

# Wiener Thesen zur Sprachenpolitik

## Präambel

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik greifen zentrale Handlungsfelder auf, in denen Sprache und Sprachbildung eine wichtige Rolle spielen.<sup>1</sup> Im Fokus steht dabei die Frage, wie Sprachenlehren und -lernen zur Teilhabe ermächtigen und wie eine partizipative Sprachenpolitik dazu beiträgt. Die Thesen fassen die Positionen und Argumentationen einer Gruppe von Expert\*innen aus dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammen und sehen sich als Anregung für eine erweiterte sprachpolitische Diskussion mit Stakeholder\*innen der Politik, Bildungsverantwortlichen sowie Lehrenden und Lernenden.

Wir verstehen die Förderung von Kompetenzen in der deutschen Sprache als einen Beitrag zur inklusiven Sprachbildung, an der jeder Mensch freiwillig und mit seinen selbstbestimmten Zielen teilnimmt. Sprache kann den Zugang zu Diskurs-, Wissens- und Kulturgemeinschaften ermöglichen und so nachhaltig zur Wertschätzung von Vielfalt und Gleichstellung sowie zur Förderung des sozialen Zusammenhalts und des Friedens beitragen. Als kulturreflexives und ästhetisches Lernen kann Sprachenlernen persönlich bereichern, unsere Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erweitern und eine kritische Auseinandersetzung mit unseren modernen, stark differenzierten Gesellschaften fördern. Ebenfalls verbessern Sprachkompetenzen die Aussichten auf Beschäftigung oder Entrepreneurship. Auch Zielsetzung und Gestaltung des Sprachunterrichts können Werte für den Umgang miteinander prägen, wodurch Sprachenlehren und -lernen einen Beitrag zur friedlichen und partizipativen Verständigung von Menschen leistet. Als oberstes Ziel der Sprachbildung erachten wir demnach die Entwicklung der Diskursfähigkeit, welche die verantwortungsbewusste Mitwirkung an Entscheidungsprozessen und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen kann.

Auf diese Teilhabe zielen auch die Kompetenzbeschreibungen der OECD (2020), der UNESCO (2017) und der Europäischen Kommission (2019) sowie die Empfehlungen des Europarats zur Bedeutung der plurilingualen und interkulturellen Erziehung für die demokratische Kultur (Council of Europe, 2022) ab. Letztere definierten acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, unter denen Sprachkompetenzen in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache unter

---

1 Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden in einer Kurzfassung am 20. August 2022 von den Teilnehmer\*innen an der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer verabschiedet. Die Kurzfassung ist abrufbar unter: [www.ESV.info/IDT-2022](http://www.ESV.info/IDT-2022).

dem Begriff *Literacy* zusammengefasst werden und eine Schlüsselkompetenz darstellen. Verstanden werden Sprach- und Kommunikationskompetenzen als vielschichtige Handlungskompetenz, als soziale Praxis und als Grundlage für lebenslanges Lernen und somit für den Erwerb weiterer Schlüsselkompetenzen. Sprachkompetenzen implizieren die Fähigkeit, auf angemessene und kreative Weise mit anderen Menschen wirksam zu kommunizieren und in Beziehung zu treten.

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik folgen dem Tagungsmotto der IDT 2022 *\*mit.sprache.teil.haben* und wollen die Voraussetzungen aufzeigen, die eine Teilhabe durch Sprache ermöglichen. Dabei handelt es sich um einen Prozess, in dem die Bedingungen für das Individuum und die Gesellschaft(en) immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Denn Globalisierung, Mobilität und Digitalisierung verändern soziale, ökonomische und politische Systeme, sie beeinflussen unser Menschenbild, unser Denken und unsere Haltungen. Die sozialen, ökonomischen und politischen Veränderungen führen wiederum zu Verschiebungen in den Kompetenzen und Kompetenzanforderungen, welche die Voraussetzung für die Teilnahme am Arbeitsmarkt, für einen resilienten Umgang mit den Veränderungen selbst und dadurch grundsätzlich für die Mitgestaltung der Gesellschaft darstellen.

Die folgenden Handlungsfelder berühren unterschiedliche Bereiche des (sprachen)politischen Handelns. Es wird jeweils das Spannungsfeld dargestellt, in dem Sprachenlernen erfolgt, um daraus einzelne Empfehlungen abzuleiten. Diese haben zum Ziel, ein emanzipiertes Lehren und Lernen des Deutschen zu etablieren sowie die deutsche Sprache im Kontext von Mehrsprachigkeit zu positionieren und ein Bewusstsein für die Wirkung sprachpolitischer Entscheidungen zu schaffen. Sie sprechen somit einerseits einzelne Akteur\*innen des Sprachenlernens und -lehrens an, indem sie auf das Potenzial fokussieren, das Sprachkompetenz im Sinne von Teilhabe an der Gesellschaft bietet. Andererseits positionieren sie die Sprachenpolitik gegenüber anderen Politikfeldern neu und verweisen auf ihre Wirkungsmacht.

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik sind von Jänner 2021 bis August 2022 von Vertreter\*innen des IDV, der Tagungsleitung sowie der Konzeptgruppe „Fachprogramm“ der IDT 2022 sowie der Fachverbände aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erarbeitet worden. Teil der Erstellung waren mehrere Diskussionsrunden und Feedbackschleifen unter Lehrenden, Forschenden, Bildungsverantwortlichen in einschlägigen Institutionen und Verbandsvertreter\*innen. Die Thesen wurden im Vorfeld der IDT 2022 als Entwurf entwickelt und in einer Kurzfassung (Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen, 2022) von den Teilnehmer\*innen der IDT 2022 in Wien bei der Schlussveranstaltung am 20. August 2022 verabschiedet.

## These A: Deutsch in der Gesellschaft

### Spannungsfelder

Im Zuge der sich beschleunigenden Globalisierung gibt es weltweit ein verstärktes Interesse und erhöhten Bedarf am Erlernen von Fremdsprachen. Dies wird von Bildungsbehörden nicht immer im Sinne einer vielfältigen und umfassenden Sprachbildung unterstützt, speziell wenn Sprache in erster Linie als politisches und wirtschaftliches Instrument genutzt wird. Sprachenlernen erfordert deshalb einen integrierten Ansatz und begleitende Maßnahmen durch die Politik, die zum Empowerment von Individuen und den Gesellschaften beitragen.

In den DACH+-Ländern<sup>2</sup> gilt der Erwerb der deutschen Sprache als ein Mittel zur Teilhabe an der Gesellschaft und wird entsprechend politisch eingefordert (BKA, 2022), wobei die (Lern-)Angebote und die Bedingungen und Form der (Sprachstands-)Überprüfung noch immer kontrovers diskutiert werden (siehe z.B. die Stellungnahmen des ÖDaF). Speziell Forderungen von Expert\*innen nach einer breiteren Anerkennung mehrsprachiger und mehrkultureller Lebensrealitäten stehen einem gewissen „Deutsch-Zwang“ und Forderungen nach Einsprachigkeit gegenüber. Gerade mit Blick auf die Zwänge, denen Migrant\*innen aufgrund des herrschenden Integrationsregimes (maiz, 2014, S. 125) in Deutschland, Österreich und der Schweiz ausgesetzt sind, darf beim Sprachenlernen die Stärkung der Individuen, ihrer Persönlichkeit sowie ihres konkreten sozialen Umfeldes nicht vernachlässigt werden. Sprache darf nicht nur als Mittel zur Stärkung der Gesellschaft gesehen werden, sie muss außerdem Mittel zur Stärkung des Individuums sein. Daher sind auch Zwecke des Deutschlernens zu unterstützen und zu fördern, die vom persönlichen Hobby bis hin zur individuellen Spezialisierung auf ein bestimmtes Berufsfeld gerichtet sind.

