http://www.studyprogrammes.ch/crusprdb-client/> [zuletzt geprüft: 14.4.2017].

wan-Universität“ in Kairo), die Verbindung mit den Wirtschaftswissenschaften (vgl. z.B. die „Nationale Fremdsprachenhochschule“ in Hanoi) oder auch stärker politik- und gesellschaftswissenschaftliche Schwerpunkte (vgl. insbesondere Studiengänge in den USA und Kanada).

Im Ausland gibt es sowohl Hochschulen amtlich deutschsprachiger Länder (z.B. „Deutsche Universität Kairo“) als auch deutschsprachige Studiengänge an ausländischen Hochschulen (z.B. „Chinesisch-Deutsches Hochschulkolleg“ an der „Tongji-Universität“ in Shanghai). Beide stehen in der Regel in engem Kontakt oder pflegen Partnerschaften mit Hochschulen in den amtlich deutschsprachigen Ländern. Bei den ersteren ist die Sprache der Lehre meist Englisch, mit in der Regel obligatorischem, begleitendem Deutschlernen (meist bis Niveau A2 des GER), bei letzteren ist Deutsch eine von – u.U. – mehreren Sprachen der Lehre (Ammon 2015, 977 ff.). Wie eminent wichtig deutschsprachige Studiengänge für den wissenschaftlichen Nachwuchs in politisch sensiblen Regionen sind, unterstreicht der Promotionsstudiengang DaF der Universität Teheran/Iran, der in Kooperation mit der Universität Potsdam die Qualifizierung und Förderung des akademischen Nachwuchses im Bereich DaF bzw. in der Germanistik ermöglicht (vgl. Sennema & Maleki 2014). Deutsch als Zugangssprache für Studium und Forschung im amtlich deutschsprachigen Raum spielt an nicht-deutschsprachigen Universitäten eine zunehmend wichtige Rolle in außereuropäischen Ländern (z.B. in China, Brasilien, der USA) (vgl. Ammon 2015, 987–1068 passim) wie auch in Europa (z.B. in Skandinavien, wo allerdings studienbegleitendes Deutsch eher zu anderen Zwecken gewählt wird als für ein Studium im amtlich deutschsprachigen Raum, das nämlich im Vergleich zu einem Studium in angelsächsischen Ländern nur mit mäßigem Prestige verbunden ist).

3. Entwicklungen, Aussichten, Empfehlungen

An deutschsprachigen wie auch an nicht-deutschsprachigen Hochschulen ist der Entwicklungstrend deutlich abzulesen: Wenn Internationalisierung mit Sprache(n) – d.h. mit Sprache der Verwaltung, Sprache der Forschung und Lehre, Sprache als Lehr- und Lerngegenstand – in Verbindung gebracht wird, erfolgt dies meist ausschließlich mit Bezug auf das Englische. Zunehmend werden an deutschsprachigen Hochschulen ‚internationale‘ Studiengänge etabliert, in denen Deutsch durch Englisch als *Lingua Franca* ersetzt wird. Es kann dabei nicht verleugnet werden, dass mit dem Schlagwort der *Internationalisierung* ein „monolingualer Habitus“ (Fandrych 2016) verdeckt wird. Auch in Bezug auf die österreichische Sprachenpolitik charakterisiert Danneker (2015, 144) den universitären Sprachgebrauch als „monoglossischen bzw.

monovarietären Habitus plus Englisch“. Damit weist sie zum einen auf die Marginalisierung der meisten Herkunftssprachen hin und rückt gleichzeitig die Stellung der national unterschiedlichen Formen im Varietätenspektrum in den Fokus. Die fortschreitende Umstellung der Lehre auf das Englische in den deutschsprachigen Ländern steht im Widerspruch mit der EU-Mehrsprachigkeitspolitik. Vor allem in Deutschland ist der Widerspruch besonders eklatant im Kontext der in der Migrationsdebatte allorten geäußerten Forderung nach intensiver Deutschförderung der Geflüchteten und Einwanderer/innen als „Schlüssel zur Integration“. Als Zielsetzungen der Internationalisierung werden heute vorwiegend die Erhöhung der Zahl der englischsprachigen Studiengänge oder die Ausweitung der in englischer Sprache verfügbaren Verwaltungsdokumente genannt (vgl. Fandrych & Müller 2015). Wünschenswert wäre es, geeignete Maßnahmen in Kraft zu setzen mit dem Ziel, Internationalisierung – mit Blick auf fremdsprachige und kulturreflexive Kompetenzen – nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu erhöhen. Damit verbunden scheinen zwei Hauptaufgaben zu sein: 3.1 Förderung von Kompetenzen des Englischen als Wissenschaftssprache; 3.2 Förderung von Mehrsprachigkeit. Dabei können verschiedene Förderungswege berücksichtigt werden: a. Förderung von DaF-Kompetenzen zur sozialen, beruflichen und fachlichen Integration; b. Förderung von Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern; c. Ansätze für Mehrsprachigkeitskonzepte in der akademischen Lehre.

3.1 Englisch als Fremdsprache im akademischen Bereich

Wenn englischsprachige Studiengänge u. a. zur Sicherung des Studienstandorts Deutschland im internationalen Wettbewerb angeboten werden, dann müssen sie sowohl fachlich als auch sprachlich qualitativ hochwertig sein. Sowohl Lehrende als auch Studierende müssen also eine hohe Sprachkompetenz im Englischen haben. Für Studierende ist zumindest das Niveau B2 anzusetzen. Lehrende benötigen mindestens das Niveau C1 im Englischen. Es ist Aufgabe der Gasthochschule, ein Angebot an Englischkursen für internationale Studierende bereit zu stellen. Lehrenden, die in der Regel auch auf Englisch publizieren müssen (z.B. in den Naturwissenschaften), sollte ein dementsprechendes Angebot gemacht werden (z.B. individuelle Schreibberatung oder auch individuelle Trainings).

3.2 *Jenseits des „Monolingualen Habitus“: Förderung von Mehrsprachigkeit*

Mehrsprachigkeitsförderung bedeutet für deutschsprachige Hochschulen in erster Linie zwei Hauptaufgaben: einerseits die Bereitstellung von Möglichkeiten des Deutscherwerbs für internationale Studierende und Lehrende; andererseits eine sinnvolle Unterstützung von Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache im Zusammenspiel mit anderen Sprachen. Dazu müssen Hochschulen im In- und Ausland Synergien entwickeln, um neue Sprachenkonzepte zu erstellen, da sprachliche und kulturelle Kompetenzen immer auch eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Fachstudium darstellen.

Für das Aufweichen des harten Englisch-Monopols im Wissenschaftsmarkt bedürfte es ferner auch der Bereitschaft anglophoner Wissenschaftler/innen, sich zumindest rezeptive Kompetenzen in gängigen Wissenschaftssprachen anzueignen. Gerade im Falle sprachwissenschaftlicher Konferenzen soll von anglophonen Konferenzteilnehmer/innen erwartet werden dürfen, dass sie nicht-englischsprachigen Vorträgen, solange diese mit englischen Folien unterstützt werden, einigermaßen folgen können. In Begutachtungen und Rezensionen von Projekten und Publikationen anglophoner Wissenschaftler/innen sollte moniert werden dürfen, wenn diese sich nur auf englische Literatur stützen und keinen einzigen nicht-englischen Titel in der Bibliografie ausweisen. Eine zunehmende Mehrsprachigkeit unter Anglophonen würde die Existenzbedrohung anderer Wissenschaftssprachen abmildern. Sie kann aber nur dann schmackhaft gemacht werden, wenn sie auch für die anglophonen Kolleg/innen einen Marktvorteil bedeutet.

a. DaF als Integrationsprogramm auch in englischsprachigen Studiengängen

Da es nicht nur um den Studienstandort, sondern auch um eine spätere Bindung an das deutschsprachige Land geht, müssen auch in englischsprachigen Studiengängen Angebote gemacht werden, damit die Studierenden zumindest alltagssprachliche Kompetenzen des Deutschen in akademischen Kontexten erwerben. Hierfür ist zumindest ein Niveau B1 anzusetzen. Der Erwerb von Deutschkenntnissen bedeutet keine Zumutung an die Gäste, sondern eine auch in ihrem Interesse liegende berechnete Erwartung des Gastlandes. Gründliche Deutschkenntnisse sind im Interesse aller internationalen Studierenden an deutschsprachigen Hochschulen, um sich schon im Studium besser integrieren und später – wenigstens eine Zeit lang – in den attraktiven hiesigen Arbeitsmarkt eintreten zu können. Ohne den Erwerb von Deutschkenntnissen auch in

englischsprachigen Studiengängen ist der fortdauernde Kontakt nach dem Studium fraglich. Es bedarf kaum des Hinweises, dass die Vermittlung gründlicher Deutschkenntnisse an die ausländischen Studierenden daher ebenso im Interesse der amtlich deutschsprachigen Länder wäre. Ein integriertes Programm bei englischsprachigen Studiengängen würde den Studierenden erlauben, sozial und fachlich relevante Sprachkenntnisse in zumutbarer Weise zu erwerben.

Die fortdauernde Betreuung ausländischer Studierender bezüglich Deutschkenntnissen zur Studierfähigkeit ist ein dringendes Desiderat an den Hochschulen der deutschsprachigen Länder, vor allem deren Festigung im Verlauf des Studiums, die durch soziale Isolierung gefährdet sein kann (Chen 2012). Studienprogramme dieser Art sind heute noch selten.¹¹ Ein Beispiel stellt die „Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen“ dar, bei der laut Eigenauskunft Deutschkurse bis zum Niveau B1 Pflicht für alle internationalen Studierenden sind, oder der „M.Sc. Global Production Engineering“ an der „Technischen Universität München“, der als Wahlpflichtfach den Kurs „German for Engineers“ anbietet (Laufzeit zwei Semester, Umfang vier Semesterwochenstunden; Daten aus dem Jahr 2015). Meist werden die Sprachförderangebote von den universitätseigenen Sprachenzentren angeboten, wie beispielsweise in Wien, teils sind diese auch ausgelagert, wie etwa im Falle der Universität Bremen, wo das örtliche Goethe-Institut die Sprachförderung übernimmt. Im Falle des dortigen MA-Studiengangs „MA Communication and Information Technology/Information and automation Engineering“ sind Deutschkurse obligatorisch während des ersten oder zweiten Semesters zu besuchen. Sprachlernangebote sollten im Rahmen englischsprachiger Studiengänge zeitökonomisch speziell für die entsprechende Zielgruppe konzipiert und angeboten werden. In der Regel wird es sich um Anfängerkurse handeln, in denen vor allem erwartbare alltägliche – für die Studierenden relevante – Handlungssituationen trainiert werden. Dabei ist zu bedenken, dass alltägliche Handlungssituationen für diese Zielgruppe auch fachorientierte Elemente enthalten. Es können daher kaum vorgefertigte Lehrwerke genutzt werden. Vielmehr müssen sich Lehrende in solchen Kursen auf den Bedarf und die Bedürfnisse der Studierenden einstellen und sich didaktisch-methodisch daran

¹¹ Bei 13 von 30 untersuchten Universitäten waren in den online verfügbaren Dokumenten und Webseiten keine integrierten oder auf das (englischsprachige) Studienprogramm zugeschnittenen Sprachförderprogramme ersichtlich, bei den Studiengängen der restlichen 17 Hochschulen gab es auch nur sehr vereinzelt integrierte oder auf die Studiengänge zugeschnittene Sprachförderprogramme (vgl. Fandrych & Müller 2015); die untersuchten Hochschulen boten bis zu 28 englischsprachige Masterstudiengänge an.

ausrichten. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass Lernende in einer Gruppe einfache alltägliche Handlungssituationen trainieren wollen, während in einer anderen Lerner/innengruppe auch Sprach(en)bewusstheit eine Rolle spielt. Grundsätzlich ist zu beachten, dass in den Kursen Hilfestellungen für das eigenständige Weiterlernen erfolgen, da zeitökonomisch vorgegangen werden muss.

Gemäß der Umfrage von Fandrych & Sedlacek (2012, 54f.) besuchen trotz selbst empfundener mangelnder Kompetenz im Deutschen heute nur 61 % der internationalen Studierenden studienbegleitende Deutschkurse. Diese bewerteten mehrheitlich das Deutschförderangebot nicht völlig positiv, da die Kurse meist nicht auf die fachlichen und kommunikativen Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten und nicht in den Stundenplan und das Curriculum integriert waren. In der empirischen Studie von Earls (2014) wird besonders deutlich, dass internationale Studierende gerade auf sozialer Ebene unter dieser Situation leiden. Außercurriculare Angebote zur Förderung des Deutschen gibt es dagegen vielerorts. So unterstützt beispielsweise ein 2013 eingerichtetes Angebot des akademischen Schreibmentoring an der Universität Wien zum einen internationale Studierende in der erfolgreichen Bewältigung der schriftlichen akademischen Anforderungen im Deutschen. Neben der Einbettung von DaF/DaZ-Studierenden in das Schreibmentoring richten sich die Schreibwerkstätten „Mehrsprachig schreiben“ hier insbesondere an Studierende mit anderer Erstsprache als Deutsch.¹² In den vergangenen Jahren sind vergleichbare Angebote deutlich ausgeweitet und teils fach- bzw. disziplinen-(gruppen-)spezifisch entwickelt worden.

b. Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern

Eine stichprobenhafte E-Mail-Umfrage von Ammon¹³ an Hochschulen in sieben nicht-deutschsprachigen Ländern im Jahr 2017 verrät dringenden Abstimmungsbedarf bezüglich Deutschkenntnissen zur Studierfähigkeit zwischen den entscheidenden Hochschulen im Ausland und den aufnehmenden Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern. Gezielte sprachliche Vorbereitungen auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land gibt es z. B. an Hochschulen in China („Tongji-University“, Shanghai), Russland („MSLU – Moscow State

¹² Vgl. Portal der Schreibberatung: <http://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftlich-schreiben/schreibberatung/schreibberatung-am-ctl/> [zuletzt geprüft: 19.1.2018].

¹³ Persönliche Angabe des Autors.

Linguistic University“, Moskau), Vietnam („Hanoi University of Science and Technology“, Hanoi) oder Brasilien („Universit   federale del Rio Grande do Sul“, Porto Alegre) – dort gibt es übrigens zudem jeweils die Anerkennung und Nutzung von Deutsch als Wissenschaftssprache auch in anderen Fächern als DaF/Germanistik (*Wissenschafts-Mehrsprachigkeit*). Sonst aber vertraut man auf die an der jeweiligen ausländischen Hochschule allgemein vermittelten Deutschkenntnisse oder deren Erwerb nach Ankunft im deutschsprachigen Land.

Bei der Erstellung von Curricula für die jeweiligen (Fremd-)Sprachen ist es sinnvoll, die angestrebten Ziele und Kompetenzerwartungen im Hinblick auf den Bedarf und die zu erwartenden Handlungssituationen zu differenzieren. Z.B. benötigt man für einen Praktikumsaufenthalt in einer deutschen Firma andere Teilkompetenzen als für ein Germanistikstudium in Deutschland. Es sind also klare Kompetenzbeschreibungen in lokalen Curricula nötig.

c. *Ansätze für Mehrsprachigkeitskonzepte in der akademischen Lehre*

In einem internationalen Hochschulpanorama bringen die Hochschulmitglieder unterschiedliche Muttersprachen mit. Dies soll nicht ausschließlich als ein kommunikatives Hindernis betrachtet werden, das der Einsatz der *Lingua franca* Englisch beseitigen kann. Die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Sprecher/innen anderer Erstsprachen und aus unterschiedlichen Kulturräumen können als Erfahrungspotenzial angesehen werden, das für einen kulturbezogenen Austausch fruchtbar gemacht werden kann.

Mehrsprachigkeitsförderung erfordert die Erarbeitung neuer Lehr- und Lernkonzepte gezielt für Fremdsprachenvermittlung und -erwerb, die u.a. die folgenden Aspekte berücksichtigt: Welche Erstsprachen bringen die Hochschulmitglieder mit? Welche Umgebungssprachen gibt es? Welche regionalen Schwerpunkte existieren in der Hochschule? Welche Fremdsprachen werden schon gelehrt? Welche Rolle spielt das Deutsche bisher? Welche möglichen Motive gibt es, Deutsch zu lernen? Insgesamt müssen flexiblere und innovative Sprachlernkonzepte entwickelt werden. Lehrkräfte müssen gezielt aus- und fortgebildet werden. Neue Lehr- und Lernmaterialien müssen erstellt werden. Wie beispielsweise über das Englische hinaus mit Mehrsprachigkeit an Hochschulen gearbeitet werden kann, zeigen Ansätze zum Einbezug mehrsprachiger Praktiken in die akademische Lehre (Schlabach 2014). Hier aufgezeigte Instrumente und Methoden zu Aspekten der Sprachenmittlung, Verst  ndnissicherung, Vorentlastung u.   . werden in der Lehre an der Universität Wien erprobt (vgl. Sennema 2017).

An deutschen Hochschulen – zumindest in den Sprachenzentren – wird derzeit zunehmend wahrgenommen, dass es eine Reihe von Herkunftssprachensprecher/innen (insbesondere Türkisch, Russisch, Polnisch, in den nächsten zehn Jahren wahrscheinlich auch Arabisch) gibt, die zwar hohe mündliche Alltagssprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache mitbringen, aber im akademischen Diskurs und beim wissenschaftlichen Schreiben kaum ausgebildet sind. Hier werden in manchen Hochschulen (um einige zu nennen: das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen, das Fremdsprachenzentrum der TU Braunschweig, der TU Darmstadt, das Zentrum für Fremdsprachenausbildung der Ruhr-Universität Bochum) schon spezifische Angebote für Herkunftssprachensprecher/innen gemacht, ein Angebot, das zusätzliche Berufschancen eröffnet und hohe Synergieeffekte ermöglicht. In englischsprachigen Studiengängen sind die ausländischen Studierenden zum Teil im Englischen kompetenter als die deutschen Muttersprachler/innen. Hier bietet es sich an, Sprachentandems zu bilden, in denen die beiden Partner sich gegenseitig dabei unterstützen, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Solche Tandems im Fach sollten möglichst durch eine professionelle Sprachlernberatung unterstützt werden, die zunächst kurz in die Prinzipien der Tandemarbeit einführt, was in der Gesamtgruppe der interessierten Lernenden geschehen kann. In englischsprachigen Studiengängen unterrichten zumeist auch deutschsprachige Dozent/innen. Zumindest kann von Zeit zu Zeit eine Zusammenfassung in vereinfachtem Deutsch erfolgen, visuell gestützte Präsentationen können bilingual erfolgen (z.B. Visualisierung mit Powerpoint-Folien auf Deutsch, mündliche Präsentation auf Englisch oder umgekehrt). Deutschsprachige Studierende können von Zeit zu Zeit als Sprachmittler/innen eingesetzt werden, indem sie z.B. für ihre Kommiliton/innen sehr kurze einfache Zusammenfassungen auf Deutsch anbieten.

Literatur

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, München, Boston: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin, New York: de Gruyter.

Aplevitch, Noelle (2008): Ausländische StudentInnen in universitären Kommunikationssituationen: Probleme und Bewältigungsstrategien. In: Knapp, Annelie & Schumann, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 51–84.

Chen, Yu (2012): *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Clyne, Michael (1991): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18, 457–474.

DAAD/Goethe-Institut & IDS (Hrsg., 2013): *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zum Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München: Klett-Langenscheidt.

Dannerer, Monika (2016): *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Lernunterlage zum Vortrag*. 24.11.2016, Universität Wien.

Dannerer, Monika (2015): Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. *ÖDaF-Mitteilungen 2, Themenheft: Dem Lernen auf der Spur*, 143–150.

Dannerer, Monika & Mauser, Peter (2016): Österreichische Universitäten als mehrsprachige Interaktionsräume? Universitäre Sprachenpolitik vor dem Hintergrund des Projektes „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg (VAMUS)“. In: Jablkowska, Joanna/Kupczynska, Kalina & Müller, Stephan (Hrsg.): *Literatur, Sprache und Institution*. Wien: Praesens, 170–183.

Debus, Friedhelm/Kollmann, Franz Gustav & Pörksen, Uwe (Hrsg., 2001): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposiums vom 18./19. Januar 2000*. Mainz: Franz Steiner.

Dürmüller, Urs (2001): The Presence of English at Swiss Universities. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin, New York: de Gruyter, 389–404.

Earls, Clive (2016): *Evolving Agendas in European English-Medium Higher Education: Interculturality, Multilingualism and Language Policy*. Basingstoke (Houndmills): Palgrave Macmillan.

Earls, Clive (2014): Striking the balance: The role of English and German in a multilingual English-medium degree programme in German higher education. *Current Issues in Language Planning* 15/2, 153–172.

Ehlich, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 17–38.

Ehlich, Konrad (2001): Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 193–208.

Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 325–351.

Eichinger, Ludwig M. (1998): Deutsch als Fachsprache in den historischen und philologischen Wissenschaften seit dem 19. Jahrhundert. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: de Gruyter, 327–335.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fandrych, Christian (2016): Monolingualer Habitus oder wissenschaftliche Mehrsprachigkeit? Zur Rolle von Sprache(n) in der Hochschullehre am Beispiel internationaler Programme. In: ADAWIS (Hrsg.): *Die Sprache von Forschung und Lehre: Bindeglied der Wissenschaft zu Kultur und Gesellschaft?* Berlin: ADAWIS.

Fandrych, Christian (2015): Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachenpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In: Drumbhl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013 – Hauptvorträge. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bozen: bu.press, 93–126.

Fandrych, Christian & Müller, Elisa (2015): *Sprachangebote und Sprachenkonzepte an 30 ausgewählten deutschen Hochschulen*. Leipzig. (unveröffentlicht)

Fandrych, Christian & Sedlaczek, Betina (2012): „I need German in my life“: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Unter Mitarbeit von Tschirner, Erwin und Reinhold, Beate. Tübingen: Stauffenburg.

Flach, Marion (2016): Die mehrsprachige Universität und ihre Stereotype. Einblicke in das Forschungsprojekt VAMUS. *Linguistik Online* 79/5, 43–58.

Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95/3, 344–355.

Gauger, Hans-Martin (1991): Auszug der Wissenschaften aus dem Deutschen? *Merkur* 45/7, 582–594.

Gnutzmann, Claus (Hrsg., 2008): *English in Academia. Catalyst or Barrier?* Tübingen: Narr.

Grin, François (1997): Enseignement des langues à l'Université: critères politiques ou économiques? *Babylonia* 4, 60–64.

Hufeisen, Britta (2013): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: StudienVerlag.

Kispal, Tamas (2013): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 53, 73–83.

Maier, Sebastian (2016): *Universitäre Sprachenpolitik. Die Universitäten Salzburg, Innsbruck, Wien und Bozen im Umgang mit Formen der Mehrsprachigkeit*. Universität Salzburg (Masterarbeit).

Motz, Markus (Hrsg., 2005): *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Sanderson, Tamsin (2006): *A Contrastive Analysis of German and English Academic Texts*. Freiburg/Breisgau (unveröffentlichte Dissertation).

Schlabach, Joachim (2014): Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz – Zwei Kurse mit Übungsbeispielen. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 50, 42–47.

Sennema, Anke (2017): *Umgang mit der „Ressource Mehrsprachigkeit“ im Kontext akademischer Lehre*. Vortrag am Forschungskolloquium, Fachbereich DaF/DaZ, Universität Wien, 17.05.2017.

Sennema, Anke & Maleki, Mostafa (2014): DaF-Doktorandinnen und Doktoranden in Iran: Der gemeinsame Promotionsstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ der Universitäten Teheran und Potsdam. *Info DaF* 41/5, 556–570.

Skudlik, Sabina (1990): *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.

Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich*. Heidelberg: Synchron.

Wächter, Bernd & Maiworm, Friedhelm (Hrsg., 2014): *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.

Wagener, Hans (2012): *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache durch die Förderung von Englisch?* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip

Naomi Shafer (Universität Freiburg, Schweiz) und Martin Baumgartner (Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule ZEM CES, Bern, Schweiz)

in Zusammenarbeit mit

Claus Altmayer (Herder-Institut, Universität Leipzig, Deutschland), Geraldo de Carvalho (Werther Institut und IDV-Vorstand, Juiz de Fora, Brasilien), Manuela Glaboniat (Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Österreich), Sara Hägi-Mead (TU Dresden und Universität Wuppertal, Deutschland), Lara Hedzic (Universität Sarajevo BA und Bosnisch-herzegowinischer Deutschlehrerverband, Bosnien-Herzegowina), Martin Herold (Deutsche Auslandsgesellschaft, Lübeck, Deutschland), Angela Kilimann (Ernst Klett Sprachen GmbH, München, Deutschland), Andrea Mackensen (Cornelsen, Berlin, Deutschland), Annegret Middeke (FaDaF und Universität Göttingen, Deutschland), Anne Pritchard-Smith (Universität Wien, Österreich), Hannes Schweizer (Universität Wien, Österreich) und Nora Tahy (Hueber, München, Deutschland)

Wer sich mit Deutsch (als Fremd- und Zweitsprache) befasst, befasst sich mit einem sprachlich und kulturell vielfältigen Gegenstand. Die Vielfalt des amtlich deutschsprachigen Raums und der deutschen Sprache grundsätzlich anzuerkennen und ihr sprachpolitisch, fachwissenschaftlich und unterrichtspraktisch Rechnung zu tragen: dafür steht das DACH-Prinzip in Deutsch als Fremdsprache. Nebst einer Bestandsaufnahme und Vorschlägen zur Systematisierung der Terminologie werden im Bericht konkrete Überlegungen dazu skizziert, wie das DACH-Prinzip im Sinne eines allgemeinen Grundsatzes im Bereich DaF zeitgemäss weiterentwickelt und kontextspezifisch, implizit oder explizit umgesetzt werden könnte. Grundlegend scheint dabei ein offener und dynamischer, text- und bedeutungsbezogener Kulturbegriff, der sich nicht auf Nationen oder Regionen per se bezieht, sondern auf deren (Re-)Konstruktion in auf Deutsch geführten Diskursen (vgl. Altmayer 2016).

1. Einleitung

Gegenstand der Arbeitsgruppe war die Pluralität des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Auf Deutsch als Fremdsprache fokussierend, bestand das Ziel darin, den Umgang mit der linguistischen und kulturellen Pluralität des amtlich deutschsprachigen Raums in der Theorie und Praxis von DaF kritisch

zu reflektieren, zeitgemäss zu akzentuieren und methodisch-didaktisch zu konkretisieren.

2. Ausgangslage und Bestandsaufnahme

„DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen.“ Nach dieser Definition von Hans-Jürgen Krumm (2010, 47) handelt es sich bei „Deutsch als Fremdsprache“ um einen grenzübergreifenden Forschungs- und Vermittlungsgegenstand. Schliesslich fungiert Deutsch in sieben europäischen Ländern als nationale oder regionale Amtssprache und als Erstsprache eines Teils der Bevölkerung (vgl. Ammon et al. 2016).

Indes hat die offensichtliche, z.B. flächenmässige, numerische, demografische, politische, wirtschaftliche und publizistische Asymmetrie im deutschsprachigen Raum zur Folge, dass im weltweiten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, von Ausnahmen abgesehen, die Sprache und Kultur *Deutschlands* im Zentrum stehen. Doch dieser Usus wird seit der kommunikativen Wende immer wieder infrage gestellt, z.B. im Bereich Landeskunde („ABCD-Thesen“), durch Lehrwerke („Dimensionen“), Prüfungen („Zertifikat Deutsch“, Prüfungen des „Österreichischen Sprachdiploms Deutsch“ (ÖSD)) oder im Kontext des „Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands“ (IDV) („DACH-Prinzip“). Insbesondere von österreichischer, aber auch von Schweizer Seite wird seit nunmehr drei Jahrzehnten auf das Desiderat eines kulturell und sprachlich mehrperspektivischen, pluralitätssensiblen Ansatzes im Bereich Deutsch als Fremdsprache hingewiesen.

2.1 Von den ABCD-Thesen zum D-A-CH-Konzept

Bereits die „ABCD-Thesen“ (ABCD-Gruppe 1990) und das interkulturelle „DACH-“ bzw. „D-A-CH-Konzept“ (vgl. Hackl et al. 1997/1998) forderten, bei der Vermittlung von Landeskunde im Deutschunterricht, aber auch in Lehrerfortbildungen sei dem gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner Mehrdimensionalität Rechnung zu tragen. Welchem Land dabei wie viel Raum eingeräumt wird, ist mit Blick auf die Lernenden und den Lernkontext zu entscheiden. Ziel einer Sensibilisierung für die kommunikative und kulturelle Vielfalt der DACHL-Realität ist es, potenzielle Irritationen der Lernenden bei der Ankunft im Zielsprachenland abzufangen oder abzufedern. Dabei geht es im D-A-CH-Konzept nicht um eine additive, quantitativ gleichrangige

Berücksichtigung der einzelnen DACH(L)-Länder, sondern um ein exemplarisches, differenzierendes, projektorientiertes, autonomieförderndes Vorgehen: Im D-A-CH-Konzept wird für binnenkontrastive (intra-kulturell) vergleichende, kritische Reflexion, Wahrnehmungsschulung und Perspektivenwechsel zwischen den und innerhalb der deutschsprachigen Länder und Regionen plädiert. Binnenkontrastivität wird dabei als eine Art ‚schonende‘ Etappe auf dem Weg interkulturellen Lernens und Vergleichens verstanden (vgl. Hackl et al. 1998, Studer 2013, 69).

Das D-A-CH-Konzept basiert auf einem plurizentrischen Verständnis des Deutschen (vgl. Clyne 1984, Ammon 1995, Hägi 2006).¹ Im Unterricht steht eine rezeptive Bewusstmachung bzgl. Wortschatz und Aussprache im Zentrum: „DACH-Materialien schließen leichte regionale Färbungen bei Hörtexten mit ein; im rezeptiven Bereich geht es um Sensibilisierung und die Entwicklung von flexiblen Verstehensfertigkeiten. Im sprachproduktiven Bereich sieht der DACH-Ansatz kein spezielles Phonetiktraining vor.“ (Fischer et al. 2010, 1502) Es geht also dezidiert in erster Linie um das *Rezipieren* und nicht um das Produzieren sprachlicher Vielfalt durch die Lernenden.

Ausgehend von den ABCD-Thesen (1990) und (sprach- und bildungs-) politischen Entwicklungen nach dem Mauerfall entstanden um die Jahrtausendwende im Bereich DaF diverse länderübergreifende Kooperationen, z. B. in der Lehrerfortbildung (D-A-CH-/DACHL-Seminare), bei der Entwicklung von Lehrwerken (z. B. „Moment Mal!“, „Optimal“, „Dimensionen“) und Prüfungen („Zertifikat Deutsch“) und in anderen Projekten (z. B. Übersetzung des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER), „Profile deutsch“), in denen die Pluralität des deutschen Sprachraums implizit oder explizit berücksichtigt wurde.

2.2 DACH-Prinzip und DACH-Landeskunde

Länderübergreifende Zusammenarbeit und eine pluralitätssensible DaF-Vermittlung, z. B. anhand des D-A-CH-Konzepts: Um diese Initiativen mit neuem Leben zu füllen, rief der IDV 2007 eine neue „DACHL-Arbeitsgruppe“ von Mittlerorganisationen, Verbänden und Fachleuten ins Leben (vgl. Demmig et al. 2013, 7). Neben der Vernetzung ihrer Mitglieder begleitet die DACHL-AG

¹ Dabei werden mit Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz drei Vollzentren des Deutschen unterschieden. Diese verfügen über kodifizierte, linguistisch gleichwertige und gleich korrekte (nationale) Varietäten des Standarddeutschen, d. h. deutschländisches ((bundes-)deutsches) Deutsch, österreichisches Deutsch und Schweizer Hochdeutsch (*nicht* identisch mit Schweizerdeutsch/Schwyzerdütsch (Dialekt)).

die Planung und Durchführung der dreiwöchigen IDV-DACHL-Seminare, die seit 1999 allzweijährlich stattfinden, und fördert die Sichtbarkeit des 2008 formulierten DACH-Prinzips:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. In der Umsetzung bedeutet dies – im gemeinsamen Bemühen um die Stützung und Förderung des Deutschunterrichts weltweit – die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts. (ebd., 11 f.)

An die ABCD-Thesen und das D-A-CH-Konzept anknüpfend, sieht auch das DACH-Prinzip eine länderübergreifende fachliche und politische Kooperation vor. Ziel ist es, im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und Veränderungen durch gemeinsame Projekte, institutionalisierte Kooperation und das Nutzen von Synergien den Deutschunterricht weltweit zu stützen und zu fördern. 2013 legen drei DACHL-AG-Mitglieder mit dem Sammelband „DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis“ eine erste ausführliche Bestandsaufnahme, eine vielfältige Annäherung an eine Neudefinition sowie eine Einladung zur kritischen Diskussion der DACH(L)-Thematik vor (vgl. ebd., 8 f.). Der Band befasst sich aus diversen fachlichen, institutionellen und politischen Blickwinkeln kritisch mit DACH-Landeskunde, dem D-A-CH-Konzept und dem DACH-Prinzip. Als Fazit konstatieren die Herausgeber/innen, es sei „noch sehr viel Arbeit notwendig, um das DACH-Konzept zu konkretisieren, zu verbreiten und nachhaltig zu etablieren“ (ebd., 9). Zwei Jahrzehnte nach den ABCD-Thesen präsentiert der Sammelband also eine eher kritische Bilanz bzgl. der Etablierung des Themas *DACH(L)* in Deutsch als Fremdsprache.

2.3 *DACH heute: Einschätzungen und Erfahrungen*

Diese kritische DACH-Bilanz bedarf allerdings Differenzierungen: u.a. je nach Wirkungsfeld (z.B. IDV, Mittlerorganisationen, Verbände, Forschung, Lehrerbildung, Materialentwicklung, Unterrichtspraxis ...), zugrundeliegenden Massstäben bzgl. einer adäquaten und gelungenen Umsetzung des DACH-Prinzips sowie je nachdem, ob es *Wissen* um die Pluralität des Deutschen per se oder Wissen um das DACH-Prinzip als solches, *Einstellungen* dazu oder dessen tatsächliche (praktische) *Berücksichtigung* betrifft. Hinsichtlich all dieser

Aspekte ist von u. a. länder-, personen- und institutionsabhängigen Unterschieden auszugehen. Dennoch dürfte Akteurinnen und Akteuren im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* heutzutage tentativ ein grundlegendes Wissen darum attestiert werden können, dass die deutsche Sprache in mehr als einem Land Amtssprache ist. Begriffe und Konzepte wie „D-A-CH-Konzept“, „DACH-Landeskunde“ und „DACH-Prinzip“ hingegen dürften weltweit mutmasslich weniger bekannt und anerkannt sein.

Als Positivbeispiele für aktuelle Umsetzungen des DACH-Prinzips wurde vonseiten der Mitwirkenden der Arbeitsgruppe ganz Unterschiedliches genannt, so z. B. die IDV-DACHL-Seminare, der DACHL-„Fundstücke“-Wettbewerb (2015–2017), die plurizentrisch konzipierten ÖSD-Prüfungen sowie grössere trinationale oder punktuelle institutionsinterne Kooperationsprojekte, z. B. im Prüfungsbereich oder von DAAD-/OeAD-Lektor/innen. Gemeinsam ist den Beispielen, dass diese entweder a. auf verbands-/IDV-bezogener bzw. institutioneller Ebene angesiedelt sind oder b. primär auf die *sprachlich-plurizentrische* Seite des DACH-Prinzips fokussieren.

Die Beispiele illustrieren also in erster Linie (fach-)politisch motivierte, organisatorisch erfolgreiche länderübergreifende Kooperationen, z. B. im Bereich Material- und Prüfungsentwicklung, Tagungen und Fortbildungen. Bei den Beispielen handelt es sich hingegen – mit Ausnahme der IDV-DACHL-Seminare – *nicht* primär um eine spezifische methodisch-didaktische Umsetzung des D-A-CH-Konzepts bzw. DACH-Prinzips.

3. Begründungen und Erklärungsansätze

Welche Argumente lassen sich *für* bzw. *gegen* eine Berücksichtigung des DACH-Prinzips im Fach und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anführen? Zu ersteren gehören:

- sprachpolitisch-normative Argumente (gleichwertiger ‚Anspruch‘ der DACHL-Länder auf die deutsche Sprache und deren Vermittlung im weltweiten DaF-Unterricht)
- sprach- und fachpolitische Argumente (DACH als Werbefaktor: länderübergreifende Zusammenarbeit zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache und dessen Attraktivität als Sprache mehr als *eines* Landes („Mehr Deutsch fürs gleiche Geld“!))
- pragmatisch-ökonomische Argumente (bessere berufliche Chancen der Lernenden, etwa als Übersetzer/in, sowie grösserer Kommunikationsradius)

- fremdsprachen- und kulturdidaktische Argumente (Plurizentrik und Plurikulturalität als Gegenstand eines abwechslungsreichen, vielfältigen, vielschichtigen, differenzierten Unterrichts)
- lerntheoretische Argumente (sprachliche bzw. kulturelle Vielfalt fördert die rezeptive Wahrnehmungsfähigkeit und Sprachaufmerksamkeit – als eine Art ‚innere Mehrsprachigkeit‘ – bzw. interkulturelle Sensibilisierung und Ambiguitätstoleranz)

Schliesslich, so ein weiteres Pro-Argument, werde auch in anderen Fremdsprachendidaktiken, v. a. in Englisch als Fremdsprache, die Vielfältigkeit des jeweiligen sprachlichen Kommunikationsraums in gesellschaftlicher, politischer, kultureller und sprachlicher Sicht thematisiert – weshalb also nicht auch in DaF? Folgende mögliche Gründe und Begründungen für Akzeptanz- und Umsetzungsschwierigkeiten von DACH-Landeskunde bzw. des DACH-Prinzips kristallisierten sich im Rahmen der Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe heraus:

- Stichwort Asymmetrie: Zurückhaltende Einstellungen in der DaF-Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis wurden u. a. durch die numerische Übermacht Deutschlands erklärt, durch deutschlandzentrierte Interessen der Lernenden ebenso wie durch die Wahrnehmung von österreichischem und schweizerischem Deutsch als vermeintlich zweitklassig.
- Kritik an der Wissenschaftlichkeit von DACH-Landeskunde: Bundesdeutschen Fachvertreter/innen wird tendenziell ein eher schwaches Interesse an der Thematik sowie Skepsis gegenüber dem DACH-Prinzip bzw. dessen Legitimität zugeschrieben. So werde dieses hinter vorgehaltener Hand als unnötig anstrengend oder teils auch als überflüssig bezeichnet oder als nicht wissenschaftlich fundiert kritisiert, u. a. infolge Unklarheiten und Widersprüchen theoretischer oder terminologischer Art.
- Unsicherheit bei Lehrpersonen: Das sehr allgemein und kontextunspezifisch formulierte DACH-Prinzip lasse auch Praktiker/innen oft orientierungslos, was die ‚richtige‘ Umsetzung betrifft, und stiesse damit auf Vorbehalte. So werde das Thema als politisch korrektes ‚Mehr‘ und ‚Muss‘ bei eh schon knapper Unterrichtszeit wahrgenommen – und damit als Überforderung. Die Wahrnehmung von DACH als politisch erzwungene inhaltliche Überfrachtung des Unterrichts dürfte u. a. daran liegen, dass das Thema oft als nationenzentrierte, additive Faktenhuberei verstanden sowie in Lehr- und Lernmaterialien bisweilen auf eine klischeehafte und z. T. fehlerhafte Überbetonung von *Unterschieden* zwischen den Ländern reduziert wird.

4. Kritik und Vorschläge

Aus der obigen Bestandsaufnahme (Kap. 2) sowie Einschätzungen und Erklärungsansätzen (Kap. 3) lässt sich die Notwendigkeit ableiten, das DACH-Prinzip umfassend weiterzudenken – mit dem Ziel, dass dieses nicht nur sprach- und verbandspolitisch ein Thema ist, sondern auch in der Lehrerbildung, Materialentwicklung, Unterrichtspraxis und nicht zuletzt im Fachdiskurs DaF (DaZ) systematisch berücksichtigt wird. Hierfür werden im Folgenden Prämissen transparent gemacht, Vorschläge zur Diskussion gestellt und offene Fragen bezeichnet.

4.1 Vorschläge zur Terminologie

DACHL, DACH(L), D-A-CH, D-A-CH-L, DACH-Prinzip, D-A-CH-Konzept, DACH-Landeskunde, DACH-Ansatz... Die breite Begriffspalette und die oft undurchsichtige Begriffsauswahl ist seit jeher ein Merkmal des DACH-Diskurses. Für eine ernstzunehmende fachwissenschaftliche Diskussion ist diese intransparente terminologische Schwammigkeit, Austauschbarkeit und Willkürlichkeit hinderlich – nicht zuletzt auch deshalb, weil sie den Verdacht einer theoretischen Vagheit und Unschärfe der damit bezeichneten Konzepte nahelegt.

Im Folgenden wird der Versuch einer möglichst trennscharfen Systematisierung und Differenzierung der einschlägigen Termini unternommen. Um nicht nur den DACH-Fachdiskurs voranzubringen, sondern auch im nicht-akademischen Umfeld eine substanzielle Breitenwirkung sowie eine nachhaltige Etablierung anzustreben, plädiert die Arbeitsgruppe dafür, die zentralen Termini künftig konsequent in diesem Sinn zu verwenden. Sie anerkennt, dass es sich bei den gewählten Ausdrücken um Setzungen handelt, und versteht die terminologischen Vorschläge primär als Arbeitsgrundlage und Instrumentarium für die intendierte konzeptuelle und praxisbezogene Schärfung und breitere fachwissenschaftliche Diskussion der DACH(L)-Thematik.

D-A-CH/DACH/DACHL

Dieser ad hoc gebildete Arbeitsbegriff bezeichnet je nach Kontext z.B. den amtlich deutschsprachigen *Raum* (DACHL-Raum/DACHL-Länder), länderübergreifende *Aktivitäten* (Projekte, Tagungen, Teams etc., z.B. IDV-DACHL-Seminare) oder allgemein das fachliche *Thema*, das auch diesem Bericht zugrunde liegt.

DACHL-AG

Mit „DACHL-AG“ ist die 2007 (neu-)gegründete Arbeitsgruppe des IDV gemeint.² Der DACHL-AG gehören Vertreter/innen der Deutschlehrerverbände (DaF/DaZ) aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie universitärer, öffentlicher und politischer Institutionen an. Von der DACHL-AG klar abzugrenzen sind (ausssen- oder bildungs-)politische Initiativen, z.B. die Treffen der Aussenminister/innen der deutschsprachigen Länder oder die Zusammenarbeit im DACHL-Lenkungsausschuss.

IDV-DACHL-Seminare

Dabei handelt es sich um alle zwei Jahre stattfindende dreiwöchige IDV-Lehrerfortbildungs-Veranstaltungen in den vier deutschsprachigen Ländern, welche u. a. durch das Goethe-Institut (D), das Programm „Kultur und Sprache“ des Bundesministeriums für Bildung (A) und das Eidgenössische Departement für auswärtige Angelegenheiten (CH) finanziert werden.³

D-A-CH-Konzept (in der Literatur auch DACH-, DACHL- oder DACH(L)-Konzept)

Mit „D-A-CH-Konzept“ ist ein integratives, interkulturelles *landeskunde-didaktisches Konzept* aus den 1990er-Jahren gemeint. Das D-A-CH-Konzept entwickelte sich 1993–1997 in trinationalen Lehrerfortbildungen/Länderkundeseminaren (vgl. Hackl et al. 1997/1998). Auf Materialebene fand es im Lehrwerk „Dimensionen“ (2002–2005) am systematischsten und konsequentesten Umsetzung (vgl. Kap. 2.1). Die Arbeitsgruppe empfiehlt eine explizite begriffliche Trennung zwischen dem ‚alten‘ D-A-CH-(Landeskunde-)Konzept und dem ‚neuen‘, hier weitergedachten DACH-Prinzip (vgl. Studer 2013, 69f.).

² Vgl. <http://idvnetz.org/dachl-online> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

³ Vgl. auch hier <http://idvnetz.org/dachl-online> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

DACH-Landeskunde

Hier handelt es sich einerseits um einen allgemeinen Oberbegriff für landeskundlich-kulturelles Lehren und Lernen nach dem D-A-CH-Konzept bzw. unter Berücksichtigung des DACH-Prinzips, so z.B. im Sammelband „DACH-Landeskunde“ (Demmig et al. 2013). Andererseits wird der Ausdruck als Synonym von „D-A-CH-Konzept“ verwendet (z.B. Fischer et al. 2010).

