


idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Thomas Fritz
Brigitte Sorger
Hannes Schweiger
Sandra Reitbrecht (Hg.)

Band 5
Sprachenpolitik und Teilhabe



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG




idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Band 5:
Sprachenpolitik und Teilhabe

Herausgegeben von

Thomas Fritz

Brigitte Sorger

Hannes Schweiger

Sandra Reitbrecht

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter

<https://ESV.info/978-3-503-21109-8>



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 unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Mit finanzieller Unterstützung von

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF),
Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Goethe-Institut München, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Wien, Sprachenzentrum der Universität Salzburg, Stadt Wien, Universität Wien

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



Pädagogische Hochschule
Wien



Sprachenzentrum

Pädagogische
Hochschule
Steiermark



universität
wien

Umschlaggestaltung © IDT Wien 2022

ISBN 978-3-503-21109-8 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-21110-4 (eBook)

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4>

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2023

www.ESV.info

Druck: C.H. Beck, Nördlingen

Vorwort

Die vorliegenden fünf Bände dokumentieren exemplarisch die Fachdiskussion der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die vom 15. bis 20. August 2022 in Wien stattfand. Rund 2 750 Teilnehmer*innen aus 110 Ländern haben an der IDT 2022 durch Beiträge und Diskussionen das aktuelle Bild des Deutschen als Fremd*Zweitsprache mitgezeichnet, das mit der Beitragsauswahl in dieser Tagungsdokumentation repräsentiert wird.

Die IDT 2022 fand unter dem Motto **mit.sprache.teil.haben* statt, mit dem die Bedeutung von Sprachen und Sprachenlernen für Teilhabe ins Zentrum der Tagung gestellt wurde: Teilhabe an unterschiedlichen Lebenswelten, an Bildung und Berufsleben, an gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen, an kulturellen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, an ästhetischem Erleben. Dem Deutschen als Fremd*Zweitsprache kommt dabei weltweit Bedeutung zu, da es im und durch das Sprachenlehren und -lernen neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. Teilhabe stellt dabei ein zentrales, aber zugleich nicht immer erreichbares Ziel des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd*Zweitsprache dar. Die Diskussion um die sprachpolitischen Rahmenbedingungen und die Teilhabe als Motor und Ziel des Lehrens und Lernens von (weiteren) Sprachen in mehrsprachigen Kontexten ist damit eine für das Fach Deutsch als Fremd*Zweitsprache genuin relevante und soll durch die fünfbändige Publikation zur IDT 2022 weiterentwickelt und vorangetrieben werden.

Ein besonderer Mehrwert für eine solche Diskussion im Rahmen einer IDT erwächst dabei aus der Begegnung von Personen aus der Wissenschaft und unterschiedlichen Praxisfeldern von DaF*Z während der Tagung. In diesem Sinne richten sich auch die Beiträge in dieser fünfbändigen IDT-Publikation an Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen gleichermaßen. Mit der Open-Access-Publikation wurde zudem ein wichtiger Schritt gesetzt, um eine breite, unkomplizierte und internationale Rezeption der fünf Bände zu gewährleisten.

Um Begegnung und Austausch sowie Partizipation zu ermöglichen, stellten die 53 thematischen Sektionen der IDT 2022 das fachliche Kernelement der Tagung dar. Aus den Sektionen stammen auch die meisten Beiträge in den vorliegenden fünf Bänden, wobei angesichts des begrenzten Platzes nur eine kleine Auswahl an Sektionsbeiträgen in die Publikation aufgenommen werden konnte. Darüber hinaus können Beiträge zu Plenarvorträgen, Podien und Posterpräsentationen sowie einzelnen weiteren Programmpunkten nachgelesen werden. Dabei sind die Bände in ihrer Struktur thematisch angelegt. Dies führt möglicherweise dazu, dass Leser*innen Beiträge unterschiedlicher Länge und auch unterschiedlicher Gestaltungsformen in unmittelbarer Abfolge vorfinden. Es unterbindet zugleich aber auch eine Hierarchisierung in Beitragsarten, wel-

che im Sinne der für die IDT 2022 namensgebenden Teilhabe und eines demokratischen Grundverständnisses von Wissenschaft nicht angebracht ist.

Aus der thematischen Fokussierung ergab sich eine Aufteilung der Beiträge in folgende fünf Bände:

- Mit Sprache handeln: Partizipativ Deutsch lernen und lehren
- Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe
- Sprachliche Teilhabe fördern: Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung
- Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache
- Sprachenpolitik und Teilhabe

Die Publikation ist als Gesamtschau des Fachdiskurses des Deutschen als Fremd*Zweitsprache in seiner weltweiten Vielfalt des Lehrens und Lernens von Sprache(n) zu verstehen und sieht sich als Beitrag zur Teilhabe an diesem Diskurs.

Anmerkung zur geschlechterinklusive Schreibweise:

Wir sprechen uns im Sinne der Teilhabe für einen geschlechterinklusive Gebrauch von Sprache aus und befürworten grundsätzlich eine Vielfalt an entsprechenden Schreibweisen: mit Asterisk (z. B. Lehrer*innen), mit Unterstrich (Lehrer_innen), mit Doppelpunkt (Lehrer:innen) oder in einer anderen vergleichbaren Weise. Nach Möglichkeit raten wir zu geschlechtsneutralen Formulierungen (z. B. Lehrende).¹ Den Beiträger*innen dieser Publikation haben wir den Asterisk empfohlen, der sich in allen Veröffentlichungen, die von der Tagungsleitung der IDT 2022 verantwortet wurden, wiederfindet.

Wien, im April 2023

Sandra Reitbrecht
Hannes Schweiger
Brigitte Sorger

1 Für weitere Informationen zu geschlechterinklusive Sprache: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/>, abgerufen am 27. Juli 2023.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Thomas Fritz, Brigitte Sorger</i> <i>Sprachenpolitik und Teilhabe</i> – Einleitung zu diesem Band	11
Wiener Thesen zur Sprachenpolitik	19
A Sprachenpolitik und Teilhabe	
<i>Brigitte Sorger</i> Welche Parameter der Sprachenpolitik ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe?	43
<i>Vera Ahamer, Şebnem Bahadır</i> Ist Deutsch notwendig für die gesellschaftliche Teilhabe? Über Chancen und Grenzen	57
<i>İnci Dirim</i> Sprachliche Normen	63
<i>Marija Cubalevska, Clara Kittl-Elhmissi</i> „Österreichische Werte“: Restriktion, Exklusion, mangelnde Reflexion? <i>Lessons to learn</i> für die DaZ-Erwachsenenbildung	73
<i>Edith Bachkönig, Inga Opitz</i> Braucht die Welt Deutsch?	87
<i>Sharon Dodua Otoo</i> hab.sprache.mit.teilen. Vom Lernen und Schreiben in einer Consent Culture	95
B Das DACH-Konzept und seine Umsetzungen	
<i>Annegret Middeke, Julia Ruck</i> Das DACH-Prinzip	105
<i>Lara Hedžić, Yen-I Yang</i> Das DACH-Prinzip in Theorie und Praxis	113
<i>Paul Voerke, Ruth Bohunovsky, Theresia Mitterer</i> Alles mitbedACHT? Überlegungen zum aktuellen Stand des DACH- Prinzips und seiner Umsetzung im internationalen Kontext	123
<i>Milica Gatarević</i> Sprachliche Variation: Verben der Ruhe und ihre Darstellung in DaF- Lehrwerken	135

C Sprachenpolitik der internationalen Verbände und Institutionen

Geraldo de Carvalho, Liana Konstantinidou

Gemeinsam stark: Kooperation von Deutschlehrer*innen, Hochschul- und multilingualen Fremdsprachenlehrer*innenverbänden im Netzwerk des IDV [145](#)

René Koglbauer

Gelebte Sprachenpolitik: Die Rolle von Sprachverbänden als Vermittler, Aufklärer, Aktivist und Lobbyist – am Fallbeispiel England [157](#)

Martin Baumgartner

Vernetzung und Parallelität: DaF/DaZ-Institutionen des deutschsprachigen Raums im Spannungsfeld zwischen Synergien und eigenständigem Profil [167](#)

D Sprache und Macht

Akila Ahouli, Nina Simon

Das Podium Plus DaF/Z postkolonial. Machtkritik – Konzepte – Perspektiven [177](#)

Julia Feike, Corinna Widhalm

Intersektionalität – Zur Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive in DaF/Z [189](#)

Mouhamed Sarr

Globalisierung, Vielfalt und Weltoffenheit: Eine Analyse des Lehrwerks *IHR und WIR plus* [197](#)

Karin Ende, Waldemar Martyniuk

Vom Orientierungsinstrument zum Kontrollmechanismus? Kontroversen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen [209](#)

Eva Schmucker-Drabe

Global Understanding und landeskundliches Lernen. Zu einem Studienprogramm für internationale Gaststudierende im Fach Deutsch als Fremdsprache [223](#)

E Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit

Verena Blaschitz

Mehrsprachigkeit und Deutsch in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich: eine sprachenpolitische Betrachtung [239](#)

Vera Ahamer

Translatorische Kompetenzen von Jugendlichen: Unsichtbar, unbezahlt, unbenotet [251](#)

Verena Krausneker, Mi-Cha Flubacher, Niku Dorostkar, Robson Carapeto-Conceição, Lydia Rössler, Brigitta Busch

Sprache und Politik: Exklusion oder gesellschaftliche Teilhabe? [265](#)

<i>Priscilla Layne</i>	
Multilingualismus im Unterricht am Beispiel von Gedichten von Schwarzen Deutschen	275
<i>Shinji Nakagawa</i>	
Die deutsche Sprache in Japan als Phänomen der Mehrsprachigkeit	287
<i>Sabrina Sala</i>	
Schweizer Sprachminderheiten revisited! Zum Spracherleben junger mehrsprachiger Erwachsener aus italienischsprachigen Regionen des Kantons Graubünden	299
<i>Olga Wrede</i>	
Vertraut oder doch fremd? Zur Wahrnehmung, Akzeptanz und Verwendung von diatopischen Varianten des Deutschen in juristischen Übersetzungen (Deutsch – Slowakisch)	307
<i>Hans-Jürgen Krumm</i>	
Sprachengerechtigkeit	313
<i>Thomas Fritz, Brigitte Sorger</i>	
Abschließende Gedanken zum Band <i>Sprachenpolitik und Teilhabe</i>	325
Verzeichnis der Autor*innen	329

Sprachenpolitik und Teilhabe – Einleitung zu diesem Band

Thomas Fritz, Brigitte Sorger

Die IDT 2022 in Wien hatte das Motto **mit.sprache.teil.haben* und damit den Schwerpunkt auf (sprachliche) Teilhabe. Dies legt eine intensive Beschäftigung mit Sprachenpolitiken in all ihren Ausprägungen nahe.

Sprachenpolitik ist ein weites Feld, das unter anderem Normierungen und Vorgaben, wer was lernen muss, festschreibt. Die Sprachenpolitik gibt auch vor, wie sich das Sprachenlernen gestalten kann oder soll. Wer aber gestaltet die Sprachenpolitik, welche Interessen werden vertreten, ist Sprachenpolitik Sicherheitspolitik, ein Mittel der globalen Chancenverteilung oder versteht sie sich als Vertreterin sprachlicher Menschenrechte?

Sprachenpolitiken sind die explizit formulierten und implizit gelebten Umsetzungen von Sprachenideologien, also davon, wie Vorstellungen von Sprachen formuliert, gedacht und umgesetzt werden. Das bedeutet, welche Sprachen sind es wert, gelernt zu werden, welche Sprachen besitzen Prestige und vor allem, welche Sprachen „gehören“ in ein Staatsgebilde oder eine große Gemeinschaft.

Wir können die Wirkungen von Sprachenpolitiken auf drei Ebenen erkennen. Einer Makroebene, einer Mesoebene und einer Mikroebene. Die Makroebene bedeutet Sprachenpolitik von oben, die Mikroebene Sprachenpolitik von unten. Die Mesoebene ist der Bereich, in dem sich die Sprachenpolitiken von oben und unten treffen.

Sprachenpolitik reicht demnach von den staatlich formulierten Politiken auf der Makroebene, über die Mesoebene, den Diskursen, die vor allem von Verbänden, Institutionen, Interessensvertretungen oder Betrieben vertreten werden, bis hin zur Mikroebene des alltäglichen Handelns in einer Gesellschaft allgemein und in Unterrichtssituationen im Speziellen.

Die Makroebene umfasst grob formuliert alle sprachpolitischen Instrumente, die wir als Sprachenpolitik von oben bezeichnen können: Es sind dies Gesetze, die die vorherrschende Sprachideologie umsetzen. Vor allem in Bezug auf Sprachenrechte. Das sind in vielen Fällen die sprachlichen Rechte anerkannter Minderheiten. In diesen Bereich gehören auch Verordnungen, die Sprachenpolitik häufig nur indirekt betreffen, dafür aber umso heftiger, wenn zum Beispiel wie im Falle Österreichs das Aufenthaltsrecht mit sprachlichem Wissen und Können junktimiert wird.

Sprachunterrichtspolitik, also welche Sprachen in welchem Ausmaß unterrichtet werden, ist ebenfalls Bestandteil einer Sprachenpolitik von oben. Der Fächerkanon spiegelt die in den Sprachenideologien festgeschriebenen Vorstellungen der Wertigkeit von Sprachen und damit von Sprecher*innen wider. Schulsprachenpolitik ist, wie es Shohamy formuliert, ein Mittel, um das Spra-

chenrepertoire einer Nation zu erhalten, zu verteidigen und zu verwalten (Shohamy, 2006, S. 78). Teil der Sprachenpolitik von oben ist auch die Normierung einer Sprache über Rechtschreibregeln und anerkannte Register, also welche Form der Sprache anerkannt und als wertvoll angesehen wird und welche nicht. Soziale Normen der Sprachverwendung, die in Gruppen festgelegt werden, hingegen gehören zu den Meso- und Mikroebenen. Die Sprachenpolitik von oben in den amtlich-deutschsprachigen Ländern ist deutlich gekennzeichnet durch die Tatsache, dass diese Sprachenpolitiken immer noch stark verbunden sind mit der Idee des Nationalstaates als monolithischer Einheit (ein Territorium, ein Volk und – vor allem – eine Sprache) und damit einhergehend der Illusion der Einsprachigkeit (Anderson, 1991; Fritz, 2022). Diese sprachideologische Idee beeinflusst sowohl, wie oben beschrieben, die Schulsprachenpolitik als auch in gegenseitiger Wechselwirkung die Migrationspolitik, indem ein einziger sprachlicher Standard zum Aufenthalt in einem Territorium berechtigt: Nur wer Deutsch spricht, kann die Schule erfolgreich besuchen und vor allem nur wer Deutsch spricht, darf bleiben.

Der Mesobereich umfasst diverse Sprachenregime, also wer an welchem Ort zu welchem Zweck welche Sprache verwenden darf – hier sei nur auf die diversen Deutschgebote in Schulpausen in Deutschland und Österreich verwiesen, aber auch welche Sprachen in einem multinationalen Konzern verwendet bzw. in welchen Sprachen Universitätslehrgänge und Weiterbildungen angeboten werden. Damit einhergehend erkennen wir auch die Tatsache, dass für viele Lernende die Motivation zum Sprachenlernen ökonomisch und aufenthaltsrechtlich begründet ist, dass also das Sprachenlernen zur Ware wird (Kommodifizierung), deren Erlangen berufliche Perspektiven einerseits im Land selbst und andererseits in einem amtlich-deutschsprachigen Land eröffnet.

Sprachenpolitik von unten, also der Mikrobereich, beinhaltet eine Vielfalt von Phänomenen, denen wir alltäglich begegnen. Es sind dies einerseits die Ebene des Klassenzimmers (Krumm, 2021; Shohamy, 2006), aber auch die der Minderheitensprachen und deren Durchsetzung. Akteur*innen sind hier regionale oder kommunale Entscheidungsträger (z.B. ein Bundesland). Auch Familien und deren private Sprachenregime gehören zu dieser Ebene der Sprachenpolitik.

Im Bereich der Mehrsprachigkeit erkennen wir deutlich, wie sehr die Ebenen miteinander verwoben sind. Einsprachigkeitsideologien folgen einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) der diversen Bildungseinrichtungen und stehen im Gegensatz zu einer gelebten Mehrsprachigkeit. Einzelne Sprachenregime stellen sich aktiv gegen diese Mehrsprachigkeit „von unten“ (Pennycook & Otsuji, 2015) basierend auf Einstellungen und Überzeugungen einzelner Teile der Bevölkerung. Dies führt auf allen Ebenen zu einem Verlust von Sprachengerechtigkeit und den dazu gehörenden Sprachenrechten.

Sprachenpolitik wird derzeit als Vehikel für Entscheidungen, Grundlegung und Exekutive in anderen Politikfeldern wie der Bildungs-, Wissenschafts-, Integra-

tions-, Arbeitsmarkt-, Außen-, Kultur-, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik herangezogen. Sprachenpolitik kann aber ebenso Teil einer auf (Bildungs-)Gerechtigkeit und soziale Gerechtigkeit fokussierte Menschenrechtspolitik sein.

Sprachenlernen kann jedoch auch als ein zentrales Werkzeug der Bildung Perspektiven schaffen, beruflich, sozial und persönlich. Sprachenlernen hat Bedeutung für die persönliche Entwicklung von Menschen und vor allem: Sprachenlernen ist ein Weg zur Mitsprache, die wiederum grundlegend für demokratische Prozesse ist.

In diesem Zusammenhang stellen sich eine Reihe von Fragen, von denen viele im vorliegenden Band adressiert werden:

- Wer hat die Deutungshoheit über sprachliche Normen und Varianten?
- Wer hat die Deutungshoheit über das Lernen: Sind es die Lernenden selbst, die ihre Bedürfnisse und Wünsche einbringen können? Sind es die Unterrichtenden, die aufgrund ihres professionellen Wissens Bescheid wissen über Sprachlernprozesse, oder sind es die politischen Stellen, die über Zugänge zum Arbeitsmarkt, Aufenthaltsbestimmungen oder Bildungswege entscheiden?
- Welchen Anteil haben nationale und internationale Sprachenpolitiken an der zunehmenden Kommodifizierung des Lernens?
- Wie kann Mitbestimmung innerhalb von verschiedenen Interessen geleiteten sprachpolitischen Maßnahmen weiterhin bestehen bzw. entwickelt werden?
- Wie muss Sprachenpolitik gestaltet werden, um die Sprachengerechtigkeit zu unterstützen?

Der vorliegende Band, der Beiträge zu Sprachenpolitiken versammelt, gliedert sich in fünf Abschnitte:

- Sprachenpolitik und Teilhabe
- Das DACH-Konzept und seine Umsetzungen
- Sprachenpolitik der internationalen Verbände und Institutionen
- Sprache und Macht
- Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit

Die Beiträge sind in unterschiedlichen Formaten in und um die IDT 2022 in Wien entstanden. Es sind einerseits Plenarvorträge, Beiträge in Sektionen und Zusammenfassungen der Podien und andererseits die einleitenden Worte der Schriftstellerin Sharon Dodua Otoo sowie der Abschlussvortrag von Hans-Jürgen Krumm zum Thema Sprachengerechtigkeit.

Zu Beginn des Bandes stehen die „Wiener Thesen zur Sprachenpolitik“, die von einer internationalen Arbeitsgruppe in langer und intensiver Arbeit formuliert und in einigen Deutschlehrer*innenverbänden diskutiert wurden.¹

In den Thesen wird als oberstes Ziel des Sprachenlernens die Entwicklung von „Diskursfähigkeit“ auch in Verbindung mit „fachlichem Lernen“ formuliert.

Die Thesen umfassen die Kategorien Mehrsprachigkeit, internationale Kooperationen, Empowerment, die Einbeziehung der Lebensrealitäten von Migrant*innen, den Ausbau der gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen, die Berücksichtigung und aktive Einbeziehung des digitalen Wandels sowie zuvorderst die Entwicklung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit.

Angesichts der oben beschriebenen Komplexität von Sprachenpolitiken und ihrer oft nur in Verbindung mit anderen Politikfeldern sichtbaren Existenz soll die Forderung nach Sprachenpolitik als eigenem Politikfeld gesehen werden.

Sprachenpolitik und Teilhabe

Brigitte Sorger gibt mit ihrem Beitrag einen Impuls für eine sprachpolitische Diskussion mit dem Ziel einer Politik für gesellschaftliche Teilhabe und damit mehr Sprachengerechtigkeit zu öffnen. Sie analysiert diverse sprachpolitische Thesen der unterschiedlichen Deutschlehrer*innenverbände und Institutionen. Vera Ahamer und Şebnem Bahadır fassen das Podium zum Thema „Ist Deutsch notwendig für die gesellschaftliche Teilhabe“ zusammen und stellen fest, dass einerseits eine Berücksichtigung der Herkunftssprachen und ein auszubauendes System der Dolmetschung unabdingbar wichtig sind. Auch weil die sprachlichen Kompetenzen von Menschen, die Deutsch lernen, für komplexere Angelegenheiten, wie etwa Gerichtsverhandlungen, nicht ausreichen können.

İnci Dirim problematisiert das Konzept der sprachlichen Normen, die ihrer Ansicht nach viel weiter gefasst werden müssen, als dies häufig der Fall ist, und plädiert für eine größere Bandbreite an sprachlichen Normen in einer postmigrantischen Gesellschaft, die das Erbe des Native Speakerism überwinden sollte. Ein weiterer, sehr aktueller Bereich (sprachlicher) Teilhabe ist jener, der derzeit in Österreich vorgeschriebenen sogenannten „Wertekurse“, die Marija Cubalevska und Clara Kittl-Elhmissi kritisch sowohl aus einer feministischen als auch einer postkolonialen Perspektive analysieren.

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.

„Braucht die Welt Deutsch?“ war die Frage eines Podiums, über das Edith Bachkönig und Inga Opitz berichten. Eine Antwort, die in diesem Beitrag präsentiert wird, ist, dass Deutsch im nationalen Arbeits- und Universitätsleben wichtig erscheint, ebenso in internationalen Arbeitskontexten und akademischen Bereichen. Die Schriftstellerin Sharon Dodua Otoo reflektiert in ihrem Text, der die Eröffnungsrede der IDT 2022 darstellte, über gendergerechte und anti-diskriminatorische Sprache und deren Rolle in ihrem literarischen Schreiben in einer – wie sie es nennt – *consent culture*.

Das DACH-Konzept und seine Umsetzungen

Annegret Middeke und Julia Ruck beschreiben die Diskussion im Podium zum DACH-Prinzip, also dem Prinzip der länderübergreifenden Zusammenarbeit der amtlichdeutschsprachigen Länder im Sinne einer gemeinsamen Landeskunde. Die gemeinsame Landeskunde ist umfangreich und „empfindlich“, so die Perspektive einer Kollegin aus Indien. Zugleich aber ist sie auch offen für weitere Entwicklungen und innovativ, stellt einen wesentlichen Beitrag zur „Teilhabe“ der amtlich deutschsprachigen Länder in der Konzeption internationaler Curricula und Lehrwerke dar. Dies wird auch im Beitrag von Lara Hedžić und Yen-I Yang mit Blick auf die Unterrichtspraxis, besonders in nicht-europäischen Ländern, aufgegriffen.

Die aktuellen Diskussionen zum DACH-Prinzip werden von Paul Voerke, Ruth Bohunovsky und Theresia Mitterer ebenfalls aus der internationalen Perspektive reflektiert. Sie thematisieren die beiden Elemente des Prinzips, das landeskundliche und das sprachliche, also das der Plurizentrik. Die Frage nach kultureller Pluralität sehen sie als Potenzial auch für den DaZ-Bereich. Die eben erwähnte Plurizentrik ist auch das Leitmotiv des Beitrags von Milica Gatarević, die in einer linguistischen Analyse die Verben der Ruhe aus dieser Perspektive analysiert.

Sprachenpolitik der internationalen Verbände und Institutionen

Geraldo de Carvalho und Liana Konstantinidou stellen in ihrem Beitrag, der ein Podium referiert, fest, dass die Kooperation der internationalen Deutschlehrer*innenverbände mit dem gemeinsamen Ziel der Entwicklung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzentwicklung unabdingbar ist.

Am Beispiel Englands beschreibt René Koglbauer die Rolle der Sprachverbände als Vermittler, Aufklärer, Aktivisten und Lobbyisten für eine zukunftsorientierte Sprachenpolitik und einen ebensolchen Sprachunterricht. Auch Martin Baumgartner sieht in der Vernetzung internationaler Verbände und Institutionen eine Grundlage für die Weiterentwicklung des DACH-Prinzips auch aus einer mehrsprachlichen Perspektive.

Sprache und Macht

Im Abschnitt zu Sprache und Macht thematisieren Akila Ahouli und Nina Simon das Problemfeld des DaF/Z-Unterrichts aus einer postkolonialen und migrationspädagogischen Perspektive. Der Zusammenhang von Sprache und Macht sowie Sprache als Erbe kolonialer Beziehungen und als Fortführung postkolonialer Bedingungen sowie die damit einhergehenden festgeschriebenen Machtstrukturen, die sich unter anderem im unterschiedlichen Prestige von Sprachen manifestieren, wurde in diesem Podium mit dem Ergebnis diskutiert, dass Machtbeziehungen im Unterricht stets (mit)reflektiert werden müssen. Julia Feike und Corinna Widhalm stellen in ihrem Beitrag das Potenzial intersektionaler Perspektiven auf das Fach DaF/Z dar und betonen die Notwendigkeit dieser machtkritischen Perspektive im Fach. Mouhamed Sarr analysiert aus der Sicht Senegals ein Lehrwerk, in dem eine globalisierte Welt dargestellt wird und konkrete Vorschläge für die Arbeit mit dem Ziel der Weltoffenheit gemacht werden.

Karin Ende und Waldemar Martyniuk stellen die Frage, inwieweit der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) – gedacht als Orientierungsrahmen für Lernende und Unterrichtende mit Niveaustufen, die als „illustrative Beispielskalen“ (Krumm, 2021, S. 243) entworfen wurden – sich mittlerweile zu einem präskriptiven Instrument (unter anderem in der Migrationspolitik) gewandelt hat. Eine Antwort unter vielen ist, dass die Rezeption des GER vielfach selektiv und von Missverständnissen geprägt erscheint. Eva Schmucker-Drabe präsentiert zum Abschluss des Abschnitts Sprache und Macht ein Modell für landeskundliches Lernen mit dem Ziel der globalen Verständigung, das im Rahmen des Bildungsangebots für internationale Studierende an der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelt und umgesetzt wurde.

Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit

Verena Blaschitz bietet in ihrem Beitrag eine kurze sprachpolitische Betrachtung ausgewählter Aspekte der österreichischen Bildungspolitik, vor allem in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache, wobei klar zu erkennen ist, dass die Deutschförderung zu Ungunsten der Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen stattfindet. Vera Ahamer beleuchtet die translatorischen Leistungen und Kompetenzen von Jugendlichen, die unsichtbar und unberücksichtigt bleiben, die jedoch einen sehr wichtigen Beitrag für Erwachsene und Institutionen darstellen.

Mi-Cha Flubacher, Niku Dorostkar und Verena Krausneker analysieren den Zusammenhang zwischen Sprache und Politik aus unterschiedlichen Perspektiven und die Konsequenzen, die sich aus sprachpolitischen Maßnahmen für das Individuum ergeben. Die individuelle Perspektive steht auch bei Priscilla Layne im Fokus, wenn sie die Möglichkeiten beschreibt, wie mehrsprachige Gedichte Schwarzer Deutscher im Unterricht eingesetzt werden können.

Shinji Nakagawa beleuchtet die Mehrsprachigkeit der derzeitigen japanischen Gesellschaft mit den Methoden der Linguistic Landscapes. Die gelebte Mehrsprachigkeit analysiert auch Sabrina Sala, indem sie die Situation der sogenannten (grau)bündnerischen Mehrsprachigkeit beschreibt, in einer Region in der Südschweiz, die offiziell dreisprachig ist. Eine andere Perspektive wählt Olga Wrede, die die Wahrnehmung und Akzeptanz diatopischer Varianten des Deutschen in juristischen Übersetzungen diskutiert.

Hans-Jürgen Krumm stellt abschließend die Sprachengerechtigkeit in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen und plädiert für ein integriertes Konzept von Mehrsprachigkeit, das die Grenzen zwischen Sprachen zu überwinden sucht.

Literatur

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. Verso.
- Fritz, T. (2022). Einsprachigkeitsideologie – Historisches Hindernis einer offenen, mehrsprachigen Gesellschaft. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 195). ÖGB.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Bd. 3). Erich Schmidt Verlag.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism. Language in the City*. Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agenda and new approaches*. Routledge.

Wiener Thesen zur Sprachenpolitik

Präambel

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik greifen zentrale Handlungsfelder auf, in denen Sprache und Sprachbildung eine wichtige Rolle spielen.¹ 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.

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+-Ländern² 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 (Sorgner, 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
- 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.
- BJA (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. & Noguero, 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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

- 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
- 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
- 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
- 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
- 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

A – Sprachenpolitik und Teilhabe

Welche Parameter der Sprachenpolitik ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe?

Brigitte Sorger

Der Beitrag sieht sich als Anregung zu einer Diskussion, wie Sprachenpolitik konzipiert sein muss, um erfolgreich im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe (und damit eines demokratischen Basiskonzeptes jeglicher Politik) zu agieren, ihre eigenen Ziele zu verfolgen und zu erreichen. Ausgehend von einer Analyse sprachpolitischer Thesen, Resolutionen und Grundsatzpapiere werden einzelne Aspekte herausgegriffen und konkrete Beispiele sprachpolitisch betrachtet. Im Zentrum steht jeweils die Frage, wem nützt die Politik und wer hat die Deutungshoheit, da dies die nachfolgenden Entscheidungen und Initiativen prägt. Als Schussfolgerung wird die AbschlussThese der *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik* abgeleitet: Sprachenpolitik muss ein eigenständiges Politikfeld werden.

1 Einleitung

Sprachenpolitik ist laut Barkowski und Krumm (2010, S.298) zwar ein relativ junger Begriff in der europäischen Bildungspolitik, tatsächlich aber werden sprachpolitische Initiativen und Konzepte seit Jahrhunderten von unterschiedlichen politischen Akteur*innen zur Erreichung oder Stützung ihrer politischen Ziele eingesetzt.

Im deutschsprachigen Raum taucht der Begriff Sprach(en)politik signifikant in der Fachliteratur erst ab etwa 1990 auf. Ebenso zeigt ein Blick in die größte Datenbank der deutschen geschriebenen Texte (IDS, 2022), dass das Thema medial kaum aufgegriffen wird, wobei Sprachpolitik und Sprachenpolitik gleichermaßen selten auftreten. Vor 1990 findet man nur einzelne Artikel zum Thema, zwischen 1990 und 1999 finden wir 118 Texte, in denen Sprach(en)politik vorkommt, in den folgenden beiden Dekaden erhöht sich der Anteil auf immer noch recht bescheidene jeweils rund 300 Texte, die meisten davon übrigens in der Schweiz. Migrationspolitik hingegen wird bis zu 6 000-mal thematisiert (2010–2019), Flüchtlingspolitik im selben Zeitraum rund 24 000-mal und Integrationspolitik 4 000-mal. Dies sind Politikfelder, die Sprache häufig für ihre Ziele instrumentalisieren, eine Diskussion darüber wird aber nur eingeschränkt geführt. Martens diagnostiziert:

Dennoch fehlt gerade in Deutschland ein allgemeines Bewusstsein dafür, dass Sprach(en)politik etwas Normales ist, dass Diskussionen über Sprachen zu einer Gesellschaft gehören wie Debatten über Kultur-, Sozial- oder Bildungspolitik. (2016, S.11)

Mit anderen Worten wurden seit Jahrhunderten sprachpolitische Impulse gesetzt, sie stehen aber meist stellvertretend für andere politische Ziele und

werden diesen untergeordnet. Somit aber können sie keine eigene Deutungshoheit und Umsetzungen erreichen, die sprachpolitische Anliegen in den Mittelpunkt stellen.

2 Ausgangslage und Spannungsfeld

Wir leben weltweit zunehmend in literalen Gesellschaften, in denen die Teilhabe am öffentlichen Leben, an Bildung und am Arbeitsmarkt immer stärker an Sprache gebunden ist, weshalb (Fremd-)Sprachenkompetenz vermehrt als Schlüsselkompetenz betrachtet wird. Etwa verortet die Europäische Kommission in ihrer Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018) gleich zwei von acht Kompetenzen im sprachlichen Bereich (Lese- und Schreibkompetenz sowie fremdsprachliche Kompetenz), indirekt betrifft außerdem die Kompetenz „Kulturbewusstsein und die kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ ebenfalls das Sprachenlernen.

Da die deutsche Sprache eine europäische Sprache ist, verpflichtet sie sich in ihren Sprachlehrpositionen auch demokratischen Grundwerten, womit Sprachenpolitik auch einen sehr direkten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nimmt. Demokratische Gesellschaften zielen in der Bildung auf eigenständige Handlungsfähigkeit (in und mit Sprache), autonome Bürger*innen, Vielfalt und Toleranz. Damit aber bedingen sie auch die Schwerpunkte und Methoden des Sprachunterrichts, welcher auf Sprachhandeln mit dem Ziel der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe, aber auch auf sprachliche Varietät, Register, ein plurizentrisches Sprachverständnis und Mehrsprachigkeit sowie methodisch auf autonomes Lernen, Differenzierung und Individualisierung fokussiert.

Ebenso stellt der Europarat in einer seiner letzten Empfehlungen (2022) fest, dass plurilinguale und interkulturelle Bildung einen wesentlichen Bestandteil der Bildung für eine demokratische Kultur darstellt und „von Bedeutung für die persönliche und berufliche Entwicklung, die Gleichberechtigung, die gesellschaftliche Integration, die Ausübung der Menschenrechte und die Teilhabe an der demokratischen Kultur“ ist.

Sobald wir ein öffentliches und (über)staatliches Interesse am (Fremd-)Sprachenlernen erkennen können, müssen wir uns auch Fragen stellen:

Wozu lernen wir Sprachen? Warum wollen Individuen Sprachen lernen? Welche Bedarfe hat die Gesellschaft? Warum will die Politik, dass wir Sprachen lernen? Decken sich diese Bedürfnisse? Welche Werte und Konzepte stehen dahinter? Wie steuert die Politik das Sprachenlernen?

Diese Fragen sollen verdeutlichen, dass Sprachenlernen in einem Spannungsfeld auf drei Ebenen (Individuum – Gesellschaft – Politik) abläuft und sich Lernkonzepte, Ziele, aber auch Methoden sowie Prüfungsformen grundsätzlich ändern, je nachdem welche dieser Ebenen die Deutungshoheit bei sprachpolitischen Themen zugesprochen bekommt. Auch die Definition im Fachlexikon

DaF/Z greift dieses Spannungsfeld auf, wenn sie Sprachenpolitik charakterisiert als:

Bezeichnung sowohl für staatliche Regelungen, was Gebrauch und Verbreitung von Sprachen betrifft, als auch die Bemühungen von nichtstaatlichen Einrichtungen (Wirtschaft, Medien) und Individuen, die Verwendung bestimmter Sprachen zu fördern oder zu unterdrücken. (Barkowski & Krumm, 2010, S. 298)

Daraus ergibt sich, dass ein Blick auf die Gelingensbedingungen von Sprachenpolitik vorrangig auf die Einflussmacht gerichtet werden muss.

3 Sprachenpolitische Thesen und Resolutionen

Ein Instrument, um sprachenpolitische Positionen und Rahmenbedingungen zu definieren, sind neben Gesetzen, Erlässen und Empfehlungen von (über)staatlicher Seite *Sprachenpolitische Thesen und Resolutionen*, die von verschiedenen fachlichen Akteur*innen und Interessensgruppen verfasst werden. Auf den Internationalen Tagungen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) haben solche Thesen Tradition. Sie befassen sich mit Lernbedingungen, Methoden und den hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und sind ein bedeutender Teil der sprachenpolitischen Arbeit von Verbänden. Entsprechend wurde bei der IDT 2017 in einem langen Diskussionsprozess die *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik* (11 Thesen) formuliert. Als letztes Produkt wurde bei der Abschlussveranstaltung der IDT 2022 die Kurzfassung der *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik* vorgestellt (Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen, 2022).

Für diesen Beitrag wurden zahlreiche sprachenpolitische Thesen von Verbänden und einzelne Grundsatzpapiere überstaatlicher Organisationen (UNESCO, Europarat) analysiert, um herauszufinden, welche zentralen Begriffe und damit Positionen zu DaF/Z sie prägen. Welche Prinzipien formulieren diese Papiere, damit Sprachenlernen gelingt?

In die Analyse wurden 15 Papiere¹ einbezogen, die auf Schlüsselbegriffe untersucht wurden. Synonyme Bezeichnungen, wie etwa Vielsprachigkeit, plurilingual, sprachlicher Pluralismus, Recht auf Muttersprache, mehrsprachiges Repertoire etc. wurden paraphrasiert und unter einem Überbegriff (hier Mehrsprachigkeit) zusammengefasst. Jeder Schlüsselbegriff wurde nur einmal pro Dokument gezählt, weitere Nennungen wurden kein weiteres Mal berücksichtigt. Ein Begriff konnte also mit dem maximalen Wert 15 auftreten.

Gesamt wurden 35 Begriffe identifiziert, die in einer Wortwolke entsprechend der Häufigkeit des Auftretens dargestellt wurden (je größer umso häufiger). [Abb. 1](#) zeigt, dass die Spitzenreiter Mehrsprachigkeit und Qualität (Ausbildung

1 Die Liste der analysierten Dokumente findet sich im Anhang.

und Unterricht) sind, dicht gefolgt von kultureller Vielfalt und Gesellschaft, Teilhabe und Individualisierung sowie Professionalisierung.



Abb. 1: Schlüsselbegriffe aus sprachpolitischen Thesen von Sprachexpert*innen und Verbänden sowie von überstaatlichen Empfehlungen (eigene Darstellung)

Eine Mentimeter-Umfrage während des IDT-Vortrags (Wien, 16. August 2022) ergab ein durchaus ähnliches Bild, wenn auch verschiedene synonyme Begriffe genannt wurden. Die Ergebnisse zeigen jedenfalls, dass es Widersprüche zwischen Forderungen und Umsetzungen gibt. Deshalb werden in den folgenden Abschnitten zwei Parameter herausgegriffen und diesbezüglich näher analysiert. Daran anschließend wird eine Schlussfolgerung gezogen, welche Parameter es braucht, damit Sprachenpolitik gelingen kann.

4 Parameter 1: Individuum und Sprachenlernen

Ein häufig genannter, aber eher selten diskutierter Aspekt für gelingende Sprachenpolitik ist der Fokus auf das Individuum. Nur wenn möglichst viele Individuen umsetzen, was die Sprachenpolitik anstrebt, wird sie auch erfolgreich sein. Dem entspricht auch das Prinzip der europäischen Sprachenpolitik, die die Vielsprachigkeit einer Gesellschaft durch plurilinguale Menschen erreichen will. Sprachenpolitik kann also nach dem Top-down-Prinzip agieren, Rahmenvorgaben und staatliche Regelungen sind aber nur erfolgreich, wenn sie bei den Menschen ankommen, verstanden und akzeptiert sowie auf dieser Basis umgesetzt werden. Erst ein reflektiertes Bewusstsein der Forderungen und Maßnahmen und deren Auswirkungen für das Individuum führt zur Umsetzung. Andererseits kann aber auch das Bedürfnis bzw. der Bedarf einzelner Individuen nach dem Bottom-up-Prinzip sprachpolitische Umsetzung erfahren. In beiden Fällen fokussiert erfolgreiche Sprachenpolitik auf das Individuum, denn Menschen müssen sich zu den Maßnahmen verhalten.

Drei Aspekte, die sehr individuell bestimmt werden, sollen hier nun mit einzelnen Beispielen näher betrachtet werden: die Freiwilligkeit, der Wert einer Sprache und Sprachenregime.

4.1 Freiwilligkeit

Die Diskussion um den Erhalt von Sprachen mit einer kleinen Sprecher*innenzahl und Minderheitensprachen zeigt immer wieder ein paradox anmutendes Ergebnis: Restriktive Maßnahmen (Gebote ebenso wie Verbote) führen kaum zum gewünschten Ziel des Erhalts einer Sprache bzw. zur Identifikation der Menschen mit dieser Sprache. Migrant*innen der zweiten oder dritten Generation erlernen häufig die Herkunftssprache der Familie nicht mehr, selbst bei guten Lernbedingungen. Folgerichtig gehört auch die Freiwilligkeit des Bekenntnisses zu einer Minderheitensprache zu den elementaren Grundrechten und führt erst zum bewussten Gebrauch der Sprache.

Andererseits gibt es Beispiele, wo Verbote sogar die Identifikation verstärken. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etwa war Litauen Teil des russischen Zarenreichs (bis 1918), Russisch wurde zur einzigen Gerichtssprache und Schulsprache, verbunden mit Verbotsregelungen (Publikationsverbot) für das Litauische (Glassl, Völkl & Garleff, 2001). Dies führte allerdings nicht zum Verschwinden der litauischen Sprache, sondern zu einer verstärkten Identifikation mit derselben. Es wurden z. B. Untergrundschulen gegründet oder Bücher in litauischer Sprache heimlich gedruckt und geschmuggelt. Das Bedürfnis, die litauische Sprache zu erhalten, wurde verstärkt, der identitätsbildende Wert im Bewusstsein der Menschen verankert. Die Litauer*innen machten ihre Sprache zu einem politischen Faktor.

Ein anderes Beispiel, dass Regelungen und Normierungen nur unter speziellen Bedingungen zur Akzeptanz und Umsetzung in der breiten Bevölkerung und damit zur sprachenpolitischen Realität führen, stellen die zwei *Akademien* für die hebräische (ab 1953) und die iranische Sprache (ab 1935) dar. Ihre (Nicht-)Wirksamkeit zeigt, dass weitere Faktoren entscheidend sind, die das Individuum überzeugen müssen, solche konkreten Eingriffe in den realen Sprachgebrauch zu akzeptieren.

Die *Farhangestān-e Zabān-e Īrān* versuchte mit strikten Vorgaben wie „vermeiden Sie ein arabisches Wort, wenn es ein persisches gibt“ oder „wenn Sie ein Lehnwort und einen unbekanntes Farsi-Begriff haben, sollten Sie letzteren bewusst verwenden“ sowie mit etymologisch begründeten Neuschöpfungen von Farsi-Begriffen den aktiven Sprachgebrauch zu beeinflussen (Jazayeri, 1999). Allein im ersten Jahr wurden über 400 neue Wörter geschaffen. Trotzdem war man in dem mehrsprachigen und diglossiven Land nicht erfolgreich, die Menschen nahmen die Neuschöpfungen nicht an.

Anders in Israel, in dem nach der Staatsgründung das biblische Hebräisch als identitätsstiftende Sprache neu belebt und an die moderne Alltagsrealität angepasst wurde. Neben der Regulierung von Schreibweise, Grammatik und Lexik

schuf die *Akademie für die hebräische Sprache* neue hebräische Wörter aus hebräischen Wurzeln (Academy of the Hebrew Language, 2022). Amos Oz beschreibt dies im Roman *Eine Geschichte von Liebe und Finsternis*:

Außerdem herrschte damals ein großer Mangel an Worten: Das Hebräische war noch dabei eine gesprochene Sprache zu werden [...]. (Oz, 2004, S. 21)

Als Kind bewunderte ich Onkel Joseph v. a. dafür, daß er, wie man mir erzählte, einige hebräische Wörter des Alltagsgebrauchs gebildet und uns geschenkt hatte [...]: ‚Bleistift‘, ‚Eisberg‘, ‚Hemd‘, ‚Treibhaus‘, ‚Zwieback‘, ‚Ladung‘, ‚eintönig‘, ‚vielfältig‘ sowie ‚Sinnlichkeit‘, ‚Kran‘ und ‚Nashorn‘. (Oz, 2004, S. 10–11)

Diese beiden Beispiele veranschaulichen, dass Menschen sprachpolitische Entscheidungen reflektieren und nur passend zu ihren individuellen Bedürfnissen umsetzen. Eine erfolgreiche sprachpolitische Praxis beruht demnach auf Freiwilligkeit.