Die sich beschleunigende Globalisierung bedingt eine gewisse Konkurrenz am weltweiten „Sprachenmarkt“, selbst bei einem für Deutsch günstigen Umfeld einer Politik der Mehrsprachigkeit. Zwar gilt, dass die deutsche Sprache derzeit von mehr als 15 Millionen Menschen in mehr als 134 Ländern erlernt wird und damit global hochrelevant bleibt (Auswärtiges Amt, 2020). Nach einem rückläufigen Interesse zwischen 2000 und 2010 ist eine stabile Lage, sogar ein leichter Aufwärtstrend zu beobachten. Aber längst nicht in allen Ländern sind Wachstumstrends auszumachen. Insbesondere im Zuge der sich beschleuni-

- 
- 2 DACH+ ist ein Akronym, DACH steht dabei für die Länder Mitteleuropas, in denen Deutsch als Amts-, Umgangs- und Bildungssprache genutzt wird (amtlich dominant deutschsprachige Länder). Ammon (2019, S. 14–15) spricht in diesem Fall von „Vollzentren“; als diese gelten Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH) (als auch deutschsprachiges Land). Das + im Akronym steht für Liechtenstein sowie die zweisprachigen Regionen in Nachbarländern der DACH-Länder.

genden Globalisierung kann das Interesse an Deutsch in keinem Land als selbstverständlich gelten.

Gerade deshalb müssen Sprachkenntnisse im Deutschen dazu beitragen, sich mit der kulturellen Vielfalt der DACH+-Länder aktiv und diskursiv auseinanderzusetzen. Ziel eines modernen Sprachunterrichts ist es, einen kulturreflexiven, kritisch-differenzierten Zugang zu ermöglichen. Dies prägt auch wesentlich das Image der DACH+-Länder und die Positionierung der deutschen Sprache.

### Empfehlungen

- Anstrengungen auf politischer Ebene zur Einbettung von Herkunftssprachen und kulturellen Identitäten in den Sprachunterricht sollen verbessert werden. Hierbei dürfen weder nur wirtschaftliche Chancen noch das gesellschaftliche Image der Sprachen eine Rolle spielen.
- Bei der Anwerbung von Fachkräften ist es von besonderer Wichtigkeit, die sprachlichen und (mehr)kulturellen Erfahrungen der Zugewanderten zu berücksichtigen und nicht durch eine eurozentrische Sprachenpolitik auszugrenzen.
- In DACH+-Ländern wie auch in den Partnerländern hilft es, den Zugang zur deutschen Sprache und Gesellschaft zu verbessern, wenn die Sprachaneignung in Wechselwirkung mit der in der Gesellschaft vorhandenen Mehrsprachigkeit gesehen wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn institutionelle Anforderungen an den Erwerb von Deutschkenntnissen gestellt werden.
- Für Deutschkenntnisse soll auch in Ländern und Regionen, in denen kein rückläufiges Interesse wahrgenommen wird, fortlaufend geworben und der Deutsch-Unterricht soll unterstützt werden.
- Ein aktuelles und kritisch-differenziertes Bild des Lebens in den DACH+-Ländern und der dort stattfindenden gesellschaftlichen Diskurse soll vermittelt werden. Das trägt auch maßgeblich dazu bei, ein langfristiges Interesse am Erlernen der deutschen Sprache zu sichern.

## These B: Deutsch in der internationalen Kooperation

### Spannungsfelder

In einer zunehmend globalisierten Welt und angesichts globaler Migrationsprozesse sind internationale Kooperationen unabdinglich. Speziell im Bildungsbereich können internationale Kooperationen die Grundlagen für eine tiefgreifende Kooperation in Bereichen wie Wirtschaft oder kultureller Austausch sein. Wichtig ist hierbei, dass sich die Partner\*innen auf individueller und institutioneller Ebene als wechselseitig gleichberechtigt wahrnehmen, denn internationale Kooperationen können Inhalte und Entscheidungsprozesse der Partnerländer beidseitig auf produktive Weise beeinflussen. Internationale Kooperationen helfen außerdem, die eigene Rolle in einer globalisierten Welt zu verstehen. Schulpartnerschaften tragen beispielsweise dazu bei, dass

Lernende Verständnis für und Respekt vor andere(n) Menschen und Kulturen entwickeln. Der Perspektivenwechsel erweitert den eigenen Horizont, baut Vorurteile ab, fördert Teilhabe, Engagement und verantwortliches Handeln. Diese Prozesse werden durch das Sprachenlernen entscheidend verstärkt und unterstützt.

Voraussetzung für die Teilhabe aller Interessent\*innen der deutschen Sprache ist jedoch der Zugang zu Bildung unabhängig von der persönlichen finanziellen Situation. Zentral ist zudem die Stärkung von Individuen, ihrer Persönlichkeit sowie ihres konkreten sozialen Umfeldes im Rahmen des Sprachenlernens.

Den Verbänden kommt in internationalen Kooperationen die sehr wichtige Rolle der Vernetzung zu (Sorgor, 2012). Sie bauen Brücken zwischen den Fremdsprachen-Lehrenden im Land und schaffen internationale Austauschmöglichkeiten (siehe IDV).

### Empfehlungen

- Inhalte der internationalen Kooperationen sollen sich an den Bedarfen der Menschen in ihren lokalen Kontexten orientieren. Damit erlangen sie eine Bedeutung für Zukunftsvisionen im Land und können nachhaltig implementiert werden.
- Internationale Kooperationen sollen allen Partner\*innen die Gelegenheit geben, ihre Ziele klar und transparent festzulegen. Die Kooperationen sind dann wechselseitig eine Bereicherung, wenn alle Parteien gleichberechtigt sind und die Zusammenarbeit auf einem offenen und transparenten Austausch basiert. Dadurch kann auch neues Wissen entstehen.
- Internationale Kooperationen sollen die Position der Fremdsprachenverbände stärken. Die Verbände sollen wiederum die Kooperationspartner\*innen durch Vernetzung mit lokalen Einrichtungen unterstützen.
- Internationale Projekte sollen einen praxisorientierten Ansatz haben und in die Schulen und Universitäten hineinwirken. In den Schulen helfen sie den Schüler\*innen, ihre Perspektiven zu erweitern. Forschungsbasierte Kooperationen im universitären Bereich schaffen durch empirische Untersuchungen ein Grundlagenverständnis, das grenzübergreifend relevant ist. Sie erschließen materielle und ideelle Ressourcen, die durch Digitalisierung effektiver eingesetzt werden können.
- Projekte im Bereich ästhetischer und kultureller Bildung sollen sowohl im Eigenrecht als auch unter dem Aspekt gefördert werden, dass sie eine wichtige Grundlage für jegliche Kooperation sein können.
- Internationale Kooperationen sollen dazu beitragen, Menschen, deren Zugang zu Bildungsangeboten erschwert ist, mit Sprachlernangeboten zu erreichen und ihnen damit Perspektiven für die berufliche und persönliche Entwicklung aufzuzeigen.