DACH-Prinzip

Der Ausdruck „DACH-Prinzip“ bezieht sich auf das sprachpolitische und fachwissenschaftliche Desiderat bzw. den Anspruch, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den ganzen amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Das DACH-Prinzip wurde 2008/2013 durch die DACHL-AG formuliert und im Rahmen der Arbeitsgruppe anlässlich der IDT 2017 weitergedacht.⁴

4.2 Vorüberlegungen zur Weiterentwicklung

4.2.1 Deutsch im 21. Jahrhundert

Globalisierung, Mobilität und Digitalisierung prägen das noch junge 21. Jahrhundert. Für den Deutschunterricht weltweit bedeutet das u.a., dass Deutschlernende prinzipiell mit Medien und mit Menschen aus dem gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in Kontakt kommen können. Zudem sind – angesichts von Begleiterscheinungen der Globalisierung wie Transnationalisierung, Regionalisierung, Re-Nationalisierung oder Glokalisierung – nationale Grenzziehungen, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und kollektive Identitätsformationen zu wichtigen kulturtheoretischen Diskussionsgegenständen geworden. Auf Basis eines diskurstheoretisch ausgerichteten Kulturbegriffs können diese Konzepte auch für kultur- und gesellschaftsbezogenes Lernen in DaF (und DaZ) fruchtbar gemacht werden.

⁴ Für den wissenschaftlichen Terminus *DACH-Prinzip* wird ein Verzicht auf das „L“ vorgeschlagen, auch wenn sich das Prinzip *per definitionem* auf den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum bezieht (vgl. Demmig et al. 2013, 7, Fussnote 1).

4.2.2 DACH zwischen Politik und Praxis

Nicht von der Hand zu weisen ist, dass das DACH-Prinzip immer auch eine sprachpolitisch-emanzipatorische Dimension bzw. die Forderung nach Anerkennung durch die ‚kleineren‘ Länder umfasst. Für die bundesdeutsche Mehrheit der deutschsprachigen Gemeinschaft bedeutet das DACH-Prinzip damit zuallererst einmal die Bereitschaft, Vielfalt überhaupt wahrzunehmen (vgl. Gick 2013, 166) und deren Bedeutsamkeit aus Sicht der Minderheit nachzuvollziehen. Wird die Pluralität des DACHL-Raums in der bundesdeutschen Fachwelt nicht zumindest ansatzweise anerkannt, dürfte es das DACH-Prinzip im universitären Kontext und wissenschaftlichen Diskurs weiterhin schwer haben. Politische Korrektheit darf jedoch nicht das einzige Argument für das DACH-Prinzip sein. Grundlegend ist ein intrinsisches Interesse und Bedürfnis der Lehrenden und Lernenden.

4.2.3 Flexibilität als Grundsubstanz

In der Arbeitsgruppe kristallisierte sich im Hinblick auf eine Anerkennung und Etablierung des DACH-Prinzips das Stichwort der *Lernkontextspezifik* als Pflichtaufgabe heraus. Das DACH-Prinzip soll demnach als offenes, flexibles didaktisches Konzept mit vielfachen (Aus-)Wahlmöglichkeiten verstanden werden. Seine konkrete Umsetzung sollte sich eng am jeweiligen Lehr- und Lernkontext orientieren. Hierbei ist zwingend von den Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Lernenden auszugehen. Die ‚Kunden-Perspektive‘ ernst zu nehmen, wird als essenziell für eine nachhaltige Implementierung des DACH-Prinzips gesehen. Das DACH-Prinzip sollte in der praktischen Umsetzung qualitativ und quantitativ also unterschiedlich interpretiert werden können, z. B. auch dezidiert deutschlandzentriert. Tentativ lassen sich theoretisch zwei Umsetzungsweisen des DACH-Prinzips unterscheiden bzw. praktisch kombinieren: Mit einer *impliziten Umsetzung* ist ein selbstverständlicher, unmarkierter Einsatz von Themen, Texten, Inhalten, Autor/innen, Varietäten etc. aus dem ganzen DACHL-Raum gemeint, *ohne* diese Auswahl bewusst zu thematisieren oder binnenkontrastive Vergleiche anzuregen. Eine *explizite Umsetzung* des DACH-Prinzips indessen zeichnet sich durch eine bewusste, kulturwissenschaftlich orientierte Reflexion über die Pluralität des Gegenstands „Deutsch/DACHL“ aus. Aus Platzgründen können Überlegungen, wie eine explizite, diskursiv ausgerichtete Umsetzung des DACH-Prinzips aussehen könnte, nachfolgend nur grob skizziert werden.

4.3 Überlegungen bzgl. einer DACH-Diskursfähigkeit

In Zeiten von Wikipedia und Smartphones kann es nicht mehr das Ziel sein, dass Deutschlernende Zahlen, Daten und Fakten auswendig lernen, wie das in der kognitiven Landeskunde der Fall war/ist. Aber auch ein homogenisieren-des Vergleichen der eigenen Herkunftskultur mit ‚der‘ Kultur Deutschlands oder Österreichs dürfte zu kurz greifen (vgl. Altmayer 2013). Stattdessen bietet sich nach Altmayer (2013) eine Verlagerung des Interesses von der Inhalts- und Gegenstandsebene auf die Text- und Prozessebene ab: Anhand authentischer Diskurse soll die Fähigkeit der Lernenden gefördert werden, die diskursive Konstruktion von Sinn und Bedeutung zu durchschauen, verschiedene Sichtweisen auszuhalten und schliesslich an deutschsprachigen Diskursen des öffentlichen Lebens teilzuhaben, also „mitreden“ zu können (vgl. Altmayer 2016).

Die theoretische Grundlage dieses Verständnisses kulturellen Lernens bildet dabei eine text- und bedeutungsbezogene Definition von *Kultur*, wie sie prominent von Claus Altmayer (z.B. 2013) vertreten wird: Unter *Kultur* werden demnach ebenso wenig klassische oder populärkulturelle künstlerische oder geistige Werke z.B. von Goethe, Schiller, Beethoven oder modernen Hip-Hop- oder Comic-Künstler/innen verstanden wie bestimmte Verhaltensmuster, Denkweisen oder Mentalitäten ethnisch-national definierter Gruppen. *Kultur* meint vielmehr – sehr grob gesagt – eine Art kognitiver Kompass durch die komplexe Realität, in der wir leben und die wir in der Interaktion mit andern immer wieder neu aushandeln (vgl. Altmayer 2006, 51), denn

[w]ir deuten und schaffen die gemeinsame Welt und Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. So weit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von ‚kulturellen Deutungsmustern‘, und den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich die ‚Kultur‘ dieser Gruppe.

Kultur gilt demnach als Wissensvorrat, der sich in Form kultureller Deutungsmuster im Diskurs zeigt – d.h. in (mündlichen, schriftlichen, visuellen ...) Texten jeglicher Art und Weise, wo Begriffe wie z.B. *Berlin*, *Österreich*, *Schweizerin*, *EU*, *Bio*, *Neutralität*, *Hochdeutsch*, *Schriftdeutsch* oder *Dialekt* als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt und verwendet werden. Doch was steckt eigentlich hinter diesen vermeintlich alltäglichen Ausdrücken? Welches Begriffsverständnis z.B. von *Alpen*, *Heimat* oder *Sächsisch* wird z.B. in der

„Berliner Morgenpost“ oder in der „Neuen Zürcher Zeitung“ implizit vorausgesetzt? Und wie werden scheinbar objektive Konstrukte wie *Berlin*, *Österreich* und *Schweizerin* de facto diskursiv konstruiert – in aus- oder inländischen (deutschsprachigen) Diskursen, z.B. in den Medien, in der Werbung, in der Literatur ...?

Es sind also nicht die DACHL-Länder *an sich*, denen bei einem explizit umgesetzten DACH-Prinzip das primäre Interesse gilt, sondern es ist u.a. die diskursive Konstruktion derselben mittels einschlägiger kultureller Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2015, Schumann 2000). Es ginge also nicht mehr primär darum, etwas ‚über‘ Österreich oder ‚über‘ Berlin zu lernen, sondern darum, zu verstehen, wie *Österreich* oder *Berlin* überhaupt kommunikativ konstruiert werden. Damit werden Muster, die in der Regel nicht weiter thematisiert werden, bewusst zum Gegenstand kulturellen Lernens. Dadurch lässt sich u. a. eine Reflexion dazu anregen, auf welche Weise in deutschsprachigen Diskursen kulturelle und sprachliche Normalität, (nationale und regionale) Identität(en) und Identifikations-, Zugehörigkeits- und Abgrenzungsmöglichkeiten geschaffen, inszeniert und tradiert werden (vgl. Schweiger et al. 2015), nämlich z.B. anhand kategorialer, topologischer, chronologischer, axiologischer oder sprachbezogener Muster (vgl. Altmayer 2013) wie *Eidgenossen*, *Ösis*, *Piefke*, *Schwaben*, *Wiener*; *Bayern*, *Alpenrepubliken*, *der grosse Kanton (Deutschland)*, *Bodensee*, *Ruhrpott*; *Frauenkirche*, *Sisi*, *Rütli*, *Tell*; *Heimat*, *Patriotismus*, *Feiertage*, *Pünktlichkeit*, *EU*, *Demokratie*; *österreichisches Deutsch*, *Lesedeutsch* oder *Berndeutsch*.

4.4 Die sprachliche Dimension des DACH-Prinzips

Auch, was die *sprachliche* Dimension des DACH-Prinzips betrifft, ist sowohl eine implizite als auch eine explizitere, bewusst vergleichende Umsetzung denkbar. Noch eingehender zu diskutieren ist indes z.B. der variationslinguistische Ansatz, auf dem ein weitergedachtes DACH-Prinzip basieren soll. Noch offen ist auch die Frage, ob sich der Umgang mit sprachlicher (Standard-)Variation im Unterricht i.d.R. weiterhin auf die *Rezeption*, konkret das hörende Verstehen mit dem Ziel des Aufbaus einer rezeptiven Varietätenkompetenz (vgl. Studer 2002), beschränken sollte, wie das beim D-A-CH-Konzept der Fall war. Ziel wäre dann die Entwicklung einer Wahrnehmungstoleranz beim standardsprachlichen Hörverstehen – u.a. als Vorentlastung für den rezeptiven Umgang mit alltagssprachlichen, regionalen und ggf. dialektalen Varietäten der deutschen Sprache (vgl. ebd.). Oder gibt es Kontexte, in denen sich auch die Förderung *produktiver* variationsbezogener Kenntnisse und Kompetenzen anbietet?

4.5 Das weitergedachte DACH-Prinzip im Überblick

Zusammengefasst: In diesem Bericht wird eine Neulancierung des DACH-Prinzips im Sinne eines allgemeinen, offenen, kontextspezifisch (u. a. implizit oder explizit) umsetzbaren qualitativen Grundsatzes im Bereich Deutsch als Fremdsprache skizziert. Voraussetzung dafür sind die Anerkennung der prinzipiellen kulturellen und linguistischen Gleichwertigkeit aller Länder und Regionen des amtlich deutschsprachigen Raums ebenso wie ein zeitgemässer, pluralitäts- und heterogenitätssensibler Sprach- und Kulturbegriff. Das DACH-Prinzip soll sowohl zu einer gemeinsamen Unterstützung der deutschen Sprache und deren Vermittlung weltweit beitragen als auch eine kritisch-reflexive, spezifisch auf das Deutsche bezogene Diskursfähigkeit von DaF- (und ggf. langfristig auch DaZ-)Lernenden fördern. (Fern-)Ziel ist die Bekanntheit, Anerkennung und Selbstverständlichkeit des DACH-Prinzips im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, sei dies sprachpolitisch, fachwissenschaftlich, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, auf Verbandsebene, in der Lehrmaterial- und Prüfungsentwicklung oder in der internationalen Unterrichtspraxis.

5. Desiderate und Forderungen

Zur weiteren Ausdifferenzierung, Umsetzung und fachlichen Etablierung des DACH-Prinzips braucht es die Unterstützung verschiedenster Akteurinnen und Akteure:

5.1 Wissenschaft

Vonseiten der Fachwissenschaft DaF ist in einem ersten Schritt eine Kenntnisnahme und Anerkennung des DACH-Prinzips vonnöten, insbesondere auch von bundesdeutscher Seite. Ebenfalls sollte das DACH-Prinzip Thema im (u. a. kulturwissenschaftlichen) Fachdiskurs werden, aber z.B. auch in Einführungen, Weiterbildungsmaterialien oder Fachzeitschriften. Hierbei drängt sich eine trennscharfe und konsequente Verwendung der oben definierten Begriffe auf, v. a. auch bzgl. der Unterscheidung zwischen D-A-CH-Konzept und DACH-Prinzip. Zur empirischen und didaktischen Unterfütterung des DACH-Prinzips werden u. a. von Verlagsseite einschlägige Forschungsprojekte begrüsst. Denkbar sind hier z.B. Begleitforschung der IDV-DACHL-Seminare, Studien zur Plurizentrik (auch im Hinblick auf die didaktische Progression beim Umgang mit nationalen, regionalen, dialekt-

len Varietäten), praxisbezogene Bedürfnisanalysen oder Analysen kultureller Deutungsmuster.

5.2 Politik

Sprachpolitische Aspekte spielen beim Thema *DACH(L)* eine nicht zu unterschätzende Rolle. So waren und sind zu diesem Thema v. a. DaF-Fachvertreter/innen aus den „kleinen Ländern“ Österreich und Schweiz federführend. Gleichzeitig tut sich gerade die mehrsprachige Schweiz mit einer offiziellen und finanziellen Unterstützung der deutschen Sprache prinzipiell schwer. Ein stärkeres Engagement, z. B. im Rahmen gemeinsamer Projekte, würde aus fachlicher und fachwissenschaftlicher Sicht sehr begrüsst. Denn Deutschland bzw. das Auswärtige Amt/Goethe-Institut leisten deutlich den Löwenanteil der weltweiten Deutsch-Förderung. Damit einher geht ein (grösstenteils) bisher eher verhaltenes Interesse am DACH-Prinzip. Doch nur, wenn möglichst alle sprachpolitischen Institutionen im deutschsprachigen Raum das DACH-Prinzip unterstützen, dürfte dessen Etablierung langfristig eine realistische Chance haben. Die Mitgliedschaft des Goethe-Instituts, des DAADs, der Deutschen Auslandsgesellschaft, von InterDaF und FaDaF in der DACHL-Arbeitsgruppe sind in dieser Hinsicht ausserordentlich zu begrüssen und wertzuschätzen. Unabdingbar dürfte auch künftig das explizite Engagement des IDV und seiner Mitgliedsverbände aus den deutschsprachigen Ländern (FaDaF, ÖDaF, AkDaF und Ledafids) sein, z. B. im Rahmen der DACHL-AG oder der IDV-DACHL-Seminare.

5.3 Unterricht

Der Didaktik dürfte für eine Etablierung des DACH-Prinzips eine zentrale Rolle zukommen. Es gilt, das Prinzip in konkrete Lehr-/Lernkonzepte zu überführen und mittels Beispielen zu illustrieren, zu konkretisieren und praxistauglich zu machen. Vonseiten der Material- und Prüfungsentwickler/innen, Fachverlage und Autor/innen sind trinationale Kooperationen und länderübergreifende Projekte sehr zu begrüssen, wenn möglich auch unter Einbezug von Fachleuten ausserhalb des amtlich deutschen Sprachraums, um eine nach Lernkontexten, Zielgruppen und Niveaustufen differenzierte Berücksichtigung der Pluralität des Deutschen in Materialien und im Unterricht zu unterstützen.

5.4 Lehrerbildung

„Wie gut sind Lehrende auf die Vermittlung von Plurizentrik vorbereitet? Welche Konsequenzen hat das für die Fort- und Ausbildung?“ Solche und andere Fragen stellten sich die Teilnehmenden des Workshops an der IDT in Freiburg. Tatsächlich kristallisierte sich die Berücksichtigung des DACH-Prinzips in der Aus-, Weiter- und Fortbildung (künftiger) Deutschlehrpersonen als zentrales Desiderat heraus. Anmerkungen wie „Was das rein Sprachliche betrifft, unterrichtet man ja hauptsächlich die Variante [Varietät], die man eben kennt bzw. beherrscht.“ oder „Man sollte sich [als Lehrer/in] mit den kulturellen Unterschieden auskennen, um sie vermitteln zu können.“ indizieren ein Bedürfnis nach mehr Informationen zur Vielfalt des deutschen Sprachraums. Zudem unterstreichen sie die Notwendigkeit persönlicher Erfahrungen – etwa im Rahmen der IDV-DACHL-Seminare, aber auch bei trinational konzipierten Tagungen – für eine kompetente und lebendige Vermittlung von Deutsch als Sprache des gesamten amtlich deutschsprachigen Raums.

6. Zum Schluss

Die Herausgeber/innen von „DACH-Landeskunde“ (Demmig et al. 2013, 8) verstehen ihren Sammelband als „eine erste, kaleidoskopartige Annäherung an eine Neudefinition des DACH-Konzepts [...]. Eine weitere Ausformulierung der didaktischen Prinzipien und Ansätze steht noch aus.“ Dieser Aufgabe nahm sich die Arbeitsgruppe im Vorfeld der IDT 2017 an. In diesem Bericht wurden – im Sinne erster Arbeitsergebnisse und einer künftigen Diskussionsgrundlage – Vorschläge für eine mögliche DACH-Weiterentwicklung skizziert.

Anders als das D-A-CH-Konzept der 1990er-Jahre steht das weitergedachte, kulturwissenschaftlich orientierte DACH-Prinzip *nicht* primär für einen spezifischen landeskundlichen Ansatz oder für eine klar abgrenzbare, eigenständige DACH-Didaktik. Genauso wenig geht es um ein auf Nationalstaaten fixiertes, additiv-faktenbezogenes oder interkulturell-binnenkontrastives Verständnis des amtlich deutschsprachigen Raums. Einem text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von *Kultur* entsprechend sollen Nationen und Regionen, Selbst- und Fremdbilder, Sprache(n) und Kultur(en) stattdessen als diskursiv konstruierte Referenzkategorien, Wissensordnungen und Deutungsmuster verstanden werden, die in (deutschsprachigen) Diskursen (immer wieder neu) konstruiert und ausgehandelt werden und damit auch Forschungs- und Unterrichtsgegenstand sein können.

Das weitergedachte DACH-Prinzip versteht sich aber nicht nur als Möglichkeit, eine DACH-spezifische kritisch-reflexive Diskursfähigkeit von Deutschlernenden zu fördern. Vielmehr handelt es sich um einen fachlich allgemeinen, umfassenden, lernkontextspezifisch flexibel adaptierbaren, implizit oder explizit umsetzbaren Grundsatz, bei dem das „Deutsch“ in „Deutsch als Fremdsprache“ prinzipiell als „deutschsprachig“ verstanden wird. Denn spätestens im globalen und digitalen 21. Jahrhundert macht Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache nicht mehr an Landesgrenzen halt. Wer Deutsch lernt – aber auch, wer Deutschlehrerin oder Deutschlehrer wird –, sollte diese Sprache also in all ihren Facetten kennenlernen dürfen.

Literatur

ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief* 45, 15–18.

Altmayer, Claus (Hrsg., 2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Altmayer, Claus (2015): Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: Becker, Christine & Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord. Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Stockholm am 24.–25. Januar 2014*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 9–29.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15–31.

Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44–59.

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans & Lenz, Alexandra N. (Hrsg., 2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: De Gruyter.

Clyne, Michael G. (1984): *Language and society in the German-speaking countries*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg., 2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.

Fischer, Roland/Frischherz, Bruno & Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter Mouton, 1500–1511.

Gick, Cornelia (2013): Ledafids. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 173–180.

Hackl, Wolfgang/Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 18, 5–11.

Hackl, Wolfgang/Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1, 17–34.

Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main: Peter Lang (=Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64).

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB, Francke, 47–48.

Schumann, Adelheid (2000): Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen und Hochschule* 58, 7–18.

Schweiger, Hannes/Hägi, Sara & Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52, 3–10.

Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 67–96.

Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik online* 1/10, 113–131. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum

Gabriele Kniffka (Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland), Nadia Montefiori (Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz) und Ulrich Dronske (Deutsche Auslandsscholarbeit International ZfA, Zagreb, Kroatien)

in Zusammenarbeit mit

Regina Bühlmann (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz), Yvonne Decker-Ernst (Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland), Nora von Dewitz (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Deutschland), Helmut Kehlenbeck (Landesinstitut für Schule Bremen, Deutschland), Hannes Schweiger (Universität Wien, Österreich), Irène Zingg (Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz)

Der vorliegende Bericht stellt den Zugang geflüchteter Kinder und Jugendlicher in das Deutschschweizer, deutsche und österreichische Bildungssystem zusammenfassend dar. Zunächst werden jeweils die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die schulorganisatorischen Modelle zur Eingliederung der zugewanderten Schüler/innen in den drei untersuchten Ländern beschrieben. Im Anschluss daran wird eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf Curricula, Handreichungen und Lehrmaterialien für Deutsch als Zweitsprache im Handlungsfeld Schule durchgeführt. Schließlich werden die Qualifikation der eingesetzten Lehrkräfte sowie die Fort- und Weiterbildungsangebote behandelt. Hier zeigen sich in allen drei Ländern große Übereinstimmungen in den Befunden. Bei einer deutlichen Ausweitung der Maßnahmen zur Erstintegration von zugewanderten Schüler/innen bleibt die Datenlage hinsichtlich des Umfangs und der Evaluation der eingesetzten Maßnahmen aber weiterhin defizitär. Der Bericht schließt daher mit einer Forderung nach mehr empirischer Forschung in diesem Bereich und spricht konkrete Handlungsempfehlungen aus.

1. Bestandsaufnahme

Der Umgang mit neu zugewanderten Schüler/innen stellt alle am Erstintegrationsprozess Beteiligten vor große Herausforderungen. Dieser Bericht fasst die aktuelle Situation in der Schweiz, in Österreich und in der Bundesrepublik Deutschland zusammen. Das Vorhaben, eine umfassende Bestandsaufnahme über die drei am Bericht beteiligten Länder zu liefern, erweist sich als schwierig,

da nicht zu allen Fragen hinreichend Daten vorliegen. Der vorliegende Bericht erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versucht, aufgrund der verfügbaren Informationen ein möglichst umfassendes Bild zu Deutsch als Zweitsprache in der schulischen Erstintegration in der Deutschschweiz, in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland zu zeichnen. Zunächst wird ein Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen in den drei Ländern gegeben. Dann folgen Kurzberichte zu Maßnahmen, Curricula und Evaluationen im Rahmen von Erstintegration. Zusammenfassende Ausführungen zu Lehrkräften und eingesetzten Unterrichtsmaterialien beschließen dieses Kapitel.

1.1 *Rechtliche Rahmenbedingungen*

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der schulischen Integration werden in der Schweiz in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999, Art. 19) festgehalten. Die Bundesverfassung gewährleistet jedem Kind ausreichenden Grundschulunterricht. Für das Schulwesen sind in der Schweiz zwar die Kantone zuständig, in Art. 62 der Bundesverfassung ist jedoch der Grundsatz des Obligatoriums und der Unentgeltlichkeit der öffentlichen Schule festgelegt. Diese Rechte gelten für alle in der Schweiz lebenden Kinder, unabhängig von ihrem ausländerrechtlichen Status. Der Grundschulunterricht umfasst neun bzw. nach HarmoS¹ elf Schuljahre. Neu zugewanderte Kinder werden möglichst schnell eingeschult.

In der Kantonsumfrage² der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Informations- und Dokumentationszentrums (IDES) wird erhoben, ob in einem Deutschschweizer Kanton für Kinder nicht-deutscher Erstsprache ein Rechtsanspruch auf zusätzliche Förderung in der Schulsprache³ besteht und in welchem Umfang dieser Förderung

¹ „Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat) bestimmt in der Schweiz unter anderem Grundlegendes über die Ausbildungsdauer (Art. 6): acht Jahre Primarstufe inklusive Kindergarten oder Eingangsstufe, drei Jahre Sekundarstufe (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2007). Diesem Konkordat sind bisher 15 Kantone beigetreten, 7 Kantone lehnten den Beitritt ab, 4 haben noch nicht entschieden. Seit dem Schuljahr 2015/16 ist die Harmonisierung der Dauer der Bildungsstufen in den meisten Kantonen erfolgt (s. Website der EDK zu HarmoS: <http://www.edk.ch/dyn/12012.php> [zuletzt geprüft: 30.6.2018]).

² Stand: Schuljahr 2015/16. S. <http://www.edk.ch/dyn/13341.php> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

³ Die Schweizer Schulsprachen sind, je nach Kanton, Deutsch, Französisch, Italienisch und/oder Rätoromanisch. Hier liegt der Fokus auf den deutschsprachigen Kantonen

terricht ausfällt. Diese Umfrage zeigt, dass auf Kindergarten- und Primarstufe in allen Kantonen außer Basel-Stadt und auf Sekundarstufe I in allen Kantonen außer Basel-Stadt und Aargau Anspruch auf spezielle sprachliche Förderung besteht.

In Deutschland verpflichteten sich die Länder 2010, „die UN-Kinderrechtskonvention nun für alle Kinder und Jugendliche[n] unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus oder ihrer (vermuteten) Aufenthaltsdauer und somit auch für Asylsuchende uneingeschränkt“ (Weiser 2013, 8) anzuwenden und infolgedessen allen Menschen das Recht auf Bildung zu gewährleisten. Allerdings sind weder die Schulpflicht noch das Recht auf Schulbesuch bundesweit einheitlich geregelt, sondern jeweils auf Länderebene festgelegt. Bei Zuzug nach Deutschland tritt, unabhängig von der Staatsbürgerschaft, für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter die uneingeschränkte Schulpflicht in Kraft. Einschränkungen können sich dabei aus Regelungen ergeben, die sich auf Asylsuchende beziehen: So gilt die Schulpflicht in einigen Bundesländern erst ab der Zuweisung an eine Gemeinde oder Gebietskörperschaft oder nach einem bestimmten Zeitraum (vgl. Massumi et al. 2015, 38 f.). Für die Zeitspanne, in der die Schulpflicht noch nicht greift, wird in einigen Bundesländern explizit ein Schulbesuchsrecht eingeräumt. Bis zum Eintritt der Schulpflicht haben neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gleichwohl faktisch häufig keine Möglichkeit, eine Schule zu besuchen, wenn sie nicht explizit einer Schule zugewiesen werden. Wie lange sich diese Zeitspanne hinzieht, kann im Einzelfall stark variieren. Es gibt Fälle, in denen Kinder bzw. Jugendliche weit über ein Jahr ohne die Möglichkeit des Schulbesuchs in Deutschland leben. Auch wird über Wartezeiten von Kindern oder Jugendlichen berichtet, die zwar der Schulpflicht unterliegen, jedoch aufgrund fehlender Kapazitäten erst einmal keinen Schulplatz erhalten.

In Österreich haben alle Kinder und Jugendlichen im Alter von 6 bis 15 Jahren, die sich dauerhaft im Land aufhalten, das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen. Im Fall von Asylbewerber/innen wird aufgrund ihres Asylantrags davon ausgegangen, dass sie dauerhaft in Österreich leben möchten. Daher gilt das Recht auf und die Pflicht zum Besuch einer Schule auch für sie. Das Gesetz sieht in Österreich vor, dass alle Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter in die Schule aufgenommen werden müssen, auch, wenn ihr aufenthaltsrechtlicher Status ungeklärt ist. In der Praxis erfolgt die Zuteilung eines Schulplatzes, je nach Bundesland, unterschiedlich schnell. Mitunter müssen Kinder und Jugendliche bis zu einem halben Jahr warten,

und somit auf der Schulsprache Deutsch. Die allgemeinen Ausführungen zu den Rechtsansprüchen und Angeboten beziehen sich jedoch auf alle Sprachregionen.

bis sie einen Schulplatz zugeteilt bekommen und in die Schule gehen können. In dieser Zeit gibt es für sie kein staatliches Bildungsangebot.

Generell erhalten Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Kenntnissen der Schulsprache Deutsch mit Schuleintritt zunächst den Status einer/eines außerordentlichen Schülerin/Schülers. Als solche können sie Sprachstartgruppen oder Sprachfördergruppen besuchen, und sie erhalten keine Schulnoten bzw. nur in jenen Fächern, in denen eine positive Beurteilung möglich erscheint. Außerordentliche Schüler/innen können diesen Status längstens zwei Jahre behalten.

1.2 Maßnahmen der schulischen Erstintegration

In allen drei Ländern unterscheiden sich bei der Erstintegration die Vorgehensweisen der Bundesländer bzw. Kantone voneinander, und auch innerhalb eines Bundeslandes oder Kantons werden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen. Die Wahl der Erstintegrationsmodelle ist zudem abhängig vom Alter der Schüler/innen, vom vorgesehenen Stundenumfang für die Förderung oder von der Lehrperson. Die aktuelle Datenlage erlaubt es nicht, ein umfassendes Bild über die tatsächlichen Maßnahmen im Bereich der Erstintegration zu zeichnen. Es lassen sich allerdings, wie von Massumi et al. (2015, 7) für das deutsche Schulsystem festgestellt, grundsätzlich *submersive*, *(teil)integrative* und *exklusive/parallele* Modelle differenzieren, die sich in irgendeiner Form in allen drei Ländern finden. Diese Kategorisierung stellt eine grobe Strukturierung dar, die eine erste Systematisierung, jedoch keine differenzierte Darstellung ermöglicht:

- *Das submersive Modell:* Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.
- *Das integrative Modell:* Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.
- *Das teilintegrative Modell:* Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.
- *Das parallele/exklusive Modell:* Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den Regelklassen geführt wird.

- *Das parallele Modell „Schulabschluss“:* Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

In der Deutschschweiz sind auf der Primar- und Sekundarstufe vor allem das integrative Modell mit DaZ-Förderung im Regelunterricht und das teilintegrative Modell verbreitet, auf Kindergartenstufe existiert nur das integrative Modell. Acht Deutschschweizer Kantone bieten auf der Primarstufe zusätzlich ein paralleles/exklusives Modell für Kinder nicht-deutscher Erstsprache an. Auf der Sekundarstufe I tun dies ebenfalls acht Kantone.⁴

In Österreich sind ebenfalls exklusive, teilintegrative und integrative Maßnahmen der schulischen Erstintegration bekannt. Sprachstartgruppen können klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend geführt werden und werden in geblockter Form im Umfang von elf Wochenstunden angeboten. Das Sprachstarterprogramm findet anstelle von Pflichtfächern statt. Sprachförderkurse werden ebenfalls im Umfang von elf Wochenstunden angeboten und sind in den Unterricht integriert. Schüler/innen können maximal zwei Jahre das Angebot einer Sprachstartgruppe oder eines Sprachförderkurses in Anspruch nehmen. Welche der beiden Formen angeboten wird, entscheidet die einzelne Schule. Im Bereich der Volksschule (Schulstufen 1–4) werden tendenziell integrative Maßnahmen gesetzt, im Bereich der Sekundarstufe I werden häufig auch Sprachstartgruppen angeboten.

Die folgenden Beispiele konkretisieren Maßnahmen aus den einzelnen Ländern. Kinder, die in einer Gemeinde des Kantons Bern wohnen, werden auf der Stufe des Kindergartens direkt in die Regelklasse integriert. Der DaZ-Anfangsunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe I hingegen findet insbesondere in städtischen Gebieten und in Gemeinden mit regionaler Zentrumsfunktion in exklusiven Intensivkursen statt. Im Anschluss daran kann ein teilinklusive Aufbaukurs besucht werden (vgl. Erziehungsdirektion Kanton Bern 2015). Die Umsetzung in den einzelnen Gemeinden erfolgt jedoch sehr unterschiedlich; insbesondere in kleineren Gemeinden wird auch nach dem Kindergarten nur das integrative Modell angeboten. Für Kinder aus Kollektivunterkünften⁵ gelten andere Bedingungen. Sie besuchen in den meisten Ge-

⁴ EDK, Kantonsumfrage 2015/2016: https://edudoc.ch/record/129856/files/ku_15_16_d_archiv.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁵ Geflüchtete Personen, die in der Schweiz ein Asylgesuch stellen möchten, wohnen zuerst in einem vom Bund geführten Erstaufnahmezentrum. Sie werden anschließend einem Kanton zugeteilt. In Bern wohnen diese Personen im Durchschnitt sechs Monate in Kollektivunterkünften, bevor diejenigen mit ‚Verbleibsperspektive‘ eine Woh-

meinden einen exklusiven „Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache“ (IK DaZ). Ein spezielles Angebot gibt es seit 2016 zudem für neu zugezogene Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache oder ohne (lateinische) Alphabetisierung. Diese haben die Möglichkeit des Besuchs von „Regionalen Intensivkursen PLUS“ (RIK+). Der RIK+ schließt i. d. R. an bereits bestehende Volksschulangebote (Intensiv- und Aufbaukurs DaZ) an und hat neben dem Erwerb der Unterrichtssprache, von Lernstrategien und dem Unterricht in Mathematik zum Ziel, entweder die schulische Integration der Jugendlichen zu fördern, indem der Übertritt in die Sekundarstufe I angestrebt wird, oder durch erste Kontakte zum Arbeitsmarkt den Einstieg in die Berufsbildung zu begünstigen (bspw. ins „Berufsvorbereitende Schuljahr Praxis und Integration“ (BPI)).

Für das Bundesland Baden-Württemberg liegt eine flächendeckende empirische Bestandsaufnahme zur Umsetzung und Organisation der Erstintegration vor. Decker-Ernst 2017 zeigt, dass die Erstintegration i. d. R. über Vorbereitungsklassen (VKL) erfolgt, deren Umsetzung sich jedoch, je nach Schule, unterscheidet. Grob lassen sich hier zwei Organisationsformen unterscheiden: 1. Separat geführte Vorbereitungsklassen (VKL-S): Immersionsmaßnahmen, in denen Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache in einer speziellen Einführungs- oder Auffangklasse intensiven DaZ-Unterricht erhalten. 2. Integrativ geführte Sprachfördergruppen (VKL-I): Gestützte Submersionsmaßnahmen; die Schüler/innen nehmen die meiste Zeit am Regelunterricht teil, parallel dazu (teils auch integrativ) erhalten sie spezifische Sprachförderung. Der Stundenumfang und die Ausrichtung der Fördermaßnahmen unterscheiden sich je nach Schule.⁶

In Wien werden seit 2012 sogenannte „Neu in Wien“-Kurse für die Sekundarstufe I durchgeführt. An zwei aufeinanderfolgenden Tagen besuchen die Schüler/innen diesen (schulübergreifenden) Kurs von 8 bis 13 Uhr und sind in der übrigen Zeit in ihrer Stammklasse. 98 solcher Kurse wurden im Schuljahr 2015/16 in Wien durchgeführt. Auch im Bereich *Alphabetisierung* werden je nach Bundesland unterschiedliche Maßnahmen durchgeführt, wobei dieser Bereich generell stark vernachlässigt wird und es einzelnen Schulen und Lehrkräften überlassen bleibt, wie sie mit Schüler/innen mit Alphabetisie-

nung in einer Gemeinde zugewiesen bekommen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016): *Flüchtlingskinder in der Volksschule. Informationen für Schulen und Gemeinden*. Bern.). Mit der Asylgesetzrevision (AsylG, Umsetzung voraussichtlich 2019) sind auch Schulklassen in den Erstaufnahmezentren geplant.

⁶ Für eine weitere typisierende Übersicht von Modellen, die an 51 Schulen in Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen erhoben wurden, vgl. Ahrenholz et al. 2016.

rungsbedarf arbeiten. In Wien finden nach dem Modell der „Neu in Wien“-Kurse auch Alphabetisierungskurse mit maximal acht Schüler/innen pro Gruppe statt, die schulübergreifend an zwei aufeinanderfolgenden Wochentagen von 8 bis 13 Uhr durchgeführt werden.

In den Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen sind Lehrkräfte gesetzlich verpflichtet, Diagnose- und Förderinstrumente einzusetzen. Empfohlen wird der Einsatz von „USB DaZ“, einer Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung, die für die Primarstufe und die Sekundarstufe I entwickelt wurde.

Welche Maßnahmen der Sprachförderung nach dem Besuch einer Sprachstartgruppe oder eines Sprachförderkurses gesetzt werden, ist von Schule zu Schule verschieden. An vielen Schulen wird Sprachförderung in der Sekundarstufe I im Rahmen von zusätzlichen DaZ-Kursen angeboten.

1.3 Curricula im Rahmen der Erstintegration

In der Deutschschweiz besteht kein einheitliches sprachliches Curriculum im Rahmen der Erstintegration. Ein Blick in die Vorlage für den neuen Regel-Lehrplan⁷ zeigt, dass im Grundlagenteil nicht auf den Zweitspracherwerb der Bildungssprache Deutsch eingegangen wird. Die Thematik wird ausschließlich in den einleitenden Kapiteln des Sprachenlehrplans⁸ kurz erwähnt. Im Teil zum Kompetenzaufbau wird DaZ hingegen nicht explizit ausgewiesen. Es gelten die im Fachlehrplan Deutsch formulierten Grundansprüche. In gewissen Kantonen wurden konkrete sprachliche Lernziele für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache formuliert, eine kantonale Übersicht fehlt allerdings. Als Beispiele können Lernzielformulierungen aus den Kantonen Zürich, Bern und Solothurn genannt werden. In Zürich liegen sowohl ein Rahmenlehrplan für die Schulung in Aufnahmeklassen für Kinder aus dem Asylbereich (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2010) als auch eine Broschüre⁹

⁷ D-EDK: „Lehrplan 21“: www.lehrplan.ch [zuletzt geprüft: 30.6.2018]. Im Lehrplan 21, dem ersten gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplan für die Volksschule, setzen die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Art. 62 der Bundesverfassung um (Harmonisierung). Jeder Kanton entscheidet gemäß den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung im Kanton. Bisher bestehen 16 kantonale Versionen des Lehrplans 21.

⁸ D-EDK, „Lehrplan 21“: Abschnitte: „Förderung von Sprachkompetenzen als Aufgabe aller Fachbereiche“ und „Deutsch als Zweitsprache“: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C1%7C2> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁹ Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016): *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnah-*

vor. Im Kanton Bern sind Lernziele in aller Kürze im Leitfaden „Deutsch als Zweitsprache“ (2015)¹⁰ erwähnt. Als einziger Kanton in der Deutschschweiz kennt der Kanton Solothurn seit 1992 einen Lehrplan „Deutsch für Fremdsprachige“¹¹ als Bestandteil des gesamten kantonalen Lehrplans. Dieser wird aktuell im Hinblick auf die Einführung des „Lehrplans 21“ überarbeitet.

In Österreich existiert ebenfalls kein eigenes Curriculum für die Erstintegration. Lehrplangrundlage ist der Lehrplan für das Pflichtfach Deutsch unter Berücksichtigung zusätzlicher Bestimmungen für Deutsch als Zweitsprache, die, je nach Schulstufe und Schulart, variieren. Dabei wird immer wieder auf die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch hingewiesen, und es wird Wert gelegt auf die Berücksichtigung der Erstsprachen der Schüler/innen und auf deren lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Großes Augenmerk wird auch auf das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens und auf die Berücksichtigung der so genannten Herkunftskulturen gelegt. Dabei besteht allerdings die Gefahr von Kulturalisierungen und Zuschreibungen aufgrund der mutmaßlichen Herkunftskultur. Aus kulturwissenschaftlicher und migrationspädagogischer Perspektive ist der zugrundeliegende Kulturbegriff problematisch, da er tendenziell homogenisierend und essentialisierend wirkt.

In den meisten deutschen Bundesländern existieren zumindest für den Primarbereich curriculare Grundlagen und/oder Materialienhinweise für den DaZ-Unterricht. Die Vorgaben der Länder unterscheiden sich dabei in Bezug auf ihre Verbindlichkeit: Neben unverbindlichen Handreichungen, die v. a. inhaltliche, didaktische und methodische Hinweise für den Unterricht liefern, existieren eher allgemein gehaltene Rahmenrichtlinien, aber auch verbindliche Rahmen(lehr)pläne bzw. Lehr-/Bildungspläne. Die inhaltlichen Schwerpunkte und das Maß an Differenziertheit, in dem ggf. auf Grundlagen von DaZ, die Auswahl von Unterrichtsinhalten, den Kompetenzerwerb der Lernenden sowie unterrichtsorganisatorische Aspekte eingegangen wird, unterscheiden sich teilweise erheblich. Nur in wenigen Ländern liegen Hinweise für den DaZ-Un-

meunterricht und Aufnahmeklasse. Zürich. https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/DAZ_Nov_2016.pdf.spooler.download.1491827661880.pdf/DAZ_Nov_2016.pdf%20 [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁰ Erziehungsdirektion Kanton Bern (2015): *Deutsch als Zweitsprache, DaZ. Ein Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. Bern. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besondermassnahmen/deutsch_als_zweitsprache.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹¹ Departement für Bildung und Kultur, Kanton Solothurn (1992): *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn*. Solothurn, 68 ff.

terrichtet in der Sekundarstufe vor. Insgesamt fehlen, sieht man von den Hinweisen in den Erlassen ab, einheitliche inhaltliche Regelungen zur Aufnahme und Eingliederung von Seiteneinsteiger/innen in der Sekundarstufe, die sowohl für die betreffenden Schüler/innen selbst und ihr geregeltes Ankommen als auch als konzeptionelle Hilfestellung für Schulen und Lehrpersonen notwendig wären. Eine Übersicht der aktuell in den deutschen Bundesländern vorhandenen Curricula findet sich in Decker-Ernst 2017. Hier wird außerdem deutlich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte eigenverantwortlich auswählt und entsprechend curriculare Grundlagen – z. T. in Anlehnung an einen oder mehrere DaZ-Handreichungen/(Rahmen-)Lehrpläne – zusammenstellt.

1.4 Evaluation der eingesetzten Maßnahmen

Für Deutschland, Österreich und die Schweiz muss grundsätzlich festgehalten werden, dass über den Erfolg der verschiedenen Modelle bislang keine Forschungsergebnisse vorliegen. Wirksamkeitsanalysen wurden zu keiner Zeit durchgeführt, was u. a. auch darin begründet liegt, dass eine Vergleichbarkeit der Modelle auf administrativer Ebene, auf der Ebene der Lehrkräfte, des Unterrichts und der Lernenden kaum möglich ist. Langzeitstudien zu Bildungs- oder Lernverläufen von neu zugewanderten Schüler/innen liegen nicht vor. Einzelne Erfahrungsberichte lassen sich verschiedentlich in den Medien oder der Literatur finden (vgl. etwa Benholz et al. 2016).¹² Bremen hat ein Bildungsmonitoring für zugewanderte Kinder und Jugendliche aufgebaut. Bei den Schulabsolventen kann damit erfasst werden, welche Schulabschlüsse Jugendliche erlangen, die über einen Vorkurs neu in das Schulsystem integriert wurden. Mittlerweile liegen hier Daten von drei Jahrgangskohorten vor. In Österreich wurde mit einem Erlass des Bildungsministeriums im September 2016 festgelegt, dass bis 31. Jänner 2019 eine „umfassende Evaluierung“ der Sprachfördermaßnahmen und der eingesetzten Diagnoseinstrumente erfolgen muss. Allerdings ist aus aktueller Sicht (Oktober 2017) unklar, wie diese Evaluierung aussehen soll. Es fehlen dafür notwendige Konzepte und entsprechende Richtlinien.

¹² Im Rahmen des Projekts „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) wird eine formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe in mehreren Bundesländern durchgeführt, s. <http://www.evasek.de/www/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

1.5 Lehrkräfte

Auch bezüglich der Lehrkräfte ergibt sich kein einheitliches Bild. An unterschiedlichen Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen wird für Lehrerinnen und Lehrer ein „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) in DaZ angeboten (z.B. PH Bern, PHZH, PH FHNW, PH Zug, PH Luzern und PHSG). Kürzere Weiterbildungen zu DaZ gibt es auch an anderen Pädagogischen Hochschulen. Unseres Wissens fehlt ein Überblick über alle Deutschschweizer Kantone, wie weit diese Weiterbildung(en) die Voraussetzung für das Unterrichten in den entsprechenden Klassen/Kursen bildet. Im Kanton Bern gibt es keine Verbindlichkeit für eine Spezialisierung wie beispielsweise im Kanton Zürich, wo der Besuch der vertieften Weiterbildung des Lehrgangs „CAS DaZ“ im Rahmen von 10 ECTS verbindlich ist. Den Berner Anstellungsbehörden wird empfohlen, Lehrpersonen mit entsprechenden Weiterbildungen zu berücksichtigen. In den Grundausbildungen der Pädagogischen Hochschulen werden die Themen eines integrierten, sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts und DaZ seit einigen Jahren in die Wahl- und Pflichtmodule aufgenommen.