4.2 Wert einer Sprache

Mit dem Erfolg von sprachpolitischen Maßnahmen eng verbunden ist auch der Wert, der einer Sprache zuerkannt wird, denn Menschen identifizieren sich mit ihrer Sprache so stark, dass sie auch eine Ab- oder Aufwertung derselben auf sich selbst beziehen.

Als Negativbeispiel hierfür lässt sich Frankreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anführen, als die politische Führung das Land auch sprachlich zu homogenisieren versuchte. Dialekte und Regionalsprachen (z. B. Bretonisch) wurden auf dem Schulhof und in der Öffentlichkeit verboten, der Gebrauch mit Schandsymbolen (Eselsohren aufsetzen oder Pantoffeln um den Hals hängen) sanktioniert (Rack, 2010). An öffentlichen Orten hingen entsprechende Hinweistafeln („Es ist verboten, auf die Erde zu spucken und Bretonisch zu sprechen“). Diese Verbote regionaler Sprachen wurden in Frankreich zwar 1951 aufgehoben, eine Förderung derselben blieb aber weiterhin rein privaten Initiativen vorbehalten. Als Ergebnis dieser abwertenden Politik gilt das Bretonische heute mit ca. 150 000 Sprecher*innen zwar als „ernsthaft gefährdete Sprache“ (Stufe 4) laut dem *UNESCO Atlas der gefährdeten Sprachen* (2022), konnte aber in 150 Jahren trotzdem nicht völlig zum Verschwinden gebracht werden.

Die irische Sprache wiederum wurde von ebendiesem Atlas 2004 als „gefährdete Sprache“ (Stufe 3) eingestuft, da sie nur noch in 3 % aller irischen Haushalte als Alltagssprache gesprochen wurde. Die irische Regierung erkannte daraufhin, dass die Sprache auch ein elementarer Teil der irischen Identität und des tradierten Kulturgutes (immaterielles Kulturerbe) ist (Council of Europe 2005–2007, S. 11), und legte in der Erklärung zum Schutz und Erhalt der irischen Sprache 13 sprachpolitische Maßnahmen fest (Government of Ireland, 2010, S. 4). Als Basis diente das Language Education Policy Profile (LEPP) des

Europarates. Irisch wurde 2007 die erste offizielle Sprache² (Artikel 8 der Irischen Verfassung), Englisch wurde somit zur zweiten Amtssprache, obwohl die breite Mehrheit der Bevölkerung Englisch als (alleinige) Umgangssprache nutzt. Außerdem wurde Gälisch als obligatorisches Unterrichtsfach eingeführt, die tertiäre Bildung ausgebaut, Übersetzungen (v. a. von belletristischen Werken) gefördert, in der EU wurden Kurse für Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen angeboten und die Entsendungsprogramme für Lektor*innen ausgebaut (Government of Ireland, 2010). Zentrale Anliegen waren zudem die allgemeine Sichtbarkeit der Sprache (Beschilderung) und das Handlungsfeld Familie:

Ermutigung und Unterstützung der irisch sprechenden Gesellschaft – v. a. zur Übermittlung der Irischen Sprache auf die nächste Generation. (Government of Ireland, 2010, S. 21)

Der Wert der Sprache wurde also umfassend ins Bewusstsein der gesamten Bevölkerung gerückt, man setzte auf Freiwilligkeit und auf (Selbst-)Achtung. Mit diesen Maßnahmen konnte die Irische Sprache bereits 2010 auf Stufe 2 (potenziell gefährdet) im UNESCO-Atlas (2022) zurückgestuft werden. Ein Erfolg der Sprachenpolitik, weil die Maßnahmen die Menschen ansprachen und von ihnen mitgetragen wurden.

4.3 Sprachenregime

Gesetzliche und institutionelle Vorgaben können über den Gebrauch einer konkreten Sprache oder ihrer Varietät in einer bestimmten Situation bestimmen, steuern also die Sprach(en)wahl durch Vorschriften und nicht durch pragmatische Überlegungen. Busch (2021, S. 134) spricht von Sprachenregimen, die durch spezifische Machtkonstellationen und sprachliche Hierarchien gekennzeichnet werden, welche soziale, sprachliche und diskursive Praktiken schaffen, die nicht durch das Individuum, sondern durch die Situation gesteuert werden. Auch in diesem Punkt geht es um die Deutungshoheit, wenn nicht der*die Sprecher*in bestimmen kann, welcher Teil des sprachlichen Repertoires gerade am sinnvollsten für die konkrete Situation ist. Fremdbestimmt werden Menschen in diesem Falle v. a., wenn die Politik im populistischen Sinne Interessen anderer Politikfelder über die Funktion von Sprache(n) stellt. Die aktuelle sprachnenpolitische Diskussion in Österreich etwa wird stark von den Interessen einer restriktiven und xenophoben Migrationspolitik geleitet, weshalb es auf verschiedenen Ebenen auch zu absurden Regelungen und zur Ausbildung von Sprachenregimen kommt, die der Ausgrenzung dienen. Hierzu gehören v. a. zahlreiche Versuche, Schulsprachenregelungen einzuführen, die ein unreflektiertes monolinguales Konzept mit Sprachverboten für alle anderen Sprachen außer Deutsch durchsetzen wollen.

2 „The Irish language as the national language is the first official language“.

Beispielsweise plante die Koalitionsregierung im Land Oberösterreich 2015 die Einführung der sog. „Schulsprache Deutsch“ in der Hausordnung diverser Bildungseinrichtungen. Entsprechend hätten sich Kinder in den Pausen und auf dem gesamten Schulareal nur in deutscher Sprache unterhalten dürfen. Der Regelung wurde vom Bildungsministerium in einer APA-Presseaussendung mit dem Argument entgegnet, dass sie im „Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 EMRK (Europäische Menschenrechtskonvention, Anm.) und zu Art. 1 BVG (Bundesverfassungsgesetz, Anm.) über die Rechte des Kindes steht und daher unzulässig ist“. Trotzdem wird die „Schulsprache Deutsch“ an vielen Schulen auf „freiwilliger Basis“ nachdrücklich eingefordert, wobei zum einen mit dem Förderungseffekt argumentiert wird, da jene Kinder und Jugendlichen, die außerhalb der Schule andere Sprachen verwenden, zu wenig (informelle) Sprech- und Kontaktzeit in und mit der deutschen Sprache hätten. Außerdem wird der inklusive Charakter beim Gebrauch der deutschen Sprache für alle betont, denn so könne man sich nicht im Beisein anderer in „Geheimssprachen“ unterhalten.³ Wie diskriminierend diese Regelungen für Sprecher*innen von (auch) anderen Sprachen ist, denen damit nicht nur ihr Wert, sondern auch ein Teil ihrer Persönlichkeit abgesprochen wird, ist leider nur selten im Bewusstsein.

Dieses Beispiel zeigt uns, welche Folgen auftreten können, wenn andere Politikfelder die Sprachenpolitik für ihre Interessen definieren und einsetzen. Es ergeben sich daraus u. U. breitenwirksame Konzepte, die auch in der Gesellschaft ein Bewusstsein schaffen, das nicht von Konzepten des Spracherwerbs bestimmt wird. Wer die Deutungshoheit übernimmt, kann demnach auch wissenschaftlich belegte Konzepte ignorieren oder umdeuten. Dem muss die Sprachenpolitik selbstbewusst entgegenreten.

5 Parameter 2: Expert*innen

Im Spannungsfeld der drei Ebenen (Individuum – Gesellschaft – Politik), auf denen sprachenpolitische Entscheidungen getroffen und Initiativen gesetzt werden, ist es entscheidend, von wem diese ausgehen: Wer hat die Deutungshoheit und wer setzt Konzepte und Projekte um? In beiden Fällen gestalten im besseren Fall (Sprach)Expert*innen mit oder befürworten zumindest die konkrete Umsetzung. Jedenfalls aber sind auch die umsetzenden Individuen Expert*innen, die sich zumindest zu den sprachenpolitischen Vorgaben verhalten müssen. Aufgrund dieser direkten Involviertheit einzelner Personen ist ein

3 „Die Kinder und Jugendlichen sollen sich natürlich miteinander unterhalten. Das geht aber nur, wenn die Sprache einheitlich ist! Selbstverständlich wird in Österreich in den Schulen auch die Amtssprache Deutsch als Schulsprache gewählt und nicht etwa Türkisch. Das als Rassismus auszulegen ist in Wahrheit rassistisch und diskriminierend gegenüber unserer Sprache.“ (FPÖ-Bildungssprecher Dominik Nepp) FPÖ, 17. 03. 2015: <http://www.fpoe-wien.at/news-detail/news/nepp-fordert-deutsch-als-schul/>.

sprachenpolitisches Steuerungsinstrument die *Anerkennung als Expert*in*. Wer also erhält die Entscheidungs- und Deutungshoheit für sprachpolitisch relevante Schritte? Um eine demokratische Teilhabe zu sichern, ist ein offener und doch einschlägiger Expert*innen-Begriff zu fordern, der beinhaltet:

- auch (mehrsprachige) Sprecher*innen sind Expert*innen
- (Sprach)Expert*innen organisieren sich in NGOs (Verbänden)
- (Sprach)Expert*innen gehören häufig Institutionen/Organisationen an und sind nicht a priori politische Entscheidungsträger*innen
- (Sprach)Expert*innen verhalten sich zur Sprachenpolitik
- (Sprach)Expert*innen haben eine Mediationsfunktion zwischen staatlichen Richtlinien und Individuen (Studierenden, Lehrenden, Lernenden etc.)
- Das Bild der Rolle von Sprache in und für die Gesellschaft wird auch nachdrücklich von Expert*innen geprägt oder verändert.
- (Sprach)Expert*innen sollten in sprachpolitischen Entscheidungsgremien mit einer starken Stimme vertreten sein.

5.1 Wenn Expert*innen nicht gehört werden ...

Als ein Negativbeispiel, das diesem Expert*innen-Begriff nicht entspricht, kann der Integrationsbeirat in Österreich angeführt werden. In dessen Konzepten (Bundeskanzleramt, 2014) wird zwar Sprache als zu überprüfendes Kriterium, als Bringschuld der Zuwander*innen und als erstes von sieben Handlungsfeldern der Integration genannt, im Beirat aber finden wir keine*n einzige*n ausgewiesene*n Sprachexpert*in (Bundeskanzleramt, 2022).

Ein weiteres Beispiel, in dem die Stimmen der (Sprach-)Expert*innen nicht gehört wurden, war die Einführung der Deutschförderklassen in Österreich im Schuljahr 2018/19. Seither wird die Deutschkompetenz von Kindern mit sog. Migrationshintergrund z.T. noch vor Schuleintritt getestet. Wer mit „mangelhaft“ abschneidet, wird einer Deutschförderklasse (oder einem Deutschförderkurs) zugewiesen. Bereits vor der Einführung dieses Modells gab es österreichweit ablehnende Reaktionen und entsprechende Veranstaltungen von Expert*innen (ÖDaF et al., 2019). Diese wurden ebenso wenig von der agierenden Politik gehört wie die 62 Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf. Eine Auswertung derselben durch meine Studierenden ergab einerseits, dass sich unterschiedlichste Expert*innen-Gruppen in diesen Stellungnahmen zu Wort gemeldet hatten (Lehrer*innen, Direktor*innen, Ausbilder*innen, Forscher*innen) und der Tenor der Kritikpunkte (ein segregatives System, das von einem monolingualen Sprachkonzept ausgeht und nicht inklusiv ist, da es Teilhabe an eine definierte „Leistung“ bindet) in nahezu allen Stellungnahmen ident war (Kummer, 2019). Diese Punkte wurden später auch in einem wissenschaftlichen Evaluationsprojekt bestätigt (Schweiger & Müller, 2021). Für die Bildungspolitik bleiben diese (sehr einheitlichen) Expert*innen-Stimmen, die das Thema auf der Basis praktischer und wissenschaftlicher Evidenzen und aus einem sprachpolitischen Blickwinkel betrachtet wissen wollen, aber ungehört.

Denn die Bildungspolitik betrachtet das Thema der Sprachförderung aus dem Blickwinkel der Migrationspolitik und setzt demnach migrationspolitische Schritte. Sprachenpolitik aber darf nicht populistisch agieren und sich nicht anderen Politikfeldern unterordnen, will sie ihre eigenen Ziele erreichen.

5.2 Die Rolle der Expert*innen als Multiplikator*innen

Ein weiterer wichtiger Aspekt der sprachpolitischen Rolle von Expert*innen ist, dass die Politik diese Personen braucht, um ihre Konzepte umzusetzen und in die Breite zu bringen. Als Beispiel wollen wir hier einen Blick auf die Lehrendenbildung werfen, über die politische Impulse und Aktionspläne flächendeckend wirksam werden können. Entscheidend für den Erfolg von sprachpolitischen Maßnahmen ist ein entsprechendes Bewusstsein sowie Kompetenzen bei Multiplikator*innen in der Lehrendenbildung.

Seit etwa zehn Jahren definiert die Bildungspolitik in den deutschsprachigen Ländern die Sprachkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg. Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass alle Lehrende verantwortlich für die Entwicklung derselben sind, wobei v. a. auf bildungssprachliche Kompetenzen fokussiert werden soll. Natürlich stellt sich dabei die Frage, was die Bildungspolitik und Expert*innen darunter verstehen (z.B. welche Sprachen, Register, Methoden, Normen) und wie ein stringentes und reflektiertes Bewusstsein auf unterschiedlichen Bildungsebenen (Unterricht, Schulentwicklung, Aus- und Fortbildung, Lehrmaterialien etc.) erreicht werden kann. Es handelt sich um eine sogenannte Querschnittsmaterie, die meist durch das Problem gekennzeichnet ist, dass alle zustimmen und sich letztlich niemand zuständig fühlt. Etwa an diesem Punkt stehen Lehrende aller Fachrichtungen der tertiären Lehrendenbildung in Österreich, wie in einem Forschungsprojekt im Verbund Nord-Ost (drei Pädagogische Hochschulen in Wien und Niederösterreich) nachgewiesen werden konnte. Die Mehrheit der Hochschullehrenden ist sich auf den ersten Blick der Rolle der Sprache für den Bildungserfolg bewusst (Sorger et al., 2022a). Sie stellt auch hohe Ansprüche und Erwartungen an Lehrende und Studierende (Sorger et al., 2022b), jedoch nur 55,5 % kennen überhaupt Scaffolding-Techniken und lediglich die Hälfte aller Fachdidaktiker*innen trainiert sprachlich gutes Formulieren von Aufgaben (wobei 80 % darunter kindgerechtes Formulieren verstehen und damit keinen gerade weiten bildungssprachlichen Begriff haben) (Sorger et al., 2022b, S. 37–39). Dieses knappe Beispiel soll verdeutlichen, dass Bewusstsein auch Fertigkeiten und Transferwissen unter Expert*innen braucht. Dieses zu erreichen ist eine politische Aufgabe, die Sprachexpert*innen federführend involvieren muss, damit diesen die Deutungshoheit bei den Konzepten bzw. deren Entwicklung obliegt.

6 Parameter 3 und Schlussfolgerung: Sprachenpolitik als eigenes Politikfeld

Wie die angeführten Beispiele zeigen, ist Sprachenpolitik anderen Politikfeldern und deren Interessen untergeordnet, weshalb sie von denselben auch instrumentalisiert wird. Obwohl die Rolle der Sprache für den Bildungserfolg und damit die Gesellschaft in zahlreichen Grundsatzpapieren betont wird, gibt es kaum Ansätze, in denen Expert*innen auf der Basis von Erkenntnissen aus der Forschung (und Praxis) sprachpolitische Positionierungen und Aktionspläne (mit eigenem Budget) formulieren. Sprachenpolitik hat damit anderen Politikfeldern gegenüber eine „dienende Funktion“.

Dabei gibt es positive Beispiele, wie viel eine Ermächtigung als eigenes Politikfeld bewirken kann. Der kurzfristig in der Europäischen Union tätige Kommissar für Mehrsprachigkeit (2007, Leonard Orban) konnte in seiner Amtsphase entscheidende Initiativen (z. B. Eurobarometer-Sonderumfrage 386: „Europäer und ihre Sprachen“), Aktionspläne und Richtlinien (z. B. Mehrsprachigkeit als Trumpfkarte Europas) auf den Weg bringen. Zentrale Ziele der Aktivitäten waren u. a. die Schaffung eines sprachfreundlichen gesellschaftlichen Umfelds, aber auch die Förderung einer multilingualen Wirtschaft, die nachweislich durch fehlende Sprachkompetenz jährlich Umsatzverluste in Milliardenhöhe hinnehmen muss. Auch der Zugang zu Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen in der eigenen Sprache und für möglichst alle Menschen, die in der EU leben, kann nachweislich zum friedlichen und damit produktiven Zusammenleben beitragen. Diese Ziele betreffen die Gesellschaft und die Individuen ebenso wie die Politik und die Wirtschaft, weshalb sie von einem eigenen Politikfeld vertreten werden müssen, wie dies auch die *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik* fordern:

Sprachenpolitik muss als eigenständiges Politikfeld etabliert werden, das sich gleichberechtigt in Diskussionen mit anderen Politikfeldern positioniert und nicht wie bislang nur als Querschnittsmaterie gesehen wird. Die Etablierung und Gestaltung von Sprachenpolitik 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 gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit und des Ziels der Teilhabe. (Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen, 2022)

Entscheidend hierbei ist die Deutungshoheit bei Themen, die beispielsweise neben der Sprachenpolitik die Migrations- und Bildungspolitik oder auch die Arbeitsmarkt-, Wirtschafts- und Außenpolitik gleichermaßen betreffen. Fragen, ob und wie Sprache zu einem Steuerungsinstrument in solchen Prozessen werden darf, bzw. die Definition von Prüfungs- und Kompetenzziele können nicht anderen Politikfeldern überlassen werden. Sprachenpolitik muss ihre eigenen Konzepte, Handlungsräume und Maßnahmen definieren und ein eigenes Budget zur Gestaltung sowie für notwendige Grundlagenforschungen zugeordnet bekommen. Vergleichbar der Genderpolitik muss Sprachenpolitik gleichberechtigt mit anderen Politikfeldern verhandeln, politische Themen und

Entscheidungen mitbestimmen sowie Projekte initiieren können. Daraus können sich nachhaltige Impulse für gesellschaftliche Entwicklungen und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und eben ein breiter Nutzen von Sprachenpolitik ergeben. Ganz im Sinne des Tagungsmottos der IDT 2022: **mit.sprache.teil.haben.*

Literatur

- Academy of the Hebrew Language (2022). <https://en.hebrew-academy.org.il/>
- Barkowski, H. & Krumm H.-J. (Hrsg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Franke.
- Bundeskanzleramt (2014). *Nationaler Aktionsplan Integration*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/nationaler-aktionsplan.html>
- Bundeskanzleramt (2022). *Expertenrat für Integration*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/expertenrat-integration.html>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.) Facultas.
- Council of Europe (2005–2007). *Language Education Policy Profile Ireland*. <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-ireland/16807b3c2f>
- Europäische Kommission (2018). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF
- Europarat (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*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca
- Glassl, H., Völkl, E. & Garleff, M. (2001). *Die baltischen Länder: Estland, Lettland, Litauen*. F. Pustet-Verlag.
- Government of Ireland (2010). *20-Year strategy for the Irish language 2010–2030*. <https://www.gov.ie/en/policy-information/2ea63-20-year-strategy-for-the-irish-language/#:~:text=The%2020%2DYear%20Strategy%20for,consistent%20with%20international%20best%20practice>
- IDS (Institut für Deutsche Sprache) (2022). *Deutsches Referenzkorpus*. *Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2022*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.
- Jazayeri, M. A. (1999). Farhangestan. In *Encyclopedia Iranica*. <http://www.iranicaonline.org/articles/farhangestan>
- Kummer, C. (2019). *Deutschförder(t)Klassen. Eine qualitative Analyse der Stellungnahmen zum Bundesgesetz über die Änderung des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes von 1985 zur Implementierung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse* [Bachelorarbeit]. Universität Wien.
- Martens, H. (2016). *Sprachenpolitik. Eine Einführung*. Narr.

- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd*Zweitsprache), Bildungsgrenzenlos, Arbeiterkammer & lernraum wien (VHS) (2019). *Deutschförderklassen: Erfahrungen und Perspektiven* <https://www.germ.univie.ac.at/forum-deutschfoerderklassen/>
- Oz, A. (2004). *Eine Geschichte von Liebe und Finsternis*. Suhrkamp.
- Rack, F. (2010). *Französische Sprachenpolitik in der Neuzeit*. Grin Verlag. <https://www.grin.com/document/173450>
- Schweiger, H. & Müller, B. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung* (S. 43–54). Waxmann.
- Sorger, B., Camber, M., Koder, P., Kurtagic-Heindl, D. & Wöhler, L. (2022a). SpraBiLaPrim: Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe – Phase 1. *R&E Source*, 2022. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1018>
- Sorger, B., Camber, M., Gilak, G., Koder, P. & Wöhler, L. (2022b). Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer*innen in Hinblick auf die Verankerung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe. *Forschungsperspektiven*, 14/2022, 29–46.
- UNESCO (2022). *World Atlas of Languages*. www.unesco.org/languages-atlas

Anhang: Sprachenpolitische Thesen, Resolutionen und Grundsatzpapiere, die für diesen Beitrag ausgewertet wurden:

- Arbeiterkammer Wien (2018). *14 Thesen zur Sprachenpolitik*. https://www.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/14_Sprachthesen.html
- Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022). *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik*. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>
- Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ) des Europarates (2019). *Qualitätsvolle sprachliche Bildung für ein demokratisches, friedliches Europa, geprägt von sozialem Zusammenhalt: Die neun Grundpfeiler des EFSZ*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/declaration-DE_06012022_014535.pdf?ver=2022-01-06-134535-113
- Europarat (2016). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Kurze Zusammenfassung.
- FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) (2019). *Chemnitzer Erklärung. Resolution zum Entwurf des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes*. https://www.fadaf.de/de/presse_und_medien/
- IDT 2001 (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2001). *Luzerner Resolution*. <https://www.idvnetz.org/Dateien/Resolution%20Luzern.pdf>

- IDT 2005 (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2005). *Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“*. https://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklaerung.pdf
- IDT 2017 (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017). *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik*. <https://idvnetz.org/aktuelles/freiburger-resolution>
- IDV (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.) (2020). *Handreichung – Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände*. <https://idvnetz.org/handreichung-spk>
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd*Zweitsprache) (1994). *Stroblers Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik*. <https://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stroblersthesen>
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd*Zweitsprache) (2017). *Thesen von Dénesfa. Positionierung des ÖDaF zu Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/thesenvondenefsa/index1.html>
- Rat der Europäischen Union (2019a). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ.C:2018:189:TOC
- Rat der Europäischen Union (2019b). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen* (OJ C, C/189, 05.06.2019, S. 15, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02)))
- Vereinte Nationen (2015). *UNO-Agenda 2030. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (SDG)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Weltkonferenz der Sprachenrechte (1996). *Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte (Barcelona Declaration)*. <https://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html>

Ist Deutsch notwendig für die gesellschaftliche Teilhabe? Über Chancen und Grenzen

Podiumsdiskussion

Vera Ahamer, Şebnem Bahadır

Moderiert von Vera Ahamer diskutierten Nationalratsabgeordnete Nurten Yılmaz und Translationswissenschaftlerin Şebnem Bahadır, inwieweit in Österreich Gesetze von sprachpolitischer Relevanz Kommunikation in einer mehrsprachigen Gesellschaft fördern oder das Gegenteil bewirken – nämlich Deutschlernenden den kommunikativen Alltag erschweren. Das Gespräch entspannt sich, mit Blick auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, entlang der Aspekte Deutschpflicht, Deutschförderklassen, Mehrsprachigkeit sowie Recht auf Translation.

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten wurden die Bedingungen für Drittstaatsangehörige, die sich länger als sechs Monate in Österreich aufzuhalten bzw. niederzulassen beabsichtigen, sukzessive verschärft. Einen wesentlichen Markstein in dieser Entwicklung bildet die 2003 in Kraft getretene Integrationsvereinbarung (IV 2002), welche ihrem Namen nach auf Freiwilligkeit schließen lässt, in Wirklichkeit aber einer gesetzlichen Spracherwerbspflicht gleichkommt. Niederlassungswillige verpflichten sich mit Unterzeichnung der „Vereinbarung“, innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein bestimmtes Deutschniveau zu erlangen. War dies anfangs A1 nach Zuzug, so ist der Nachweis für elementare Sprachkenntnisse inzwischen bereits vor der Einreise nachzuweisen, innerhalb der beiden folgenden Jahre ist ein A2-Nachweis zu erbringen, innerhalb der weiteren drei Jahre eine B1-Prüfung abzulegen. Bei aller Kritik seitens der Spracherwerbs- und Sprachdidaktikforschung ist dies im internationalen Kontext nichts Besonderes, zumal sich diese Praxis auch in vielen anderen Einwanderungsländern in und außerhalb der EU etabliert hat. Ein besonderes *Austriacum* verschärft allerdings die Prüfungsbedingungen für Menschen mit der Absicht auf Niederlassung: Der an den Sprachtest gekoppelte Test über „Werte- und Orientierungswissen“. Wird dieser Teil nicht bestanden, so ist die Prüfung als gesamte zu wiederholen.

Bei der Podiumsdiskussion ging es nun aber weniger um testspezifische Detailfragen und die unmittelbar daraus resultierenden Probleme aus Perspektive der Spracherwerbsforschung, sondern vielmehr um den übergeordneten sprachpolitischen Kontext und damit verbundene, an Deutsch Lernende gerichtete Erwartungen. Etwa wenn die Frage nach dem Spracherwerb in der Migration verhandelt oder anders formuliert – ohne sich von der Bezeichnung „Ver-

einbarung“ irreführen zu lassen – als „Schlüssel zur Integration“ zur nicht verhandelbaren Maxime wird.

Aus diesem Grund wurden zwei Diskutantinnen eingeladen, die Sprache aus unterschiedlichen, über Didaktik und Kursraum hinausgehenden Perspektiven der Alltagspolitik und Alltagskommunikation betrachten: Nurten Yılmaz als Abgeordnete zum Nationalrat, die sich in den vergangenen Jahren immer wieder zu sprachenpolitisch relevanten Themen wie etwa die Integrationsvereinbarung sowie die Deutschförderklassen (SchOG 2017) geäußert hat, sowie Şebnem Bahadır, die am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz zu translatorischem Handeln im Kontext von Migrationsbewegungen forscht. Dabei handelt es sich in erster Linie um das Dolmetschen im sozialen, medizinischen und behördlichen Kontext, das in der Wissenschaft gemeinhin unter Community Interpreting subsumiert wird.

Angesichts der etwa 2.700 anlässlich der IDT in Wien weilenden Deutschlehrer*innen erlaubte sich die Moderatorin auf einer Tagung, die den „Schlüssel zur Integration“ in ihrem Namen trägt, den beiden Diskutantinnen die somit wohl etwas provokant anmutende Frage „Ist Deutsch notwendig für die gesellschaftliche Teilhabe?“ zu stellen.

2 Die Schule – Segregation statt Integration durch Deutsch

Nurten Yılmaz sprach mit ihrem eingangs geäußerten Wunsch, am liebsten alle 2 700 an der IDT teilnehmenden Deutschlehrer*innen nicht ausreisen zu lassen und sie zu verpflichten, an den österreichischen Pflichtschulen zu bleiben, eines von mehreren systemimmanenten Problemen an: Das Fehlen von Deutschlehrer*innen im Bildungssystem, auf das „nicht rechtzeitig geschaut wurde“ und auf das nun auf dem Rücken der Kinder mit innenpolitisch-populistischen Forderungen geantwortet wird. Allem voran sind aus ihrer Sicht in diesem Zusammenhang die sogenannten „Deutschförderklassen“ zu erwähnen. Im Unterschied zur Handhabung vor deren Einführung werden Kinder nun in Förderklassen isoliert und frontal unterrichtet. Deutsch, so Nurten Yılmaz, wird in erster Linie aber nicht in der Schule gelernt, wie sie anhand ihrer eigenen Biografie veranschaulicht: Sie selbst hat es von der Postlerin, Trafikantin, Wirtin, beim Fußballspiel im Käfig gelernt, also ebenso wenig in der Schule wie die Abseitsregeln des Fußballs oder das Singen.

Dazu kommt die Problematik der Spracherhebungstests, die nicht nur beängstigend auf die Kinder wirken können, sondern darüber hinaus eine Koppelung der Schulreife an Deutschkenntnisse bedeuten. Dabei wird verkannt, dass Schulreife andere Kriterien umfasst, wie motorische und kognitive Fähigkeiten, und Deutsch auch über Mathematik, Physik oder Basteln gelernt werden kann. Stattdessen werden Kinder vom Schulleben getrennt und verlieren eventuell als außerordentliche Schüler*innen wertvolle Jahre und/oder verlassen womöglich die Pflichtschule ohne Abschluss.

Gerade die Schule ist vor dem Hintergrund der Fehlentwicklungen der vergangenen Jahre ein Paradebeispiel für einen Bereich, in dem „Integration“ – was auch immer darunter konkret verstanden wird – für einsteigende Kinder in Form von Teilhabe ohne Deutschkenntnisse sehr wohl möglich wäre und nicht umgekehrt erst aus Deutschkenntnissen resultiert.

3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen – formelle Schubladen

Anknüpfend an die Sprachstandserhebungen bei Kindern kommt Şebnem Bahadır auf die komplexe Frage zu sprechen, was „Deutschkenntnisse“ bei Erwachsenen tatsächlich ausmachen: Bei der Zuordnung der Buchstaben im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zwecks Kategorisierung unterschiedlich gearteter bilingualer Sprachkompetenz handelt es sich um sehr formelle Schubladen. Diese mögen aus pragmatischen Gründen berechtigt sein, um auf einer übergeordneten Ebene Differenzierungen vornehmen zu können. Doch beginnt es schon hier problematisch zu werden, zumal schematische Kompetenzen abgefragt werden. Sollen aber Migrant*innen lernen, was sie im Alltag benötigen und bewusst sogenannte „Werte“ lernen, muss auf individueller Ebene argumentiert werden: Es gibt Menschen auf dem Niveau B1 etwa, die auch über weitere Ressourcen und Kompetenzen verfügen. Sie können beispielsweise als Menschen mit einem hohen Bildungsgrad, mit ausgeprägter kommunikativer Kompetenz und wertvoller Lebenserfahrung durchaus in der Lage sein, sich auch auf niedrigerem Niveau zurechtzufinden, da sie auch andere Ressourcen aktivieren können. Dies gilt sogar für Dolmetscher*innen: So können mitunter Ausübende des Berufs ohne einschlägige akademische Ausbildung mit sogenannten Soft Skills sehr kompetent sein. Dahingegen können Kolleg*innen mit entsprechender Qualifikation auf Niveau C1 oder C2 keine Lebenserfahrung mitbringen und können somit keine Bezüge zum jeweiligen Hintergrund der Klient*innen herstellen.

4 Deutschpflicht – Translationsverweigerung

Gehen wir davon aus, Ideallerner*innen lernen unter idealen Bedingungen ideales Deutsch und werden schnell „integriert“. Was passiert in der Zwischenzeit? Wie können sie an wichtige und sprachlich komplexe Informationsressourcen gelangen?

Würde Migration als Programm betrachtet, so Şebnem Bahadır, käme darin das Dolmetschen als unabdingbares Instrument vor. Etwa für bestimmte Bereiche, wo es besonders auf sprachliche, kommunikative Präzision ankommt (wie etwa der Psychotherapie) oder wo dem Patientenrecht auf Aufklärung eine besondere Bedeutung zukommt (denken wir an eine onkologische Untersuchung). Dabei handelt es sich übrigens um Bereiche, in denen auch jemand, der bereits seit zehn Jahren in Österreich lebt, durchaus Unterstützung benöti-

gen kann, ja sogar Menschen mit Erstsprache Deutsch Schwierigkeiten haben können und etwa auf intralinguale Dolmetschung angewiesen sein können.

In „klassischen“ Migrationsländern, in denen im Zuge der Migration Dolmetschen als ein Mechanismus, eine Maßnahme mitgedacht wurde, kann inzwischen auf ein beachtliches Corpus an Forschung über migrationspolitisch eingebaute Dolmetschformen zurückgegriffen werden. So ist Dolmetschen in Ländern wie Kanada und Großbritannien gesetzlich geregelt. In Österreich und Deutschland hingegen herrscht die Tendenz in Gesellschaft und Politik, wonach suggeriert wird: Dolmetschung am Anfang während des Asylverfahrens ist noch in Ordnung, aber dann soll man möglichst schnell Dolmetscher*innen aus dem eigenen Leben verbannen. Damit wird vollkommen verkannt, dass Translation gerade umgekehrt als Initialzündung für „Integration“ und dann den damit einhergehenden Deutscherwerb nötig wäre. Ganz abgesehen von einem Umstand, auf den Nurten Yılmaz in diesem Zusammenhang hinweist: Die nicht linear verlaufende sprachliche Entwicklung und das damit einhergehende Phänomen, dass etwa Menschen im fortgeschrittenen Alter die in ihrer Biografie erst später gelernte Sprache wieder verlernen können, was wiederum entsprechende Anpassungen im Pflegebereich erforderlich macht.

5 Recht auf Herkunftssprache

Das Recht auf Dolmetschleistungen ist auch immer verbunden mit dem übergeordneten, international verankerten Recht auf die Herkunftssprache. Wie bereits am Beispiel des Dolmetschens ausgeführt, wird dies in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich gehandhabt. Doch muss man gar nicht so weit gehen, um festzustellen, dass in Österreich dieses Recht auch in anderen Bereichen noch lange keinen Niederschlag gefunden hat. Nurten Yılmaz weist auf die Schule hin, wo Kinder mitunter sogar Strafarbeiten zu schreiben haben, weil sie die eine oder andere Sprache auf dem Schulgelände verwenden. Damit wird nicht nur das Recht auf die Herkunftssprache missachtet, sondern das immense Potenzial des Empowerments verkannt, demgemäß Mehrsprachigkeit eine enorme Ressource, auch im Sinne der Ermächtigung, darstellt.

Şebnem Bahadır veranschaulicht dies anhand des folgenden Paradoxons: Einerseits werden Kinder darauf hingewiesen, ihre Sprache nicht zu sprechen, andererseits werden sie als Dolmetscher*innen in Elterngesprächen ausgebeutet. Und dann wird von ihnen noch eine korrekte Dolmetschung verlangt. Das heißt, Kinder, deren Herkunftssprachen im gesellschaftlichen und besonders schulischen Kontext nicht anerkannt und wertgeschätzt werden, sollen aber bei Bedarf Dolmetschleistungen in eben diesen missachteten oder in den häuslichen Kontext ‚verbannten‘ Sprachen vollbringen, die als Grundlage für die Arbeit von Professionellen im Bildungs- und Beratungsbereich dienen sollen, und damit systemimmanente Mängel kompensieren.

6 Gibt es überhaupt „reibungslöse“ Kommunikation?

Die Integrationsvereinbarung sieht mit Erfüllung der Spracherwerbspflicht, also mit Erlangung der Niveaustufe B1, „selbstständige Sprachverwendung“ vor. Darüber hinaus sollen Lernende mit Werten der Rechts- und Gesellschaftsordnung vertraut sein. Mit dieser reduktionistischen Auffassung von Sprache und Sprachenlernen wird geradezu suggeriert, dass zugewanderte Menschen hierzulande in der Lage sein sollen, möglichst „reibungslös“, oder anders gesagt: „störungsfrei“ zu kommunizieren. Umgekehrt wird, sofern sie zum Einsatz kommen, von Dolmetscher*innen die Ermöglichung einer „reibungslösen Kommunikation“ gefordert. Ist eine solche überhaupt möglich, sei es in der unmittelbaren Kommunikation mit den inzwischen die Sprache „Beherrschenden“, sei es in der gedolmetschten Kommunikation?

Şebnem Bahadır betrachtet Kommunikation als etwas sehr Komplexes und Vielschichtiges. Reibungslosigkeit, Problemlosigkeit, wie wir sie uns als Ideal vorstellen, ist schon in der einsprachigen Kommunikation nicht möglich. Es gibt unzählige kommunikative Situationen, etwa in Paarbeziehungen, in Liebesbeziehungen, die gerade davon leben, dass wir uns falsch verstehen und dann wieder verständigen – oder zumindest meinen, uns dann wieder verständigt zu haben. In der mehrsprachigen Kommunikation gibt es ebenfalls dieses Ideal, das im Widerspruch zur Praxis steht bzw. dort gar nicht existiert. Geht es um mehrsprachige Kommunikation, so gibt es viel mehr unterbewusste Mechanismen, die in Gang gesetzt werden, wie Ängste und Vorurteile, Beschämungsstrategien, Nicht-Anerkennung, Fremdheitsgefühle etc. Deswegen wird in diesem Kontext das nicht zu erreichende Ideal einer reibungs- und störungsfreien Kommunikation noch stärker in den Mittelpunkt gerückt.

Wenn wir mehrsprachig über Dolmetscher*innen kommunizieren, so gibt es diesen Anspruch, diese müsste reibungslos, problemlos, nach bestimmten analytischen Kategorien messbar sein. Quasi gemäß Katalog: Was ist eine gute Dolmetschung, damit nichts verloren geht? Das ist ein Ideal, das wir konstruieren, eben meist aus der Angst heraus, ansonsten die Kommunikation nicht kontrollieren zu können, und das es eben auch in der einsprachigen Kommunikation nicht gibt. Wenn wir kommunizieren, wie auch auf diesem Podium der IDT 2022, so kann Kommunikation nicht ständig problem- und reibungslos sein. Es gibt immer Lücken und Missverständnisse und gerade das macht es auch spannend. Die Sprachpragmatik zeigt uns, dass Menschen sehr wohl in der Lage sind, Lücken auszufüllen. Und wir können ja nachfragen – oder mit diesen Missverständnissen leben.

7 IDT Wien 1989 – IDT Wien 2052

Die letzte IDT in Wien fand 1989 statt. Angenommen, in etwa 30 Jahren wird sie hier wieder ausgerichtet: Werden wir noch immer dieselben Fragen diskutieren?

Hoffentlich nicht, meint Nurten Yilmaz. Und wenn, dann anders und nicht problembehaftet. Noch wichtiger ist es, die Rolle der Wissenschaft als Instanz für die Politik anzuerkennen. Dies bedeutet konkret, dass etwa Forschungsergebnisse zu den Deutschförderklassen in die politischen Programme aufgenommen werden müssten. Oder ein für die DiskutantIn selbst bislang „blinder Fleck“ und auf der IDT gewonnener Impuls: das Dolmetschen. Gerade das Thema „Sprache“ ist von so vielen Feinheiten geprägt – ist man bereit, Integration anständig zu gestalten, so sind diese zu berücksichtigen. Wird dies wider besseres Wissen unterlassen, so wird sie zu einem innenpolitischen Instrument, zu einer auf allen Ebenen perpetuierten Beschämungsstrategie für die Deutsch lernenden Kinder und Erwachsenen mit fatalen Konsequenzen für die nächsten Generationen. Dem steht eine diametrale Auffassung von Integration gegenüber, die anstelle eines „Rituals der Beschämung“ Möglichkeiten und Strukturen zur Selbstermächtigung schafft – also auch über die gemeinsame Sprache Deutsch im Zeichen der Teilhabe, aber auch Sprachen im Plural. Auch Şebnem Bahadır's Fazit fällt gleich aus, indem sie auf die schnellere Transferierung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik pocht. So wäre auch die politische Inkorporierung des Phänomens Dolmetschen eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Nicht nur „Deutsch“ allein, sondern Mehrsprachigkeit, Mischsprachen und Dolmetschungen, ob professionell oder auch laienhaft, als ‚natürliches Dolmetschen‘ in mehrsprachigen Gesellschaften sollten Teil der universitären Ausbildung von Lehrer*innen in einer sich in Bewegung befindenden Gesellschaft sein. Klassische Pädagogik ist nicht mit einer genuin mehrsprachigen Gesellschaft in Einklang zu bringen, sondern damit schlicht und einfach überfordert. In vielen (Aus-)Bildungszweigen steht eine Anerkennung von und Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als Normalzustand heutiger Gesellschaften aus – was dann hoffentlich in den Universitäten und Gesellschaften von morgen nicht mehr der Fall sein wird.

In diesem Sinne war sich die Gesprächsrunde einig: Die Diskussion endet nicht mit dem Verlassen des Podiums und soll auch über den akademischen Kontext hinaus weitergeführt werden.

Literatur

- IV (Integrationsvereinbarung) 2002. Fassung vom 31. 12. 2002. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002183&FassungVom=2002-12-31>
- SchOG (Schulorganisationsgesetz) 2017. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1499879/BEGUT_COO_2026_100_2_1499879.html#:~:text=\(2\)%20Deutsch%3%20B6rderklassen%20sind%20vom%20Schulleiter,Testergebnisse%20gem%3%A4%3%20%9F%20%2%A7%2018%20Abs](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1499879/BEGUT_COO_2026_100_2_1499879.html#:~:text=(2)%20Deutsch%3%20B6rderklassen%20sind%20vom%20Schulleiter,Testergebnisse%20gem%3%A4%3%20%9F%20%2%A7%2018%20Abs)

Sprachliche Normen

İnci Dirim

Was „geht“ im Deutschen und was nicht? Diese Frage ist kompliziert. Die offiziellen sprachlichen Normen gelten in bestimmten Kontexten, in anderen wiederum gelten andere. Eine Tagung könnte beispielsweise mit „Guten Tag“ eröffnet werden, aber zwischen jüngeren Freund*innen wäre diese Begrüßung wohl zu formell. Sie würden sich in Österreich vielleicht mit „Hallo“ begrüßen oder „Merhaba“ oder „Hej“. Im vorliegenden Beitrag soll zunächst die Bandbreite möglicher sprachlicher Normen einer postmodernen Migrationsgesellschaft, in der Deutsch und andere Sprachen gesprochen werden, aufgezeigt werden. Anschließend wird der DaZ-Unterricht in den Blick genommen und es wird diskutiert, inwiefern das Primat des Native Speaker, der die Normvermittlung zu bestimmen scheint, angemessen ist.

1 Einführung

Normen kommen in vielen Wissens- und Arbeitsgebieten vor, wenn nicht sogar allen, beispielsweise müssen Geräte bestimmten technischen Normen entsprechen, um miteinander kompatibel zu sein. Diese Passung wird auch sprachlich gesichert, wobei bestimmte terminologische und morpho-syntaktische Normen gelten. Auch in allen anderen Lebensbereichen gelten bestimmte sprachliche Normen; was wann in welcher Sprache zu wem wie gesagt werden kann, wird durch die Normen mehr oder weniger bestimmt (Bourdieu, 1982/2005). Woher diese Normen kommen, wird selten diskutiert. Thomasz Maras (2015) gibt mit Bezug auf den Duden eine klassische Definition von sprachlichen Normen, nämlich, dass es sich um Regeln handle, die in einer Sprachgemeinschaft als üblich und richtig festgelegt sind. Wenn diese Definition auf die heutigen stark von Migration geprägten Gesellschaften Österreichs und Deutschlands adaptiert wird, werden zwei Probleme sichtbar: Erstens, inwiefern es eine (geschlossene) Sprachgemeinschaft gibt, und zweitens, welche sprachlichen Normen unter Bedingungen von Migration und Sprachwandel in diesen Gesellschaften als richtig gelten können. Nach der allgemeinen Wahrnehmung und im Kontext von Deutsch als Zweitsprache¹ sind die vermittelten Normen stark von Vorstellungen eines Native Speaker-Deutsch geleitet und folgen im Übrigen mehr oder weniger dem Chomsky'schen theoretischen Konzept des „idealen Sprechers/Hörers“ (Chomsky, 1968), der nie die Normen verfehlt. Es scheint klar zu sein, dass diese*r Sprecher*in die Sprache, um die es geht, in unserem Fall das Deutsche, als Native Speaker beherrscht. Wie sinnvoll

1 Diese und die nachfolgenden Überlegungen könnten auch im Hinblick auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache diskutiert werden.

ist aber die alleinige Orientierung an dieser Vorstellung? Im Folgenden soll zur Beantwortung dieser Frage zunächst die Varianz an Normen in der globalisierten Migrationsgesellschaft vorgestellt werden. Daran anschließend geht es um die Ursprünge der Orientierung an der Vorstellung des Native Speaker und dessen Kritik. Abschließend wird auf die Frage eingegangen, inwiefern es im DaZ-Unterricht möglich sein könnte, auf das „Vorbild“ des Native Speaker zu verzichten.