## These C: Migration

### Spannungsfelder

Der gesellschaftliche und politische Diskurs in den europäischen Ländern sieht Migration vermehrt als eine Bedrohung für die „abendländischen“ Kulturen und ihre Werte. Vor allem die nationalen Sprachen werden als Schlüssel und notwendige Voraussetzung für Integration gesehen. Die Beherrschung dieser Sprachen muss über Prüfungen nachgewiesen werden, die Mehrsprachigkeit vieler Migrant\*innen wird unsichtbar gemacht (ALTE & Council of Europe, 2020; Hogan-Brun et al., 2009a; Hogan-Brun et al., 2009b; Krumm, 2005; McNamara & Shohamy, 2008; Plutzer, 2010; Plutzer & Ritter, o.D.). Das Unsichtbar-machen der von Migrant\*innen mitgebrachten Mehrsprachigkeit kann durchaus als linguizistische Diskriminierung, als eine Form des Rassismus angesehen werden (Dirim, 2010). Wenn Sprache jedoch gleichzeitig der Schlüssel zur Integration (Mateos, 2009) ist, erkennen wir einen eklatanten Widerspruch. Die objektivierte Feststellung sprachlicher Kompetenzen wird zum Instrument der Machtausübung der Nationalstaaten, um Migration zu verhindern. In einigen Fällen geschieht dies zulasten der Qualität der einzelnen Prüfungsformate (z. B. ÖSD – Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) durch das Einbeziehen von Fragen zu sogenannten *Werten*. In den Sprachprüfungen werden somit Themen verhandelt, die nicht in eine Sprachprüfung gehören.

Die Umsetzung der Curricula in den DACH+-Ländern (BAMF, 2017; BFM, 2009; ÖIF 2018a–2018d) wird durch Rahmenbedingungen wie Zeitkontingente oder finanzielle Mittel erschwert und lässt wenig Spielraum für sprachsensiblen und kulturreflexiven Unterricht, der sich am Individuum orientiert.

Migration, die gesellschaftlich erwünscht ist, ist zum einen die von (hoch)qualifizierten Fachkräften, zum anderen die von Arbeitskräften im Niedriglohnsektor, der sich durch einen Arbeitskräftemangel auszeichnet. Eine weitere willkommene Zielgruppe bilden internationale Studierende, wobei der Aufenthalt von Studierenden nach dem Studienabschluss meist beendet wird. In diesem Zusammenhang ist es oft nicht nachvollziehbar, welche Begründungen dem Aufenthaltsrecht zugrunde liegen (Daase, 2020; siehe dazu auch Netzwerk SprachenRechte). Weiters beobachten wir, dass in den DACH+-Ländern bestimmte Gruppen von Migrant\*innen vom gesetzlich festgelegten Zwang, in einer bestimmten Zeit Deutsch bis zu einem festgesetzten Niveau zu lernen, ausgenommen sind.

### Empfehlungen

- Sprache darf nicht als Instrument für Zuschreibung von Identität (Othering) und nicht als Instrument der Diskriminierung verwendet werden.
- Sprachkenntnisse sollen von aufenthaltsrechtlichen Bedingungen getrennt werden, gleichzeitig muss verstärkt in die sprachliche Förderung von Zuwander\*innen durch kostenlose, wissenschaftlich evaluierte und begleitete, am

Stand der Spracherwerbsforschung orientierte Sprachlernangebote investiert werden.

- Die gesellschaftlich vorhandene Mehrsprachigkeit soll als Ressource für Arbeit, Lernen und Kommunikation erkannt, gefördert und genutzt werden.
- Die Überprüfung von sprachlichen Kompetenzen soll sich an den Lebensrealitäten der Migrant\*innen orientieren und – dort, wo dies Teil der Prüfung ist – von sogenanntem Wertewissen bereinigt werden.
- Die Überprüfung von sprachlichen Kompetenzen soll von staatlich unabhängigen Prüfungsinstitutionen durchgeführt werden.
- Die angewandte Sprachforschung soll vermehrt die Aspekte des Deutschlernens Mehrsprachiger in den Fokus nehmen und die Wirkung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik überprüfen. Mehrsprachigkeitsdidaktik soll Teil der Ausbildung von Sprachlehrpersonen sein.

## These D: Deutsch in der Schule

### Spannungsfelder

Der Begleitband des GER (Europarat, 2020) enthält Neuerungen, die den DaF- und DaZ-Unterricht im Zeichen der Mehrsprachigkeit vor erhebliche Herausforderungen stellen (z. B. Studer, 2020): Zum einen werden mehrsprachige Repertoires erstmals in Form von skalierten Handlungsbeschreibungen und somit explizit als Kompetenzen von Lernenden ausgewiesen: So können beispielsweise Lernende auf dem A2-Niveau ihr gesamtes sprachliches Repertoire, also nicht nur Zielsprachen wie Deutsch, nutzen, um sich in Alltagssituationen verständlich zu machen, Informationen auszutauschen oder ein Problem zu erklären. Zum anderen umfasst das sprachliche Repertoire der Lernenden, in einem breiten Verständnis von Sprache, nicht nur Einzelsprachen wie z. B. Arabisch, Englisch, Portugiesisch, Russisch oder Deutsch, sondern auch Varietäten und Register dieser Sprachen. Beide Neuerungen stehen in deutlicher Spannung zu einem DaF-Unterricht, der durchgängig einsprachig angelegt ist und soziale und areale Varietäten ausklammert.

DaZ-Schüler\*innen müssen in den DACH++-Ländern möglichst schnell die Schulsprache Deutsch lernen. Programme vorschulischer Sprachförderung, die oft separativ angelegt sind und mehrheitlich ganz auf Deutsch fokussieren, sollen sie dabei unterstützen (Vogt et al., 2022). In der Schule gilt Mehrsprachigkeit zwar als bedeutendes Bildungsziel, de facto zeichnet sich aber eine „Einsprachigkeit plus“ ab, denn der Schwerpunkt der schulischen Sprachförderung liegt einseitig auf Deutsch als Schulsprache („Einsprachigkeit“; Gogolin, 2008), ergänzt durch ein überschaubares Angebot an etablierten Fremdsprachen wie Englisch, Spanisch und Französisch („plus“). In dieser Konstellation wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder oft ausgeblendet oder unterdrückt, den Migrationsprachen kommt häufig weder Prestige noch Legitimität zu und der Beitrag dieser Sprachen zu Sprachbewusstsein und Sprachlernkompetenz bleibt in der Regel ungenutzt (u. a. Allgäuer-Hackl, 2018).

Das sprachliche Angebot in den Schulen zielsprachenferner Länder ist der Situation in den DACH+-Ländern nicht unähnlich (vgl. für Brasilien z. B. Voerkel, 2020): Meist dominiert eine Sprache als Schulsprache (die für nicht wenige Schüler\*innen eine Zweitsprache ist) und das Angebot an Fremdsprachen ist auf wenige prestigeträchtige Sprachen beschränkt. Dies kontrastiert scharf mit der Realität lebensweltlicher Mehrsprachigkeit vieler Schüler\*innen, die aber für das weitere Sprachenlernen nicht aufgegriffen oder sogar gezielt ausgeschlossen wird.