In Deutschland wurden in einigen Bundesländern die Maßnahmen der DaZ-Qualifizierung von Lehrkräften ausgeweitet. So bieten die lehrerbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen seit dem Herbst 2016 Weiterbildungsstudiengänge im Bereich DaZ an. In Bayern ist ein Studium des Fachs *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache* u.a. als Didaktikfach möglich, und viele Bundesländer machen verpflichtende oder fakultative Angebote für Lehramtsstudierende aller Fächer (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014). In Baden-Württemberg verfügen nach wie vor die wenigsten Lehrkräfte über eine spezifische DaZ-Qualifikation. Die bildungspolitischen Grundlagen enthalten diesbezüglich seit jeher keine Vorgaben. Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte ist aus Gründen der Lehrerrzuweisung/-einstellung in Vorbereitungsklassen tätig, sie zeigen dabei mehrheitlich ein großes Interesse für ihre Tätigkeit und sind engagiert. Zum Teil verfügen sie bereits über Erfahrungen aus dem Bereich der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen oder aus der DaF-Arbeit mit Erwachsenen. Durch den aktuell hohen Bedarf an VKL-Lehrkräften werden vermehrt pensionierte Lehrkräfte aller Fächer oder Lehramtsanwärter/innen mit 1. Staatsexamen sowie Personen ohne Lehramtsausbildung für Vorbereitungsklassen eingestellt. Inwieweit Lehrkräfte in der Lage sind, den sich an die VKL anschließenden Regel-/Fachunterricht (auch) an den (sprachlichen) Bedürfnissen der neu zugewanderten Schüler/innen auszurichten, etwa in Form von sprachsensiblen Fachunterricht, hängt ebenfalls von der individuellen Qualifikation und dem Erfahrungswissen der Lehrkraft ab.

Das österreichische Bildungsministerium schreibt zwar vor, dass nur qualifizierte Lehrkräfte, die eine Aus-/Fort- oder Weiterbildung zu DaZ nachweisen können, die Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse unterrichten sollen. Erfahrungsberichte aus der Praxis zeigen aber, dass dies nicht immer der Fall ist und auch Lehrkräfte ohne entsprechende Aus-/Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden. In der (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften besteht großer Bedarf. Unterstützungsangebote bestehen nur fallweise. In Wien können Lehrkräfte, die an „Allgemeinen Pflichtschulen“ unterrichten, die Angebote des Sprachförderzentrums (Beratung, Fortbildung) in Anspruch nehmen. Für andere Schularten oder andere Bundesländer existieren solche Einrichtungen nicht.

1.6 Unterrichtsmaterialien und Lehrmittel

In jüngster Zeit wurden vermehrt Lehrmaterialien DaZ für den Einsatz bei neu zugewanderten Schüler/innen auf den Markt gebracht, genauere Informationen über deren Einsatz stehen bislang jedoch aus.

In der Deutschschweiz wird im DaZ-Unterricht mit unterschiedlichen Lehrmitteln gearbeitet, präzise Informationen über den Einsatz von Lehrmitteln und Materialien sind aber nicht vorhanden. In vielen Kantonen werden die spezifisch für Kinder nicht-deutscher Erstsprache entwickelten Lehrmittel „HOPPLA“ (Kindergarten- und Unterstufe), „Pipapo“ (3. bis 6. Klasse) und „Kontakt“ (Sekundarstufe I) eingesetzt. Letzteres soll in den kommenden Jahren im Auftrag des Kantons Zürich optimiert oder gar ersetzt werden. Im Kanton Zürich haben die drei genannten Lehrmittel den Status „obligatorisch“, in Bern besteht hingegen kein Lehrmittelobligatorium für Deutsch als Zweitsprache.

Der Zweitspracherwerb in der diglossischen Deutschschweiz stellt für Neuzugezogene eine besondere Herausforderung dar. Die Deutschschweizer Dialekte dominieren die Alltagskommunikation, während das Schweizer Standarddeutsch (u. a.) die Funktion der Schulsprache hat. Vermehrt enthalten daher die gängigen Sprachlehrmittel Hinweise auf die besonderen Herausforderungen, die sich Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache stellen (z.B. „HOPPLA“ oder das Deutschlehrmittel für den Regelunterricht „Die Sprachstarken“).¹³

¹³ Websites zu den Lehrmitteln: HOPPLA: www.hoppla.ch; Pipapo: <http://www.pipapo.info/>; Kontakt: https://www.lehrmittelverlag.ch/de-de/nav-eShop/Category/Index/Reihe_31_a?path=Catalog%2FFachbereich_1%2FTeilbereich_16; Die Sprachstarken:

In Deutschland sind die Lehr- und Lernmittel für Vorbereitungsklassen nicht festgelegt. Die Lehrkräfte setzen eine Vielzahl verschiedener handelsüblicher Lehrwerke und Arbeitshefte für Deutsch als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache sowie Spiel- und Differenzierungsmaterialien ein. Eine Präferenz ist unter diesen nicht erkennbar. Vielmehr werden die Materialien, je nach Lehrkraft, mit selbst erstellten ergänzt, kombiniert und modifiziert. In integrativ geführten Maßnahmen scheinen dabei Lehrwerke für Regelklassen eine größere Rolle zu spielen als in separat geführten Klassen. Marktgängige DaF-Lehrwerke werden v. a. für Lerner/innen in der Sekundarstufe genutzt, für die zugleich ein Mangel an geeigneten DaZ-Materialien beklagt wird.

Vom österreichischen Bildungsministerium wird seit 1998 eine eigene Liste all jener Schulbücher erstellt, die für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugelassen sind. Die Liste enthält auch approbierte Schulbücher für den „muttersprachlichen Unterricht“ und zweisprachige Wörterbücher, die im Rahmen der Schulbuchaktion für Schüler/innen kostenfrei bezogen werden können. Für die Sprachstartgruppen oder die Übergangsklassen gibt es keine eigens vorgesehenen Materialien, es bleibt der jeweiligen Schule bzw. den Lehrkräften überlassen, welche Materialien eingesetzt werden.

2. Kritische Evaluation des Bestehenden

In der Deutschschweiz bestehen nicht nur kantonale, sondern auch kommunale Unterschiede im Hinblick auf die Umsetzung der schulischen Erstintegration. Schulen haben einen sehr großen Handlungsspielraum. Die rechtlichen Grundlagen sind, wie oben beschrieben, relativ einheitlich, die schulorganisatorischen Modelle jedoch heterogen. Es liegen keine Untersuchungen zur tatsächlichen Unterrichtspraxis in den Kantonen und Gemeinden vor.

In Deutschland gibt es, wie oben dargelegt, ebenfalls keine einheitliche Vorgehensweise bei der schulischen Erstintegration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Nicht in allen Bundesländern besteht eine Schulpflicht von Beginn an, so dass der Zugang zur (Aus-)Bildung erschwert ist bzw. verzögert erfolgt. Zugleich ist zu konstatieren, dass sich in einigen zentralen Bereichen positive Entwicklungen zeigen: in der Lehreraus- und -fortbildung, bei der Entwicklung von Lehrplänen und Richtlinien im Bereich Deutsch als Zweitsprache oder auch in der Entwicklung von Zusatzangeboten

https://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/die_sprachstarken/index.php [alle zuletzt geprüft: 30.6.2018].

in der Sprachförderung in Zusammenarbeit mit Vereinen und Ehrenamtler/innen.

Neben der auch in Österreich festzustellenden Unübersichtlichkeit besteht ein großes Problem in der Kurzfristigkeit vieler Maßnahmen. So wurden beispielsweise erst im September 2016 für das Schuljahr 2016/17 über 400 zusätzliche Stellen für Lehrkräfte zur Sprachförderung geschaffen, die ab 1. November 2016 eingestellt werden konnten. In so kurzer Zeit ausreichend Lehrkräfte mit entsprechenden Qualifikationen zu finden, ist kaum möglich. Ungeklärt ist auch die Finanzierung zusätzlicher Maßnahmen wie etwa der Übergangsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. Erst Anfang April 2017 wurde vom Bildungsministerium die Weiterfinanzierung von Übergangsklassen für das Schuljahr 2017/18 zugesichert.

2.1 Lehreraus- und -weiterbildung

In der Lehreraus- und -weiterbildung besteht in allen drei Ländern ein großer Bedarf, und es zeichnen sich deutliche Bemühungen ab, diesen Bedarf zu decken.

An vielen Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen bestehen Weiterbildungsangebote für DaZ. Es ist also eine klare Entwicklung erkennbar, die auch durch die Weiterbildungsnachfrage von Regellehrpersonen gestützt wird. Diese ist etwa im Kanton Bern stark angestiegen. Der „CAS DaZ“ der Pädagogischen Hochschule Bern ist stets ausgebucht, und es gibt Wartelisten. In dieser berufsbegleitenden Weiterbildung setzen sich Lehrpersonen mit einer mindestens zweijährigen Berufserfahrung intensiv mit Fragen der Förderung von Lernenden auseinander, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die CAS-Angebote an den Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen sind ein wichtiger Schritt in Richtung einer Professionalisierung der Regellehrpersonen.

Obwohl die Erziehungsdirektion des Kantons Bern empfiehlt, Lehrpersonen mit einer DaZ-Weiterbildung zu bevorzugen, unterrichten noch viele Lehrpersonen DaZ ohne spezifische Weiterbildung. Das heißt, der DaZ-Unterricht als Teil der Maßnahmen zur besonderen Förderung wird aktuell noch häufig durch Regellehrpersonen ohne spezifische Ausbildung erteilt.

Daher ist auch die Entwicklung in den Grundausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen sehr wichtig, in denen Deutsch als Zweitsprache vermehrt eine wichtige Rolle spielt. Die Thematik wird in unterschiedlichen Modulen und unter verschiedenen Labels aufgenommen; manchmal wird von „integrierter Sprachförderung“ gesprochen, hin und wieder sind Kooperationen mit der Fremdsprachendidaktik auszumachen (Zugänge der Mehrsprachigkeitsdidaktik).

In Deutschland ist die Lehreraus- und -weiterbildung mit Bezug auf Deutsch als Zweitsprache je nach Bundesland sehr unterschiedlich gestaltet. Eine Reihe von Bundesländern sieht ein verbindliches DaZ-Modul in der Lehrerbildung vor, andere Bundesländer haben das Fach Deutsch als Zweitsprache als Erweiterungsfach vorgesehen. Es gibt aber auch das Modell „Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgabe in allen Fächern“, welches u. U. mit einem geringeren Grad an Verbindlichkeit ausgestattet ist. Was Lehrerfortbildungsmaßnahmen angeht, so finden sich innerhalb der einzelnen Bundesländer viele Formen. Insgesamt ergibt sich im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung ein eher unübersichtliches Bild.

Großer Bedarf in der Aus-/Fort- und Weiterbildung besteht auch in Österreich. Für die Lehramtsausbildung aller Fächer wurden neue Curricula erstellt, die in sehr unterschiedlicher Weise DaZ und Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Fraglich ist, wie die Umsetzung dieser Curricula aussieht. 2013 wurde das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark eingerichtet, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften besser zu koordinieren und die Professionalisierung etwa in DaZ oder im Hinblick auf durchgängige sprachliche Bildung zu fördern. Verbesserungen wären auch in der Zusammenarbeit zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten notwendig.

2.2 Curricula

Wie oben erwähnt, fehlen in der Deutschschweiz ausgearbeitete Rahmencurricula. Der Lehrplan 21 geht nur am Rande auf Deutsch als Zweitsprache ein. Differenzierte Lernziele im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen wurden nicht formuliert.

Für Deutschland gilt, dass in den einzelnen Bundesländern Handreichungen, (Rahmen-)Curricula oder Lehrpläne vorliegen, insbesondere für die Primarstufe. Allerdings sind sie in der Regel wenig differenziert im Hinblick auf sprachliche Inhalte, v. a. fehlen explizite Hinweise auf den stufenweisen Kompetenzaufbau von der Alltagssprache zur Fach- und Bildungssprache (vgl. Decker-Ernst 2017, 133).

Die Steuerungsfunktion von Curricula ist aufgrund der Heterogenität der Lernenden als eher schwierig einzuschätzen.¹⁴ Die Prüfung „Deutsches Sprachdiplom“ (DSD I) der Kultusministerkonferenz könnte hier eine Orien-

¹⁴ Vgl. hierzu auch die Problematik eines allgemeinen Nachweises von Sprachkenntnissen auf A2-/B1-Niveau in Integrationskursen, die bspw. für Lerner/innen ohne/mit geringen Schriffterfahrungen kaum erzielt werden können.

tierung für Lehrkräfte bieten, um die Anforderungen und Erwartungen, die beim Übergang in Regelklassen gestellt werden, zu konkretisieren. Beim DSD handelt es sich um eine Sprachprüfung, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelt wurde und an Deutschen Auslandsschulen sowie an als DSD-Schulen anerkannten Schulen aus den nationalen Bildungssystemen eingesetzt wird. Das DSD I ist eine Stufenprüfung, die Sprachkompetenzen auf den Niveaustufen A2 und B1 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) prüft und zertifiziert. Damit wird das Sprachniveau getestet, das curricular oder schulintern vielfach als Zielniveau für die Vorbereitungsklassen angegeben wird. Das DSD zeichnet sich überdies dadurch aus, dass es aus schulischen Kontexten heraus und für schulische Kontexte entwickelt wurde und eine deutlich bildungssprachliche Orientierung aufweist. Das DSD I wird aktuell in Vorbereitungsklassen von zwölf Bundesländern erprobt. Die Ergebnisse zeigen, dass in Deutschland zurzeit lediglich rund 50% der Teilnehmenden das Niveau B1 in allen vier Fertigkeitsbereichen erreichen. Damit wird deutlich, dass ein hoher Sprachförderbedarf auch nach dem Übergang in die Regelklassen besteht.

Wie oben angemerkt, fehlen in Österreich Curricula für Sprachstartgruppen oder Übergangsklassen. Wichtig wären in jedem Fall mehr Vernetzung, mehr Austausch unter den Lehrkräften und den Lehrenden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, mehr Unterstützung durch Beratung, Supervision und begleitende Maßnahmen (etwa zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen).

3. Best Practice-Beispiele aus der Deutschschweiz und der Bundesrepublik Deutschland

Grundsätzlich ist, wie oben beschrieben, in der Deutschschweiz eine Professionalisierung von Regellehrpersonen für einen sprachsensiblen Unterricht festzustellen. In diesem Sinn hat die NW EDK im Rahmen des Projekts „Netzwerk SIMS“ (Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen, insgesamt 19 Schulen aus 10 Mitgliedskantonen) daran gearbeitet, Voraussetzungen für eine effiziente Sprachförderung für alle zu schaffen. Aus den mehrjährigen Projekterfahrungen ist eine Internetplattform mit Praxisbeispielen¹⁵ sowie eine Reihe von Publikationen, z.B. Neugebauer & Nodari 2012, entstanden.

Das folgende Beispiel aus dem Kanton Solothurn zeigt die Bestrebungen der Kantone und Gemeinden, das Angebot im Bereich der schulischen Erst-

¹⁵ S. www.netzwerk-sims.ch [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

integration von Schüler/innen nicht-deutscher Erstsprache zu individualisieren und auszubauen.

Im Kanton Solothurn (Gemeinde Zuchwil) wird in den Schuljahren 2016 bis 2018 ein Schulversuch mit „DaZ-Intensiv-Klassen“ (DIK) durchgeführt, bei dem Schüler/innen ohne Deutschkenntnisse im Zweitspracherwerb gezielt gefördert werden sollen. In diesem Schulversuch haben sich mehrere Gemeinden zusammengeschlossen, um das Intensivangebot durchgängig anbieten zu können. Die zugezogenen Kinder werden bei Ankunft in einer der Gemeinden, je nach Alter dem Intensivkurs auf Primar- oder auf Sekundarschulstufe in Zuchwil zugeteilt, die Gruppengröße liegt bei maximal zwölf Schüler/innen. Es handelt sich um ein teilintegratives Modell. Der DaZ-Unterricht findet morgens statt (vier Lektionen), nachmittags besuchen die Kinder und Jugendlichen den Unterricht in ihren Regelklassen (Stand der Informationen: März 2017). Die Lehrperson betreut – in der Sekundarschulgruppe – insgesamt elf Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren, deren Aufenthaltsdauer in der Deutschschweiz zwischen zwei und zwanzig Monaten liegt. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, arbeitet die Lehrperson mit individualisierten Wochenplänen. Die Grundlage des Unterrichts bildet u. a. das Lehrmittel „Das DaZ-Buch“.¹⁶ Seit Schuljahresbeginn im August 2016 konnten vier Jugendliche vollständig in ihre Regelklasse wechseln. Dieser Übergang wird progressiv gestaltet, d. h. mit fortschreitendem Zweitspracherwerb werden die Anzahl DaZ-Halbtage pro Woche reduziert. Die DaZ-Lehrperson steht außerdem im ständigen Austausch mit den Regellehrpersonen. Dieses Modell ermöglicht eine hohe Individualisierung des Unterrichts.

Angesichts der hohen Zugangszahlen an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen hat es sich in Bremen als sinnvoll und erfolgreich erwiesen, die Verantwortlichkeiten in den Kultusministerien und Schulämtern über Stabsstellen u. Ä. zu bündeln. In Bremen sind in den vergangenen drei Jahren mehr als 80 % aller Schüler/innen ohne Deutschkenntnisse über Vorkurse in die Schulen integriert worden. Ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor ist die Verteilung der Integrationsaufgaben auf alle Schulen im Lande Bremen.

¹⁶ Website zum Lehrmittel: <https://www.klett-sprachen.de/das-daz-buch/c-1294> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

4. Empfehlungen/Forderungen der Arbeitsgruppe an Wissenschaft, Politik und Didaktik

Auf der Basis der vorangehenden Ausführungen zur Situation in der Schweiz, Österreich und Deutschland ergeben sich aus der Sicht der Arbeitsgruppe folgende (erste) Forderungen:

- wissenschaftliche Evaluation unterschiedlicher Integrationskonzepte bzw. -modelle; weitergehende Forschung zu Organisationsformen von Vorbereitungsklassen u. Ä. und deren Wirksamkeit mit Bezug auf den Übergang in Regelklassen;
- Festlegung von Mindeststandards zur Sprachstandserhebung (Statusdiagnostik bei Aufnahme und Übergang; begleitende Prozessdiagnose zur Ableitung von Förderentscheidungen, kontinuierliche Dokumentation der Fortschritte der Schüler/innen im Deutschen);
- Verankerung von Kompetenzen im Bereich sprachlicher Bildung/DaZ als obligatorischer Bestandteil in der Lehramtsausbildung aller Fächer zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts;
- Erfassung des Weiterbildungsbedarfs von Lehrkräften; Entwicklung landesweiter Weiterbildungskonzepte;
- Auf-/Ausbau (über)regionaler Beratungs- und Vernetzungsangebote für Lehrkräfte;
- Erforschung des Sprachbedarfs mit Bezug auf das Ziel „Teilhabe am Regelunterricht“ und entsprechende Ausrichtung der Curricula für Vorbereitungsklassen („fachsensibler Sprachunterricht“); Festlegung curricularer Mindeststandards zur Sicherung der Unterrichtsqualität und zur Orientierung für Lehrkräfte;
- stärkere Hinwendung zu und Implementierung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schulen, Erfassung der Möglichkeiten der Berücksichtigung der Erst-/Herkunftssprachen im Sinne von *Translanguaging* und ggf. Erweiterung der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* um diese Komponente;
- Fachsprachenforschung mit Bezug auf schulische Fachsprachen; Fachsprachenvermittlung als Teil der einzelnen Fachdidaktiken, Fachsprache als Gegenstand von schulischen Prüfungen in allen Sachfächern;
- Lehrmittelentwicklung: Festlegung von Qualitätskriterien für Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien; Bereitstellung eines Empfehlungskatalogs;
- Entwicklung von Konzepten langfristiger Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen über die Vorbereitungsklassen hinaus.

Literatur

Ahrenholz, Bernt/Fuchs, Isabel & Birnbaum, Theresa (2016): „... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“ – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal* 5. http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Benholz, Claudia/Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg., 2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster: Waxmann.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016): *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse*. Zürich. https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikationen/Ordner%203/DAZ_Nov_2016.pdf.spooler.download.1491827661880.pdf/DAZ_Nov_2016.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2010): *Schulung in Aufnahmeklassen für Kinder aus dem Asylbereich*. Zürich. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0/neu_zugewanderte/fluechtlingskinder.html [zuletzt geprüft: 11.12.2017].

Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK): *Lehrplan 21*. <http://www.lehrplan.ch/> [zuletzt geprüft: 13.8.2017].

Departement für Bildung und Kultur, Kanton Solothurn (1992): *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn*. Solothurn. https://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/Schulbetrieb_und_Unterricht/Lehrplan/Volksschullehrplan.pdf [zuletzt geprüft: 11.12.2017].

Erziehungsdirektion Kanton Bern (2016): *Flüchtlingskinder in der Volksschule. Informationen für Schulen und Gemeinden*. Bern. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_Unterlagen_asylsuchende_kinder_d.pdf [zuletzt geprüft: 11.12.2017].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2015): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen*, 3. Ausgabe. Bern. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf [zuletzt geprüft: 11.12.2017].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugend-*

liche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator Institut. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [zuletzt geprüft: 11.12.2017].

Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (2012/2017): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern*. Bern: Schulverlag.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2017): *Kantonsumfrage 2015/2016*. Bern. https://edudoc.ch/record/129856/files/ku_15_16_d_archiv.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995): *Empfehlungen und Beschlüsse*. Bern. <https://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> [zuletzt geprüft: 13.6.2017].

Weiser, Barbara (2013): *Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung)*. Berlin: Informationsverbund Asyl und Migration e.V.

Deutsch als Zweitsprache im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus

Mi-Cha Flubacher (Universität Wien, Österreich) und Rudolf de Cillia (Universität Wien, Österreich)

in Zusammenarbeit mit

Andrea Daase (Universität Bielefeld, Deutschland), Verena Debiasi (Sprachenzentrum Bozen, Italien), Silvia Demmig (Pädagogische Hochschule Linz, Österreich), Rolf Erdmeier (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Regionalstelle Bielefeld, Deutschland), Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Österreich), Liana Konstantinidou (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Schweiz), Rosa-Maria Rizzo (machbar, Schweiz), Myriam Schleiss (Staatssekretariat für Migration, Schweiz), Sabine Schmölzer-Eibinger (Universität Graz, Österreich)

Im folgenden Beitrag werden insbesondere die heutigen Missstände und Herausforderungen für DaZ im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol diskutiert. Viele der Maßnahmen wurden unabhängig von der in den letzten Jahren erhöhten Ankunft zahlreicher und heterogener Geflüchteten entwickelt. Es kann darum nicht von ganzheitlichen und bedürfnisorientierten Ansätzen gesprochen werden, sondern von unkoordinierten und nicht nachhaltigen Programmen. Weitere transversale Probleme werden im Beitrag skizziert, um danach einzelne kluge und lobenswerte Beispiele aus der Praxis vorzustellen, um mögliche weiterführende Wege aufzuzeigen. Abgerundet wird der Beitrag mit Forderungen, vor allem des freien Zugangs zu Integrationskursen resp. staatlicher Deutschförderung für alle Geflüchteten – dies vor dem Hintergrund des Deutschlernzwangs und der erhöhten Salienz der Sprache in der Integrationspolitik.

1. Bestandsaufnahme¹

1.1 Deutschland

Grundlage der Deutschförderung² für Migrant/innen in Deutschland sind seit 2005 die sogenannten Integrationskurse (finanziert über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), dem Bundesministerium des Innern unterstellt; für einen Kommentar dazu s. Demmig & Kaufmann 2010). Lange Zeit waren Deutschförderung (d.h. Deutschkurse) und Arbeitsmarktaktivierung größtenteils nacheinander angelegt; heute findet die Deutschförderung zunehmend in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit mit Arbeitsmarktaktivierung statt.

Seit 1. Januar 2005 gibt es ein bundesweit einheitliches Konzept zur Deutschförderung durch das Zuwanderungsgesetz. Deutschförderung wird zu großen Teilen durch den Bund – seit 2005 bis B1, seit 2016 bis hin zum Niveau C2 – verantwortet und gefördert. Daneben gibt es noch von den Ländern, Kommunen, Kirchen und anderen Institutionen geförderte Programme sowie durch die Bundesagentur für Arbeit geförderte Qualifizierungsmaßnahmen, die auch Deutschförderanteile enthalten.

Integrationskurse gibt es für neu nach Deutschland zuziehende Drittstaatler/innen, Spätaussiedler/innen, EU-Bürger/innen im Rahmen der Freizügigkeit und, unter bestimmten Bedingungen, für Geflüchtete. Deutsch ist Teil des Integrationskurses, der i.a. 600 Stunden, in den speziellen Kursen bis zu 1.200 Stunden, im Intensivkurs 400 Stunden dauert, mit dem Ziel B1 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001), umgesetzt durch das BAMF (dezentrale Struktur mit Regionalstellen in allen Bundesländern). Abgeschlossen werden die Massnahmen mit dem „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ). Im Anschluss findet der Orientierungskurs statt (100 Unterrichtseinheiten, kurz: UE, deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur, Rechte und Pflichten in Deutschland, Formen des Zusammenlebens in der Gesellschaft, Werte, die in Deutschland wichtig sind), mit dem Abschlusstest „Leben in Deutschland“. 2017 standen ca. 600 Mio. EUR für die Integrationskurse im Haushalt des BAMF zur Verfügung.

¹ Dieser Bericht wurde anlässlich der IDT 2017 erstellt. Er gibt den Informations- und Kenntnisstand der Träger/innen dieser Arbeitsgruppe wieder.

² Wir sehen von der Verwendung des Begriffs *Sprachförderung* ab, weil er impliziert, dass die betroffenen Personen über keinerlei sprachliche Kompetenzen verfügen, und reden darum explizit von Deutschförderung und nur von Sprachkursen, wenn die Zielsprache auch eine andere sein kann (bspw. im Kontext der mehrsprachigen Schweiz).

Die Schulpflicht endet in manchen Bundesländern mit dem 16. Lebensjahr, danach müssen Schulen geflüchtete Jugendliche nicht mehr aufnehmen. Die Erfahrungen von Personen, die mit unbegleiteten Jugendlichen arbeiten, zeigen, dass es lokal und situativ in Deutschland sehr variiert, wie gut die Jugendlichen ins Schul- und Ausbildungssystem integriert werden. Asylsuchende können neuerdings auch vor Abschluss ihres Asylverfahrens an Angeboten zur Deutschförderung teilnehmen, wenn sie eine gute Bleibeperspektive haben, d. h. aus Syrien, Eritrea, Irak, Iran oder Somalia kommen – andere sind von der Regelförderung ausgeschlossen.

1.2 Österreich

Den gesetzlichen Rahmen der Sprachförderung in Deutsch für Neuzuwanderer/innen steckt die im neuen Integrationsgesetz (IntG, BGBl I 68/2017, in Kraft seit 9. Juni 2017, das Fremdenrechtsänderungsgesetz von 2011 komplettierend) geforderte *Integrationsvereinbarung* (IV) ab. Sie gilt nur für Zuwandernde aus Drittstaaten, die zur Erfüllung der IV verpflichtet sind. Modul 1 (Niveau A2 des GER) ist innerhalb von zwei Jahren nach Zuwanderung zu absolvieren, Modul 2 (B1) innerhalb von fünf Jahren. Wird Modul 2 nicht erfüllt, wird kein Daueraufenthaltstitel erteilt, mit dem wesentliche Rechte und Sozialleistungen verknüpft sind. Mit der Novellierung von 2017 wird nicht nur der Nachweis von Deutschkenntnissen verlangt, sondern auch der von „Kenntnisse[n] der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich“³, die beide in ein und demselben Test geprüft werden müssen. Der Nachweis wird durch das Bestehen der vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelten *Integrationsprüfungen* erbracht. Mit der Einführung dieser sogenannten ‚Sprach- und Werteinhalte‘ werden international anerkannte Sprachtests wie z. B. das „Österreichische Sprachdiplom“, die bisher vorgelegt werden konnten, nicht mehr als Nachweis anerkannt.

Die bildungspolitische Situation in Österreich wird durch unterschiedliche Akteure und Fördermaßnahmen bestimmt, die durch mangelhaft abgestimmte Aktionen und Interventionen ‚koordiniert‘ werden: das Bildungsministerium ist, was die Erwachsenenbildung betrifft, nicht in einer führenden Rolle; hier ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ‚Partner‘ des Bundesministeri-

³ Rechtsinformationen des Bundes, Integrationsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

ums für Europa, Integration und Äußeres.⁴ Es bestehen für Erwachsene zurzeit schlechte Finanzierungsmöglichkeiten. Die berufssprachlichen Maßnahmen werden ausschließlich über Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert. Auch was die Anerkennungsverfahren für Abschlüsse angeht, gibt es eine Lücke zwischen den Versprechungen, die in den Medien gemacht werden, und den tatsächlichen Gegebenheiten.

1.3 Schweiz

Die Ziele der schweizerischen Integrationspolitik sind im Ausländergesetz (AuG) und in der Integrationsverordnung (VintA) rechtlich verankert („Fördern und Fordern“ als zentrale Formel). Die Maßnahmen zur Sprachförderung sind ein bedeutender Teil der Integrationsförderung. Die 2018 in Kraft tretende Revision des Bürgerrechtsgesetzes (BüG) sieht vor, dass in Zukunft bei jedem Einbürgerungsgesuch die Sprachkompetenzen in der jeweiligen Landessprache nachgewiesen werden müssen (mündlich: B1 und schriftlich: A2). Seit dem 1. Januar 2014 verfügt jeder Kanton über ein kantonales Integrationsprogramm (KIP), welches alle Maßnahmen der spezifischen Integrationsförderung bündelt. Dazu hat das Staatssekretariat für Migration (SEM) mit den Kantonen Vereinbarungen für die Jahre 2014–2017 abgeschlossen. In der gemeinsamen Strategie legten Bund und Kantone die Förderbereiche fest, in denen spezifische Integrationsmaßnahmen in der ganzen Schweiz umgesetzt werden. Einer der acht Förderbereiche der KIP beinhaltet die Maßnahmen zur Sprachförderung in der jeweiligen Landessprache von Ausländer/innen. Insgesamt investieren Bund, Kantone und Gemeinden rund 150 Mio. CHF pro Jahr in die KIP; gut ein Drittel der Gesamtinvestitionen fließt in die Förderung der lokalen Sprache. Die Schweizer Integrationsförderung beruht auf dem Prinzip der Förderung in bestehenden Regelangeboten. Spezifische Angebote sollen nur dort geschaffen werden, wo im System der Regelangebote Lücken bestehen. Im Jahr 2011 wurden z.B. im Schwerpunkteprogramm „Sprache und Bildung“ rund 4.240 Kurse mit 100.000 Teilnehmenden durchgeführt. Die Sprachförderung findet aber nicht nur in Sprachkursen statt. Im Rahmen der KIP werden auch vermehrt Begleitangebote am Arbeitsplatz sowie soziale Begegnungsmöglichkeiten mit informeller Sprachförderung angeboten. Die Sprachförderung im Rahmen einer praktischen Tätigkeit (an einem regulären

⁴ Österreichischer Integrationsfonds: <http://www.integrationsfonds.at/zielgruppen/deutschlehrende/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Arbeitsplatz, in Beschäftigungsprogrammen usw.) verbindet die Vermittlung von branchenbezogenen Fachinhalten und von Sprache.

Generell auf die Zielgruppe der spät zugewanderten Jugendlichen bezogen gibt es Bestrebungen, die interinstitutionelle Zusammenarbeit auf allen Ebenen zu stärken, z.B. zwischen Behörden der Berufsbildung, Arbeitslosen-, Invalidenversicherung, Sozialhilfe und Migrations- und Integrationsbehörden. So gibt es das bildungspolitische Ziel von Kantonen und Bund, die Quote der nachobligatorischen Ausbildungsabschlüsse der unter 25-Jährigen auf 95 % zu steigern, da diese ein erhöhtes Risiko für Arbeitslosigkeit und Sozialhilfeabhängigkeit aufweisen.

1.4 Südtirol

Derzeit werden für Migrant/innen aus Drittstaaten ab 16 Jahren Deutschkurse angeboten. Sie sind nicht verpflichtend. Die Kosten pro Kurs für mindestens 30 Stunden betragen 30 EUR inkl. Bücher (Geflüchtete zahlen nur 5 EUR). Seit der zweiten Jahreshälfte 2017 sind diese Kurse kostenlos und dauern mindestens 40 Stunden. Auch werden Alphabetisierungskurse angeboten, die kostenlos sind. Sie dauern unterschiedlich lang, je nachdem, ob es sich um primäre oder sekundäre Analphabeten handelt.

Das ‚Phänomen‘ Geflüchtete zeigt sich in Südtirol erst seit Kurzem. Daher gibt es für sie erst seit Herbst 2015 Kursangebote in Deutsch: Es handelt sich dabei um Intensivkurse, die entweder in den institutionellen Strukturen für Geflüchtete selbst oder beim Sprachanbieter (Sprachschulen) stattfinden und kostenlos sind. Die Koordinierung dieser Kurse übernimmt das Amt für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit der Abteilung Soziales (Amt für Senioren und Sozialsprengel), den Vereinen „Caritas“ und „Volontarius“ als Betreiber der Aufnahmestrukturen und den Sprachanbietern.

2. Probleme und Herausforderungen

Ganz grundsätzlich ist es in allen vier deutschsprachigen Gebieten (Deutschland, Österreich, Deutschschweiz und Südtirol) schwierig abzugrenzen, wo die Herausforderungen des DaZ-Unterrichts für Zugezogene beginnen und wie man sie von Unterrichtsformen abgrenzt, die an Integrationsziele geknüpft werden oder aber für berufliche Aus- und Weiterbildung konzipiert sind. Welche DaZ-Kurse und Konzepte sind explizit für Geflüchtete gedacht und mit welchen (integrations-, bildungs- oder arbeitsmarktpolitischen) Zielen sind sie versehen? Was sind die spezifischen Herausforderungen in Bezug auf

die berufliche Aus- und Weiterbildung für Migrant/innen oder aber für Geflüchtete, inwiefern unterscheiden sie sich, und wo kommt hier der DaZ-Unterricht ins Spiel? Auch die nachfolgenden Ausführungen vermengen unweigerlich die unterschiedlichen DaZ-Anforderungen und -Angebote sowie die verschiedenen Zielgruppen. Dennoch stechen einige transversale Probleme und Herausforderungen heraus, die im Folgenden beleuchtet werden sollen.

2.1 Transversale Schwierigkeiten und ‚Baustellen‘

Als erstes lässt sich prinzipiell festhalten, dass die bestehenden Angebote und Modelle in den letzten Jahren durch die Fluchtbewegungen nach Europa betroffen sind, den damit verbundenen Herausforderungen und Bedürfnissen der Betroffenen aber kaum gerecht werden. Trotz des akuten Handlungsbedarfs liegen momentan nur teilweise evidenzbasierte Daten vor, und die Erfassung der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen der Geflüchteten bleibt uneinheitlich und prekär. Instrumente der Anerkennung von Sprachkompetenz basieren vor allem auf inadäquaten Modellen, die in den sogenannten hochentwickelten Ländern entwickelt wurden.⁵ Die Bereitschaft zu einem interkulturellen Dialog auf Basis gemeinsamer Anerkennung von Unterschied und Vielfalt ist bei den handelnden Akteuren nur sehr rudimentär und ansatzweise festzustellen (s. Konstantinidou 2015 zur interkulturellen Erziehung); ein statischer Kultur- und Nationenbegriff dominiert den kategorischen Appell „zuerst Deutsch können“ und dann „integrationsfähig“ werden, der sich auch in der Deutschpflicht für Migrant/innen niederschlägt (s. auch Dirim & Mecheril 2016). Selbst in Deutschland, wo sich erste Tendenzen einer Veränderung andeuten, indem z.B. eine frühere Heranführung an den Arbeitsmarkt angestrebt wird, beruhen nicht alle Versuche auf einer anerkennenden Haltung der beruflichen Ressourcen und Kompetenzen der Migrant/innen (zur Diskriminierung am Arbeitsmarkt s. etwa Schneider & Yemane 2014). In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass ein eher technokratisches Verständnis von Deutschbeherrschung vorliegt, welches keine sozialen Dimensionen miteinbezieht; d.h. Sprache wird v.a. im beruflichen Zusammenhang immer als Vorbedingung betrachtet und nicht als wachsendes und dynamisches Lernfeld. Insgesamt erscheint es schwierig, die Defizitorientierung bei den ganzen Programmen zu überwinden, da sie als Fördermaßnahmen für spezielle (als be-

⁵ Vgl. für eine Kritik an der unreflektierten Übernahme des GER in den Bereich der Migrationspolitik: Krumm 2004; mehr dazu auch im Bericht der Arbeitsgruppe „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)“ in diesem Band.

dürftig diagnostizierte) Zielgruppen konzipiert werden. Gleichzeitig stellt die Heterogenität der betroffenen Zielgruppe eine Herausforderung dar, die Unterschiede hinsichtlich Alter, Herkunftsland, Bildungstradition und -erfahrungen, Berufs- bzw. Arbeitserfahrungen im Heimatland, sprachliches Repertoire, Aufenthaltsdauer und -zweck etc. aufweist.

Vor dem Hintergrund dieser fundamentalen Herausforderungen präsentiert sich die Ausgestaltung des Angebots in den unterschiedlichen Ländern als lückenhaft, unkoordiniert und schlecht planbar resp. ungesteuert. In der Praxis ergeben sich die größten Probleme aus der Inkompatibilität der einzelnen Maßnahmen, welche in Deutschland auf Schwierigkeiten zwischen den maßgeblichen Institutionen BAMF und BA (Bundesamt für Arbeit) zurückzuführen sind, die nicht miteinander kooperieren, sich gegenseitig bzw. die Arbeitsweise und Maßnahmen des anderen nicht ernstnehmen. Ähnliche Koordinationsschwierigkeiten in den anderen Ländern zwischen betroffenen Ämtern und/oder Institutionen hängen nicht zuletzt mit den knappen Mitteln zusammen, die zur Verfügung stehen. Und nicht zuletzt verfügen die wenigsten Maßnahmen überhaupt über eine Kontinuität.

Des Weiteren führen noch immer Zufälle zu unterschiedlichsten Chancen bei der Aus- und Weiterbildung. Besonders ländliche Regionen scheinen diesbezüglich benachteiligt zu sein, weshalb unbedingt dafür gesorgt werden sollte, dass diese nicht zwangsläufig über schlechtere Angebote verfügen. So kommen in Südtirol Kurse oft aufgrund der vorgegebenen Mindestzahl von acht Teilnehmer/innen und der Unterscheidung nach GER-Niveaus in Orten außerhalb der Ballungszentren gar nicht erst zustande. Nicht nur in Südtirol sollten somit möglichst überregionale Verbünde gegründet werden.

Ein Fehlen an Koordination lässt sich auch in anderen Bereichen feststellen: Zum einen bedarf es einer besseren Einbeziehung transdisziplinärer Expertise in die politische Entscheidungsfindung (wie z.B. von Kultur- und Sozialwissenschaft, kritischer Sprachwissenschaft, Trauma- und Konfliktforschung, Demokratie- und Friedensforschung, politischer Bildung). Zum anderen stellt die Zusammenführung und Koordinierung der hauptamtlichen und ehrenamtlichen DaZ-Personen eine große Herausforderung dar. In diesem Sinne könnten auch Allianzen geschaffen werden zwischen DaZ-Lernenden, die ggf. mitgebrachte Qualifikationen haben, und Fachkolleg/innen, beispielsweise durch die Möglichkeit, Praktika zu machen.⁶ Und nicht zuletzt fehlt es nach wie vor an qualifizierten Kursleitenden, vor allem in Alphabetisierungs-

⁶ Vgl. auch die Resolution des „Transnationalen Expert/innenforums Sprache und Migration“ zum Thema der Zusammenarbeit im Bereich Sprache und Migration vom November 2015: <http://www.spracheundmigration.eu/treffen/2015/positionspapier-2015-bozen-suedtirol> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

kursen. Die Verzahnung der DaZ-Kurse mit weiteren Instrumenten der Integrationsförderung fehlt ebenfalls auf allen erdenklichen Ebenen.

2.2 Unterschiedliche Zielgruppen

Als grundsätzliches Problem wird die fragmentierende Kategorisierung der Zielgruppen genannt. Besonders in Deutschland wird die Kategorisierung von Geflüchteten nach ihren Herkunftsländern und die damit einhergehende ungleiche Behandlung bemängelt, da nur bestimmte Herkunftsländer (Syrien, Eritrea, Irak, Iran oder Somalia) berücksichtigt werden. Jedoch weisen alle Geflüchteten und vorläufig Aufgenommenen eine hohe Sozialhilfeabhängigkeit auf, was im Wesentlichen damit zusammenhängt, dass sie im Aufnahme-land zuerst eine Landessprache lernen und sich dazu oft noch berufliche Qualifikationen aneignen müssen, um auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können. Schweizer Studien zeigen, dass die Erwerbsquote von Geflüchteten und vorläufig Aufgenommenen mit Fortdauer des Aufenthalts in der Schweiz steigt. Zehn Jahre nach der Einreise gehen über 50% der Geflüchteten und vorläufig Aufgenommenen einer Erwerbstätigkeit nach, was der Situation in anderen Ländern der OECD entspricht. Eine konsequente frühe Erfassung erworbener Kompetenzen und eine früh einsetzende Förderung könnten den Einstieg in den Arbeitsmarkt wesentlich erleichtern.

Auch – oder besonders – für Erwachsene, die nicht Ärzte, Ingenieure oder Pflegekräfte sind, sollten flexible Anerkennungspraktiken von beruflichen Vorerfahrungen gefunden werden. Vorbilder, Anleitungen und Forderungen dafür gibt es auf EU-Ebene.⁷ Des Weiteren scheinen die bestehenden Maßnahmen nicht über einen unmittelbaren beruflichen Einstieg hinauszugehen. Aus Perspektive des deutschen Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ wird kritisiert, dass nachdem in den ESF-BAMF-Kursen zum Ende der ersten Förderphase vermehrt auch Beschäftigtenkurse in Kooperation mit Unternehmen durchgeführt wurden, diese Möglichkeit aufgrund der Mittelkürzung in der zweiten Förderperiode wegfiel. Somit dient die berufsbezogene Sprachförderung nur als Mittel, um Menschen aus der Arbeitslosigkeit zu führen, was den Integrationsbegriff der Politik verdeutlicht. Integration als beruflicher Aufstieg, wofür eine entsprechende Förderung auch berufssprachlicher Kompetenzen wichtig wäre, ist nicht vorgesehen (s. Bachmann 2016 für eine Kritik an Integrationsprogrammen). Damit sind zudem Angebote, die zur Siche-

⁷ Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung: <http://www.cedefop.europa.eu/de/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

rung des Arbeitsplatzes berufsbegleitend die sprachlichen Kompetenzen am Arbeitsplatz verbessern, nicht mehr möglich. Ähnlich werden in der Schweiz arbeitslose Stellensuchende von der Arbeitslosenversicherung nur bis zu einem bestimmten Niveau sprachlich gefördert, hingegen bspw. Bauarbeiter oder andere Niedrigqualifizierte meistens nur bis A1, was eine berufliche Umorientierung oder aber den ‚Aufstieg‘ in weniger prekäre Arbeitsbedingungen quasi verunmöglicht (s. dazu Duchêne et al. 2015).

Die Maßnahmen für geflüchtete Jugendliche ihrerseits müssten sehr viel besser auf die Fähigkeiten, Potenziale und Vorerfahrungen der Jugendlichen abgestimmt werden. Die strenge Trennung zwischen Schule und Beruf bzw. die Schwierigkeiten beim Übergang Schule – Beruf treffen Jugendliche in Migrationssituationen besonders. Anstatt zu diagnostizieren, dass die geflüchteten Jugendlichen nicht genug Deutschkenntnisse haben, um eine bestimmte Berufs- oder Schullaufbahn einzuschlagen, sollten die jeweiligen Ausbildungsgänge im Hinblick auf Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit geöffnet werden (s. auch Busch 2013, de Cillia 2011). Es lässt sich folglich feststellen, dass die in den einzelnen Berichten geschilderten Probleme und Herausforderungen zum einen auf fundamentale Fehlentwicklungen in der Migrations- und Integrationspolitik sowie der damit verbundenen Deutschlernpflicht zurückzuführen sind, zum anderen mit einer fehlenden Koordination der Angebote oder aber zwischen Anbietern, Ämtern etc. zusammenhängen und mit der unbefriedigenden Ausarbeitung entsprechender Angebote für die unterschiedlichen Zielgruppen.