2 Zur Vielfalt der sprachlichen Normen in der globalisierten Migrationsgesellschaft

In der DaF/DaZ-Fachliteratur fand in den vergangenen Jahren eine relativ intensive Diskussion des Deutschen als „plurizentrische Sprache“ statt. Diese Diskussion soll in dem vorliegenden Artikel nicht neu aufgerollt werden, da es nicht so sehr um die Vermittlung des Deutschen in Ländern geht, in denen andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, sondern um das Sprechen und die Vermittlung des Deutschen in Österreich und Deutschland. In diesen Ländern ist es aus praktischen Gründen m.E. für Deutschlernende nicht besonders relevant, welche Varianten des Deutschen in anderen Ländern gelten, sondern es geht eher darum, den Deutschgebrauch im eigenen Lebensumfeld zu verstehen und zu praktizieren. Sprachliche Normen können nicht nur zwischen diesen Ländern, sondern auch innerhalb dieser Länder regional und kontextuell unterschiedlich sein, worauf im Folgenden aufmerksam gemacht werden soll (Glauning, 2013). Ein Beispiel aus den Möglichkeiten des Ausdrucks von Besitzverhältnissen in Deutschland soll dies veranschaulichen: Im Standarddeutschen gilt die Nomen+Nomen-Konstruktion, wobei ein Nomen im Genitiv steht, als Regel für die Anzeige von Besitzverhältnissen, z. B. „die Tochter der Mutter“. Im Bairischen/Bayerischen erfüllt eine Dativ+Possessivpronomen-Konstruktion dieselbe Funktion, den Genitiv gibt es in diesem Dialekt nicht. Ein Beispiel hierfür wäre „der Mutter ihre Tochter“. Ein recht witziges Missverständnis könnte möglich sein, wenn die Inschrift auf dem Reiterdenkmal vor dem Hannoveraner Hauptbahnhof gelesen wird: „Dem Landesvater sein treues Volk“. Gemeint ist hier nicht, wie man es aus dem Bairischen/Bayerischen heraus verstehen könnte, dass der „Landesvater“ ein „treues Volk“ besitzt, sondern, dass das Denkmal vom „treuen Volk“ dem Landesvater gewidmet wurde. Beide Konstruktionen besitzen in bestimmten regionalen bzw. überregionalen Kontexten Legitimität und würden möglicherweise auch in einem Deutschkurs für Fortgeschrittene besprochen werden. Formelle und informelle Register („Hallo“ und „Guten Tag“) sind oft Thema der Deutschvermittlung. Was in Deutschkursen eher weniger thematisiert wird, sind regionale Gebrauchsstandards wie „nee“ oder „na“ für „nein“, Dialekte sowie Dialekt-Standard-Kontinua (Dannerer et al., 2021). Die Bedeutung der Thematisierung von dialektalen Varianten des Deutschen rückt nach meiner Beobachtung immer stärker ins Bewusstsein und wird daher vermutlich immer öfter Thema von Deutschvermittlungsangeboten werden. Was aus der Perspektive dieses

Artikels eher in den Fokus rückt, ist die Bedeutung von als *non native* geltenden Varianten des Deutschen. In migrationsgesellschaftlichen² Kontexten wird Deutsch nicht nur als sogenannte Native Speaker-Variante gesprochen oder geschrieben, sondern in verschiedenen alternierenden Formen in Kombination mit Migrationssprachen und in von Migrationssprachen beeinflussten Varianten. Ein aktuelles Beispiel für den alternierenden Gebrauch von Migrationssprachen und dem Deutschen wäre ein auf der Internetplattform Facebook veröffentlichter Werbetext, der sich an Wiener*innen (vermutlich eher an Männer) richtet, die in ihrem Alltag auch Türkisch sprechen:

Staplerschein Yapmak Isteyen Arkadaslar
 Yarin saat 18 de Fahrschule Vienna da
 Kayit ve Bilgilendirme Yapilacaktir.
 AMS de Dahi olsaniz Gelebilirsiniz.
 Kurslarimiz WAF Desteklidir.
 Belkide Hic Para Odemeyeceksiniz.
 BU FIRSATI KACIRMAYIN.³

Auch ohne Türkischkenntnisse wird der orthografisch nicht ganz normgerechten Zusatzinformation (die Schreibung des Türkischen ist vom Deutschen beeinflusst) zu einer Werbung vermutlich entnommen werden können, dass sie sich an Personen richtet, die einen Staplerführerschein erwerben möchten (informell „Staplerschein“). Dieser wohl eher auf Deutsch besetzten Grundin-

- 2 „Migrationsgesellschaft“ verwende ich im Anschluss an Paul Mecheril im Sinne einer machtkritischen Betrachtung der Gesellschaft aus der Perspektive Migration: „Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert [...] eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. Phänomene der Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, der Entstehung von Zwischenwelten und post-nationalen Identitäten und Bürgerschaftsverhältnissen, Geschlechterverhältnisse als thematische Arena der Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Hierarchien, der Umstand, dass in immer mehr Staaten die Beibehaltung der Staatsbürgerschaft auch nach Emigration und Einbürgerung möglich ist, die Auseinandersetzungen um die Frage, wer ‚wir‘ sind, die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen etwa mit Bezug auf die Shoa oder Antisemitismus oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen sind einige Themen, die beispielhaft auf das Spektrum der Phänomene hinweisen, die unter der Perspektive ‚Migrationsgesellschaft‘ in den Blick kommen“ (Mecheril, 2019, S. 10).
- 3 Fahrschule Vienna: https://www.facebook.com/viyanamansethaber.at/photos/staplerschein-yapmak-isteyen-arkadaslaryarin-saat-18-de-fahrschule-vienna-dakayii/2238969619530539/?paipv=0&eav=Afbn3JCqBVLVdfYMQy02ka1LCtipv478f9qmL1FRVxeGK-2Kj0BoXMHNbkkFJ8kz8gI&_rdr.

formation folgen türkischsprachige Erläuterungen des Angebots, in denen deutschsprachige Akronyme wie „AMS“ (= Arbeitsmarktservice) vorkommen. Diese Akronyme stehen für Einrichtungen, die in Österreich verankert sind. Durch die deutschsprachige Verwendung wird klargestellt, dass es sich etwa nicht um ein Arbeitsamt in der Türkei handelt. Insofern ist der türkisch-deutsche Sprachgebrauch höchst kontextgebunden, funktional und ergänzt eine deutschsprachige Werbung, die vielleicht von türkisch-deutschsprachigen Wiener*innen nicht genauso wahrgenommen würde wie die gemischtsprachige. Im Übrigen ist die Hauptanzeige mit englischen Versatzstücken wie *interested* ergänzt. Dies ist ein Hinweis auf die Bedeutung des Englischen in der globalisierten Gesellschaft. Wenn jemand in Österreich Deutsch verwenden möchte, muss diese Person vermutlich (dies wäre empirisch genauer zu untersuchen) auch gute Kenntnisse des Englischen besitzen.

Diese dreisprachige Anzeige veranschaulicht, dass in Österreich zwar Deutsch die dominante Amtssprache ist – und zwar die in einer sogenannten *native*-Variante gesprochene Form – ,aber dass zugleich in gesellschaftlichen Bereichen eine mehrsprachige Schriftlichkeit existiert und damit andere Normen gelten. Beispiele wie die Werbeanzeige für den Staplerführerschein gehören zum Alltag der sogenannten deutschsprachigen Länder.

Auch im mündlichen Bereich ist nicht nur das Sprechen verschiedener Sprachen, sondern der alternierende Gebrauch von Migrationssprachen, dem Englischen und dem Deutschen gang und gäbe. Ein Beispiel wäre die Äußerung, mit der während der Coronapandemie eine studentische Mitarbeiterin eines Testzentrums auf meine Frage antwortete: „Anmeldung yaptırmaq şart degil.“ (= Es ist nicht nötig, sich anzumelden.) Die Mitarbeiterin, die aufgrund meines Namens vermutete, dass ich Türkisch kann, sprach mit mir in der üblichen Art und Weise, wie in Wien häufig Deutsch und Türkisch verwendet werden. Wie im obigen schriftlichen Beispiel kombinierte die Mitarbeiterin Deutsch und Türkisch, indem sie das Türkische als Grundlage verwendete und das Deutsche darin einbaute. Über den Grund darüber könnte nachgedacht werden; was an dieser Stelle wichtiger als der mögliche Grund für die Alternation ist, ist eher der Hinweis auf sie. Besonders faszinierend war für mich der Deutschgebrauch des Leiters eines Umzugsunternehmens, der mit mir, seiner Kundin, Türkisch sprach, mit seinen Mitarbeitern, die kein Türkisch konnten, in einem recht standardnahen Deutsch und mit anderen Mitarbeitern am Telefon in einer Art Pidgin-Deutsch mit vereinfachten Regeln. Diese Sprachkontakthänomene werden in der linguistischen Fachliteratur seit vielen Jahren intensiv bearbeitet (zum Überblick s. Riehl, 2018). Die städtische Mehrsprachigkeit, in der verschiedene Sprachen gemeinsam in unterschiedlicher Form verwendet werden, wird von Alastair Pennycook als „Metrolinguismus“ (*metrolinguism*) bezeichnet (Pennycook, 2012; Pennycook & Otsuji, 2015). Pennycook macht damit vor allem auf hybride Sprachpraktiken aufmerksam, in denen die Grenzen zwischen den Sprachen verwischt werden. Thomas Fritz zeigt mit Daten aus Wien, die mit der Methode des Language Landscaping (Blommaert, 2013) erhoben

wurden, wie diese hybride Mehrsprachigkeit in der Stadt sichtbar wird (Fritz, 2019).

Trotz der dargestellten Mehrsprachigkeit als Lebensform urbaner Räume der „amtlich deutschsprachigen Regionen“ (Dirim, 2015, S. 26)⁴ orientiert sich der DaZ-Unterricht weitestgehend an der Vorstellung des deutschsprachigen Native Speaker. Im folgenden Kapitel werden einige Überlegungen zum Ursprung dieser Orientierung vorgestellt.

3 Ursprung der Vorstellung Native Speaker

Native Speaker ist generell ein positiv konnotierter Begriff. Wer möchte eine Fremd- oder Zweitsprache nicht wie ein sogenannter Native Speaker sprechen? Die tiefere Auseinandersetzung mit dieser Vorstellung zeigt allerdings, dass die Höherbewertung einer als *native* geltenden Sprachvariante die Abwertung von Varianten nach sich zieht, die als *non native* gelten, auch wenn vielleicht nicht diese Bezeichnungen verwendet werden. Holliday untersuchte dieses Verhältnis im Hinblick auf die unterschiedliche Bewertung der nationalen Varianten des Englischen, insbesondere die Abwertung des indischen Englisch gegenüber anderen nationalen Varianten wie britisches oder amerikanisches Englisch und schlug als Ausdruck der Hierarchisierung dieser Varianten den Begriff Native Speakerism (Holliday, 2015) vor. Gemeint ist, dass die als *native* angesehenen Varianten über das indische Englisch gestellt werden und damit auch höher bewertet werden. Das Phänomen des Native Speakerism (Holliday, 2015) ist allerdings nicht auf die hierarchische Bewertung nationaler Standardvarianten beschränkt. Im migrationsgesellschaftlichen Zusammenhang wird diese Problematik ebenfalls sichtbar, vor allem im Falle der Aussprache, da andere Aussprachevarianten als die vor Ort als natürlich (= *native*) geltenden als unnatürlich (= *non native*) und falsch angesehen und damit abgewertet werden. Settineri zeigt mit einer Befragung von Studierenden, dass unterschiedliche Akzente im Deutschen ungleich bewertet werden (Settineri, 2011; vgl. auch Gulden Schuh, 2015). So wird beispielsweise ein französischer Akzent im Deutschen höher bewertet als ein arabischer (Settineri, 2011). Diese sprachbezogene Differenzsetzung bleibt nicht auf die Bewertung von Akzenten beschränkt, sondern wirkt sich auf das Ansehen der Personen aus, die mit den Akzenten bzw. sprachlichen Differenzen in Verbindung gebracht werden (Dönmez, 2019). In einer Studie wurde gezeigt, dass in Österreich örtliche Dialekte des Deutschen höher bewertet werden als Aussprachevarianten des Deutschen, die unter dem Einfluss von Migrationssprachen zustande kommen (Knappik et al., 2013). So

4 „Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet [ist], aber nicht [zutrifft]. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim, 2015, S. 26).

wurde unter anderem die Aussprache einer Kollegin von einer Lehrerin wie folgt beschrieben:

[...] und wirklich jetzt eine Kollegin, es gibts nur eine einzige Kollegin bei uns an der Schule, die äh [xy] als ihre Erstsprache hat, ähm, in der Färbung hört man's, die unterrichtet Deutsch. Die Eltern haben damit ein Problem, wenn sie zum Beispiel nach dem Elternsprechtag, hab ich das, dass viele Eltern kommen und sagen, wie kann die Kollegin Deutsch unterrichten, das merkt man ja selber, dass die äh eigentlich einen Migrationshintergrund hat.⁵

In diesem Zitat wird die Vorstellung sichtbar, dass eine bestimmte Aussprache im Gegensatz zu anderen (als natürlich bzw. *native* geltenden) negativ auffällt und mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ in Verbindung gebracht wird. Diese Verbindung von „Akzent“ und Herkunft/„Migrationshintergrund“ wird dann zum Anlass genommen, die Eignung der Person, der diese Kategorien zugeschrieben werden, als Lehrerin für Deutsch in Frage zu stellen.

Dragan Miladinovic (2014) arbeitet heraus, dass bestimmte Varianten des Deutschen (bspw. „der Butter“ anstelle von „die Butter“) bei bestimmten Personen als dialektal akzeptiert werden, aber bei anderen, die als Menschen mit Migrationshintergrund angesehen werden, in derselben Region als Phänomen der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache eingeordnet und als Fehler abgewertet werden.

Pierre Bourdieu hatte sich in einer sehr bekannten Studie mit der Hierarchisierung von Standardfranzösisch und Patois befasst (Bourdieu, 1982/2005), was man auf das Verhältnis von Dialekten und dem Standarddeutschen übertragen könnte. Die oben genannten Arbeiten, vor allem die Studie von İnci Dirim et al., zeigen aber zusätzlich, dass Dialekte (= als *native* geltende Varianten einer Sprache) höher bewertet werden als sprachliche Varianten, die unter dem Einfluss von Migrationssprachen zustande kommen. Dies weist darauf hin, dass eine Verbindung zwischen Ort/Boden und Sprache hergestellt wird. Menschen, die nicht dieser Vorstellung von „Urwüchsigkeit“ entsprechen, werden unter dem Einfluss des Native Speakerism mit Verweis darauf, ihre Sprechweise sei „unnatürlich“, habe mit Migration und Deutsch als Zweitsprache zu tun, abgewertet; ihr sprachliches Können wird als fehlerhaft eingeordnet. Dies zeigt, dass in der Migrationsgesellschaft nach wie vor eine Bodenideologie zu finden ist. Diese Ideologie wiederum kann mit der Entstehung von Nationalstaaten einer bestimmten Variante erklärt werden, bei der eine bestimmte Sprache zum Symbol eines Nationalstaates erkoren und als solches durchgesetzt wird (Gogolin, 2008²). Pelin Aktaş und Ünsay Yiğit (2018) zeigen mit Interviews auf, dass in der Türkei ein kurdischer Akzent im Türkischen im Feld der Medien dazu führen kann, dass es zu verminderten Berufsaussichten für Studierende mit

5 Datenauszug aus dem Forschungsprojekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“, von İnci Dirim, Marion Döll, Magdalena Knappik als Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zwischen 09/2011–08/2013 durchgeführt (Knappik et al., 2013).

diesem Akzent kommt. Auch hier ist die Vorrangstellung des Türkischen und dessen Istanbul Variante als Symbol für den türkischen Nationalstaat ausschlaggebend für die Abwertung des Türkischen mit kurdischem Akzent. Dieses Verhältnis kann in vielen Nationalstaaten vorgefunden werden. Insgesamt kann gesagt werden, dass bestimmte sprachliche Unterschiede in hegemonialen Kontexten so bedeutsam (gemacht) werden, dass über sie Ausschlüsse (und im Gegenzug Einbezug) legitimiert werden (können).

Es stellt sich im Anschluss an die bisherigen Darstellungen und Überlegungen – vor allem in Anbetracht dessen, dass die Welt von Bewegung (internationale Migration und Binnenmigration sowie Flucht) geprägt ist und Mehrsprachigkeit, Sprachkontaktphänomene und sprachliche Hybridität den Alltag vieler Menschen bestimmen – die Frage, warum nur eine bestimmte Variante, die als *native* gilt, als richtig akzeptiert werden sollte. Eine Kategorie, die sich bei der sozialen Errungenschaft von Sprache auf die Vorstellung von „Natürlichkeit“ bezieht, ist auch aus einer postkolonialen und postnationalsozialistischen Sicht diskussionswürdig. Aus einer Vielfalt von Zugängen akzeptierenden und diskriminierungskritischen Perspektive werden im folgenden letzten Kapitel des vorliegenden Artikels daher einige Grundsatzüberlegungen zu einer Öffnung des DaZ-Unterrichts vorgestellt.

4 Konsequenzen für den DaZ-Unterricht

Die obigen Darstellungen sollten deutlich gemacht haben, dass Deutschvermittlung, die alleine die als „natürlich“ geltende Variante des Deutschen in den Vordergrund stellt, Gefahr läuft, Native Speakerism und damit die Hierarchisierung von deutschsprechenden Menschen zu verstärken. Dies ist nicht unproblematisch, weil beispielsweise andere Ausspracheformen als die, die als *native* gelten, nach dieser Konzeption nicht legitim sind. Damit wird das Deutsch vieler Menschen, die in den sogenannten deutschsprachigen Ländern leben, als fehlerhaft angesehen. Die Ablehnung von migrantischem Deutsch ist aus einer diskriminierungskritischen Perspektive fragwürdig, wirkt aber auch recht unverständlich, wenn darüber nachgedacht wird, wie vielfältig die als *native* geltenden Aussprachen des Deutschen sind. Warum sollten nicht weitere Varianten dazukommen? Diese und weitere Fragen drängen sich auf, wenn mitbedacht wird, dass Mehrsprachigkeit den Alltag vieler Orte in Österreich und Deutschland prägt und funktional ist. Im Anschluss an die Arbeiten von Thomas Fritz wäre dringend geraten, dass Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Gründen in die Deutschvermittlung einbezogen wird (Fritz, 2012). Es gibt nicht die eine Norm, die zur sprachlichen Handlungsfähigkeit in den amtlich deutschsprachigen Regionen führt. Deutsch ist eine variantenreiche Sprache, die auch von Migrationssprachen beeinflusst bzw. von Menschen, die auch andere Sprachen als Deutsch als ihre lebensweltlichen Sprachen sprechen, mitgestaltet wird. Selbstverständlich soll dieses Plädoyer nicht bedeuten, dass es nicht wichtig wäre, Deutschlernenden das Standarddeutsche zu vermitteln. Das Standarddeutsche ist eine Variante, die für die barrierefreie und erfolgreiche

Teilnahme an Bildungsinstitutionen und vielen weiteren Kontexten in den sogenannten deutschsprachigen Ländern große Bedeutung besitzt. Allerdings wird selbst in diesen Institutionen eine große Varianz des Deutschen verwendet (Blaschitz et al., 2018) und daher erscheint es ratsam, Varianz und Mehrsprachigkeit Teil einer allgemeinen Deutschvermittlung werden zu lassen. Zudem wäre es aus einer diskriminierungskritischen Perspektive wichtig, Respekt vor anderen Varianten als den als *native* geltenden zu vermitteln. Jeder Mensch hat es verdient, respektvoll angehört zu werden, ganz unabhängig davon, ob sein Sprechen als *native* eingeordnet werden kann oder nicht.

Literatur

- Aktaş, P. Ü. & Ünsay, Y. (2018). „Accented“ Language in the Field of Media and Communication in the framework of Linguicism. In İ. Dirim, J. Köck & B. Springsits (in Zusammenarbeit mit D. Pokitsch) (Hrsg.), *Dil Irkçılığı – Linguizismus – Linguicism. Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als internationalinterdisziplinäre Perspektive* (S. 215–236). Yeni İnsan.
- Blaschitz, V., Perner, K., Grabenberger, H., Weichselbaum, M., Dirim, İ. & Templ, V. (2020). Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Dialekt-Standard-Kontinuum. *Zielsprache Deutsch*, 2020 (2), 3–20.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1982/2005). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Braumüller.
- Chomsky, N. (1968). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Suhrkamp.
- Dannerer, M., Dirim, İ., Döll, M., Grabenberger, H., Perner, K. P. & Weichselbaum, M. (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Waxmann.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 25–48). Debus Pädagogik.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) – Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*, 93, 13–32.
- Dönmez, A. (2019). *Deutsch als Zweitsprache im Kontext Rassismus am Beispiel türkisch-deutschsprachiger Eltern mit Kindern im Kindergartenalter* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Fritz, T. (2012). Augen und Ohren nicht vor mehrsprachiger Realität verschließen. In *Der Standard* (Interview), <https://www.derstandard.at/story/1339638903121/deutscherunterricht-mit-erwachsenen-ohren-nicht-vor-mehrsprachiger-realitaet-verschliessen>

- Fritz, T. (2019). Mehrsprachigkeit in Wiens Straßen und Märkten – Multilingualism in Vienna's streets and markets. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 33 (*Supplementum*), 57–65. <https://doi.org/10.5817/BBGN2019-S-5>
- Glauning, M. M. (2013). Deutsch im 21. Jahrhundert: „pluri-“, „supra-“ oder „postnational“? In D. Sava & H. Scheuringer (Hrsg.), *Dienst am Wort. Festschrift für Ioan Lazarescu zum 60. Geburtstag* (S. 123–132). Stutz.
- Gogolin, I. (2008²). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Guldenschuh, S. (2015). Akzentismus – Oder warum die Verwendung von Standardsprache unter Umständen als unzureichend betrachtet wird. In İ. Dirim, J. Köck & B. Springsits (in Zusammenarbeit mit D. Pokitsch) (Hrsg.), *Dil Irkçılıđı – Linguizismus – Linguicism. Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als internationalinterdisziplinäre Perspektive* (S. 185–214). Yeni İnsan.
- Holliday, A. (2015). Native-speakerism: Taking the Concept Forward and Achieving Cultural Belief. In A. Swan, P. Aboshiha & A. Holliday (Hrsg.), *(En)Countering Native-speakerism. Global Perspectives* (S. 11–25). Springer Nature.
- Knappik, M., Dirim, İ. & Döll, M. (2013). Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 42–61). Schneider.
- Maras, T. (2015). Die sprachliche Norm und ihre (In)Varianten als feste Grundlage für die Evaluation von sprachlichen Ausdrücken. *ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS, FOLIA GERMANICA*, 11. <http://dx.doi.org/10.18778/1427-9665.11.06>
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Beltz.
- Miladinovic, D. (2014). Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2014 (2), 137–147.
- Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Multilingual Matters.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism. Language in the City*. Routledge.
- Riehl, C. M. (2018). *Sprachkontaktforschung*. Narr.
- Settinieri, J. (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 16 (2), 66–80.

„Österreichische Werte“: Restriktion, Exklusion, mangelnde Reflexion? *Lessons to learn* für die DaZ-Erwachsenenbildung

Marija Cubalevska, Clara Kittl-Elhmissi

Der folgende Beitrag setzt sich mit Werte- und Orientierungskursen als Zwangsmaßnahme auseinander, die in Österreich als Instrument einer restriktiven Integrationspolitik etabliert wurde und im Bereich der Erwachsenenbildung nach Österreich immigrierende Personen aus Drittstaaten als Zielgruppe definiert. Der Text basiert im Wesentlichen auf den Ergebnissen der Masterabschlussarbeiten von Cubalevska und Kittl-Elhmissi, die sich jenem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten widmen. Der Beitrag endet mit einem Ausblick, der eine kritische Perspektive und zudem einen Einblick in die laufende Forschung Cubalevskas bietet.

1 Einleitung

Die Beschäftigung mit der Verflechtung sprachen- und integrationspolitischer Rahmenbedingungen und ihrem Einfluss auf den Sektor der Erwachsenenbildung im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache erscheint mit Blick auf den Krieg in der Ukraine und den damit einhergehenden Fluchtbewegungen innerhalb Europas aktueller denn je. Sich eingliedernd in allgemeine europäische Tendenzen, basiert die österreichische Integrationspolitik auf einer strikten Trennung zwischen erwünschter, erleichterte Bedingungen vorfindender innereuropäischer Migration auf der einen und tendenziell zunehmend streng regulierter Immigration aus „Drittstaaten“ auf der anderen Seite (Bednarz, 2017, S. 76; Kittl, 2020, S. 1).

Der DaZ-Sektor wird in besonderem Maße von migrationspolitischen Rahmenbedingungen und integrationspolitischen Forderungen beeinflusst (Krumm, 2017, S. 19; Sprung, 2016, S. 374). Jene Verhältnisse bedingen wesentlich pädagogisches Handeln im Bereich institutionalisierter Erwachsenenbildung in Österreich, die sich zwischen den Gegenpolen der Ermächtigung ihrer Adressat*innen auf der einen und der Beteiligung an restriktiven, aus dem Integrationsdispositiv erwachsenden Zwangsmaßnahmen auf der anderen Seite bewegt (Mecheril, 2011, S. 52; Sprung, 2016, S. 376). Kittl-Elhmissis Arbeit „Wertevermittlung als Chance für die Migrationsgesellschaft? ‚Österreichische Werte‘: Wie unterschiedlich sind ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ wirklich? Eine kritische Betrachtung der Rechtfertigung verpflichtender Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung“ nimmt die gesetzliche Verankerung verpflichtender Wertevermittlung für Geflüchtete und Drittstaatenangehörige als Ausgangspunkt, um sich mit der Frage zu beschäftigen, ob die Bestimmung jener Adressat*innengruppe für die Vermittlung „österreichischer“ Werte als gerecht-

fertigt zu betrachten ist oder vielmehr Tendenzen kulturalisierenden Otherings zum Ausdruck bringt (Kittl, 2020). Cubalevskas ethnografische Arbeit „Perspektiven DaZ-lernender Frauen* auf Wertevermittlung im (Sprach-)Unterricht“ (2019) gibt hingegen einen Einblick in die tatsächliche Unterrichtsgestaltung sowie in die Reflexion von Teilnehmerinnen über die Werte- und Orientierungskurse, deren Inhalte, Widersprüche und den daraus gezogenen Nutzen. Zum Abschluss gibt es einen Einblick in Cubalevskas laufendes Forschungsprojekt zu zivilgesellschaftlich organisierten Sprachlernangeboten in sogenannten Transitländern an der Peripherie Europas.

2 Über Othering in der österreichischen Migrations- und Integrationspolitik

Folgend der Darstellung von Riegel (2016) äußern sich die Prozesse des Otherings, indem

in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essenzialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird. (Riegel, 2016, S. 52)

Inwiefern diese Prozesse des Otherings mit der österreichischen Integrationspolitik in Verbindung gebracht werden können, soll zu Beginn anhand folgender, der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ entnommenen Aussage illustriert werden:

Es ist daher wichtig, dass Sie diese Grundwerte verstehen, respektieren und mittragen. Sie sollen verstehen, warum *uns* diese Werte wichtig sind. Sie sollen die Fähigkeit erwerben, *unsere* Werterhaltung zu teilen. Wir erwarten von Ihnen, dass Sie am gemeinsamen Projekt Österreich mitarbeiten. [...]. Wer nach Österreich zuwandert, muss diese Regeln befolgen, auch wenn sie ungewohnt sind. (BMEIA & ÖIF, 2016, S. 10–11, Hervorh. durch Verf.)

Hierbei wird die Vorstellung einer vermeintlich homogenen „Wir“-Gemeinschaft der Österreicher*innen etabliert, der eine imaginierte Gruppe der „Anderen“ im Sinne Geflüchteter, subsidiär Schutzberechtigter und Drittstaatenangehöriger als Adressat*innengruppe jener Lernunterlage gegenübergestellt wird. Des Weiteren wird eine direkte Aufforderung zur Akkulturation und Assimilation zum Ausdruck gebracht, indem impliziert wird, österreichische Grund- und Menschenrechte wichen von Vorstellungen der Angehörigen betreffender Adressat*innengruppe ab. Riegel gemäß kann hierbei das Element der Selbstvergewisserung hegemonialer Strukturen und Privilegien anhand des Vergleichs der eigenen, „selbstverständlichen Normalität“ mit der Kontrastfolie des konstruierten, nicht explizierten „Anderen“ erkannt werden (Riegel, 2016, S. 53). Impliziert wird dabei sowohl in den Lernunterlagen sowie grundsätzlich in der gesetzlich implementierten Forderung verpflichtender Wertevermittlung für Drittstaatenangehörige die Annahme der kontrastiven Gegenüberstellung

eines imaginierten homogenen österreichischen (europäischen) Wertefundaments im Vergleich zu den Wertvorstellungen der Angehörigen von Nicht-EU-Staaten, die es im Sinne der Defizithypothese auszugleichen gilt. Eine explizite Grundlage für jene Annahme bleiben die Informationstexte, Lernunterlagen und Curricula des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) ihren Leser*innen allerdings schuldig.

Wie aktuell die kritische Reflexion dem Phänomen des Otherings entwachsen-der Ungleichbehandlung immigrierender, Schutz suchender Personen vor dem Hintergrund der aktuellen geopolitischen Lage und aus dem Angriffskrieg in der Ukraine erwachsender, innereuropäischer Fluchtbewegungen ist, lässt sich etwa am folgenden, im offenen Brief „Krieg ist Krieg. Mensch ist Mensch.“ abgedruckten Zitat der Geschäftsführerin von Amnesty International Österreich illustrieren:

Menschen in Gefahr zu schützen ist nicht nur eine rechtliche, sondern auch eine menschliche Pflicht. Das gilt ebenso für die Gleichbehandlung aller Schutzsuchenden – unabhängig von Nationalität, Aufenthaltsstatus und anderer Identitätsmerkmale. (Schlack, 2022, zit. n. Amnesty International Österreich et al., 2022)

3 Integrationsregime: Imaginierte Differenzen mit realen Konsequenzen

Die Termini „Integrationsregime“ und „Test-Regime“ können in Anlehnung an Foucaults Theorie der Gouvernementalität (2013) – den natürlichen Anspruch von Staaten, die Kontrolle in Form vertraglich festgelegter Regulierungen der Beziehung zwischen den Menschen und dem Staat beschreibend – herangezogen werden, um die Macht sprachlicher Testinstrumente im Feld von Migration zu beschreiben (Printschitz, 2017, S. 241–242, zit. n. Kittl, 2020, S. 61). Für Plutzer steht bei der Implementierung integrativer Maßnahmen im Rahmen der Migrationspolitik nicht die Ermächtigung betreffender Adressat*innengruppen, etwa durch die Förderung von Kompetenzen in der Zielsprache, im Vordergrund, sondern vielmehr eine Fokussierung auf die Interessen und Ängste der gesellschaftlichen Majorität (Plutzer, 2010, zit. n. Kittl, 2020, S. 62).

„Sprache, Werte und Normen“ sind die wesentlichen Konzepte, mit denen der österreichische Integrationsdiskurs seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert operiert (Volf & Bauböck, 2001, zit. n. Gruber et al., 2016, S. 67). Restriktiv ausgerichtete gesetzliche Regelungen betreffend das Aufenthaltsrecht sowie die Implementierung sprachlicher Mindestvoraussetzungen als Integrationskriterien gehen mit der Ausrichtung des Diskurses um Migration und Integration auf Assimilation einher (Götzlmann, 2010; Mourao Permoser, 2012, zit. n. Kittl, 2020, S. 63).

Kritisch betrachtet können im österreichischen Integrationsgesetz, einschließlich der Integrationsvereinbarung, Tendenzen des Otherings und der Einnahme der Perspektive des Integrationsdispositivs als implizite Annahme erkannt wer-

den: Drittstaatenangehörige werden hierbei offenbar willkürlich als „Andere“ konstruiert, von denen im Sinne der Verpflichtung zum Nachweis der Absolvierung gesetzlich verankerter Integrationsmaßnahmen eine Bringschuld eingefordert wird, die nicht nur als Voraussetzung für den Erwerb an Rechten und Partizipationsmöglichkeiten im Zielland gilt, sondern deren „Zwangscharakter“ im Sinne der drastischen Konsequenzen, die mit der Nichterfüllung jener Auflagen einhergehen (im schlimmsten Fall etwa mit dem Entzug der Aufenthaltsberechtigung) noch verstärkt wird (Sprung, 2016, zit. n. Kittl, 2020, S. 9).

4 Die Rolle des ÖIF

Integrationspolitik und damit im weitesten Sinne auch Bildungspolitik im Hinblick auf Menschen mit Fluchterfahrung werden in Österreich maßgeblich vom ÖIF bestimmt, seit er 1991 aus dem Flüchtlingsfonds der Vereinten Nationen hervorgegangen ist und sukzessive mit ausgeweiteten Arbeitsbereichen und Kompetenzen ausgestattet wurde (Rosenberger & Gruber, 2020, S. 60). In diesem Zusammenhang organisiert der ÖIF seit 2011 sogenannte Werte- und Orientierungskurse, die für bestimmte Menschengruppen, nämlich für Geflüchtete, nicht nur verpflichtend, sondern deren positiver Abschluss auch voraussetzungsvoll für weitergehende soziale und politische Rechte ist (Plutzer, 2010, S. 125–126; Rosenberger & Gruber, 2020, S. 59).

Darüber hinaus ist der ÖIF mit der Umsetzung, Auftragsvergabe an Träger sowie Evaluation und Beaufsichtigung der ebenfalls verpflichtenden Deutschkurse (bis Niveau A2) beauftragt. Auch in diesen Kursen soll Wertevermittlung in den Sprachunterricht integriert einfließen (de Cillia, 2020, S. 86). Dies ist eingebettet in ein internationales Klima, in dem viele (west- und mitteleuropäische) Staaten Sprachkompetenzen und/oder Wertekurse einführen, die gleichzeitig als Hürden/Beschränkungen für Teilhabemöglichkeiten dienen (Schinkel, 2017). Der Diskurs um Werte und ihre ethno-kulturelle Verortung ist allerdings wesentlich älter und baut auf einer jahrhundertelangen Kolonialgeschichte sowie ihren diskursiven Rechtfertigungsmustern auf (Hall, 1992; Said, 1978).

5 Wessen Werte? Welche Werte? Das Konzept der „Wertevermittlung“ unter Kritik

Bereits vor der Einführung der verpflichtenden Werte- und Orientierungskurse wurde von Expert*innen Kritik daran geübt, dass diese Lehrgänge ihr erklärtes Ziel, Wertebildung herbeizuführen bzw. zu unterstützen, unmöglich erreichen können: „Werte können nicht einfach, wie z. B. Fachwissen vermittelt werden und eine bloße Wissensvermittlung über Werte führt noch lange nicht zu Wertebildung bei den Adressaten“ (Schubarth, 2010, S. 28).

Stattdessen führt eine deklarative Wertevermittlung, wie sie derzeit in den Werte- und Orientierungskursen Anwendung findet, dazu, dass Inhalte auswendig gelernt, nicht jedoch notwendigerweise auch geteilt oder auch nur

bewertend reflektiert werden. Eine Situation, in der Wissen über Werte nicht nur explizit und deklarativ vermittelt wird, sondern die Inhalte darüber hinaus unter teilweise hohem Leistungsdruck und innerhalb kurzer Zeit mittels Multiple-Choice-Fragebogen abgeprüft (integriert in eine Sprachkompetenzfeststellung in der Zielsprache Deutsch) werden, führt nicht zwangsläufig auch dazu, dass die Inhalte verinnerlicht werden. Hierzu kommentiert Plutzar 2010 in ihrem Beitrag „Sprache als Schlüssel zur Integration“ bereits vor Anlaufen der Werte- und Orientierungskurse Folgendes:

Aber auch die mit bestandenen Prüfungen verbundenen Rituale können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Bestehen einer Prüfung noch wenig darüber aussagt, ob die Geprüften die Inhalte auch behalten werden und vor allem, wie die Geprüften zu diesen Inhalten stehen. Es ist eine durchaus naive Vorstellung zu glauben, dass eine Überprüfung von staatsbürgerlichem Wissen auch dazu führt, dass die darin vermittelten Normen und Werte auch geteilt werden. (Plutzar, 2010, S. 129)

Bisherige Forschungsergebnisse unterstützen die These, dass sich Geflüchtete in Werte- und Orientierungskursen für das Zusammenleben in Österreich relevante Werte aneignen, nicht. Dazu trägt neben den skizzierten theoretischen Überlegungen zu Werten und deren individueller Herausbildung zusätzlich die Gegebenheit im Unterricht bei, die Lehrende vor die Herausforderung stellt, die sehr heterogenen Lernendengruppen binnen kürzester Zeit zu befähigen, einen Multiple-Choice-Test zu österreichischen Werten und dem Leben in Österreich zu bestehen. Wie die Arbeit von Cubalevska (2019) zeigen konnte, wurde dieses Ziel durch kollektives Auswendiglernen der richtigen Prüfungsantworten im Kurs bewerkstelligt.

In den Fokusgruppendifkussionen sorgt das Schlagwort „kulturelle Unterschiede“ am ergiebigsten für Diskussion. Diese kulturellen Unterschiede werden mit Verhaltensregeln in Verbindung gebracht, die sich einerseits auf den Umgang mit fremden Kindern und Erwachsenen beziehen (Cubalevska, 2019, S. 78). Dabei zeigt sich das Muster, die „zu Integrierenden“ als Grenzüberschreiter*innen darzustellen, denen beigebracht werden muss, persönliche Grenzen nicht ohne Erlaubnis zu übertreten (Cubalevska, 2019, S. 80). Andererseits werden Regeln in Bezug auf das Sozialsystem genannt, wie etwa, dass die Gesundheitskarte (e-Card) nicht gemeinschaftlich genutzt werden darf. In einer Fokusgruppe wehren sich die Teilnehmerinnen gegen die Zuschreibung, Migrant*innen würden die Funktionsweise der personenbezogenen Krankenversicherung nicht verstehen (Cubalevska, 2019, S. 71–72).

Während manche Teilnehmerinnen auf die Nachfrage der Behandlung kultureller Unterschiede im Kurs als erste Assoziation den Islam nennen, geben andere an, vor allem über Ernährung, Freizeitgestaltung, Musik und Kindererziehung gesprochen zu haben (Cubalevska, 2019, S. 74). Das zeigt, wie unterschiedlich diese Themen behandelt werden, in Abhängigkeit von den jeweiligen Kursleitenden. In Bezug auf Vorurteile gegenüber dem Islam betonen die

Teilnehmerinnen, dass es keinen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und dem Tragen eines Kopftuchs gibt:

[...] in Österreich, immer denken wenn Frauen tragen Kopftuch immer ääh immer ...Frauen immer nicht, nicht lernen, nicht studieren ich weiß nicht ... wenn Frauen tragen Kopftuch, normal [...]. (Cubalevska, 2019, S. 73)

Stattdessen wird die entrechtete Situation von Frauen in bestimmten Ländern durch dort herrschende Kriege erklärt.

Ein weiteres Thema, über das in den Kursen gesprochen wurde und von dem als kulturelle Differenz berichtet wird, ist die Stellung junger Erwachsener innerhalb der Familie. Während es in Österreich üblich sei, mit 18 Jahren auszuziehen, sei das in vielen Herkunftsländern erst ab der Heirat und der eigenen Familiengründung der Fall (Cubalevska, 2019, S. 73). Dieses Thema wurde auch bei der Beobachtung im Deutschkurs besprochen (Cubalevska, 2019, S. 91). Die Teilnehmerinnen sowohl bei der Beobachtung als auch bei den Fokusgruppendifkussionen äußern sich jedoch durchweg positiv über diesen in Österreich üblichen Lebensentwurf.

Die Diskussion verlagert sich stellenweise von den Kursinhalten zu eigenen Erfahrungen und Anekdoten aus dem Leben in Österreich. So wird etwa von einer Teilnehmerin beschrieben, dass sie immer wieder auf Unverständnis stößt, wenn sie versucht, Menschen im öffentlichen Raum etwas zu essen anzubieten. Daraus leitet sie ab, dass es in Österreich nicht üblich sei, Nahrungsmittel mit Unbekannten zu teilen oder von diesen entgegenzunehmen. Sie berichtet von hinterfragenden Reaktionen: „Warum du möchtest du ich essen diese Schokolade?“, oder gar eine verärgerte Interpretation mehrmaliger Angebote als Zeugnisse mangelnder Deutschkenntnis (Cubalevska, 2019, S. 79).

Alle Teilnehmerinnen erklären, dass sie bereit seien, die in Österreich herrschenden Normen zu respektieren und alle Regeln zu befolgen, obwohl sie immer wieder Kritik an bestimmten Gepflogenheiten, die sie beobachten konnten, anbringen (Cubalevska, 2019, S. 73). Möglicherweise entspringt dieses Bedürfnis einem allgegenwärtigen Erklärungsdruck, der im Integrationsregime auf bestimmten Kategorien von Migrant*innen lastet. Einzelne Teilnehmerinnen betonen, dass sie keine Probleme haben, mit kultureller Diversität umzugehen, da sie heterogene Bevölkerungsstrukturen bereits aus ihren Herkunftsländern kennen oder aufgrund ihrer Migrationsbiografie bereits an vielen verschiedenen Orten gelebt haben und viel mit Diversität in Berührung gekommen sind (Cubalevska, 2019, S. 81).

Im Gegensatz zur homogenisierenden Konstruktion Geflüchteter, die sich auch in den Lehrmaterialien für die Werte- und Orientierungskurse des ÖIF findet (Riedl, 2013; zit. nach Cubalevska, 2019, S. 42), stehen die Selbstpositionierungen der Diskussionsteilnehmerinnen, die sich alle zu liberalen Werten bekennen, indem sie meinen, dass jede*r auf die Art leben können sollte, wie die Person es möchte, und dass auch sie selbst so leben wollen, wie sie es für richtig halten. Im Kontrast zu diesem liberalen Verständnis (das sie selbst nicht explizit

als „liberal“ benennen), empfinden sie die Erwartungen, alle Aspekte der österreichischen Kultur annehmen zu müssen (Cubalevska, 2019, S. 81–82). Eine positive Affirmation patriarchaler Werte ist kein einziges Mal im Datenmaterial zu beobachten.

Stattdessen äußern Teilnehmerinnen Besorgnis darüber, als sichtbar muslimische Frauen mit geringer Deutschkenntnis (trotz akademischer Ausbildungen) möglicherweise keinen Arbeitsplatz in Österreich finden zu können. Hier greift eine intersektionale Diskriminierung an der Kreuzung mehrerer Identitäten (Frau, Muslima und DaW-Sprecherin¹), der sich die Frauen deutlich bewusst sind (Cubalevska, 2019, S. 73).

6 Bilanz

Insgesamt sprechen die Daten dafür, dass in den Werte- und Orientierungskursen zwar gewisse kulturelle Eigenheiten, die in Österreich üblich sind, vermittelt werden, allerdings bei vielen anderen blinde Flecken bestehen, da zu integrierende Personen durch das Prisma des Defizits gelesen werden und kulturelle Unterschiede nicht als solche auftauchen, sondern lediglich als Mangel gegenüber der österreichisch gesetzten Norm (Cubalevska, 2019, S. 99).