Sowohl in der DaF- als auch in der DaZ-Situation gehen positive Signale von Austausch-Projekten aus, auch von digital organisierten. Beträchtliches Potenzial haben auch Modelle des zweisprachigen Unterrichts, wobei das Angebot an Partnersprachen in aller Regel auf zwei oder drei der prestigeträchtigsten Welt-sprachen beschränkt ist und Angebote mit Deutsch vielerorts fehlen (zur Situation in der Schweiz siehe Elmiger et al., 2022).

An Schulen werden immer höhere Erwartungen gestellt. Sie sollen Kompetenzen vermitteln, die in der zunehmend mobilen, wissensbasierten und digital organisierten Gesellschaft und Wirtschaft unumgänglich sind. Gleichzeitig wird Deutsch als Fremdsprache an vielen Schulen immer noch traditionell unterrichtet, d.h. als einzelnes Fach sowie lehrer\*innen- und grammatikzentriert und ohne integrative Nutzung digitaler Tools.

### Empfehlungen

- Lehrpersonen sollen auf einen situativ angemessenen Gebrauch des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden im Deutschunterricht hinarbeiten. Entsprechende (Lernziel-)Diskussionen sollen besonders auch von den Deutschlehrer\*innenverbänden initiiert und von Bildungsverantwortlichen aufgegriffen werden.
- Aktuelle Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik müssen curricular (fachintern wie fächerübergreifend) besser verankert und in ihrer Wirkung, z. B. für die Entwicklung und Beurteilung der Schüler\*innenleistungen, umfassender erforscht werden.
- Vorschulische Sprachförderung (z. B. in Kitas oder Spielgruppen) soll für *alle* Kinder sichergestellt werden, unabhängig davon, ob es sich um Erst- oder Zweitspracherwerb handelt. Damit einhergehend soll vorschulische Sprachförderung in sprachlich durchmischten Gruppen (d.h. unter Einbezug ‚einsprachiger‘ Kinder) stattfinden und als Teil der frühen Bildung organisiert werden, da sich alltagsintegrierte Sprachförderung als effektiver erweist als Sprachförderung in Kursform für separierte Sprachfördergruppen (Vogt, 2022).
- In Curricula für moderne Fremdsprachen bzw. DaF/DaZ sollen neben Sprachkompetenzen weitere Schlüsselkompetenzen sowie überfachliche Kompetenzen berücksichtigt und im Unterricht vermittelt werden, um die



Lernenden auf ein inklusives und partizipatives gesellschaftliches und erfolgreiches berufliches Leben vorzubereiten.

- Es sollen mehr Unterrichtsmodelle entwickelt werden, in die z. B. Bausteine der MINT-Fächer in Form von CLIL-Sequenzen aufgenommen werden können. Die Verbindung von Sprach- und Fachunterricht würde Deutsch auch besser als Sprache des Wissenserwerbs positionieren.
- Weiterhin sollen von der Fachdidaktik Vorschläge für Lernumgebungen und Methodenrepertoires erarbeitet werden, die einen sinnvollen und effizienten Einsatz von digitalen Tools ermöglichen.

## These E: Deutsch in der Hochschule

### Spannungsfelder

Hochschulen und Universitäten sind in bilateralen Kooperationsprogrammen und multilateralen Netzwerken miteinander verbunden und arbeiten in der Vermittlung des Deutschen grenzüberschreitend zusammen. Zu den großen Herausforderungen gehört dabei, in der Zusammenarbeit die Gleichwertigkeit der Partner\*innen sicherzustellen – trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen und unterschiedlicher finanzieller Ressourcen. Gemeinsame Studiengänge und Kooperationen in der Hochschulbildung werden durch neue digitale Möglichkeiten erleichtert. Es besteht dabei allerdings die Gefahr, dass aufgrund des Ausbaus digitaler Angebote personelle Ressourcen für den Unterricht vor Ort reduziert werden. Digitalisierung darf Mobilität und qualitativ hochwertige Ausbildung vor Ort nicht ersetzen. Für eine Verbindung aus digitalen Lernangeboten mit Lernenden vor Ort sind entsprechende Rahmenbedingungen (Ausstattung, Räume) zu gewährleisten. Die Zunahme an digitalen Deutschlernangeboten bringt einen erhöhten Bedarf in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zum Ausbau digitaler Kompetenzen von Lehrkräften mit sich.

Nach wie vor besteht eine der großen Herausforderungen für die Vermittlung der deutschen Sprache im Hochschulkontext darin, dass das Englische als *lingua franca* dominiert, was durch die fortgesetzte und intensiviertere Internationalisierung verstärkt wird. Sowohl für Studierende als auch Lehrende und Forschende wird im Rahmen von Austauschprogrammen Mobilität gefördert. Der akademischen Internationalisierung steht die marginale Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache gegenüber. Soll Deutsch an Hochschulen und Universitäten vermittelt werden, ist zu berücksichtigen, dass in den DACH+-Ländern unter dem Titel der Internationalisierung zunehmend englischsprachige Studiengänge eingerichtet werden. Zudem werden Fragen nach dem Verhältnis zu anderen einflussreichen Weltsprachen (v. a. Spanisch, Chinesisch, Arabisch) und zu regional bedeutsamen Sprachen aufgeworfen.

Die Notwendigkeit, im Hochschulkontext mobil zu sein und sich international zu vernetzen, geht mit erhöhtem Bedarf nach finanzieller Unterstützung in Form von Stipendien einher, insbesondere für Aufenthalte in den DACH+-Ländern.

Eine große Herausforderung besteht in der Gestaltung der Curricula für eine Vielzahl an möglichen Berufsfeldern von Absolvent\*innen eines Deutschstudiums oder einer akademischen Deutschausbildung.

Zudem sieht sich jeglicher Deutschunterricht mit der Notwendigkeit konfrontiert, die gesamtgesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Diversität widerzuspiegeln. Diversität nimmt weiterhin zu, dementsprechend gilt es, die kulturreflexive Kompetenz der Lehrenden auszubauen. Dies gilt für den DaF- und den DaZ-Unterricht an Hochschulen gleichermaßen.

### Empfehlungen

- Digitalisierung eröffnet neue Möglichkeiten für die grenzüberschreitende Kooperation im Hochschulbereich. Diese Möglichkeiten gilt es verstärkt zu nutzen und auszubauen, wobei für alle Partner\*innen in Projekten sichergestellt werden muss, dass sie Zugang zu gleichwertigen Ressourcen haben, unabhängig von ihrer Ausgangslage.
- Es gilt trotz des Ausbaus digitaler Strukturen für grenzüberschreitende Studienangebote die Expertise an den jeweiligen Standorten zu stärken.
- Im Sinne von mehr Teilhabegerechtigkeit sollen Stipendienprogramme ausgebaut werden, um die Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu erhöhen. Es soll ihnen unabhängig von ihren individuellen Ressourcen Zugang zu den gewünschten Studien- und Forschungsangeboten ermöglicht werden, insbesondere für Aufenthalte in den DACH+-Ländern.
- Deutschvermittlung im Hochschulkontext soll die vielfältigen Berufsfelder und ihre entsprechenden Anforderungen berücksichtigen, aber nicht darauf reduziert werden, sondern auch ästhetisches und kulturreflexives Lernen bzw. kulturelle Bildung in den Sprachunterricht integrieren.
- Die Diversität von Migrationsgesellschaften, wie sie für die DACH+-Länder kennzeichnend ist, muss sich in den Inhalten der Deutschvermittlung im Hochschulkontext und in entsprechenden Förderprogrammen für die Forschung niederschlagen.