3. Beispiele gelungener Praxis

Auf den Begriff *Best Practices* verzichten wir bewusst, da er auf eine neoliberale Logik der Effizienz und des Wettbewerbs verweist. Gleichzeitig setzt er voraus, dass man einen Überblick über alle (bestehenden und abgeschlossenen) Projekte hat, was jedoch unmöglich ist – nicht zuletzt, weil sich auch hier lobenswerterweise viele Akteure engagieren, es aber leider keinen Überblick und wenig Koordinierung gibt. In diesem Teil versuchen wir, die von den Kolleg/innen zusammengetragenen Beispiele gelungener Praxis in Bezug auf Verzahnung von Spracherwerb und beruflicher Orientierung synthetisiert wiederzugeben.

3.1 Beispiele Deutschland

Einige erfolgreiche Beispiele sind im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“⁸ entstanden: Bei der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bielefeld lief von 2013 bis 2015 das Projekt „Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“ (SPRUNQ) (s. auch Daase et al. 2014).⁹ Hier ging es um Hilfe zur Selbsthilfe: Zeitbegrenzt, in einer wichtigen beruflichen Entwicklungsphase, begleiteten die Sprachcoaches, die zuvor eine entsprechende Fortbildung (5 Module à 12 UE + reflektierte Praxisphase und Arbeit auf einer Lernplattform) absolviert hatten, zugewanderte Menschen auf ihrem Berufsweg. Gemeinsam mit ihren Klient/innen erkundeten sie den jeweiligen berufsbezogenen Sprachbedarf. Sie begleiteten die Zuwanderer/innen am Arbeitsplatz, in der Umschulung oder bei der Jobrecherche im Internet, trainierten mit ihnen exemplarisch wichtige Sprachhandlungen, berieten sie beim eigenverantwortlichen Selbstlernen und stärkten sie darin, ihr sprachliches Vorankommen auf dem weiteren Berufsweg selbst in die Hand zu nehmen. Zielgruppe waren sowohl arbeitssuchende Menschen als auch solche, die sich beruflich verbessern bzw. weiter qualifizieren wollten.

Im Projektverbund „komma-NRW“ (Kommunikation am Arbeitsplatz)¹⁰ der AWO Bielefeld, dem Internationalen Bund in Bielefeld, der VHS Duisburg und dem Bildungswerk für Friedensarbeit in Bonn wurden 2013 und 2014 flexible und bedarfsorientierte Angebote zum berufsbezogenen DaZ-Unterricht in Einrichtungen und Unternehmen konzipiert und durchgeführt (z. B. in einer Altenpflegeschule, in Bauunternehmen oder der Mensa der Universität Bielefeld). Diese Projekte waren sehr erfolgreich. Dabei prägte die Nähe zum Arbeitsalltag das deutsche Sprachtraining. Zudem wurde der fachliche Austausch zwischen den Projekten und Mitarbeitenden sowie deren fachliche Qualifizierung großgeschrieben. Beim Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) in Berlin läuft bis Ende 2018 das Projekt „MAZAB – Mit Anpassungsqualifizierung zum anerkannten Berufsabschluss“.¹¹ Es plant individuelle Anpassungsqualifizierungen und setzt sie mit Unternehmen und Bildungsdienstleistenden um. Dazu gehört in der Vorbereitung die enge Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer (IHK), die Recherche nach Betrieben, die den jeweiligen Referenzberuf anbieten, die individuelle Bewerbungsberatung und, bei Bedarf, die Ansprache von Bil-

⁸ IQ-Netzwerk: <http://www.netzwerk-iq.de/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁹ SPRUNQ: <http://www.sprunq.de> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁰ Projektverbund komma-NRW: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/komma-NRW.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹¹ INBAS GmbH: <https://www.inbas.com/mazab> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

dungsinstitutionen. Ist das individuelle Matching zwischen der zu qualifizierenden Person und Arbeitgebern oder Bildungsinstitutionen gelungen, bietet MAZAB bei Bedarf zusätzlich ein deutsches Sprachcoaching im Sinne des im „IQ-Netzwerk“ definierten „Integrierten Fach- und Sprachlernens“ an. Die Projektmitarbeiter/innen suchen die MAZAB-Teilnehmenden am Arbeitsplatz auf und unterstützen sie in der konkreten Arbeitssituation in der Anwendung der deutschen Sprache.

3.2 Beispiele Österreich

Auf der Webseite des Österreichischen Integrationsfonds, der für die Integration von Zugewanderten zentralen staatlichen Institution, finden sich ausschließlich Angebote zur „Deutschkursförderung“, jedoch keine zu DaZ im beruflichen Kontext. In Österreich schaut man derzeit bezüglich Förder- und Finanzierungsmaßnahmen mit einem gewissen Neid ins deutsche Nachbarland. Wahrscheinlich liegt es auch an der grundsätzlich pessimistischen Grundstimmung, dass von den österreichischen Kolleg/innen keine detaillierten Beispiele für diesen Bericht eingetroffen sind. Im Überblick dennoch ein paar Projekte, welche allerdings nicht spezifisch auf die berufliche Integration ausgerichtet sind: Das Projekt „ESPRIS“ (Emanzipatorisches Sprachenlernen im Salzkammergut)¹², welches Freies Radio als festen Bestandteil in ihr Programm integriert und im Zuge dessen das Radioprojekt „Pangea Lingua – auf den Spuren der Mehrsprachigkeit im Salzkammergut“¹³ auszeichnete. Des Weiteren das „MEVIEL-Projekt“ („mehrsprachig vielfältig“; Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht), wo Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant/innen entwickelt wurden, die online abrufbar sind. Zuletzt das „Jugendcollege“ in Wien. Es ist ein modulares Bildungsangebot, das an zwei Standorten 1.000 Kursplätze für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 21 Jahren anbietet (Asylbewerber/innen, die mindesten drei Monate im laufenden Asylverfahren sind, Asylberechtigte bzw. subsidiär Schutzberechtigte und benachteiligte Jugendliche, nicht mehr schulpflichtige Neuzuwanderer/innen).¹⁴

¹² ESPRIS: <http://www.espris.at> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹³ ESPRIS, Pangea Lingua: <http://www.espris.at/category/sendungen/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁴ Jugendcollege: <https://www.vhs.at/de/projekte/jugendcollege> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

3.3 Beispiele Schweiz

In der Schweiz wurden insbesondere im Kontext der Sprachförderung neue Wege beschritten: Das Sprachförderungssystem „fide – Französisch, Italienisch, Deutsch in der Schweiz: lernen, lehren, beurteilen“¹⁵ bietet einen konzeptionellen Bezugsrahmen und Hilfestellungen für die praktische Umsetzung von Sprachförderungsmaßnahmen (s. auch Schleiss & Hagenow-Caprez 2017). Seine Besonderheit liegt in der ausgeprägten Bedürfnisorientierung sowie in der Nähe zum schweizerischen Alltag, die sich in einem szenariobasierten Ansatz niederschlägt (s. Lenz et al. 2009). Um den sozialen und beruflichen Alltag in der Schweiz sprachlich erfolgreich bewältigen zu können, entwickelte das SEM mit verschiedenen Partnern in den drei Sprachregionen einen neuartigen Sprachnachweis, der sich an Alltagssituationen in der Schweiz orientiert. Migrant/innen können ihre mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen mit dem „Sprachenpass“ nachweisen, der ab 2018 durch die Geschäftsstelle fide ausgestellt wird. Die Sprachkurskonzepte von fide zielen auf branchenspezifische Szenarien, so gibt es z.B. fide auf der Baustelle¹⁶ und in der Gastronomie¹⁷ für Mitarbeitende mit geringen Kenntnissen in der lokalen Sprache. Ziel dabei ist es, die berufliche Integration durch Sprachförderung zu verbessern. Die branchenspezifischen didaktischen Szenarien wurden vom Bundesamt für Migration bzw. von fide-Expert/innen in Kooperation mit den Berufsverbänden entwickelt.

Schon 2010 wurde das Rahmenkonzept „Deutsch für den Arbeitsmarkt“ im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO) erarbeitet (Maurer 2010). Das Konzept basiert auf den Prinzipien der Handlungs-, der Teilnehmer/innen- sowie der Arbeitsmarktorientierung und liegt in einer deutsch- und einer französischsprachigen Version vor. Es soll als Grundlage für Kursleitende, Programmverantwortliche in Sprachschulen, Angebots- und Qualitätsverantwortliche sowie kantonale Arbeitsmarktbehörden dienen, die arbeitsmarktbezogene Sprachförderungsangebote für fremdsprachige Stellensuchende planen, durchführen und auswerten. Neuerdings wird nun der Lehrgang „Pflegehelfer/-in SRK“ (Schweizerisches Rotes Kreuz) in der ganzen Schweiz angeboten und ermöglicht vor allem wenig qualifizierten Migrant/innen, anerkannten und vorläufig aufgenommenen Geflüchteten den Einstieg in eine Tä-

¹⁵ fide: www.fide-info.ch [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁶ fide – Deutschkurse auf der Baustelle: <https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/beispiele/186/fide-deutschkurse-auf-der-baustelle/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁷ Hotel & Gastro formation: http://www.hotelgastro.ch/pix/Files/Folder_FIDE_2015_DE.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

tigkeit in der Grundpflege.¹⁸ Der Lehrgang wird vom Schweizer Staatssekretariat für Migration (SEM) im Rahmen des übergeordneten Projekts „SESAM“ subventioniert. Ziel ist die Unterstützung von Angeboten auf nationaler Ebene, die den in der Schweiz lebenden Migrant/innen die Integration in den Arbeitsmarkt erleichtern. Der Name SESAM verweist auf die Türöffner-Funktion des Projekts.¹⁹ Die Sprachförderung soll ab Januar 2018 in Szenarien stattfinden, welche die Ausbildungsinhalte und den Arbeitsalltag berücksichtigen.

3.4 Beispiele Südtirol

In Südtirol fokussiert die Debatte über die interkulturelle Bildung hauptsächlich auf Deutsch- und Italienischkurse, doch stellt sich diesbezüglich die Frage, wie die Weiterbildung aller Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft, gesichert werden kann. Das Amt für Weiterbildung bemüht sich nun darum, die allgemeine Erwachsenenbildung breiter auszulegen, ohne am exklusiven Fokus auf Migrant/innen festzuhalten. Um die Migrant/innen ihrerseits aus der Rolle als bloße Kund/innen herauszuholen und ihr Wissen zu teilen, spannt das Amt für Weiterbildung gemeinsam mit ihnen und den Weiterbildungseinrichtungen das Thema der transkulturellen Erwachsenenbildung weiter und sucht nach neuen, ausdifferenzierten Lernformen und Zugängen zur Weiterbildung. Gemeinsam mit Migrant/innenvereinen wurden erste Veranstaltungen durchgeführt, zu denen Ein- und Zweiheimische gleichermaßen eingeladen wurden.²⁰

4. Empfehlungen und Forderungen

Aus den obigen Ausführungen wurden Missstände und Herausforderungen der heutigen Situation bzgl. DaZ für die berufliche Aus- und Weiterbildung bereits ersichtlich. Die folgenden Zeilen sollen diese Punkte nochmals gebündelt zusammenfassen und vor dem Hintergrund der momentanen Situation in den

¹⁸ Lehrgang Pflegehelfer/in SRK: <https://www.redcross.ch/de/srk-dienstleistungen/pflegehelferinpflegehelfer-srk/grundlagen-fuer-den-einstieg-in-die-pflege> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁹ SESAM: <https://www.redcross.ch/de/srk-dienstleistungen/pflegehelferinpflegehelfer-srk/pflegehelfer-in-srk-gemeinsames-projekt-srk-und> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

²⁰ Autonome Provinz Bozen, Kulturabteilung, Weiterbildung: <http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/weiterbildung/2850.asp> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

deutschsprachigen Ländern beleuchten. Viele der hier dargestellten Maßnahmen sind unabhängig davon entwickelt worden, dass die Diskussion der letzten 24 Monate stark geprägt war durch die Ankunft zahlreicher und heterogener Geflüchteter. Unter den quantitativen Gesichtspunkten (Anzahl Geflüchteter) hat die pädagogische Diskussion gelitten. Diese Inhalte bekommen erst langsam wieder Gewicht. Vor Ort wird immer wieder kritisiert, dass viele der Geflüchteten keinen Anspruch auf Deutschförderung haben. Damit werden unter den Asylbewerber/innen Unterschiede geschaffen, je nachdem, aus welchem Herkunftsland sie stammen, was auch zwischen den Geflüchteten zu Spannungen führt. Wir fordern daher freien Zugang für alle Geflüchteten zu Integrationskursen resp. staatliche Deutschförderung für alle Geflüchteten. Daneben fehlt es des Weiteren an einer ganzheitlichen Betrachtungsweise: Die Maßnahmen sind noch zu sehr und zu einseitig an der Zuführung von Menschen an den Arbeitsmarkt ausgerichtet (nicht nur bei Geflüchteten, sondern auch bei Migrant/innen); individuelle Kompetenzen, Bedürfnisse und Ressourcen werden noch unzureichend berücksichtigt. Geflüchteten und Migrant/innen ist gemeinsam, dass sie sich durch den Wunsch, schnell Geld zu verdienen und beruflich aktiv zu werden, in prekären Arbeitsverhältnissen mit der Hoffnung auf eine spätere Qualifizierung verdingen. Hier besteht die Gefahr, dass viele dieser (jungen) Menschen aus dem Blick verloren gehen, ohne dass ihre mitgebrachten Ressourcen genutzt würden, und dass Frauen nach wie vor benachteiligt werden (s. Rizzo 2004). In Bezug auf die DaZ-Lehrenden lassen sich auch diverse Mankos feststellen, die mit einer unzulänglichen Ausbildung, unsicheren Arbeitsverhältnissen und schlechter Bezahlung zusammenhängen. Es braucht in Zusammenhang mit der beruflichen Aus- und Weiterbildung v.a. eine Sprachsensibilisierung für Ausbilder/innen, Berufsorientierung für DaZ-Lehrkräfte, DaZ-Didaktik und -Methodik für Lehrende an Berufskollegs ohne eigentliche DaZ-Ausbildung, die aber im DaZ-Anfangsunterricht eingesetzt werden. Und es braucht für die in diesem Bereich der Erwachsenenbildung Tätigen angemessene, den schulischen Bildungsinstitutionen vergleichbare Arbeitsverträge und Entlohnung.

Ganz grundsätzlich müssen wir vor dem Erstarken populistischer und anti-demokratischer Strömungen zu den Aufgaben von Demokratie, Solidarität und Humanismus zurückfinden. Dringender denn je gilt die Forderung nach einer chancengerechten Gesellschaft, in welcher die Möglichkeit der gleichen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen verwirklicht werden soll. Die Instrumentalisierung der Migrationsthemen für alles mögliche andere muss aufhören. Konkret heißt das für die Politik: Es müssen ausreichend und nachhaltig finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, um Kontinuität zu gewährleisten; eine zielgerichtete Koordination organisieren, um Zweigleisigkeiten zu vermeiden und Synergien zwischen öffentlichen und privaten Akteuren zu

schaffen; und im Sinne einer „Corporate Social Responsibility“ der Wirtschaft eine nachhaltige Unternehmensführung und soziale Mitverantwortung abverlangen. Unternehmen könnten so denn auch Kurse während der Arbeitszeiten genehmigen oder aber eine vergütete Arbeitszeit für den Austausch und die Planung der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteur/innen (z.B. DaZ-Lehrende und Ausbilder/innen) gewährleisten. Die Praxis ihrerseits ist besonders im Bereich Kooperation gefordert: Zum einen braucht es verstärkte Kooperationen zwischen Sprachanbietern, zwischen Fach- und Sprachlehrenden, zwischen Sprachlehrenden und Ausbilder/innen, zum andern mit Forschenden aus der Bildungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung z.B. bei der Erarbeitung von Konzepten zur Zertifizierung informell erworbenen Wissens – dies aber mit genügend Vorlauf. Nicht selten ist es so, dass die Wissenschaft erst zum Schluss für eine wissenschaftliche Begleitung angefragt wird, so dass im Endeffekt forschungstheoretische Aspekte nicht ausreichend bedacht werden können. Andererseits sollte die Wissenschaft eine praxisnahe, transdisziplinäre Expertise für alle Akteure im Feld der Erwachsenenbildung, zivilgesellschaftlicher und ehrenamtlicher Akteure sowie im Gemeinwesen („Community Education“) anstreben. Forschungsdesiderata wären bspw. die Untersuchung von sprachsensiblen Unterricht an Berufsschulen und in der beruflichen Bildung oder aber generelle Langzeitstudien von momentan umgesetzten und als hilfreich verstandenen Konzepten und Curricula (z.B. additive vs. integrierte Sprachförderung). Gleichzeitig sollte die Wissenschaft den Blick für Übergreifendes nicht verlieren, d.h., Fragen zu bearbeiten, wie: Wie muss sich unsere Gesellschaft und das Bildungssystem verändern, um wirklich chancengerecht zu werden? Solche Fragen bedingen ganz grundsätzlich die Abkehr vom Defizitgedanken, was von allen Akteur/innen gefordert wird: Im Kontext von Zuwanderung müssen fehlende Deutsch-Kenntnisse nicht als Defizit, sondern als ‚normal‘ verstanden werden, und die von den Zugewanderten mitgebrachten Kenntnisse in anderen Sprachen müssen als wertvolle und weiter zu entwickelnde Kompetenzen wertgeschätzt werden.

Literatur

Bachmann, Susanne (2016): *Diskurse über MigrantInnen in Schweizer Integrationsprojekten. Zwischen Normalisierung von Prekarität und Konditionierung zur Markttauglichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien, Stuttgart: Facultas/UTB.

de Cillia, Rudolf (2011): Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den Schulen. *ph script* 4, 48–56.

Daase, Andrea/Ferber-Brull, Rosa/Kaplinska-Zajontz, Marta & Romero, Carlos Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt „Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“. *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6–23.

Demmig, Silvia & Kaufmann, Susan (2010): Das Rahmencurriculum für die Integrationskurse. *Materialien DaF* 80, 325–334.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2016): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, 447–462.

Duchêne, Alexandre/Singy, Pascal/Coray, Renata/Flubacher, Mi-Cha/Zurbruggen, Sera-phina & Pante, Isaac (2015): *Öffentliche Arbeitsvermittlung und Sprachkompetenzen; Placement public et compétences linguistiques; Servizio di collocamento pubblico e competenze linguistiche; Intermediaziun publica da lavur e cumpetenzas linguisticas; Public Employment Services and Language Skills: Executive Summary*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Konstantinidou, Triantafyllia Liana (2015): *Interkulturelle Erziehung: eine Erziehung zur universalistischen Moral: Die Berücksichtigung der moralischen Dimension von Integrations- und Migrationsfragen und deren Wirkung auf die Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten*. Fribourg: Universität Freiburg (Dissertation). <http://doc.rero.ch/record/288876> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Krumm, Hans-Jürgen (2004): Deutsch als Pflicht – Sprachkurse in den Zuwanderungsgesetzen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, 255–271.

Lenz, Peter/Andrey, Stéphanie & Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: BBL. <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/sprache/rahmencurriculum-d.pdf> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Maurer, Ernst (2010): *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*. Zug: Klett und Balmer.

Rizzo, Rosa-Maria (2004): *Mitteilungen. Aargauischer Gewerkschaftsbund, 1. Mai 2004*. Aargau. <https://www.agb.ch/aktuell/artikel/details/rosa-maria-rizzo-beruflich-migration-befasst-aarau/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Schleiss, Myriam & Hagenow-Caprez, Margrit (2017): fide – on the way to a coherent framework. In: Beacco, Jean-Claude/Krumm, Hans-Jürgen/Little, David & Thalgott, Philia (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*. Berlin: de Gruyter, 169–174.

Schneider, Jan & Yemane, Ruta (2014): Ethnische Diskriminierung – Störfaktor im Integrationsprozess. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 13–14, 15–21.

Lehrpläne im DaF- und DaZ-Unterricht

Daniel Elmiger (Universität Genf, Schweiz) und Klaus-Börge Boeckmann (Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, Österreich)

in Zusammenarbeit mit

Monika Bucher (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Luzern, Schweiz), Andreas M. Dutoit Marthy (Westschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Neuchâtel, Schweiz), Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Deutschland)

Lehrpläne spielen für den institutionalisierten Fremd- und Zweitsprachenunterricht eine wichtige Rolle, indem sie die Ziele des Unterrichts mehr oder weniger verbindlich festhalten, ebenso wie die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Sie bilden neben den Lehrwerken einen wichtigen Rahmen für den schulischen Unterricht. In diesem Beitrag werden die Funktion und die Rolle von Lehrplänen im DaF- und DaZ-Unterricht dargestellt, ebenso wie neuere Entwicklungen dazu – etwa die Rolle des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GER) in neueren Lehrplänen oder die Diversifizierung von Lernzielen.

In einem zweiten Teil werden zwei Lehrplanregionen vorgestellt: zum einen die französischsprachige Schweiz, in der Deutsch als erste Schulfremdsprache unterrichtet wird, und zum anderen Österreich, wo neben dem DaZ-Unterricht auch das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* verfolgt wird.

1. Begrifflichkeit, Geschichte und Funktion

1.1 Begrifflichkeiten

In diesem Text geht es um Lehrpläne in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie Deutsch als Zweitsprache (DaZ), nicht jedoch um den für den Deutschunterricht ebenfalls wichtigen Bereich Deutsch als Erst- oder Muttersprache (in der Schweiz auch Schulsprache genannt). Es geht also im Wesentlichen um das Erlernen des Deutschen durch Personen, welche die Sprache nicht schon sprechen, sondern sie erlernen, sei es in einem anderssprachigen Umfeld (DaF) oder aber im Zielsprachgebiet selbst (DaZ).

Ein *Lehrplan* hält die wichtigsten Ziele und Inhalte des Unterrichts fest. Neben diesem Begriff gibt es eine ganze Reihe von anderen, die teils ähnlich, teils unterschiedlich gebraucht werden.

Allgemeiner als ein spezifischer Lehrplan ist ein *Rahmen(lehr)plan* gehalten, der die Grundlage für kontextualisierte Lehrpläne bilden kann. Er ist offener und weniger detailliert formuliert und enthält weniger methodisch-didaktische Festlegungen. Lehrpläne können sich auch in (*Rahmen-)* *Richtlinien* einfügen, die laut Christ (2007, 73) „die generellen staatlichen Orientierungen für ein Gesamtkonzept, in das sich die Arbeit der einzelnen Fächer [...] eingliedert“, umschreiben und ein sprachpolitisches Ziel (in Europa etwa dasjenige der individuellen Mehrsprachigkeit) verfolgen können.

Eine ähnliche Bedeutung wie (*Rahmen-)* *Lehrplan* hat der Begriff *Bildungsplan*, der jedoch im Umfang über die üblichen Fächereinteilungen hinausgeht und überfachliche Aspekte miteinbezieht (z. B. Methodenkompetenz oder fächerübergreifende Lernstrategien).

Vor allem im angelsächsischen Raum ist der Begriff *Curriculum* gebräuchlich, der neben den Zielen und Inhalten – die für ein einzelnes Fach in Form eines *Syllabus* festgehalten sein können – auch die Lehrmethoden, Rahmenbedingungen, Lernprozesse und -konzepte einer Bildungseinrichtung oder eines ganzen Lehrgangs berücksichtigt. In diesem Sinne haben *Curricula* eine ähnliche Bedeutung wie heutige Bildungspläne. Auch im Deutschen wird heute *Curriculum* verwendet; die begriffliche Trennung zwischen Lehrplan und Curriculum ist allerdings nicht leicht, da die beiden Begriffe teilweise gleichbedeutend verwendet werden.

Im Gegensatz zu einem Lehrplan bezieht sich ein *Stoffverteilungsplan* konkreter auf den Unterricht, indem er regelt, wann welche Lehr- bzw. Unterrichtsinhalte behandelt werden (sollen). Ein *Bildungskanon* wiederum ist eine Sammlung von Inhalten, die als verbindlich für eine bestimmte Art von Bildung angesehen werden und deshalb an der Schule bevorzugt behandelt werden sollen.

1.2 Geschichte

Laut Hopmann (1998, 168) gab es schon ab dem 5. Jh. v. Chr. erste Ansätze einer „verschriftlichte[n] Reflexion über Lehrplanprobleme“. Lehrpläne im modernen Sinn sind jedoch eine viel spätere Entwicklung, die als eine Begleiterscheinung der staatlichen Regelung der Schule angesehen werden können: Diese betrifft ab dem 19. Jh. zunehmend auch den Fremdsprachenunterricht (Christ 2007, 71).

Während Lehrpläne zunächst als Kontrollinstrument für Schulprogramme dienen, bilden sie in der Folge zunehmend einen Handlungsrahmen für Lehrkräfte. Sie werden heute von den zuständigen Bildungsbehörden erlassen; in föderalistischen Ländern wie Deutschland oder der Schweiz etwa von den

Kultusministerien der Länder oder in der Schweiz von den Kantonen.¹ Sie sind oft spezifisch für einzelne Schulstufen bzw. Schulformen. Manchmal – etwa auf höheren Schulstufen – werden auch schulinterne Lehrpläne auf der Grundlage von nationalen Rahmenlehrplänen verfasst, beispielsweise von entsprechenden Fachschaften.

Im Verlauf der Zeit haben sich sowohl der Fächerkanon als auch die Regelungen, wie sie in Lehrplänen festgehalten werden, stark geändert bzw. sind gesellschaftspolitisch neu ausgehandelt worden (vgl. dazu das Projekt „Transformation schulischen Wissens seit 1830“² sowie für das Fach Deutsch, Extermann 2013).

Neben Lehrplänen, die spezifisch für einzelne Schulstufen bzw. Schulformen verfasst worden sind, gibt es auch solche, die stufenübergreifend gelten (vgl. weiter unten der Westschweizer Lehrplan PER).

1.3 Funktion

Lehrpläne bilden einen mehr oder weniger bindenden Rahmen für den Unterricht, der sowohl Orientierung und Zielsetzung als auch ein Versprechen dessen ist, was an schulischer Bildung eingelöst werden soll. Institutionell gesehen stellen sie einen „Maßstab öffentlicher Bildung“ (Hopmann 1998) dar, durch den versucht wird, „die empirisch unmögliche Rechenschaftslegung der Schule öffentlich akzeptabel zu machen.“ (ebd., 165)

Neben den Lehrmitteln sind sie wohl das wichtigste Instrument für die Regelung des schulischen Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichts, wobei zu beachten ist, dass dieser auch durch viele andere Ziele und andere Parameter mitbestimmt wird (kursspezifische Ziele, persönliche Ziele usw.). Da sie in der Regel eher allgemein gehalten sind, bestimmen Lehrpläne den Unterricht nicht unmittelbar, geben ihm aber eine gewisse Richtung vor, an die er sich zu halten hat. Auch für andere Bereiche des Sprachenunterrichts können sie eine Richtschnur darstellen, etwa für die Auswahl oder Erarbeitung von Lehrmitteln, für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften usw.

In neuerer Zeit sind neben den traditionellen Lehrplänen auch andere Einflüsse bzw. Instrumente stärker geworden, die sich ebenfalls auf den schulischen Sprachenunterricht auswirken. Zum einen sind neben den Lehrplänen

¹ Konkret zuständig sind entweder die Exekutive oder ein kantonaler Erziehungsrat, vgl. EDK (2013).

² Forschungsprojekt „Transformation schulischen Wissens seit 1830“: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/medienmitteilungen/170119_mm_kontakte_sinergia_zu_satzinfo_de.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

auch verschiedene Formen der Standardsetzung und -überprüfung entstanden, welche unter anderem auf die Überprüfung der Lehr- und Lernziele abzielen. Die Frage, ob bzw. in welchem Maße Lehrpläne „als Maßstab öffentlicher Bildung fungiert haben bzw. fungieren“ (ebd.), bleibt somit auch heute noch aktuell.

Zum anderen sind auf verschiedenen Ebenen regionale, nationale und internationale Curricula entstanden, die sich noch allgemeiner als herkömmliche Lehrpläne mit den Zielen des schulischen Fremdsprachenunterrichts befassen. Hier ist an die berühmt gewordene Formel „M+2“ (= „Muttersprache plus 2“) zu denken, die für die eher allgemein gehaltene Forderung steht, dass in Europa alle Bürgerinnen und Bürger zwei Fremdsprachen lernen sollen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008) sowie Gesamtsprachenkonzepte).

Ein bedeutsames Konzept wurde von Britta Hufeisen entwickelt und im Rahmen eines Projektes des „Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats“ in Graz (unter wissenschaftlicher Begleitung und unter Beteiligung von Bildungsministerien) an Schulen in verschiedenen europäischen Ländern erprobt und umgesetzt. Ziel von „PlurCur“³ – so das europaweit eingetragene und geschützte Markenzeichen dieses Gesamtcurriculums – ist die systematische curriculare Verankerung der Förderung von Mehrsprachigkeit über die Grenzen von Fächern hinweg in formaler, nicht-formaler und informeller Bildung in den drei Bildungssektoren. Im Zentrum steht der Schulbereich, in dem als Lern- und Unterrichtsformen Sprachentage ebenso infrage kommen wie mehrsprachiges Theaterspielen oder mehrsprachiger Fachunterricht – gerade heute ein hochaktuelles Thema, wenn es um den Einbezug der Herkunftssprachen von Geflüchteten geht.

2. Inhalt von Lehrplänen

Lehrpläne können sich im Umfang sowie in der formalen und inhaltlichen Gestaltung beträchtlich voneinander unterscheiden. Die folgenden Elemente sind somit nicht als eine umfassende oder gar definitorische Liste anzusehen, sondern als eine Aufzählung von Elementen, die sich häufig, aber nicht immer zwingend in Lehrplänen wiederfinden.

In der Regel werden folgende Elemente festgehalten:

- die Ziele, die im Unterricht anvisiert werden;

³ PlurCur: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

- eine Zusammenfassung der Inhalte, die zur Erreichung des Zieles behandelt werden sollen;
- mehr oder weniger verbindliche Angaben zur Progression, in der die Inhalte behandelt und die Ziele erreicht werden sollen.

Daneben können Lehrpläne auch folgende Punkte enthalten:

- Hinweise zur Bedeutung des Fachs für die schulische Bildung sowie die Verbindung mit anderen Fächern (sowie mit überfachlichen Aspekten);
- Angaben zur Methodik und zur Didaktik, die angewendet werden sollen;
- Informationen zu Stundentafeln oder zu Prüfungen (bzw. Prüfungsformen), die zur Kontrolle des Lernstandes möglich oder verbindlich vorgesehen sind.

Bei den inhaltlichen Lernzielen stehen meistens die traditionellen Teilfertigkeiten im Mittelpunkt: Sprechen (manchmal aufgeteilt in dialogisches und monologisches Sprechen), Hören, Lesen und Schreiben, zusammen mit einer Progression der Sprachmittel (v. a. Wortschatz und Grammatik). Neuere Lehrpläne formulieren den anvisierten Sprachstand meist in Form einer Niveaustufe des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) des Europarats (Europarat 2001). Daneben enthalten Lehrpläne manchmal auch Vorgaben bezüglich der Inhalte, die behandelt werden sollen, z. B. literarische oder sachkundliche Inhalte, Landeskunde o. Ä.

3. Neuere Entwicklungen in Lehrplänen für DaF und DaZ

Ganz entscheidend werden neuere Lehrpläne seit seinem Erscheinen vom „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER) geprägt. Obwohl er manchmal so wahrgenommen wird, ist der GER nicht präskriptiv ausgerichtet, sondern soll als Orientierungsinstrument für das Lernen, Lehren und Beurteilen (vgl. Untertitel) dienen, aber auch für die Erarbeitung von Lehrplänen, Lehrmitteln usw. Der Einfluss des GER in neueren Lehrplänen ist vielfältig; besonders deutlich zeigt er sich bei der Art, wie die Lernziele darin festgehalten werden: Während diese früher eher in Form von Wissens- oder Lerninhalten dargestellt wurden, ist heute eher eine Hinwendung zu einer Output-Orientierung sowie zu Kompetenzen (bzw. Kompetenzbeschreibungen) zu beobachten, wobei zu beachten ist, dass der Kompetenzbegriff nicht nur in der Fachwelt, sondern auch in der Schulwirklichkeit sehr unterschiedlich ausgelegt werden kann (vgl. dazu z. B. Klieme 2006, Schneuwly 2015).

Inhaltlich finden sich in neueren Lehrplänen beispielsweise:

- Hinweise zur Mehrsprachigkeit, die ein Ziel des Sprachenunterrichts ist;
- Bezüge zur Interkulturalität (bzw. allgemein zur Ausbildung einer aktiven (inter-)kulturellen Kompetenz), die damit verbunden ist;
- Sprachmittlung: Aktivitäten, die zwischen den Sprachen und/oder zwischen sprachlichen Fertigkeiten stattfinden; klassisch sind Tätigkeiten wie Übersetzen oder Dolmetschen; im Sprachalltag geht es aber auch um eine sinn-gemäße Übertragung, das Notizenmachen beim Zuhören oder um eine mündliche Zusammenfassung eines gelesenen Texts (vgl. Konsortium Har-moS Fremdsprachen 2009, 71 ff.);
- Kommunikations- und Lernstrategien;
- Sprachreflexion und Selbstkompetenzen;
- Medienkompetenzen, die für den eigentlichen Spracherwerb, aber auch für das kommunikative Handeln allgemein nötig sind.

Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts (namentlich seit den 1980er-Jahren) stehen Lehrpläne in einer gewissen Konkurrenzsituation mit anderen wissenschaftlichen und sprachenpolitischen Entwicklungen, die in der Regel über einzelne Lehrplanräume hinausgehen. Es handelt sich um nationale und auch internationale Initiativen, die sich mit der Standardsetzung befassen, wie sie im angelsächsischen Raum seit einiger Zeit verbreitet ist. Das Ziel solcher Unternehmungen ist es, unterschiedliche nationale bzw. internationale Schulsysteme und deren Output vergleichbarer zu machen. Dies geschieht namentlich durch standardisierte Leistungsmessungen (vgl. z. B. in der Schulsprache die PISA-Studien sowie im Bereich schulische Fremdsprachen die DESI-Studie (Klieme 2006) oder der IQB-Bildungstrend (Stanat et al. 2016)), wobei sich die Standardbemühungen im Bereich Fremdsprachen – zumal im europäischen Raum – konzeptuell am GER orientieren. Sie ziehen, ob gewollt oder nicht, eine bestimmte Vereinheitlichung des Unterrichts (in Bezug auf die Anforderungen und Ziele) nach sich.

4. Lehrpläne für DaF/DaZ in der Schweiz

Im Zentrum dieses Abschnittes steht die Situation in der mehrsprachigen Schweiz, in der Deutsch als Landessprache nicht nur – weitgehend als Erstsprache⁴ – als Schulsprache unterrichtet wird, sondern auch als Zweitsprache

⁴ Natürlich sprechen nicht alle Schülerinnen und Schüler in der Deutschschweiz (nur Deutsch als Erstsprache; dahingehend ist die Situation vergleichbar heterogen wie in den anderen deutschsprachigen Ländern und Regionen. Auf die Diglossiesituation

(in der deutschsprachigen Schweiz) und als Fremdsprache (in den anderssprachigen Landesteilen).⁵ Die neueren, sprachpolitischen und didaktischen Entwicklungen werden in der Öffentlichkeit, aber auch auf politischer Ebene interessiert, oft auch sehr kritisch verfolgt.⁶

Lehrpläne waren bisher in der Schweiz traditionell kantonal konzipiert; seit dem neuen Jahrhundert ist eine neue, sprachregionale Lehrplanentwicklung festzustellen. Diese gründet auf verschiedenen Ursachen, u. a. auf der Verankerung der Bildungsartikel in der Bundesverfassung (welche auf eine gewisse Harmonisierung des Schulwesens abzielen) sowie aus der Bestrebung, die 26 kantonalen Bildungssysteme untereinander zu harmonisieren (vgl. dazu das aus den Bildungsartikeln abgeleitete HarmoS-Konkordat). Eine überregionale Abstimmung wird auch über die nationalen Bildungsziele (EDK 2017), die 2011 freigegeben worden sind, anvisiert.⁷

Eine weitgehende Übereinstimmung gibt es in den Lehrplänen ebenfalls bei den Ausführungen zur Didaktik, auch über die sprachregionalen Grenzen hinaus. Eine der derzeit explizitesten Konzeptualisierungen bietet wohl die *Didaktik der Mehrsprachigkeit*, wie sie etwa von Sauer & Saudan (2008) oder in Hufeisen & Lutjeharms (2005) festgehalten worden ist.

Eigentliche DaZ-Lehrpläne sind in der Schweiz selten; einen kantonalen DaZ-Lehrplan gibt es nur im Kanton Solothurn.⁸

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf den Raum Westschweiz, weltweit eines der wenigen größeren Gebiete, in denen Deutsch als erste Fremdsprache (vor Englisch als L3) unterrichtet wird.

(Dialekt und Hochdeutsch) kann hier nicht näher eingegangen werden; zum Status des Hochdeutschen vgl. Hägi & Scharloth 2005.

⁵ Aus Platzgründen müssen wir auf eine Darstellung des Fachs Deutsch im italienischsprachigen Kanton Tessin sowie im dreisprachigen Kanton Graubünden, in dem Deutsch als Schulsprache, als DaF und als DaZ unterrichtet wird, leider verzichten.

⁶ Zu den Kontroversen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts vgl. Dieu 2016.

⁷ Eine erste nationale Überprüfung der nationalen Lehrplanziele – und somit auch im Bereich DaF – auf Primarschulstufe ist derzeit (Schuljahr 2016/17) im Gange (vgl. EDK 2016).

⁸ Lehrplan für die Volksschule, Kanton Solothurn (68–69); eine Überarbeitung des Lehrplans ist derzeit im Gange: https://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/Schulbetrieb_und_Unterricht/Lehrplan/Volksschullehrplan.pdf [zuletzt geprüft: 30.6. 2018].

4.1 DaF in der Westschweiz

In der französischsprachigen Schweiz⁹ gibt es eine lange Tradition der Bildungskoordination: Erste Versuche einer Vereinheitlichung gehen auf das Jahr 1898 zurück (Cardinet Schmidt et al. 1994, 25 ff.); eine weitgehende Koordination ist aber erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts erreicht worden. 2009 trat die Westschweizer Schulvereinbarung (*Convention scolaire romande*) in Kraft, die u. a. einen gemeinsamen Lehrplan beabsichtigte. Ein solcher wurde 2010 als Westschweizer Lehrplan (*Plan d'Études Romand*, PER) (CIIP 2010) verabschiedet und gilt seit dem Schuljahr 2011/12. Im Gegensatz zum geplanten Deutschschweizer Lehrplan war der Westschweizer *Plan d'études* (fortan PER) kaum Gegenstand großer politischer Kontroversen. Auch andere Bereiche der Koordination wie gemeinsame Lehrmittel oder die Vorverlegung des obligatorischen Unterrichts wurden erreicht, während andere (etwa die Schaffung gemeinsamer Referenztests oder die Einführung des „Europäischen Sprachenportfolios“) bislang nicht realisiert worden sind.

Der PER fasst die Lehrplaninhalte in drei Gesichtspunkten zusammen: Einerseits werden die Lehr- und Lerninhalte in fünf Fächergruppen (*domaines disciplinaires*) zusammengefasst. Daneben gibt es fächerübergreifende Bereiche der Allgemeinbildung (*formation générale*, z.B. Umgang mit Informationstechnologie, Gesundheit und Wohlbefinden, Selbstmanagement, Demokratie und Interdependenz) sowie allgemeine Fähigkeiten (*capacités transversales*, z.B. Zusammenarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Lernstrategien oder kritisches Denken).

Der Bereich Sprachen umfasst neben der Schulsprache Französisch auch die beiden schulisch gelernten Fremdsprachen Deutsch (ab 5. Schuljahr¹⁰) und Englisch (ab 7. Schuljahr). Die grundlegenden Ziele des Fachbereichs Sprachen sind in einer für alle Sprachen gemeinsamen allgemeinen Einleitung (*Commentaires généraux*) festgehalten; auch die Darstellung der Lernziele folgt für alle Sprachen weitgehend demselben Muster.

Die Lernziele im Fach DaF sind in Form von sieben thematischen Achsen zusammengefasst: Neben den produktiven und rezeptiven Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch geht es um Sprachstrukturelles (*fonctionnement de la langue*) sowie um sprachenübergreifende Ansätze (*approches interlinguistiques*). Die jeweiligen Detailbeschreibungen – in Form

⁹ Zur französischsprachigen Schweiz (auch *Westschweiz* oder *Romandie* genannt) gehören vier einsprachig französische und drei zweisprachige Kantone (jeweils mit den Amtssprachen Französisch und Deutsch).

¹⁰ Das 5. Schuljahr (ca. 8-jährige Kinder) in der Westschweiz entspricht dem 3. Primarschuljahr in der Deutschschweiz.

einer Progression, einer Beschreibung der zu erreichenden Mindestkompetenzen sowie von pädagogischen Hinweisen – richtet sich stark am GER und dessen Kompetenzbeschreibungen aus.

Nicht nur der Lehrplan ist in der ganzen Westschweiz derselbe, sondern auch die Lehrmittel: Seit dem Schuljahr 2014 wird eine neue Lehrmitteleration progressiv eingeführt.

4.2 Vergleich: DaF in Frankreich

In Frankreich ist der Lehrplan für die *Cycles 2, 3, 4* (7–14 Jahre) ebenfalls vor Kurzem aktualisiert worden (September 2015); der Unterricht in anderen Sprachen (Fremd- oder Regionalsprachen) beginnt ab dem dritten *cycle* (ab dem 9. Altersjahr). Auch dieser Lehrplan (der nicht sprachenspezifisch ausformuliert ist und somit nicht DaF-spezifisch ist) erwähnt neben den bekannten fünf Teilfertigkeiten – im Mündlichen wird zwischen kontinuierlichem Sprechen („*parler en continu*“) und dialogischem Sprechen („*réagir et dialoguer*“) unterschieden – das Kennenlernen von kulturellen Aspekten der Sprache („*découvrir les aspects culturels d’une langue vivante étrangère et régionale*“) ¹¹, das allerdings zu einem Großteil aus Hinweisen zu Sprachmitteln (Wortschatz, Grammatik und Phonologie) besteht. Auch sonst gibt es Gemeinsamkeiten mit dem Westschweizer Lehrplan, so etwa der Bezug zum GER bei der Festlegung der erwarteten Niveaus. Sprachenübergreifende Aspekte spielen aber im Vergleich zum Westschweizer Lehrplan eine weit weniger prominente Rolle: Sie werden zwar erwähnt, aber eher am Rande: „*Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l’occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français.*“ ¹²

¹¹ Projet de programmes pour les cycles 2, 3, 4, 126: http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-septembre/22/9/programmes_cycles_2_3_4_469229.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹² Projet de programmes pour les cycles 2, 3, 4, 134: http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-septembre/22/9/programmes_cycles_2_3_4_469229.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018]. Übersetzung: „Sprachliche Aktivitäten in den lebenden Fremdsprachen sowie in den Regionalsprachen bieten die Gelegenheit, die vergleichende Arbeit zwischen dem Funktionieren der Zielsprache und demjenigen des Französischen weiterzuführen.“

4.3 DaZ in der Deutschschweiz ...

Ebenso wie im Westschweizer PER wurden im neuen Deutschschweizer Lehrplan (*Lehrplan 21*) die Lehrpläne für alle Sprachen gemeinsam erarbeitet und mit Querverweisen verknüpft. Neben dem einheitlichen Aufbau¹³ sind auch die kulturellen und interkulturellen Zielsetzungen sprachenübergreifend vergleichbar. Allerdings macht dieser Lehrplan lediglich in den einleitenden Kapiteln zu den Sprachen einen Hinweis zu DaZ: „Deutsch als Zweitsprache ist Bestandteil des Sprachenlernens in der Volksschule, wird im Lehrplan aber nicht speziell dargestellt. Grundsätzlich sind die in Deutsch formulierten Grundansprüche anzustreben.“ (D-EDK 2014, 2)

5. ... und in Österreich¹⁴

Als historisch erste Reaktion auf die zunehmende Heterogenität in der Schule in Österreich¹⁵ kann die Einführung des Unterrichtsprinzips *Interkulturelles Lernen* an den allgemein bildenden Pflichtschulen Anfang der 1990er-Jahre und von Lehrplänen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch im Schuljahr 1992/93 gesehen werden. „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ wurden dann erst im Schuljahr 2000/01 eingeführt und gelten auch für die Unterstufe der weiterführenden Schulen. An der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen wurde ein Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache erst im Zuge der „Neuen Oberstufe“ verordnet und tritt erst ab Beginn des Schuljahres 2017/18 in Kraft (Bundesministerium für Bildung 2016, 5). Hinter der stufenweisen Einführung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems lässt sich die ursprüngliche – und später als falsch erkannte – Annahme vermuten, dass die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache sich in wenigen Schuljahren abschließen lässt.