In den im Rahmen der Studie beobachteten Kurseinheiten waren keine expliziten Otheringprozesse oder Fremdzuschreibungen über Migrierte sichtbar, sondern diese fanden lediglich implizit über ein positiv verstärktes, einseitiges Österreichbild statt (Cubalevska, 2019, S. 87). Dennoch haben in den Fokusgruppendifkussionen alle Teilnehmerinnen von Stereotypisierungen in den Kursen berichtet und sich diskursiv gegen diese zur Wehr gesetzt. Dabei wurde auch deutlich, dass das Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung im Herangehen bei Unfällen, häuslicher Gewalt oder Schutzaltersbestimmungen ein Thema ist, das eine tatsächliche, von den Frauen berichtete Differenz zu ihren Herkunftsländern darstellen könnte (Cubalevska, 2019, S. 81). Im Großen und Ganzen wurden die Werte- und Orientierungskurse trotz vielfältiger Kritikpunkte von allen Teilnehmer*innen jedoch positiv bewertet, da sie dem Lehrgang wertvolle Informationen über das Funktionieren von Institutionen in Österreich, wie etwa das Bildungssystem, entnehmen konnten (Cubalevska, 2019, S. 87). Um die Kurse optimal nutzen zu können, müssten sie jedoch inhaltlich umgestaltet werden, einen differenzsensibleren Umgang beherzigen und vor allem wesentlich früher ab Verlegung des Lebensmittelpunkts für alle Migrant*innen in Österreich angeboten werden.

1 Die Abkürzung DaW steht für „Deutsch als weitere Sprache“ und umfasst Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache.

7 „Wir“ vs. „die Anderen“? Ergebnisse einer qualitativen Erhebung

Im Zentrum des Forschungsinteresses der Arbeit „Wertevermittlung als Chance für die Migrationsgesellschaft? ‚Österreichische Werte‘: Wie unterschiedlich sind ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ wirklich? Eine kritische Befragung der Rechtfertigung verpflichtender Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung“ (Kittl, 2020) stand die Frage, ob die Bestimmung immigrierender Personen aus Drittstaaten als Adressat*innen für die Vermittlung „österreichischer“ Werte als gerechtfertigt betrachtet werden kann oder vielmehr auf Tendenzen kulturalisierenden Otherings verweist.

Im Rahmen zwölf qualitativer, leitfadengestützter Interviews mit in Tunesien und Österreich lebenden Drittstaatenangehörigen wurden Einblicke in die Einstellungen und Werthaltungen der Interviewteilnehmer*innen zu gesellschaftlich relevanten Themenbereichen erhoben, wie sie in den Unterlagen des ÖIF formuliert werden. Die Interpretation erfolgte anhand eines Vergleichs mit im Zuge der Europäischen Wertestudie (EVS) gewonnenen Tendenzen der österreichischen Bevölkerung. Im Folgenden sollen einige wesentliche Erkenntnisse überblicksmäßig dargestellt werden.

7.1 Stellenwert des Berufs

Mit Blick auf die Erkenntnisse der qualitativen Interviews mit in Österreich und Tunesien lebenden Drittstaatenangehörigen im Vergleich mit jenen über die österreichische Bevölkerung, wie sie im Rahmen der EVS erhoben wurden, zeigen sich Übereinstimmungen in der mehrheitlichen Nennung bzw. Befürwortung von Aspekten der Selbstverwirklichung und beruflichen Weiterentwicklung im Beruf (EVS, 1990–2018, zit. n. Verwiebe & Seewann, 2019, S.46; Kittl, 2020, S. 156–157). Die Ausübung des Berufs erachtet mit Blick auf die EVS eine Mehrheit der Befragten in Österreich als gesellschaftliche Pflicht (EVS, 2008–2018, zit. n. Verwiebe & Seewann, 2019, S.48), wohingegen fünf von insgesamt zwölf Interviewteilnehmer*innen der qualitativen Befragung Drittstaatenangehöriger diesbezügliche Ansichten zum Ausdruck bringen (Kittl, 2020, S. 157). Der finanzielle Vorteil durch berufliche Tätigkeit steht bei den befragten Drittstaatenangehörigen weniger im Fokus als bei der österreichischen Bevölkerung (EVS, 1990–2018, zit. n. Verwiebe & Seewann, 2019, S.46; Kittl, 2020, S. 157).

7.2 Solidargemeinschaft

Die Ergebnisse der EVS zeichnen hinsichtlich der Bewertung des Konzepts der Solidargemeinschaft durch die österreichische Bevölkerung ein Bild, das auf der Fokussierung individueller Eigenverantwortung im Absichern des persönlichen Lebensunterhalts bei gleichzeitiger Anerkennung des Anspruchs auf Unterstützung durch soziale Absicherungssysteme für gesundheitlich beeinträchtigte und alte Personen fußt (EVS, 1990–2018, zit. n. Aichholzer, 2019,

S. 197–198; EVS, 2018, zit. n. Aichholzer, 2019, S. 191; EVS, 2018, zit. n. Hajdinjak et al., 2019, S. 150). Während die Ergebnisse aus der qualitativen Befragung tunesischer Interviewteilernehmer*innen im Bereich der Selbstverantwortung aller Gesellschaftsmitglieder für den finanziellen Selbsterhalt ähnliche Ergebnisse wie die oben Beschriebenen offenbaren, zeigt die Interviewgruppe in Österreich lebender Drittstaatenangehöriger Übereinstimmungen bei den Solidaritätswerten insofern, als gesundheitliche bzw. körperliche Einflussfaktoren auf die Erwerbsarbeit angeführt werden (Kittl, 2020, S. 159).

7.3 Bildung & das Recht auf Aufklärung als Indikator für die Akzeptanz staatlich bestimmter curricularer Bildungsinhalte

Die in den Aussagen der Lernunterlagen des ÖIF zum Ausdruck gebrachte implizite Annahme kulturell und/oder religiös bedingter Haltungen Drittstaatenangehöriger, die ein Mitbestimmungsrecht Erziehungsberechtigter über Lehrpläne und schulische Aktivitäten einfordern würden (BMEIA & ÖIF, 2016 S. 29), konnte im Rahmen der qualitativen Erhebung nicht bestätigt werden: Die Gesamtheit der befragten Drittstaatenangehörigen beider Untersuchungsgruppen spricht sich klar für das Recht Heranwachsender auf schulische Sexualerziehung aus, wobei die Mehrheit der Befragten in beiden Interviewgruppen darüber hinaus das Recht elterlicher Mitbestimmung über die Teilnahme an jenen Angeboten ablehnt (Kittl, 2020, S. 160).

7.4 Gesellschaftliche Gleichbehandlung und Gleichstellung der Geschlechter

Es zeigt sich somit auf Basis des Vergleichs im Rahmen der EVS gewonnener Erkenntnisse über die Einstellungen der österreichischen Bevölkerung mit Daten aus der qualitativen Befragung Drittstaatenangehöriger eine weitgehende Kongruenz in den Tendenzen hin zur Befürwortung der beruflichen und die Bildung betreffenden Gleichberechtigung von Männern und Frauen (EVS, 1990–2018, zit. n. Berghammer & Schmidt, 2019, S. 73–75; Halman et al., 2012, S. 32, S. 34; Kittl, 2020, S. 161–163), deren in den Lernunterlagen des ÖIFs implizierte Präsenz in der österreichischen Gesellschaft jedoch in der Realität nicht abgebildet wird, wie etwa der Blick auf den EU-Vergleich hinsichtlich des Gender Pay Gaps oder der weiblichen Repräsentation im Nationalrat offenbart (Bundeskanzleramt, 2020, S. 9, S. 43, S. 65).

7.5 Demokratie und Freiheitsrechte

Die aus den Daten der EVS hervorgehende Tendenz der Hinwendung zu einer liberalen, demokratischen Grundhaltung in der österreichischen Gesellschaft konnte im Rahmen der qualitativen Untersuchung auch in den Interviewgruppen Drittstaatenangehöriger wiedergefunden werden, was sich in der hohen Bewertung persönlicher und gesellschaftlicher Freiheitsrechte äußert (Aichholzer, 2019, S. 182–183; EVS, 1990–2018, zit. n. Aichholzer, 2019, S. 200; Halman et al., 2012, S. 84; Kittl, 2020, S. 164).

7.6 Gesellschaft, Familie & Diversität

Fokussierend auf Ansichten zu unterschiedlichen Familienkonzepten, offenbaren „die Erkenntnisse der EVS“ (Berghammer & Schmidt, 2019, S. 62) „einen Trend, der für eine moderate Hinwendung zu traditionellen Familienformen, die Mutter und Vater als Rollen inkludieren sowie weibliche Vollzeitberufstätigkeit problematisch erachten“ (Kittl, 2020, S. 167). Im Vergleich zeigt sich mit Blick auf die Aussagen in Österreich lebender Drittstaatenangehöriger ein offeneres Familienkonzept bzw. mehrheitlich eine Abkehr von traditionellen Konzepten der Kernfamilie und konservativen Vorstellungen in Bezug auf die Mutter- und Vaterrolle (Kittl, 2020, S. 167 f.).

Was die gesellschaftliche Akzeptanz von Homosexualität als Indikator für die Bewertung gesellschaftlicher Diversität betrifft, liegt die Akzeptanz der österreichischen Bevölkerung, wie Ergebnisse der EVS zeigen, im Europa-Vergleich knapp im oberen Bereich der Zustimmungsskala (Halman et al., 2012, S. 105), wobei die Mehrheit der Befragten die Erziehung von Kindern durch homosexuelle Paare befürwortet (Polak & Seewann, 2019, S. 83). Die mehrheitliche Befürwortung bzw. Akzeptanz der Möglichkeit für homosexuelle Paare, zu heiraten und Kinder zu erziehen, bringt in beiden Interviewgruppen Drittstaatenangehöriger – in Einklang mit Erkenntnissen der EVS – eine tendenziell liberale Perspektive in Bezug auf die gesellschaftliche Akzeptanz von Diversität zum Ausdruck (Kittl, 2020, S. 169).

7.7 Religion und Staat/Gesellschaft

Während Religion im Zeitverlauf der Untersuchungen österreichischer Haltungen trotz der leichten Zunahme konfessionsloser Befragter im Rahmen der EVS weiterhin als wichtiger Lebensaspekt betrachtet wird, nimmt der Anspruch, religiöse Prägungen im Rahmen der Erziehung zu vermitteln, einen geringen Stellenwert ein. Gesellschaftlich betrachtet, zeigt sich die deutliche Tendenz der befürworteten Trennung von Staat und Religion (EVS, 1990–2018, zit. n. Berghammer & Schmidt, 2019, S. 80; Hajdinjak et al., 2019, S. 150; Halman et al., 2012, S. 57, S. 59). Im Vergleich mit den Ergebnissen aus der qualitativen Untersuchung mit Drittstaatenangehörigen zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den beiden Interviewgruppen: Während die Gesamtheit in Österreich interviewter Teilnehmer*innen die Relevanz von Religion auf gesellschaftlicher Ebene verneint, erachtet die Hälfte der in Tunesien Befragten religiöse Konzepte im gesellschaftlichen Alltag für relevant, insbesondere mit Fokus auf Aspekte der Verhaltensregulierung und -kontrolle (Kittl, 2020, S. 173–174).

8 Fazit & Desiderata

Abschließend bleibt festzustellen, dass im Rahmen der qualitativen Erhebung keine herkunftsspezifischen Unterschiede in Werthaltungen der Interviewteiler*innen gefunden werden konnten. Vielmehr wurde die große interindividuelle Heterogenität deutlich, erwachsend aus Unterschieden in der Soziali-

sation, dem persönlichen und familiären Umfeld sowie auch den verschiedenen Rollen, die Individuen innehaben und aus deren Perspektive sie unterschiedliche Themenbereiche betrachten. Insbesondere die Interviewgruppe in Österreich lebender Drittstaatenangehöriger mit Fluchterfahrungen offenbarte ausgeprägte liberale Tendenzen mit einem starken Fokus auf individuelle und gesellschaftliche Freiheits- und Menschenrechte, die ein auszugleichendes „Wertedefizit“ (Kittl, 2020, S. 75), wie es implizit aus den Forderungen des Integrationsgesetzes (IntG BGBl. Nr. 68/2017) sowie auch den Curricula und Lernunterlagen des ÖIF (BMEIA & ÖIF, 2016) hervorgeht, als absolut haltlose, jeglicher Empirie entbehrender Annahmen erscheinen (Kittl, 2020, S. 176 ff.).

Den Implikationen, die sich aus dem qualitativen Forschungsunternehmen Kittls (2020) ergeben, soll der prägnant formulierte Wunsch eines Interviewteilnehmers vorangestellt werden,

[...], dass die Menschen [...] in Österreich [...] besonders die an der Macht sind so weg von der Idee [...]. Wir sind die allerbesten, wir haben die besten Werte und die Anderen, die zu uns kommen, haben keine oder haben [...] andere Werte. Ja, das würde ich ändern. (Interview 12, Zeile 446–449, zit. n. Kittl, 2020, S. 180)

In Übereinstimmung mit jener Aussage kann für den Blick in die Zukunft das Ziel formuliert werden, machtvolle, exkludierende und mit Prozessen des Otherings operierende Zwangsmaßnahmen österreichischer Integrationspolitik einschließlich ihrer Implikationen auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene ausführlich und im Rahmen weiterer Forschungsunternehmen kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass die Perspektive der Adressat*innen auf integrative Angebote, Kurse und gesetzliche Verpflichtungen stärker in den Fokus gerückt werden sollte, um unter Einbezug im Fachbereich DaZ tätiger Professionist*innen im Sinne der fortlaufenden, un abgeschlossenen und transparenten Evaluierung Programme, Curricula und Lerninhalte des ÖIF fortlaufend auf ihre Legitimation, ihre Qualität und ihre Ergebnisse zu prüfen (Kittl, 2020, S. 176–178).

9 Ausblick auf künftige Forschungsunternehmen

Die aktuelle österreichische Integrationspolitik ist von orientalistischen Diskursen geprägt (Said, 1978), in ihrer Wirkung segregierend (Rosenberger & Gruber, 2020) und entbehrt jeglicher empirischen Grundlage. Als Teil dieser orientalistischen Diskurse ist zu sehen, dass im Lehr- und Lernmaterial des ÖIF durchgängig implizit davon ausgegangen wird, dass Geflüchtete zu dem Zeitpunkt, an dem sie mit dem Werte- und Orientierungskurs anfangen, noch kein Vorwissen über Österreich oder die diskutierten österreichischen Werte haben, sondern als „Tabula Rasa“ oder unbeschriebenes Blatt in die institutionellen Maßnahmen eintreten, wo sie erst als zivilisierte Subjekte gebildet werden sollen. Nicht nur ihre Erfahrungen im Herkunftsland bleiben unberücksichtigt, sondern auch die Tatsache, dass Fluchtmigration meist in einem langwierigen und häu-

fig nicht-linearen Migrationsprozess Ausdruck findet, wobei Flüchtende oft monate- bis jahrelang an diversen Transitstationen bleiben (müssen). Für Flüchtende, die nach Österreich kommen, sind solche Transitländer häufig im Balkanraum angesiedelt, erst seit dem Ukrainekrieg sind weitere Stationen in Ostmitteleuropa dazu gekommen (mehr zu Transitländern, siehe: Erolova, 2017, S. 375; Kogovsek Salamon, 2016, S. 152; Lukić, 2016). Besonders im Kontext von Sprachunterricht ist es aber wichtig, die Zielgruppe zu kennen und zumindest eine Vorstellung von deren sprachlichen Repertoires und bisherigen Sprachlernerfahrungen zu haben (Busch, 2017).

Das laufende Dissertationsprojekt von Cubalevska widmet sich genau dieser Frage: „Welche Erfahrungen machen Menschen mit Fluchterfahrung im Sprachunterricht in sogenannten Transitländern?“ und kann dabei helfen, die Forschungslücke zu füllen, die in diesem Bereich klafft. Die Studie widmet sich der Beobachtung von Sprachkursen an verschiedenen Standorten in Serbien und Bulgarien, die sich an erwachsene Geflüchtete richten. Dabei ist vor allem interessant, welche Zugänge zu Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Unterrichtssituationen realisiert werden und wie sich diese auf Sprachlernerfahrungen auswirken. Das Vorhaben fokussiert auf soziale Interaktion als eine Form mediierter diskursiven Handelns (Norris & Jones, 2005; Scollon, 1998), mit dem Ziel, spezifische „Sprachregimes“ (Busch, 2017) zu rekonstruieren, durch die Kommunikation innerhalb der untersuchten „Praxisgemeinschaften“ (Scollon, 1998) geregelt wird. Soziale Räume werden stets von „Sprachregimes“ beherrscht, die Regeln der Sprachverwendung und kommunikativen Interaktion vorgeben (Busch, 2017, S. 81 f.; vgl. Bourdieu, 2017). Diese werden wiederum von (linguizistischen) Sprachideologien durchzogen, die auf verschiedenen diskursiven Ebenen wirkmächtig werden (Dirim, 2010; Gouma, 2017). Das Projekt soll aufzeigen, welche sprachbezogenen Diskurse auf verschiedenen Ebenen in der Unterrichtsinteraktion wirkmächtig sind. Die durch diese Studie gewonnenen Erkenntnisse könnten eine Grundlage für eine nachhaltigere Nutzung bereits vorhandener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum schaffen sowie zur Rekonzeptualisierung von Maßnahmen in der Erwachsenenbildung beitragen.

Literatur

- Aichholzer, J. (2019). Diversität und Solidarität: Der Umgang mit sozialer Vielfalt und sozialer Zusammenhalt in Österreich. In J. Aichholzer, C. Friesl, S. Hajdinjak & S. Kritzinger (Hrsg.), *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 174–205). Czernin.
- Amnesty International Österreich et al. (2022). *Offener Brief: Krieg ist Krieg. Mensch ist Mensch*. <https://www.amnesty.at/news-events/offener-brief-krieg-ist-krieg-mensch-ist-mensch/>

- Bednarz, F. et al. (2017). Professional and social integration of migrants and language learning: Convergences and challenges at the European level. In J. Beacco & H. Krumm (Hrsg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche* (S. 75–82). De Gruyter.
- Berghammer, C. & Schmidt, E. (2019). Familie, Partnerschaft und Geschlechterrollen: Alles im Wandel? In J. Aichholzer, C. Friesl, S. Hajdinjak & S. Kritzinger (Hrsg.), *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 57–88). Czernin.
- Bourdieu, P. (2017). *Sprache*. Suhrkamp.
- Bundeskanzleramt (2020). *Gleichstellung in Zahlen: Gender Index 2019. Ein Nachschlagewerk aktueller Daten zur Situation von Frauen und Männern in Österreich*. Bundeskanzleramt.
- BMEIA (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres) & ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2016). *Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln*.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Cubalevska, M. (2019). *Perspektiven DaZ-lernender Frauen* auf Wertevermittlung im (Sprach-)unterricht* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- de Cillia, R., Wodak, R., Rheindorf, M. & Lehner, S. (2020). *Österreichische Identität im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Springer Fachmedien.
- 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 M. Gomolla et al. (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Erolova, Y. (2017). Asylum seekers and refugees in Bulgaria: Between open and closed doors. *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 18 (33), 359–378.
- Gouma, A. (2017). *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Springer Fachmedien.
- Gruber, O., Mattes, A. & Stadlmair J. (2016). Die meritokratische Neugestaltung der österreichischen Integrationspolitik zwischen Rhetorik und Policy. *OZP – Austrian Journal of Political Science*, 45 (1), 65–79.
- Hadj Abdou, Leila (2019). Immigrant integration: The governance of ethno-cultural differences. *Comparative Migration Studies* 7 (1).
- Hall, S. (1992). The West and the Rest: Discourse and Power. In S. Hall (Hrsg.), *Modernity: An introduction to modern societies*. Blackwell.
- Halman, L., Sieben, I. & van Zundert, M. (2012). *Atlas of European Values. Trends and Traditions at the turn of the Century*. Koninklijke Brill NV.
- IntG (Integrationsgesetz) BGBl. Nr. 68/2017. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>

- Jones, R. & Norris, S. (2005). *Discourse in Action. Introducing mediated Discourse Analysis*. Routledge.
- Kittl, C. (2020). *Wertevermittlung als Chance für die Migrationsgesellschaft? „Österreichische Werte“: Wie unterschiedlich sind „Wir“ und „die Anderen“ wirklich? Eine kritische Betrachtung der Rechtfertigung verpflichtender Wertevermittlung im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung [Masterarbeit]*. Universität Wien.
- Kogovsek Salamon, N. (2016). Asylum Systems in the Western Balkan Countries: Current Issues. *International Migration*, 54 (6), 151–163.
- Krumm, H.-J. (2017). Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in Österreich – ein Fach zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33 (1), 18–28.
- Lukić, V. (2016). Understanding Transit Asylum Migration: Evidence from Serbia. *International Migration*, 54 (4), 31–43.
- Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61 (43), 49–54.
- Plutzar, 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). Studien Verlag.
- Polak, R. & Seewann, L. (2019). Religion als Distinktion: Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich. In J. Aichholzer, C. Friesl, S. Hajdinjak & S. Kritzingner (Hrsg.), *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 89–134). Czernin.
- Riedl, J. (2013). Österreichs irre Wertedebatte. *Die Zeit*, 29.04.2013.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering*. Transcript Verlag.
- Rosenberger, S. & Gruber, O. (2020). *Integration erwünscht? Österreichs Integrationspolitik zwischen Fördern, Fordern und Verhindern*. Czernin.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Vintage Books.
- Schinkel, W. (2017). *Imagined Societies. A critique of immigrant integration in Western Europe*. Cambridge University Press.
- Schubarth, W. (2010). Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune* (S. 21–42). Wiesbaden VS.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction. A study of news discourse*. Longman.
- Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372–385). Beltz Verlag.
- Verwiebe, R. & Seewann, L. (2019). Der Wandel des Arbeitsmarktes und Einstellungen zur Arbeit in Österreich. In J. Aichholzer, C. Friesl, S. Hajdinjak & S. Kritzingner (Hrsg.), *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 36–56). Czernin.

Braucht die Welt Deutsch?

Edith Bachkönig, Inga Opitz

„Braucht die Welt Deutsch?“ Diese Frage stellten sich Expert*innen aus Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und Kultur während einer Podiumsdiskussion der Deutschen Welle (DW) auf der IDT 2022 in Wien. Sie tauschten sich aus über die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache im Alltags- und Berufsleben, den Einsatz von Übersetzungstools und die Grenzen künstlicher Intelligenz. Ihr Fazit: Die deutsche Sprache hat nicht nur im nationalen Arbeits- und Universitätsleben, sondern auch in bestimmten internationalen Arbeitskontexten und akademischen Bereichen weiterhin Relevanz und kann in vielen Fällen nicht gleichwertig durch englischsprachige Fachtexte und Kommunikation ersetzt werden.

1 Braucht die Welt Deutsch?

Ist Deutsch nur eine Sprache unter vielen? Oder gar eine in die Jahre gekommene Kulturtechnik, für die wir zügig einen Platz im Museum freiräumen sollten? Braucht die Welt überhaupt noch Deutsch – und falls ja: wofür? Zu diesen Fragen entwickelte sich im Rahmen der IDT 2022 in Wien während einer Podiumsdiskussion der Deutschen Welle ein Gespräch über den Nutzen von Deutsch als Fremdsprache und die Einsatzbereiche von künstlicher Intelligenz. Als Gäste waren mit Alice Delorme Benites, Hermann Funk, Katinka Buddenkotte und Cem Erözü Expert*innen aus den Bereichen Wissenschaft, Bildung, Kultur und Wirtschaft eingeladen. Etwa 200 Deutschlehrkräfte und interessierte IDT-Besucher*innen verfolgten die Podiumsdiskussion im Veranstaltungssaal der Uni Wien.

Eröffnet wurde die Gesprächsrunde durch Moderator Florian Müller, der in seinen einleitenden Worten darauf verwies, dass es aktuell weltweit über 15 Millionen Deutschlerner*innen gebe – und dass Deutsch laut der 2020 vom Auswärtigen Amt veröffentlichten Studie „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ grundsätzlich weiterhin eine beliebte Fremdsprache sei.

2 Die deutsche Sprache in Wirtschaft und Forschung

Für den türkischen Architekten Cem Erözü und die aus Frankreich stammende Linguistin und Expertin für Digitalisierung Alice Delorme Benites ist Deutsch nicht nur irgendeine Fremdsprache, sondern ein wichtiges Instrument für Beruf und Forschung. Beide haben Deutsch als Fremdsprache gelernt und nutzen die deutsche Sprache vor allem im beruflichen Kontext. Cem Erözü, der als Kind eine deutschsprachige Schule besuchte und seine Dissertation an der Technischen Universität Wien verfasste, ist in seinem Beruf in ständigem Kon-

takt mit der deutschen Sprache. Als Leiter eines eigenen Architekturbüros, das sich bei internationalen Ausschreibungen bewirbt und länderübergreifend arbeitet, schätzt er Deutsch als eine der weltweit führenden Sprachen im Ingenieurwesen: „Egal, wo gebaut wird, ob in Ägypten oder Kasachstan“, erläuterte der Architekt, „überall kommuniziere ich eng mit deutschen Architekten und Ingenieuren.“ Dabei sei es für ihn von großem Wert, sich fachlich auf Deutsch verständigen zu können und die Möglichkeit zu haben, deutschsprachige Fachinformationen zu lesen. Auch bei der Bauplanung, die er gemeinsam mit Kolleg*innen in Deutschland betreibt, seien ihm seine Deutschkenntnisse eine große Hilfe, so Erözü.

Ähnlich sieht es im akademischen Berufsleben von Alice Delorme Benites aus, denn auch dort spielt die deutsche Sprache eine wichtige Rolle, wie die Forscherin während der Veranstaltung erzählte. Bewusst hat sich die an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) lehrende Linguistin deshalb für das Deutschlernen entschieden. Ihrer Ansicht nach ist es nicht egal, in welcher Sprache man schreibt und forscht, denn Sprache beeinflusst der Wissenschaftlerin zufolge das Denken. Für ihre Forschungen sei es ihr wichtig, viele Sprachen zu beherrschen. So lehrt und schreibt Delorme Benites in ihren Spezialbereichen Übersetzungsforschung, Digitalisierung und Fremdsprachendidaktik an Hochschulen auf Französisch, Englisch und Deutsch.

Auch wenn sich die englische Sprache in großen Bereichen der Wissenschaft und der Industrie als Lingua Franca etabliert hat, sind beide Biografien ein Beispiel dafür, wie sehr das Deutsche weiterhin eine wichtige Rolle im Berufsleben spielen kann. Dass dabei insbesondere der Kommunikation mit Kolleg*innen eine wichtige Bedeutung zukommt, unterstrich auch Hermann Funk:

Auf dem deutschsprachigen Arbeitsmarkt spielt die deutsche Fachsprache im technischen Bereich selbst dann eine große Rolle, wenn viel auf Englisch kommuniziert wird. Denn in den Firmen sind z. B. technische Probleme oft präziser zu beschreiben und leichter und kostengünstiger auch mit eingeschränkter fachsprachlicher Kompetenz auf Deutsch zu lösen, anstatt zu sagen, wir lösen das jetzt über Englisch – eine Sprache, die keiner von uns richtig beherrscht.

3 Was kann künstliche Intelligenz im Bereich der Sprachvermittlung leisten?

Die Technik ist mittlerweile so weit fortgeschritten, dass Kommunikation heutzutage auch beeindruckend gut mithilfe von digitalen Übersetzungen funktioniert. Tools wie Google-Übersetzer oder DeepL sind auf dem Vormarsch und bieten immer präzisere Übersetzungen an. Sätze werden in der einen Sprache ausgesprochen oder getippt und sekundenschnell in einer anderen Sprache wieder ausgegeben. Die Auswahl der Sprachen ist dabei bereits groß. So erklärte DeepL-Gründer und Geschäftsführer Jaroslaw Kutylowski vor einiger Zeit in einem von Moderator Florian Müller zitierten Statement:

Unsere Vision ist es, Sprachbarrieren zu überwinden und Menschen einander näherzubringen. Wir helfen jeden Monat mehreren Millionen Menschen, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren.

Als Expertin für die Anwendung von künstlicher Intelligenz und leitende Forscherin für Mensch-Maschine-Kommunikation sagt auch Alice Delorme Benites den Online-Angeboten im Übersetzungsbereich eine große Zukunft voraus. Ihre derzeitigen Forschungen an der ZHAW beschäftigen sich mit der sogenannten *Neural Machine Translation (NMT)*, der neuronalen maschinellen Übersetzung. „Die Inhalte verbessern sich täglich“, so die Wissenschaftlerin. Die Maschinen würden ununterbrochen mit allem gefüttert, was neu sei und auf dem Sprachenmarkt angeboten werde.

Bedeutet das nun, dass Sprachenlernen eigentlich überflüssig wird, weil die Verständigung uns von Maschinen abgenommen werden kann, die jederzeit unmittelbar für uns Gespräche simultan übersetzen? Nein, keineswegs, da waren sich alle Diskutant*innen einig. „Maschinelle Übersetzung und Textgenerierung sind mittlerweile extrem gut, aber Maschinen werden nie kommunizieren, das ist nicht ihre Rolle“, bekräftigte Delorme Benites während des Gesprächs und wies auf ein weiteres Problem hin: Die Maschinen lernten von den Texten, die bereits im Internet vorhanden seien.

Alles, was vorher schon mal übersetzt worden ist, das sind die Trainingsdaten, damit lernen die Algorithmen. Das heißt aber auch: Wenn wir uns bislang zum Beispiel in einer bestimmten Art und Weise auf Deutsch ausgedrückt haben, also etwa vorrangig nicht inklusiv geschrieben haben, dann werden auch die Texte, die von maschinellen Systemen produziert werden, nicht inklusiv.

Maschinell erstellte Texte könnten also ungewollte Konnotationen aufweisen und sogar diskriminierend sein – und es bestehe die Gefahr, dass sie einseitig werden, indem sie einige Wörter viel seltener enthalten als andere. Auf diese Weise könnten Begriffe sogar nach und nach ganz verschwinden – denn Maschinen nehmen sich einfach das, was sie am meisten finden, so die Linguistin:

Das heißt, sie werden uns Menschen auf diese Weise auch beeinflussen – und es könnte sogar sein, dass Maschinen langfristig die deutsche Sprache beeinflussen.

Hier komme den Sprachprofis daher eine wichtige Rolle zu, betonte Delorme Benites:

Das ist unser Mehrwert, hier können wir zum Beispiel als Sprachlehrende sagen: Hey, guck mal, hier gib's ein Wort, das die Maschine nicht vorgeschlagen hat, das ist aber aus bestimmten Gründen megacool. Oder: Dieses Wort mit „-ling“ am Ende, das ist nicht immer so nett, da musst du aufpassen.

Positive Effekte sieht die Forscherin andererseits aber gerade in Hinblick auf gefährdete Sprachen wie etwa Rätoromanisch in der Schweiz oder Baskisch in Spanien. Diese Sprachen könnten von Institutionen über maschinelle Überset-

zungen wiederbelebt werden – einfach dadurch, dass sie die Möglichkeit haben, Texte schnell ins Baskische oder Rätoromanische zu übersetzen.

Die Technologie ist momentan unsere mächtigste Waffe, um die Mehrsprachigkeit auszuleben. Wir haben die Möglichkeit, sekundenschnell Texte von einer Sprache in die andere Sprache übersetzen zu lassen. Mit Sprachfehlern, aber das ist das Interessante, denn damit können wir auch kreativ umgehen,

bekräftigte Delorme Benites.

Die neuen Technologien könnten laut Forschungsergebnissen auch sehr gut beim Sprachenlernen unterstützen. In Studien überprüft Delorme Benites mit ihrem Team an der ZHAW verschiedene Ansätze für die Anwendung von neuronalen maschinellen Übersetzungen. Die Forschungen haben der Linguistin zufolge ergeben, dass sie ein effizientes Instrument sein können, um sowohl produktives Sprechen und Schreiben als auch empfängliches Lesen und Hören in einer anderen Sprache zu entwickeln.

4 Kann Digitales Lernen den Unterricht ersetzen?

Auch der Seniorprofessor für Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Jena, Hermann Funk, vertritt die Ansicht, dass digitale Sprachverarbeitung und -erkennung bereits heute einen großen Nutzen für das Lernen von Sprachen haben:

Die positiven Effekte, die wir durch digitale Sprachverarbeitung und Spracherkennung haben, die werden wir nutzen. Das, was wir im Moment weltweit im Fremdsprachenanfangsunterricht auf A1-Niveau machen, das ist zum Teil auch ersetzbar mit digitalen Funktionen.

Denn der nötige schematische Teil des Lernens, also das Routinen bildende Wiederholen und mentale „Einschleifen“ von Wörtern, Wendungen und phonetischen Mustern, sei digital gut unterstützbar und könne durchaus positive Veränderungen für das Sprachenlernen mit sich bringen.

Eine Konkurrenz für die Lehrkraft sieht Funk in den neuen Tools jedoch nicht. Die Aufgaben der Sprachlehrkräfte würden sich vielmehr in dem Maße verändern, wie sich Lerninhalte und Alltagskommunikation im digitalen Raum weiterentwickelten, erklärte der Didaktiker. Und komplett ersetzbar sei analoger Fremdsprachenunterricht, also Unterricht von Mensch zu Mensch, durch digitales Lernen sowieso nicht. Dafür reiche ein Blick auf das, was Maschinen eben nicht können:

Maschinen haben grundsätzlich keinen Humor und sie verstehen auch nichts. Sie verarbeiten einfach Daten. Verstehen von Kontexten, Positionen, Ironie und Witz, all das ist etwas, das ist eben nicht so leicht simulierbar,

merkte der Professor an.

Der kreative, der unberechenbare und der emotionale Teil des Fremdsprachenlernens werden seiner Meinung nach weiterhin den am Prozess beteiligten Menschen vorbehalten bleiben.

5 Kreativität ist menschlich

Dass Maschinen zwar reproduzieren, nicht aber eigene kreative Inhalte erstellen können, stellt auch Cem Erözü immer wieder fest, der in seinem Beruf viel mit Übersetzungstools arbeitet. Diese schätze er zwar sehr, da er sich mit ihrer Hilfe etwa in kürzester Zeit den deutschen Basistext für internationale Projekt-einreichungen erstellen lassen könne. Die Feinheiten aber können Maschinen seiner Erfahrung nach nicht leisten – die Texte müssten alle nach der maschinellen Übersetzung noch überarbeitet werden. „Ein Architekturprojekt ist keine Produktbeschreibung“, so der Architekt. Individuelle Ansichten und Ideen, etwa bei der Raumgestaltung, müsse man erst noch ergänzen, um ein ganzheitliches Bild zu erhalten.

Für den Bereich der Kultur gilt dies dem Podium zufolge ohnehin. Die Autorin und Kabarettistin Katinka Buddenkotte aus Köln, die 2007 mit ihren Erzählungen „Ich hatte sie alle“ bekannt wurde und seitdem zahlreiche Kurzgeschichtenbände, Romane, Kolumnen und Theaterstücke verfasst hat, kann sich zwar vorstellen, dass sich künstliche Intelligenz weiterentwickelt und noch besser wird – so einfach maschinell übersetzen aber lassen sich Wortwitz und umgangssprachliche Ausdrücke ihrer Meinung nach nicht. Auch ihre eigenen Versuche, die Einzigartigkeit der deutschen Sprache schriftlich ins Englische zu übersetzen, seien kläglich gescheitert, sagte die Autorin: „Denn man kann vieles in einer anderen Sprache zwar verstehen, aber nicht fühlen, wenn es nur schriftlich übermittelt wird.“

Was damit gemeint ist, konnten die Besucher*innen des Podiums dann selbst erleben: Zum einen anhand des eingespielten Songs „Ofenherz“ der Mannheimer Band *ok.danke.tschüss*, die für DW und Goethe-Institut im Rahmen des Projekts DEINE BAND ein wortgewandtes Album mit zehn Songs zum Deutschlernen verfasst hat. Zum anderen am Beispiel eines live vorgetragenen Beitrags von Katinka Buddenkotte, die mit ihrem Text „Freuckma“ die Veranstaltung abrundete.

6 Fazit

Den Diskutant*innen der Podiumsrunde zufolge wird der Fremdspracherwerb trotz technologischer Entwicklungen im Bereich der maschinellen Übersetzung weiterhin von großer Bedeutung bleiben. Intelligente digitale Übersetzungsprogramme können aus Sicht der Expert*innen Menschen unterschiedlicher Muttersprachen zwar oberflächlich zusammenbringen, nicht aber kulturelle Eigenheiten transportieren, Bedeutungsnuancen differenzieren, Humor treffsicher erkennen oder gar eigenständig kreativ werden. Das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache wird dem Podium zufolge durch den technischen Fortschritt daher keineswegs überflüssig, verändert sich aber durch die neuen digitalen Möglichkeiten, die das Sprachenlernen und -lehren unterstützen und bereichern.

Literatur

- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Buddenkotte, K. (2018). *Ich hatte sie alle* (erw. Neuausgabe). Satyr Verlag.
- Deine Band (2023). www.dw.com/deineband
- Delorme Benites, A. & Lehr, C. (2021). Neural machine translation and language teaching – Possible implications for the CEFR. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 2021 (114), 47–66.
- Delorme Benites, A., Cotelli Kureth, S., Lehr, C. & Steele, E. (2021). Machine translation literacy: A panorama of practices at Swiss universities and implications for language teaching. In N. Zoghلامي, C. Brudermann, C. Sarré, M. Grosbois, L. Bradley & S. Thouëсны (Hrsg.), *CALL and professionalisation: short papers from EUROCALL 2021*, (S. 80–87). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.54.1313>
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 68–79). Narr Francke Attempto.
- Funk, H. (2019). Mehrsprachigkeit in Wirtschaft und Beruf. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 133–137). Narr Francke Attempto.
- Klimova, B., Pikhart, M., Delorme Benites, A., Lehr, C. & Sanchez-Stockhammer, C. (2022). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28 (1), 663–682.

Anhang

Katinka Buddenkotte: Freuckma

Ich bewundere alle Menschen, die Deutsch als Fremdsprache lehren, zutiefst. Fast so sehr wie jene, die gezwungen sind, Deutsch zu lernen, weil ihre Lebensumstände sie in Länder gebracht haben, in denen Deutsch gesprochen wird, denn, seien wir ehrlich:

Deutsch ist nicht schön. Nicht im klassischen Sinne, und schon gar nicht im modernen. Manchmal glaube ich, im Alltag gesprochenes Deutsch klingt so ... interessant, dass nur ein*e Muttersprachler*in es lieben kann. Deutsch ist groß, einschüchternd, unlogisch, eckig, aber dabei noch: arrogant.

Es wirft beispielsweise der türkischen Sprache vor, dass sie zum größten Teil aus der verschwenderischen Nutzung des Buchstaben „ü“ bestehe, informiert

aber im nächsten Satz völlig ungerührt: „Jürgen hat seit heute früh in der Küche geübt, und dann ein Süppchen aus Tiefkühlgemüse gebrüht!“

Deutsch ist eine kratzige Walze, die im Hals steckenbleibt. Jede nette Nichtigkeit gleicht einer geröchelten Todesdrohung, und das beginnt schon am frühen Morgen: „Ich roch doch Kaffee! Kocht der noch?“

Selbst Klingonisch ist eine süßliche Verheißung im Vergleich zu Deutsch! Täglich erschaffen wir neue Ungetüme, indem wir zum Beispiel Hauptwörter aneinanderkleben. Einfach, weil wir es dürfen! Uns genügt es nicht, eine winzige Idee im, und ein riesiges Brett vor dem Kopf zu haben, nein, wir müssen das schriftlich festhalten, und gleich einen: „Holzbodenschleifmaschinenverleih“ eröffnen!

Und wenn wir mit diesem Geschäft dann pleitegehen, dann gibt es genau ein Wort im Deutschen, das sowohl Empathie bekunden, Trost spenden, als auch sämtliche zuvor zurückgehaltene Kritik an dem Unterfangen sowie gute Ratschläge für die Zukunft beinhalten kann. Wobei: Dieses Wort ist nicht mal ein Wort, eher ein Geräusch, das aber nahezu universell einsetzbar ist, und es lautet: „Tja.“

Tja. Tja ist eine Schutzbehauptung, mit der alles, aber auch nichts auf Deutsch gesagt ist, drei Buchstaben, deren Subtext so umfangreich wie die Bibliothek von Alexandria sein kann, oder auch gar nicht vorhanden! „Tja“ ist eine gefährliche Waffe, mit der wir uns irgendwann selbst und andere verletzen können. Und wahrscheinlich werden. Tja.

Ich weiß gar nicht, ob „Tja“ auf dem Lehrplan steht, bei Ihnen, wenn Sie Deutsch als Fremdsprache unterrichten? Und ich weiß nicht, ob es das sollte. Was denken Sie? Das war eine rhetorische Frage, aber ich würde schon gern wissen, ob jemand gerade: „Tja“ gedacht hat? Wobei: Wird „Tja“ überhaupt gedacht, oder nur gesagt? Ist „Tja“, das, was uns über die Lippen flutscht, ohne Umwege übers Gehirn zu nehmen? Tja, man weiß es nicht.

Was ich aber weiß, ist, dass es wenigstens einen Menschen gibt, der es einst mit dem bösen „Tja“ aufgenommen hat, sich dem „Tja“ ebenso mutig wie listig entgegenstellte. Mein alter Freund Timothy, der aus den USA stammt, und den sein Studium einst nach Berlin spülte. Und obwohl ihm unsere Sprache Furcht einflößte, er mit ihrer Grammatik kämpfte, und sich jahrelang kopfschüttelnd und Englisch sprechend durch die Stadt bewegte, so verliebte er sich eines Tages doch, in meine Nachbarin. Diese war eine Eingeborene, Teilzeitbäckereifachverkäuferin, die aber auch gern im Grünen über die Züchtung von Gürkchen grübelte, ihre Stimme glich einem schroffen Blöken, und doch war Timothy ihren Reizen verfallen. Er quälte sich, er verzehrte sich nach ihr, und so sprach ich ihm Mut zu:

„Gesteh ihr deine Liebe“, ermunterte ich ihn, „im schlimmsten Fall sagt sie dir, dass sie nicht auf dich steht. Aber dann weißt du wenigstens, wo du stehst.“

Timothy war sichtlich erschüttert darüber, wie oft ich in zwei Sätzen das Verb „stehen“ genutzt hatte. Aber am selben Abend trank er sich so viel Mut an, dass er gerade noch vor den Balkon meiner Nachbarin torkeln und zu ihr emporrufen konnte: „Nadine! Deine Grübchen sind süßer als Kürbiskernbrötchen! Du gehst mir nicht mehr aus dem Kopf, seit dem Tag, an dem ich dich traf! Und wenn es dir auch so geht, dann: sag jetzt ‚Ja‘! Und wenn nicht, dann sag jetzt ... irgendetwas ... irgendetwas, nur bitte nicht: ‚Tja!‘“

Ich stand auf dem Balkon über Nadines, und verdrückte eine Träne. Auch war ich versucht zu applaudieren, aber ich war mindestens genauso gespannt auf Nadines Antwort wie Timothy. Und nach ein paar unendlichen Sekunden lautete diese schließlich: „Freuckma.“

Freuckma? Timothy sah hilfeheischend zu mir nach oben. Ich zuckte mit den Schultern, aber bevor ich dazu noch: „Tja“ sagen konnte, vernahmen wir ein verheißungsvolles Rasseln, ein silbriges Klirren in der lauen Sommernacht, gefolgt von einem deftigen ... Klabatsch! Nadine hatte ihre Schlüssel vom Balkon geworfen, um Timothy Einlass zu gewähren. Und obwohl die beiden nicht zusammen glücklich bis ans Ende ihrer Tage lebten, so glaube ich doch, dass an diesem Abend die Liebe siegte. Und Sprachbarrieren eingerissen wurden. Zumindest ich habe noch etwas gelernt:

„Freuckma“ ist keine drollige Sagengestalt, keine Kartoffelsorte oder gar ein Medikament, sondern die bescheidene, überraschte, aber grundehrliche Erwiderung auf eine positiv stimmende Nachricht: Freuckma. Kurz für: Ik freue ma. Also, mir, beziehungsweise: mich. Ich freue mich. Freuckma. Dieser Ausdruck eines Gefühlsausbruches nach Berliner Art sollte meiner Meinung nach unbedingt in den Lehrplan aufgenommen werden. Oder zumindest immer dann gesagt werden, wenn jemand Ihre Grübchen mit einem Kürbiskernbrötchen vergleicht, ohne sich dabei die Zunge zu brechen. Denn das ist wahre Hingabe. Und der Schlüssel zur Seele meiner wunderhässlichen Muttersprache.