## These F: Deutsch in der Erwachsenenbildung

### Spannungsfelder

Das Lernen der deutschen Sprache im Erwachsenenalter gewinnt im Kontext von Mobilität und Migration an Bedeutung. Kompetenzen in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch sollen in den DACH+-Ländern berufliche sowie gesellschaftliche Integration sicherstellen; außerhalb dieses Raums erhöhen sie die Beschäftigungschancen und ermöglichen den Zugang zum deutschsprachigen Arbeitsmarkt sowie zu den kulturellen und wissenschaftlichen Räumen der DACH+-Länder.

Für die Förderung der Deutschkompetenzen Erwachsener werden deshalb sowohl in den DACH+-Ländern als auch im nicht-deutschsprachigen Ausland

Systeme der Sprachförderung aufgebaut sowie Curricula und Ansätze (zum *fide*-Förderansatz siehe z. B. Schleiss & Hagenow-Caprez, 2017) entwickelt, welche die oben genannten Ziele verfolgen. In den DACH+-Ländern sind diese Ziele sogar gesetzlich verankert (These C): Die berufliche und gesellschaftliche Integration von Migrant\*innen durch Sprache gilt als staatliche Aufgabe, der Nachweis von Kompetenzen durch formale Testverfahren wiederum als Integrationskriterium und Bedingung für dauerhaften Aufenthalt. Dabei verschiebt sich die Hoheit für die Definition der Ziele und Inhalte des Sprachlehrens und -lernens von den Lernenden und Lehrenden zu staatlichen Institutionen und arbeitgebenden Organisationen. Individuelle (Kommunikations-)Bedürfnisse und Diversitätsmerkmale der Lernenden werden wenig berücksichtigt. Die Angebote reflektieren den Fachkräftemangel und die Bedürfnisse des globalisierten Arbeitsmarkts. Sie zielen kaum auf eine Sprachbildung, deren Ziele selbstbestimmt sind und zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung beitragen (Flubacher & de Cillia, 2017; Konstantinidou & Opacic, 2020).

Lehrende in der Erwachsenenbildung können die Ziele der Sprachförderung ebenfalls nur in einem sehr geringen Ausmaß mitbestimmen. Zudem sind sie häufig mit prekären Arbeitsbedingungen konfrontiert: Im oft privatrechtlichen Anstellungsverhältnis tragen sie das Risiko der Kursdurchführungen und die Entlohnung entspricht bei Weitem nicht der von Angestellten in öffentlichen schulischen Einrichtungen (Fritz, 2013). Verglichen mit Letzteren fehlen in der Erwachsenenbildung insgesamt Standards und Strukturen, die Qualität gewährleisten, sei es auf der Ebene der Ausbildung der Lehrenden, auf der Ebene der Anstellungsbedingungen oder was die Ebene der Organisation der Anbieter-Institutionen angeht (Fritz, 2013). Hinzu kommt, dass Ausschreibungsverfahren für Sprachkurseangebote in den DACH+-Ländern zu weiterem Lohndumping führen (SVEB, 2018). Die Digitalisierung verschärft die bereits prekären Arbeitsbedingungen, indem sie Lohndumping über den lokalen Markt hinaus ermöglicht.

## Empfehlungen

- Die Ziele des Sprachlehrens und -lernens im Erwachsenenalter sollen nicht nur auf die berufliche Integration reduziert werden.
- Das Lernen der deutschen Sprache soll als Sprachbildung verstanden werden, welche die Auseinandersetzung mit Diskursen über nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte und Geschlechtergleichstellung ermöglicht. Es soll eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, *global citizenship* und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung fördern.
- Lehrende und Lernende sollen die Ziele in der Sprachbildung zwar in Interaktion mit der Gesellschaft, aber individuell setzen können.

- Angebote, Ansätze, Methoden und Lehr-/Lernmaterialien für die Erwachsenenbildung sollen die Diversitätsmerkmale, die unterschiedlichen Bedürfnisse sowie die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden berücksichtigen.
- Bildungsverantwortliche und Behörden, welche die institutionellen Rahmenbedingungen schaffen, sollen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in privaten außerschulischen Einrichtungen beitragen. Ausschreibungsverfahren und Qualitätskontrollen sollen Anstellungsbedingungen und Qualifikationen der Lehrenden berücksichtigen.

## These G: Forschung

### Spannungsfelder

Im Bereich der Forschung ergeben sich für das Fach DaF/DaZ mehrere Spannungsfelder, denen es zu begegnen gilt. Im Forschungsgeschehen gibt es unterschiedliche Hierarchien und Asymmetrien, und zwar zwischen Forschenden (z. B. Forschende auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen oder aus unterschiedlichen Ländern), zwischen Forschenden und Beforschten sowie zwischen DaF/DaZ und anderen Wissenschaftsdisziplinen. Solche Ungleichheiten haben weit mehr mit institutionellen Strukturen, Rollenkonstrukten und zugeschriebenem Prestige zu tun als mit Kompetenzen und Leistungen. Sie erschweren aber oder verhindern gar kooperative, partizipative und transdisziplinäre Forschung, die für die Weiterentwicklung des Faches DaF/DaZ zentral wären. Eine besondere Herausforderung liegt in der Etablierung von DaF/DaZ als eigenständigem Fach im Spannungsgefüge von Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaften, die häufig als germanistische Teildisziplinen organisiert sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft aktuelle Praktiken in der Wissenschaftskommunikation, die die gleichberechtigte Teilhabe an Forschung in DaF/DaZ erschweren (Deutscher Akademischer Austauschdienst, Goethe-Institut & Institut für Deutsche Sprache, 2013). Nicht alle DaF/DaZ-Forschenden oder Lehrenden haben Zugang zu relevanten Publikationen, da diese nur gegen Bezahlung erhältlich sind. Gleichzeitig haben nicht alle Forschenden die Möglichkeit, ihre Publikationen Open Access zu veröffentlichen. Die Zugänglichkeit von Forschung ist zudem von den unterschiedlichen Publikationssprachen beeinflusst: So sehen sich auch DaF/DaZ-Wissenschaftler\*innen einerseits zunehmend unter Druck gesetzt, auf Englisch zu publizieren; andererseits ist innerhalb des Faches zu wenig Offenheit gegenüber Publikationen in weniger dominanten Wissenschaftssprachen erkennbar. Die mangelnde Verbreitung und Zugänglichkeit von Forschungserkenntnissen erschwert Transferhandlungen in die Praxis.