Aktuell gilt in der Volksschule (1.–4. Schulstufe) der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ in

¹³ Lehrplan 21: vgl. die strukturellen und inhaltlichen Hinweise zum Sprachenlehrplan: <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e114> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹⁴ Der Inhalt des kommenden Abschnitts bezieht sich auf die bis zum Schuljahr 2017/18 gültige Situation. Mit dem Schuljahr 2018/19 wurde die Deutschförderung bzw. der DaZ-Unterricht in den österreichischen Schulen neu geregelt.

¹⁵ In Österreich ist die schulische Bildung Bundesangelegenheit, und daher werden Lehrpläne bundeseinheitlich verordnet. Kommunen und Bundesländer haben nur Teilzuständigkeiten im Bereich der Schulerhaltung und der Dienstaufsicht für Lehrpersonen.

der Fassung von 2012, der in Verbindung mit dem allgemeinen Lehrplan für das Fach Deutsch „Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache“ ist (ebd., 7). Er versteht sich als „mehrjähriges Lernkonzept, das von [...] Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe [...]), das [...] aber auch in Teilbereichen übersprungen werden kann“ (ebd.). Außerordentlichen Schülerinnen und Schülern (die dem Unterricht noch nicht folgen können) werden bis zu zwölf, ordentlichen Schülerinnen und Schülern bis zu fünf Wochenstunden besonderer Förderunterricht „zum Erwerb der Unterrichtssprache“ angeboten (ebd.).

Der Fachlehrplan für Deutsch der Sekundarstufe I aller Schulformen (5.–8. Schulstufe) legt fest: „Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-) Sprache ist, [...] so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird“ (ebd., 21). „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“, gelten sowohl für den Förderunterricht als auch den Regelunterricht und heben die besonderen Lernbedingungen von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen hervor. Für die Oberstufe (9.–12. Schulstufe) der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) gibt es einen Lehrplan für die „Unverbindliche Übung ‚Deutsch als Zweitsprache‘“, die die Aufgabe hat, „die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu vertiefen“ und somit „als ein unterstützendes Sprachtraining in Deutsch“ (ebd., 24) zu verstehen ist.

Auch für einige Schulformen im berufsbildenden Bereich existieren Lehrpläne für „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“. In den neueren Lehrplänen wird der Lehrstoff – im Gegensatz zu den eher summarischen Auflistungen der älteren Generationen – sehr detailliert nach Semestern und Kompetenzen in einzelnen, so genannten „Kompetenzmodulen“ aufgeschlüsselt. Exemplarisch soll hier das Kompetenzmodul 3 aus dem 3. Semester der AHS-Oberstufe (10. Schulstufe) kurz beschrieben werden: Es enthält Beschreibungen von Kompetenzen (in der Art von Deskriptoren, allerdings auf einer abstrakteren Ebene als etwa beim GER) wie z. B. „Gesprächen folgen; öffentlichen Sprachgebrauch analysieren und kritisch kommentieren“ (ebd., 43) aus insgesamt siebzehn Teilbereichen (das Beispiel stammt aus dem Teilbereich „Hörverständnis“ in den fünf Kompetenzfeldern *Mündliche Kompetenz*, *Schriftliche Kompetenz*, *Textkompetenz*, *Literarische Bildung* und *Mediale Bildung* (ebd., 43 f.)). Dass sich diese Differenziertheit der Kompetenzbeschreibung im Unterricht konkret abbildet, scheint ein sehr hoher Anspruch zu sein.

Neben dem DaZ-Unterricht ruht der Umgang mit sprachlicher Vielfalt im österreichischen Schulwesen auf zwei weiteren Säulen: dem „Muttersprachlichen Unterricht“ in den Herkunfts- bzw. Familiensprachen und dem Unter-

richtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (Brizić 2007, 208). Im Bereich des *Interkulturellen Lernens* enthalten die Lehrpläne in den „allgemeinen didaktischen Grundsätzen“ Bestimmungen wie:

Der Zusammenhalt in der Klasse wird dadurch gefördert, dass alle [...] ihre besonderen Fähigkeiten und Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren. Sensibilität für die psychische und soziale Situation von Kindern mit Migrationshintergrund ist besonders wichtig. (Bundesministerium für Bildung 2016, 51)

Auf Mehrsprachigkeit wird an anderer Stelle noch detaillierter eingegangen, u. a. in folgender Passage:

Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt können sich dann am besten entwickeln, wenn sie auf frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache und dem Unterricht der Volksgruppensprachen, der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren. (ebd., 52)

Diese Passage scheint sich direkt auf die Überlegungen des Europarats zur Bildungssprache (Council of Europe 2014) und auch auf das Konzept eines Gesamtsprachencurriculums (vgl. oben) zu beziehen. Ein weiterer Aspekt, der sowohl in Hufeisens Gesamtsprachencurriculum wie in den aktuellen Lehrplänen Berücksichtigung findet, ist die Ausweitung von einem bloßen DaZ-Unterricht zu einer bildungssprachlichen Kompetenzentwicklung in allen Fächern: „Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist von besonderer Bedeutung“ (ebd., 52). Das verweist auf den CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)-Gedanken, bei dem Sachfachinhalt und Sprachenlernen verschränkt werden und der ebenfalls ein wichtiger Bestandteil von Gesamtsprachencurricula ist.

Ein letztes Element der österreichischen Lehrplan-Landschaft, das in diesem Zusammenhang noch anzuführen ist, ist das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm & Reich 2011). Es ist „eine Konkretisierung allgemeiner Zielvorstellungen der österreichischen Sprachenpolitik und ein Beitrag zur Einfügung des schulischen Sprachenlernens in das Konzept des lebenslangen Lernens“ (ebd., 4). Es ist in die Bereiche 1. Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen, 2. Wissen über Sprachen/Vergleichen von Sprachen/Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen und 3. Sprachlernstrategien gegliedert und ordnet die aufgelisteten Kompetenzen jeweils zwei Schulstufen des österreichischen Bildungssystems zu. Auch für einige berufsbildende Schultypen werden Kompetenzen formuliert. Als spezieller Zweck dieses Curriculums wird u. a. angeführt: „Sprachliche Bildung kommt als umfassende Aufgabe in den Blick, die mit dem schulischen Lernen wie mit dem Leben außerhalb der Schule verbunden ist.“ und „Die Formulierung

der Ziele des Mehrsprachigkeitsunterrichts in einem eigenen Curriculum sichert ab, dass diese als übergreifende Ziele wahrgenommen und in der Vielfalt der Ziele, die den einzelnen Fächern aufgetragen sind, nicht an den Rand gedrängt werden.“ (ebd., 8)

6. Fazit

Lehrpläne haben im Schulwesen eine lange Tradition und bilden für den DaF- und DaZ-Unterricht einen wichtigen Handlungsrahmen für Lehrkräfte, der allerdings je nach Unterrichtskontext und in Bezug auf die Bedürfnisse der Lernenden weiter differenziert werden muss. Die Frage, inwieweit der tatsächliche Unterricht mit den in einem Lehrplan festgehaltenen Zielsetzungen und Prinzipien übereinstimmt (bzw. übereinstimmen kann), bleibt in vielen Fällen offen, da andere Elemente – namentlich Lehrmittel – im Alltag eine weit prägendere Rolle spielen. Es ist auch fraglich, wie genau sich die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in einem Lehrplan festhalten lassen – und ob sie sich überhaupt objektivieren – bzw. ‚messen‘ – lassen (müssen). In Bezug auf DaF- und DaZ-Lehrpläne können die folgenden Punkte hervorgehoben werden:

- Es braucht Lehrpläne, die auf die ganze Bandbreite von Deutschlernenden ausgerichtet sind (schulisches Fremdsprachenlernen, berufliche Bedürfnisse, Migration usw.).
- Wichtigstes Ziel im DaZ-Unterricht sollte es sein, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzuhaben. Dafür braucht es Zugang zur Bildungssprache (Drumm & Henning 2015, 11 ff.) und hier insbesondere zur Textkompetenz in allen Facetten.
- Dort, wo es sinnvoll ist, sollen der „monolinguale Habitus“ der Schule (Gogolin 2008) aufgebrochen werden und andere Sprachen sinnvoll eingesetzt werden. Dies kann auf der Ebene von Lehrplänen in Form von Gesamtsprachencurricula geschehen, bei denen alle Sprachen (Unterrichtssprache/Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes einbezogen werden.
- Wünschenswert ist auch eine verbesserte Operationalisierung und Evaluierung von interkulturellen Lernzielen.
- Lehrpläne für DaF/DaZ sollen so gut wie möglich auf Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Lernenden eingehen (besonders auch, wenn zusätzlich eine Alphabetisierung oder Annäherung an das lateinische Alphabet nötig ist).
- In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sollen Lehrplananliegen einen gebührenden Platz einnehmen (namentlich in den Bildungs- bzw. Grundwissenschaften).

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg., 2015): *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.

Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen – gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluß auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann (=Internationale Hochschulschriften 465).

Bucher, Monika (2015): *Vergleich Lehrpläne BKZ – Lehrplan 21. Vergleich der aktuellen Lehrpläne der Kantone Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Freiburg (deutschsprachiger Teil) und Wallis (deutschsprachiger Teil) mit dem Lehrplan 21*. Luzern: BKZ Geschäftsstelle. (Aktualisierung der Version vom 28.6.2013/Bucher, Monika/Renggli, Andrea & Wolfisberg, Arthur).

Bundesministerium für Bildung (Hrsg., 2016): *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ); Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht; Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, 11., aktual. Aufl.* Wien: Bundesministerium für Bildung (=Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 6/2016–17).

Cardinet Schmidt, Geneviève/Forster, Simone & Tschoumy, Jacques-André (1994): *Le passé est un prologue. 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin*. Neuchâtel: IRDP.

Christ, Ingeborg (2007): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl.* Tübingen, Basel: Francke 71–77.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010): *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP. <https://www.plandetudes.ch/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Council of Europe (2014): *Language Policy: Languages in education – languages for education: A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp? [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Deutscher Bildungsserver. (Informationen zu Bildungs- und Lehrplänen) <https://www.bildungsserver.de/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): *Lehrplan 21. Sprachen (Englisch 1. Fremdsprache/Französisch 2. Fremdsprache)*. Luzern: D-EDK. <https://www.lehrplan.ch/> [zuletzt überprüft: 30.6.2018].

Dieu, Anne (2016): Apports et limites des ententes intercantionales. Le cas de l'enseignement des langues „étrangères“ à l'école primaire. *Cahier de l'IDHEAP 297*. Lausanne: IDHEAP Institut de hautes études en administration publique.

Drumm, Sandra & Henning, Ute (2015): Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven. *Babylonia 3/15*, 9–17.

educa.ch: *Sprachregionale Lehrpläne*. (Sammlung mit Lehrplänen und Informationen zu den sprachregionalen Lehrplänen in der Schweiz) <https://bildungssystem.educa.ch/de/sprachregionale-lehrplaene> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch lehren und lernen 6).

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Extermann, Blaise (2013): *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil.

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2. Aufl. Münster: Waxmann.

Hägi, Sara & Scharloth, Joachim (2005): Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistik online* 24, 3/05, 19–47. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/636/1100> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Hopmann, Stefan Thomas (1998): Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz & Rhy, Heinz (Hrsg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim: Beltz (=Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 38), 165–188.

Hopmann, Stefan Thomas (1988): *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität.

Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167–172.

Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg., 2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr.

Hufeisen, Britta & Neuner Gerhard (Hrsg., 2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ.

Klieme, Eckhard (2006): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Brüssel: Europäisches Parlament.

Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009): *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. https://edudoc.ch/record/87025/files/L2_wissB_25_1_10_d.pdf [zuletzt geprüft: 20.12.2017].

Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Wien, Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Bundesministerium für den Unterricht, Kunst und Kultur.

Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg., 2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter.

Lewy, ArieH (Hrsg., 1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015): *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. <http://www.education.gouv.fr/cid93042/projet-de-programmes-pour-les-cycles-2-3-et-4.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Sauer, Esther & Saudan, Victor (2008): *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht“*. <http://docplayer.org/50574993-Aspekte-einer-didaktik-der-mehrsprachigkeit-vorschlaege-zur-begrifflichkeit.html> [zuletzt geprüft: 20.12.2017].

Schneuwly, Bernard (2015): Der Inhalt der Kompetenz ist ihre Form: administrative Kontrolle versus historisch gewachsene Schulfächer als Werkzeuge der Lehrpersonen. *Lehrplanforschung. Curriculare Planung*. <http://www.lehrplanforschung.ch/?p=4485> [zuletzt geprüft: 20.12.2017].

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2017): *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Bern: Generalsekretariat EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2016): *Grundkompetenzen obligatorische Schule. Informationen zur Durchführung der Erhebung in Sprachen (Ende Primarstufe)*. Bern: Generalsekretariat EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2013): *IDES-Dossier/Dossier thématique IDES. Lehrpläne – Zuständigkeit für den Erlass von Lehrplänen in den deutschsprachigen Kantonen*. Bern: Informationszentrum IDES – Centre d'information IDES.

Sivesind, Kirsten/Van den Akker, Jan & Rosenmund, Moritz (2012): The European Curriculum: restructuring and renewal. *European Educational Research Journal* 11/3, 320–327.

Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan & Haag, Nicole (Hrsg., 2016): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.

Wacker, Albrecht (2008): *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung: eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehrerprofile, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung

Karin Ende (Goethe-Institut, Marokko) und Imke Mohr (Goethe-Institut, Deutschland)

in Zusammenarbeit mit

Olivier Bolomey (Pädagogische Hochschule Lausanne, Schweiz), Ilona Feld-Knapp (Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn), Thomas Fritz (Volks-hochschule-VHS, Lernraum Wien, Österreich), Cornelia Gick (Universität Freiburg, Schweiz)

Die Reformen in der Fremdsprachenlehrer/innenbildung in den deutschsprachigen Ländern führten in den letzten zehn Jahren dazu, dass Bachelor- und Masterprogramme eingerichtet wurden, Curricula modularisiert und vielfach harmonisiert, das Prinzip der Kompetenzorientierung umgesetzt und Kernkompetenzen von Lehrkräften intensiv diskutiert wurden. Auch in vielen nicht-deutschsprachigen Ländern reagierte die Lehrerbildung darauf, dass sich Fremdsprachenunterricht im Kontext von Globalisierung verändert und Lehrkräfte als Schlüsselfiguren über erweiterte Kompetenzprofile verfügen müssen, die es ihnen ermöglichen, gemeinsam mit den Lernenden einen zeitgemäßen und an den Lernbedarfen der Zielgruppen orientierten Unterricht zu gestalten. Dies bedeutet, dass eine fremde Sprache unterrichten ein lebenslanger und herausfordernder Lernprozess für Lehrkräfte in ihren diversen Kontexten ist. Als Bezüge für die Lehrer/innenfort- und Weiterbildung müssen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Unterrichtsforschung, Bildungswissenschaften und unterrichtliches Handeln von Lehrkräften eng aufeinander bezogen sein.

Fundiert ausgebildete Lehrer/innen, die sich ihrer Rolle bewusst sind und über das nötige Fachwissen und die nötigen Kompetenzen verfügen, um Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, sind das Rückgrat des Unterrichtens von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Lehrerprofile sind äußerst vielfältig und abhängig davon, ob Deutsch im Ausland oder in den deutschsprachigen Ländern, in der Schule oder im Erwachsenenbereich, studienbegleitend oder berufsorientierend unterrichtet wird. Ebenso vielfältig sind die Wege zu kompetenten Lehrkräften: Universitäre Lehrerbildung für den Schuldienst, berufsbegleitende oder -vorbereitende Weiterbildung, Fortbildung oder sogar ein Mix aus alledem.

Dieser Beitrag geht fünf grundlegenden Fragestellungen nach, die exemplarisch beantwortet werden:

1. Welches sind wichtige Prinzipien der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung?
2. Was ist modellhaft für die Deutschlehrerbildung an den Hochschulen?
3. Über welche (Kern-)Kompetenzen sollten Deutschlehrkräfte verfügen?
4. Welche Kompetenzen setzt das Unterrichten im Kontext von Migration voraus?
5. Wie lernt man das eigentliche Unterrichten?

1. Kompetenzorientierung in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung

Analog zur Tendenz in der Fremdsprachenvermittlung seit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) und analog zur Entwicklung der so genannten Bildungsstandards in Europa entstanden im letzten Jahrzehnt vor allem im europäischen Kontext zahlreiche Instrumente (s. nächster Absatz), die Kompetenzen von Lehrkräften beschreiben. Ziel ist es dabei, durch Kompetenzstandards den Sprachunterricht zu verbessern, Anforderungen an Lehrkräfte und damit Qualifizierungsziele zu beschreiben (Wipperfurth 2009, 21). Mit einer Orientierung auf die unterrichtsbezogenen, pädagogischen, didaktischen und personalen Kompetenzen von Lehrkräften wird sichtbar, worauf Lehrkräfte für die Planung und Durchführung von erfolgreichem Unterricht zurückgreifen können müssen (Krumm 2016, 311). Diese Orientierung auf Kompetenzen von Lehrenden wurde auch gestützt von einer Unterrichtsforschung, die das Geschehen im Klassenzimmer analysiert und die dabei die Wissensbestände und Fertigkeiten der zentralen Akteure „Lehrkräfte“ im Unterricht beschreibt (vgl. auch Hattie 2013).

Das „Raster zur Selbstbeurteilung von Sprachlehrenden in der Ausbildung“ (EPOSTL) (Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat 2007) versammelt 193 Kann-Beschreibungen, die von Sprachlehrenden in Ausbildung oder im Berufsstart genutzt werden können.

Das „Europäische Profileraster für Sprachlehrende“ (EPR) (Goethe Institut 2013) teilt analog zum GER Lehrkompetenzen in unterschiedliche Kompetenzbereiche und sechs verschiedene Grade der Professionalisierung ein. Es dient ebenfalls der Selbst- und Fremdevaluation und wird oft in der Lehrerfortbildung genutzt.

Der „Framework for Language Teacher Training & Development“¹, eine Weiterentwicklung des EPR in englischer Sprache, sieht eine Reduzierung auf drei Kompetenzniveaus und sieben Kompetenzbereiche vor und ordnet Kann-Beschreibungen den Aspekten „knowledge, understanding and awareness, practical skills and abilities“ und „attitudes and values“ zu.

Die „berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile“ (Kuster et al. 2014) umfassen sprachliche Kompetenzen, die für den Lehrberuf gebraucht werden: Die beschriebenen berufsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten von Sprachlehrkräften bilden ab, was genau eine Lehrkraft sprachlich handelnd können muss (vgl. auch Punkt 3).

¹ Framework for Language Teacher Training & Development: www.eaquals.org [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Eine Arbeitsgruppe des Europäischen Fremdsprachenzentrums arbeitet derzeit an einem Referenzwerk, das die Konzepte der verschiedenen Instrumente zusammenführt.²

Voraussetzung für den Aufbau komplexer Lehrkompetenzen ist eine grundlegende Bereitschaft der Lehrkräfte zur Reflexion und ein Sich-Bewusst-Werden, dass das Verständnis der eigenen Rolle entscheidend dabei ist und dass dieses von kulturellen und biografischen Fakten geprägt wird. Ebenso fundamental ist das Wissen darum, dass sich die eigenen Kompetenzen an ein stetig sich veränderndes berufliches Umfeld anpassen müssen.

Kompetenzorientierung im Bereich der Lehrkräftequalifizierung ist demnach nicht statisch, sondern dynamisch zu verstehen.

2. Berufsorientierung

Ähnlich weitreichende Konsequenzen wie der GER hatte der Bologna-Prozess für die Gestaltung der Lehrerbildung an den Hochschulen. Der Wunsch, das europäische Hochschulsystem international vergleichbar und konkurrenzfähig zu machen, führte zu Ausbildungsmodellen, die auf Modularisierung und Kerncurricula setzen. Letztere erfüllen eine koordinierende Funktion zwischen den Fächern und den Bezugswissenschaften der Lehrerbildung, decken ca. 50% der Ausbildungsinhalte, lassen damit den Auszubildenden Wahlfreiheit und den ausbildenden Instituten die Möglichkeit der Profilbildung (Lütgert 2002, Funk 2003).

Nach dem „Hamburger Modell“, um nur ein Modell zu nennen, erstreckt sich die Lehrerqualifizierung vom BA- über den MA-Studiengang und schließt mit dem Referendariat ab. Für diesen zweiten Ausbildungsabschnitt ist nicht die Universität, sondern das jeweilige Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) zuständig. Die wichtigsten Eckpunkte sind:

- Ein standardisiertes Eignungsverfahren: Damit können sich die Studierenden vor der Immatrikulation und nochmals gegen Ende des BA-Studiengangs ein Bild über ihre persönliche Eignung für den gewählten Lehrberuf machen.
- Offenheit für die Erfordernisse der späteren Berufstätigkeit: Studiert werden zwei (Unterrichts-)Fächer, beide Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft.

² ECML: <http://www.ecml.at/Thematicareas/Teachercompetences/tabid/1934/language/en-GB/Default.aspx> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

- Praxisorientierung: Praktika sind verpflichtender Baustein des Studiums. Diese sind im BA-Studiengang eine praxisbezogene Einführung und ein integriertes Schulpraktikum. Im 2. und 3. Semester des MA-Studiengangs ist es das Kernpraktikum mit einer hohen Zahl von ECTS-Kreditpunkten. Für Planung und Durchführung/Begleitung dieses Praktikums ist die Universität gemeinsam mit dem für den Vorbereitungsdienst zuständigen Landesinstitut verantwortlich.
- Inhaltliche Abstimmung von Studium und Referendariat: Für die drei fachübergreifenden Themen *Schulentwicklung*, *Neue Medien* und *Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität* gibt es Kerncurricula. Neben verpflichtenden Modulen des Kerncurriculums gibt es Wahlmodule zu praxisrelevanten Themen des Studiums.
- Förderung eines individuellen Lehrer/innenprofils: Während des Referendariats werden zusätzlich zu den Kerncurricula Wahlmodule zu Themen schulaktueller Entwicklungen bzw. individuellen Fortbildungswünschen angeboten.
- Unterstützung des Berufsstarts: Das Referendariat dauert achtzehn Monate. Danach folgt die begleitete Berufseingangsphase für neu eingestellte Lehrer/innen, die bereits Teil der Lehrerfortbildung ist. Sie unterstützt Berufseinsteiger/innen, stärkt die Professionalität der Berufsanfänger und erleichtert die Integration an der Schule.³

Diese Eckpunkte des „Hamburger Modells“ verdeutlichen wichtige Prinzipien der Berufsorientierung in der Lehrer/innenbildung.

Neben der strukturellen Umgestaltung sind auch die Inhalte der universitären DaF-Lehrer/innenausbildung hinsichtlich der späteren Berufspraxis deutlich verändert. Berufsorientierung verlangt eine Neubewertung des Verhältnisses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis (vgl. schon Bredella 2003):

- Die deutsche Sprache und Kultur wird aus der Perspektive des Lehrens und Lernens behandelt. Kenntnissen in Deutsch als Fremdsprache kommt daher in der Lehrerausbildung eine Schlüsselfunktion zu (Krumm & Riemer 2010).
- Die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen sind Lerngegenstand; Lehre und Forschung bilden – immer bezogen auf das durch Unterricht gesteuerte Sprachenlernen – im Rahmen der universitären Ausbildung eine Einheit.

³ Hamburger Modell: <https://www.zlh-hamburg.de/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

- Die Ausbildung ist interdisziplinär: Sprachlehr- und lernforschung, Neurodidaktik, Sprachlernpsychologie, Kulturwissenschaft usw. ergänzen mit praxisbezogenen theoretischen Erkenntnissen Sprach- und Literaturwissenschaft. Dabei muss die Praxis Ausgangs- und Zielpunkt der fachlichen Ausbildung sein (Funk 2003, 72) und aus der Aneignung praxisbezogener theoretischer Kenntnisse und theoriebezogener praktischer Erfahrungen bestehen (Feld-Knapp 2014).
- Erfahrungen mit Unterricht ermöglichen es den angehenden Lehrkräften schon in der Ausbildung, das Berufsfeld in seiner Komplexität kennenzulernen und Theorie und Praxis zusammenzuführen und zu reflektieren.

Die Abkehr vom philologischen Modell, die Integration der Berufsorientierung und die Interdisziplinarität der Kerncurricula ermöglichen es, Lehrkräfte in unterschiedlichen kulturellen Kontexten und Bildungszusammenhängen sowie mit unterschiedlichen Profilen auszubilden. Denn gerade die Ausbildung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden für das öffentliche Schulwesen durch Universitäten im Ausland steht ja in enger Verbindung zu den Bildungszielen des jeweiligen Landes. Sprachlehrende in öffentlichen Schulen haben die Aufgabe, zur Entwicklung der kognitiven, affektiven, sozialen und ethischen Fähigkeiten der Lernenden beizutragen, so dass der Sprachlernprozess ein Bildungsprozess werden kann und langfristig einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden leistet.

Jede Lehrerqualifizierung sollte den Prinzipien Kompetenz- und Berufsorientierung folgen; beide Prinzipien müssen aber bereits in die Hochschulausbildung integriert sein. Voraussetzung für deren Integration ist jedoch, dass der Mehrwert dieser Prinzipien auch von den Entscheidungsträgern erkannt wird.

3. Kernkompetenzen von Sprachlehrenden

Ziele von Deutschlehrer/innenqualifizierung sollten als Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden. So können diese als Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzung dienen.

Es sollen drei Kompetenzbereiche hervorgehoben werden, die die Unterrichtsforschung als zentral für Fremdsprachenlehrkräfte herausgestellt hat.

3.1 Reflexionsfähigkeit und Selbstkompetenz

Versteht man das Erlernen des Unterrichtens als einen Prozess kontinuierlicher Weiterentwicklung, so liegt nahe, dass Reflexionsfähigkeit und Selbstkompetenz dabei eine zentrale Rolle spielen und bereits in der Ausbildung gefördert werden.

Bedingungen und Herausforderungen der Lerngruppe erkennen, mit Paradoxien umgehen können, auf die Bedürfnisse von oftmals heterogenen Lernenden reagieren können, ohne das Lernkonzept, die Lernziele, aber auch sich selbst als Lehrer/in aus den Augen zu verlieren: dies erfordert Reflexionsfähigkeit, Flexibilität, sich auf Menschen und Situationen einzustellen, und die Professionalität, sich immer wieder neu zu orientieren und Unterrichtssituationen zu gestalten. Die Erfahrung, sich selbst ‚regulieren‘ zu können, trägt dazu bei, dem Lehrberuf selbstbewusst, erfolgreich und auf Dauer professionell nachgehen zu können. In Zeiten, in denen Lehrkräfte besonderem Druck oder Herausforderungen ausgesetzt sind, sind Unterstützungen wie Coachings oder Fortbildungen, die sich an Teams im Lehrerkollegium richten, hilfreich.

3.2 Berufsspezifische Sprachkompetenz

Eine weitere Kernkompetenz von Sprachlehrkräften ist selbstverständlich die sprachliche Kompetenz: Forschungen zu subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrkräften zeigen, dass fremdsprachliche Kompetenz und berufsspezifische Sprachkompetenz für die professionelle Identität von Sprachlehrkräften zentral sind (Pennington & Richards 2016). Je höher die Sprachkompetenz, desto flexibler kann eine Lehrkraft in Unterrichtssituationen sprachlich handeln und desto eher kann sie sprachliches Vorbild für die Lernenden sein. Trotz dieser Erkenntnis ist in vielen Ausbildungssituationen nicht vorgesehen, dass angehende Lehrkräfte gezielt eine berufsspezifische Sprachkompetenz entwickeln können, und zwar für das Unterrichten unterschiedlicher Sprachniveaus und in unterschiedlichen Institutionen (Primar-, Sekundarschule, tertiärer Bereich).

Berufsspezifische Sprachkompetenz ist übrigens auch für Lehrkräfte relevant, deren Muttersprache die Zielsprache ist. Auch sie müssen ein Gespür dafür entwickeln, die Komplexität ihrer Sprache an ihre Lernenden anzupassen und Redundanzen zu erhöhen, um Verstehen zu ermöglichen, ohne zu simplifizieren. In der Ausbildung ist deshalb eine auf die Sprachvermittlung bezogene Beschäftigung mit der Zielsprache notwendig: Lehrkräfte müssen die Strukturen der Zielsprache und deren Funktion kennen und erklären kön-

nen, damit sie Entscheidungen über die Art und Weise der Vermittlung sprachlicher Mittel nachvollziehen und selbst treffen können.

Mit den „berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen“ (Kuster et al. 2014) existieren Beschreibungen der berufsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten von Sprachlehrkräften. Sie fokussieren diejenige Sprache, die Lehrkräfte für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen brauchen. Die Profile verstehen sich als Weiterentwicklung und Spezifizierung zum GER und schaffen eine komplementäre Basis für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden. Sie sind sprachenübergreifend formuliert, auf den praktischen Sprachgebrauch im Klassenzimmer ausgerichtet und umfassen auch sprachliche Handlungen und Mittel, die Lehrkräfte benötigen, wenn sie didaktisch-methodische Prinzipien wie Orientierung an Mehrsprachigkeit und Aufgabenorientierung usw. berücksichtigen. Die Sprachkompetenzprofile ermöglichen es,

- die sprachlichen Module in vorhandenen Aus-, Fort- und Weiterbildungscurricula auf ihre Berufsspezifität zu prüfen bzw. solche zu entwickeln,
- berufsspezifische Sprachkompetenzen einzuschätzen und zu beurteilen,
- Lernmaterialien für die Förderung berufssprachlicher Kompetenzen bzw. Konzepte für die Fortbildung zu entwickeln.

Besonders Lehrkräfte, die wenig Kontakt mit den deutschsprachigen Ländern haben, müssen ständig selbst (zumindest rezeptiv) sprachlich aktiv sein. Möglichkeiten und Strategien, außerhalb von Unterricht an der eigenen Sprachkompetenz zu arbeiten, müssen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung trainiert werden.

3.3 Kulturbezogene Kompetenz

Sprachunterricht ist geprägt von zunehmenden Kontakten mit dem ‚Fremden‘, sei es durch digitale Vernetzung, die steigende Möglichkeit zu reisen oder durch die zunehmende Migration in die deutschsprachigen Länder bzw. die Binnenmigration in Kontinenten außerhalb Europas. Stark von Stereotypen geprägte Wahrnehmung und kulturelle Zuschreibungen werden jedoch nicht weniger.

Deshalb ist die dritte Kernkompetenz, die hervorgehoben werden soll, die kulturbezogene Kompetenz.

Die Fähigkeit, den Lebenswelten und Gewohnheiten der Menschen bewusst und (be-)wertungsfrei zu begegnen (Schweiger et al. 2015, 4), ist auch für Lehrkräfte wichtig, die Lernende aus einer oder aus verschiedenen, ihnen fremden Kulturen unterrichten. Dies ist die Voraussetzung dafür, diesbezüglich

che Kompetenzen auch bei den Lernenden fördern zu können und setzt Wissen und Handlungskompetenz in interkulturellen Situationen voraus. Darunter fällt die Entwicklung einer Bewusstheit, dass die eigene Wahrnehmung ebenso kulturell geprägt ist wie Kommunikationsformen und die Art und Weise zu kooperieren.

Aber nicht nur Begegnungen, Kommunikation und Kooperation sind kulturell geprägt, auch Lernmaterialien sind es. Gerade im Migrationskontext sind heute Sensibilität und Reflexion von Lehrkräften in Bezug auf Diskriminierung und das Kommunizieren mehrheitsgesellschaftlicher Sichtweisen wichtiger denn je. Deshalb ist die Fähigkeit, Lernmaterialien daraufhin kritisch analysieren zu können, wesentlich. Lehrende müssen sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch im Ausland in der Lage sein, kulturbezogene Lernziele in den Unterricht zu integrieren und dazu ggf. Lernmaterialien anzupassen oder aktuelle Quellen zu didaktisieren.

Mit dem „Framework of Reference for pluralistic approaches“ (FREPA)⁴ steht ein Referenzrahmen zur Verfügung, der interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen beschreibt. Er zeigt daneben, wie interkulturelle Kompetenzen fächer- und sprachenübergreifend gefördert werden können und was es bedeutet, Mehrsprachigkeit zu fördern.

Mit „Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level“ (MAGICC)⁵ liegt ein Referenzrahmen vor, in dem u.a. Kompetenzen für im mehrsprachigen Kontext Tätige beschrieben und die dazu passenden Evaluationskriterien definiert sind.

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung sollte (angehenden) Lehrkräften außerdem die Auseinandersetzung mit einem dynamischen und komplexen Kultur(en)begriff ermöglichen. Trainings, in denen Strategien für den Umgang mit Diversität entwickelt bzw. der Umgang damit reflektiert werden können, sind für Lehrende aller Fächer in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen und damit nicht nur in durch Migration geprägten Kontexten hilfreich. Auslandsaufenthalte von Studierenden, aber auch Fortbildungen von Lehrkräften in den deutschsprachigen Ländern sollten mit Blick auf die Entwicklung von kulturbezogenen Kompetenzen didaktisch begründet geplant und durch Lernaufgaben begleitet werden.

⁴ FREPA: <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁵ MAGICC: <http://www.unil.ch/magicc/home.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

4. Unterrichten im Kontext von Migration

Unterrichten im Kontext von Migration ist heute beeinflusst durch das Konzept der so genannten „Integration durch Sprache“. Sprache gilt als Grundvoraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und Chancengleichheit in Arbeit und Beruf zu erreichen (Bundesamt für Migration 2012, 3). Die Bedeutung der Sprachkompetenz zeigt sich auch darin, dass Migrant/innen zum Teil schon vor der Einreise nach Deutschland und Österreich Sprachkenntnisse in Form von standardisierten Sprachprüfungen nachweisen müssen. In der Schweiz wird nicht auf eine internationale Sprachprüfung zurückgegriffen, sondern auf einen spezifischen Sprachnachweis in Form einer Prüfung und eines Sprachenpasses.

Da das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus gekoppelt ist an den Aufenthaltsstatus oder das Erlangen der Staatsbürgerschaft, kommen auf Lehrende in Integrationskursen besondere Herausforderungen zu: Der Unterricht muss stark prüfungsvorbereitend sein (*teaching to the test*), und wegen des Drucks, den die Lernenden empfinden, ist er gleichzeitig eine starke sozialarbeiterische und psychologische Herausforderung. Lehrende benötigen im Kontext von Migration zunehmend auch Kenntnisse im Bereich Traumapädagogik und Sozialpädagogik. Überdies sind sie immer auch Auskunftgebende zu rechtlichen Rahmenbedingungen für Migrant/innen und Geflüchtete.

Des Weiteren sind in Österreich und in Deutschland zudem Werte- bzw. Orientierungskurse verpflichtend, die ebenfalls mit standardisierten Prüfungen abgeschlossen werden. Sprachlehrende unterrichten oft auch diese Kurse, was eine Erweiterung des Kompetenzspektrums verlangt.

Für die Integrationskurse wurden spezifische Curricula entwickelt: In Deutschland ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) inhaltlich und organisatorisch für die Integrationskurse zuständig, in Österreich der Integrationsfonds (ÖIF), in der Schweiz ist es das Staatssekretariat für Migration (SEM), ehemals Bundesamt für Migration (BFM).

In der Schweiz als mehrsprachiges Land geht es um die Förderung der Kompetenz in einer der Landessprachen, jeweils diejenige des Landesteils, in dem die Migrant/innen leben. 2009 entstand – beauftragt durch das BFM – zunächst ein Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrant/innen. Dieses mündete in das Projekt „fide“⁶, über das den Zweitsprachenlehrenden Orientierung und Materialien zur Verfügung stehen, die der Diversität der Zielgruppe Rechnung tragen: Der szenariobasierte Sprachunterricht nach den „fide“-Prinzipien orientiert sich immer wieder neu an den Bedürfnissen

⁶ fide: <http://www.fide-info.ch> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

und Fähigkeiten der einzelnen Kursgruppen (Lenz 2013, Hagenow-Caprez et al. 2013).

In Deutschland wurde 2016 im Auftrag des BAMF das bestehende „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ (BAMF 2016) überarbeitet. Dieses ist ebenfalls bedarfsorientiert und zeigt auf, welche sprachlichen Handlungen Migrierte dazu befähigen, an der Gesellschaft und am täglichen (Berufs-)Leben teilhaben zu können.

Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind ebenfalls von besonderer Bedeutung, denn zum einen kommen viele der Migrierten selbst aus einem mehrsprachigen Land und können dementsprechend auf mehrere Sprachen zurückgreifen; zum andern ist es hilfreich, in Kursen sprachstrukturelle Vergleiche anstellen zu können und dazu zu befähigen, Kenntnisse in einer bereits erworbenen Sprache für das Erlernen des Deutschen zu nutzen. Es wurde erkannt, dass Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht sowohl als wirkungsvolles didaktisch-methodisches Prinzip (Nutzung aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen und Sprachlernerfahrungen, Stärkung von sprachlicher Identität, Schaffung eines positiven Arbeitsklimas), als auch als politisches Gegengewicht zum monolingualen Habitus der diversen Integrationsdebatten (Förderung einer positiven Einstellung zu Sprachen, Kulturen) eine wichtige Rolle spielt.

Die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit hat in einige Studiengänge Eingang gefunden, entweder als Querschnittsmaterie, in Form von Pflicht- oder Wahlpflichtmodulen oder auch als vorgeschriebene Module in der Weiterbildung zu DaZ-Lehrenden (Volkshochschule Wien). An der Universität Freiburg/Schweiz kann ein Masterstudiengang zur Mehrsprachigkeitsforschung⁷ belegt werden bzw. als Nebenprogramm zum Master DaF/DaZ ergänzt werden. In diesem interdisziplinären Studienprogramm wird die Mehrsprachigkeit in ihren individuell-persönlichen und gesellschaftlichen Komponenten untersucht. Dabei wird der Schwerpunkt nicht nur auf die Prozesse des Spracherwerbs, der Kognition und der Didaktik der Mehrsprachigkeit gelegt, sondern auch auf institutionelle, politische und wirtschaftliche Dimensionen der Sprachenvielfalt in zeitgenössischen Gesellschaften.

Universitäre Studiengänge, die explizit auf das Unterrichten im Migrationskontext vorbereiten, sind im Gegensatz zu denen, die auf das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache vorbereiten, unterrepräsentiert, obwohl eine Tendenz zur Ausweitung erkennbar ist. Die Angebote unterscheiden sich allerdings stark in ihrem Umfang (Jung et al. 2017). In Deutschland akkreditiert

⁷ MA-Studiengang Mehrsprachigkeitsforschung: <https://www3.unifr.ch/pluriling/de/ausbildung/master.html#mehrsprachig> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

das BAMF Ausbildungslehrgänge für Unterrichtende, in Österreich gibt es mittlerweile eine große Anzahl an Ausbildungen für Kursleitende in der Erwachsenenbildung. In der Schweiz wurde vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) basierend auf „fide“ ein Qualifikationskonzept für Kursleitende entwickelt, das zurzeit pilotiert wird. Es bildet die Grundlage für Qualifizierungsmodule für Kursleitende im Integrationsbereich sowie für Gleichwertigkeitsverfahren für erfahrene Sprachkursleitende.

Sowohl für den Bereich Schule als auch für die Erwachsenenbildung sind in den letzten Jahren Materialsammlungen und dazugehörige Weiterbildungsangebote entstanden (z. B. an der Pädagogischen Hochschule Luzern⁸ oder an der Fachhochschule Nordwestschweiz⁹).

Beispielhafte Inhalte von Weiterbildungszertifikaten für Lehrende im Migrationskontext in öffentlichen Schulen sind etwa Integrationspädagogik, Inter- und Transkulturelle Bildung, stufenspezifische Sprachdidaktik, Elternarbeit u. v. m.

Kürzere Fort- und Ausbildungslehrgänge, durch die in geringer Zeit dringend benötigte Lehrkräfte qualifiziert werden, müssen unbedingt ebenfalls (wie für die universitären Ausbildungen) Qualitätsstandards erfüllen. Außerdem brauchen Lehrkräfte bei ihrem Berufsstart Beratung und Coaching von erfahrenen Lehrkräften oder Fortbildner/innen, die sie im Umgang mit heterogenen Lernergruppen, interkulturell herausfordernden Situationen und bei der Weiterentwicklung ihrer unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten unterstützen.

5. Unterrichten lernen

Unterrichten können bedeutet, zwei verschiedene Dimensionen zu beherrschen: Ein/e Lehrer/in muss über Wissen und Kenntnis der Inhalte verfügen, die unterrichtet werden sollen, und über Wissen und Kenntnis darüber, wie diese Inhalte zu vermitteln sind. Die Herausforderung besteht darin, beide Pole in Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung in Einklang zu bringen, so dass Sprachlehrende lernen, ihre Profession bestmöglich auszuüben.

Das „Europäische Profilraster“ (EPR) beschreibt folgende Kompetenzen als zentral für das eigentliche Unterrichten: Unterricht planen können, Lernprozesse anleiten und unterstützen können und Lernergebnisse evaluieren kön-

⁸ PH Luzern, CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in der Berufsbildung: <https://www.phlu.ch/weiterbildung/studiengaenge/cas-deutsch-als-zweitsprache-und-interkulturalitaet-in-der-berufsbildung.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

⁹ FHNW: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/ikb-und-daz> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

nen. In Punkt 3 haben wir dargestellt, dass Selbstkompetenz, kulturbegogene und berufs- oder fremdsprachliche Kompetenz dieses Spektrum unbedingt ergänzen müssen.

Das aus- bzw. fortbildungsdidaktische Modell, das derzeit vor allem geeignet scheint, Theorie und Praxis einander zuzuführen, ist das des reflektierenden Erfahrungslernens. In diesem Konzept steckt der Versuch, die neu erworbenen Wissensbestände und Fertigkeiten auf Umsetzbarkeit im eigenen Kontext zu prüfen und die eigene Lehrerpersönlichkeit und Praxis damit in Bezug zu setzen. Dieses Paradigma trägt dem Umstand Rechnung, dass man das Unterrichten auch ungesteuert erlernt. Unterrichten lernt man durch das Unterrichten und durch die (gleichwohl theoriegebundene) Auseinandersetzung mit echtem Unterricht, und man lernt von Erfahrungen anderer. Die Betonung liegt dabei auf „reflektierend“, denn, wie bereits in Punkt 3 betont, ist die Selbstkompetenz der Schlüssel dazu, unterrichten zu lernen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Nur, wenn Lehrkräfte das Geschehen im Kurs- oder Klassenraum verstehen und über ein breites didaktisches Handlungsrepertoire verfügen, können sie unter den jeweils gegebenen Bedingungen flexibel auf die Komplexität des Unterrichts reagieren und handeln (Leutke & Schart 2016, 23).

Die im Folgenden beschriebenen Konzepte oder Prinzipien bewähren sich in der Lehrerqualifizierung; sie alle thematisieren Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrkräfte mit dem Sprachenlernen und -lehren, machen Vorgänge und Handlungen im Unterricht bzw. beim Sprachenlernen sichtbar und stärken die Selbstwahrnehmung der Lehrenden in ihrem Tun, fördern die Reflexion über Unterricht und den Austausch darüber unter Kollegen, unterstützen die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Wissensbeständen und tragen dazu bei, dass Lehrkräfte ein Handlungsrepertoire aufbauen, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und sich Ziele für ihre professionelle Entwicklung setzen.