Falls Sie das auch so sehen: Freuckma.

Und falls nicht: Tja ...

Vielen Dank.

© DW, dw.com/deutschlernen

hab.sprache.mit.teilen. Vom Lernen und Schreiben in einer Consent Culture

Eröffnungsrede bei der IDT 2022, August 2022

Sharon Dodua Otoo

Servus, verehrtes Publikum!

Ich bedanke mich sehr für die Einladung und ebenso für die herzliche Begrüßung. Es dürfte diejenigen, die meine Arbeit kennen, nicht überraschen, dass ich mich besonders freue, heute Morgen die Eröffnungsrede halten zu dürfen. Meine Deutschkenntnisse habe ich zahlreichen Menschen wie Ihnen zu verdanken. Menschen, die mich in der Schule und an der Universität unterrichtet haben und mich für die deutsche Sprache und die deutschsprachige Literatur begeistern konnten. Überhaupt waren meine Lernerfahrungen während des Germanistikstudiums anregend und, im positiven Sinne, herausfordernd. Alle Kurse haben mir Spaß gemacht. Fast alle. Nur nicht Linguistik, leider. Aber wenn ich ehrlich bin, hat das weniger mit dem Fach an sich zu tun, und mehr mit der Uhrzeit, zu der die Vorlesungen damals stattfanden.

Inzwischen wohne ich seit achtzehn Jahren in Deutschland und bestreite meinen Alltag und meine Arbeit überwiegend auf Deutsch. Ich habe eigentlich nie aufgehört, Deutsch zu lernen. Vielleicht denken Sie: Das versteht sich von selbst! Schließlich hören Sie ja, dass ich Deutsch weiterhin mit einem leichten britischen Akzent spreche. Und das „R“ werde ich nie zufriedenstellend rollen können. Doch ich würde behaupten, dass alle Deutschsprechenden, auch diejenigen von uns, die seit frühester Kindheit auf Deutsch kommunizieren, Lernende sind. Um nur drei Beispiele zu nennen: Rechtschreibreformen, technologische Fortschritte und sozialer Wandel finden kontinuierlich statt, da entwickelt sich die deutsche Sprache selbstverständlich mit.

Als eine Person, die kreativ mit der deutschen Sprache arbeitet, frage ich mich ernsthaft, warum manche Menschen diesen Änderungen so misstrauisch und ablehnend begegnen? Warum beteiligen sich jene Menschen, die von sich behaupten, die deutsche Sprache zu lieben und zu schätzen, nicht mit Neugier und Offenheit an deren Gestaltung? Welchen Sinn ergibt es, sich an veralteten Vokabeln und Schreibweisen festzuklammern? Das ist, als würden Eltern entscheiden, ihr geliebtes, fünfjähriges Kind keine neuen Worte mehr lernen zu lassen.

Wenige Debatten werden so hitzig geführt wie deutsche Sprachdebatten. Besonders die, die sich um diskriminierende Ausdrucksweisen drehen: Ob bestimmte Worte gesagt werden dürfen, zum Beispiel, und wenn ja, von wem. Oder ob bestimmte Formulierungen alle Menschen tatsächlich mitmeinen. Als würde es sich hierbei um unumstößliche Regeln handeln, die es naturgemäß

schon immer gegeben hat und die sich bestenfalls auch in Zukunft niemals ändern sollten.

Meine gewählte Begrüßung gleich am Anfang des Vortrags war: „Servus!“. Ich liebe es, regionale Redewendungen auszuprobieren. Ein langjähriger und herzenguter Freund von mir aus der Schwarzen deutschen Bewegung kommt aus München. Er scherzt zwar, dass ich den Ausdruck nicht verwenden darf, weil ich keine Bayerin bin und dass es nicht zählt, dass ich inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit habe, weil Deutschland und Bayern zwei völlig verschiedene Dinge seien, aber was weiß er schon. Immer wenn ich „Servus“ sage, erkenne ich an den Reaktionen, die ich typischerweise von anderen Menschen erhalte, dass viel mehr als ein einfacher Gruß mitschwingt. Ich lasse mir diese freudvollen Momente nicht nehmen, nur weil ich per Zufall im Nachfolgestaat von Preußen lebe und nicht in Bayern oder Österreich.

Sie können sich also vorstellen, wie überrascht ich war, als ich die Etymologie des Wortes „Servus“ neulich in Vorbereitung auf diese Rede nachschlug. Erstens erkannte ich wieder einmal, dass es wirklich ein Jammer ist, dass ich Linguistik damals geschwänzt habe. Zweitens, und das ist noch viel wichtiger, habe ich gelernt, dass „Servus“ wohl aus dem Lateinischen kommt und direkt übersetzt bedeutet: „der Sklave“ oder „der Knecht“. Als Begrüßung oder zur Verabschiedung heißt es so viel wie „zu Diensten“ oder „Ich bin Ihre Sklavin.“

Tatsächlich wollte ich Ihnen einfach einen guten Morgen wünschen, für heitere Stimmung sorgen und gleichzeitig meine Sprachbegeisterung zum Ausdruck bringen. Allerdings bin ich nicht nur Autorin und Rednerin, sondern auch einer der wenigen Menschen afrikanischer Herkunft in diesem Raum. Ich bin letztendlich bei „Servus“ als Begrüßung geblieben, weil das Wort so eindrucksvoll zeigt, dass das Gesagte immer mehr kommuniziert als die bloße Sprechabsicht. Wie eine Aussage gemeint ist, wie sie gedeutet werden kann und wie sie letztendlich verstanden wird, ist und bleibt Verhandlungssache.

Für die Begrüßung habe ich auch die Formulierung „verehrtes Publikum“ gewählt. Um verständlich erklären zu können, warum ich das gemacht habe und was ich genau damit kommunizieren wollte, werde ich ein wenig ausholen. Da ich nicht davon ausgehe, dass Sie alle auf Twitter sind, oder falls doch, dass Sie positive Erfahrungen damit gemacht haben, werde ich zunächst erläutern, was Twitter ist und welche Bedeutung es für mich und meine Arbeit hat.

Twitter ist ein kostenfreier Dienst im Internet, der Menschen ermöglicht, Informationen in Echtzeit zu veröffentlichen. Die Besonderheit dabei ist, dass lediglich 280 Zeichen in einen Tweet, oder eine Nachricht, passen. Um möglichst viel in einem Tweet ausdrücken zu können, werden oft Abkürzungen verwendet, zum Beispiel die Ziffer „1“ statt des Wortes „ein“ oder „eine“. Außerdem sind sogenannte Hashtags auch hilfreich, um Themen zu folgen, oder um mitdiskutieren zu können. Sie werden mit einem Rautesymbol erstellt, hinter das dann eine kurze Phrase angeschlossen wird, wie „Black Lives Matter“, oder eine Abkürzung wie „tdld“, was für „Tage der deutschsprachigen Literatur“ steht.

Werden Hashtags angeklickt, werden sämtliche Tweets aufgelistet, die damit markiert wurden. Twitter bietet für viele marginalisierte Personen eine wichtige Möglichkeit, um Kontakte zu knüpfen und sich zu informieren.

Wie andere Social-Media-Plattformen hat Twitter einen ambivalenten Ruf. Der Ton dort ist oft rau, Zwischentöne sind schwer zu erkennen und das Identifizieren von, beziehungsweise der konsequente Umgang mit, Hasskommentaren durch das offizielle Twitter-Support Team klappt eher schlecht als recht. Doch viele Menschen schaffen es, solidarische Online-Communitys zu kuratieren, indem sie einander und ähnlichen Accounts folgen (oder sie abonnieren) und ärgerliche Accounts muten (das heißt auf stumm schalten) oder blockieren.

Ich verwende Twitter besonders gerne, um mich zu diskriminierungskritischen Themen weiterzubilden. Ich folge überwiegend Expert*innen, Aktivist*innen und Organisationen, die sich mit Behindertenfeindlichkeit, Queerfeminismus und Rassismuskritik auseinandersetzen. Das sind Themen, die in den etablierten Medien, wenn überhaupt, nur selten kompetent vermittelt werden. Es mangelt viel zu oft an Analysen, die die Komplexität des Sachverhaltes adäquat darstellen und nicht nach einfachen Clickbait-Headlines greifen. Dadurch, dass mehrere Leute gleichzeitig diskutieren können, bietet Twitter die Möglichkeit, (sogar in Echtzeit) solche Headlines kritisch zu reflektieren, weiteren Leseempfehlungen zu folgen und oft auch mit den Autor*innen in Austausch zu gehen. Es ist aber selbstverständlich auch möglich, einfach in Ruhe zu lesen und zu reflektieren. Ich habe heute Morgen ein Beispiel von einer für mich produktiven Twitter-Interaktion mitgebracht.

Wie Sie sehen, fand dieser Austausch im Sommer 2020 statt. Auf dem Bild sind vier Accounts, die miteinander diskutieren, inklusive meinem eigenen. Ich habe die anderen drei Personen anonymisiert und nenne sie einfach 1, 2 und 3. Die erste Person stellte öffentlich eine rhetorische Frage:

Ich frage mich immer, ob Menschen, die schreiben „sehr geehrte Damen* und Herren*“ sich angesprochen fühlen würden, wenn ich sie als nonbinär anschreiben würde und ein Sternchen dranklebe.

Eine zweite Person fragte daraufhin:

Was würdest du dir da wünschen?

An diesem Punkt beteiligte ich mich an der Diskussion, weil ich mir vorgestellt habe, dass die erste Person einfach Frust loswerden wollte. Ich teilte daher den Link zu dem Online-Artikel „Stars und Sternchen“ zum Thema gendergerechte Sprache von Hengameh Yaghoobifarah, eine von mir sehr geschätzte, nichtbinäre schreibende Person im Bereich Belletristik und Journalismus mit umfangreichen Twitteraktivitäten.

Ich habe von @habitus gelernt, es ist wichtig zu überlegen, wer genau angesprochen werden sollte. Für meine #tdtl Rede habe ich „geehrtes Publikum“ gewählt.

Was leider nicht ganz richtig ist. Eine weitere ärgerliche Sache bei Twitter ist, dass es nicht möglich ist, Fehler nachträglich zu korrigieren. Auf jeden Fall habe ich bei der Eröffnungsrede für die Tage der deutschsprachigen Literatur 2020 damals, wie heute, die Begrüßung „verehrtes Publikum“ verwendet.

Da Twitter-Diskussionen meist öffentlich geführt werden, können alle mitlesen und, wenn sie möchten, auch dazu beitragen. Eine dritte Person meldete sich und kommentierte:

Ist mir aufgefallen!

Woraufhin ich schrieb:

Really? Das freut mich sehr!

Die Diskussion ging noch ein wenig weiter, aber der wichtigste Teil, auf den ich aufmerksam machen wollte, befindet sich im Tweet von Person 3. Die zweiten und dritten Sätze lauten:

Ich habe mich bei deiner Rede erst gewundert, warum mir nicht schon die anrede so einen stich versetzt hat, und dann hab ich's gecheckt. weil du an leute wie mich gedacht hast.

Leider bleiben in öffentlichen Debattenführungen wenige Orte, an denen über Emotionen, Beweggründe, Annahmen und Überzeugungen in Ruhe nachgedacht werden kann. Aber gerade diese Interaktion auf Twitter zeigt, dass es möglich und auch nötig ist. Ich kenne keine von den drei Personen, doch der Austausch mit ihnen, besonders mit Person 3, berührte mich und ich bin bis heute dankbar dafür. Dadurch wurde ich ermutigt, mich weiterhin in meiner kreativen Arbeit um eine gendgerechte Sprache zu bemühen. Über meine Emotionen, Beweggründe, Annahmen und Überzeugungen dabei möchte ich gerne heute Morgen öffentlich nachdenken.

Gemäß dem Spruch „Schuster, bleib bei deinem Leisten!“ werde ich ausdrücklich nicht von medizinischen Begebenheiten, wissenschaftlichen Erkenntnissen oder aktuellen Kontroversen reden. Mir geht es heute Morgen ganz einfach um den Wunsch, mit meinem Schreiben Verbundenheit mit möglichst vielen Personen aufzubauen. Dabei richtet sich mein Fokus zunehmend auf Menschen, die unseren diversen gesellschaftlichen Herausforderungen machtkritisch und im Konsens begegnen wollen. Statt „Cancel Culture“ möchte ich dazu einladen, über die Gestaltung einer „Consent Culture“ nachzudenken. Wie könnte so etwas aussehen?

Anders als bei „cancel“, also zu kündigen oder stornieren, liegt der Fokus mit „consent“, oder Konsens, nicht darauf, was Menschen nicht sagen „dürfen“ oder was mit ihnen geschehen sollte, wenn sie einen Fehler gemacht haben. Bei Konsens geht es um Zustimmung, Einwilligung, das Respektieren von Grenzen. Selbstverständlich wäre es schön, wenn alle Menschen zwanglos und unbedacht von Sprache Gebrauch machen könnten, wie sie es wollten. Wenn Sprache tatsächlich einzig und allein der problemlosen zwischenmenschlichen Verständigung dienen würde. Das wäre doch wirklich gelebte Meinungsfreiheit in

einer Demokratie! Das würde aber auch voraussetzen, dass die Menschen verstehen, mit dieser Macht gewissenhaft und verantwortungsvoll umzugehen. Und da wir bedauerlicherweise noch nicht so weit sind, gelten einige juristische Einschränkungen.

Verleumdung, üble Nachrede und Beleidigung sind zum Beispiel strafbar. Auch Relativierungen des Holocausts sind zu Recht illegal. Außerdem werde ich nicht gleich hochhackige Schuhe, ein schwarzes Outfit und eine blonde Perücke anziehen und „Okay, ladies, now let’s get in formation“ zum Besten geben, da Beyoncé’s Anwaltsteam dabei wahrscheinlich keinen Spaß verstehen würde. So wird von den allermeisten akzeptiert, dass es Grenzen der persönlichen Freiheit gibt. Wo genau diese Grenzen gesetzt werden, ist Teil von Aushandlungen, die vermutlich nie vorbei sein werden. Genau diese Fragilität, diese Brüchigkeit, dieses Suchende, soll, wie ich finde, in der Sprache zu spüren sein.

Mir hilft es, die deutsche Sprache als inhärent mehrsprachig zu denken. Dabei meine ich nicht nur, dass es Berlinerisch, Plattdeutsch und Schwäbisch gibt – ich freue mich genauso über „Moin, Moin“, „Grüß Gott“ und „Grüezi“ wie „Servus“. Ich meine aber auch, dass migrantische Schriftsteller*innen zu einem vielfältigeren Deutsch beigetragen haben. Ich feiere sowohl die durch Feridun Zaimoğlu bekannte „Kanaksprak“, als auch das durch Tomer Gardi bekannt gewordene „Broken German“. Es gibt Menschen, die behaupten, wer „Denglish“ spricht, beherrsche weder Englisch noch Deutsch. Dem stimme ich nicht zu. Im Gegenteil. Selbst Kleinkinder sind in der Lage mit Oma auf Deutsch zu reden, mit Grandma auf Englisch und mit den Geschwistern irgendeine erfundene dritte Sprache, die Erwachsene möglichst nicht verstehen sollten. Meine These ist: Nur wer Englisch und Deutsch sprechen kann, ist in der Lage auch mit Denglish gekonnt umzugehen.

Außerdem, je mehr wir, die wir Deutsch erst viel später im Leben gelernt haben, mit der Sprache arbeiten und sie gestalten, desto besser. So bleibt die Sprache lebendig, weil wir Spaß an ihr haben können. Denn egal wie gut wir die Grammatik einstudieren und egal wie oft wir die „richtige“ Aussprache üben, wird ein Großteil von uns nie Deutsch auf „erste-Sprache“-Niveau sprechen. Das ist kein individuelles Scheitern, sondern eine gesellschaftliche Bereicherung. Von Organisationen, die sich für den Erhalt der deutschen Sprache einsetzen, müsste die Botschaft an Menschen wie uns eigentlich lauten: „Ja, weiter so!“ Und nicht: „Oh, das Verb war aber falsch konjugiert.“

Das bedeutet nicht, dass ich keinen Wert auf Grammatik oder Rechtschreibung lege. Ich glaube tatsächlich, je besser wir verstehen, wie die Sprache funktioniert (und je wacher wir im Linguistikunterricht bleiben), desto kreativer werden wir mit ihr umgehen können. Und das betrifft auch das Bemühen um Lösungen für eine gendergerechte Sprache.

Als Schriftstellerin gehe ich davon aus, dass nichtbinäre und agender Menschen Teil meiner Gesellschaft sind, dass sie auch meine Literatur lesen, dass sie auch in meiner Literatur vorkommen sollten. Es ist gar nicht so lange her, dass ich

gelernt habe, dass 1919 das weltweit erste Institut für Sexualitäts- und Genderforschung von Magnus Hirschfeld, einem schwulen, deutsch-jüdischen Arzt, in Berlin gegründet wurde. Damit wurde ein sicherer Ort für Menschen geschaffen, die nicht in heterosexuelle oder binäre Kategorien passten. 1933 stürmten die Nazis das Institut und verbrannten mehr als 20.000 Bücher, Dokumente und Bildmaterialien, darunter viele seltene und unersetzliche Exemplare. Ich lebe in einer Zeit, in der trans Personen auf der ganzen Welt massiv bedroht sind und ihre Rechte eingeschränkt werden. Dazu gibt es keine neutrale Position.

In meinem ersten Roman, „Adas Raum“, der letztes Jahr im S. Fischer Verlag erschienen ist, beschloss ich, kein generisches Maskulinum zu verwenden. Wenn ich also im ersten Teil von den „Portugiesen“ oder den „Seefahrern“ schreibe, stelle ich sie mir tatsächlich alle als Männer vor. Ich entschied mich allerdings auch gegen das Gendersternchen, da ich davon ausging, dass dann der Fokus damit auf die gewählte Ausdrucksweise und weg von der eigentlichen Handlung gelenkt würde. Stattdessen habe ich mit Umschreibungen gearbeitet. Zum Beispiel an einer Stelle, die im viktorianischen London stattfindet, schreibe ich nicht „Afrikaner*innen“ sondern:

Männer, die sich eigentlich für „die Guten“ hielten, doch – zwischen den Schwarzen auf der einen Seite und den Frauen auf der anderen – nicht mehr wussten, woher die nächste Anfechtung ihrer gottgegebenen Autorität kommen würde ... (S.21)

Es gibt außerdem drei Figuren im Roman, die als nichtbinär oder agender gelesen werden könnten: die Heilende, die Person bei der Passkontrolle und die Person im Krankenhaus. Die Heilende ist eine Person, die im 15. Jahrhundert in Westafrika lebt und von der Hauptfigur so beschrieben wird:

Ich sah die Heilende noch einmal an. Ihre glühenden Augen waren unabhängig voneinander auf zwei unterschiedliche Punkte fixiert. Ihre grauen Haare stiegen aus dem Kopf und umrahmten ein leuchtendes Gesicht. Mein kaum hörbares Gestammeltes verdunstete nach ihrer Frage:

„Weißt du, was du bist?“

Ich wusste nur, was sie war: die Heilende. Weder Mann noch Frau, eher gleich Mann und Frau. (S. 113)

Ein weiterer Teil des Romans findet im Jahr 2019 statt. In der Beschreibung einer Person am Flughafen wird es für aufmerksame Lesende klar, dass ich an die Heilende zu erinnern versuche:

Die Person, die bei Adas Einreise hinter dem Schalter in Heathrow saß, wäre optisch in Totopie nicht fehl am Platz gewesen. Schwarze Wellen flossen aus ihrem Kopf und umrahmten ihr sanftes Gesicht. Mit ihren wässrigen, unabhängig voneinander auf zwei unterschiedliche Punkte fixierten Augen schien sie alles im Blick zu haben. (S. 185)

Es ist, wie ich finde, noch keine optimale Lösung, da ich mit dem Pronomen „sie“ gearbeitet habe (als Bezug zu „die Person“). Gleichzeitig gehört diese Ambivalenz auch zum aktuellen Stand der Sprachdebatte dazu. Es ist vielleicht auch

folgerichtig, dass der Roman an der Stelle unfertig ist. In dem nächsten Abschnitt, bei der Beschreibung der Person, die im Krankenhaus arbeitet, wird diese Ebene noch klarer und die Unsicherheit der Hauptfigur thematisiert:

Eine junge Pflegerin näherte sich uns. Sie hatte leuchtend rosa Haare, die an den Schläfen rasiert waren. Ich dachte, sie wollte vorbei, und machte Platz, doch sie sprach mich an.

„Entschuldigen Sie. Sind Sie die Angehörigen von Herrn Wilhelm?“

Die Klangfarbe ihrer Stimme überraschte mich. Vielleicht war diese Person gar keine sie? [...].

„Er sagte“, sprach die Pflegerin ... die Pflegeperson ... weiter, „[seine Tochter] würde im Flur auf ihn warten.“ (S. 305–306)

Eine gendergerechte Ausdrucksweise wird zunehmend Teil meiner Alltagssprache, es bleibt allerdings eine Herausforderung, sie in meine literarische Sprache zu integrieren. Aber ich bleibe dran. Und ich möchte dabei im Sinne der „Consent Culture“ weiterhin zusammen mit vielen anderen über unsere Emotionen, Beweggründe, Annahmen und Überzeugungen öffentlich nachdenken. Denn, um mit einem Zitat von Robin D. G. Kelley, einem Schwarzen US-amerikanischen Historiker, zu enden: „We are not only the inheritors of our culture, but its makers“ – „Wir sind nicht nur die Erb*innen unserer Kultur, sondern auch ihre Gestalter*innen.“

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche uns allen einen gelungenen, anregenden und inspirierenden Austausch.

Herzlichen Dank.

B – Das DACH-Konzept und seine Umsetzungen

Das DACH-Prinzip

Annegret Middeke, Julia Ruck

Das DACH-Prinzip mit seinen (impliziten) Forderungen ist als sprachenspolitisches Prinzip inzwischen fachlicher Konsens in DaF/DaZ. Dennoch bleiben zahlreiche Fragen nach der theoretischen Fundierung und systematischen didaktischen Umsetzung weiterhin unbeantwortet. Das Podium Plus „DACH-Prinzip“, an dem neben den Diskutant*innen ca. 40 Besucher*innen aktiv mitwirkten, war insbesondere den Fragen nach dessen unterrichtspraktischer Umsetzung gewidmet. Im folgenden Bericht sind die zentralen Diskussionspunkte, Forderungen, weiter bestehenden offenen Fragen und die Entwicklungspotenziale für das DACH-Prinzip aus der Podiumsdiskussion zusammengefasst.

1 Einleitung

Das DACH-Prinzip als sprachenspolitisches und didaktisches Prinzip geht von der

grundsätzlichen Anerkennung [und Berücksichtigung] 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 (Demmig et al., 2013, S. 11–12)

aus. An der Umsetzung dieses Prinzips sind zahlreiche Akteur*innen in unterschiedlichen Bildungskontexten auf verschiedenen Ebenen beteiligt: von der institutionellen Zusammenarbeit der DACH-Staaten über die Curriculaplanung bis in die konkrete unterrichtliche Vermittlungssituation. Schon deshalb ist die Umsetzung des DACH-Prinzips nicht nur auf eine große Akteur*innenvielfalt, sondern auch auf die *Kooperationsbereitschaft* aller Akteur*innen angewiesen. In unserem Podium Plus stand die Beschäftigung mit den diskursiven Voraussetzungen für eine Theorie-Praxis-Verzahnung und didaktische Umsetzung des DACH-Prinzips sowohl im DaF/DaZ-Unterricht als auch in den DaF/DaZ-Studiengängen im Mittelpunkt. Im folgenden Beitrag möchten wir einen Überblick über die Ergebnisse, Forderungen und offenen Fragen, die diskutiert und erarbeitet wurden, geben.

Ausgehend von jahrelangen Beobachtungen und Erfahrungen formulierten wir als Moderatorinnen in Vorbereitung auf das Podium zwei Vorannahmen: dass erstens ein prinzipielles Bekenntnis zum DACH-Prinzip vorhanden ist und zweitens die Schwierigkeiten (erst) mit der Frage nach dem Wie? und Wieviel? bei der konkreten Verankerung im DaF/DaZ-Unterricht anfangen. Beides wurde von den Podiumsbesucher*innen bestätigt. Um diese Herausforderungen zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten, war uns bei der

Besetzung des Podiums¹ wichtig, nicht nur Stimmen aus dem engen Personenkreis mit explizitem Lehr- oder Forschungsschwerpunkt DACH zu haben, sondern auch über den Personenkreis des *inner circle* hinaus eine möglichst breite Beteiligungsvielfalt hinsichtlich der vertretenen DaF/DaZ-Wirkungsfelder zu erzielen. Alle Vorinformationen inkl. der Basistexte, die im Vorfeld gelesen werden sollten und gelesen wurden, finden sich auf unserem PodiumPlusPadlet².

Die Erkenntnisse und Wünsche der Diskutant*innen und Podiumsbesucher*innen bezüglich der Verzahnung von Theorie und Praxis und der Umsetzungsmöglichkeiten des DACH-Prinzips im DaF/DaZ-Unterricht weltweit, die wir in einem gemeinsamen Dokument festgehalten haben, lassen sich in drei Bereiche bündeln:

1. Sensibilisierung für Sprachenideologien, Diversität und DACH,
2. Verantwortung von (sprachen)politischen Akteur*innen und Entscheider*innen,
3. Curriculare Verankerung in den Studiengängen und in der Lehrer*innen-aus-/fortbildung.

2 Diskussion

2.1 Sensibilisierung für Sprachenideologien, Diversität und DACH

Beim DACH-Prinzip geht es um mehr als um die Berücksichtigung von drei oder mehr Nationen und ihrer (territorial partiellen) Amtssprache Deutsch und auch um mehr als um die Integration der Plurizentrik, also der nationalen Standardvarietäten in Österreich und der Schweiz neben der bundesdeutschen, in den DaF/DaZ-Unterricht. Wenn wir im Rahmen von DaF/DaZ von Nationalstaaten und nationalen Sprachvarietäten – in all ihrer regionalen und sozialen Vielfalt – sprechen, müssen wir uns in einem ersten fundamentalen Schritt darüber klar werden, was wir unter Nationen, Nationalsprachen und Sprachvarietäten verstehen und welche Ideologien diesen Konzepten innewohnen. Wer oder was macht eine Nation aus? Wer ist in einer Nation repräsentiert? Und noch wichtiger: Wer ist nicht repräsentiert? An wen denken wir nicht, wenn wir an Menschen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz denken? Wessen sprachliche und kulturelle Praktiken werden im Unterricht übersehen, ignoriert und ausgespart, wenn wir landeskundliche und kulturelle Inhalte in DaF und DaZ thematisieren? Mit anderen Worten: Im DACH-Prinzip geht es nicht um das Nebeneinander von drei nationalen „Containern“ (siehe z. B. Hess, 2011;

1 Sabine Dengerscherz (ÖDaF, Universität Wien & Universität Malang, Java), Sanjivani Kuvalekar (Modern College Pune), Bridget Levine-West (University of Vermont), Edgar Marc Petter (AkDaF, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften) und Paul Voerkel (Universität Jena).

2 Padlet zum Podium Plus bei der IDT 2022: <https://padlet.com/fadafev/34wcbvg3spb4q6t8>.

Shafer, 2018), sondern um Diversität, gesellschaftliche und sprachliche Machtverhältnisse und darum, wie sich diese im DaF/DaZ-Unterricht auswirken. Eine zentrale Forderung der Diskussion war, machtkritische Fragen dieser Art (über die Infragestellung der scheinbar natürlichen Prädominanz des „D“ in DACH hinaus [siehe dazu [Fußnote 5](#)]) stärker im DACH-Prinzip zu verankern: Welche Menschen werden in unseren fachlichen Diskursen und unserer Unterrichtspraxis sichtbar gemacht und welche Menschen werden als legitime Deutschsprecher*innen konstruiert? Wessen Sprachen und Varietäten werden als besser, ja „korrekter“ angesehen, und was können wir tun, um diese ungleichen Machtverhältnisse zu dekonstruieren?

Die praktischen Schwierigkeiten bei der Theorie-Praxis-Verzahnung wurden u. a. mit den (wenig greif- bzw. operationalisierbaren) Postulaten der diskursiven Landeskunde in Verbindung gebracht. Mehrere Kommentare im Podium Plus bezogen sich darauf, dass sich die Diskussion um das DACH-Prinzip seit Jahren im Kreis drehe, dass eine handhabbare theoretische Fundierung, die Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht anbiete, nach wie vor fehle. Manche Forderungen gingen so weit, das DACH-Prinzip aufzulösen, um auf diese Weise die problematischen Konnotationen eines national-homogenisierenden Kulturbegriffes zu umgehen. Dies hatte bereits Clemens Tonsern (2020, S.28) ironisch ketzerisch in seinem Aufsatz über „die Grenzen des Diskurses“ formuliert,³ um dann sogleich die Kritik am DACH-Prinzip gegen die an der diskursiven Landeskunde auszutauschen:

Vielleicht verhält es sich betreffend des DACH-Prinzips und der diskursiven Landeskunde aber auch genau umgekehrt: Nicht die diskursive Landeskunde offenbart die Grenzen des DACH-Prinzips, sondern das DACH-Prinzip zeigt die notwendigen Grenzen der Diskurse und die Unwägbarkeiten der diskursiven Landeskunde im Allgemeinen auf. (Tonsern, 2020, S. 33)

Diese Frage konnten wir auf dem Podium nicht lösen, doch ging aus der Diskussion klar hervor: Wir brauchen ein neues Verständnis vom DACH-Prinzip, eines, das kritische Ansätze rund um Diversität und gesellschaftliche Repräsentation sowie um Sprachideologien in unsere theoretische Behandlung und unterrichtspraktische Umsetzung des DACH-Prinzips aufnimmt. Wir betrachten es nicht nur als fachlichen, sondern auch als ethischen Imperativ, dass unsere Fachcommunity für Fragen, wen wir wie, wann und warum (nicht) als legitime Deutschsprecher*innen repräsentieren, sensibilisiert wird. Dazu müssen Veränderungen *auf allen fachlichen Ebenen* (was die sprachen- und bildungspolitischen Institutionen einschließt) angestrebt werden.

3 Wörtlich: „Cum grano salis scheint es tatsächlich als angebracht, die kulturwissenschaftliche Kritik anzunehmen, das DACH-Prinzip von seiner nationalstaatlichen und regionalen Verortung zu lösen und sodann in Ermangelung eines entsprechenden Erkenntnis- bzw. Lehr-/Lerngegenstandes gleich zur Gänze aufzugeben“ (Tonsern, 2020, S. 28).

2.2 Verantwortung von (sprachen)politischen Akteur*innen und Entscheider*innen

Übereinstimmend äußerten die Podiumsbesucher*innen und Diskutant*innen die Erfahrung, dass Anstöße zu fachlichen Veränderungen (wie jener der Implementierung des DACH-Prinzips) in der Regel „von unten“ kommen, von der sogenannten Basis, die als erste mit dem praktischen Erfordernis von neuen Inhalten und didaktisch-methodischen Ansätzen konfrontiert wird. Schon aufgrund der in Punkt 1 herausgearbeiteten Ratlosigkeit bezüglich der konzeptionellen Beschreibung und didaktischen Operationalisierbarkeit des Gegenstandes erscheint eine reine Bottom-up-Lösung unrealistisch. Deshalb muss es eine zentrale Strategie sein, (sprachen)politische Akteur*innen und Entscheider*innen zur Verantwortung aufzurufen, den Veränderungsprozess in jeder Hinsicht zu unterstützen.

In der Podiumsdiskussion selbst wurden als konkrete Beispiele genannt, dass (sprachen)politische Akteur*innen sowie Lehrwerksverlage und -autor*innen eine *Diversitätsverantwortung* erkennen und übernehmen sollen. Denn schließlich solle das durchaus vorhandene, konsensuale Bekenntnis zur Diversität des deutschsprachigen Raumes nicht nur zelebriert werden, sondern es müssen auch systemische, gesellschaftliche und politische Ungleichheiten, die mit Diversität einhergehen, thematisiert werden. Wie schon Claus Altmayer (2018) festgestellt hat, bedarf es einer Grundsatzdebatte darüber, welche Rolle dem DaF/DaZ-Unterricht in einer globalisierten Welt zukommt, in der Chancen und Risiken zutiefst ungleich verteilt sind (Ruck, 2022). Wir fügen hinzu, dass bei dieser Grundsatzdebatte, von deren Notwendigkeit wir ebenfalls überzeugt sind, die Vorstellung von DaF/DaZ-Unterricht eine integrativ DACH-bezogene sein muss, durchaus auch unter Berücksichtigung der „europäischen Dimension“ des DACH-Prinzips (Krumm, 2020, S. 10).⁴ Um multidimensionale Fragen dieser Größenordnung zu diskutieren und dabei zumindest in die Nähe von konsensfähigen Lösungen zu kommen, sind alle (sprachen)politischen Akteur*innen aufgefordert, Austauschformate und -projekte zu fördern und finanziell zu unterstützen, die sich dieser Mission verschreiben; gleichzeitig sind auch Lehrwerksverlage dazu aufgerufen, die Diversitätsverantwortung mitzutragen.

2.3 Curriculare Verankerung in den Studiengängen und in der Lehrer*innenaus-/fortbildung

Punkt 2 und 3 hängen eng zusammen. Solange das DACH-Prinzip und der Umgang mit der Plurizentrik des Deutschen im Fachdiskurs mehr als ein Stör-

4 Hans-Jürgen Krumm (2020, S. 10f.) fordert „zu prüfen, wie die Deutschlernenden mit der komplexen Verfasstheit der deutschen Sprache in den deutschsprachigen Ländern vertraut gemacht werden können, zugleich aber den gesellschaftlichen Stellenwert von Deutsch im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit zu thematisieren“.

fall denn als Glücks- oder zumindest Normalfall dargestellt werden, ist es nicht verwunderlich, dass Lehrpersonen ausweichend bis ablehnend reagieren, wenn sie aufgefordert werden, das DACH-Prinzip in ihren Unterricht zu integrieren (exemplarisch Badstübner-Kizik, 2020, S. 15)⁵, zumal sich berechtigterweise Fragen nach DACH in DaF/DaZ-Prüfungen, DACH in spezialisierten Sprachkursen, etwa CLIL, Deutsch für den Beruf oder im DaZ-Bereich in Integrationskursen, unmittelbar anschließen. Möglicherweise fühlen sich manche Lehrkräfte von der schieren Komplexität der soziokulturellen und soziolinguistischen Vielfalt, die das DACH-Prinzip propagiert, überfordert und verunsichert von dem Druck, etwas zu unterrichten, was sie zwar persönlich prinzipiell gutheißen, aber worüber sie selbst in ihrer Ausbildung wenig bis nichts gelernt haben.

Dem DACH-Prinzip fehlt es an curricularer Verankerung in der Lehrer*innen-aus- und -fortbildung. Dem gilt es entgegenzuwirken, indem es als sprachpolitisches Prinzip in den Curricula der DaF/DaZ-Studiengänge und der Deutschlehrer*innenausbildung systematisch implementiert wird (z. B. Voerkel, 2020, S. 209 f.). Curriculare Ziele sollten daher sein, das fachliche Wissen und die didaktisch-methodischen Kompetenzen zukünftiger und bereits tätiger Lehrender um die DACH-Dimension zu erweitern. So bietet etwa der von Naomi Shafer (2018, S. 13) formulierte Ansatz der *impliziten DACH-Vermittlung*, mit dem eine „metakognitive oder kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff, mit Raumerfahrungen, mit Vorstellungen oder Darstellungen von Raum“ angestrebt werden, den Lehrkräften ein hohes Maß an unterrichtlicher Entscheidungsfreiheit und situativer Flexibilität. Zumal, so Kuhn (2014, S. 103) und Shafer (2018, S. 13), „unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von Raum“ durchaus in den DaF-Lehrwerken „anzutreffen sind“; nur würden diese „tendenziell kaum bewusst auf einer Meta-Ebene thematisiert“. Hier lässt sich ganz konkret und, wenn gewünscht, niederschwellig ansetzen.

-
- 5 Camilla Badstübner-Kizik (2020, S. 15) schreibt, basierend auf eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, dass „in vielen Aus- und Fortbildungskontexten in der (Auslands-)Germanistik und im Bereich DaF/DaZ allerdings weiterhin mit einer gewissen Gleichgültigkeit und mit konzeptionellem ‚Nicht-Wissen‘ in Bezug auf die selbstverständliche linguistische und kulturelle Pluralität der deutschsprachigen Länder zu rechnen [ist]. Topographische Lage, historische Verbindungen sowie zahlreiche aktuelle Reibeflächen führen beispielsweise in Polen [...] dazu, dass die akademische Germanistik, und damit auch der schulische und außerschulische DaF-Unterricht – in enger Verflechtung mit der Gesellschaft –, nach wie vor stark auf Deutschland fixiert ist. Österreich oder gar die Schweiz sind im öffentlichen und z. T. auch im einschlägig akademischen Bewusstsein weniger präsent, Liechtenstein und Luxemburg gelten fast schon als skurrile Besonderheiten. Dies betrifft sprachliche und kulturelle Aspekte gleichermaßen“.

3 Ausblick

Erfreulich sind dann Eindrücke, wie sie auf dem Podium von Sanjivani Kuvalekar aus Indien geschildert wurden:

Als Vorbereitung auf das Podium Plus habe ich nicht nur die hochgeladenen Artikel, sondern auch zusätzlich viel über das DACH-Prinzip im Internet gelesen. Jetzt weiß ich, wie umfangreich und „empfindlich“ das DACH-Konzept ist. 2023 wird in Indien die neue Bildungspolitik in Gang gesetzt werden. Als ein Teil davon werden neue Lehrwerke entwickelt. Durch meine Teilnahme entstandene neue Inputs und Perspektiven werden mir, als einer Verfasserin der indischen DaF Lehrwerke, enorm helfen. (zitiert nach Smagulova, 2022, S. 21)

Das DACHL-Gremium des IDV (DACHL-Website; de Cavalho & Hepp, 2020) fokussiert die drei Handlungsfelder:

- 1) Stärkung der (plurizentrischen) Sprache Deutsch im internationalen Kontext,
- 2) Förderung von DACH-Expertise und Wirkung im Bereich DaF/DaZ,
- 3) Professionalisierung des DACHL-Gremiums als Forum für die DaF/DaZ-Zusammenarbeit.

Für die Verwirklichung dieser Ziele ist eine weltweite Öffnung – nicht nur bezogen auf seine Ausstrahlung und Wirkung des DACH-Prinzips, sondern auch auf die praktische Gremienarbeit an sich, bei der zurzeit noch mehrheitlich Vertreter*innen aus DACH zu Wort kommen – von entscheidender Bedeutung. Die im Podium Plus geäußerten Reflexionen, Wünsche und Erwartungen nehmen wir als Motivation und Auftrag wahr, die genannten Ziele mit Verve zu verfolgen, um eine stabile Grundlage für die Lösung der großen Fragen, die immer noch offen sind, zu schaffen.

Literatur

Altmayer, C. (2018). Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und Reflexive Verortungen Im Feld DaF_DaZ** (S. 66–86). Barbara Budrich Verlag.

Badstübner-Kizik, C. (2020). Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und Desiderata. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *WeitergeDACHt. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 13–21). Universitätsverlag Göttingen.

DACHL-Website. <https://idvnetz.org/dachl-im-fach-dafdadz>

De Carvalho, G. & Hepp, M. (2020). Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip. Ein Nachwort. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *WeitergeDACHt. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 235–241). Universitätsverlag Göttingen.

- Demmig, S., Hägi, S. & Schweiger, H. (2013) (Hrsg.). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. Iudicium.
- Hess, S. (2011). Welcome to the Container. Zur wissenschaftlichen Konstruktion der Einwanderung als Problem. In S. Friedrich (Hrsg.), *Rassismus in der Leistungsgesellschaft: Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“* (S.40–58). Ed. Assemblage.
- Krumm, H.-J. (2020). Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *WeitergeDACHt. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 3–12). Universitätsverlag Göttingen.
- Kuhn, C. (2014). Ein spatial turn? Räume und Raumkonzepte in DaF-Lehrwerken am Beispiel von studio d/studio 21. In E. Sant’Anna Bolocio Filho & H. Funk (Hrsg.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen. kooperativ – kompetent – kreativ* (S.88–106). APA.
- Ruck, J. (2022). Konstruktionen von Diversität in Deutsch als Fremdsprache Lehrwerken. *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38 (1/2), 66–82.
- Shafer, N. (2018). Eher Container als Konstrukt: Zum deutschsprachigen Raum in Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (2), 1–16.
- Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S. & Schweiger, H. (2020) (Hrsg.). *WeitergeDACHt. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen.
- Smagulova, A. (2022). DACHL auf der IDT 2022. *fadaf aktuell*, (2), 20–21.
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *WeitergeDACHt. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S.23–35). Universitätsverlag Göttingen.
- 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.

Das DACH-Prinzip in Theorie und Praxis

Lara Hedžić, Yen-I Yang

Nach der Entstehung der ABCD-Thesen in den 1990er Jahren sind auch die theoretischen Grundlagen des darauf aufbauenden DACH-Prinzips inzwischen etabliert. Sie fordern, dass im Unterricht, in der Lehrmaterialentwicklung sowie der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf mehr als nur ein deutschsprachiges Land oder eine Region eingegangen wird. Die Vielfalt der deutschsprachigen Länder sollte hervorgehoben und sowohl sprachlich als auch landeskundlich gleichwertig dargestellt werden. In Lehrwerken und der Unterrichtspraxis ist allerdings zu beobachten, dass die Umsetzung des DACH-Prinzips, insbesondere in europafernen Ländern, noch optimierungsbedürftig ist. In diesem Beitrag wird die Problematik erläutert und versucht, mögliche Lösungen zu finden.

1 Das DACH-Prinzip und seine Entstehung

Noch bis in die 1990er Jahre hinein bedeutete Landeskunde im Unterricht und in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache eine fast ausschließliche Beschränkung entweder auf die Präsentation der Bundesrepublik Deutschland oder der Deutschen Demokratischen Republik. Man stellte einander, wenn überhaupt, sehr verzerrt dar oder ignorierte sich gegenseitig (Krumm, 1996, S. 170). In der Landeskunde sah man ein Mittel, sich international möglichst positiv zu präsentieren und dadurch ein bestimmtes „Deutschlandbild“ zu fördern (Sorger, 2012, S. 239). Eine gemeinsame Vorstellung darüber, wie die beiden deutschen Staaten im Unterricht und in Lehrwerken dargestellt werden sollten, existierte nicht. Bedenkt man, dass es den offiziellen Institutionen der beiden deutschen Staaten zur Zeit des Kalten Krieges untersagt war, (sprachen)politisch direkt miteinander zusammenzuarbeiten, wundert diese Tatsache nicht (Sorger, 2013, S. 39). Auch die beiden kleineren deutschsprachigen Länder Österreich und die Schweiz kamen in den landeskundlichen Materialien kaum oder nur klischeehaft vor, meist in einer Lektion über Wien und Salzburg oder Zürich und Luzern. Da der Sprachenmarkt hier relativ klein war, war es nicht so einfach, mit eigenen Materialien auf den Lehrmittelmarkt zu kommen (Krumm, 2021, S. 78).