Forschung im Fach DaF/DaZ erfolgt nicht losgelöst von gesellschaftlichen und politischen Erwartungshaltungen. Dies kann sich zum einen in konkreten Forschungsförderentscheidungen widerspiegeln, bei denen Fördergeber\*innen aus politischen Gründen andere Forschungsprojekte priorisieren, als das Fach sie anbietet (Riemer, 2007). Zum anderen kann dieser Einfluss zu Hierarchieis-

rungen von inhaltlichen Schwerpunkten und methodischen Zugängen bis hin zu Einschränkungen in der Grundlagenforschung führen.

## Empfehlungen

- Jegliche Form von Hierarchisierung im Forschungsprozess soll möglichst vermieden und kritisch reflektiert werden.
- Fachrelevante Standards der Forschungsethik (Legutke & Schramm, 2022) sollen entwickelt, institutionell verankert und als Grundprinzip des Faches verstanden werden.
- Wissenschaftliche Diskurse sollen geöffnet werden. Dies beinhaltet transdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit in der Forschung genauso wie eine Öffnung der Wissenschaftskommunikation für die globale Fachcommunity und die breite Öffentlichkeit. Das Potenzial von Mehrsprachigkeit und Digitalisierung soll im Sinne dieser Öffnung genutzt werden.
- Es gilt, für die Freiheit und Vielfalt der Forschung im Fach DaF/DaZ einzutreten. Deshalb müssen Vereinnahmungen von Forschung durch die (Bildungs-)Politik aufgezeigt und möglichst unterbunden werden.

## These H: Professionalisierung von Lehrkräften

### Spannungsfelder

Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen von der sprachlichen Frühförderung bis ins Erwachsenenalter stellt eine gesellschaftlich relevante und zugleich anspruchsvolle Aufgabe dar, für die DaF/DaZ-Lehrkräfte qualitativ hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote benötigen (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Jung & Middeke, 2021). Die gesellschaftliche Relevanz von Sprachvermittlung spiegelt sich oftmals nicht in den Ressourcen wider, die für die Ausbildung zur Verfügung gestellt werden. Für Fort- und Weiterbildung stehen kaum Zeit und finanzielle Mittel bereit, so dass diese oft in der Freizeit und auf eigene Kosten erfolgen.

Die fachliche und methodisch-didaktische Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften entspricht nicht immer den neueren Entwicklungen im Fach und steht oft nicht in einem angemessenen Verhältnis zu den komplexen Anforderungen der Unterrichtstätigkeit als Sprachvermittler\*in (Heine, 2021). Es fehlen internationale Qualitätsstandards, die gleichzeitig regionale und institutionelle Bedürfnisse berücksichtigen. Problematisch ist zudem, dass *nativeness* oft als zentrale Berufsqualifikation angesehen wird (Bracker & Polizio, 2021), die sogar eine fachliche und methodisch-didaktische Qualifizierung ersetzen kann.

Die Globalisierung und neuere technische Entwicklungen ermöglichen den wertvollen übergreifenden Austausch und eine Begegnung von Lehrkräften in der Aus- und Weiterbildung. Dies stellt für das DACH-Prinzip eine Chance dar, da bei großen geografischen Entfernungen mehr Lehrkräfte die DACH+-Länder und -Regionen im Rahmen hybrider Ausbildungskonzepte kennenlernen kön-

nen. Gleichzeitig können digitale Angebote den echten persönlichen Austausch vor Ort nicht vollständig ersetzen.

## Empfehlungen

- DaF/DaZ-Lehrkräfte weltweit sollen Zugang zu hochwertigen Qualifizierungsangeboten erhalten. Unterschiedliche finanzielle Voraussetzungen dürfen für Lehrpersonen kein Hindernis darstellen. Um eine hohe Qualität der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu sichern, sollen die dafür zuständigen Institutionen entsprechende finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellen.
- Die Qualifizierungsangebote müssen allgemeinen Qualitätsstandards entsprechen und neuere Entwicklungen des Faches berücksichtigen. Dabei sollen auch regionale und institutionelle Unterschiede in den jeweiligen Lehr-/Lernkulturen und Ausbildungssystemen berücksichtigt werden.
- Die Weiterqualifizierung ist als ein kontinuierlicher Prozess im Lauf eines beruflichen Lebens zu sehen. Dementsprechend gilt es, Qualifizierungsangebote im Sinne der Nachhaltigkeit und des lebenslangen Lernens zu gestalten.
- Qualifizierungs- und Professionalisierungsangebote mit Aufenthalt im DACH+-Raum können durch digitale Angebote bereichert, aber nicht ersetzt werden.
- *Nativeness* als Qualifizierung und als Lernziel muss problematisiert werden und darf eine fachliche und methodisch-didaktische Ausbildung nicht ersetzen.
- DaF/DaZ-Lehrpersonen sollen für alle Bildungsinstitutionen und Bildungsstufen eine qualitativ hochwertige Ausbildung erhalten, von der Elementarpädagogik bzw. sprachlichen Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung. Dies betrifft in der Schule alle Unterrichtsgegenstände im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung und eines sprachbewussten Fachunterrichts sowie eines fachbewussten Sprachunterrichts. Qualifizierungsangebote, insbesondere im Bereich der Lehramtsstudien, müssen dementsprechend gestaltet werden. Hier ist sowohl eine basale Qualifizierung für *alle* angehenden Lehrkräfte in Fragen der Sprachbildung als auch die Einrichtung eines DaZ-Lehramtsstudiums als Spezialisierungsangebot wünschenswert.
- Mit Blick auf die Arbeitsbedingungen für DaF/DaZ-Lehrkräfte gilt es für eine angemessene Entlohnung, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit und der Zeit für Vor- und Nachbereitung sowie für Anstellungsverhältnisse mit langfristigen Perspektiven zu sorgen.

## These I: Deutsch im beruflichen Kontext

### Spannungsfelder

Globalisierung und internationale Arbeitsmobilität fördern derzeit den Bedarf an Deutschkenntnissen. Aus individueller Perspektive wird eine Kommunikationskompetenz auf Deutsch damit zu einer wichtigen Ressource auf dem Arbeitsmarkt, die zusätzliche Chancen im Heimatland wie international eröffnet.

Deutschlernen und -lehren findet dabei jedoch stets im Spannungsfeld globaler wie nationaler sprachlicher, politischer und wirtschaftlicher Hierarchien statt.

Außerhalb der DACH+-Länder stellt Deutsch – nicht nur für internationale (mobile) Eliten – eine berufliche (Zusatz-)Qualifikation in Wirtschaft, Handel und Tourismus dar und kann die individuellen (beruflichen) Möglichkeiten erweitern. Vor allem im Rahmen der Arbeitsmigration in die DACH+-Länder ist eine umfassende Sprachkompetenz vonnöten, die Mitsprache und Teilhabe in der Gesellschaft wie in den Unternehmen – im Sinne eines individuellen Empowerments – eröffnet, etwa wenn es um den gesetzlichen Schutz vor Lohn-dumping und mangelnder sozialer Absicherung in den DACH+-Ländern geht. Besonders nachhaltig und erfolgreich sind duale Ausbildungsmobilitäten in die Zielsprachenländer, da diese damit an den Kosten der Ausbildung beteiligt werden, auch weniger finanzstarken Bevölkerungsgruppen den Zugang zu einer international anerkannten Qualifikation verschaffen und den Auszubildenden kulturelle wie berufliche Teilhabemöglichkeiten am weltweiten Arbeitsmarkt bieten.