5.1 Eigene Vorstellungen von erfolgreichem Fremdsprachenlernen und vom Lernen einer fremden Sprache reflektieren

In der Ausbildung bedeutet Unterrichten lernen, von der Lernersicht zur Lehrersicht zu wechseln. Die eigenen Lernerfahrungen und Vorstellungen von gutem Unterricht, die durch die Schulzeit geprägt sind, decken sich in manchen Kontexten kaum mit den Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Diese Erfahrungen müssen bewusst werden, damit die angehenden Lehrkräfte sie mit den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten in Verbindung bringen können. Das Lernen einer Fremdsprache (z.B. einer

Sprache einer anderen Sprachenfamilie als die Erstsprache) kann dabei hilfreich sein, wenn gleichzeitig ein Lerntagebuch geführt wird, in dem die eigene Sprachlernerfahrung sowie Beobachtungen zum erlebten Sprachunterricht festgehalten werden. Durch die Selbsterfahrung gewinnt man explizites Wissen über Lern- und Lehrprozesse und erfährt Einflüsse auf das Sprachenlernen unmittelbar an sich selbst. Dies ist eine wichtige Grundlage dafür, Unterricht mit Blick auf neue Konzepte zu diskutieren.

5.2 *Unterrichtliches Handeln beobachten und besprechen*

Ausgangspunkt für Reflexion kann die gesteuerte Beobachtung von gefilmtem, eigenem oder fremdem, modellhaftem Unterricht sowie die Beobachtung im Rahmen von Hospitationen bei Kolleg/innen oder Ausbilder/innen sein. In der Ausbildung dient das dazu, das Handeln von Lehrenden im Unterricht professionell wahrnehmen zu lernen und komplexere Unterrichtsprozesse zu verstehen, und stellt eine Vorbereitung auf eigene Unterrichtsversuche dar; in der Fortbildung eignet es sich als Grundlage für Gespräche über den Unterricht und als Ausgangspunkt für verändertes unterrichtliches Handeln. Die Beobachtung von Unterricht, der nicht modellhaft ist, löst ebenfalls ein kollegiales Gespräch über Unterricht aus und trainiert Lehrkräfte darin, sich detailliert und dabei in wertschätzender Weise mit Unterricht im speziellen Kontext zu beschäftigen (Haider 2016). Die Beobachtung kann global, aber auch auf der Grundlage von Beobachtungsbögen erfolgen. Unterrichtsbeobachtung wird mit dem Ziel durchgeführt, Neugier auf den eigenen Unterricht zu entwickeln und Ansatzpunkte für eine kritische Weiterentwicklung von Unterricht zu finden. Im Rahmen von Unterrichtsforschungen wurden weitere Verfahren wie z.B. Mitschnitte von Unterricht per Smartphones und lautes Erinnern der gefilmten Lehrkraft erprobt, die aufzeigen, auf wie vielfältige Weise Unterricht zugänglich und zum Thema gemacht werden kann (Feick 2012).

5.3 *Unterricht antizipieren*

Unterrichtliche Szenarien entwerfen, Aufgaben und Übungen für bestimmte Zielgruppen entwickeln oder Lernmaterialien didaktisieren – alles begründet und unter Rückgriff auf fachwissenschaftliche Konzepte, die (angehende) Lehrkräfte kennenlernen – sind zentral für den Aufbau von Unterrichtskompetenz (Legutke & Schart 2016, 36) und in Studiengängen feste Praxis. Wie genau dieser antizipierte Unterricht in der Fachdidaktik erarbeitet (Lernaufga-

ben), wie er in der Lehrveranstaltung präsentiert und besprochen wird, ist weltweit sehr unterschiedlich und empirisch kaum erhoben.

5.4 Unterricht praktizieren

Beim Teamteaching unterrichten angehende Lehrkräfte gemeinsam mit bereits erfahrenen Lehrkräften. Zunächst lernen sie die Rahmenbedingungen des Unterrichts durch Hospitation kennen, dann führen sie selbst kurze Unterrichtseinheiten durch, z. T. auch nur in Form von Probehandeln vor Kollegen (z. B. Microteaching). Das Unterrichten unter vereinfachten Bedingungen (z. B. in Versuchsklassen, mit Lernenden, die auf die geringe Lehrkompetenz der angehenden Lehrkraft vorbereitet sind), jedoch immer in Kombination mit gemeinsam vorbereiteter Planung, evtl. mit Videoaufnahmen, die für die Nachbesprechung genutzt werden, findet auch in der internen Ausbildung von Institutionen, z. B. am Goethe-Institut, im Rahmen von Praktika oder im Referendariat statt und wird von Begleitlehrkräften oder Ausbilder/innen supervisiert und nachbereitet. Besonders effektiv sind solche Praxiserfahrungen, wenn es in der Ausbildung/Fortbildung Formate gibt, in denen diese Unterrichtserfahrungen systematisch besprochen werden, so dass sich reflexive Handlungskompetenz ausbilden kann.

5.5 Lern- und Unterrichtsprozesse dokumentieren und reflektieren

Das Führen von Lerntagebüchern und/oder Portfolios parallel zu Hospitation und ersten eigenen Unterrichtsversuchen macht unterrichtliches Handeln bewusst und für die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsbeobachtung nutzbar. EPOSTL (Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat 2007), das „Prozessportfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung“ (vgl. Punkt 1), fördert die Transparenz in Bezug auf die Kompetenzen von Lehrkräften, Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen sowie Gespräche über Unterricht unter den angehenden Lehrenden führen zu können.

5.6 Den eigenen Unterricht erkunden

In der Ausbildung, vor allem aber in der Fortbildung können Lehrkräfte bei der systematischen Erkundung ihres unterrichtlichen Handelns durch die Durchführung von Praxiserkundungsprojekten unterstützt werden. Ausgelöst

werden Fragestellungen für Praxiserkundungen durch die Beschäftigung mit fachdidaktischen Inhalten. Die Teilnehmenden fokussieren dann auf diese Impulse hin unterschiedlichste Aspekte ihres eigenen Unterrichts, die für sie selbst von besonderem Interesse sind. Sie untersuchen diese, dokumentieren ihre Ergebnisse und teilen diese mit den Kolleg/innen. Ein Praxiserkundungsprojekt ist ein Instrument einer Professions- und Entwicklungsstrategie, das berufsbegleitend zur Weiterqualifizierung und lebenslangem Lernen im Beruf dienen kann. In der Fremdsprachenlehrausbildung in Deutschland wurden die *action research projects* im Rahmen des Projekts „E-Lingo“¹⁰ bei Englischlehrenden implementiert (Benitt 2015). Die Fort- und Weiterbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“¹¹ des Goethe-Instituts implementiert Praxiserkundungsprojekte weltweit als Verbindung zwischen fachdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis.

Unterrichten lernen gelingt im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften und Reflexion.

6. Empfehlungen

Zusammengefasst sind bei der Konzeption von Ausbildungs- und Fort- bzw. Weiterbildungsgängen für Sprachlehrkräfte aller Profile gleichermaßen folgende Grundsätze zu berücksichtigen:

1. Jede Art von Deutschlehrer/innenqualifizierung sollte den Prinzipien *Kompetenzorientierung* und *Berufsorientierung* folgen.
2. Bei universitären Ausbildungsgängen ist eine Umkehr des Verhältnisses Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Unterrichtspraxis zielführend. Praxiserfahrungen müssen frühzeitig einsetzen und mit Fachwissenschaft und Didaktik verknüpft sein.
3. Die Modularisierung von Ausbildungsstudiengängen erlaubt die Berücksichtigung von empfohlenen Modulen im Kerncurriculum und die Profilbildung bzw. Regionalisierung in den Erweiterungsmodulen.
4. Ziele von Deutschlehrer/innenqualifizierung sollten als Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden. So können diese als Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzung dienen.
5. Dreh- und Angelpunkt jeder Deutschlehrer/innenbildung ist die Lehrkraft selbst. Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Selbstkompetenz müssen zentrale Bestandteile eines jeden Qualifizierungskonzeptes sein.

¹⁰ E-Lingo: <http://www.e-lingo.eu/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹¹ Deutsch Lehren Lernen: www.goethe.de/dll [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

6. Sprachliche Bildung der Lehrenden sollte ebenso integraler Bestandteil eines jeden Konzeptes sein wie die Entwicklung von kulturbezogenen Kompetenzen. Auch pädagogische bzw. bildungspolitische Kompetenzen sollten in Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt werden können.
7. Unterrichten wird im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt.
8. Deutschunterricht im Ausland oder in den deutschsprachigen Ländern im Kontext von Migration muss der Diversität von Gesellschaften Rechnung tragen. Deshalb müssen Qualifizierungsmaßnahmen Konzepte von Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik und einen offenen, nicht nationalstaatlich begründeten Kulturbegriff vermitteln.
9. Unterrichtende haben eine große Verantwortung und sind einer hohen Belastung ausgesetzt. Mit derselben Verantwortung sollten fundierte Qualifizierungsmaßnahmen – auch in Zeiten von Lehrermangel – entwickelt werden. Sollten Lehrkräfte besonderem Druck oder Herausforderungen ausgesetzt sein, sind Szenarios wie Coachings oder Fortbildungen zu planen.
10. Unterrichten lernen ist lebenslanges Lernen. Lehrkompetenzen müssen sich immer weiterentwickeln. Deshalb sind Qualifizierungsmaßnahmen kontinuierlich zu planen und auf Selbst- und Fremdevaluation aufzubauen.

Literatur

Benitt, Nora (2015): *Becoming a (better) language teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr (=Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts), 43–51.

Bundesamt für Migration (BFM) (Hrsg., 2012): *fide. Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer; Italiano in Svizzera – imparare, insegnare, valutare; Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen. Das Konzept*. http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Infobroschuere.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesamt für Migration (BFM) (Hrsg., 2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg., 2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache* (überarbeitete Fassung). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat (Hrsg., 2007): *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSTL)*. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Feick, Diana (2012): Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, 202–217.

Feld-Knapp, Ilona (2014): *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Ex Libris.

Funk, Hermann (2003): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl.* Tübingen, Basel: A. Francke UTB, 175–179.

Goethe-Institut (Hrsg., verschiedene Jahre): *Deutsch Lehren Lernen. Fort- und Weiterbildungsreihe, Bd. 1–6, 7, 8 und 10*. München, Stuttgart: Klett.

Goethe-Institut (Hrsg., 2013): *Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPR)*. <http://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/eps.html> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Hagenow-Caprez, Margrit/Stoks, Gé & Stauer Zahner, Käthi (Hrsg., 2013): Lernen in Szenarien – Teacher cognition. *Themenheft Babylonia 1/13*.

Haider, Barbara (2016): „... wie der Fahrgast in einer Achterbahn.“ Reflexionen über den eigenen Unterricht im Rahmen der Sprachkursleiter/innen-Ausbildung der VHS Wien. In: Schweiger, Hannes/Ahamer, Vera/Tonsern, Clemens/Welke, Tina & Zuzok, Nadja (Hrsg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens, 131–142.

Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe zu „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: ifas.

Hoeks, Marrit (2011): Lernen mit einem Videoportfolio in der Lehrerbildung. *Fremdsprache Deutsch 45/11*, 53–56.

Jung, Matthias/Middeke, Annegret & Panferov, Julia (2017): *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. Göttingen: FaDaF.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl.* Tübingen: A. Francke, 311–314.

Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 2), 1340–1351.

Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg., 2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 2).

Kuster, Wilfrid/Klee, Peter/Egli Cuenat, Mirjam/Roderer, Thomas/Forster Vosicki, Brigitte/Zappatore, Daniela/Kappler, Daniela/Stoks, Gé & Lenz, Peter (Hrsg., 2014): *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule. <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Legutke, Michael & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 9–46.

Lenz, Peter (2013): Fördern und fordern. Das Rahmencurriculum als Instrument zur bedürfnisgerechten Sprachförderung und als (möglicher) Bezugsrahmen für Sprachnachweise. *Babylonia* 1/13, 47–50.

Lütgert, Will (2002): Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten... Zeugnisse und Zensuren. Der vergessene Teil der Allgemeinen Didaktik. In: Lütgert, Will/Petzold, Klaus/Woest, Volker & Hallpap, Peter (Hrsg.): *Didaktik in Jena: Aufgaben zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Jena: Universität Jena, Zentrum für Didaktik (=Beiträge des Zentrums für Didaktik 1), 157–178.

Mohr, Imke & Schart, Michael (2016): Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 291–322.

Pennington, Martha C. & Richards, Jack C. (2016): Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELJ Journal* 47/1, 2–23.

Schweiger, Hannes/Hägi, Sara & Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52/15, 3–10.

Wipperfürth, Manuela (2009): Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache* 2, 6–26.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)

Günther Schneider (ehemals Universität Freiburg, Schweiz), Peter Lenz (Universität Freiburg, Schweiz) und Brigitte Forster Vosicki (Universität Lausanne, Schweiz)

in Zusammenarbeit mit

Manuela Glaboniat (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich), Alexander Imig (Chukyo-Universität Nagoya, Japan), Brian North (Eurocentres, Schweiz), Enrica Piccardo (University of Toronto, Kanada), Maria Gabriela Schmidt (Universität Tsukuba, Japan), Masako Sugitani (Kansai-Universität Osaka, Japan)

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER) ist im Jahr 2001 erschienen. Inzwischen liegt er in über vierzig Sprachen vor und hat eine nicht für möglich gehaltene Wirkung z.B. auf curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen entfaltet. Am bekanntesten dürften seine skalierten Niveaubeschreibungen sein. Eine Reduktion darauf würde dem GER aber nicht gerecht. Der „Referenzrahmen“ wird von einer Reihe von Instrumenten ergänzt. Dazu gehören insbesondere das „Europäische Sprachenportfolio“, „Profile deutsch“, Handreichungen zum Prüfen und Testen sowie Hilfestellungen für die Entwicklung von Curricula und die sprachliche Integration von Migrant/innen. Laufende Umsetzungsbestrebungen, auch in aussereuropäischen Kontexten, sowie zahlreiche Projekte mit GER-Bezug zeugen von dessen Aktualität. Zudem wird beim Europarat seit 2014 an der Weiterentwicklung der Skalen gearbeitet. Die Ergebnisse erscheinen im Jahr 2019 auch auf Deutsch.

1. Der „Referenzrahmen“ und seine Instrumente: Stand der Dinge

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER) (Europarat 2001) wurde in seiner jetzigen Fassung im Jahr der Sprachen 2001 publiziert. Als er im gleichen Jahr an der IDT in Luzern zusammen mit dem „Europäischen Sprachenportfolio“ (ESP) und „Profile deutsch“ vorgestellt wurde, konnte bereits über Wirkungen und Erfahrungen berichtet werden. Denn eine Vorfassung des GER war schon 1996 (auch auf

Deutsch) verbreitet worden und wurde von manchen Lehrwerkautoren und Prüfungsinstitutionen rezipiert. Das „Sprachenportfolio“ lag damals in Versionen für verschiedene Zielgruppen vor und war mit über 30.000 Lernenden erprobt worden.

Inzwischen hat der „Referenzrahmen“ in Europa und weit darüber hinaus eine damals nicht für möglich gehaltene Wirkung entfaltet und hat als Bezugssystem, Grundlage oder Anregung z.B. für Bildungsstandards, curriculare Reformen, Lehrwerke und Prüfungen gedient. Allerdings war und ist die Bezugnahme auf den „Referenzrahmen“ nicht selten eklektisch, einseitig, oberflächlich oder reiner Etikettenschwindel zu Werbezwecken. Bekannt wurde der „Referenzrahmen“ bei Bildungspolitikern/innen, Curriculumplanern/innen, Lehrwerkautor/innen, Lehrpersonen und Lernenden vor allem durch die Niveaubeschreibungen und Skalen. Aber gerade dieser Erfolg erwies sich als problematisch, weil der „Referenzrahmen“ oft (auch von Kritikern) allein mit den Niveaubeschreibungen identifiziert wird.

Er umfasst jedoch viel mehr. Sechs Jahre nach seiner Publikation befasste sich ein Forum des Europarats 2007 in Strassburg mit der Wirkung des „Referenzrahmens“, seinem Gebrauch und auch seinem Missbrauch. In den Schlussfolgerungen wurde nachdrücklich darauf hingewiesen, dass der „Referenzrahmen“ bei aller Wichtigkeit der Skalen nicht auf die Referenzniveaus reduziert werden darf. Es gilt vielmehr, den ganzen Reichtum des „Referenzrahmens“ wahrzunehmen und dem jeweiligen Kontext entsprechend zu nutzen (Conseil de l'Europe 2007). Dabei sind die für den GER zentralen Ansätze der Handlungsorientierung und der Ausbildung mehrsprachiger und mehrkultureller Repertoires besonders zu berücksichtigen.

Um den verschiedenen Benutzergruppen zu helfen, die Angebote des „Referenzrahmens“ für die eigenen Zwecke und Kontexte flexibel und kompetent anzupassen und anzuwenden, wurde eine ganze Reihe von ergänzenden, präzisierenden und verschiedene Aspekte konkretisierenden Dokumenten und Instrumenten entwickelt, die das „Toolkit“ des „Referenzrahmens“ bilden und mit ihm wahrgenommen und gebraucht werden sollten. Dieses Instrumentarium steht auf der Website des Europarats¹ zur Verfügung und wird teilweise durch Entwicklungen des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz (ECML)² ergänzt.

¹ Website des Europarats: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

² Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz (ECML): <http://www.ecml.at/> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

1.1 Das „Europäische Sprachenportfolio“ (ESP)

Das ESP bringt die Anliegen des GER zu den Lernenden. Oft machen auch Lehrer/innen über das „Sprachenportfolio“ Bekanntschaft mit Zielen und Inhalten des „Referenzrahmens“. Es hat die doppelte Funktion, das mehrsprachige Repertoire seines Eigentümers zu dokumentieren und als Lernbegleiter selbstbestimmtes, reflexives Lernen zu fördern; es valorisiert das gesamte Spektrum der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und Erfahrungen der Lernenden, unabhängig davon, ob sie schulisch oder ausserschulisch erworben werden. Durch seine Instrumente ermöglicht es formative und summativ Selbst- und Fremdbeurteilung. Ein grosses Verdienst des „Sprachenportfolios“ besteht zweifellos darin, der Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht einen grösseren Stellenwert verschafft zu haben. Der „Sprachenpass“, dessen Inhalte in den von der EU propagierten „Europass“³ übertragen werden können, ermöglicht es den Lernenden, ihre Kompetenzprofile differenziert auszuweisen und für alle Sprachen ihres Repertoires visuell darzustellen. Alle Kompetenzbeschreibungen des ESP sind positiv formuliert. Sie können daher nicht nur genutzt werden, um Bilanz zu ziehen, sondern können auch als Lernziele gelesen werden.

Durch Handreichungen für Portfolio-Autoren (Schneider & Lenz 2001) und durch die Arbeit eines Validierungskomitees sollte sichergestellt werden, dass die verschiedenen Versionen des „Sprachenportfolios“ den Prinzipien und Zielen wie Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Lernerautonomie sowie Bezug zum „Referenzrahmen“ gerecht würden. Ende 2010 hat das Validierungskomitee des Europarats seine Tätigkeit eingestellt. Bis dahin wurden 118 „Sprachenportfolios“ akkreditiert. Seither sind weitere Versionen, mehr und mehr auch als elektronische Portfolios, hinzugekommen. Die Vielzahl der Portfolioversionen zeugt vom Erfolg der Portfolioidee und macht deutlich, dass viele Länder und Institutionen Wert darauf gelegt haben, ihre eigene Version zu erarbeiten und den Zielgruppen (Lernende verschiedener Schulstufen, Erwachsene, Studierende, Migrant/innen) anzupassen. Dabei wurden durch Auswahl und Ergänzungen unterschiedliche Akzente gesetzt. Die Kannbeschreibungen in den Checklisten zur Selbsteinschätzung wurden meist auf der Basis von Experten- bzw. Autorenkonsens teilweise vereinfachend umformuliert. Oft wurden neue Deskriptoren ergänzt. Für die Neuentwicklung von Deskriptoren wurden in einzelnen Fällen auch formelle Verfahren angewandt, ähnlich dem Vorgehen bei der Entwicklung der GER-Deskriptoren. In einem Schweizer Forschungs- und Entwicklungsprojekt (Lenz &

³ Europass: <http://www.europass.cedefop.europa.eu> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Studer 2007) entstanden so rund 300 Kannbeschreibungen für die Zielgruppe der 11- bis 15-Jährigen. Sie stehen, u. a. auf Deutsch, unter dem Titel „Handlungsbezogene Deskriptoren aus ‚lingualevel‘“, auf der Portfolio-Website des Europarats⁴ zur Verfügung.

Die Vielzahl von Portfolio-Versionen, die Bekanntheit des Konzepts und die überwiegend positiven Erfahrungsberichte können nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwar einige Millionen Exemplare produziert wurden und im Umlauf waren, die Verbreitung aber hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist (Little et al. 2011). Dies kann unterschiedliche Ursachen haben: Das ESP passt möglicherweise (noch) nicht in die vorherrschende Lern- und Beurteilungskultur oder wird als überflüssig empfunden, weil inzwischen Instrumente des ESP wie Kannbeschreibungen, Selbsteinschätzung, Anregungen zur Reflexion über Strategien oder interkulturelle Erfahrungen schon in den Lehrwerken enthalten sind (Schneider 2013). Es ist jedoch durchaus möglich, dass die Kannbeschreibungen des ESP aufgrund ihrer leichten Verfügbarkeit und oft grösseren Klarheit wesentlich zu Reformen beigetragen haben – vielleicht sogar mehr als der GER selber.

1.2 „Profile deutsch“

Mit „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) wurde auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Deutschland, Österreich und der Schweiz eine neue Generation von Lernzielbeschreibungen lanciert. „Profile“ ist die erste Konkretisierung der Niveaubeschreibungen des „Referenzrahmens“ für eine Einzelsprache. Es handelt sich dabei um ein offenes und flexibles System zur Verknüpfung von kommunikativen Sprachhandlungen mit lexikalischen und grammatikalischen Realisierungsmitteln. Das Buch und besonders die elektronische Fassung auf CD-ROM erleichtern es Lehrer/innen, besonders aber Lehrwerkautor/innen, Curriculumentwickler/innen und Prüfungsspezialist/innen, Lernziele in Verknüpfung mit sprachlichen Mitteln zusammenzustellen. Wie beim GER ist der Ansatz von „Profile“ nicht normativ, sondern deskriptiv. „Profile“ macht auf der Grundlage von Erfahrungs- und Expertenwissen Vorschläge zur Zuordnung sprachlicher Mittel zu den Niveaustufen. Zudem ist der Name Programm: „Profile“ will ganz besonders die Entwicklung von Kompetenzprofilen erleichtern, welche den jeweiligen Bedürfnissen einer Zielgruppe entsprechen. Dies kann z.B. zu Lehrmaterialien

⁴ Handlungsbezogene Deskriptoren aus „lingualevel“: <http://www.coe.int/en/web/portfolio> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

mit bedürfnisgerechteren Aufgaben und einer differenzierteren Progression der Fertigkeiten führen oder zu modularen Prüfungen wie z. B. der trinational entwickelten und vom Goethe-Institut und dem ÖSD gemeinsam herausgegebenen Prüfung „Zertifikat B1“.

Die niveaubezogenen Kannbeschreibungen wurden gegenüber dem GER um Beschreibungen für Sprachmittlungs-Aktivitäten erweitert. Zudem umfasst „Profile“ auch Listen von nicht niveauspezifischen Komponenten wie Textsorten und Strategien.

„Profile deutsch“ hat sich für Lehrwerkautor/innen und Prüfungsentwickler/innen in der Praxis als ein nützliches und taugliches Hilfsmittel erwiesen (Funk 2005). Die Erfahrungen, aber auch Entwicklungen seit Erscheinen von „Profile 2.0“ lassen eine Überarbeitung und Ergänzung wünschenswert erscheinen, um neuere Formen der Kommunikation wie Blogs oder Chats zu berücksichtigen, neue Möglichkeiten wie die Verlinkung mit elektronischen Wörterbüchern und Datenbanken zu nutzen, die DACH-Perspektive zu verstärken und literarische sowie fachsprachliche Textsorten zu ergänzen (Glaboniat 2015).

1.3 Videoaufzeichnungen von mündlichen Leistungen

Videoaufzeichnungen, die mit typischen Lernerleistungen die Referenzniveaus illustrieren, dienen dazu, die GER-Niveaus lebendig und konkret darzustellen. Für das Deutsche liegen zwei Sammlungen mit Referenzcharakter vor: erstens die aus trinationalen Benchmarking-Konferenzen hervorgegangene Publikation „Mündlich“ (Bolton et al. 2008), bestehend aus einer DVD mit Begleit- heft, und zweitens die online verfügbaren Aufzeichnungen, die für eine Benchmarking-Konferenz des Europarats in Sèvres produziert wurden. Zu diesen Aufzeichnungen kann auch eine Dokumentation heruntergeladen werden (Breton et al. 2008). Die anlässlich der Konferenz in Sèvres entstandenen Materialien erlauben einen Vergleich von eingestuften Lernerleistungen in fünf Sprachen, einschliesslich Deutsch. Solche Aufzeichnungen bilden eine wertvolle Ressource für die Lehrerbildung. Sie können eingesetzt werden, um:

- die Referenzniveaus zu illustrieren und gemeinsame Interpretationen zu finden;
- grundlegende Unterschiede zwischen Interaktion (dialogisch) und Produktion (monologisch) zu verdeutlichen;
- Beurteilung anhand von GER-basierten handlungsbezogenen Kriterien in Verbindung mit qualitativen Kriterien (GER Tabelle 3, Europarat 2001, 37 f.) einzuführen.

Zusätzlich zu den kommentierten mündlichen Leistungen stehen ein Korpus mit eingestuften schriftlichen Arbeiten sowie kalibrierte Test-Items zum Hör- und Leseverstehen auf den verschiedenen Niveaus zur Verfügung.

1.4 Handreichungen zum Prüfen und Testen

Dass der „Referenzrahmen“ eine Katalysatorfunktion im Hinblick auf ein transparenteres Prüfungs- und Zertifizierungswesen ausüben sollte, war von Beginn an beabsichtigt. Viele Sprachprüfungen und erfreulicherweise alle internationalen Sprachprüfungen für DaF/DaZ haben sich seither in Bezug auf den „Referenzrahmen“ und die Niveaus A1 bis C2 situiert. Um echte Transparenz und eine zuverlässige Zuordnung von Prüfungen zu den Referenzniveaus zu ermöglichen, hat der Europarat ein Handbuch (Council of Europe 2009) ausarbeiten lassen und in Zusammenarbeit mit Prüfungsinstitutionen und Spezialisten erprobt. Für die Zuordnung von Prüfungen zu den Referenzniveaus sieht das „Manual“ ein anspruchsvolles, mehrschrittiges Verfahren vor. Zuerst sollen sich die Beteiligten intensiv mit den Niveaubeschreibungen vertraut machen (Familiarisierung). Es folgt eine differenzierte Beschreibung der eigenen Tests in Bezug auf Kategorien des „Referenzrahmens“ (Spezifizierung). In einem weiteren Schritt sollen sich die Beteiligten in der Zuordnung von Lernerleistungen zu den Referenzniveaus eichen (Standardisierungstraining). Dafür stehen Modell-Videos, bereits eingestufte schriftliche Lernertexte sowie Musteraufgaben zum Lese- und Hörverstehen zur Verfügung. Auf dieser Grundlage können Lernerleistungen und Testaufgaben der eigenen Prüfungen zu den Referenzniveaus in Beziehung gesetzt werden (*benchmarking*). Als Nächstes kann die Zuordnung der Prüfungsergebnisse (Personen) zu Niveaubereichen erfolgen (*standard setting*). Der Zuordnungsprozess wird mittels empirischer Evidenz dokumentiert. Im Zuge der Validierung des Vorgehens werden insbesondere auch statistische Verfahren verwendet, um die Richtigkeit der Zuordnung zu den Referenzniveaus zu überprüfen bzw. zu gewährleisten. Ausführlich dokumentiert ist das komplexe und aufwändige Zuordnungsverfahren für die deutsche Prüfung TestDaF (Kecker & Eckes 2010, Kecker 2011).

Als Hilfsmittel für die Zuordnung von Sprachprüfungen zum „Referenzrahmen“ werden auf der Website des Europarats verschiedene Zusatz- und Anschauungsmaterialien zum „Manual“ bereitgestellt. Dazu gehören auch die oben genannten Videoaufzeichnungen.

Zusätzlich zum „Manual“ und seinen Anhängen hat ALTE, die Vereinigung von Sprachtestinstitutionen in Europa, im Auftrag der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats ein Handbuch ausgearbeitet, das jetzt unter

dem Titel „Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER“ auch auf Deutsch vorliegt (ALTE & telc 2012).

Es wird heute allgemein anerkannt, dass der GER und die dazu gehörenden Materialien und Instrumente den gesamten Bereich des Prüfens und Testens wesentlich beeinflusst und neu ausgerichtet haben. Auch für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache besteht heute ein differenziertes Angebot an Prüfungen für verschiedene Zielgruppen und auch für untere Niveaus. Die deutschsprachigen Testinstitutionen Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), The European Language Certificates (telc) und das TestDaF-Institut haben ihre international angebotenen Zertifikate den Referenzniveaus A1 bis C2 zugeordnet und die konkreten Testinhalte sowie die sprachlichen Anforderungen zumindest teilweise von den Empfehlungen in „Profile deutsch“ abgeleitet (Glaboniat et al. 2013a). Die Anforderungen an die Qualität von Sprachprüfungen sind heute zu Recht hoch. Der GER sowie die Erprobung und Verbesserung der ergänzenden Instrumente haben zu viel internationaler Zusammenarbeit geführt und auch bei den Testanbietern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ganz entscheidend zur Professionalisierung beigetragen. Ein Beispiel dafür sind die Benchmarking- und Standard-Setting-Veranstaltungen, zu welchen die einzelnen Prüfungsinstitutionen vor Herausgabe einer neuen Prüfung meist internationale Expert/innen einladen (Glaboniat et al. 2013b).

Ebenso wurde durch Publikationen und Kolloquien das Bewusstsein für die ethische Verantwortung der Testanbieter geschärft, vor allem wegen der Tendenz, Sprachtests als Steuerungsinstrument für die Migration zu missbrauchen.

1.5 Sprachliche Integration von erwachsenen Migrantinnen und Migranten

Migrantinnen und Migranten werden im Text des GER als Zielgruppe nicht speziell genannt. Allen, die mit Sprach- und Integrationskursen im Migrationsbereich zu tun haben, geben aber die „Fragekästen“ wichtige Denkanstöße und Entscheidungshilfen, z. B. der folgende:

- Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,
- ob die betroffenen Lernenden schon Erfahrungen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt hatten und welcher Art diese Erfahrungen waren; [...]
 - welche Arten von Lernzielen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Prozess der Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz für die Lernenden am besten geeignet sind, wobei ihre Persönlichkeit, ihre Erwartungen und Interes-

- sen, Pläne und Bedürfnisse ebenso wie ihr bisheriger Bildungsgang und die vorhandenen Ressourcen zu berücksichtigen wären; [...]
- welche Teilkompetenzen die bestehenden Kompetenzen der Lernenden bereichern [...];
 - welcher Evaluations- oder Beurteilungsansatz es ermöglicht, partielle Kompetenzen und die diversifizierte mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz des Lernenden zu berücksichtigen und ihnen zu gebührender Anerkennung zu verhelfen. (Europarat 2001, 170 f.)

Es ist höchst problematisch und auch wenig durchdacht und unrealistisch, wenn durch gesetzliche Bestimmungen das Erreichen globaler Niveaus, sei das nun A2 oder B1, mit einem ausgeglichenen Profil in allen Fertigkeiten zum Normalfall und Muss für alle gemacht wird, wie dies in Deutschland und Österreich geschehen ist (Krumm 2004). Um einem solchen problematischen Bezug auf den GER gegenzusteuern, hat der Europarat das Projekt „Sprachliche Integration von erwachsenen Migranten“ (LIAM) ins Leben gerufen mit dem Ziel, „Mitgliedstaaten bei der Entwicklung einer inklusiven Sprachpolitik zu unterstützen, die auf den gemeinsamen Werten des Europarats basiert: dem Respekt für die Menschenrechte und die Würde des Einzelnen, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit.“⁵

Im Rahmen des Projekts wurden sehr deutliche Leitlinien, zur Vorsicht mahnende und Fairness einfordernde Empfehlungen zur Evaluation im Migrationsbereich erarbeitet, und es wurde immer wieder deutlich gemacht, dass unrealistische Sprachanforderungen die Integration behindern können und dass ein Erfolg in einem Sprachtest keine Garantie für erfolgreiche Integration ist.

Durch verschiedene Erhebungen wurde die sehr unterschiedliche Praxis in europäischen Ländern analysiert und kommentiert (Pulinx et al. 2014). Auf einer speziellen Website des Europarats zum Projekt LIAM, die jetzt auch auf Deutsch übersetzt wird, stehen die Resultate der Erhebungen zur Verfügung. Ausserdem finden sich dort Grundsatzartikel, Beiträge der bisher vier intergouvernementalen Kolloquien – das letzte sammelte Ergebnisse der Forschung zum Sprachenlernen im Migrationsbereich – und ein Handbuch, das u. a. Leitlinien für einen angemessenen Gebrauch des „Referenzrahmens“ und des „Sprachenportfolios“ formuliert (Beacco et al. 2014).

In den deutschsprachigen Ländern wurden jeweils auf der Grundlage des GER Rahmencurricula erarbeitet, die unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppe der Migrant/innen die Handlungsfelder beschreiben, die für die Lernzielbestimmung, Lehrwerkentwicklung und die Kurs- und

⁵ Projekt LIAM: <http://www.coe.int/de/web/lang-migrants/guiding-principles> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Evaluationsplanung relevant sind (Buhlmann et al. 2007, Fritz et al. 2006, Lenz et al. 2010). In der Schweiz sind im Rahmen des Projekts „fide“ besonders ausführliche, auf einer Bedürfnis- und Bedarfsanalyse basierende Lernzielbeschreibungen und weitere Instrumente entwickelt worden, welche für die sprachliche Förderung von Migrant/innen zur Verfügung stehen.⁶

1.6 *Curricula zur Entwicklung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen*

Vor über 20 Jahren – in seinem allerersten Entwurf – führte der GER das Konzept der Mehrsprachigkeit und der plurikulturellen Kompetenz ein. Der GER versteht Mehrsprachigkeit nicht als Addition der Kompetenzen in verschiedenen Einzelsprachen, sondern als eine einzige, komplexe kommunikative Kompetenz, in der die verschiedenen Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. Im „Referenzrahmen“ von 2001 sind in Kapitel 8 Szenarien für die Curriculumentwicklung unter dem Aspekt der Förderung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen skizziert.

Systematischer, ausführlicher und unter Berücksichtigung von Forschung seit der Publikation des GER werden Prinzipien, Möglichkeiten und Massnahmen zur Förderung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz in drei Handbüchern behandelt, zu denen jeweils eine Serie von Einzelstudien gehört.

Primär an Entscheidungsträger im Bildungsbereich richtet sich der sprachpolitische „Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education“ (Beacco & Byram 2007), in dem, ausgehend von den Werten und gestützt auf verschiedene sprachpolitische Empfehlungen des Europarats, sowohl curriculare als auch aussercurriculare Aspekte erörtert werden.

Der „Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education“ (Beacco et al. 2010) ist eine Reaktion auf die Erfahrung, dass der „Referenzrahmen“ vielfach auf den Aspekt der Beurteilung reduziert wurde, während die zentralen Anliegen der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität nicht wirklich aufgenommen wurden. Das Handbuch richtet sich insbesondere an Curriculumentwickler auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene und zeigt an prototypischen Fällen auf, wie die Förderung sprachlicher Kompetenz (in Fremdsprachen, Regionalsprachen, in der Schulsprache) mit der Förderung interkultureller Kompetenz verbunden werden kann. Dabei können die Inhalte interkultureller Bildung gemäss Hand-

⁶ Projekt fide: <http://www.fide-info.ch> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

buch auf der Basis des Modells von Byram bestimmt werden, das schon im „Referenzrahmen“ enthalten ist. Ergänzend können weitere Instrumente wie die „Autobiography of intercultural encounters“ und der am Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelte „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA) (Candelier et al. 2007) beigezogen werden.

Das Handbuch „The language dimension in all subjects: A handbook for curriculum development and teacher training“ (Beacco et al. 2015) zeigt, wie die Beschreibungskategorien des ursprünglich auf Fremdsprachen fokussierten GER sowie die ihn ergänzenden Instrumente und zu einem Teil auch die Deskriptoren im Zusammenhang mit der Förderung der Schul- bzw. Bildungssprache genutzt werden können und tatsächlich auch genutzt wurden. Ziel des Handbuchs ist es, im Sinne einer inklusiven Bildung Schüler/innen zu fördern, die wegen ihres Migrationshintergrunds oder aus anderen Gründen Schwierigkeiten mit der Schulsprache haben.

Alle Handbücher und zahlreiche Dokumente – u. a. zur Sprachförderung in Sachfächern wie Mathematik oder Geschichte sowie im Lese- und Literaturunterricht – stehen auf einer Internet-Plattform des Europarats zur Verfügung: „Languages in education, languages for education: A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education“.⁷

Ende 2016 hat der Europarat eine breit angelegte Befragung zur Verwendung und Wirkung des GER gestartet. In der letzten Befragung im Jahr 2006 hatten dreissig Mitgliedsländer Auskunft gegeben. Die Umfrage zeigte: Der GER ist bei den Bildungsbehörden bekannt, er ist zu einer allgemein akzeptierten Referenz geworden, die konkrete Nutzung variiert sehr stark; tendenziell hatten vor allem die Skalen Einfluss auf die Curriculum- und Testentwicklung, während andere zentrale Aspekte wie der Mehrsprachigkeitsansatz und die Handlungsorientierung nur teilweise Wirkung zeigten. Trotz offizieller Wertschätzung blieben aber offenbar GER und ESP bei einem beträchtlichen Teil der Lehrpersonen ohne Wirkung auf die Praxis.

2. Wirkungsgeschichte und Aktualität

Von der fortdauernden Wirkungsgeschichte und Aktualität, auch der partiellen Wirkungslosigkeit, zeugen eine nicht mehr überschaubare Menge von einführender, kommentierender, analysierender Literatur sowie Diskussionen und Erfahrungsberichte an zahlreichen Tagungen (wie z. B. an den Internationalen

⁷ <http://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagungen) ebenso wie immer wieder neue Projekte (EU-Projekte, ECML-Projekte, nationale und lokale Initiativen). Dies alles zeigt: Es tut sich viel, aber es muss auch viel getan werden, um einer einseitigen (Aus-)Nutzung entgegenzuwirken und auf die Praxis einzuwirken.

Die Gründe für die Wirkungsgeschichte mit unglaublichem Erfolg und partiellen Misserfolgen sind vielfältig. Die Schwierigkeiten sind teilweise erklärbar durch die Art der Dokumente selbst. Der GER ist ein komplexes, etwas sperriges Werk; er enthält vier sehr unterschiedliche Textarten: 1. einführende, erläuternde Texte; 2. Kataloge, z.B. von Themen, Situationen, Lern-techniken; 3. Fragekästen und 4. Skalen. Diese verschiedenen Textarten werden von eher wissenschaftlich interessierten Leserinnen und Lesern und von „Benutzerinnen“ und „Benutzern“ des GER, die Anregungen für die Praxis suchen, wohl unterschiedlich gewichtet und zur Kenntnis genommen. Das „Sprachenportfolio“ hat ebenfalls eine komplexe Struktur. In der Praxis wurden vor allem die auf den GER-Skalen beruhenden Instrumente zur (Selbst-) Beurteilung aufgenommen, wenn auch nicht unbedingt nachhaltig genutzt. Einer breiten Implementierung steht wohl im Wege, dass sein Mehrsprachigkeitsansatz quer liegt zur Aufteilung in Sprachenfächer und dass es nicht einfach ist, das ESP als externes Instrument in Unterrichtskonzepte zu integrieren, die stark durch Lehrwerke geprägt sind.

Byram und Parmenter (2012) sehen die rasche Rezeption des GER in Zusammenhang mit der Globalisierung der Bildung. Aufgrund von Fallstudien zu ausgewählten europäischen und aussereuropäischen Ländern konstatieren sie ein erstaunliches Mass an Gemeinsamkeiten in der Rezeption. Am Anfang stand fast immer eine Fokussierung auf die Skalen und den Beurteilungsaspekt. Der Mehrsprachigkeitsansatz wird in mehrsprachigen Ländern konsequenter und positiver aufgenommen als in traditionell einsprachigen Ländern. Die Implementierung verläuft unterschiedlich, je nachdem, wie zentralistisch oder dezentral das Bildungswesen organisiert ist. Der GER wird zur Erneuerung der Curricula genutzt, wo solche Reformen in Gang gesetzt oder geplant waren oder als dringend empfunden wurden. Byram und Parmenter sehen den internationalen Erfolg des GER darin begründet, dass er sowohl die instrumentellen als auch die persönlichkeitsbildenden Ziele des Sprachenunterrichts betont: „In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden [...] zu fördern.“ (GER, Europarat 2001, 14) Es fragt sich allerdings, ob die Feststellung „educational purposes can coexist with functional pragmatic goals“ (Byram & Parmenter 2012, 127) schon einer allgemeinen Überzeugung entspricht oder noch als Postulat oder Wunsch anzusehen ist.

Zwei Beispiele sollen hier die Implementierung in zwei unterschiedlichen mehrsprachigen Ländern (Kanada und Schweiz) und in einem einsprachigen Kontext (Japan) illustrieren.

Beispiel 1: Umsetzung des GER in Kanada und in der Schweiz: Das Projekt „QualiCEFR“ hat das Ziel, Grundlagen für die Verbesserung der Implementierung des GER zu schaffen (Piccardo et al. 2017, in Vorb.). Es verbindet dazu qualitative und quantitative Forschungsmethoden mit einem Qualitätssicherungsansatz. Das Projekt umfasst zwei Phasen. Zuerst wird ein Vergleich zwischen der Schweiz und Kanada vorgenommen. Beide sind mehrsprachige Länder mit dezentralem Bildungssystem. Die Schweiz war eine Vorreiterin der GER-Implementierung; Kanada befindet sich in einem frühen Stadium. Im Fokus stehen die Transparenz und Kohärenz der Reform sprachlicher Curricula und der Lehrerbildung sowie die Angemessenheit von Qualitätssicherungsverfahren und die Identifizierung von Erfolgen und Schwierigkeiten im Implementierungsprozess. In den beiden Ländern wurden über vierzig Interviews mit Personen durchgeführt, die in ihren Kontexten Einfluss auf die Umsetzung des GER hatten. Gestützt auf die qualitative Analyse dieser Interviews sollen vielversprechende Praktiken identifiziert werden, die auch auf andere Kontexte übertragbar sind. In einem verwandten Projekt am Fremdsprachenzentrum in Graz, „A quality matrix for CEFR use“⁸, werden die gefundenen Praktiken zu allgemeinen Qualitätsprinzipien in Bezug gesetzt. Auf dieser Basis wird ein Online-Tool mit Verfahren und Indikatoren entwickelt, welches verschiedene Akteure, v. a. aus dem Bereich des Sprachunterrichts, nutzen können, um Stärken und Schwächen der GER-Implementierung in ihrem Kontext gezielt zu evaluieren und darzustellen.

Die Analysephase des Projekts QualiCEFR ist zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Textes noch nicht abgeschlossen, doch schälen sich schon vorläufige Schlussfolgerungen zu erfolgreichen und weniger erfolgreichen Praktiken heraus:

Der Versuch, GER und ESP gleichzeitig und flächendeckend top down einzuführen, führte in der Schweiz zu Verwechslungen und zu einigem Widerstand.

- Projekte sind erfolgreicher, wenn sie zum einen die Unterstützung der Bildungsbehörden (*top down*) haben und zum anderen von Beginn an ein breites Netzwerk von Lehrpersonen einbinden (*bottom up*). Die Schaffung ei-

⁸ S. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/QualityassuranceandimplementationoftheCEFR/Introduction/tabid/3094/Default.aspx> [zuletzt geprüft: 9.11.2018].

nes Netzwerks von Lehrpersonen, die an den Entwicklungen mitarbeiten, ist ein Schlüsselfaktor.

- Implementierungsprojekte sind erfolgreicher, wenn sie alle betroffenen Akteure für die Projektplanung an einen Tisch bringen, einen realistischen, kohärenten langfristigen Zeitplan aufstellen und von Anfang an in irgendeiner Form wissenschaftlich begleitet werden.
- Es scheint wirkungsvoller zu sein, wenn der Schwerpunkt auf den pädagogischen Ansatz gelegt wird und nicht so sehr auf die Instrumente (GER und ESP) oder auf Unterrichtsformen und -techniken.
- Es scheint wirkungsvoller zu sein, wenn mehrere unterschiedliche Zugänge zum GER gewählt werden (z.B. externe internationale Prüfungen, Gelegenheiten der beruflichen Weiterbildung, Beurteilung anhand der Skalen und Kannbeschreibungen).
- Die Übernahme bestimmter Aspekte der Veränderung muss verbindlich sein; übermäßige Dezentralisierung mit der Möglichkeit für Schulen oder Einzelpersonen sich auszuklinken, kann eine erfolgreiche Implementierung verhindern.
- Die Implementierung muss in die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrpersonen integriert werden.