Viele Lehrende waren mit dieser Situation nicht zufrieden und beklagten sich immer wieder darüber, dass sie ihren Lernenden kein umfassenderes Bild der deutschsprachigen Länder präsentieren könnten (Biechele & Padrós, 2003, S. 103).

Trotz dieser schwierigen Situation fanden Fachleute (und damit auch indirekt die offiziellen Institutionen) Wege zur länderübergreifenden Kooperation. Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV), der zur

Neutralität verpflichtet war und in welchem damals beide deutsche Staaten als Mitglieder fungierten, bot eine gute Plattform dafür, indem er eine Landeskunde-Arbeitsgruppe aus den vier deutschsprachigen Ländern anregte (Krumm, 2020, S. 3; Sorger, 2012, S. 239; Sorger, 2013, S. 39). Diese zwölköpfige Gruppe von Expert*innen forderte, neben einer besseren Zusammenarbeit, die Entwicklung von Prinzipien für die Darstellung der Landeskunde in Lehrwerken und Lehrer*innenfortbildung (Krumm, 2017, S. 7). Auf weiteren Treffen formulierte man schließlich die sog. „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (ABCD-Thesen, 1990) und publizierte sie in den Zeitschriften aller vier Länder, wobei die Anfangsbuchstaben A für Austria (Österreich), B für die Bundesrepublik Deutschland (BRD), C für Confederation Helvetica (die Schweiz) und D für die Deutsche Demokratische Republik (DDR) standen. Mit den ABCD-Thesen sollte Landeskunde als ein Prinzip verstanden werden, welches sich integriert, exemplarisch und kontrastiv auf den ganzen deutschsprachigen Raum bezieht (ABCD-Thesen, 1990, These 0). Die zu vermittelnden Informationen sollten möglichst anhand authentischer, sowohl sympathischer als auch kritisch-kontroverser Materialien erarbeitet werden (ABCD-Thesen, 1990, Thesen 10 und 11), wobei im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild auf Vollständigkeit verzichtet wird (ABCD-Thesen, 1990, These 2). Dabei ist Informationsvermittlung nicht das Hauptziel:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. (ABCD-Thesen, 1990, These 4)

Mit den ABCD-Thesen wurde ein bis in die Gegenwart wirksamer Beitrag zur Landeskunde-Diskussion geschaffen, der den „Grundstein für eine **sprachenpolitische Zusammenarbeit der DACH-Länder** im Bereich Deutsch als Fremdsprache und damit für ein sowohl (sprachen)politisch als auch sprachdidaktisch begründetes Landeskunde-Konzept“ legte (Krumm, 2021, S. 79).

In den darauffolgenden Jahren wurden in verschiedenen Arbeitsgruppen, Symposien, Seminaren und Tagungen die Grundsätze der ABCD-Thesen weiter ausgearbeitet. So entwickelte sich daraus das sog. DACH-Konzept, auch DACH-Prinzip genannt, das seit dieser Zeit die Zusammenarbeit zwischen den deutschsprachigen Ländern im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bezeichnet (Krumm, 2021, S. 80). Tonsers (2020, S. 24) spricht von „Urzellen der DACH-Landeskunde“. Die neue Zusammensetzung DACH entstand aus den ersten Buchstaben der mittlerweile drei deutschsprachigen Länder Deutschland (D), Österreich (A) und der Schweiz (CH), die aufgrund der Eigenkodifizierung als Vollzentren der deutschen Sprache gelten (Ammon, 1995, S. 101). Auch die sog. Halbzentren (Ammon, 1995, S. 96) wie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol werden darunter verstanden, so dass in diesem Sinne oft auch von der Abkürzung DACHL die Rede ist.

In einer im Jahr 2008 vom IDV verabschiedeten (und 2013 revidierten) Resolution wird das DACH-Prinzip folgendermaßen definiert:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes aus und bedeutet die Bezugnahme auf mehr als ein Land der Zielsprache Deutsch im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden. In der Umsetzung bedeutet dies [...] die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes [...], vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts. (IDV, 2013)

Das DACH-Prinzip unterscheidet also zwischen einem sprachlichen und einem landeskundlichen bzw. kulturellen Aspekt. Sprachlich geht es vor allem darum, den Lernenden die Plurizentrität und die nationalen Varietäten der deutschen Sprache bewusst zu machen und sie für die sprachliche Vielfalt aller deutschsprachigen Länder zu sensibilisieren. Der kulturelle Aspekt versteht im Gegensatz zu den ABCD-Thesen und zu den Anfängen des DACH-Prinzips nicht mehr so sehr den Erwerb von faktischem Wissen und Informationen über das fremde Land oder die Entwicklung von Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen, sondern vielmehr „die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen [...] und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache“ (Altmayer, 2013, S. 21) bzw. die Teilhabe der Lernenden an DACH-Diskursen. Dies wird vor allem mit sog. generativen Themen erreicht, die sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen und die sie mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden können. Dabei soll bedacht werden, dass dies nicht in jeder Phase ihres Lernprozesses gleichermaßen relevant sein muss. Die Lernenden sollen aber die Erfahrung machen, dass es sich bei den Varietäten nicht um dreifaches Deutsch handelt und sie damit dreimal so viel lernen müssen (Clalüna et al., 2007, S. 44–45). Es geht also nicht um das aktive und additive Lernen, sondern um das passive Erkennen, Verstehen und Wahrnehmen.

Im Bereich der Weiter- und Fortbildung von Lehrenden wird auch weitergedacht. So gibt es seit 2007 die sog. DACHL-AG (seit 2018 DACHL-Gremium des IDV genannt), eine Expert*innengruppe, die versucht, die Zusammenarbeit zwischen dem IDV und seinen Mitgliedsverbänden, aber auch den Institutionen aus dem deutschsprachigen Raum zu stärken. Außerdem gehört die Stärkung der plurizentrischen Sprache Deutsch im internationalen Kontext zu seinen Handlungsfeldern. Regelmäßig werden IDV-DACHL-Seminare für Lehrende aus aller Welt organisiert, die sich auf theoretischer und praktischer Ebene mit dem DACH-Prinzip und seiner Umsetzung im Unterricht auseinandersetzen. Es gibt eine DACHL-Webseite, die vom DACHL-Gremium betreut wird. Bei den Internationalen Deutschlehrer*innentagungen (IDT) wird seit Jahren dem DACH-Prinzip viel Raum geschenkt, beispielsweise in sog. DACHL-Fenstern und unterschiedlichen Sektionen. So gab es bei der IDT 2017 in Fribourg die sog. SIG (Special Interest Group), die sich der Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACH-Raums gewidmet hatte. Die These 5 der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ nennt das DACH-Prinzip ausdrücklich als „ein vordringliches Postulat“ (AkDaF, 2017). In Fachzeitschriften

erscheinen regelmäßig zahlreiche Beiträge zum Fachdiskurs, das IDV-Magazin widmet eine ganze Ausgabe dem DACH-Prinzip (IDV, 2017). Bände wie der DACHL-Sammelband „DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis“ (Demmig et al., 2013) oder der Tagungsband „Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis“ (Shafer et al., 2020) werden herausgebracht, ganze Buchkapitel befassen sich mit dem DACH-Prinzip (Krumm, 2021). Stetig werden neue Lehrmittel entwickelt.

Heute scheint das DACH-Prinzip zumindest unter Fachleuten weitgehend etabliert. In „DACH-Dimensionen“ und „DACH-gerecht“ zu denken und zu handeln gilt als sprachpolitisch „korrekt“ (Sorger, 2013, S. 45), weil dies ein vielschichtiges Bild aller deutschsprachigen Länder vermittelt und deren sichtbare Asymmetrie bekämpft. Es stellt sich aber die Frage, ob und wie die oben erläuterten Forderungen tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden. Eine Möglichkeit, dies zu prüfen, bieten DaF-Lehrwerke. Als „der heimliche Lehrplan des Unterrichts“ (Neuner, 2007, S. 400) und das „Ankermedium“ schlechthin (Funk, 2016, S. 440) geben Lehrwerke den Lernenden oft erste Einblicke in neue kulturelle Welten, v. a. durch Bilder und Texte. Im deutschsprachigen Ausland, insbesondere aber in europafernen Ländern, wo Lernende selten oder nie die Gelegenheit haben, deutschsprachige Länder aus der Nähe zu erfahren, spielen die im Unterricht eingesetzten Lehrwerke eine entscheidende Rolle. Ein Blick in verschiedene DaF-Lehrwerke der letzten Jahre zeigt, dass die Mehrheit der Lehrwerkautor*innen das DACH-Prinzip (er)kennt und umsetzt. So ist fast immer von „deutschsprachigen Ländern“ und nicht mehr nur von Deutschland die Rede, selten fehlen Lektionen zu Österreich und der Schweiz. Immer noch problematisch scheint aber die Art und Weise dieser Darstellungen zu sein. So zeigt eine Untersuchung von Hägi (2006), dass Klischees, vor allem über Österreich und die Schweiz, zwar immer noch präsent zu sein scheinen, ein Fortschritt in der Lehrwerkproduktion aber trotzdem festzustellen ist. Auch Hedžić (2019) stellt in einer Analyse von DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina fest, dass immer noch eine starke Asymmetrie zwischen Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern herrscht. Maijala (2007, S. 44) hält ein vielfältiges Bild der deutschsprachigen Länder in britischen und finnischen DaF-Lehrwerken für eine „Utopie“. Es überwiegen monozentrische Lehrwerkkonzeptionen, in denen Österreich, die Schweiz und Liechtenstein weiter unterrepräsentiert bleiben.

Die Umsetzung des DACH-Prinzips ist in den meisten analysierten Lehrwerken immer noch additiv, faktenbezogen und an nationalen Grenzen statt an Themen und Diskursen orientiert. Um die Gefahr eines Rückfalls in eine bloße Kontrastierung oder gar nationale Verengung zu reduzieren, müssten Mittlerorganisationen und Verlage hier eine stärkere sprachpolitische Verantwortung übernehmen (Sorger, 2013, S. 40). Nach Krumm (2021, S. 87) kann das DACHL-Gremium des IDV als Versuch gesehen werden, diese Gefahr zu vermeiden.

2 Problematik der Umsetzung des DACH-Prinzips

Die Asymmetrie des Inhalts über die DACH-Länder ist nicht nur in Lehrwerken festzustellen, sondern auch bei landeskundlichen Materialien im Unterricht. Eine Umfrage, die am Semesterende von taiwanischen Deutschstudierenden im ersten Lernjahr durchgeführt wurde, ergab, dass die Studierenden die Informationen über Deutschland eindeutig besser aufnahmen als die über Österreich und die Schweiz: Die als einfach geltenden Fragen über Geografie von Österreich und der Schweiz konnten von nur knapp der Hälfte der befragten Studierenden richtig beantwortet werden, während es bei den meisten Fragen über Deutschland ungefähr 70 Prozent richtige Antworten gab. In der gleichen Umfrage sowie einer Evaluation im Unterricht zeigte sich aber auch, dass die Studierenden an den landeskundlichen Informationen interessiert waren und den Wunsch ausdrückten, mehr über Österreich und vor allem über die Schweiz – sogar über Liechtenstein – zu erfahren. Wegen der Widersprüchlichkeit, also dem Fehlen von Grundkenntnissen auf der einen und dem Interesse auf der anderen Seite, ist es notwendig, den relevanten Faktoren im Zusammenhang mit der Vermittlung von landeskundlichen Informationen nachzugehen.

An erster Stelle sind die Einstellung zu sowie die Erfahrung mit den deutschsprachigen Ländern, über die die Lehrenden verfügen, für die Umsetzung des DACH-Prinzips von großer Bedeutung. Ausschlaggebend ist das Bewusstsein über die sowohl sprachliche als auch kulturelle Vielfalt der DACH-Länder. Hilfreich wäre eine Direkterfahrung der Lehrenden, die die Vermittlung effektiver fördert, die aber aus finanziellen sowie zeitlichen Gründen nicht immer zu realisieren ist.

In Taiwan sind unter universitären Dozierenden entweder Lehrkräfte aus Deutschland oder einheimische Lehrende, die überwiegend in Deutschland ihr Studium abgeschlossen haben. Allein in diesem Punkt entsteht bereits seitens des Lehrpersonals eine andere Art von Asymmetrie, die weitere Fragen aufwirft:

- Verfügen die Lehrenden auch über ausreichend Kenntnisse über Österreich und die Schweiz?
- Sehen die Lehrenden überhaupt die Notwendigkeit und zeigen sie auch die Bereitschaft, das DACH-Prinzip im Unterricht umzusetzen und dementsprechend zu vermitteln?
- Würde die Vermittlung den Lehrenden gelingen, auch wenn sie selbst keine Erfahrung hätten bzw. die länderspezifischen Merkmale nicht „hautnah“ erlebt hätten?

Auch wenn die Lehrenden keine Gelegenheiten hätten, persönlich die Länder und Städte systematisch zu erkunden, würden Fortbildungskurse oder Seminare, die von zuständigen Institutionen – besonders aus Österreich und der Schweiz – angeboten und in Form der „erlebten Landeskunde“ (Krumm, 2020,

S. 7) veranstaltet werden, als eine sowohl hilfreiche und auch finanziell mögliche Alternative dienen und den Lehrenden die Gelegenheit geben, „die unmittelbare Erfahrung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der deutschsprachigen Länder wie auch zwischen diesen selbst erfahren zu können“ (Krumm, 2020, S. 7).

Ebenfalls sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass das Lebensumfeld der Lernenden gewissen Einfluss auf den Lernprozess der Landeskunde ausübt. Es ist offensichtlich, dass man sich normalerweise mit Kulturen der Nachbarländer besser auskennt als mit Ländern anderer Kontinente. Aus diesem Grund haben es die Lernenden in Asien wesentlich schwerer als die in europäischen Ländern, denn sie verfügen weder über genügend – auch implizites – Vorwissen noch über eine innere Zuneigung zu den DACH-Ländern. Es besteht für die Deutschlernenden in Asien, die sich vor dem Studienbeginn noch nie in Europa aufgehalten haben und z. B. auch nicht eindeutig beantworten können, ob Luxemburg ein Land oder eine Stadt ist, kaum die Möglichkeit, sich ein konkretes Bild über die DACH-Länder zu machen und nötige Kenntnisse im Voraus mitzubringen. Dies könnte als Hindernis einer effizienten Vermittlung von landeskundlichen Informationen in Lehrbüchern aufgefasst werden.

Zudem sollte auch der Lernstil, der besonders in asiatischen Ländern stark ausgeprägt ist und in dem Grammatik und Wortschatz eine dominante Stellung einnehmen, berücksichtigt werden. Denn er hat auch Einfluss auf die Zu- bzw. Abneigung für die Aufnahme von landeskundlichen Informationen in Lehrbüchern: Während ein Teil der Lernenden von der Landeskunde begeistert ist, könnte der andere Teil sie für eine Zeitverschwendung halten, wenn Lehrende die Materialien ausführlicher ergänzen möchten („Warum machen wir jetzt keine weiteren Grammatikübungen?“). Besonders motivationshemmend ist, wenn die Lernenden beispielsweise aufgefordert werden, die geografische Lage wichtiger Städte auswendig zu lernen, ohne aber die Städte näher kennenzulernen und eine innere Beziehung zu ihnen aufzubauen.

Wie die Analyse von Hedžić (2019) zeigt, wird in aktuellen bosnisch-herzegowinischen Lehrwerken der Inhalt über die deutschsprachigen Länder unter Berücksichtigung des DACH-Prinzips zwar eingebaut, aber leider ungleichmäßig dargestellt. Mit der Bemühung von Lehrwerkautor*innen können sich Lernende in nicht-deutschsprachigen Ländern einerseits einen Einblick in die Alltagssituationen in DACH-Ländern verschaffen und andererseits die damit verbundenen Redemittel erlernen, was aber in manchen Fällen zu Desinteresse der Lernenden führen könnte, da ihnen der landesspezifische Hintergrund unbekannt ist. Außer fehlender Kenntnisse der Lehrenden und Lernenden, wie oben geschildert wurde, besteht die Problematik der Vermittlung von landeskundlichen Informationen in Lehrwerken auch darin, dass bei der Arbeit mit den gängigen, aus DACH-Ländern herausgegebenen Lehrwerken ein gewisses – insbesondere geografisches – Vorwissen als Voraussetzung für die Bewältigung von Übungsaufgaben gilt. Anscheinend gehen Autor*innen davon aus, dass Deutschlernende die deutschsprachigen Länder mehr oder weniger kennen,

bevor sie mit dem Lernen der deutschen Sprache anfangen, was bei Lernenden aus außereuropäischen Ländern leider oft nicht der Fall ist. Kein Wunder also, dass die Lernenden solchen Aufgaben gegenüber, die landeskundliche Kenntnisse voraussetzen, eine abneigende und teilnahmslose Haltung zeigen, wenn ihnen die Sehenswürdigkeiten aus Deutschland als fremd und unbekannt vorkommen. Ebenfalls könnte ihnen die Bedeutung des Kölner Doms unvorstellbar sein, wenn sie noch nie eine Kirche betreten haben.

Einerseits ist nicht zu bestreiten, dass es fast unmöglich ist, ein für alle Zielgruppen sowie Rahmenbedingungen geeignetes Lehrwerk zu entwickeln. Andererseits sollte deshalb in Kauf genommen werden, dass die Vermittlung von landeskundlichen Informationen in Lehrwerken nicht so effektiv funktionieren kann, wie sich die Autor*innen vorgestellt haben. Als evident gilt die Tatsache, dass Landeskunde ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenlernens ist. Diese darf aber nicht ausschließlich auf kognitiver Ebene bleiben, sondern dient dazu, den Lernenden zu helfen, sich ein konkretes Bild über die Zielsprachländer zu bilden und eine innere Beziehung zu den DACH-Ländern aufzubauen, was dann auch wiederum die Motivation für das Sprachlernen fördert. An dieser Stelle sollten sich Lehrpersonen deshalb darüber Gedanken machen, wie die Lernenden, denen das nötige Vorwissen fehlt, vor und während des Einsatzes des Lehrwerks durch zusätzliche Materialien und Ressourcen vorbereitet werden können. Auch Anfänger*innen sollen sich mithilfe der Lehrenden sowie Lehrwerke mit der Landeskunde der DACH-Länder vertraut machen. Dabei spielen die Methoden der Vermittlung, die sich die Lehrenden zunutze machen, eine entscheidende Rolle. Die Lehrpersonen sollten sich des Fehlens faktischen Vorwissens der Lernenden bewusst sein und Maßnahmen ergreifen, die den Lernenden helfen, die „Fremdheit“ sowie die daraus entstandene Abneigung abzuschaffen. Ergänzend zu den in den Lehrwerken vorgegebenen landeskundlichen Informationen sollten solche Elemente verbunden werden, die den Lernenden bereits bekannt sind: Auch wenn die Lernenden die deutschsprachigen Länder noch nicht persönlich kennenlernen können, sind aber die Produkte aus diesen Ländern längst in unserer Gesellschaft und in unserem Lebensumfeld präsent. Ebenfalls hilfreich wären Interesse weckende Themen wie „Essen und Trinken“ oder „Feste und Feiern“, die sich mit dem Lernen über die geografische Lage der wichtigen Städte gut verbinden lassen können. Außerhalb der Unterrichtszeit könnten auch konventionelle Spiele sowie von Lehrenden selbst erstellte Online-Spiele zur Vor-entlastung eingesetzt werden.

3 Ausblick

Der Etablierung des DACH-Prinzips unter Fachleuten auf der einen Seite steht die Problematik der Umsetzung im Unterricht – besonders in europafernen Ländern – auf der anderen Seite gegenüber. So ist die Notwendigkeit der Optimierung der Art und Weise, wie die in Lehrbüchern integrierten landeskundlichen Informationen effizient zu vermitteln sind, nicht zu umgehen. Solange

die Gleichwertigkeit der DACH-Länder in Lehrwerken nicht entsprechend präsentiert wird, werden vor allem die in außereuropäischen Ländern tätigen Lehrenden – falls keine Wahlmöglichkeit von Lehrwerken besteht – herausgefordert, die Lernenden mithilfe diverser Methoden und zusätzlicher Materialien mit den DACH-Ländern vertraut zu machen, damit sie sich von Anfang an einen authentischen und lernmotivierenden Einblick in den deutschsprachigen Raum verschaffen können.

Die Antwort auf die Frage aber, ob damit die Komplexität des deutschsprachigen Raumes in seiner ganzen Vielfalt realitätsnah dargestellt werden könnte, muss weiterhin negativ beantwortet werden. Die Berücksichtigung des DACH-Prinzips in Lehrwerken wäre nur ein erster Schritt. Die Bereitschaft von Lehrenden, das Prinzip überhaupt für relevant zu halten und im Unterricht zu behandeln, ein weiterer. Jedenfalls steht für eine effektive Umsetzung in europäischen Ländern noch ein langer Weg bevor.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). *Fremdsprache Deutsch*, (3), 60–61.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 15–31). Iudicium.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. De Gruyter.
- Biechele, M. & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Langenscheidt.
- Clalüna, M., Fischer, R. & Hirschfeld, U. (2007). Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? *Fremdsprache Deutsch*, (37), 38–45.
- Funk, H. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 435–441). Francke.
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Lang.
- Hedžić, L. (2019). Das Bild der deutschsprachigen Länder in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. In S. Mešić & H. Scheuringer (Hrsg.), *Deutsch in Bosnien-Herzegowina* (S. 214–230). Philosophische Fakultät der Universität Sarajevo.
- IDV (2013). *DACH-Prinzip*. <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-daf/daf-dach-prinzip>
- Krumm, H.-J. (1996). ABCD – der Beitrag des Goethe-Instituts zur Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In J. Satorius (Hrsg.), *In dieser Armut – welche Fülle! Reflexionen über 25 Jahre auswärtige Kulturarbeit des Goethe-Instituts* (S. 166–172). Steidl.
- Krumm, H.-J. (2017). Von ABCD zu DACHL. *IDV Magazin*, (92), 6–12.

- Krumm, H.-J. (2020). Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 3–12). Universitätsverlag Göttingen.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.
- Maijala, M. (2007). Zum Lehrwerkalltag in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch – Von Stadtmenschen, Landeiern und Mülltonnen. *gfl-journal*, (3), 25–48.
- Neuner, G. (2007). Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–402). Francke.
- Sorger, B. (2012). *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Studienverlag.
- Sorger, B. (2013). Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 32–48). Iudicium.
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 23–35). Universitätsverlag Göttingen.

Alles mitbeDACHt? Überlegungen zum aktuellen Stand des DACH-Prinzips und seiner Umsetzung im internationalen Kontext

Paul Voerkel, Ruth Bohunovsky, Theresia Mitterer

Der vorliegende Beitrag nimmt den aktuellen Stand und die Vielfalt der Diskussionen zum DACH-Prinzip zum Anlass, um über mögliche Theorie-Praxis-Bezüge nachzudenken. Dabei werden Implikationen der Umsetzung des Konzepts für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht aufgegriffen und mögliche Konsequenzen für die beteiligten Akteur*innen beschrieben. Grundlage der Darstellung sind einerseits die Beiträge, die im Rahmen der IDT 2022 in der Sektion C3 vorgestellt wurden; andererseits gehen die Überlegungen aber auch über die Sektionsarbeit hinaus. Besonders betont wird dabei die Rezeption des DACH-Prinzips in Kontexten, die geografisch weit von den deutschsprachigen Ländern entfernt sind.

1 Einleitung

Ihre immense Vielfalt ist immer schon ein Charakteristikum der Menschheit gewesen, auch innerhalb von Sprachen und Kulturen – unabhängig davon, wie diese definiert werden. Diese Heterogenität ist zwar oft unübersehbar, aber vielen Menschen im Alltag nicht bewusst. Auch die amtlich deutschsprachige Region¹ Mitteleuropas wird häufig als homogen und einsprachig wahrgenommen: je entfernter die Position der Betrachtenden, desto höher die Chance, dass nationale, regionale oder sonstige Unterschiede nicht wahrgenommen werden (können).

Daher ist gerade in Lehr-Lern-Settings, bei denen es um die Vermittlung von Fremdsprachen geht, eine Thematisierung und Bewusstmachung der Vielfalt der zu erlernenden Sprache und Kultur(en) notwendig. Dazu wurden in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Konzepte entwickelt und teilweise auch umgesetzt. Zu ihnen zählt das DACH-Prinzip, das seit Beginn der 1990er Jahre ständig weiterentwickelt, aber auch kritisch hinterfragt wird.

1 Wir verwenden die Formulierung „amtlich deutschsprachige Region“ in Anlehnung an Dirim (2015, S. 26). Die Autorin verweist damit auf die Tatsache, dass die sonst oft gebrauchte Wendung „deutschsprachige Länder“ die faktische Mehrsprachigkeit im Alltag unterschlägt.

2 Das DACH-Prinzip: Zum Stand der Diskussion

Die DACH(L)²-Arbeitsgruppe innerhalb des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) vermerkt in ihrer 2008 erschienenen (und 2013 noch einmal überarbeiteten) Definition Folgendes:

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. (Demmig et al., 2013, S. 11–12)

Inhaltlich bezieht sich das DACH-Prinzip also auf zwei Dimensionen: eine sprachliche und eine kulturelle.

Gegenstand der sprachlichen Dimension ist die Plurizentrik der deutschen Sprache (Ammon, 1995), wozu beispielsweise Eigenheiten der Aussprache und des Wortschatzes im Hinblick auf die Standardvariation zählen (Shafer, 2018, S. 114). Während phonetische und lexikalische Unterschiede an der Oberfläche schnell auffallen und bspw. in Lehrwerken inzwischen punktuell aufgegriffen werden, sind andere Aspekte der sprachlichen Vielfalt des Deutschen in Lehrwerken bzw. im DaF-Unterricht noch kaum präsent. Desiderate gibt es beispielsweise in den Bereichen Grammatik, Pragmatik und Phraseologie. Klar ist, dass es nicht darum gehen kann, dass Lernende (aber auch Lehrende) unzählige sprachliche Varianten erlernen sollen. Mit einer einmaligen Erwähnung sprachlicher Varietät – wie in einer Lektion, die Kulinarik zum Thema hat und erwähnt, dass Kartoffeln in Österreich Erdäpfel genannt werden – ist es jedoch auch nicht getan (umso mehr, als Kartoffeln auch in Österreich oft Kartoffeln genannt werden).

In diesem Zusammenhang kommt die Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Behandlung der sprachlichen Vielfalt im Unterricht ins Spiel. Wir gehen davon aus, dass idealerweise beide Ansätze miteinander verknüpft werden – also punktuelle Thematisierungen der sprachlichen Unterschiede innerhalb des deutschsprachigen Raums (explizite Darstellung), die während der gesamten Lern- und Lehrperiode durch schriftliche und mündliche Textbeispiele unterschiedlicher Varietäten ergänzt und illustriert werden (implizite Behandlung).

Die zweite Dimension des DACH-Prinzips bezieht sich auf kulturelle Aspekte innerhalb des DACH-Raumes. Besonders in Abgrenzung zu einem territorial bzw. national gedachten Kulturverständnis hat sich der von Altmayer (2004, 2008, 2013, 2015; Bohunovsky & Altmayer, 2020) entwickelte und diskursiv

2 DACH(L) ist ein Akronym für die Länder Mitteleuropas, in denen Deutsch flächendeckend als Umgangssprache und Bildungssprache genutzt wird. Ammon (2018) spricht in diesem Fall von „Vollzentren“; als diese gelten Deutschland (D), Österreich (A), die Schweiz (CH) sowie – mit geringerer Sichtbarkeit – Liechtenstein (L).

orientierte Kulturbegriff mittlerweile klar durchgesetzt: Er zirkuliert in der akademischen Community, in Forschungsarbeiten und didaktische Vorschläge beziehen sich auf ihn. Jedoch wird bemängelt, dass das DACH-Prinzip weiterhin stark national gedacht wird, bzw. in der Konsequenz die eigentliche Zielsetzung eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs verfehlt wird (Schweiger, 2021, S. 365). Fornoff und Koreik heben ihrerseits hervor, dass der „kulturbezogene Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ mit Altmayer zwar einerseits das „Diskursniveau“ des Bereichs auf jenes „avancierter gegenwärtiger Kulturwissenschaft“ gehoben hat (2020, S. 42), die dabei gesetzten hohen Lehr- und Lernziele diskursiver Kompetenz und aktiver Teilnahme an deutschsprachigen Diskursen jedoch oft der Realität des DaF- und DaZ-Unterrichts „nicht gerecht werden“ (2020, S. 61)³. Für die fehlende Anbindung dieses Theoriemodells an die Praxis gibt es mehrere Gründe; neben der mancherorts gegebenen geringen sprachlichen und diskursiven Kompetenz der Lernenden darf man unseres Erachtens nicht vergessen, dass auch Deutschlehrende nicht immer ein ausreichendes Weltwissen bzw. eine ausreichende Diskurskompetenz besitzen, um das über Jahrzehnte ausgearbeitete Theoriemodell diskursiver Landeskunde kompetent in die Lehrpraxis einzubringen (Studer, 2013, S. 90).

Interessant zu bemerken ist auch, dass der quasi mit einem Tabu belegte Begriff der Nation in letzter Zeit immer häufiger in Frage gestellt wird. Nicht nur Fornoff und Koreik heben dies klar hervor, unter anderem mit dem Argument, dass das diskursive Konstrukt Nation trotz Globalisierung, Migration und Hybridität (oder vielleicht gerade deswegen?) eine „eminente soziale und kulturelle Kohäsionskraft“ besitzt (2020, S. 48) und seine Thematisierung im Unterricht nicht automatisch ein essenzielles Kulturverständnis bedeutet. Das Thema ist nicht nur im DaF/DaZ-Bereich polemisch und aktuell: Im 2020 erschienenen Buch *Die Wiedererfindung der Nation* argumentiert die Kultur- und Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann zwar einerseits gegen politisch gefährlichen Nationalismus, andererseits aber auch gegen den „Generalverdacht“, unter dem der Begriff der Nation seit Jahrzehnten steht, sowie gegen die „immer gefährlicher werdende [...] Zwangsalternative zwischen Nationalismus einerseits und Kosmopolitismus andererseits“ (Assmann, 2020, S. 54). Sie tritt somit letztlich für eine Neudefinition des Begriffs im Sinne einer „zivilen Nation“ (Assmann, 2020, S. 50) ein. Ohne auf Details von Assmanns Argumentation eingehen zu können, möchten wir hiermit andeuten, dass die Diskussion rund um DACH und den Nationenbegriff uns wohl noch lange beschäftigen wird.

Abschließend ist zu betonen, dass das DACH-Prinzip in seinem aktuellen Verständnis durchaus mit den anlässlich der XVII. IDT 2022 erarbeiteten und vor-

3 Auf die von Fornoff und Koreik dargelegten Argumente, das Konzept der Erinnerungsorte stärker in die Kulturvermittlung des DaF- und DaZ-Unterrichts einzubeziehen, können wir hier aus Platzgründen nicht eingehen.

gestellten elf sprachpolitischen Thesen vereinbar ist (auch wenn es nicht explizit erwähnt wird):

Deutschlernen findet in einer mehrsprachigen Gesellschaft statt. Die Lernenden selbst bringen mehrsprachige und mehrkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen in den Unterricht mit, die berücksichtigt werden müssen. Eine Sprachenpolitik, die gesellschaftliche und individuelle Ressourcen sowie globale und regionale Perspektiven und Gegebenheiten berücksichtigt, muss dies unterstützen. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln. (Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen, 2022)

3 Das DACH-Prinzip im Unterricht

Ohne Umsetzung des DACH-Prinzips in der Praxis ergibt die Theorie nicht viel Sinn. Aus diesem Grund widmen wir uns im Folgenden den Lernenden, den Lehrenden und den Unterrichtsmaterialien in Hinblick auf ihre Rolle beim Lernen und Lehren von DACH-relevanten Themen und Aspekten.

3.1 Lernende

Geht es um die Umsetzung des DACH-Prinzips in der Praxis, stehen in aktuellen Diskussionen eindeutig Kontextbezogenheit und Lernendenorientierung im Mittelpunkt. Es scheint unumstritten, dass die Umsetzung des DACH-Prinzips in der Praxis – wie immer diese auch aussehen mag – immer an die konkreten Unterrichtsszenarien angepasst werden sollte. Dabei gilt: Je näher man sich geografisch an der amtlich deutschsprachigen Region befindet, desto einfacher ist es für Lernende und Lehrende, DACH-bezogene Unterschiede wahrzunehmen. Im gegenteiligen Fall, vor allem in zielsprachenfernen Ländern, ist es eher schwierig, die Heterogenität der deutschsprachigen Länder zu erkennen, einzuordnen und zu verstehen. Unterrichtsvorschläge müssen diese Tatsache berücksichtigen und flexibel an die jeweiligen Lehr- und Lernkontexte angepasst werden (Lorke & Bohunovsky, 2015; Shafer & Baumgartner, 2017; besonders betont wurde dieser Aspekt auch im Plenarvortrag „Wohin mit der Landeskunde?“ von Camilla Badstübner-Kizik auf der IDT 2022). Ebenso wichtig sind Faktoren wie das Alter der Lernenden, ihre Lernziele und ihre spezifischen Bedürfnisse, aber auch ihr Vor- und allgemeines Weltwissen. Das hat u. a. zur Folge, dass Unterrichtsmaterialien immer häufiger vor Ort produziert werden (bspw. die in der Sektion vorgestellten Unterrichtsmaterialien für kulturellexives Lernen im Deutschunterricht in Brasilien⁴, Indien und Polen), da internationale Lehrwerke und -materialien, die schwierig an jeweilige Kontexte ange-

4 Hier ein Verweis auf das Österreichszentrum: <https://centroaustriaco.com/materiais-didaticos/>.

passt werden können, mancherorts als unpassend empfunden werden (Voerkel & Huang, 2020).

3.2 Lehrende

Unterrichtende spielen bei der Vermittlung von DACH eine tragende Rolle, da sie es sind, die eine Auseinandersetzung mit dem DACH-Raum bei den Lernenden initiieren. Dies trifft verstärkt auf Lehr- und Lernkontexte fernab des deutschsprachigen Raums zu. Dabei wird immer wieder klar, dass auch viele Lehrende mit der Heterogenität der betroffenen Länder und der deutschen Sprache nicht vertraut sind – entsprechend hoch ist der Bedarf, DACH bereits in der Ausbildung der Lehrenden sowohl aus sprachlicher als auch aus kultureller Perspektive zu verankern (Voerkel, 2020, S. 209–211).

Das im Zuge der Covid-Pandemie stark angestiegene Angebot an virtuellen und kostenlosen Weiterbildungsveranstaltungen (u. a. von Institutionen wie Kultur und Sprache⁵ oder das Projekt Schreibart, ein Literaturprogramm der Sektion für kulturelle Auslandsbeziehungen des österreichischen Außenministeriums) kann ebenfalls dazu beitragen, die Fortbildung von Lehrkräften zu demokratisieren und zu vereinfachen.

Entgegen anderslautenden Meinungen kann die sprachliche und kulturelle Diversität des DACH-Raums schon im Anfänger*innenbereich thematisiert werden. Dabei müssen Lehrkräfte keine Expert*innen für einzelne Teilbereiche sein, sie sollten aber immer ein Bewusstsein für verschiedenste kulturelle und sprachliche Varietäten schaffen bzw. mit Materialien aus der gesamten amtlich deutschsprachigen Region arbeiten. Daneben sollten Lehrkräfte die Lernenden und vor allem auch die Studierenden über Vorträge und Seminare kontinuierlich rund um DACH informieren und so deren Interesse anregen. Dabei ist es empfehlenswert, an Diskurse anzuknüpfen, die den Lernenden bereits bekannt sind.

3.3 Materialien

In zahlreichen Kontexten ist das Lehrwerk ein essenzieller Bestandteil des Unterrichts (Rösler & Schart, 2016, S. 483) und erweist sich demnach als unterrichtssteuernd, aber auch als einflussreich bei der Entstehung bzw. Infragestellung des Bildes, das sich Lernende von den deutschsprachigen Ländern machen.

Bei den Beiträgen der Sektion C3 fiel auf, dass zahlreiche Materialien vorgestellt wurden, die in ganz unterschiedlichen geografischen Kontexten produziert wurden, sich dem DACH-Prinzip aus der Ferne nähern und als Zusatzmaterial zu internationalen Lehrwerken konzipiert wurden. Bei der Auseinandersetzung mit dem DACH-Prinzip geht es also immer auch um Unterrichtsmaterialien und deren kontextuelle Einbettung. Auch das Einbeziehen von Mehrspra-

5 Weitere Informationen unter: <https://www.kulturundsprache.at/veranstaltungen>.

chigkeitskonzepten gilt dabei als gewinnbringend, da durch die Präsenz der LI der Lernenden diese mittels ihrer Erstsprache leichter in inhaltlich relevante Gespräche eingebunden werden können. Vor allem in Lerngruppen mit niedrigem Sprachniveau scheint beispielsweise ein biografischer Zugang zu kulturdiskursiven Themen ein machbarer und sinnvoller Weg (Lorke & Bohunovsky, 2015).

Abschließend sei anzumerken, dass das quantitative Auftreten von DACH-bezogenen Inhalten nichts über die Qualität und Angemessenheit der Darstellung aussagt. Demnach wäre es wichtig, in Zukunft nicht nur die Quantität der DACH-bezogenen Inhalte in Lehrwerken zu betrachten, sondern auch die Qualität dieser Darstellungen zu berücksichtigen (Voerkel & Huang, 2020, S.46). Das Vorkommen von nicht aussagekräftigen und/oder stereotypen DACH-Beispielen trägt nicht zu einem differenzierten Blick auf DACH bei. Vielmehr verstärkt und bestätigt es lediglich bereits vorhandene Annahmen bzw. Überzeugungen. In diesem Sinne wäre es sinnvoll und ratsam, sich von Klischee-Themen zu distanzieren und auf exemplarische und implizite Szenarien aus dem DACH-Raum zurückzugreifen. Die Umsetzung könnte beispielsweise über Biografien oder mit integrativen, prozess- und handlungsorientierten sowie machtkritischen Themen erfolgen (Schweiger et al., 2015).

3.4 Didaktische Implikationen und Hinweise für den Unterricht

Hinsichtlich didaktischer Implikationen in Bezug auf DACH ist es fundamental, die Zielgruppe näher zu betrachten. Wie genau vorgegangen wird und ob das jeweilige Thema explizit oder implizit behandelt werden soll, hängt vom Vorwissen der Lernenden und von ihren speziellen Interessen ab. Die Erstellung von neuem oder Anpassung von schon vorhandenem Unterrichtsmaterial obliegt daher oft den Lehrenden, was uns wieder zur Notwendigkeit der entsprechenden Aus- und Weiterbildung bringt. Das Anknüpfen an bereits bekannte Diskurse und Themenfelder sowie eigenständige Projektarbeiten, die mittels individueller oder gemeinsamer Recherchen realisiert werden, können bei der Auseinandersetzung mit DACH förderlich sein. Wenn DACH-sensibel unterrichtet wird, sollte neben den didaktisch-methodischen Prinzipien, die für die Unterrichtsvorbereitung und den Ablauf von Unterricht essenziell sind (Funk et al., 2014, S. 17), auch die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass die Vermittlung von DACH-spezifischen Inhalten nicht losgelöst von Kontext und sprachlichem Lernprozess erfolgen soll. Demnach bedarf es einer konkreten Einbettung des DACH-spezifischen Gegenstands in die entsprechende Unterrichtssequenz.

4 Mögliche Konsequenzen

Die bisher vorgestellten Aspekte der theoretischen Grundlegung und Umsetzung zeigen einige Desiderate und Aufgaben auf, die von Universitäten, Organisationen bzw. Verbänden und generell von der Sprachenpolitik aufgenommen

werden können. Sie werden im folgenden Abschnitt stichpunktartig thematisiert.

4.1 Aufgaben für die Hochschulen

Ob in der amtlich deutschsprachigen Region oder anderswo: Die Ausbildung von Deutschlehrkräften findet in der Regel an universitären Einrichtungen statt. In den Germanistik- bzw. DaF*Z-Studiengängen ist es wichtig, DACH in die Curricula und/oder das Fortbildungsangebot einzubeziehen. Über Projektarbeiten und anwendungsbezogene Seminare kann erreicht werden, dass landeskundliche Themen in ihrer Breite dargestellt werden und dabei die innere Vielfalt des deutschen Sprachraums stärker beachtet wird. Ziel dieser Lehrangebote sollte sein, die Studierenden von Anfang an mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität vertraut zu machen und einen aktuellen Stand zu DACH-Konzepten sowie der zugrunde liegenden Fachdiskussion zu vermitteln, aber auch Vorschläge für den Unterricht. Die Studierenden können später dann ihrerseits einen DACH-sensiblen Unterricht durchführen, egal ob an Schulen, Sprachinstituten, Hochschulen oder in anderen Settings.

Neben der Lehre kann auch die Forschung einen wichtigen Beitrag zur Stärkung des DACH-Prinzips leisten, sowohl konzeptionell als auch exemplarisch. So birgt bspw. die Arbeit mit „Erinnerungsorten“ großes Potenzial (Badstübner-Kizik, 2015; Fornoff & Koreik, 2020), ebenso die Beschäftigung mit Personen, die einen multiplen Blick auf DACH zulassen. Nicht minder wichtig sind weitere Forschungen zu aktuellen Diskursen, die wiederum ein differenziertes Bild auf den deutschen Sprach- und Ideenraum erlauben.

4.2 Aufgaben für die Mittlerorganisationen und Verbände

Ein zentrales Anliegen der Organisationen, die sich der Förderung der deutschen Sprache und Kultur widmen, ist die Informationsarbeit. Hier erscheint es wichtig, dass die zur Verfügung stehenden Angebote und Materialien zu DACH bestmöglich aufeinander bezogen und publik gemacht werden. So können auch virtuelle Ausstellungen bewusst dazu genutzt werden, um übergreifende Themen darzustellen.

Wichtig für die Herausbildung eines vielfältigen Bildes der verschiedenen DACH-Länder sind Begegnungsmöglichkeiten für Lehrpersonen und Kulturträger. Verbände und Mittlerorganisationen können hier eine wichtige Arbeit leisten und Plattformen zur Begegnung schaffen bzw. ausbauen – so werden z. B. die DACHL-Seminare von den Teilnehmenden sehr gelobt. Die Organisationen können darauf einwirken, dass DACH und ein vielfältiger Diskurs auch in der Öffentlichkeit stärker platziert und damit wahrgenommen werden.

4.3 Aufgaben für die Sprachenpolitik

Der Sprachenpolitik kommt eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Förderung des DACH-Prinzips zu. Einerseits kann sie durch die gezielte Finanzierung von Institutionen (bspw. der Verbände) und Maßnahmen (bspw. Austausch-

und Begegnungsseminare) für eine praktische Umsetzung der Ideen sorgen. Andererseits vermag sie auch auf Einstellungen und Überzeugungen Einfluss zu nehmen. Zum Beispiel kann über gemeinsam erarbeitete Sprachprüfungen eine Anerkennung verschiedener sprachlicher Varietäten gefördert werden.

Bleibt noch zu erwähnen, dass innerhalb der amtlich deutschsprachigen Region die Menschen in Österreich und der Schweiz die sprachlichen Varietäten intensiver erleben und es deswegen gerade in Deutschland wichtig wäre, auch im regulären schulischen Unterricht für die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Deutschen zu sensibilisieren. In anderen Ländern kommt den Botschaften und konsularischen Vertretungen eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des DACH-Prinzips zu, die sie vielleicht noch bewusster wahrnehmen sollten als bisher üblich. Gleichzeitig sind die offiziellen Vertretungen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz auch gute Anlaufstellen für Lehrpersonen und andere Sprachinteressierte und es kommt darauf an, die vorhandenen Angebote bestmöglich zu nutzen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt innerhalb der amtlich deutschsprachigen Region ist immens. Auch Menschen, die hier leben und/oder deren Erstsprache Deutsch ist, sind immer nur auszugsweise mit ihr vertraut und nähern sich dem Thema von ihrem jeweiligen Vor- und Weltwissen aus. Dies gilt auch für das DACH-Lernen und -Lehren in zielsprachenfernen Ländern. Es gibt also weiterhin keinen fixen Kanon an Themen, Diskursen, Methoden oder didaktischen Vorgaben, an den man sich als Lehrender halten könnte – und einen solchen wird es wohl auch nie geben. Dies könnte man als Fazit der zahlreichen Sektionsbeiträge, Plenarvorträge und informellen Gespräche der IDT 2022 festhalten.