Die Digitalisierung verändert die Rolle und Chancen von Deutsch auf dem Arbeitsmarkt: Sie erleichtert es einerseits, vom Heimatland aus überall mit Deutschkenntnissen zu arbeiten bzw. sich auf die Arbeitsmigration sprachlich wie fachlich vorzubereiten, verstärkt andererseits aber den globalen Wettbewerb und kann die Nivellierung von Honoraren und Gehältern nach unten fördern. Gleichzeitig vertieft sie den Graben zwischen den digital gut Ausgebildeten bzw. Ausgestatteten und denjenigen ohne Zugang zur digitalen Welt.

Berufsbezogene Deutschcurricula stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung arbeitsplatzbezogener und allgemeinsprachlicher Kenntnisse. Aktuell notwendig sind mehr spezifische berufssprachliche Angebote innerhalb wie außerhalb der DACH+-Länder. Arbeitsweltliche Inhalte sind dabei als Form kulturellen Lernens und Brücke zur ästhetischen Aneignung zu sehen, die eine zunächst rein extrinsische Motivation zum Deutscherwerb intrinsisch verstärken können. Angesichts der zunehmenden kulturellen wie sprachlichen Diversität gehört dazu auch eine größere, zumindest rezeptive Varietätenkenntnis und -toleranz.

Staatlicherseits wird in der Sprachförderung häufig zwischen Geflüchteten und gezielt angeworbenen Fachkräften unterschieden. Dabei zeigt gerade das Beispiel der Integration von Arbeitskräften, dass die DaF-Auslandsperspektive und die DaZ-Inlandsperspektive zusammengehören.

## Empfehlungen

- Oberstes Leitprinzip berufsorientierter Deutschlernangebote soll die Idee des sprachlichen Empowerments sein, d. h. des Aufbaus einer Sprachkompetenz, die von Anfang an auf selbstgesteuertes Weiterlernen und kommunikative Teilhabe in der Gesellschaft wie am Arbeitsplatz sowie auf eine Erweiterung

der (beruflichen) Möglichkeiten innerhalb wie außerhalb der DACH+-Länder angelegt ist.

- Den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden soll mit bedarfsorientiertem und vielfältigem Angebot entsprochen werden. Sie müssen als Subjekte und als Menschen in ihrer Menschenwürde gesehen und geschützt werden und dürfen nicht auf den Objektstatus von *human resources* reduziert werden.
- Mit Blick auf den Arbeitsmarkt und seine oftmals sehr spezifischen sprachlichen Anforderungen sollen Angebote wie CLIL (*Content and language integrated learning*) in der Schule und berufsorientierter Sprachunterricht im Spannungsfeld von sprachbewusstem Fachunterricht und fachbewusstem Sprachunterricht weiterentwickelt werden.
- Eine berufsorientierte Deutschkompetenz soll als integraler Bestandteil eines regionalspezifischen Mehrsprachigkeitskonzepts gedacht werden.
- Berufliche Integration von Geflüchteten und von Arbeitsmigrant\*innen mit gesichertem aufenthaltsrechtlichem Status soll zusammengedacht und gemeinsam organisiert werden. Außerdem soll das (geförderte) Angebot zum Deutschlernen über die Anfangsniveaus und die Mittelstufe hinausgehen und weitergeführt werden können – auch über verschiedene Zielgruppen hinweg.
- Generell sind die neuen digitalen Möglichkeiten verstärkt zu nutzen und weiterzuentwickeln, da insbesondere der arbeitsmarktbezogene Sprachunterricht von grenzüberschreitenden Angeboten profitiert. So kann beispielsweise die berufssprachliche Vorbereitung auf eine Migration im Rahmen von Fachkräfteprogrammen durch hybride Programme erfolgen, die den Präsenzunterricht im Heimatland durch berufsspezifische Online-Kurse ergänzen. Dabei sind unterschiedliche technische und räumliche Voraussetzungen zu berücksichtigen. Soziale Unterschiede dürfen nicht verstärkt werden.

## **Abschlussthese: Sprachenpolitik als eigenständiges Politikfeld**

### Spannungsfelder

Die oben dargestellten Handlungsfelder zeigen, dass Sprache und Sprachbildung als Thematiken in unterschiedlichen Politikfeldern aufgegriffen, reflektiert und als Grundlage für Argumentationen, Positionierungen, Entscheidungen und Steuerung genutzt werden. Sprachenpolitik ist somit auf staatlicher und zwischenstaatlicher Ebene fast immer anderen Politikfeldern wie der Bildungs-, Wissenschafts-, Integrations-, Arbeitsmarkt-, Außen-, Kultur-, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik untergeordnet und nicht als eigenes Politikfeld definiert. Daraus ergeben sich zahlreiche Widersprüche und fehlende Konzepte für eine umfassende, koordinierte und längerfristig geplante Sprachenpolitik, die evidenzbasiert ist und auf dem Wissen von Expert\*innen aufbaut. Erst eine gleichberechtigte Diskussion mit anderen Politikfeldern ermöglicht es,



dass Stakeholder\*innen des Lehrens und Lernens von Sprachen innerhalb der zentralen sprachpolitischen Handlungsfelder selbst über die Deutungshoheit verfügen.

## Empfehlungen

- Sprachenpolitik muss als eigenständiges Politikfeld etabliert werden, das sich gleichberechtigt in Diskussionen mit anderen Politikfeldern positioniert und nicht wie bislang nur als Querschnittsmaterie in den Agenden anderer Politikfelder vorkommt. Diese Festlegung als eigenständiges Politikfeld ist ebenso eine Aufgabe der einzelnen Staaten wie von über- und nichtstaatlichen Einrichtungen und Netzwerken und versteht sich immer auf Basis der Mehrsprachigkeit.
- Den sprachpolitischen Akteur\*innen in den deutschsprachigen Ländern kommt bei der Positionierung der deutschen Sprache und ihrer Nutzung sowie bei der Gestaltung des Lernens und Lehrens derselben eine besondere Rolle zu. Hier gilt es, innerhalb der eigenen Gesellschaft eine gleichberechtigte Stellung sprachpolitischer Anliegen gegenüber anderen Politikfeldern einzufordern und einen entsprechenden Perspektivenwechsel bezüglich der Problem- und Bedarfslage zu forcieren.
- International sollen das Sprachenlernen, dessen Ziele sowie die methodischen Vorgangsweisen im Sinne der selbstbestimmten Teilhabe gestaltet werden. Es gilt, Lernende und Lehrende auf Basis transparenter Information zu ermächtigen, über diese Aspekte zu entscheiden. Erst auf dieser Basis können sie selbst über ihre Partizipation an Sprachbildung, die methodischen Zugänge zum Sprachenlehren und -lernen sowie über den Gebrauch von Sprachen bestimmen.