Beispiel 2: Umsetzung des GER in Japan: Der GER ist in Japan vor allem in der englischen Sprachfassung und hauptsächlich durch die Kannbeschreibungen bekannt (Sugitani & Tomita 2012). Von Interesse ist besonders das „CEFR-J“-Projekt, bei dem es sich um eine spezifische Adaptierung des GER an die japanische Situation handelt. Es wurde eine eigene Niveaustufe unterhalb A1 (Pre-A1) eingeführt; die Niveaustufe A1 wurde in drei Unterstufen, die Niveaustufen A2, B1 und B2 wurden in jeweils zwei Unterstufen mit entsprechenden Kannbeschreibungen und Spezifikationen zum Wortschatz unterteilt. Während CEFR-J und dessen Folgeprojekte hauptsächlich auf den Schulbereich abzielen, gibt es auch GER-basierte Curricula für Universitäten (ein Beispiel einer frühen GER-Implementation an einer japanischen Universität beschreibt Nagai 2010). Da es in Japan viele, vor allem private Universitäten gibt, kann ein Englischprogramm, das auf einem anerkannten Standard wie dem GER beruht, einen Vorteil gegenüber der Konkurrenz bedeuten. Japan ist ein Beispiel für ein einsprachiges Land, das zugleich zentrale und dezentrale Entwicklungen zeigt (vgl. dazu aktuelle Beispiele in O'Dwyer et al. 2017). Anders als die Fremdsprache Englisch haben Deutsch, Französisch oder auch Japanisch als Fremdsprache nur sehr vereinzelt GER-basierte Curricula vorzuweisen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Arbeit der ausländischen Kulturinstitute in Japan. Die japanische Übersetzung des GER im Jahr 2004 wurde vom Goethe-Institut und dem japanischen Wissenschafts-

ministerium gemeinsam gefördert. Auch die Rolle der ÖSD-Testzentren bei der Vermittlung von praxisorientiertem Wissen über den GER sollte nicht unterschätzt werden. In den Organisationen für Germanistik bzw. für den Deutschunterricht in Japan kann von einer umfassenden Rezeption des GER allerdings nicht die Rede sein. Der GER wird eher als Erzeugnis europäischer Sprachenpolitik und weniger als ein Kriterienkatalog zur Analyse und Planung von Curricula angesehen, was man daran erkennen kann, dass in einer von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik in den Jahren 2012 bis 2014 durchgeführten Untersuchung zur Situation des Deutschunterrichts in Japan (Japanische Gesellschaft für Germanistik et al. 2013/2015) der GER kein Thema ist. Erwähnenswert sind aber die Bestrebungen des JACTFL (Japan Council on the Teaching of Foreign Languages), für die zweiten Fremdsprachen in Japan (neben Deutsch sind dies Französisch, Spanisch, Chinesisch, Russisch und Koreanisch) zu gemeinsamen Schulcurricula zu gelangen. In diesem Prozess könnte der GER wichtige Impulse geben (Sakai 2013). Ein kleines, aber sehr gutes Beispiel für die erfolgreiche Implementierung des GER zur Förderung der zweiten Fremdsprachen an einer japanischen Universität ist das Curriculum am Muroran Institute of Technology in Hokkaido. Die Entwicklung des Curriculums ging von Deutsch als der zweiten Fremdsprache aus. Darauf aufbauend erfolgten eine Koordinierung aller Curricula der zweiten Fremdsprachen (Deutsch, Russisch und Chinesisch) und eine gemeinsame Entwicklung von Kannbeschreibungen und Beurteilungsinstrumenten. Die Implementierung selbst wurde mehrmals evaluiert und angepasst. Ein weiteres Beispiel für ein besonders gelungenes GER-basiertes Curriculum ist das an der Universität Kanazawa für Englisch entwickelte Curriculum, das in enger Kooperation mit Deutsch und Französisch entstand. Durch ministerielle, administrative Massnahmen wurde das Curriculum jedoch zurückgenommen. Dies zeigt, dass Elemente des GER zwar für lokale Bedürfnisse erfolgreich genutzt werden können, dass diesen Anstrengungen jedoch nicht immer günstige Rahmenbedingungen gegenüberstehen (Schmidt et al. 2017).

Die Rezeption des GER im Bereich DaF/DaZ wurde durch die trinationale Kooperation von wichtigen Bildungsinstitutionen der deutschsprachigen Länder entscheidend begünstigt. Schon für die deutsche Übersetzung des GER haben das Goethe-Institut, die KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), die EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) und das damalige österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) zusammengearbeitet. Die Kooperation wurde fortgesetzt durch Vertreter des Goethe-Instituts, des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) und der EDK bei der Ausarbeitung von „Profile deutsch“ sowie beim Benchmarking für die

Illustration der Niveaustufen durch Beispiele der mündlichen Produktion und Interaktion im Deutschen (Bolton et al. 2008). Wichtig war auch die Zusammenarbeit bei der Entwicklung der verbreiteten B1-Prüfung (Glaboniat et al. 2013a).

„Profile deutsch“, die Ausrichtung der internationalen Deutschprüfungen auf die Referenzniveaus sowie die Rahmencurricula für Integrationskurse fungieren als Bindeglieder zwischen „Referenzrahmen“ und Praxis und beeinflussen entscheidend die Entwicklung neuer Lehrwerke. Zudem haben Fortbildungsveranstaltungen des Goethe-Instituts in der ganzen Welt wesentlich dazu beigetragen, dass auch Lehrer/innen in aussereuropäischen Ländern den „Referenzrahmen“ kennengelernt haben.

Einflussreiche Netzwerke entstanden durch die Mitgliedschaft des Goethe-Instituts und des ÖSD in ALTE (The Association of Language Testers in Europe), die Mitarbeit der Testanbieter für DaF/DaZ bei der Erprobung des „Manual“ und die Teilnahme von Expert/innen an internationalen Tagungen, insbesondere den intergouvernementalen Kolloquien des Europarats, den Tagungen der European Association of Language Testing and Assessment (EALTA), den Portfolio-Seminaren des Europarats sowie durch die Mitwirkung an Projekten des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz und an GER-basierten Projekten im Rahmen von EU-Programmen.

Die verschiedenen Projekte sind in einer Vielzahl von Kontexten situiert und verfolgen unterschiedliche Ziele. Einige von ihnen beziehen sich auf die Förderung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen in verschiedenen Bildungssektoren, z.B.:

- MAGICC: „Modularisierung von mehrsprachigen und multikulturellen akademischen Kommunikationskompetenzen auf Bachelor- und Masterstufe“ (<http://www.magicc.eu>),
- PLURIMOBIL: „Plurilingual and intercultural learning through mobility. Practical resources for teachers and teacher trainers“ (<http://plurimobil.ecml.at>).

In mehreren Projekten geht es um die Beurteilung und Beurteilungskultur bzw. die Kohärenz zwischen Lehrplan, Lernzielen, Didaktik und Beurteilung anhand GER-bezogener Kriterien, z.B.:

- ECEP: „Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR“ (<http://ecep.ecml.at>),
- RelEx: „Relating language examinations to the CEFR. Highlights from the ‚Manual‘“ (<http://relex.ecml.at>),
- AYLLIT: „Assessment of young learner literacy linked to the ‚Common European framework of reference for languages‘“ (<http://ayllit.ecml.at>),

- MERLIN: „Multilingual platform for the European reference levels: Inter-language exploration in context“; ein wissenschaftlich und didaktisch nutzbares Korpus von schriftlichen Lernertexten (<http://merlin-platform.eu>).

Die Entwicklung sprachlicher und kultureller Kompetenzen in allen Fächern ist Gegenstand der Projekte:

- MARILLE: „Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld“ (<http://marille.ecml.at>),
- MALEDIVE: „Die Bildungs- und Unterrichtssprache im Kontext von Diversität lehren: Lehr- und Lernmaterialien für die Lehrer/innenbildung“ (<http://maledive.ecml.at>),
- ELP-WSU: „The European Language Portfolio in whole-school use“ (<http://elp-wsu.ecml.at>).

Der Förderung und Evaluierung der Kompetenzen von Lehrpersonen in der Aus- bzw. Weiterbildung dienen z. B.:

- EPOSA: „Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung“ (http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf),
- EPR: „Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende“ (<https://www.goe-the.de/de/spr/unt/kum/eps.html>).⁹

3. Kritik am „Referenzrahmen“ und deren Konsequenzen

Trotz und zum Teil wohl wegen seiner grossen Wirkung und breiten Akzeptanz wurde der „Referenzrahmen“ auch vielfach kritisiert. Speziell und speziell heftig war die Kritik der deutschen Fremdsprachendidaktiker/innen an der Frühjahrskonferenz 2002 (Bausch et al. 2003). Neben Zustimmung zum handlungsorientierten Ansatz und teilweise zu den Kannbeschreibungen fürchteten manche eine Normierung, Standardisierung und Ökonomisierung des Bildungsbereichs und eine Reduktion auf rein funktionale Ziele – oder kurz: auf das, was sich leicht testen lässt, auf Kosten ‚echter‘ (kultureller und literarischer) Bildungsziele. Der zugrundeliegende Sprach- und Kommunikationsbegriff entspreche nicht dem Stand der Forschung, die Niveaubeschreibungen sind manchen Kritiker/innen zu unsystematisch und man vermisst Skalen zur Sprachmittlung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Literatur. Erstaunlich ist das Mass an Uninformiertheit einzelner Kritiker/innen; nicht selten werden EU und Europarat verwechselt, und politische Bedenken gegenüber der Poli-

⁹ [alle Links zuletzt geprüft: 30.6.2018].

tik der EU dem GER angelastet; für manche Behauptungen findet man im GER eigentlich nur Gegenbelege. Die massive, emotionale Ablehnung ist teilweise aus der damaligen Zeit verständlich. Man stand nach dem PISA-Schock in Abwehrhaltung, und empirische Forschung sowie Testwissenschaft waren noch wenig entwickelt. In der Folge lassen sich in der Beurteilung des GER verschiedene Tendenzen feststellen:

Auffallend häufig werden die damaligen Kritiken einschliesslich der beisenden Titelwörter wie „Kuckucksei“, „skalierte Vagheit“, „Schatzkästlein“ bis heute immer wieder unbesehen und zustimmend zitiert (z.B. Delouis 2008, Fandrych & Thonhauser 2008).

Die Vorwürfe des Reduktionismus und der Testlastigkeit trafen bald genauso die sich am GER orientierenden Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) (Bausch et al. 2005). Im Jahr 2008 rief aber die DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) in einem Positionspapier zu einer konstruktiveren Haltung gegenüber der Kompetenzorientierung und zur Mitarbeit in entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf (DGFF 2008). In der Folge zeigt sich, dass immer dann, wenn Autor/innen von einer Nutzerperspektive her denken, forschen und entwickeln, die Einstellung zum GER positiver ist und Kritik sachlicher vorgetragen wird. Das zeigt sich z.B. deutlich in den Einheiten der Fortbildungsreihe „DLL“ („Deutsch Lehren Lernen“) des Goethe-Instituts.

Im deutschen Sprachraum sind inzwischen mehrere Dissertationen zum GER erschienen, in denen die Frage der Validität der Skalen und ihrer Brauchbarkeit als Beurteilungsinstrument kritisch untersucht wird (Harsch 2005, Kecker 2011, Vogt 2011, Wisniewski 2014). Sie können sich auf die in der angelsächsischen Literatur von Testwissenschaftler/innen geführte Diskussion stützen, die sich vor allem auf die Skalen bezog: ihre Validität, ihre theoretische Fundierung (besonders die Schwächen der Skalen zur Rezeption), ihre Anwendbarkeit in der Testentwicklung und Testdurchführung (denn diese können nicht einfach übernommen, „angewendet“ werden, sondern müssen vom jeweiligen Kontext her und für den Zweck des Testens konkretisiert und angepasst werden). Eine weitere wichtige Grundlage für diese Arbeiten stellen die Verfahren zur Zuordnung von Prüfungen zum „Referenzrahmen“ dar, wie sie im „Manual“ dargestellt werden. North (2014) gibt einen Überblick über die Diskussion und kommentiert die Befunde und Argumente.

In den letzten Jahren ertönt wieder vermehrt der Ruf nach stärkerer Berücksichtigung der „literarischen Kompetenz“ (Burwitz-Melzer 2013, Dobstadt & Riedner 2014) und einer Erweiterung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz im Sinne der von Kramsch postulierten „symbolischen Kompetenz“ (Kramsch 2006, 2011).

Immer wieder kann man lesen, die GER-Autoren interessierten sich nicht wirklich für kulturelle, ästhetische Belange, denn – so die kurzschlüssige Argumentation – dazu gäbe es keine Skalen.

Dies ist eine Konstante der Kritik am GER: auch, wenn die Skalen kritisiert werden, man möchte noch mehr davon. Moniert wurde immer wieder das Fehlen von eigenen Niveaubeschreibungen zu den Bereichen Mediation, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Umgang mit Literatur.

Zwanzig Jahre nach dem Erscheinen der ersten Version des „Referenzrahmens“ stellt sich die Frage, ob den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen und der Kritik am GER nicht durch eine erneuerte Auflage Rechnung getragen werden sollte. Weil aber der GER international zu einer so festen Referenz geworden ist und bei einer Neubearbeitung auch die Übersetzungen in vierzig Sprachen bearbeitet werden müssten, wäre es unvermeidlich, dass während einer bestimmten Zeit zwei Fassungen parallel im Umlauf wären, was natürlich problematisch ist. Daher setzt man beim Europarat eher auf Angebote ergänzender Instrumente auf der Internet-Plattform.¹⁰

Um dem Wunsch nach neuen Niveaubeschreibungen zu entsprechen, hat die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats im Jahr 2014 eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Brian North damit beauftragt, einen erweiterten Satz von Niveaubeschreibungen auszuarbeiten, vor allem um vorhandene Lücken auf dem Niveau A1 und den C-Niveaus zu füllen, um den technologischen Entwicklungen mit Deskriptoren für die Online-Interaktion Rechnung zu tragen und um Deskriptoren für den Umgang mit Literatur und den neu sehr weit gefassten Bereich der Mediation zu entwickeln. Spezifisch erwünscht waren Deskriptoren zur Nutzung des mehrsprachigen und des mehrkulturellen Repertoires. Die neuen Skalen werden im Herbst 2017 in einem Begleitband zum GER in einer vorläufigen Fassung zunächst auf der Website des Europarats publiziert.¹¹ Der GER-Begleiter enthält neben neuen Skalen auch eine lesenswerte Einleitung zu den Zielen und Prinzipien des GER. Das Dokument erscheint zuerst auf Englisch, soll aber auch ins Deutsche übersetzt werden.

Für die Aktualisierung der schon existierenden Skalen wurden Deskriptoren genutzt, die verschiedene Institutionen nach 2001 entwickelt und kalibriert hatten. Für die Entwicklung und Validierung der Skalen für neue Bereiche (*Mediation, Online-Interaktion, Umgang mit Literatur*) wurden wie bei der Entwicklung der ursprünglichen Skalen (North 2000, Schneider & North 2000) qualitative und quantitative Methoden eingesetzt. An der Validierung

¹⁰ <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

¹¹ <http://www.coe.int/lang-CEFR> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

der neuen Skalen waren zwischen Februar 2015 und Februar 2016 in drei Phasen 150–190 Institutionen und ca. 1.300 Einzelpersonen beteiligt (North & Docherty 2016, North & Panthier 2016, North & Piccardo 2016). Im Jahr 2018 werden die Ergebnisse einer breiten Umfrage zu der erweiterten Skalensammlung sowie zur Erprobung der neuen Skalen bekannt sein. Es wird sich zeigen, ob die oft gewünschten neuen Niveaubeschreibungen Zustimmung finden und wie es aufgenommen wird, dass nun skalierte Kompetenzbeschreibungen für Teilbereiche wie die inter- bzw. plurikulturellen Kompetenzen vorliegen, von denen man bisher oft gesagt hat, man könne und müsse sie nicht skalieren und es sei vorzuziehen, sie in Form von Checklisten für die Selbsteinschätzung in Portfolios vorzusehen. Man wird jedenfalls nicht mehr sagen können, die Skalensammlung enthalte nur das, was leicht getestet werden kann. Manche der neuen Niveaubeschreibungen sind wohl anregend für die Curriculumentwicklung und die Bestimmung relevanter Lernziele oder auch für die Selbstbeurteilung, aber wahrscheinlich weniger geeignet für die Ausarbeitung von Prüfungen. Es wird interessant sein zu sehen, welche neuen Beurteilungsformen gegebenenfalls für neu dazugekommene Kompetenzbereiche ausgedacht und ausgearbeitet werden.

4. Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen wurden ursprünglich vom erweiterten Autorenteam dieses Berichts vorgeschlagen. Anlässlich der IDT wurden sie in einem „zielgruppenspezifischen Workshop“ diskutiert, gewichtet und in Einzelfällen auch bearbeitet. Die Reihenfolge der Empfehlungen in jeder der drei Gruppen widerspiegelt die Gewichtung durch die Workshop-Teilnehmer/innen.

4.1 Was muss die (Bildungs-)Politik tun?

- An Hochschulen sollte die Förderung einer Mehrsprachigkeit mit Sprachkenntnissen auf beruflich relevantem Niveau vermehrt umgesetzt werden, d.h. vor allem Eingang in Studienpläne finden. Für die Sekundarstufe II sollten handlungsorientierte Lernziele festgelegt werden sowie Lernziele im Bereich der Bewusstheit von Sprachen und Kulturen.
- In der Aus- und Weiterbildung aller (Sprach-)Lehrpersonen sollte der GER ein gemeinsamer Bezugspunkt sein. Dabei ist zu beachten, dass Sprache prinzipiell in allen Fächern relevant ist.
- Behörden sollten Träger für die Implementierung sein: Curricula beispielsweise sollten mit Bezug zum GER entwickelt werden und auch Grundideen

des ESP wie v. a. die Partizipation der Lernenden am Lehr-/Lern- und Beurteilungsprozess aufnehmen.

- In den einzelnen Ländern sollte die Forderung u. a. der EU, dass jede Person mindestens zwei Sprachen zusätzlich zu ihrer Erstsprache lernen kann, aufgenommen und deren Umsetzung ernsthaft vorangetrieben werden. Dies erfordert u. a. eine genügende Anzahl an Unterrichtseinheiten in Schulen und/oder die Einführung von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) sowie die Schaffung von Möglichkeiten der Zertifizierung.
- Die für den Migrationsbereich Verantwortlichen sollten die verbreitete Praxis, das Erreichen eines globalen, in allen Fertigkeiten gleich hohen Niveaus zu verlangen, revidieren und stattdessen ihren Anforderungen bezüglich der Deutschkenntnisse (falls Deutsch eine lokale Sprache ist) bedürfnis- und bedarfsgerechte Kompetenzprofile zugrunde legen.
- Die Institutionen der trinationalen Kooperation sollten im Bereich des DaF-/DaZ-Unterrichts bzw. in den deutschsprachigen Regionen für die Umsetzung des GER und der darauf basierenden Ideen und Instrumente Verantwortung übernehmen sowie gemeinsame Projekte lancieren (z. B. Übersetzung von Handbüchern und Deskriptoren; Erarbeiten einer Neufassung von „Profile deutsch“).
- Der Bezug zum GER darf nicht auf die Vorgabe von Globalniveaus reduziert werden. Angezeigt ist eine konsequente Ausrichtung auf Kompetenzprofile.
- Der IDV sollte auf Deutsch GER-bezogene, praxisrelevante Weiterbildung anbieten (z. B. Webinare, Angebote an künftigen IDTs).

4.2 Was kann die Wissenschaft beitragen?

- Die Sprachprogression, die im GER und in „Profile deutsch“ implizit oder explizit enthalten ist, sollte mit den Erkenntnissen und Methoden aktueller Spracherwerbsforschung (insbesondere auch korpusbasiert) untersucht und auf ihre Validität hin überprüft werden.
- Kursanbieter sollten, auch mit dem Ziel der Qualitätssicherung, vermehrt die wissenschaftlichen Prinzipien, das praktische Vorgehen, die Ergebnisse und die Konsequenzen der Entwicklung von Kursen (und Prüfungen) auf der Grundlage des GER untersuchen und dokumentieren.
- Es sollte mehr quantitative und qualitative Forschung zur Implementierung des GER und des ESP geben, zu ihrer Wirkung und zu guten Praxisbeispielen.
- Die Ansätze und Konzepte des GER sollten in Theorie und (empirischer) Forschung situiert werden, um die Bezüge explizit zu machen und For-

schungsdesiderate zu formulieren. Beispielsweise sollten Forschungsvorhaben in Angriff genommen werden, die sich mit dem zentralen Begriff der Handlungsorientierung (auch mit dessen Konsequenzen für die Unterrichts- und Beurteilungspraxis) auseinandersetzen.

- Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden an Hochschulen (v.a. der Bereiche Sprachentesten, Spracherwerbsforschung, Korpuslinguistik) und Anbietern von Deutschkursen und -prüfungen sollte – zum gegenseitigen Nutzen – intensiviert werden.
- Hochschulen sollten den GER und seine Instrumente in Fremdsprachenstudiengängen, insbesondere auch für DaF/DaZ, zum Gegenstand der Lehre und der Auseinandersetzung machen und die Studierenden Erfahrungen mit Portfolio-Aktivitäten sammeln lassen.

4.3 Was soll die Didaktik leisten?

- Der GER und seine Instrumente sollten fest in Aus- und Weiterbildungs-gängen für Sprachlehrpersonen verankert werden (d.h. auch in den Curricula, Materialien und Prüfungen), damit sie zur Kenntnis genommen, einem weiteren Kreis bekannt gemacht und für die Praxis weiterentwickelt werden können.
- Zentrale Konzepte, Anliegen und Instrumente des GER und des ESP sollten auch in schulischen Sprachencurricula, Sprachlehrwerken und im Sprachunterricht noch konsequenter umgesetzt werden, insbesondere die Handlungs- und Aufgabenorientierung, reflexives, die Lernenden aktiv involvirendes Lernen sowie ein breites Spektrum von Beurteilungsformen, auch Selbstbeurteilung – dies vor dem Hintergrund eines grundsätzlich mehrsprachigen und mehrkulturellen Ansatzes.
- Der Bezug zum GER darf nicht Stagnation bedeuten. GER-basierte Lern- und Beurteilungsangebote sollten ständig weiterentwickelt und neuen Bedürfnissen angepasst werden.
- Die Unterrichtenden sollten in Bezug auf das ganze Spektrum der Konzepte des GER ausgebildet werden. Der handlungsorientierte Ansatz und die Kompetenzbeschreibungen sind zwei Teilbereiche unter anderen. Den Ausbilderinnen und Ausbildnern selbst sollte bei dieser Aufgabe geholfen werden, insbesondere mit didaktisch aufbereiteten Materialien und Ressourcen. Ein Element des GER, das den Unterrichtenden ebenfalls dringend näher gebracht werden sollte, sind die Fragekästen. Sie unterstützen eine Nutzung des GER auch in bisher wenig bekannten Zusammenhängen.
- Die Inhalte von Deskriptoren zur Selbst- und Fremdbeurteilung sollten den Lernenden vermittelt werden, damit sie sich Zielsetzungen zu eigen ma-

chen, Fortschritte besser erkennen und das eigene Lernen besser steuern können.

- Das mehrsprachige Repertoire der Lernenden sollte stärker beachtet, positiv bewertet und vermehrt didaktisch genutzt werden. Beispielsweise könnten im Rahmen von mehrsprachigen Kompetenzprofilen gezielt, unter Nutzung von Englisch als Brückensprache, rezeptive Kompetenzen auch im Deutschen aufgebaut werden.
- Die kürzlich neu entwickelten Lernzielbeschreibungen (Deskriptoren und Skalen z.B. zur Mediation) sollten Eingang in Curricula und Lehrwerke finden und in Unterricht und Beurteilung umgesetzt werden.

Literatur

ALTE & telc (Hrsg., 2012): *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests: zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt/Main: telc GmbH.

Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg., 2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr (=Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts).

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg., 2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr (=Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts).

Beacco, Jean-Claude/Fleming, Mike/Goullier, Francis/Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2015): *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training, 2. Aufl.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

Beacco, Jean-Claude/Little, David & Hedges, Chris (2014): *The linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

Beacco, Jean-Claude/Byram, Michael/Cavalli, Marisa/Coste, Daniel/Egli-Cuenat, Mirjam/Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, 2. Aufl.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2007): *Guide for the development of language education policy in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Bolton, Sibylle/Glaboniat, Manuela/Lorenz, Helga/Müller, Martin/Perlmann-Balme, Michaela & Steiner, Stefanie (2008): *Mündlich: mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“*. Berlin: Langenscheidt.

Breton, Gilles/Lepage, Sylvie & North, Brian (2008): *Cross-language benchmarking seminar to calibrate examples of spoken production in English, French, German, Ital-*

ian and Spanish with regard to the six levels of the Common European framework of reference for languages (CEFR). Sèvres: CIEP.

Buhlmann, Rosemarie/Ende, Karin/Kaufmann, Susan/Kilmann, Angela & Schmitz, Helen (2007): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut.

Burwitz-Melzer, Eva (2013): Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr (=Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts), 39–49.

Byram, Michael & Parmenter, Lynne (Hrsg., 2012): *The common European framework of reference: the globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Candelier, Michel/Camilleri-Grima, Antoinette/Castellotti, Véronique/de Pietro, Jean-François/Lörincz, Ildikó/Meißner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna & Norguerol, Artur (2007): *CARAP. Kompetenzen und Ressourcen. Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze*. Strasbourg: Europarat/Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz.

Council of Europe (Hrsg., 2009): *Handlungsbezogene Deskriptoren aus „lingualevel“*. <https://rm.coe.int/1680492ff2> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Council of Europe (Hrsg., 2009): *Relating language examinations to the Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. A manual*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Conseil de l'Europe (Hrsg., 2007): *Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6–8 février 2007. Rapport*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Delouis, Anne Friederike (2008): Le CECRL: compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. *Les Langues Modernes* 102, 19–32.

DGFF Vorstand und Beirat der DGFF (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008 unter Mitarbeit von Daniela Caspari, Andreas Grünwald, Adelheid Hu, Lutz Küster, Günter Nold, Helmut J. Vollmer, Wolfgang Zydati. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 19, 163–186.

Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 153–169.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg., 2008): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: praesens-Verlag.

Fritz, Thomas/Faistauer, Renate/Ritter, Monika & Hrubesch, Angelika (2006): *Rahmen-Curriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Wien.

Funk, Hermann (2005): Über die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts und die Grenzen der Planbarkeit. In: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr, 145–162.

Glaboniat, Manuela (2015): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und Profile deutsch – 12 Jahre später. In: Drumbl, Hans/Gelmi, Rita/Lévy-Hillierich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *IDT 2013 Band 4. Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen-Bolzano: University Press, 7–22.

Glaboniat, Manuela (2006): Sprachkenntnisse beschreibbar, vergleichbar und messbar gemacht!? Über den Nutzen und die Grenzen der Europaratsskalen im Bereich des Prüfens und Zertifizierens. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck: Studien-Verlag, 81–94.

Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2013a): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.

Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2013b): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene: Standard Setting. Ein Arbeitsbericht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18/1, 72–75, plus 16 Seiten Anhang*.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Niveaustufen A1–C2. Version 2.0*. Berlin: Langenscheidt.

Harsch, Claudia (2005): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Augsburg: Universität Augsburg (Inaugural-Dissertation).

Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG), Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (Hrsg., 2013/2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan, 2 Bände*. Tokyo: Verlagsverband für Deutsch-Lehrbücher.

Kecker, Gabriele (2011): *Validierung von Sprachprüfungen: Die Zuordnung des Test-DaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Kecker, Gabriele & Eckes, Thomas (2010): Putting the Manual to the test: the Test-DaF-CEFR linking project. In: Martyniuk, Waldemar (Hrsg.): *Aligning tests with the CEFR: reflections on using the Council of Europe's draft manual*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–79.

Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch 44*, 35–40.

Kramersch, Claire (2006): From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal 90*, 249–525.

Krause-Ono, Margit (2010): Using German can do statements as model for other languages like Russian and Chinese: A special project. In: Schmidt, Maria Gabriela/Naganuma, Naoyuki/O'Dwyer, Fergus/Imig, Alexander & Sakai, Kazumi (Hrsg.): *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*. Tokyo: Asahi Press, 111–125.

Krumm, Hans-Jürgen (2004): Deutsch als Pflicht – Sprachkurse in den Zuwanderungsgesetzen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, 255–271.

Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007/2014): *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5. bis 9. Schuljahr. 3. unveränderte Aufl.* (2014). Bern: Schulverlag plus.

Lenz, Peter/Lindt-Bangerter, Bernhard & Andrey, Stéphanie (2010): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern Wabern: Bundesamt für Migration BFM.

Little, David/Goullier, Francis & Hughes, Gareth (2011): *The European Language Portfolio: the story so far (1991–2011): a history of the ELP*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804595a7> [zuletzt geprüft: 30.6.2018].

Nagai, Noriko (2010): Designing English curricula and courses in Japanese higher education: using CEFR as a guiding tool. In: Schmidt, Maria Gabriela/Naganuma, Naoyuki/O'Dwyer, Fergus/Imig, Alexander & Sakai, Kazumi (Hrsg.): *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*. Tokyo: Asahi Press, 86–104.

North, Brian (2014): *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

North, Brian (2000): *The Development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.

North, Brian & Docherty, Coreen (2016): Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation. *Cambridge English: Research Notes* 63, 24–30.

North, Brian & Panthier, Johanna (2016): Updating the CEFR descriptors: the context. *Cambridge English: Research Notes* 63, 16–23.

North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project. *Language Teaching* 49, 455–459.

O'Dwyer, Fergus/Hunke, Morten/Imig, Alexander/Nagai, Noriko/Naganuma, Naoyuki & Schmidt, Maria Gabriela (Hrsg., 2017): *Critical and constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piccardo, Enrica/North, Brian & Maldina, Eleonora (in Vorb.): Innovation and reform in course planning, teaching and assessment: the CEFR in Canada and Switzerland, a comparative study. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée. Special edition in honour of Larry Vandergrift*.

Piccardo, Enrica/North, Brian & Maldina, Eleonora (2017): *QualiCEFR: A Quality Assurance Template to Achieve Innovation and Reform in Language Education through CEFR Implementation. Proceedings of the 6th International ALTE Conference. Learning and Assessment: Making the Connections. Bologna, Italy, 3–5 May 2017*, 96–103.

<http://events.cambridgeenglish.org/alte2017-test/perch/resources/alte-2017-proceedings-final.pdf> [zuletzt geprüft: 9.11.2018].

Pulinx, Reinhilde/van Avermaet, Piet & Extramiana, Claire (2014): *Linguistic integration of adult migrants – policy and practice. Final report on the 3rd Council of Europe survey*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

Sakai, Kazumi (2013): Was hat der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dem Fremdsprachenunterricht gebracht? – Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan. In: Eisenmann, Maria/Hempel, Margit & Ludwig, Christian (Hrsg.): *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht – zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 205–222.

Schmidt, Maria Gabriela/Nagai, Noriko & Runnels, Judith (2017): The past, present and future of the CEFR in Japan. In: O'Dwyer, Fergus/Hunke, Morten/Imig, Alexander/Nagai, Noriko/Naganuma, Naoyuki & Schmidt, Maria Gabriela (Hrsg.): *Critical and constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 18–48.

Schneider, Günther (2013): Das Sprachenportfolio als Evaluationsinstrument und Lernbegleiter lebenslangen Lernens. In: Berndt, Annette (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 101–118.

Schneider, Günther & Lenz, Peter (2001): *Guide for developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.

Schneider, Günther & North, Brian (2000): *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur, Zürich: Rüegger-Verlag.

Sugitani, Masako & Tomita, Yuichi (2012): Perspectives from Japan. In: Byram, Michael & Parmenter, Lynne (Hrsg.): *The Common European Framework of Reference: the globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters, 95–99.

Vogt, Karin (2011): *Fremdsprachliche Kompetenzprofile: Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr.

Wisniewski, Katrin (2014): *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRs am Beispiel des Italienischen und des Deutschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Rolle der Forschung und Zusammenarbeit, Netzwerke und Forschungskooperation

Andrea Ender (Universität Salzburg, Österreich) und Nicole Marx (Universität Bremen, Deutschland)

in Zusammenarbeit mit

Korakoch Attaviriyanyupap (Universität Silpakorn, Thailand), Peter Ecke (Universität Arizona, USA), Tristan Lay (Universität Sydney, Australien), Karin Madlener (Universität Basel, Schweiz), Ursula Paintner (DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutschland), Ewald Reuter (Universität Tampere, Finnland), Thomas Studer (Universität Fribourg/Freiburg, Schweiz)

Mit einer internationalen Online-Befragung unter 114 DaF/DaZ-Forschenden und Lehrkräften wurden Antworten auf zentrale Fragen zur Verortung, Förderung und Verbreitung von Forschung im Arbeitsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gesucht. Insgesamt herrscht die Meinung vor, dass noch viele Forschungsdesiderate bestehen, um den wachsenden Herausforderungen infolge von Migration und Mobilität als Fach gewachsen sein zu können. Für Antworten braucht es eine klare Profilierung der Forschenden, eine stetige Unterstützung der Forschung durch die eigenen Institutionen ebenso wie durch Drittmittelgeber, aber auch Zugang zu den Informant/innen (Sprachlernende in verschiedenen Kontexten, Sprachkurse etc.) und gestärkten Austausch zwischen Fachwissenschaftler/innen und Praktiker/innen.

1. Hintergrund

Um einen Überblick des gegenwärtigen Standes, der Perspektiven und der Desiderate zu aktuellen internationalen und nationalen Forschungen und Forschungskooperationen im Fach DaF/DaZ zu erhalten, entwickelte die Arbeitsgruppe eine Online-Fragebogenstudie und bat über eine Dissemination über internationale Netzwerke DaF/DaZ-Forschende, Lehrkräfte und weitere Akteurinnen und Akteure um deren Meinung zu spezifischen, hierfür relevanten Fragen. Ziel war es, ein breiteres Meinungsbild zu den Themen zu ermöglichen als das, was innerhalb der Mitglieder der Arbeitsgruppe möglich gewesen wäre. Trotzdem kann aufgrund der noch kleinen Stichprobe kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden.¹

¹ Die vollständigen Ergebnisse können bei den Autorinnen des Berichts angefragt werden.

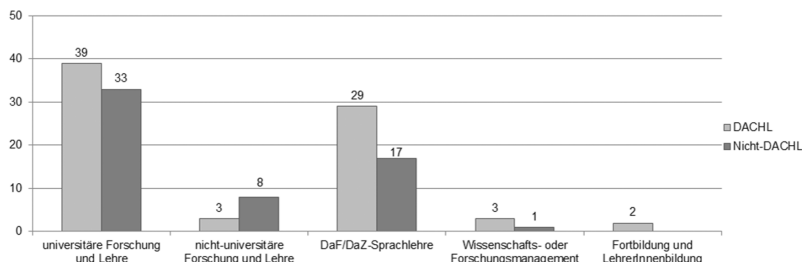


Abb. 1: Tätigkeitsbereiche der Befragten

Es haben sich insgesamt 85 Frauen und 29 Männer aus 28 verschiedenen Ländern an der Umfrage beteiligt. Die Befragten verteilen sich etwa zur Hälfte auf Personen aus deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, den sog. DACHL-Ländern) (62 Personen) und Nicht-DACHL-Ländern (52 Personen aus Europa, Asien, Nord- und Südamerika und Afrika). Da die Distinktion zwischen DACHL-Ländern und allen anderen Ländern in vielen Fällen ausschlaggebend für die Beantwortung der Fragen war, wird sie, wo relevant, im Folgenden berichtet. Die Informant/innen arbeiten durchschnittlich seit 17,3 (im Mittel seit 12) Jahren im Bereich DaF/DaZ, manche jedoch erst ein Jahr, andere bis zu 45 Jahren, und geben meistens eine Tätigkeit in der „universitären Forschung und Lehre“ oder in der „DaF/DaZ-Sprachlehre“ an. Weitere Tätigkeitsbereiche wie „nicht-universitäre Forschung/Lehre“, „Wissenschafts- oder Forschungsmanagement“ oder „Fortbildung und Lehrer/innenbildung“ werden nur selten genannt (Abb. 1).

2. Bestandsaufnahme zur Rolle von Forschung und Zusammenarbeit im Bereich DaF/DaZ und Erläuterungen

Die explorative Bestandsaufnahme widmete sich den folgenden Leitfragen:

1. Wie ist Forschung im Arbeitsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache international zu verorten?
2. Wie wird Forschung im Arbeitsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gefördert?
3. Wie wird Forschung im Arbeitsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verbreitet?

Aus den Ergebnissen zu diesen drei Themenkomplexen sollen sich tentative Rückschlüsse zu nationalen und internationalen bildungs- und forschungsopo-

litischen Zielen im Fach DaF/DaZ ergeben, aus denen sich Empfehlungen für Wissenschaft, Politik und Didaktik ableiten lassen.

Die Themenkomplexe wurden in randomisierter Reihenfolge präsentiert. Ungefähr ein Drittel bis die Hälfte der Personen gab zu bestimmten Fragen keine Antwort oder beendete die Befragung frühzeitig. Das mahnt zwar zu Vorsicht im Hinblick auf die Interpretation der Daten, gibt aber dennoch interessante Einblicke in die Verortung, Förderung und Verbreitung von Forschung im Bereich DaF/DaZ sowie Anlass für Empfehlungen und Desiderate.

2.1 Themenkomplex 1: Verortung der DaF/DaZ-Forschung

Zentral für eine Betrachtung der Rolle von Forschung und Zusammenarbeit ist eine Bestandsaufnahme der aktuellen DaF/DaZ-Forschung. Hierbei ist von Interesse, in welchen Bereichen zu welchen Themen und mit welcher theoretischen Verortung geforscht wird und inwiefern spezifische Herausforderungen für die Forschung wahrgenommen werden.

2.1.1 Zielgruppen, Kontexte, Themen und Ausrichtung der Forschung

Wird im Kontext DaF/DaZ geforscht, so ziehen in der Regel Erwachsene oder Jugendliche das Forschungsinteresse auf sich. Weit weniger oft erforscht werden Kinder, kaum eine Rolle spielt die „Generation 60+“. Der umfangmäßig bedeutendste Kontext der Forschungen ist die Hochschule, gefolgt von der Schule und dem weiteren Migrationskontext. Im Hinblick auf die Forschungszielgruppen sind berufsorientierte Sprachkurse etwas häufiger Gegenstand der Forschungen als allgemeinsprachliche Kurse.

Bei den Forschungsthemen werden drei Präferenzen deutlich: „Spracherwerb und sprachliche Lernprozesse“ (43 Nennungen), „Methoden und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts“ (42) und „Sprachkompetenzen“ (41). Am anderen Ende der Skala finden sich „Unterrichtsdiskurse“ (19) und „Prüfen und Testen/Standards“ (17). Dazwischen rangieren „Lehrwerke und Lernmaterialien“, „Kompetenzen von Lehrenden“ und „Lernziele und Curricula“. Diese Verteilung spiegelt hauptsächlich die Situation in den DACHL-Ländern wider. Neben den oben angegebenen Themen gehören in den Nicht-DACHL-Ländern auch „kulturelle Kompetenzen“, „Kompetenzen von Lehrenden“ sowie „Lernziele und Curricula“ zu den vorrangig behandelten Forschungsthemen.

Wie Abb. 2 zeigt, sind die meisten Forschungen linguistisch und/oder pädagogisch-didaktisch ausgerichtet. Auf kulturwissenschaftliche, psycho- und

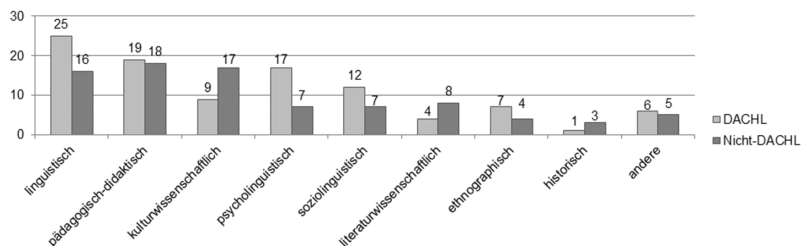


Abb. 2: Forschungsausrichtungen (Mehrfachnennungen möglich, N=114)

soziolinguistische Forschungen entfallen etwas weniger Nennungen. Weit weniger Stimmen verzeichnen demgegenüber literaturwissenschaftliche und ethnografische Forschungen. Historische Forschungen sind ein Randphänomen. Unter „andere“ werden Einzelnennungen, etwa medienwissenschaftliche oder zweitspracherwerbstheoretische Forschung, Migrationspädagogik oder Psychometrie genannt. Bei der linguistischen Forschung selbst stehen klar kontrastiv-linguistische Ausrichtungen im Vordergrund, gefolgt von diskurs- sowie gesprächs-/konversationsanalytischen Ausrichtungen.

Differenzierend ist hierbei festzuhalten, dass in den Nicht-DACHL-Ländern pädagogisch-didaktische und insbesondere kulturwissenschaftliche Ausrichtungen gleich häufig wie linguistische Forschungsprojekte genannt werden. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den DACHL-Ländern.

2.1.2 Orientierung der Forschung und Forschungsmethodologie

Drei Viertel der Befragten legt sich bei der Forschung nicht auf eine bestimmte (sprach- und/oder erkenntnis-)theoretische Position fest. Das trifft auf Personen in Nicht-DACHL-Ländern in noch stärkerem Ausmaß zu als auf Befragte aus den DACHL-Ländern. Wenn Positionen forschungsleitend sind, nehmen kognitive und konstruktivistische Ansätze den ersten Rang ein, gefolgt von soziokulturellen Positionen.

Die Forschung ist großmehrheitlich sowohl grundlagen- als auch anwendungsorientiert. Auffällig ist, dass im Verhältnis zu den 56 Nennungen der kombinierten Forschungsorientierung, der Anteil „nur“ anwendungsorientierter (6 Nennungen) und „nur“ grundlagenorientierter (2 Nennungen) Forschung recht klein ausfällt, und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb der DACHL-Länder.

Vier Fünftel der Informant/innen forschen qualitativ, während knapp unter der Hälfte auch quantitative oder rekonstruktive Paradigmen ansetzt. In den DACHL-Ländern wird vermehrt quantitativ geforscht, in den Nicht-DACHL-Ländern ist rekonstruktive Forschung stärker präsent.

2.1.3 Neue Forschungsschwerpunkte

Die meisten Befragten erkennen eine Entwicklung in den Forschungsschwerpunkten von DaF und DaZ in den letzten Jahren. Ausschlaggebend dafür sind primär die eigene Arbeitsgruppe oder Institution (besonders deutlich außerhalb der DACHL-Länder) und die nationale Forschungslandschaft (in den DACHL-Ländern). An neuen Forschungsschwerpunkten werden insgesamt Themen wie Mehrsprachigkeit in verschiedenen Facetten (z. B. sprachenübergreifende, didaktische Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen; Deutsch als L3 oder L4) und Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen angeführt. DACHL-spezifisch werden Themen wie die gestiegene Bedeutung von DaZ (im Kontext besonders der Arbeit mit Geflüchteten und jugendlichen Seiteneinsteiger/innen) und der sprachensible Fachunterricht genannt. In den Nicht-DACHL-Ländern kommen als Forschungsthemen v. a. internationale Curricula sowie der Einbezug des Tourismus und der Translationswissenschaft in die Auslandsgermanistik hinzu.

2.2 Themenkomplex 2: Förderung der DaF/DaZ-Forschung

Eng verbunden mit den Herausforderungen, denen sich DaF- und DaZ-Forschende gestellt sehen, ist das Thema der Forschungsförderung. In diesem Themenkomplex war daher von Interesse, inwiefern DaF-/DaZ-Forschende sich bei ihrer Forschungstätigkeit unterstützt sehen.