Trotzdem lässt sich mit Blick auf die Vermittlung deutscher Sprache und Kultur konstatieren, dass gerade in den letzten zwei Jahrzehnten viel erreicht wurde – so kommt z. B. kein aktuelles Deutschlehrwerk ohne Verweise auf DACH aus. Allerdings gibt es nach wie vor viele Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Zu nennen wären zunächst der Ausbau und die Nutzung des bestehenden Angebots zu DACH-Themen, sowohl für das allgemeine Publikum als auch für die Multiplikator*innen. Hier sollte von Anfang an – also auch schon in den ersten Niveaus der Deutschkurse – darauf geachtet werden, Möglichkeiten der verschiedenen Länder mit einzubeziehen und eine engere Kooperation zwischen den Verbänden zu erreichen. Stärker als bisher könnte außerdem authentisches Material, das über das Internet in Echtzeit zur Verfügung steht, zum Einsatz kommen. Auch Schreibangebote, sei es in Präsenz oder online, können stärker genutzt werden.

Im akademischen Kontext bestehen Initiativen zur Darstellung von Varietät in der Sprache, seien es Sprachenatlas und Variantenwörterbuch oder umfassende Forschungen zur Variantengrammatik. Der wichtigste Aspekt erscheint

allerdings die sinnvolle Einbettung von DACH in die Curricula und die Praxis der Lehrkräfteausbildung zu sein. Hier gilt es, weiter voranzukommen und die Ergebnisse sukzessive zurück in die Gesellschaft zu bringen.

Wenn man in größeren Linien denkt, stellt sich die Frage nach der weiteren Ausrichtung des DACH-Prinzips: Geht es um eine höhere Repräsentativität verschiedener sprachlicher Varianten oder in erster Linie um Anregung zur Auseinandersetzung mit pluralen Vorstellungen und Situationen? Und wie stark wird Wert auf kulturelle Pluralität gelegt? Diese Frage hat nicht zuletzt für den Transfer auf andere Kontexte weitreichende Folgen, denn im Gegensatz zum Fachbereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) spielen plurale Ansätze in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM) bisher kaum eine Rolle. Das DACH-Prinzip kann hier zweifelsohne einen wichtigen Beitrag für eine diskriminierungsfreie Wahrnehmung und Vermittlung leisten.

Literatur

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium.
- Altmayer, C. (2008). Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde. In R. A. Schulz & E. Tschirner (Hrsg.), *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S.28–41). Iudicium.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S.15–31). Iudicium.
- Altmayer, C. (2015). Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In C. Becker & F. 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* (S.9–29). Peter Lang.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. De Gruyter.
- Ammon, U. (2018). Deutsch als plurizentrische Sprache und der Intertourismus zwischen den Zentren. *Sociolinguistica*, 32 (1), 69–78.
- Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022). *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik*. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>
- Assmann, A. (2020). *Die Wiedererfindung der Nation: Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*. C.H. Beck.
- Badstübner-Kizik, C. (2015). Über „Erinnerungsorte“ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raums. *Fremdsprache Deutsch*, (52), 11–15.

- Bohunovsky, R. & Altmayer, C. (2020). DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht: das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 69–90). Universitätsverlag Göttingen.
- Demmig, S., Hägi, S. & Schweiger, H. (Hrsg.) (2013). *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. Iudicium.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 25–48). Debus Pädagogik.
- Fornoff, R. & Koreik, U. (2020). Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht: das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 37–68). Universitätsverlag Göttingen.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Klett-Langenscheidt.
- Lorke, F. & Bohunovsky, R. (2015). Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi. *Fremdsprache Deutsch*, (52), 34–43.
- Rösler, D. & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerksanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Info DaF*, 43 (5), 483–493.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Kontexte – Themen – Methoden* (S. 358–375). Metzler.
- Schweiger, H., Hägi, S. & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte: Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, (52), 3–10.
- Shafer, N. (2018). Wohin der Wege? Das DACH-Prinzip zwischen Theorie, Politik und Praxis. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34 (1), 109–121.
- Shafer, N. & Baumgartner, M. (2017). Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. *IDV-Magazin*, (92), 67–71. <https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>
- Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S. & Schweiger, H. (Hrsg.) (2020), *Weitergedacht: das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen.
- Studer, T. (2013). Braucht es ein neues DACH(L)? In S. Demmig, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 67–96). Iudicium.
- 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.

Voerke, P. & Huang, Z. (2020). Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen: eine Bilanz. *Pandaemonium Germanicum*, 24–50.

Sprachliche Variation: Verben der Ruhe und ihre Darstellung in DaF-Lehrwerken

Milica Gatarević

In diesem Beitrag geht es um drei Verben der Ruhe – *stehen*, *liegen* und *sitzen*. Sie können im Vergleich zu allen anderen Verben die Vergangenheitsformen mit zwei unterschiedlichen Hilfsverben bilden: haben oder sein. In Anlehnung an die Duden-Grammatik und das DWDS wird auf den Gebrauch der Hilfsverben *haben* und *sein* sowohl synchron als auch diachron eingegangen. Die Grammatik gibt Auskunft darüber, welche regionalen Unterschiede diese Verben aufweisen, während mithilfe des DWDS eine historische Analyse angefertigt und dargestellt wird. Ziel dieses Beitrags ist, diese zwei Betrachtungsweisen in Zusammenhang zu bringen sowie ihre Implikationen auf den heutigen DaF/Z-Unterricht zu erläutern und mit dem DACH-Prinzip zu verbinden.

1 Einleitung

Dieser Beitrag basiert einerseits auf einem an der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2022 in Wien vorgetragenen Redebeitrag und andererseits auf einer von der Autorin dieses Artikels verfassten Masterarbeit (Gatarević, 2021). Zunächst wird die theoretische Grundlage dargestellt und danach wird auf die methodologischen Grundlagen eingegangen. Daraufhin wird ein Teil der Ergebnisse dargestellt und im letzten Abschnitt ein Bezug zum heutigen Unterricht und zu aktuellen Lehrwerken sowie zum DACH-Prinzip hergestellt.

2 Theoretische Grundlage

Als Grundlage für diesen Beitrag und weitere Lehrwerkanalysen dienen drei Verben, die in der Morphologie der deutschen Sprache als *Verben der Ruhe* bezeichnet werden. Ihre Besonderheit liegt darin, dass sie die Vergangenheitsformen Perfekt und Plusquamperfekt mit zwei unterschiedlichen Hilfsverben (*haben* und *sein*) bilden können. Diese Auswahl wird nicht wie bei allen anderen Verben anhand der syntaktisch-semantischen Eigenschaften getroffen. Bei Verben der Ruhe übt stattdessen die Region zu einem bestimmten Grad Einfluss auf die Auswahl des richtigen Hilfsverbs aus.

In Anlehnung an den Duden (2016) wird versucht, eine Erklärung zu geben, wann und warum einmal das Verb *haben* und ein anderes Mal das Verb *sein* zur Bildung des Perfekts eingesetzt wird.

Verben der Ruhe wie *sitzen, stehen, liegen* bilden vor allem in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz abweichend von der Hauptregel tendenziell das Perfekt mit *sein*: *Ich bin lange gelegen/gesessen/gestanden*. Ansonsten hört man der Hauptregel entsprechend regelmäßig *haben*. (Duden, 2016, S. 475)

Dass die Theorie mit der Praxis nicht übereinstimmen muss, zeigt auch die vorgenommene Forschung, die untersucht, inwiefern sich die Perfektformen der Verben der Ruhe in den Texten des Frühneuhochdeutschen und des Hochdeutschen in den einzelnen Epochen und in Bezug auf den Ort der Veröffentlichung der jeweiligen Texte unterscheiden.

Die Annahme, dass die Region einen Einfluss auf die Auswahl der Hilfsverben hat, hat einen direkten Einfluss auf den Unterricht und die Vermittlung dieser Verben im Kontext des Deutschen als Fremdsprache. DaF-Lernende beschäftigen sich schon ab der Niveaustufe A1 und intensiver auf dem Niveau A2 mit der Bildung des Perfekts im Deutschen. Für sie sollte diese Unterscheidung klar und nachvollziehbar sein, weshalb mehrere Lehrbuchautor*innen unterschiedliche Zugänge ausgewählt haben, wenn es um die Darstellung dieser Verben in den Kurs- und Arbeitsbüchern geht. Nicht nur die Darstellung, sondern auch der Zugang der Lehrperson spielt eine wesentliche Rolle, wenn es um die Vermittlung des Perfekts als Zeitform geht. Nach den Ergebnissen wird sich dieser Beitrag der Rolle der Lehrpersonen in der heutigen Zeit widmen, weil sie teilweise verpflichtet sind, DACH-Kompetenz aufzubauen und zu pflegen. DACH-Kompetenz bedeutet eine erfolgreiche Umsetzung des DACH-Prinzips, das von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes ausgeht. Konkret bedeutet dies, dass sie sich bemühen, dass eine gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen stattfindet (IDV, 2018).

3 Methode

Die Untersuchung der drei Verben der Ruhe in ihren Erscheinungsformen im Frühneuhochdeutschen und im Neuhochdeutschen basiert auf dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) – dem Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Dieses Portal verfügt über ein sehr großes Textkorpus, das für die Analyse der Daten verwendet wurde. Es besteht aus insgesamt 27 Milliarden Belegen von sowohl historischen als auch gegenwartssprachlichen Textkorpora (DWDS).

Bei der Analyse der Texte wurde auf die folgenden zwei wesentlichen Aspekte geachtet:

1. Inwiefern unterscheiden sich die Hilfsverben der Perfektformen von Verben der Ruhe in den Texten des Frühneuhochdeutschen und des Neuhochdeutschen?
2. Inwiefern unterscheiden sich die Perfektformen der Verben der Ruhe in Bezug auf den Ort der Veröffentlichung der jeweiligen Texte?

Zuerst wurde im Rahmen einer historischen Korpus-Analyse eine Korpusabfrage durchgeführt. Es wurden hierfür das Deutsche Textarchiv (TA) – Kern + Erweit. (1465–1969) und das DWDS-Kernkorpus 21 (2000–2010) miteinander verglichen. Weil beide Korpora mehrere tausend Daten enthalten, die eine größere und intensivere Untersuchung notwendig machen, wurden für die Forschung lediglich die ersten 50 Ergebnisse der Abfrage verwendet. Beim Deutschen TA (1473–1927) wurden die Daten auf den Zeitraum 1473–1650 eingrenzt, weil eben dieser Zeitraum der frühneuhochdeutschen Periode entspricht. Bei den Textklassen wurden Belletristik, Wissenschaft und Gebrauchsliteratur ausgewählt. Zeitungen wurden ausgeschlossen, da sie Daten aus unterschiedlichen Quellen sammeln und keinerlei einheitliche Ergebnisse aufweisen. Sortiert wurde nach aufsteigendem Datum. Um den Umfang der Auswertung überschaubar zu halten, wurden nur die ersten 50 Ergebnisse, die sich erstens nicht wiederholten, des Weiteren nicht aus dem gleichen Text stammten und bei denen die Verben der Ruhe im Perfekt oder Plusquamperfekt in Indikativ-, Konjunktiv- oder Imperativform erschienen, in Betracht gezogen. Die Korpusabfrage lautete: @gesessen, @gelegen, @gestanden¹ (DWDS).

Danach wurden die Daten entsprechend ihrer regionalen Zugehörigkeit geordnet, um auf diese Weise die erworbenen Ergebnisse synchron darstellen zu können. Weil jeder Treffer Details zu Dokument, Autor*in, Titel, Seite, Datum, Textklasse und Bibliografie lieferte, wurden die in den Bibliografien angegebenen Orte ihrer Region entsprechend sortiert und anschließend gelistet. Dazu wurde ein bestimmter Parameter festgelegt, und zwar, dass jeder Text, dessen Erscheinungsort südlich des Mains, in Österreich oder in der Schweiz liegt, das Perfekt mit *sein* bildet.

4 Ergebnisse

In diesem Teil werden nur die Ergebnisse, die das Verb *liegen* betreffen, angeführt, da die ausführliche Darstellung der gesamten Untersuchung den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Ausgewählt wurde das Verb *liegen*, da es die interessantesten Auskünfte lieferte, die im Folgenden thematisiert werden.

Die Abfrage beim Verb *liegen* wurde wie folgt durchgeführt: Im frühneuhochdeutschen Zeitraum bzw. beim Deutschen TA – Kern + Erweit. (1465–1969) wurden insgesamt 2 263 Treffer aufgelistet (www.dwds.de). Davon wurden die ersten 50 Ergebnisse, die sich nicht wiederholt haben, d.h. nicht aus dem gleichen Text stammen, für die Untersuchung herangezogen. Sie entstammen alle dem Zeitraum zwischen 1494 und 1599 und lauten z. B.:

1 Der literale Operator „@“ wird verwendet, wenn nach Stellen/Texten gesucht wird, die das darauffolgende Wort/die Zeichenabfolge beinhalten.

(1) Das ist/Diesen Leib/der in der Krippen gelegen ist.²

Von den insgesamt 50 berücksichtigten Ergebnissen dieser Abfrage im Zeitraum 1494–1599, weisen alle das *sein*-Perfekt auf.

Danach wurde der *DWDS-Kernkorpus 21* (2000–2010) abgefragt. Für diesen neuhochdeutschen Zeitraum ergaben sich insgesamt 162 Ergebnisse (DWDS), wovon 38 für die Untersuchung berücksichtigt werden konnten, da sich die restlichen Ergebnisse wiederholten. Der Zeitraum beschränkte sich bei dieser Abfrage auf die Jahre 2000 bis 2006:

- (1) *Der Nachttisch, auf dem der Photoapparat sonst immer bereit gelegen hat, ist unter den Trümmern begraben.*³
 (2) *In Warschau herrschte weiterhin die Einschätzung vor, die DDR sei in Bezug auf Polen geographisch zwar westlich, politisch aber östlich gelegen.*⁴

Aus beiden Beispielen geht hervor, dass in dem Zeitraum zwischen 2000 und 2006 sowohl die *haben*- als auch die *sein*-Perfektbildung verwendet wurde. Genauer gesagt fanden sich 27 *haben*-Beispiele, denen 11 *sein*-Beispiele gegenüberstehen. Im Vergleich zum Zeitraum 1494–1599 ist hier die Zahl der *haben*-Perfektbildungen höher. Eine genaue Übersicht der diachronen Ergebnisse sieht prozentuell gesehen aus wie in Abb. 1 und 2 dargestellt.

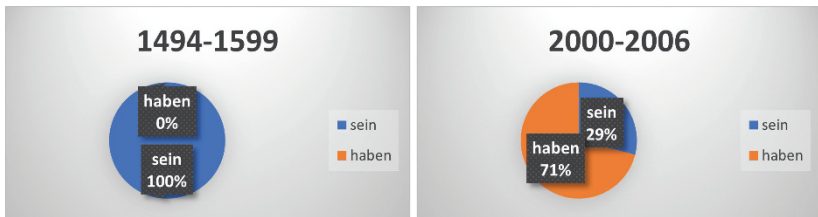


Abb. 1 und 2: Perfektbildung mit *haben* und *sein* im Frühneuhochdeutschen und im Neuhochdeutschen (*liegen*) (eigene Darstellung)

- 2 Kirchner, Timotheus: *Widerlegung aller Lästerungen und Kalumnien*. Magdeburg, 1592, o. S. In *Deutsches Textarchiv*: https://www.deutschestextarchiv.de/kirchner_widerlegung_1592/102, abgerufen am 27. Dezember 2022.
- 3 Beyer, Marcel: *Spione*. Köln, 2000, S. 35. In *DWDS-Kernkorpus 21* (2000–2010): https://www.dwds.de/r/?q=%40gelegen&corpus=korpus21&date-start=2000&date-end=2000&genre=Belletristik&format=max&sort=date_desc&limit=100&p=1, abgerufen am 27. Dezember 2022.
- 4 Weizsäcker, von Richard: *Dreimal Stunde Null? 1949, 1969, 1989*. Berlin, 2001, S. 213. In *DWDS-Kernkorpus 21* (2000–2010): https://www.dwds.de/r/?q=%40gelegen&corpus=korpus21&date-start=2001&date-end=2001&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=max&sort=date_desc&limit=100, abgerufen am 27. Dezember 2022.

Im befochtenen Zeitraum 1494–1599 wurden, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, nur *sein*-Perfektbildungen gefunden. Sie stammen aus den Texten, die sowohl aus Nord- und Mitteldeutschland als auch aus Süddeutschland, aus Österreich und der Schweiz stammen. Bei den Orten handelt es sich unter anderem um Nürnberg, Speyer, Oppenheim, Wittenberg, Augsburg, Tübingen, Zürich, Marburg, Braunschweig, Jena, Wolfenbüttel, Frankfurt, um an dieser Stelle stellvertretend nur einige wenige zu nennen. Nach einer ersten Sortierung wurde festgestellt: 34 Orte befinden sich in Nord- und Mitteldeutschland und 16 in Süddeutschland, Österreich und in der Schweiz. Alle Ergebnisse weisen eine *sein*-Perfektbildung auf.

Im Zeitraum 2000–2006 wurden insgesamt 38 Ergebnisse analysiert. Diese Texte stammen aus Zürich, München, Köln, Frankfurt, Hamburg, Berlin, Weinheim usw. 14 von diesen Städten befinden sich in Süddeutschland, in Österreich oder in der Schweiz, während die anderen 24 in Nord- und Mitteldeutschland liegen. In zehn der 14 Städte, die sich im südlichen Gebiet befinden, wurden Ergebnisse mit dem *haben* Perfekt gefunden und in den anderen vier Städten ist das *sein*-Perfekt anzutreffen. Oberhalb des Mains wurden 17 *haben*-Perfektbildungen gefunden und 7 *sein*-Perfektbildungen (Abb.3 und 4). In Nord- und Mitteldeutschland benutzt man bei der Perfektbildung von Verben der Ruhe tatsächlich eher das Verb *haben*, wohingegen man in Süddeutschland, den Ergebnissen zufolge, ebenfalls *haben* als Hilfsverb bevorzugt.



Abb. 3 und 4: Geografische Einteilung der Hilfsverben *haben* und *sein* im DWDS-Kernkorpus 21 (2000–2010) bei dem Verb *liegen* (eigene Darstellung)

5 Lehrwerkanalyse

Nachdem untersucht und festgestellt wurde, dass die Ausführungen in der Grammatik nicht ganz mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch übereinstimmen (Duden, 2016), wurde eine weitere Untersuchung bzw. eine Lehrwerkanalyse vorgenommen. Für die Analyse wurden vier Lehrwerke ausgewählt, die aktuell in Serbien im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen. Es handelt sich hierbei um *Schritte International Neu A1.2*, *Beste Freunde B1.1*, *Sicher B1+* und *Mit Uns B2*. Der Grund für die Wahl dieser Lehrwerke liegt auch darin, dass sie die unterschiedlichen Niveaustufen (von A1.2 bis B2) präsentieren und somit einen besseren Einblick in die Darstellung der Verben geben.

5.1 Schritte International Neu A1.2

In diesem Lehrwerk wurden zwei von drei Verben der Ruhe dargestellt (*stehen* und *sitzen*) und sie befinden sich am Ende des Arbeitsbuches im sogenannten Lernwortschatz. Beide Verben sind mit ihren Perfektformen angeführt, wobei nur das Hilfsverb *haben* erwähnt wird (Abb. 5). Es gibt keine weiteren Hinweise auf die regionale Verwendung dieser Verben. Das Verb *liegen* kommt in diesem Lehrwerk nicht vor.

stehen (hat gestanden)	_____	Zwei Lkws stehen auf der Straße.
• der Kiosk, -e	_____	Ein Mann kauft am Kiosk eine Zeitung.
• die Buchhandlung, -en	_____	Ein Mann kauft ein Buch in der Buchhandlung.
sitzen (hat gegessen)	_____	Ein Paar sitzt im Café.

Abb. 5: Schritte International Neu A1.2 (eigene Darstellung)

5.2 Beste Freunde B1.1

Das zweite Lehrwerk ist Beste Freunde B1.1, das als Lehrwerk für Jugendliche gilt. In diesem Lehrwerk sind wieder zwei von drei Verben angeführt (*stehen* und *sitzen*), wobei sich ihre Perfektform unterscheidet. Für das Verb *sitzen* wurde die Perfektform mit dem Hilfsverb *haben* ausgewählt, während für das Verb *stehen* das Hilfsverb *sein* angeführt wird (Abb. 6). Wie im vorigen Beispiel wird auch hier auf keine regionalen Besonderheiten eingegangen und die Varietäten kommen nicht zum Ausdruck.

sitzen	sitzt	saß	hat gegessen
sollen	soll	sollte	hat gesollt
spinnen	spinnt	spann	hat gesponnen
sprechen	spricht	sprach	hat gesprochen
springen	springt	sprang	ist gesprungen
stattfinden	findet statt	fand statt	hat stattgefunden
stehen	steht	stand	ist gestanden

Abb. 6: Beste Freunde B1.1 (eigene Darstellung)

5.3 Sicher B1+

In dem dritten Lehrwerk, Sicher B1+, sind zum ersten Mal in dieser Analyse alle drei Verben der Ruhe vertreten. Wie aus Abb. 7 ersichtlich, werden neben den Infinitiv- und Präteritumformen auch die Perfektformen angeführt, und zwar mit beiden Hilfsverben *sein* und *haben*. Auffällig ist, dass diese Verben mit drei Sternchen gekennzeichnet sind mit der Anmerkung, dass das Perfekt dieser

Verben in Österreich, in der Schweiz und im süddeutschen Raum häufig mit *sein* gebildet wird. Erst ab dieser Niveaustufe ist die Tendenz zu sehen, Verben mit beiden Hilfsverben zu nennen und diese Regelabweichung zusätzlich zu erklären.

sitzen	sitzt	saß	hat/ist gesehen***
sollen	soll	sollte	hat gesollt / sollen
sprechen	spricht	sprach	hat gesprochen
springen	springt	sprang	ist gesprungen
statt-finden	findet statt	fand statt	hat stattgefunden
stehen	steht	stand	hat/ist gestanden***
lesen	liest	las	hat gelesen
liegen	liegt	lag	hat/ist gelegen***
los-fahren	fährt los	fuhr los	ist losgefahren

Abb. 7: Sicher B1+ (eigene Darstellung)

5.4 Mit Uns B2

Das letzte analysierte Lehrwerk zeigt weitere Besonderheiten bei der Darstellung der Verben der Ruhe. Wie in [Abb. 8](#) zu sehen ist, sind wieder alle drei Verben in der Liste der unregelmäßigen Verben vertreten, wobei interessanterweise nur die Verben *stehen* und *sitzen* mit beiden Hilfsverben angezeigt werden. Im Gegensatz dazu steht das Verb *liegen* mit seiner einzigen Perfektform, die mit *haben* gebildet wird. Die ersten zwei Perfektformen sind auch mit einem Sternchen markiert, das Auskunft darüber gibt, dass diese Variante in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz vorkommt.

lesen	liest	las	hat gelesen
liegen	liegt	lag	hat gelegen
lügen	lügt	log	hat gelogen
sitzen	sitzt	saß	hat / ist* gesehen
sollen	soll	sollte	hat gesollt / hat soller
sprechen	spricht	sprach	hat gesprochen
springen	springt	sprang	ist gesprungen
stechen	sticht	stach	hat gestochen
stehen	steht	stand	hat / ist* gestanden

Abb. 8: Mit Uns B2 (eigene Darstellung)

6 Schlussfolgerung

Wie aus der bisherigen Darstellung zu sehen ist, haben sich mit der Zeit die Hilfsverben bei der Bildung des Perfekts beinahe völlig ausgewechselt, indem ein Hilfsverb vernachlässigt wird, während das andere Hilfsverb an Bedeutung gewinnt. Die Autor*innen der aktuellen Lehrwerke verzichten zumindest bei

niedrigen Niveaustufen auf die Erklärung der regionalen Unterschiede und bieten den Lernenden nur ein Hilfsverb an.

Hierzu stellt sich die Frage, ab wann es eigentlich sinnvoll ist, die Lernenden mit den Varianten der Perfektbildung zu konfrontieren und diese zu vermitteln. Ich persönlich vertrete den Standpunkt, dass Deutsch auf Vielfalt beruht und diese Vielfalt somit auch auf den niedrigeren Niveaustufen ihren Platz finden sollte. Sobald das Perfekt als Phänomen im Unterricht thematisiert wird, sollten meines Erachtens die Verben der Ruhe entsprechend klassifiziert und gekennzeichnet werden. Außerdem gehört das DACH-Prinzip im DaF-Unterricht seitens der Lehrpersonen gepflegt und gefördert, weil sie auch zum Teil die Rolle der Kulturvermittler*innen übernehmen und dafür verantwortlich sind, implizit dargestellte Inhalte explizit zu thematisieren und bewusst zu reflektieren (Shafer, 2018, S. 114). Zu den hierfür relevanten Themen zählen auch die Verben der Ruhe, die auf der sprachlichen Ebene die Pluralität der deutschen Sprache deutlich zum Ausdruck bringen.

Literatur

- Breitsameter, A., Hila, A., Lill, K., Seuthe, C. & Thomasen, M. (2020). *Mit Uns B2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Hueber.
- Dudenredaktion (2016). *Duden: die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch* (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Dudenverlag.
- DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) (2022). *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*. <https://www.dwds.de/>
- Gatarević, M. (2021). *Komplexe Vergangenheitsformen der Verben „stehen“, „liegen“ und „sitzen“* [Masterarbeit]. Universität Belgrad, Philologische Fakultät.
- Georgiakakai M., Schümann, A. & Seuthe, C. (2016). *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch*. Hueber.
- IDV (2018). *DACH-Prinzip. Was ist das DACH-Prinzip?* https://idvnetz.org/dachl-online_trashed/dach-prinzip
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, D., Specht, F., Bovermann, M., Pude, A. & Reimann, M. (2016). *Schritte International Neu 2. Niveau A1/2*. Hueber.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. (2014). *Sicher B1+. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Hueber.
- Shafer, N. (2018). Wohin der Wege? Das DACH-Prinzip zwischen Theorie, Politik und Praxis. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34 (1), 109–121. <https://doi.org/10.14220/odaf.2018.34.1.109>

C – Sprachenpolitik der internationalen Verbände und Institutionen

Gemeinsam stark: Kooperation von Deutschlehrer*innen, Hochschul- und multilingualen Fremdsprachenlehrer*innenverbänden im Netzwerk des IDV

Geraldo de Carvalho, Liana Konstantinidou

in Zusammenarbeit mit Martin Baumgartner, Puneet Kaur, Antroula Papakyriakou und Sebastian Vötter¹

Sprachbildung umfasst nicht mehr nur die Kompetenzentwicklung in einer Sprache, sondern zielt auf die Entwicklung plurilingueller Profile ab, die Lernenden ermöglichen, verschiedene Kommunikationssituationen in unterschiedlichen Sprachen und Varietäten zu bewältigen. Dieses Verständnis von Sprachbildung wurde im Podium Plus der IDT 2022 *Gemeinsam stark: Kooperation von Deutschlehrer*innen, Hochschul- und multilingualen Fremdsprachenlehrer*innenverbänden im Netzwerk des IDV* diskutiert und im Kontext sprachpolitischen Handelns reflektiert. Im folgenden Beitrag fassen wir die Ergebnisse der Diskussion zusammen und reflektieren diese aus der Perspektive der Verbände, der Mittlerorganisationen, der Bildungspolitik und der Hochschule.

1 Einleitung

Die Fähigkeit, in verschiedenen Sprachen effektiv zu kommunizieren, stellt eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen dar (EU-Kommission, 2019). Im Kontext von Mobilität, Migration und internationaler Zusammenarbeit bezieht sich diese Fähigkeit auf Fremd-, Zweit-, Schul- und/oder Herkunftssprachen und umfasst explizit auch Mediationskompetenzen (Europarat, 2018). Sprachbildung setzt sich nicht mehr nur die Kompetenzentwicklung in einer Sprache zum Ziel, sondern auch die Entwicklung plurilingueller Profile. Dabei handelt es sich um die wechselseitige Ergänzung von unausgewogenen Fähigkeiten Lernender in allen Sprachen und nicht unbedingt um die Erreichung des höchsten Kompetenzniveaus in einer Sprache (Goullier, 2007, S. 15). Vor diesem Hintergrund geht es bei sprachpolitischen Entscheidungen auch nicht mehr um einen Wettbewerb der Sprachen, sondern um die Komplementarität der Sprachen und die sprachliche Diversität. Die Förderung der deutschen Sprache findet deshalb im Kontext der Förderung der Mehrsprachigkeit statt (Krumm, 2009, 2021).

Wie dieses Verständnis von Sprache die Zusammenarbeit der Fremdsprachenlehrer*innenverbände verändert und wie sich sprachpolitisches Handeln dadurch neugestaltet, diskutierten wir im Rahmen des Podiums Plus der IDT 2022.

1 Für die Protokollierung der Podiumsdiskussion bedanken wir uns bei Denise Lohmeyer.

Die Grundlage für die Podiumsdiskussion bildeten drei Texte, welche die Podiumsleitung gemeinsam mit den Diskutant*innen im Vorfeld der Tagung auswählte. Mit diesen Texten beschäftigten sich im Rahmen des Podiums Plus die drei hierfür ad hoc gebildeten Teilnehmenden-Gruppen, die anschließend ihre Fragen und Kommentare zur Diskussion beisteuerten. Die drei ausgewählten Texte setzten sich mit sprachenpolitischem Handeln auseinander, das zur Förderung multilingualer Areale bzw. plurilingualer Profile beitragen soll. Im [Abschnitt 2](#) werden diese drei Beiträge kurz skizziert und das Verständnis vom sprachenpolitischen Handeln im Kontext der Förderung linguistischer Diversität theoretisch eingeführt.

Auf dem Podium diskutierten i) Martin Baumgartner, ehemaliger Direktor des Schweizerischen Zentrums für die Mittelschule, Schweiz; ii) Puneet Kaur, Generalsekretärin des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands und Beauftragte Bildungskoooperation Deutsch, Goethe-Institut New Delhi, Indien; iii) Antroulla Papakyriakou, Assistenzprofessorin, Universität Nicosia, Zypern; iv) Sebastian Vötter, regionaler Fachbeauftragter für Sprache, stellvertretender Institutsleiter, Goethe-Institut Kairo, Ägypten. Im Podium waren durch diese Zusammensetzung die Perspektiven der Bildungspolitik, der Sprachenverbände, der Hochschule sowie der Mittlerorganisationen vertreten.

Die Ergebnisse der Diskussion werden im [Abschnitt 3](#) zusammengefasst und anschließend kritisch diskutiert.

2 Sprachenpolitisches Handeln im Kontext linguistischer Diversität

Sprachenpolitik umfasst Handlungen, die den Gebrauch, die Verbreitung und die Förderung einer Sprache gezielt regeln. Sprachenpolitik wird von staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen ausgeübt; in letzteren spielen einzelne Personen mit ihren Initiativen eine entscheidende Rolle (Koglbauer & Jarzabek, 2019; Krumm, 2021).

Sprachenpolitisches Handeln im Kontext linguistischer Diversität kann zu einem Wettbewerb der Sprachen führen, der aber den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen nicht gerecht wird. Denn Mehrsprachigkeit ist in einer globalisierten Welt – auch in Ländern, die sich in der Vergangenheit als einsprachig verstanden haben – Normalität, und Menschen, die in ihrem Alltag mehrere Sprachen verwenden, verfügen über keine gleichmäßige Sprachkompetenz und keine unveränderten kommunikativen Bedürfnisse. Plurilinguale Menschen verfügen eher über ein zusammenhängendes, uneinheitliches, plurilinguales Repertoire, das sie flexibel einsetzen (Europarat, 2018; Krumm, 2022), um kommunikative Aufgaben in unterschiedlichen Kontexten zu bewältigen oder um zwischen Sprachen bzw. innerhalb einer Sprache zu mitteln. Für die selbstbestimmte Weiterentwicklung dieses Repertoires braucht es ein entsprechendes Angebot und eine ideologiefreie Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit.

Die drei für das Podium Plus ausgewählten Beiträge bestehen aus Thesen und Empfehlungen, welche die Entwicklung dieses Angebots und dieser Einstellung ermöglichen sollen, und werden im Folgenden kurz skizziert.

2.1 Empfehlung CM/Rec(2022)1 des Komitees der Ministerinnen und Minister an die Mitgliedstaaten über die Bedeutung der plurilingualen und interkulturellen Bildung für die demokratische Kultur

Am 2. Februar 2022 wurde die neue Empfehlung über die Bedeutung der plurilingualen und interkulturellen Bildung für die Demokratiebildung vom Komitee der Ministerinnen und Minister des Europarates angenommen. Dies stellt eine erste ganzheitliche, lernendenzentrierte Vision des Sprachenlernens dar, welche Sprache in den Mittelpunkt des Lernens stellt und alle Sprachen, alle Bildungsbereiche, Interessengruppen und Akteur*innen einbezieht.

Die Empfehlung geht von den kognitiven, sprachlichen und sozialen Vorteilen der Mehrsprachigkeit aus und reflektiert, wie mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen zum Bildungserfolg, zur gesellschaftlichen Integration, zum gegenseitigen Verständnis, aber auch zum kritischen Denken und demzufolge zur demokratischen Kultur beitragen. Relevante Zielgruppen, die zur Umsetzung der Empfehlung beitragen können, werden benannt, Definitionen der wesentlichen Konzepte dargestellt und diskutiert, Massnahmen vorgeschlagen. Dabei werden die Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung reflektiert: Die vollständige Umsetzung der Maßnahmen „[ist] eine Aufgabe, die viele Jahre in Anspruch nimmt, da sie nicht nur Veränderungen in der Bildungspolitik und -praxis, sondern auch in der gesellschaftlichen Einstellung zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt mit sich bringt“ (Europarat, 2022, S.9). „In der Zwischenzeit kann jedoch viel erreicht werden“, heißt es weiter, „indem Politik und Praxis auf der Ebene der Bildungseinrichtungen und der Klassenzimmer angepasst werden“ (Europarat, 2022, S.9).

Die Empfehlung ist ursprünglich auf Englisch und Französisch erschienen. Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) erkannte die Bedeutung des Papiers für das eigene sprachpolitische Handeln und das seiner Mitglieder. Deshalb übernahm er die Verantwortung für die Übersetzung in die deutsche Sprache, die von den Podiumsleitenden und Autor*innen des vorliegenden Beitrags Geraldo de Carvalho und Liana Konstantinidou getätigt wurde.

Die Empfehlung adressiert unterschiedliche für den IDV relevante Zielgruppen, enthält eine umfangreiche Aufgabenliste für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und bietet daher einen wertvollen Fundus an Prinzipien, Definitionen und Maßnahmen für die Diskussion mit einem breitgefächerten Publikum.

2.2 Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik

Die 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurden von den Teilnehmenden der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 (IDT 2017) an der Schlussveranstaltung vom 4. August 2017 in Fribourg/Freiburg als Resolution verabschiedet, um u. a. die Position der deutschen Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit weltweit zu stärken.

In der ersten These wird in der Resolution die weltweite Förderung der deutschen Sprache durch die deutschsprachigen Länder als vorrangiges Ziel angesehen, um die Position des Deutschen in einer multilingualen Gesellschaft zu verankern. Ferner (These 2) wird die Zusammenarbeit zwischen Verbänden unterschiedlicher Fremdsprachen als hauptsächliche Aufgabe der Verbände erachtet und „die konsequente Ausrichtung auf Konzepte der Mehrsprachigkeit“ (IDT 2017, S. 2) besonders empfohlen. Organisatorisch gesehen „steht die Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen im Vordergrund“ (IDT 2017, S. 2). Daher spielt die Freiburger Resolution eine grundlegende Rolle, wenn die Zusammenarbeit zwischen Verbänden verschiedener Fremdsprachen zur Debatte gestellt wird.

2.3 Thesen von Dénesfa: Positionierung des ÖDaF zu Deutsch als Zweitsprache

Der Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) formulierte 2017 in den Thesen von Dénesfa seine Positionierung zu sprachen- und migrationspolitischen Fragestellungen im Kontext Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die 12 Thesen umfassen die zwei großen Themenbereiche „Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft“ und „Rahmenbedingungen für Deutsch als Zweitsprache in Bildungsangeboten“, in denen u. a. der Mehrsprachigkeit große Beachtung geschenkt wird.

Obwohl die Thesen auf DaZ in einer Migrationsgesellschaft wie in Österreich fokussieren, greift das Papier menschenrechtliche Fragen (wie These 3) und Kernpunkte der Mehrsprachigkeit auf, die weltweit von Bedeutung sind. Beispielsweise beansprucht These 6 ein „mehrsprachig angelegtes Bildungssystem [...], das grundsätzlich alle Sprachen eines Menschen“ fördern soll (ÖDaF, 2017), was seinerseits im Einklang mit der Empfehlung des Europarats ([Abschnitt 2.1](#) oben) steht. Ferner heißt es in These 9, dass in der „Aus-, Fort- und Weiterbildung von allen Lehrenden [...] Inhalte auf Mehrsprachigkeit orientiert“ und mehrsprachige Lehrkräfte „für den Beruf gewonnen werden“ sollen (ÖDaF, 2017). Diese und weitere Forderungen des ÖDaF reflektieren den Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration und Globalisierung – eine Thematik, die nicht nur in den DACHL-Ländern relevant ist – und bilden ebenfalls eine fundierte Grundlage für die Zusammenarbeit der Verbände weltweit.

3 Ergebnisse der Podiumsdiskussion

Aus der Auseinandersetzung der Podiumsteilnehmenden mit den drei Beiträgen ergaben sich Fragen und Kommentare, die folgende Aspekte betrafen:

- (a) das sprachenpolitische Handeln allgemein (z. B. Wer übt Sprachenpolitik aus? Was ist die Rolle der Mittlerorganisationen in den jeweiligen Ländern?);
- (b) konkrete Beispiele sprachenpolitischen Agierens (Berichte aus den jeweiligen Deutschlehrer*innen-Verbänden);
- (c) die Wirkung sprachenpolitischer Initiativen (z. B. Wie verbindlich sind die sprachenpolitischen Thesen der jeweiligen IDT? Sollte es eine Kontrollinstanz geben?);
- (d) den eventuellen Widerspruch zwischen der Förderung der deutschen Sprache und der Förderung der Mehrsprachigkeit;
- (e) die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung sprachenpolitischer Thesen (z. B. Welche Unterstützung braucht es für die Lehrpersonen zur Umsetzung dieser Empfehlungen?);
- (f) die Gemeinsamkeiten sprachenpolitischen Handelns im DaF- und DaZ-Kontext (z. B. DaZ in der Schule und berufsspezifische Sprachförderung: Inwieweit sind diese Aspekte relevant im nicht-deutschsprachigen Raum?).

Die Antworten werden aus der Perspektive der Verbände, der Mittlerorganisationen, der Bildungspolitik und der Hochschule zusammengefasst.

3.1 Sprachenpolitisches Handeln aus der Perspektive der Verbände

Der Begriff „Verband“ bezeichnet den Zusammenschluss von Personen mit gemeinsamen Interessen zur Verfolgung gemeinsamer Ziele (Bundeszentrale für politische Bildung, 2023). In diesem Sinne vertreten Verbände von Deutschlehrenden die Interessen von Lehrkräften für DaF/DaZ in den jeweiligen Ländern und bilden vor allem Netzwerke, in denen Lehrende sich austauschen können. Sie sind nicht zuletzt Gruppierungen, die gegenüber Behörden, Ministerien und der Öffentlichkeit ihre Interessen professionell wahrnehmen.

Eine wichtige Aufgabe der Verbände ist – wie in der These 2 der Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik festgehalten – das Ausüben von Sprachenpolitik, und zwar in Zusammenarbeit mit Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen:

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. (IDT 2017, S.2)

Vor diesem Hintergrund erarbeitete der IDV in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut eine Handreichung, um seine Mitgliedsverbände bei ihrer Arbeit zu unterstützen (Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021). Wie in der Handreichung geht es auch in der Podiumsdiskussion um die Stärkung der nationalen Verbände in ihrer sprachpolitischen Arbeit. Nationale Verbände kennen die jeweiligen regionalen bildungspolitischen Kontexte sowie Entscheidungsträger*innen in ihren eigenen Ländern am besten und sollen deshalb hier eine führende Rolle übernehmen. Die Mittlerorganisationen können hier eine unterstützende Rolle übernehmen (dazu auch These 3 der Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik).

Für die Übernahme dieser führenden Rolle braucht es erstens eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem aktuellen sprachpolitischen Diskurs und der gegenwärtigen sprachpolitischen Praxis. Diese Auseinandersetzung soll zu einem gemeinsamen Verständnis über die Rolle, Ziele und Strategien des jeweiligen Verbands im Rahmen sprachpolitischen Agierens führen und ist nicht nur als eine Auflistung der Herausforderungen zu verstehen. Vielmehr bildet sie die Grundlage für Lösungen und eine informierte, sachorientierte sowie forschungsbasierte Argumentation gegenüber den Entscheidungsträgern.

Zweitens erfordert es eine Identifikation von Anspruchsgruppen, die gleiche Ziele verfolgen oder Entscheidungen mitgestalten können (Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021). In diesem Zusammenhang sind andere Fremdsprachen- bzw. multilinguale Verbände, die meistens dieselben Interessen wie die Verbände der Deutschlehrer*innen haben, sehr wichtige Partner*innen. Denn das Argument der Förderung der deutschen Sprache weltweit kann nur auf der Förderung der Mehrsprachigkeit beruhen. Wenn nur eine Fremdsprache gelernt werden soll, dann ist diese aktuell sicher nicht die deutsche. Deshalb ist gemäss Krumm (2009) die Mehrsprachigkeit eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die deutsche Sprache international überhaupt eine Chance hat. In diesem Sinne sind Verbände weiterer Fremdsprachen Mitstreiter*innen, welche mit uns gemeinsam die (Fremd-)Sprachenpolitik eines Landes beeinflussen können.

Andere wichtige Partner*innen können Entscheidungsträger*innen wie Politiker*innen, Schulleitungen, Elternvertretungen und in einigen Ländern Schulinspektor*innen sein. Diese können durch gezielte Maßnahmen wie zum Beispiel Infoveranstaltungen, Wettbewerbe und kulturelle Anlässe, Umfragen oder Petitionen für die Bedeutung der deutschen Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden (Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021). Die Gewinnung wichtiger Entscheidungsträger*innen ist essenziell und soll im Sinne einer breiteren Verankerung vor den Gesprächen mit Ministerien und Behörden stattfinden.

3.2 Sprachenpolitisches Handeln aus der Perspektive der Mittlerorganisationen

Deutschland und Österreich finanzieren Mittlerorganisationen (z. B. Deutsche Welle, Goethe-Institut, OeAD, Österreich-Institut GmbH), welche die deutsche Sprache und Kulturen des deutschsprachigen Raums sowie Bildungskooperationen im Ausland fördern. In der Schweiz stehen keine eidgenössischen Mittel zur Finanzierung von Mittlerorganisationen zur Verfügung. Verschiedene Ämter unterstützen entsprechende Bemühungen punktuell (EDA, EDK, SBFI, Pro Helvetia; für einen Überblick der Mittlerorganisationen siehe auch Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021; Hoefele, 2019). Aus diesem Grund ist das institutionelle sprachpolitische Handeln der Schweiz im Ausland weniger spürbar.

Mittlerorganisationen und Partner*innen aus den DACHL-Ländern können die Verbände der Deutschlehrer*innen durch finanzielle Mittel und ihr Knowhow über Bildungskooperationen unterstützen. In diesem Sinne sind zum Beispiel Goethe-Institute in den Verbänden selbst vertreten. Die Federführung soll jedoch bei den nationalen und lokalen Verbänden selbst bleiben. Vorschläge und Projektideen der Mittlerorganisationen sind eher als Anregungen zu verstehen, die den Diskurs anstossen.