## Verfasser\*innen der Wiener Thesen zur Sprachenpolitik:

Rudolf de Cillia, Anna-Katharina Draxl, Thomas Fritz, Matthias von Gehlen, Monika Janicka, Matthias Jung, Puneet Kaur, Liana Konstantinidou, Inger Petersen, Sandra Reitbrecht, Julia Ruck, Hannes Schweiger, Brigitte Sorger, Thomas Studer

## Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., Schlabach, J. (Hrsg.) (2018). *More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual whole school curricula*. ECML/Europarat.
- ALTE and Council of Europe (2019). *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities for Migrants*. Council of Europe.
- Ammon, U. (2019). Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 3–24). De Gruyter.

- Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022). *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (Kurzfassung). Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen> sowie [www.ESV.info/IDT-2022](http://www.ESV.info/IDT-2022)
- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.) (2017). *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache*. Goethe Institut e. V.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/studien/>
- BFM (Bundesamt für Migration) (Hrsg.) (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. BFM.
- BKA (Bundeskanzleramt) (2022). *Integrationsgesetz*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsgesetz.html#:~:text=Gemeinsam%20mit%20dem%20Integrationsgesetz%20wurde,Schriften%20durch%20radikale%20Gruppierungen%20beschlossen>
- Bracker, P. B. & Polizio, D. (2020). Selbstwahrnehmung Lehrender mit Deutsch L1 oder LX hinsichtlich ihres Verhaltens im DaF-Unterricht. *Magazin. Revista de Germanistica Intercultural*, 21–34.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). A. Francke Verlag.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Nogueroles, A. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.
- Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Council of Europe. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca)
- Daase, A. (2020). *Fachgutachten für die Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien zu den Qualitätsstandards in den Curricula für die österreichischen Integrationskurse*. [https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2021/09/Fachgutachten\\_Daase\\_23102020.pdf](https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2021/09/Fachgutachten_Daase_23102020.pdf)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst, Goethe-Institut & Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.) (2013). *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. Langenscheidt bei Klett.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ.

- Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.
- Elmiger, D., Siegenthaler, A. & Tunger, V. (2022). *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung*. Institut für Mehrsprachigkeit Fribourg.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2019). *Key competences for life-long learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Europarat (Hrsg.) (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Europarat.
- Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Extra, G., Spotti, M. & van Avermaet, P. (Hrsg.) (2009). *Language Testing, Migration and Citizenship. Advances in Sociolinguistics*. continuum.
- Extra, G., Spotti, M. & van Avermaet, P. (2009). Testing regimes for newcomers. In G. Extra, M. Spotti & P. van Avermaet (Hrsg.), *Language Testing, Migration and Citizenship* (S. 1–34). continuum.
- Flubacher, M.-C. & de Cillia, R., in Zusammenarbeit mit Daase, A., Debiasi, V., Demmig, S., Kloyber, C., Konstantinidou, L., Rizzo, R.-M., Schleiss, M. & Schmölder-Eibinger, S. (2017). *DaZ im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus*. [https://www.esv.info/download/media/9783503181650/978-3-503-18165-0\\_IDT-2017-Band 3.pdf](https://www.esv.info/download/media/9783503181650/978-3-503-18165-0_IDT-2017-Band%203.pdf)
- Fritz, T. (2013). 60 Sprachen lernen in Österreich. Sprachenpolitik – Sprachenlernen – Erwachsenenbildung. In R. de Cillia & C. Wang (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011* (S. 202–214). Peter Lang.
- Gogolin, I. (2008/1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Heine, A. (2021). Die Situation der deutschen Sprache in der Welt. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 38–49). Metzler.
- Heinzmann, S. et al. (i. Dr.). *Sprach Austausch auf der Primarstufe. Einfluss auf die Sprachlernmotivation und die produktiven Sprachkompetenzen*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molino, C. & Stevenson, P. (Hrsg.) (2009a). *Discourses on Language and Integration*. John Benjamins Publishing Company.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molino, C. & Stevenson, P. (2009b). Testing regimes: Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molino and P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on Language and Integration* (S. 1–14). John Benjamins Publishing Company.

- Jung, M. & Middeke, A. (2022). Professionalisierung von DaF/DaZ-Lehrkräften in der außerschulischen Bildung – ein Vorschlag. In P. Gretsch & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf. Eine Festschrift für Gabriele Kniffka* (S. 224–239). Brill Schöningh.
- IDV (Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband) (o. D.). <https://idvnetz.org/>
- Konstantinidou, L. & Opacic, A. (2020). Sprachbedarf und berufsspezifische Sprachförderung in der Pflege. *Sprache im Beruf*, 3 (2), 208–222. <https://doi.org/10.25162/sprib-2020-0011>
- Krumm, H.-J. (2005). Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse? *Rundbrief AKDaF Schweiz*, 19 (52), 3–11.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Legutke, M. K. & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 114–123). Gunter Narr Verlag.
- maiz (2014). *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. [http://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache\\_www-2.pdf](http://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf)
- Mateos, I. (2009). „Sprache als Schlüssel zur Integration“ – eine Metapher und ihre Folgen. In E. Piñeiro, I. Bopp & G. Kreis (Hrsg.), *Fördern und Fordern im Fokus: Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (S. 98–123). Seismo Verlag.
- McNamara, T. & Shohamy, E. (2008). Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics* 18 (1), S. 89–95.
- Netzwerk SprachenRechte (o. D.). <https://www.sprachenrechte.at/>
- OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf)
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) (o. D.). *Stellungnahmen*. <https://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stellungnahmenpresse>
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2018a). *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau*. Fassung vom 06. 07. 2018. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_A1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf)
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2018b). *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A2-Niveau*. Fassung vom 06. 07. 2018. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_A2.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A2.pdf)

- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2018c). *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau*. Fassung vom 06.07.2018. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_B1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf)
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2018d). *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B2-Niveau*. Fassung vom 06.07.2018. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_B2.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B2.pdf)
- Plutzer, V. (2010). Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 123–142). StudienVerlag.
- Plutzer, V. & M. Ritter (o. D.). *Language learning in the context of migration and integration – Challenges and options for adult learners*. Council of Europe, Language Policy division.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Riemer, Claudia (2007). DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34 (5), S. 445–459.
- Schleiss, M. & Hagenow-Caprez, M. (2017). *fide* – On the way to a coherent framework. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm & D. Little (Hrsg.), *The linguistic integration of adult immigrants – Some lessons from research* (S. 169–174). Leck.
- Sorger, B. (2012). *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik – Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. StudienVerlag.
- Studer, T. (2020). Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 5–26.
- SVEB (Schweizerischer Verband für Erwachsenenbildung) (2018). *Positionspapier Submissionsverfahren in der Weiterbildung*. SVEB. [https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Bildungspolitik/Positionspapier\\_Submissionsverfahren\\_10.2018.pdf](https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Bildungspolitik/Positionspapier_Submissionsverfahren_10.2018.pdf)
- UNESCO (2017). *E2030: Education and Skills for the 21st Century*. Regional Office for Education Latin America and the Caribbean, Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng)
- Voerkel, P. (2020). Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive: Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen Kontext. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 195–216). Universitätsverlag Göttingen.

Vogt, F., Stern, S. & Filliettaz, L. (2022). *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandsaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation*. Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Die *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik* wurden in einer Kurzfassung am 20. August 2022 von den Teilnehmer\*innen an der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer verabschiedet. Die Kurzfassung ist abrufbar unter: [www.ESV.info/IDT-2022](http://www.ESV.info/IDT-2022)