2.2.1 Anzahl von (genehmigten und abgelehnten) Forschungsanträgen in den vergangenen sechs Jahren

Von den 75 Informant/innen zu dieser Frage gaben 49 Personen an, in den vergangenen sechs Jahren Anträge auf Forschungsförderung mit Bezug DaF/DaZ gestellt zu haben, davon ca. die Hälfte (22 Personen) 1–2 Anträge, ca. ein Drittel (17 Personen) mindestens fünf Anträge. Demgegenüber steht mehr als ein Fünftel (26 Personen), die keine Forschungsförderung beantragt haben. 39 Personen ließen diese Frage unbeantwortet.

Bei den geförderten Projekten stellen Einzelprojekte nicht den Normalfall dar; ein hoher Anteil der geförderten Befragten haben in Kooperation mit anderen Kolleg/innen fünf oder mehr Anträge gestellt. Dies könnte einerseits auf positive Vernetzungsmöglichkeiten – gemeinsame Projekte stellen für Forschende eine gute Möglichkeit zur Vernetzung dar –, andererseits aber auch auf den hohen Zeitaufwand auf Seiten der Antragsteller/innen zurückzuführen sein.

Eine Gegenüberstellung der Anzahl der eingereichten und genehmigten Projekte in Abb. 3 zeigt, dass es zwar eine deutliche Diskrepanz zwischen der Anzahl der eingereichten Projekte gibt, man entsprechend den Angaben aber dennoch von einer beachtlichen Zahl bewilligter Projekte ausgehen kann:

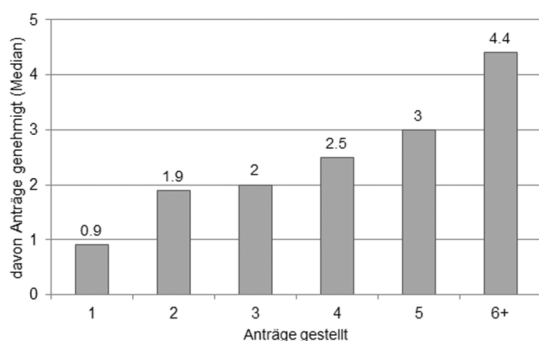


Abb. 3: Bewilligungsquoten der eingereichten Projektanträge

2.2.2 Relevante internationale Förderquellen im DaF-/DaZ-Bereich

Aus der Datenerhebung geht hervor, dass Anträge an unterschiedliche Förderquellen gestellt werden. An erster Stelle stehen Fonds aus der eigenen Institution (26 Nennungen) sowie von außeruniversitären, nationalen Institutionen bzw. Stiftungen (25 Personen). 15 Personen haben die Möglichkeit wahrgenommen, bei EU-Förderprogrammen Gelder zu beantragen, 12 Personen bei privaten Stiftungen. 8 Personen wendeten sich für zumindest einen ihrer Anträge an regionale Stiftungen, ebenso viele der im Ausland lebenden und arbeitenden Personen an Stiftungen aus den deutschsprachigen Ländern. 6 Personen entschieden sich u. a. für andere öffentliche Forschungsförderungen mit recht spezifischen Förderlinien, u. a. Europarat, Fortbildungsseminar des entsprechenden Bundesministeriums (Bildung/Kultur), Deutscher Akademischer

Austauschdienst (DAAD), Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Graduiertenkolleg oder öffentliche Verwaltung. Lediglich zwei Personen nutzten die Möglichkeit, bei trans- oder binationalen Stiftungen Forschungsprojekte einzureichen. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die Anzahl solcher Kooperationen (z. B. „Australia-Germany Joint Cooperation Scheme“, DAAD zusammen mit nicht-deutschen Universitätsverbünden) in der Regel für den DaF/DaZ-Kontext sehr begrenzt ausfällt. Drittmittel aus der Privatwirtschaft wurden nicht angegeben.

Erfolgreich waren Förderanträge überwiegend bei Fonds aus eigener Institution (20 Nennungen), bei nationalen Institutionen bzw. Stiftungen im Aufenthaltsland (19), Stiftungen aus den DACHL-Ländern (10) und privaten Stiftungen (10). Genehmigte Projekte bei anderen Institutionen bzw. Stiftungen, Stiftungen der EU, regionalen Stiftungen oder trans- oder binationalen Stiftungen waren seltener zu verzeichnen, was aber auch mit der niedrigeren Antragsquote zusammenhängt.

Die ermittelten Daten legen die Vermutung nahe, dass Projekte nur selten im Rahmen von Auftragsforschung durchgeführt werden. So haben nur 24 Personen angegeben, in den letzten sechs Jahren im Rahmen von Auftragsforschung tätig gewesen zu sein; 90 Forschende haben entweder keine Projekte in diesem Rahmen durchgeführt oder haben die Frage nicht beantwortet.

2.2.3 Geförderte Forschungsgebiete

Bei den geförderten Projekten im DaF-/DaZ-Kontext wurden vornehmlich folgende *allgemeine* Forschungsgebiete gefördert: Sprachwissenschaft/Spracherwerb und Pädagogik/Didaktik stehen mit jeweils 28 Nennungen ganz eindeutig an erster Stelle, gefolgt von der Kulturwissenschaft mit sieben Nennungen. Das Schlusslicht bildet die Literaturwissenschaft mit nur drei Nennungen. Zusätzlich wird vereinzelt eine Förderung in den Gebieten Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Schreibforschung, Fremdsprachendidaktik mit Fokus DaF, Methodenwerkstatt, Curricula (Deutsch in Verbund mit anderen Sprachen), Lehre und Übersetzungswissenschaft genannt.

Die *spezifisch* geförderten Themen sind folgenden (Teil-)Gebieten zuzuordnen: Spracherwerb DaF (16 Nennungen, davon 12 DACHL, 4 nicht DACHL); DaF/DaZ-Lehrer/innenausbildung (16 Nennungen, davon 10 DACHL, 6 nicht DACHL); Spracherwerb DaZ (13 Nennungen, davon 12 DACHL, 1 nicht DACHL); Sprache und Kultur (12 Nennungen, davon 3 DACHL, 9 nicht DACHL); DaF/DaZ-Sprachprogrammentwicklung/-evaluierung (11 Nennungen, davon 7 DACHL, 4 nicht DACHL); Sprachgebrauch (DaF/DaZ) (10 Nennungen, davon 6 DACHL, 4 nicht DACHL); Diskurs im Klassenzimmer

(6 Nennungen, davon 5 DACHL, 1 nicht DACHL); Evaluation und Testverfahren (4 Nennungen, davon 3 DACHL, 1 nicht DACHL) sowie andere Gebiete (11 Einzelnennungen, davon 4 DACHL, 7 nicht DACHL).

Neben thematischer Anordnung war von Interesse, in welchem Rahmen kollaborative Projekte gefördert wurden. 44 Personen geben an, entsprechende Förderung(en) erhalten zu haben. Hier scheinen sowohl fächerübergreifende (24 Nennungen) als auch institutionsübergreifende Projekte (21 Nennungen) eine besondere Rolle zu spielen, aber auch länderübergreifende Projekte (17 Nennungen) werden häufig gefördert.

2.2.4 Stellenwert der DaF/DaZ-Forschung und Einfluss der bildungspolitischen Institutionen

Einschätzungen dazu, wie sich DaF-/DaZ-Forschende im Vergleich zu den Nachbardisziplinen aufgestellt und wie stark sie sich von externen Faktoren beeinflusst sehen, fielen unterschiedlich aus. Obwohl fast die Hälfte der Befragten hierzu keine Angaben gemacht hat, ist bei mehr als der Hälfte der Antwortenden wiederum der Eindruck prägend, dass DaF-/DaZ-Forschung unwichtig oder wenig wichtig für die eigene Institution sei, deutlich weniger sprechen dem eigenen Forschungsgebiet eine wichtige Stellung zu (Abb. 4):

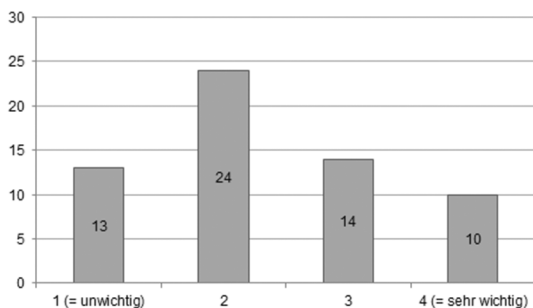


Abb. 4: Stellenwert der DaF/DaZ-Forschung im Vergleich zu den Nachbardisziplinen (n=61)

Auch zur Frage bildungspolitischer Einflussnahme fielen die Antworten (n=61) recht unterschiedlich aus. Obwohl fast die Hälfte (27 Personen) keinen nennenswerten Einfluss sahen, schätzten 11 den Einfluss als stark bis sehr stark ein; 17 fanden den Einfluss merkbar, aber moderat.

2.2.5 Ausgestaltung der Forschungs(förderungs)landschaft

Als Hindernis wird schließlich insbesondere die Ausgestaltung der Forschungs(förderungs)landschaft genannt. So bemerken die Beteiligten Probleme beim Zugang zu möglichen fördernden Institutionen oder Stiftungen; auch die mangelnde Existenz solcher Stiftungen oder auch das Interesse der Stiftungen für DaF/DaZ-spezifische Themen wird angesprochen. Die Unterstützung durch die eigene Institution sehen die meisten dagegen eher neutral und somit positiver als die externer Mittelgeber.

2.3 Themenkomplex 3: Verbreitung der DaF-/DaZ-Forschung

Schließlich ist von Interesse, wie fachwissenschaftliche Forschungsergebnisse verbreitet werden und wie die Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis gelingt; die Fragen in diesem Fragenkomplex wurden von 57 Personen beantwortet.

2.3.1 Dissemination von Forschungsergebnissen über Publikationen

Die Relevanz der Dissemination von Forschungsergebnissen durch fachwissenschaftliche Publikationen wird von fast allen Befragten bestätigt; lediglich fünf Personen halten dies für nur teilweise relevant. Dass fachwissenschaftlichen Publikationen ein derartig hoher Stellenwert für die Dissemination von Forschungsergebnissen zugeschrieben wird, erklärt sich natürlich auch durch den hohen Anteil an Informant/innen, die selbst als Autor/innen tätig sind. So publizieren etwa vier Fünftel der Gewährspersonen regelmäßig in Zeitschriften; zwei Drittel (auch) in Sammelbänden, Buchreihen oder Kongressakten. Lediglich drei Informant/innen verweisen jedoch explizit auf Online-Publikationen (auf Webseiten oder als *Open-Access*-Publikation); inwiefern z. B. Zeitschriftenbeiträge aber generell online verfügbar sind bzw. dies in den nächsten Jahren sein werden, ist dabei unklar. Lediglich sechs Personen geben an, nicht zu publizieren.

Für das Fach DaF/DaZ wurden bestimmte Publikationsorgane von mindestens sechs Personen als besonders relevant empfunden: „Deutsch als Fremdsprache“ (24), „Info DaF“ (20), „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (18), „Fremdsprache Deutsch“ (12), „Fremdsprachen lehren und lernen“ (10), „ÖDaF-Mitteilungen“ (10), „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ (9), „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ (9), „German as a Foreign Language“ (8) und „Zielsprache Deutsch“ (6). Auffällig ist hier die Ab-

wesenheit von einschlägigen internationalen interdisziplinären Zeitschriften und Buchreihen (wie z. B. „Studies in Second Language Acquisition“, „Bilingualism – Language and Cognition“, „Language Learning“, „Cognitive Linguistics“, „Language Teaching“ etc.).

Eine Verbreitung von DaF-/DaZ-Forschungsergebnissen in den öffentlichen Medien beobachten die Befragten eher nicht oder nur sporadisch; lediglich fünf Personen geben an, „oft“ solche Berichte zu beobachten.

2.3.2 Dissemination von Forschungsergebnissen über Konferenzen

Ähnlich wie die Dissemination über Publikationen wird die Relevanz von fachwissenschaftlichen Tagungen und Workshops für die Forschungsgemeinschaft sowie – etwas weniger, aber dennoch deutlich – für Praktiker/innen von der großen Mehrheit bestätigt; keiner hält dies für unwichtig. Entsprechend präsentiert die überwiegende Mehrheit der Befragten regelmäßig eigene Forschungsergebnisse auf fachwissenschaftlichen Tagungen und Workshops, wobei eine deutliche Mehrheit (39 Personen) dies ein- bis sechsmal pro Jahr machen, acht Personen sogar öfter. Lediglich zehn Personen geben an, im Fach DaF/DaZ keine eigenen Konferenz- oder Workshop-Präsentationen zu halten. Dabei wurden bestimmte Tagungen folgender Gesellschaften von mehreren Personen als besonders relevant eingestuft: „Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband – IDV“ (30 Nennungen)², „Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – FaDaF“ (25), „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache – ÖDaF“ (14), „Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung – DGFF“ (13), „Gesellschaft für angewandte Linguistik – GAL“ (10), „Internationale Vereinigung für Germanistik – IVG“ (7).

Die Förderung der Teilnahme an fachwissenschaftlichen Konferenzen und Workshops ist aus Sicht von mehr als einem Drittel der Befragten unbefriedigend, während die Hälfte die Förderung für ausreichend/gut und weitere sieben Personen die Förderung für sehr gut halten. Die besten Bewertungen werden hier von Personen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, aber auch von der Elfenbeinküste oder Japan (Einzelnennungen) gemacht, während die schlechtesten Einschätzungen ebenfalls von Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch aus Ungarn, Lettland, Italien und Russland (Einzelnennungen) kommen. Durch diese breite Verteilung auf verschiedene

² Dies dürfte allerdings nicht verwundern, da der Fragebogen über den IDT-Verteiler disseminiert wurde.

Länder ist es schwierig, klare Tendenzen über die individuellen Arbeitsbedingungen hinaus auszumachen.

2.3.3 Dissemination von Forschungsergebnissen über Netzwerke

70 % der Befragten geben an, Mitglied in einem DaF-/DaZ-Netzwerk (gewesen) zu sein. Die in DACHL-Ländern tätigen Befragten geben u. a. Mitgliedschaften bei der DGFF, beim FaDaF, bei der GAL und beim ÖDaF an, während weitere international Tätige v. a. Mitgliedschaften beim DAAD und bei nationalen Deutschlehrer- und Germanistenverbänden nennen.

Die Rolle der Netzwerke scheint nur am Rande in den Bereich der direkten Dissemination von Forschungsergebnissen zu fallen. Indirekt tragen die Netzwerke jedoch durchaus zur Verbreitung von relevanten Fachinformationen bei: So informieren sich die Befragten z. B. über Newsletter (50 %) oder Foren (21 %) und tauschen sich in Arbeitsgruppen (43 %) und persönlich (71 %) aus.

2.3.4 Schnittstelle Forschung – Praxis

Eine weitere Dimension der Netzwerke betrifft die Schnittstellen von Forschung und Praxis. So hält knapp die Hälfte der Befragten die Förderung der Vernetzung von Fachwissenschaftler/innen und Praktiker/innen am eigenen Tätigkeitsort für nicht ausreichend (28 Nennungen). Weitere 25 beobachten eine punktuelle Förderung, lediglich vier halten die Förderung für (sehr) gut. Die besten Bewertungen kommen hier von Gewährspersonen aus Finnland, Österreich und den USA.

Ähnlich unzureichend wird die Diffundierung von Forschungsergebnissen in Lehrwerken und Lehrmaterialien bewertet (47 Befragte geben an, dass Forschungsergebnisse „gar nicht“ oder nur „mittelmäßig“ diffundieren, während nur zehn Personen sich für „gut“ aussprechen und niemand „ausgezeichnet“ wählt).

Etwas besser wird die Diffundierung von DaF-/DaZ-Forschungserkenntnissen in die Aus- und Weiterbildung von Praktiker/innen bewertet (30 Personen sehen hier, dass eine Diffundierung „kaum/gar nicht“ oder „nur punktuell“ stattfindet, während 27 Personen die Diffundierung als „ziemlich stark“ oder „sehr stark“ betrachten), wobei der Schwerpunkt klar auf der Ausbildung zukünftiger Lehrender liegt. Als Orte/Mittel der Verbreitung werden u. a. benannt: Lehrveranstaltungen und Studium (14 Nennungen), Tagungen und Vorträge (5), reflektierte Lehrpraxis (5) und Fortbildungen (5).

2.3.5 Schnittstelle Praxis – Forschung

Hinsichtlich der umgekehrten Perspektive, inwiefern nämlich Fragen und Desiderate aus der Praxis von der Forschung wieder aufgenommen werden, ergibt sich ein positiveres Meinungsbild. So beobachten 27 Befragte eine regelmäßige bis starke Aufnahme, 25 eine punktuelle; nur fünf Personen beobachten keine Aufnahme von Anliegen aus der Praxis in die Forschung. Die praxisbezogene Forschung wird v. a. in Weiterbildungen, Tagungen und Workshops (8 Nennungen), in angewandter Forschung (6) oder in Masterarbeiten und Dissertationen gesehen (4), wobei auch Kooperationsprojekte (2) und Curriculumsentwicklung (2) genannt werden.

3. Kritischer Blick

Forschende aller Fächer sind besonders aufmerksam gegenüber Änderungen und Entwicklungen im eigenen Fach, und DaF/DaZ-Forschende stellen hier keine Ausnahme dar. Sprachraumübergreifend sind sich die Befragten in zwei Punkten einig: Fremdsprachendidaktische Forschung läuft spezifischer DaF- und DaZ-Forschung nicht den Rang ab, dennoch bestehen im Rahmen der DaF/DaZ-Forschung mehrere Herausforderungen, die kritisch zu reflektieren sind. Diese sollen im Folgenden erläutert werden.

Was die größten aktuellen und künftigen Herausforderungen im Einzelnen angeht, so lassen sich die Daten zu einigen Tendenzen und Kritikpunkten bündeln, mit teilweise verschiedenen Akzenten in den DACHL- und den Nicht-DACHL-Ländern.

Erstens stellen sich fachbezogene Herausforderungen. So erlangen derzeit spezifische Themengebiete wie berufsorientierte Sprachkurse oder Sprachkurse für Neuzugewanderte (DACHL-Länder) erhöhte Aufmerksamkeit – was sicherlich derzeitige Bedürfnisse widerspiegelt –, andere Themen („Generation 60+“, Sprachenlernen von Kindern) oder forschungsmethodische Fragen (z. B. historische Forschung oder Interventionsforschung) jedoch sehr wenig. Dies könnte auf potenzielle Forschungsdesiderate hinweisen, die in Zukunft stärker zu betrachten wären. Ebenfalls kritisch zu reflektieren ist die theoretische Verortung der DaF/DaZ-Forschung. So lassen sich die meisten befragten Forschenden nicht von einer theoretischen Position leiten. Dies kann einerseits auf eine offene, nicht-dogmatische oder alternativ auf eine pluralistische Forschungshaltung hinweisen, kann aber andererseits auch ein Indiz dafür sein, dass theoretische Orientierungen, die ja auch für Begründbarkeit von Forschungsfragen und -methoden sowie für Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen stehen, fehlen.

Eine zweite Herausforderung betrifft die fachwissenschaftliche und disziplinäre Positionierung von DaF und DaZ. In diesem Zusammenhang gilt es, aus Sicht der DACHL-Länder, die Schnittstellen zwischen DaF und DaZ und weiter auch diejenigen zwischen DaF/DaZ und DaE (Deutsch als Erstsprache) zu klären und sich in Bezug auf die Germanistik sowie die allgemeine Sprachenerwerbsforschung zu positionieren. Problematisch scheint, dass viele Forschende den Stellenwert von DaF/DaZ an ihrer Institution nicht gleichauf mit den Nachbardisziplinen sehen. Dies mag durch den angewandten Charakter des Bereichs begründet sein, der auch in manchen Kontexten die Einwerbung von Mitteln bei wissenschaftlichen Fonds schwierig macht. In den Nicht-DACHL-Ländern stellt zudem die Zusammenarbeit mit den anderen Sprachdidaktiken eine Herausforderung dar, u.a. im Hinblick auf Ansätze der sprachenübergreifenden Didaktik, aber auch mit Blick auf die Entwicklung und Umsetzung von Gesamtsprachencurricula.

Drittens zeigen sich Herausforderungen im Zusammenhang mit der fachpolitischen Positionierung von DaF/DaZ, insbesondere im Rahmen der finanziellen Förderung. So ist insbesondere aus Sicht der DACHL-Beteiligten darauf hinzuwirken, dass DaF/DaZ von nationalen Forschungsinstitutionen ernst genommen wird. In Nicht-DACHL-Ländern besonders betont wird die Schwierigkeit der Mittelbeschaffung, allgemein und zumal dann, wenn es sich um aufwändigere empirische Untersuchungen handelt. Die vergleichsweise prekäre Position der DaF/DaZ-Forschung in diesen Ländern wirke sich u.a. auf die Begutachtung von Förderanträgen aus, die, je nach Hintergrund der Gutachter/innen (außerhalb der DACHL-Länder sind diese oft Literaturwissenschaftler/innen), unterschiedlich ausfallen kann. Zudem werden Projektanträge oft nur bei Vorhandensein der Daten bewilligt, d.h. wenn die Risiken und Potenziale für Gutachtergremien erkennbar bzw. einschätzbar sind. So sei die Konkurrenz für explorative Projekte oder Projekte mit einem induktiv-empirischen Erkenntnisweg gegenüber fast abgeschlossenen Projekten besonders hart. Ebenfalls eng verbunden mit der fachpolitischen Positionierung erscheint die Publikationsstrategie von DaF/DaZ-Forschenden. Zwar publizieren viele regelmäßig und haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Publikationen für die Dissemination von Ergebnissen. Zu hinterfragen ist jedoch, ob die offenbare Schwerpunktsetzung auf deutschsprachige Publikationsorgane die Vernetzung und Verbreitung der Forschungsergebnisse im notwendigen Maße unterstützt.

Schließlich wird Zeitmangel häufig kritisch als Grund für reduzierte Forschungs- und Vernetzungstätigkeit genannt. Die zusätzlichen Aufgabentätigkeiten, denen Wissenschaftler/innen heutzutage zunehmend ausgesetzt sind, die sich jedoch forschungsfremden Fragen widmen, sind zeitaufwändig und laufen Überlegungen zu zusätzlichen Förderanträgen entgegen. So wurde der

Zeitmangel z.B. als großes Problem nicht nur für das Schreiben von Anträgen auf Forschungsförderung betrachtet, sondern auch für Forschungstätigkeit generell.

4. Empfehlungen und Forderungen

Die zentralen Kritikpunkte der Befragten – u.a. auch Zeitmangel – weisen indes auch auf übergreifende, strukturelle Probleme hin. Häufig genannt wurde die Forderung nach dem *Ausbau des Faches an Hochschulen und die Verbesserung der beruflichen Perspektiven der Forschenden und der Lehrenden* innerhalb der DACHL-Länder ebenso wie außerhalb, insbesondere in Form von mehr Festanstellungen. Der hohe Anteil des wissenschaftlichen Hochschulpersonals, das als Lehrkräfte (Lehrbeauftragte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lektor/innen etc.) angestellt ist und für das wissenschaftliche Aufgaben nicht oder nur in geringem Umfang zum dienstlichen Tätigkeitsbereich gehören, führt dazu, dass wenig Zeit für Antragsstellung, für Dissemination von Ergebnissen über schriftliche Kanäle wie Publikationen oder über Fachtagungen und weitere Netzwerke verbleibt.

Diese zentrale politische Forderung der Befragten aufnehmend ergibt sich die Empfehlung, das Fach DaF/DaZ an Hochschulen innerhalb und außerhalb der deutschsprachigen Länder zu stärken. Dafür braucht es insbesondere bessere berufliche *Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs* in Form von mehr Festanstellungen, die Forschungstätigkeiten überhaupt erst ermöglichen. Mehr Forschung ist nötig als Antwort auf die infolge von Mobilität und Migration weiter wachsenden Herausforderungen, denen sich das Fach DaF/DaZ in seiner gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber sieht.

Anzustößen ist eine Selbstreflexion der DaF-/DaZ-Forschung im Rahmen der weiteren *Profilierung des Faches nach innen und seiner Positionierung nach außen*. Diese Reflexion könnte sich an zwei Leitfragen orientieren: 1. Sind DaF und DaZ eigenständige Forschungsdisziplinen? 2. Wie sind die Verhältnisse zwischen DaF-/DaZ-Forschung und Forschung in ‚benachbarten‘ Disziplinen zu bestimmen, in erster Linie der fremdsprachendidaktischen Forschung, dann aber auch der DaE-Forschung und der Forschung im Bereich der (anwendungsorientierten) germanistischen Linguistik sowie auch der Mehrsprachigkeitsforschung und der Zweitsprachforschung?

Im *forschungsmethodologischen Bereich* sollten Aus- und vor allem auch Weiterbildungsgefäße entwickelt und angeboten werden, die Orientierung verschaffen, und zwar nicht nur in Bezug auf Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern auch hinsichtlich sprachwissenschaftlicher und spracherwerbs- bzw. erkenntnistheoretischer Positionen der Forschung. Ein bewusster

Umgang mit solchen Positionen kann dazu beitragen, Transparenz und Vergleichbarkeit der Forschungen zu optimieren und souveräner mit neuen Forschungskontexten umzugehen.

Es muss darüber nachgedacht werden, inwiefern fachwissenschaftliche Netzwerke auch für die Dissemination von Forschungsergebnissen/Publicationen genutzt werden können, gleichzeitig aber auch als Plattformen für das *Zusammentreffen von Forschung und Praxis*. Zu einer besseren Einbindung in die wissenschaftliche Community muss besonders für Nachwuchswissenschaftler/innen die Möglichkeit zur Teilnahme an fachwissenschaftlichen Tagungen und Workshops gesichert sein. Offen diskutiert werden muss besonders im Hinblick auf den Austausch zwischen Theorie und Praxis auch die Frage, inwiefern fachwissenschaftliche Tagungen und Workshops z.B. auch ohne eigene Präsentationen zum Gedanken- und Erfahrungsaustausch genutzt werden können/sollen. Der Austausch zwischen Fachwissenschaftler/innen und Praktiker/innen (Diffundierung von Forschungserkenntnissen in die Praxis, Umsetzung von Forschungsergebnissen in der Praxis sowie Aufnahme von Anliegen und Fragen aus der Praxis in die Forschung) muss gestärkt werden, damit in der Praxis forschungsgestützt gearbeitet und in der Forschung praxisrelevant geforscht werden kann.

FREIBURGER RESOLUTION ZUR SPRACHENPOLITIK

11 Thesen zur Stärkung und
Weiterentwicklung von Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache



PRÄAMBEL

Die Teilnehmenden der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 (IDT 2017) haben an der Schlussveranstaltung vom 4. August in Fribourg/Freiburg eine Resolution verabschiedet, um

- Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit weltweit zu stärken,
- die Förderung von Deutsch im Migrationszusammenhang zu optimieren und um
- die aktuellen Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) aktiv anzugehen und seine Entwicklungen mitzuprägen.

Die elf Thesen der Resolution sind abgestützt auf

- im Vorfeld der IDT 2017 erarbeitete substantielle Berichte von elf thematischen Arbeitsgruppen zu Brennpunkten von DaF und DaZ und
- vom Resolutionskomitee verfasste Entwürfe der Thesen und deren Kommentierung durch die Mitglieder des international zusammengesetzten Rats der IDT 2017.

These 1: Förderung von Deutsch im internationalen Kontext

Deutschförderung weltweit sollte in der Sprachenpolitik aller deutschsprachigen Länder einen festen Platz haben, um den für die Initiativen und Ansätze der Deutschförderung notwendigen politischen und finanziellen Rahmen zu schaffen und zu garantieren.

Deutschförderung im internationalen Kontext kann sehr vielfältige Formen haben, z. B. Initiativen und zielgruppenspezifische Ansätze, die der Information von politischen und administrativen Entscheidungsträgern, der Werbung/ Öffentlichkeitsarbeit, der Qualifizierung von Lehrpersonen, der Motivation von Lernenden und der Vernetzung aller interessierten Akteure mit dem Ziel der Kooperation dienen. Als Aktivität noch intensiviert werden sollte die Nachwuchsförderung, denn qualitativ hochstehender Deutschunterricht, der

das Interesse an Deutsch zukunftsgerichtet stärkt und die Leistungen in Deutsch optimiert, basiert wesentlich auf gut aus- und fortgebildeten Lehrpersonen. Die Initiativen und Ansätze zur Deutschförderung sollten unter den Akteuren noch besser koordiniert werden, um Synergien zu schaffen, aber auch, um durch aufeinander abgestimmte Angebote bestmögliche Wirkung zu erzielen. Angebote zur Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache müssen ihren Weg zu den Menschen finden, nicht umgekehrt. Deshalb braucht es motivierende und zumindest teilweise auch kostenlos zugängliche Angebote zum Deutschlernen, wobei digitalen Angeboten eine immer grössere Bedeutung zukommt.

These 2: Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden

Um Deutsch im Wettbewerb der Sprachen mehr Gewicht zu geben und DaF/DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung angemessen zu positionieren, sollten verbandspolitische Aktivitäten heute klarer denn je bei der Mehrsprachigkeit als Rahmenkonzept ansetzen. Dies dient der Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen, die zunehmend zu einer vorrangigen Verbandsaufgabe werden soll.

International steht Deutsch heute in einem Wettbewerb der Sprachen, der regional unterschiedlich scharf akzentuiert ist. Zentral ist dabei die Frage nach einer angemessenen Position von DaF und DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung. Gerade auch hinsichtlich dieser Frage sollten die Arbeiten sowohl des Internationalen Deutschlehrer- und Deutschlehrerinnenverbandes (IDV) als Dachverband als auch der Länderverbände weiter intensiviert werden, damit die Verbände als Ansprechpartner für politische Entscheidungsträger/innen besser wahrgenommen und in die politischen Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Für diese Arbeiten empfiehlt sich inhaltlich die konsequente Ausrichtung auf Konzepte der Mehrsprachigkeit; organisatorisch steht die Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen im Vordergrund. Erfolgversprechend ist diese Vernetzungsarbeit besonders dann, wenn sie mit Initiativen der Deutschförderung v. a. auch im Bereich von Werbung/Öffentlichkeitsarbeit und Information von politischen und administrativen Entscheidungsträger/innen gekoppelt wird.

These 3: Mittlerorganisationen und auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder

Sinnvoll ist eine verstärkte Kooperation aller Organisationen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum, die in die Förderung von Deutsch als Fremdsprache involviert sind, untereinander und mit den DaF-Verbänden weltweit. Ziel der Zusammenarbeit der staatlich unterstützten Mittlerorganisationen, der Fachverbände und anderer Organisationen ist die Stärkung des IDV und seiner Mitgliedsverbände, so dass diese ihre sprachpolitische Aufgabe in vollem Umfang wahrnehmen können.

Die staatlich unterstützten Mittlerorganisationen Deutschlands und Österreichs spielen in der weltweiten Förderung der deutschen Sprache und der Verbreitung kultureller Inhalte eine herausragende Rolle. Der Sprach- und Kulturförderung verpflichtet sind auch die DaF-Fachverbände, weshalb sie mit ihrer fachlichen Expertise in die Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik der deutschsprachigen Länder einbezogen werden sollten. Im Zusammenhang mit der Bildungsglobalisierung und dem weltweiten Wettbewerb um Wissen und Märkte stellen sich politische und wirtschaftliche sowie rechts- und kulturwissenschaftliche Fragen, mit denen sich der IDV und seine Mitgliedsverbände auseinandersetzen sollten. Ebenso wichtig sind Begleitforschung und wissenschaftliche Studien, die sich mit Fragen der Wirkung der Förderung durch Mittlerorganisationen auf die (Bildungs-)Kulturen und Gesellschaften verschiedener Länder auseinandersetzen.

These 4: Deutsch im akademischen Bereich

Im Kontext zunehmender Internationalisierung ist im Hochschulbereich eine Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität anzustreben. Dabei sollten Hochschulen und wissenschaftliche Organisationen mittels geeigneter sprachpolitischer Massnahmen Deutsch als Wissenschaftssprache stärken, indem Mehrsprachigkeitskonzepte entwickelt werden, in denen das Deutsche im Fachdiskurs, aber auch im Rahmen von englischsprachigen Studienangeboten eine Rolle spielt.

Die akademische Internationalisierung ist gekennzeichnet von der zunehmenden Mobilität von Studierenden und Wissenschaftler/innen, von Kooperationen im Bereich von Forschung und Publikationen und nicht zuletzt von Marketingstrategien der Hochschulen, die sich auf einem internationalen Marktpositionieren. Es ist eine Tatsache, dass Englisch als *lingua franca* in diesen Prozessen dominiert. Gleichzeitig kommt der Entwicklung mehrsprachiger

und kulturbezogener Kompetenzen in der Begegnung verschiedener Sprachen und Kulturen grösste Bedeutung zu. Neben der Förderung des Deutschen als Fach- und Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern erscheint hier z. B. die Vermittlung von Basiskenntnissen in Deutsch zur Integration der Studierenden gleichermaßen von Bedeutung wie die Forderung nach rezeptiven Deutsch-Kompetenzen. Dafür sollten entsprechende Ausbildungsangebote intensiviert und curricular verankert werden. Stärker als bisher fokussiert werden sollten besonders auch innovative Ansätze zur bedürfnisorientierten Sprachförderung akademischer Lernender auf fortgeschrittenem Niveau.

These 5: Das DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat.

Zwecks breiterer Anerkennung bedarf das DACH-Prinzip der gemeinsamen politischen Unterstützung aller deutschsprachigen Länder, explizit auch der Schweiz. Das Zusammenwirken der in diesem Bereich aktiven Akteure sollte auf internem Konsens beruhen und nach aussen – für die Zielgruppe(n) – sichtbar und nachvollziehbar sein. Unterstützend wirken sollte dabei auch die vermehrte fachwissenschaftliche Beachtung des DACH-Prinzips besonders auch von bundesdeutscher Seite. Als diskursive Landeskunde basiert das DACH-Prinzip auf einem offenen und dynamischen, text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von Kultur, für das nicht Nationen oder Regionen der Bezugsrahmen sind, sondern deutschsprachige Diskurse. Um dieses diskursiv gefasste Prinzip breiter zu etablieren, sollte es fachwissenschaftlich geschärft, empirisch erforscht und methodisch-didaktisch konkretisiert werden.

These 6: Deutsch als Zweitsprache und Erstintegration im schulischen Bereich

Um den Schulbesuch für alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen möglichst unmittelbar nach Zuzug zu garantieren, braucht es über das im amtlich deutschsprachigen Raum garantierte Recht auf Bildung hinaus noch verstärkte politische Anstrengungen besonders auf Ebene

der Länder, Kantone und Gemeinden. Ebenso gefordert ist auch die stärker vernetzte Forschung, u.a. mit Beiträgen zur Wirksamkeit von Modellen schulischer Erstintegration.

Bei den Massnahmen und Organisationsformen der schulischen Erstintegration besteht eine grosse Modellvielfalt. Um diesbezüglich mehr Transparenz zu erreichen, sind umfassendere Bestandsaufnahmen der Angebote ebenso nötig wie Forschungen u.a. zur Wirksamkeit verschiedener Integrations-Modelle. Auf curricularer Ebene gilt es, den Sprachbedarf in Bezug auf das Ziel, ‚Teilhabe am Regelunterricht‘ zu erforschen, sodass die Curricula für Vorbereitungsklassen im Sinne eines *fachsensiblen Sprachunterrichts* konzipiert werden und über klare Lernziele zur Orientierung der Lehrkräfte und zur Sicherung der Unterrichtsqualität beitragen können. Zu den zentralen Elementen sämtlicher DaZ-Curricula sollte eine Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören, die sich auch zur Rolle der Erst- und Herkunftssprachen positioniert und deren Präsenz wertschätzt. Schliesslich sollte DaZ überall dort, wo es noch nicht der Fall ist, als obligatorischer Bestandteil in der Lehrer/innenausbildung aller Fächer verankert werden, um einen *sprachsensiblen Fachunterricht* zu garantieren. Für entsprechend qualifizierte Lehrkräfte sollten adäquate Arbeitsbedingungen geschaffen werden.

These 7: Deutsch als Zweitsprache und berufliche Aus- und Weiterbildung im Kontext sozialer Integration

Angebote zur Deutschförderung sollten allen Migrantinnen und Migranten unabhängig von Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus offenstehen. Förderungsmassnahmen sollen deren individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Bedürfnisse berücksichtigen und nicht einseitig auf die Zuführung von Menschen zum Arbeitsmarkt zielen, sondern deren Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen und Wege zu höherer Qualifizierung offenhalten.

Die Unterrichtsangebote im Bereich DaZ für Migrantinnen und Migranten sind häufig zu einseitig auf die rasche Integration in den Arbeitsmarkt ausgerichtet, wohingegen individuelle Kompetenzen und Qualifikationen der Teilnehmenden oft unbeachtet und unberücksichtigt bleiben. Dies birgt das Risiko, dass Geflüchtete und Migrantinnen und Migranten nur in geringem Mass Zugang zu späterer Qualifizierung finden. Politik und Wirtschaft sollten in nachhaltige Sprachförderung investieren und auch für die Lehrenden mehr und differenzierte Aus- und Weiterbildungsangebote und Arbeitsbedingungen schaffen, die denen von schulischen Bildungsinstitutionen vergleichbar sind.

Die Politik steht in der Verantwortung, den Zugang zu Massnahmen der Sprachförderung niederschwellig zu gestalten und die ausreichende Verfügbarkeit entsprechender Bildungsangebote sicherzustellen. Dem Ausbau und der Evaluation digitaler Angebote kommt dabei besondere Bedeutung zu. Ebenso gilt es, eine prozessorientierte, qualitativ ausgerichtete Evaluation der Angebote sicherzustellen. Die Wissenschaft ihrerseits ist aufgerufen, der Untersuchung aktuell umgesetzter und als hilfreich verstandener Konzepte und Curricula hohe Priorität einzuräumen. Grundsätzlich ist die Kooperation zwischen (bildungs-)politischen Institutionen, Sprachanbietern, Lehrenden und Forschenden im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und seiner Bezugswissenschaften ein wichtiges Desiderat.

These 8: Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache/Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen.

Lehrpläne sollen einen Handlungsrahmen vorgeben, der Lehrkräfte dabei unterstützt, Deutschunterricht zu planen und durchzuführen, der allen Deutschlernenden mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen, Bedürfnissen und Interessen gerecht wird. Von übergreifender Wichtigkeit ist es, dass Lehrpläne das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource nutzen und dabei auch die kulturelle Dimension berücksichtigen. Lehrpläne sollen dort, wo es sinnvoll ist, von einem Mehrsprachigkeitsansatz ausgehen und Leitlinien für einen integrativen Sprachenunterricht vorgeben. Sie können dem monolingualen Habitus der Schule entgegenwirken, indem z.B. Gesamtsprachencurricula die Schul- oder Unterrichtssprache als Erst- und Zweitsprache, die Fremdsprachen und ebenso die Minderheitensprachen integrieren.

These 9: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien *Kompetenzorientierung* und *Berufsorientierung* folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird.

Die Ziele der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden sollten als regional differenzierte und zielgruppenspezifische Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden, die eine Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzungen darstellen. Die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Selbstkompetenz müssen zentrale Bestandteile eines jeden Qualifizierungskonzeptes sein. Sprachliche Bildung, zu der auch Aufenthalte im Zielsprachlichen Raum und die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität gehören, sollte Bestandteil jeder Aus- und Weiterbildung sein. Jeder Deutschunterricht verfolgt Bildungsziele, und Lehrende haben auch in dieser Hinsicht eine hohe Verantwortung. Entsprechend sollten Qualifizierungsmassnahmen für Unterrichtende auch in Zeiten von Lehrkräftemangel grundsätzlich sehr gut fundiert sein und die bildungspolitische Dimension berücksichtigen. Für nachhaltige Qualitätssicherung ist institutionalisierte und kontinuierliche Fortbildung wesentlich.

These 10: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER stellt ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen dar. Um zentrale Anliegen des GER umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich.

Seit seiner Einführung im Jahr 2001 hat der GER starken Einfluss auf das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen ausgeübt, wobei auch eine oft verkürzte, auf die Niveaubeschreibungen und Skalen beschränkte Nutzung festzustellen ist. Um zentrale Konzepte des GER wie das handlungsorientierte Sprachverständnis oder die Ausbildung individueller mehrsprachiger und plurikultureller Repertoires kontextgerecht zu nutzen, braucht es kon-

zertierte Anstrengungen auf mehreren Ebenen. Was die Politik betrifft, sollten politische Behörden Träger von GER-bezogenen, nationalen und regionalen Curriculums-Entwicklungen sein. Der Beitrag der Wissenschaft sollte u. a. darin bestehen, die Progression der GER-Skalen, auf die auch die internationalen Zertifikate bezogen sind, auf Basis von aktueller Spracherwerbsforschung zu untersuchen. Im Bereich der Didaktik besteht eine Hauptaufgabe darin, Lehrkräfte besonders auch mit pädagogischen Konzepten des GER wie der Aufgabenorientierung und dem reflexiven Lernen vertraut zu machen sowie kontextspezifische Nutzungen von Ressourcen des GER für die Curriculumsentwicklung aufzuzeigen. GER-basierte Lern- und Beurteilungsangebote sollten ständig weiterentwickelt und neuen Bedürfnissen angepasst werden.

These 11: Rolle der Forschung und Kooperation

Infolge von Mobilität und Migration sieht sich das Fach DaF/DaZ in seiner gesellschaftlichen Verantwortung weiter wachsenden Herausforderungen gegenüber, denen mit mehr qualifizierter Forschung begegnet werden muss. Anzugehen sind auch eine Selbstreflexion der Forschung, um das Fach DaF/DaZ nach innen weiter zu profilieren und nach aussen besser zu positionieren, sowie eine Stärkung des Austauschs zwischen Fachwissenschaftler/innen und Praktiker/innen, von dem beide Seiten profitieren können.

Aus einer anlässlich der IDT 2017 innerhalb und ausserhalb der DACHL-Länder durchgeführten Online-Befragung zur Rolle von Forschung und Kooperation im Bereich von DaF und DaZ ergibt sich die zentrale Forderung nach mehr qualifizierter DaF- und DaZ-Forschung, die den demografischen Entwicklungen und damit einhergehenden, veränderten Lehr- und Lernbedingungen Rechnung tragen kann. Um diese Forschung leisten zu können und bei der dafür nötigen Drittmittelakquise erfolgreich(er) zu sein, braucht es v.a. Information über Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfestellung bei der Antragsstellung. Besonders wichtig sind strukturelle Veränderungen, nämlich der Ausbau des Fachs an Hochschulen und, verbunden damit, bessere und nachhaltigere berufliche Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Des Weiteren bedarf es der Sichtbarmachung von Netzwerken und verstärkter Bemühungen um Forschungscoordination. Um das Fach DaF/DaZ weiter zu profilieren und besser zu positionieren, sollte in der Forschung eine Diskussion zu folgenden Fragen lanciert werden: Sind DaF und DaZ eigenständige Forschungsdisziplinen? Was ist das Verhältnis von Forschungen in DaF/DaZ und in Bereichen wie Fremdsprachendidaktik und *second language acquisition*?

Zu dieser Diskussion gehört auch eine Auseinandersetzung mit sprach- und erkenntnistheoretischen Positionen. Weiterhin sollte der Austausch zwischen Fachwissenschaftler/innen und Praktiker/innen gestärkt und stärker reziprok gestaltet werden, sodass in der Praxis forschungsgestützt gearbeitet und in der Forschung praxisrelevant geforscht werden kann.

▼ Unter dem Motto ‚Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen‘ fand 2017 in Freiburg (CH) die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt.

Die Ziele der IDT sind:

- über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) informieren;
- die Zusammenarbeit der DaF- und DaZ-Akteure weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder fördern;
- bildungspolitische Akzente setzen.

Die drei Tagungsbände widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Dieser Band versammelt elf Beiträge, welche sprachpolitische Brennpunkte im Bereich von DaF und DaZ aufgreifen, und darüber hinaus eine sprachpolitische Resolution in Form von elf Thesen, die an der IDT 2017 verabschiedet wurde. Bei den Beiträgen handelt es sich um Expertenberichte, die sich mit zentralen sprach- und bildungspolitischen Fragen des Fachs DaF und DaZ und dessen Zukunft auseinandersetzen, z. B. mit der internationalen Zusammenarbeit in Verbänden, Netzwerken und Kooperationen oder mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die Resolution setzt Zeichen für DaF und DaZ auf sprachpolitischem Parkett. Ihr Ziel besteht darin, Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit weltweit zu stärken, die Förderung von Deutsch im Migrationszusammenhang zu optimieren und die aktuellen Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aktiv anzugehen und seine Entwicklungen mitzuprägen.