Hinsichtlich der Involvierung der Mittlerorganisationen beim sprachpolitischen Handeln in den einzelnen Ländern äussern Verbandsvertreter*innen und Expert*innen dennoch eine gewisse Skepsis. Sie führe in gewissen Ländern dazu, dass sprachpolitische Entscheidungen eher mit ausserpolitischen Anliegen und Strategien verbunden werden. Deshalb entsprechen sie nicht immer den Bedürfnissen der Zielgruppen bzw. der Lernenden, sondern widerspiegeln Allianzen auf ausserpolitischer Ebene. Es empfiehlt sich deshalb eine Entkopplung der Sprachenpolitik von der Aussenpolitik. Als Grundlage für sprachpolitische Entscheidungen können zum Beispiel Umfragen mit primären und sekundären Zielgruppen der Sprachförderung, aktuelle Zahlen über Outgoing-Studierende und -Arbeitskräfte sowie über Bildungs- und Wirtschaftskooperationen dienen.

Für diese Entkopplung der Sprachenpolitik von der Aussenpolitik spreche auch eine mögliche Instabilität der ausserpolitischen Beziehungen, Ziele und Strategien, welche eine nachhaltige, zielgruppenorientierte Mehrsprachigkeitsförderung verhindert. Für ein zielführendes sprachpolitisches Handeln bewähre sich, so die Expert*innen und Podiumsteilnehmenden, eher die Bildung von Netzwerken, die breit gestützt sind und in denen auch die Mittlerorganisationen sowie Akteur*innen aus Verbänden weiterer (Fremd-)Sprachen vertreten sind. Deutschlehrenden-Verbände mit geringer Mitgliederzahl können besonders von solchen Netzwerken profitieren.

3.3 Sprachenpolitisches Handeln aus der Perspektive der Bildungspolitik

Auch aus der Perspektive der Bildungspolitik wird die Wichtigkeit breit gestützter Netzwerke betont. Sie erlauben einen Dialog zwischen der Praxis und den bildungspolitischen Akteur*innen. Idealerweise beteiligen sich Vertreter*innen der Forschung ebenfalls an solchen Netzwerken. Dabei solle die Forschung ihre Ergebnisse aktiver und verständlicher kommunizieren, so der Vertreter aus der Bildungspolitik. Es sei den Politiker*innen selten klar genug, welche konkreten Vorteile die Mehrsprachigkeit mit sich bringe. Realpolitik bräuchte realpolitische Argumente. In diesem Zusammenhang wird auf die Wichtigkeit hingewiesen, sich auf Referenzdokumente für Mehrsprachigkeit zu beziehen (für einen Überblick solcher Referenzdokumente siehe auch Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021), wenn gegenüber politischen Instanzen für die Förderung der deutschen Sprache argumentiert wird. Referenzdokumente weisen die internationale Relevanz des Themas nach und stellen eine gute Argumentationsgrundlage dar.

Darüber hinaus gewinnt in den DACHL-Ländern der politische und bildungspolitische Diskurs über die Förderung der deutschen Sprache im Kontext von Mobilität und Migration an Bedeutung. Dies ist u. a. zu erklären durch (a) die Intensivierung der Debatte über die Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund an Schulen, insbesondere nach den Erkenntnissen der PISA-Studie (OECD, 2016); (b) die gesetzliche Einführung von Sprachnachweisen im Migrationskontext: Einreise in die deutschsprachigen Länder, Aufenthalt und Einbürgerung (ALTE & Council of Europe, 2019); (c) den Fachkräftemangel und die Relevanz der Sprachkompetenz für Employability (Auswärtiges Amt, 2020); d) die Anerkennung der Integrationsförderung als staatliche Aufgabe.

Ähnliche Diskurse sind auch ausserhalb der DACHL-Länder relevant, auch wenn die Zielsprache jeweils eine andere ist, so Podiumsexpert*innen und Podiumsteilnehmende. Es geht nämlich – wenn manchmal auch unbewusst – um länderspezifische und länderübergreifende Mehrsprachigkeitsdiskurse und sprachpolitische Entscheidungen. Die Aktualität und gesellschaftliche Relevanz dieser Diskurse kann genutzt werden, um das Bewusstsein dafür zu wecken, dass Sprachenpolitik ein relevantes und eigenständiges Politikfeld ist (dazu siehe auch die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik in diesem Band).

3.4 Sprachenpolitisches Handeln aus der Perspektive der Hochschule

Expert*innen und Podiumsteilnehmende aus der Hochschule sprechen für eine forschungsbasierte und lernendenorientierte Sprachenpolitik, die Sprache(n) nicht missbraucht, um Gruppenzugehörigkeit zu erzeugen, Identitäten zu demonstrieren, um zu exkludieren, um Treue und Patriotismus zu zeigen oder um Status zu signalisieren (Shohamy, 2006). Sie beschreiben einerseits, wie Versuche von Fachgremien, Curricula zu entwickeln, die auf Forschungserkenntnissen basieren und die wandelnden Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen.

sichtigen, bei der Umsetzung aufgrund von politischen Prozessen und Ideologien scheitern.

Andererseits weisen sie darauf hin, dass Reformen im schulischen Kontext weiterhin entweder auf eine *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* (de Cillia, 2022) oder auf die Förderung der Schulsprache im Kontext der Integration fremdsprachiger Kinder abzielen. Die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (de Cillia, 2022) der Kinder mit Migrationshintergrund wird kaum gefördert oder Familiensprachen werden im besten Fall getrennt unterrichtet (dazu auch Krumm, 2021, 2022). Sprachen existieren aber nicht nebeneinander, sie mischen sich. Mehrsprachige Kinder verfügen über Sprachenrepertoires, die sie je nach Kontext, Adressat*in und Lebensphase flexibel einsetzen. Eine Konkurrenz zwischen den Sprachen sei auch in dieser Hinsicht ein Widerspruch.

Expert*innen und Podiumsteilnehmende aus dem Hochschulkontext wünschen sich auch eine engere, von politischen Ideologien befreite Zusammenarbeit mit bildungspolitischen Akteur*innen. Dabei kritisieren sie die Forschungsfinanzierung, welche die Dissemination von Forschungsergebnissen nicht vorsieht, was die Wissenschaftskommunikation erschwert.

Darüber hinaus wünschen sie sich eine Vernetzung der Sprachlehr- und lernforschenden, unabhängig von deren erforschten Sprache. Synergien sollen nämlich in der Spracherwerbsforschung und Sprachendidaktik geschaffen werden, und dies fach- und sprachenübergreifend (DaF/DaZ; ELF, DELF).

Schließlich unterstreichen sie die Notwendigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit auch auf Hochschulebene. Diese soll auch die Studierendenmobilität ermöglichen. Deutschsprachige Universitäten seien unter Studierenden häufig sehr beliebt; die Chancen aber, die deutsche Sprache auf Universitätsebene zu lernen, existieren häufig nicht.

4 Zusammenfassung der Diskussion und Ausblick

Deutschlehr*innen-Verbände, Mittlerorganisationen, Bildungspolitik und Hochschulforschung engagieren sich für die Förderung der deutschen Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit. Dabei verfolgen sie unterschiedliche Interessen. Eine Koordination dieses Engagements durch die Bildung von Netzwerken kann zu einer Stärkung der Position der deutschen Sprache beitragen. Wenn diese Netzwerke mit entsprechenden Gruppen anderer Sprachen im Sinne einer Multilingual Literacy kooperieren, ist die Argumentation für eine Förderung der Mehrsprachigkeit breiter gestützt und die Wahrnehmung des Anliegens auf politischer Ebene sichergestellt. Dafür sollen wir klären, mit welchem Verständnis von Mehrsprachigkeit wir operieren, welche Akteur*innen sich mit welchen Stärken und Schwächen und mit welchen Interessen an den Netzwerken beteiligen, welche Prioritäten wir festlegen, wie mit Interessenkonflikten innerhalb der Netzwerke umgegangen wird.

Eine grosse Herausforderung in der Podiumsdiskussion war die Förderung der deutschen Sprache im Kontext der Förderung der Mehrsprachigkeit einzuordnen und dabei nicht in ein Konkurrenzdenken zu geraten. Verbandsvertreter*innen berichteten immer wieder von *Kämpfen* in ihren Ländern, um das Lehren und Lernen der deutschen Sprache gegenüber anderen Sprachen durchzusetzen. Es stellt sich dabei die Frage, ob durch solche *Kämpfe* die Positionierung der Sprachen in den Schulcurricula und in der Erwachsenenbildung wirklich gestärkt wird, oder ob nicht ein gemeinsames forschungsbasiertes Argumentarium für die Förderung der Mehrsprachigkeit zielführender wäre. Die Überwindung dieser Konkurrenz zwischen den Sprachen hängt nicht nur mit pragmatischen Aspekten zusammen (z. B. Arbeitsbedingungen, Arbeitsstellen), sondern auch mit der Einstellung, dass Mehrsprachigkeit verschiedene Sprachen (Familiensprachen, Schulsprachen, Minderheitensprachen, lokale Sprachen und deren Varietäten, Fremdsprachen) auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus umfassen kann (Europarat, 2022). Diese können flexibel und sogar *gemischt* (Code Switching) eingesetzt werden, um Kommunikationssituationen zu bewältigen.

Literatur

- ALTE & Council of Europe (2019). *Linguistic Integration of Adult Migrants. Requirements and Learning Opportunities. Report on the 2018 council of Europe and ALTE Survey on language and Knowledge of Society Policies for Migrants*. Strassbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opp/16809b93cb>
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Bonifatius GmbH. <https://www.auswaertigesamt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2023). *Verband/Verbände*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/18392/verband-verbaende/>
- de Cillia, R. (2022). Österreichische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der 2. Republik. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 166–189). ÖGB Verlag.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office: Brüssel. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Europarat (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with new Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Europarat (2022). *Empfehlung CM/Rec(2022)1 des Minister:innen-Komitees an die Mitgliedstaaten über die Bedeutung der plurilingualen und interkulturellen Bildung für die demokratische Kultur*. Council of Europe Publishing. Englische und französische Originalversion: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca
- Goullier, F. (2007). *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strassbourg: Council of Europe.
- Hoefele, J. (2019). Die Mittlerorganisationen und die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder und ihre Strategien für die Zukunft. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 51–76). Erich Schmidt Verlag.
- IDT 2017 (2017). *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik. 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf135/freiburger_resolution_idt_2017_komplett.pdf
- Koglbauer, R. & Jarzabek, A.-D. (2019). Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 30–50). Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J. (2009). *Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache*. http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_2009_Mehrsprachigkeit_und_die_Rolle_der_deutschen_Sprache.pdf
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J. (2022). Mehrsprachigkeit als Teil unserer Identität. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 30–42). ÖGB Verlag.
- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. PISA, W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) (2017). *Thesen von Dénesfa Positionierung des ÖDaF zu Deutsch als Zweitsprache*. https://www.oedaf.at/dl/MLKqJKJmMkJqx4KJK/thesen_denesfa_2017.pdf
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Sprachenpolitische Kommission des IDV (Hrsg.) (2021). *Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände*. <https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission>

Gelebte Sprachenpolitik: Die Rolle von Sprachverbänden als Vermittler, Aufklärer, Aktivist und Lobbyist – am Fallbeispiel England

René Koglbauer

Dieser Beitrag beleuchtet eingangs die internationale Perspektive von Sprachverbänden und ihre sprachpolitischen Aktivitäten und stellt dabei die vom Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V. herausgegebene Handreichung *Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit* vor. Sodann werden am Fallbeispiel England die sprachpolitischen Entwicklungen und Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht aufgezeigt. Im Anschluss daran wird das Zusammenspiel von politischen Entscheidungsträger*innen, Sprachverbänden und weiteren Mittlerorganisationen im Hinblick auf konkrete sprachpolitische Maßnahmen zur Förderung von Fremdsprachen in Schulen erläutert.

1 Einleitung

Die Rolle der deutschen Sprache im internationalen Kontext stand auch die letzten fünf Jahre im Vordergrund vieler Veranstaltungen, Diskussionsrunden, Arbeitstreffen und Tagungen des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands e.V. (IDV) und seiner Mitgliedsverbände. Die Diskussionen über die Stellung der deutschen Sprache in der Welt sind auch in den sprachpolitischen Thesen, die im Rahmen der Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrer-Tagungen (IDTs) 2017 in Freiburg (Schweiz)¹ und 2022 in Wien (Österreich)² verabschiedet wurden, widerspiegelt. Um die sprachpolitische Debatte fortzuführen und die politische Arbeit der Verbände zu fördern, richtete der IDV eine Sprachenpolitische Kommission ein, die in einer ersten Phase die sprachpolitischen Aktivitäten der Verbände erhob und in einer zweiten Phase die Handreichung *Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände* (Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021) erstellte. In diesem Beitrag wird zuerst überblicksmäßig die sprachpolitische Arbeit von Mitgliedsländern global beleuchtet und dann genauer auf die sprachpolitischen Aktivitäten des britischen Verbands für Fremdsprachenlehrende (Association for Language Learning) im Rahmen eines Fallbeispiels eingegangen.

- 1 Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik: siehe Forster Vosicki et al. (2019, S. 225–233): https://www.academia.edu/42327540/IDT_2017_Sprachenpolitik_Expertenberichte_und_Freiburger_Resolution_Lizenz_4_0_BY_NC_ND.
- 2 Wiener Thesen zur Sprachenpolitik: <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>.

2 Global: Sprachenpolitische Arbeit der IDV Mitgliedsverbände

2.1 Datenerhebung und Ergebnisse

Als Teil der Bestandserhebung des sprachenpolitischen Engagements der IDV-Mitgliedsverbände wurden alle Mitgliedsverbände (zum Zeitpunkt der Erhebung 94) eingeladen, einen von der Sprachenpolitischen Kommission entworfenen Fragebogen virtuell auszufüllen. 72 Verbände sind dieser Einladung gefolgt. Bei fünf Verbänden beantwortete mehr als eine Person die Online-Umfrage; alle eingegangenen Antworten wurden zu einem Verbandsergebnis für die Datenausarbeitung zusammengefasst. Von den 72 Verbänden gaben 61,1 % (44) an, dass sie sich mit Ideen oder Änderungsvorschlägen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht allgemein und mit dem Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht insbesondere an das jeweilige Bildungsministerium gewandt hätten. Die meistgenannten Themenbereiche, die dabei zur Sprache gebracht wurden, beinhalteten: Aspekte zu Curriculum, Lehrplanentwicklung und Prüfungssysteme, die Positionierung der deutschen Sprache als Unterrichtsfach im Schulfächerkanon (auch in Hinblick auf andere Fremdsprachen insbesondere des Englischen) und daher auch die Förderung von Mehrsprachigkeit (siehe auch [Abb. 1](#)).

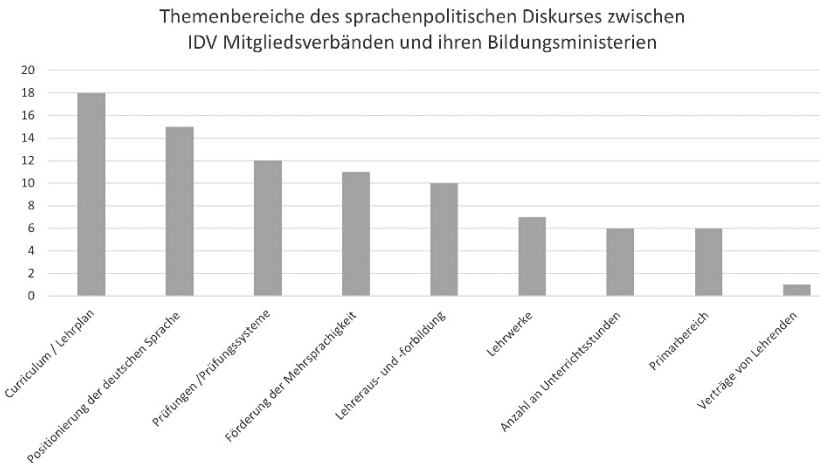


Abb. 1: Themenbereiche des sprachenpolitischen Diskurses zwischen IDV-Mitgliedsverbänden und ihren Bildungsministerien (Datenerhebung erste Jahreshälfte 2019; Mehrfachnennungen waren erlaubt, eigene Darstellung)

Dieses Mehrsprachigkeitsprinzip, in dem Fremdsprachen nicht konkurrieren, sondern „in einem harmonischen Konzert“ zusammenwirken, wie Hepp (2019, S. 99) ausführt, ist eines der Grundprinzipien, auf dem der IDV seine sprachenpolitische Arbeit aufbaut. Krumm (2009) wies bereits ein Jahrzehnt zuvor da-

rauf hin, dass die deutsche Sprache im internationalen Kontext nur innerhalb eines Mehrsprachigkeitskonzepts überleben könne. Das würde allerdings bedeuten, dass Mehrsprachigkeit als bildungspolitischer Ansatz nicht nur in internationalen Empfehlungen, wie etwa dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001), sondern auch in der nationalen Bildungs- und Sprachenpolitik der verschiedenen Länder der Welt aktiv gefördert und umgesetzt werden sollte. Ein reger Austausch zwischen sprachpolitischen Entscheidungsträger*innen mit Vertreter*innen der IDV-Mitgliedsverbände oder anderen Sprachverbänden kann diesen Prozess positiv unterstützen.

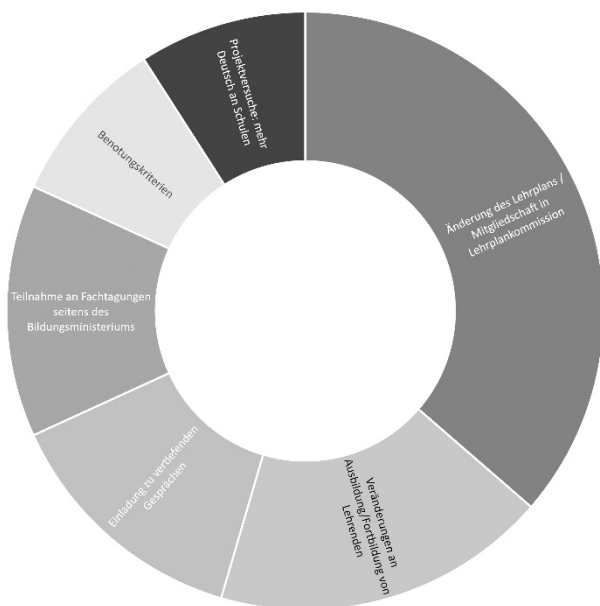


Abb. 2: Meistgenannte konkrete Maßnahmen der Bildungsministerien weltweit³ (eigene Darstellung)

3 Antworten auf Briefe oder Anfragen, die keine konkreten Maßnahmen beinhalteten, gaben oft wirtschaftspolitische Gründe, wie etwa die globale Wirtschaftskrise, fehlende finanzielle Fördermittel sowie bevorstehende Regierungswahlen an, um nicht aktiv zu werden. In zwei Fällen wurde auf andere Entscheidungsträger verwiesen; bei der Positionierung von Deutsch im Fächerkanon wurde zum Beispiel auf Schulleiter*innen hingewiesen, die dies schulautonom festlegen können.

Von jenen IDV-Mitgliederverbänden, die sich an die politischen Verantwortlichen wandten, erhielten 9,1 % keine Antwort, 42,4 % eine Stellungnahme ohne konkrete Maßnahmen sowie 48,5 % eine Stellungnahme mit konkreten Maßnahmen. [Abb. 2](#) zeigt die meistgenannten konkreten Initiativen, die nach Intervention von IDV-Mitgliederverbänden von den Bildungsministerien in ihren Ländern in Gang gesetzt wurden.

2.2. Einfluss des Ergebnisses auf die Arbeit der Sprachenpolitischen Kommission des IDVs

Von den zahlreichen positiven Erfahrungsbeispielen, die von den IDV-Mitgliedsverbänden in offenen Textkommentaren genannt wurden, sind einige in der Handreichung (Sprachenpolitische Kommission des IDV, 2021) wiederzufinden. Es war allerdings die relativ hohe Prozentzahl an IDV-Mitgliedsverbänden (38,9 %), die sich nicht sprachenpolitisch einsetzten, die als eine Zielgruppe der Handreichung hervorgingen. Die andere war jene Gruppe an Verbänden, die sich aktiv einbrachte, jedoch bis dato (teilweise) ohne Erfolg blieb. Die Datenanalyse ergab, dass viele IDV-Mitgliedsverbände offizielle Schreiben an Ministerien als einzigen Weg sahen, sich aktiv in den sprachenpolitischen Diskurs einzubringen. Entscheidungsträger*innen wie regionale und lokale Bildungsbehörden, Schulleiter*innen und die Schulgemeinschaft – dazu gehören auch Eltern und Lehrer*innen – wurden oft nicht in diesen Prozess einbezogen.

All diese Erkenntnisse beeinflussten die Struktur und den Inhalt der Handreichung, die sich nach einer Einleitung zur sprachenpolitischen Öffentlichkeitsarbeit mit den Themen Mehrsprachigkeit, Werbestrategien für Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit, Vernetzung und Kooperation mit Institutionen, anderen Partnern und Verbänden, Medienarbeit und Mitgliederwerbung beschäftigt. Neben Best-Practice-Beispielen werden auch Vorlagen von Schreiben an Entscheidungsträger*innen vorgestellt. Dabei wird wiederum ein besonderes Augenmerk auf das Mehrsprachigkeitsprinzip gelegt, was als Antwort auf die Aufforderung an Verbände im Rahmen der Freiburger Thesen zu werten ist (These 2: Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden [Foster Vosicki et al., 2019, S. 236]). Unter anderem wird empfohlen, dass Deutschlehrer*innenverbände sich inhaltlich auf „Konzepte der Mehrsprachigkeit“ (Foster Vosicki et al., 2019, S. 236) ausrichten und sich mit Verbänden anderer Sprachen vernetzen sollen. Solch eine Vernetzung fand bereits in den späten 1980er Jahren in Großbritannien statt.

3 Fallbeispiel England

3.1 Sprachenpolitik und Verbände in den Nationen des Vereinigten Königreichs

Mit der Einführung des Nationalen Curriculums in England in den späten 1980er Jahren wurde auch vermehrt von lokalen Bildungsbehörden die Vielfalt des curricularen Angebots in Schulen forciert. Für die Sprachenvermittlung

bedeutete das, dass andere Fremdsprachen, insbesondere Deutsch, neben Französisch im Schulfächerkanon als Schulversuche zu finden waren. Grenfell (2000) merkt diesbezüglich an, dass externe Projektgelder seitens der Bildungsbehörden dafür und für die Lehrer*innenausbildung zur Verfügung gestellt wurden. Aufgrund dieser sprachpolitischen Neuausrichtung sowie der gesetzlichen Verankerung, dass alle Schüler*innen eine Fremdsprache – unter dem Motto „Languages for all“ – erlernen sollten, entschieden sich die verschiedenen Sprachverbände bereits 1990 zu einem Fremdsprachenverband (Association for Language Learning oder kurz ALL) zusammenzuschließen, um gemeinsam sprachpolitisch einflussreicher zu werden. Heute wie damals ist ALL einer der ersten Ansprechpartner für politische und nicht-politische Entscheidungsträger*innen (Grenfell, 2000; Koglbauer & Jarzabek, 2019). Der „britische“ Fremdsprachenverband ALL agiert in England, Nordirland und Wales; in Schottland werden Fremdsprachenlehrende von der Scottish Association for Language Teaching vertreten.

Diese Trennung weist auch darauf hin, dass bildungspolitische Entscheidungen nicht für das gesamte Vereinigte Königreich in Westminster (Sitz des Parlaments) getroffen werden, sondern dass die Bildungsagenden in den Aufgabebereich der Nationen und deren bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen fallen. Für die schulische sowie auch die außerschulische Sprachenpolitik bedeutet das, dass jede der vier Nationen (England, Nordirland, Schottland und Wales) unterschiedliche Schwerpunkte setzt, dabei auch auf das historische Spracherbe der jeweiligen Nation achtet (zum Beispiel Walisisch oder Gälisch-Irisch) und sich nicht unbedingt an Empfehlungen des Europarats orientiert.⁴

Seit der Einführung des Nationalen Curriculums vor über 30 Jahren gab es viele kleinere und größere Reformen. Eine der einschneidendsten Reformen war The 2002 National Languages Strategy, die unter anderem Fremdsprachen im Mittelschulbereich (also für das Alter von 14 bis 16) vom Pflichtfach zum Wahlfach degradierte (Tinsley, 2018). Diese sprachpolitische Maßnahme hat bis heute schwerwiegende Folgen auf Schüler*innenzahlen, auf Fremdsprachenkurse im Bereich der staatlichen Erwachsenenbildung und Universitäten sowie auf die Lehrer*innenausbildung. Des Weiteren weisen Politiker*innen aller Couleur und Vertreter*innen der Wirtschaft auf die wirtschaftlichen Einbußen dieser Entscheidung hin; die geschätzte Ziffer beläuft sich auf bis zu 48 Milliarden Britische Pfund oder 3,5 % des britischen BIPs (Foreman-Peck & Wang, 2014; The British Academy, 2019). Allerdings sei positiv vermerkt, dass sich die Mehrsprachigkeit als Grundprinzip bei sprachpolitischen Entscheidungen in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat und hier nicht nur auf die traditionellen schulischen Fremdsprachen (Französisch, Deutsch und Spanisch), sondern auch auf Herkunftssprachen, Minderheitensprachen oder die

4 Für eine detaillierte Analyse der unterschiedlichen sprachpolitischen Ansätze der Nationen siehe Koglbauer (2018).

sogenannten Community-Sprachen verstärkt eingegangen wird, was sich auch im Angebot der Fremdsprachenprüfungen widerspiegelt.

3.2 Sprachenpolitische Schritte, um Fremdsprachen zu fördern

Das Wirtschaftsargument wie auch die Bestellung eines Ministers für Schulen, der Fremdsprachen gegenüber positiv eingestellt war, führten zur Einführung des Englischen Baccalaureates oder kurz EBacc im Jahr 2013. Dabei handelt es sich allerdings nicht um eine Qualifikation, sondern um einen Qualitätsindikator für Schulen. Bis 2024 sollen in jeder Schule 75 % der Schüler*innen eine GCSE-Prüfung⁵ in einer Fremdsprache ablegen, 90 % bis 2027. Während der Rückgang an Schüler*innen, die in einer Fremdsprache (inklusive Latein und Griechisch) eine GCSE-Prüfung ablegen, durch die EBacc-Einführung gestoppt wurde, gibt es nur bei Spanischlernenden einen Aufwärtstrend zu vermerken. Insgesamt gesehen, wird das vorgegebene EBacc-2024-Ziel aller Voraussicht nach nicht erreicht werden.

Gleichzeitig wurde eine Begutachtung des Fremdsprachenunterrichts seitens des Ministeriums in Auftrag gegeben, an dem sich auch die verschiedenen Mittlerorganisationen, inklusive dem Fremdsprachenverband ALL, einbringen durften. Die Empfehlungen dieser MFL Pedagogy Reviews (Teaching Schools Council, 2016) richteten sich zumeist an Lehrende und weniger an Entscheidungsträger*innen. Während sie insgesamt positiv aufgenommen wurden, fehlte ein landesweiter Umsetzungsplan und folglich kam es zu keiner flächendeckenden Umsetzung der Empfehlungen in den Schulen. Um diesem entgegenzuwirken, wurde 2018 – nach einem kommerziellen Ausschreibungsverfahren – ein neues fünfjähriges Versuchsprojekt gestartet: die Errichtung eines National Centre for Excellence for Language Pedagogy (NCELP). Die Umsetzung der Empfehlungen, die Entwicklung von Lehrmaterialien⁶ samt einem entsprechenden Curriculum und dessen Einführung in 45 Projektschulen waren Ziel dieses Zentrums. Als korporatives Mitglied des Fremdsprachenverbands ALL konnte NCELP alle Informationskanäle nutzen, um Neuigkeiten und Beiträge über seine Arbeit und Produkte, wie etwa Materialien und Fortbildungsveranstaltungen, an alle Verbandsmitglieder weiterzuleiten.

Trotz dieser verschiedenen sprachpolitischen Maßnahmen wurde 2020 erwogen, die GCSE-Prüfungen für die drei gängigsten Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Deutsch) zu überarbeiten. Dazu wurde eine Expert*innengruppe einberufen, von denen zwar mehr als die Hälfte ALL-Mitglieder waren, die offizielle Verbandsstimme von ALL und anderen Interessensgruppen war jedoch nicht vertreten. Die im März 2021 veröffentlichten Vorschläge zur

5 GCSE-Prüfung: General Certificate of Secondary Education. Diese nationalen Prüfungen werden am Ende des elften Schuljahres von Schüler*innen im Alter von 15/16 Jahren abgelegt.

6 Für mehr Informationen bezüglich der NCELP-Materialien siehe: <https://nclp.org/resources/>.

GCSE-Prüfung spalteten die Sprachlehrenden, Lehrerfortbildner*innen und Wissenschaftler*innen – vor allem in Hinblick auf die vorgeschlagene Wortschatzauswahl. Die eine Gruppe lehnte die Fokussierung und Limitierung des Prüfungswortschatzes auf die 2 000 am häufigsten vorkommenden Wörter in einer Sprache prinzipiell ab und die andere Gruppe, beeinflusst von NCELP, befürwortete diesen Vorschlag. In England sind curriculare Veränderungsvorschläge dieser Art einem öffentlichen Konsultierungsverfahren zu unterziehen. Der Fremdsprachenverband organisierte Informationswebinare, um Mitglieder und Nicht-Mitglieder über die vorgeschlagenen Veränderungen zu informieren. Das mobilisierte Mitglieder selbst an dem Konsultierungsverfahren teilzunehmen. Zugleich bot sich dabei aber auch die Gelegenheit, Rückmeldungen von Mitgliedern zu erhalten, die wiederum in die offizielle Stellungnahme des ALL-Verbands aufgenommen wurden, um die Meinung der Mitglieder in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen.

Im Laufe der Konsultierungsphase entstand ein Kollektiv an Organisationen von Sprachverbänden, Prüfungskommissionen, Gewerkschaften und Fachgesellschaften, die den Vorschlägen negativ gegenüberstanden. Diese Allianz an Organisationen verfasste eine gemeinsame Presseaussendung sowie ein Schreiben an die politischen Entscheidungsträger*innen mit der Bitte um ein Gespräch. Durch die Zusammenarbeit mit Organisationen wie Gewerkschaften und deren professionellen Medienabteilungen wurde die Presseaussendung von zahlreichen Printmedien, Radiosendern und dem Fernsehen aufgegriffen. Das Ministerium reagierte verwundert, griff jedoch die Bitte um Gespräche auf, es kam zu einer Reihe an Verhandlungsgesprächen zwischen den Ministerien und Teilgruppen der Allianz. Gemeinsam mit anderen Sprachverbänden, wie etwa jenem für Privatschulen, verhandelte ALL inhaltlich mit den Beamten des Bildungsministeriums. Fazit war: eine Verschiebung der Umsetzung um ein Jahr, um Schulen und Lehrenden sowie Prüfungskommissionen mehr Vorbereitungszeit einzuräumen; einige Zugeständnisse in inhaltlichen Fragen, wie etwa die Zulassung von themenbezogenen Prüfungsfragen, Einbezug von Kultur und Literatur in Prüfungsmaterialien sowie eine Lockerung der Regel, dass das Prüfungsvokabular nur von den wichtigsten 2 000 Wörtern entnommen werden könne. Im Januar 2022 wurden dann die Endergebnisse seitens des Ministeriums rascher als geplant – aus politischen, aber nicht sprachpolitischen Gründen – veröffentlicht (Department for Education, 2022). Positiv sei vermerkt, dass seit diesen fakten- und evidenzbezogenen Diskursen zwischen ALL und den ministeriellen Teams nun monatliche Gespräche zu sprachpolitischen Themen abgehalten werden. Dabei werden auch sprachenspezifische Projekte, wie etwa die Förderung der deutschen Sprache durch eine gezielte und vom Ministerium finanzierte Werbekampagne für Schulleiter*innen, Eltern und Schüler*innen, besprochen.

4 Fazit

Sowohl aus dem Fallbeispiel als auch den Resultaten der IDV-Umfrage von Verbänden geht eindeutig hervor, dass:

- die sprachenpolitische Verbandsarbeit einen wichtigen Stellenwert in den Verbandsaktivitäten nicht nur einnehmen kann, sondern auch soll und muss;
- die sprachenpolitische Verbandsarbeit nicht notwendigerweise mit der direkten Auseinandersetzung mit Politiker*innen beginnt, sondern die Aufklärung von Mitgliedern über sprachenpolitische Maßnahmen und die Diskussion über mögliche Folgen als wichtigen Bestandteil sieht;
- durch die Zusammenarbeit mit anderen Sprachverbänden und Organisationen ein tiefgreifender Einfluss auf sprachenpolitische Entscheidungsträger*innen genommen werden kann;
- die Zusammenarbeit mit anderen Sprachverbänden und Organisationen Zugang zu zusätzlichen Ressourcen und Unterstützer*innen bietet;
- ein regelmäßiger Austausch zwischen Verbandsvertreter*innen und Entscheidungsträger*innen zu einer Förderung von Fremdsprachen beitragen kann.

Sprachenpolitisches Handeln baut auf einem professionellen Verhältnis der verschiedenen Akteur*innen miteinander auf. Hierbei geht es nicht um harmonische Zustimmung, sondern um einen professionellen Diskurs mittels Einbindung von Fakten, Fallbeispielen und Forschungsergebnissen sowie um die Bemühung aller teilhabenden Organisationen, eine gemeinsame Lösung oder zumindest eine Verbesserung der jeweiligen Situation zu erlangen. Gelebte Sprachenpolitik erfordert, wie das Motto der IDT 2022 **mit.sprache.teil.haben*, Teilhabe: Teilhabe durch Mitsprache von Verbandsmitgliedern, Mitsprache von Mittler- und Partnerorganisationen und insbesondere Mitsprache der Verbände.

Literatur

- 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
- Department for Education (2022). Reforms to encourage more students to take up language GCSEs. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/news/reforms-to-encourage-more-students-to-take-up-language-gcses>
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen.* Langenscheidt.

- Foreman-Peck, J. & Wang, Y. (2014). *The Costs to the UK of Language Deficiencies as a Barrier to UK Engagement in Exporting: A Report to UK Trade & Investment*. Cardiff University.
- Forster Vosicki, B., Gick, C. & Studer, T. (Hrsg.) (2019). *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Erich Schmidt Verlag.
- Grenfell, M. (2000). Modern languages – beyond Nuffield and into 21st Century. *Language Learning Journal*, (22), 23–29.
- Hepp, M. (2019). Deutschförderung durch Fachverbände. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit* (S. 87–105). De Gruyter.
- Koglbauer, R. (2018). Multilinguale Sprachenpolitik im Vereinigten Königreich – ihre Auswirkungen auf Schulen, SchülerInnen und die Zukunft des Landes. In M. Hepp & M. Nied Curcio (Hrsg.), *Educazione plurilingue. Bildung zur Mehrsprachigkeit. Plurilingual Education* (S. 93–104). Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Koglbauer, R. & Jarzabek, A. D. (2019). Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 30–50). Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J. (2009). „Sprachen ohne Grenzen“ – Mehrsprachigkeitspolitik. Zitiert nach dem Ausdruck der inzwischen abgeschalteten Projektwebseite „Sprache ohne Grenzen“. Goethe-Institut e. V.
- National Centre for Excellence for Language Pedagogy (2022). *NCELP resource portal*. <https://ncelp.org/resources/>
- Sprachenpolitische Kommission des IDV (Hrsg.) (2021). *Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände*. <https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission>
- Teaching Schools Council (2016). *Modern Foreign Languages Pedagogy Review. A review of modern languages teaching practice in key stage 3 and key stage 4*. Teaching Schools Council.
- The British Academy (2019). *Languages in the UK. A call for action*. The British Academy.
- Tinsley, T. (2018). Languages in english secondary schools post-Brexit. In M. Kelly (Hrsg.), *Languages after Brexit. How the UK speaks to the world* (S. 127–136). Palgrave MacMillan.

Vernetzung und Parallelität: DaF/DaZ-Institutionen des deutschsprachigen Raums im Spannungsfeld zwischen Synergien und eigenständigem Profil

Martin Baumgartner

Die weltweite Förderung der deutschen Sprache und Kultur ist ein Ziel der deutschsprachigen Länder – wenn auch in teilweise sehr unterschiedlicher Akzentuierung. Dazu werden in Österreich, Deutschland und der Schweiz Institutionen mit spezifischen Profilen mandatiert.

Mit Vertreter*innen von Institutionen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie des IDV wurde auf dem Podium erörtert, wie das Spannungsfeld zwischen Zusammenarbeit und eigenständigem Profil aktuell bewältigt wird. Im Zentrum der Diskussion stand ein mögliches Organisationsmodell, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Mittlerorganisationen aus den deutschsprachigen Ländern und Akteuren in den Zielländern effektiv und effizient gestalten lassen könnte.

1 Anlage des Podiums

Das Podium war eine thematische Fortsetzung des D-A-CH-Seminars *DaF-DaZ-DaM – fachliche und institutionelle Wege zu Synergien in der Bildungssprache Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit*¹, das vom 25.–27. April 2022 in Wien mit Vertreter*innen aus Bildungsverwaltung und Bildungspolitik aus Österreich, Deutschland und der Schweiz stattgefunden hat.

Der Bericht synthetisiert die im Podium vertretenen Positionen und zeichnet nicht die im Kolloquium gemachten Aussagen im Einzelnen nach. Ziel des Berichtes ist es, die Diskussion weiterzubringen und Optionen für das weitere Handeln aufzuzeigen.

1.1 Diskutant*innen

Die Diskutant*innen bildeten zwei Gruppen:

Auf dem Podium saßen Christoph Veldhues, Leiter Abteilung Sprache, Goethe-Institut e. V.; Monika Mott, Leiterin Abteilung Auslandsstandorte und Sprache, OeAD; Benjamin Hedžić, Präsident IDV; Thomas Studer, Professor, Universität Freiburg i. Ue. (CH).

Verteilt im Plenum waren Hebatallah Fathy, Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Leiterin des Referats für Germanistik, deutsche Sprache

1 Dokumentation des D-A-CH-Seminars 2022: <https://dach-seminar.org/dokumentation/dokumentation-2022/>.

und Lektorenprogramm; Simone Heine, DAAD, Referentin Strategieentwicklung, Grundsatzfragen; Stefan Buchholz, DAAD, Referent Programm Dhoch3; Norbert Habelt, Stellvertreter Abteilung Internationale Mobilitätsprogramme für Lehrende, BMBWF; Claudia Petiti, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Generalsekretariat Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK; Irena Horvatić Bilić, Präsidentin Kroatischer Deutschlehrerverband.

Moderiert wurde das Kolloquium von Martin Baumgartner, ehemaliger Direktor des Schweizerischen Zentrums für die Mittelschule ZEM CES in Bern.

1.2 Ablauf

Erörtert wurde das Thema in vier Runden:

- Inländische Perspektive: Synergien und Konkurrenz unter den Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder
- Zusammenarbeit international unter Mittlerorganisationen und mit Akteuren in den Zielländern
- Ein mögliches Organisationsmodell zur Vernetzung und Zusammenarbeit
- Perspektiven und Desiderate: mögliche Pisten und nächste Schritte

2 Erörterung des Themas: Ergebnisse

2.1 Die interne nationale Organisation der Mittlerorganisationen

Das D-A-CH-Seminar im April 2022 hatte zum Ziel, die Vielzahl und Parallelität sowie die wichtigsten Schnittstellen sichtbar und bewusst zu machen, mit denen unterschiedlichste Einrichtungen im deutschsprachigen Raum mit und an Bildungskonzepten zur spezifischen und/oder umfassenden Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen arbeiten.² Das breit gefächerte Programm gab Einblicke in Konzepte und Ansätze. Überlegungen zur Nutzung von Synergien wurden allerdings nur am Rande thematisiert.

Sehr hilfreich für die Weiterarbeit und damit auch für das Podium an der IDT 2022 sind die im Vorfeld des D-A-CH-Seminars erarbeiteten Präsentationen, in

2 Programm des D-A-CH-Seminars: https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/04/D-A-CH_Programm_Abstracts-2.pdf.

denen die Organisation der DaF/DaZ-Förderung in den Ländern Deutschland³, Österreich⁴ und Schweiz⁵ in möglichst vergleichbarer Form dargestellt wird.

Als mehrsprachiges Land betreibt die *Schweiz* eine zurückhaltende Kulturaussenpolitik und die Förderung von Deutsch, Französisch oder Italienisch im Ausland ist kein hoheitsstaatlicher Auftrag. Deshalb gibt es keine eigentlichen Mittlerorganisationen. Zudem werden die bevölkerungsmässig kleineren Landessprachen als förderungswürdiger erachtet. Trotzdem engagiert sich die Schweiz punktuell in Form von Projekten einzelner Hochschulen, durch die Kulturarbeit der Botschaften und das Engagement der Schweizer Schulen im Ausland. Entsprechend der föderalen Struktur des Landes führen auch Kantone und Städte eigene Unterstützungsprogramme, was eine Übersicht oder gar eine gegenseitige Absprache erschwert. Für die wenigen Einrichtungen der Schweiz vor Ort ist (Sprach-)Förderung Deutsch kein eigentlicher Auftrag. Bildhaft gesprochen spielt die Schweiz im Vergleich zu Deutschland und Österreich in der Conference League.

Österreich kennt ebenfalls keinen politischen Auftrag für Sprachförderung im Ausland. Trotzdem gibt es zahlreiche Programme zur Deutschförderung weltweit seitens der Bundesministerien, eigenständiger Rechtsträger (Volkshochschulen, Diplomatische Akademie, private Kursanbieter) sowie Verbänden. Die Aktivitäten der verschiedenen Akteure sind formell kaum koordiniert. Österreich ist in einigen Schwerpunktländern vor Ort mit Auslandsschulen sowie Kulturinstituten und dem Österreichischen Sprachdiplom präsent.

Deutschland hat einen hoheitsstaatlichen Auftrag zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur weltweit. Die Förderung geschieht über ein konsequent umgesetztes Mittersystem, wobei sich der Staat aus direkten eigenen Aktivitäten heraushält. Er koordiniert und handelt über Verträge und Mittelvergabe. Unter den Mittlerorganisationen sind die Aufgabenfelder klar aufgeteilt, es gibt allerdings Überschneidungsbereiche. Alle Mittlerorganisationen sind im vom Bund moderierten Zentralen Netzwerk Deutsch versammelt. Die föderale Organisation des Landes beeinflusst die Arbeit der Mittlerorganisationen kaum.

- 3 Zusammenarbeit von Bund und Ländern sowie deutscher Institutionen bei der Förderung der deutschen Sprache im Ausland: <https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/05/Poster-Deutschland-1-2.pdf>. Die weltweite Infrastruktur zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache: <https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/05/Poster-Deutschland-3-1.pdf>.
- 4 Partnerländer österreichischer DaF-Initiativen: <https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/05/Poster-Österreich-1.pdf>. Handlungsfelder österreichischer DaF/DaZ-Institutionen: <https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/05/Poster-Österreich-2.pdf>. Schwerpunkte österreichischer DaF/DaZ-Institutionen: <https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/05/Poster-Österreich-3.pdf>.
- 5 Organisationen und Handlungsfelder im Bereich DaF/DaZ in der Schweiz: <https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2022/05/Poster-Schweiz-1-3.pdf>.

2.2 Zusammenarbeit vor Ort

Deutschland ist bemüht, oft unter der Führung der deutschen Botschaften, in lokalen Netzwerken vor Ort die deutschen Mittlerorganisationen sowie die lokalen Deutschlehrer*innenverbände und weitere Akteure (z. B. Hochschulen) zu bündeln. Akteure aus Österreich und der Schweiz sind in diesen Netzwerken nicht dabei. Als Zweckgemeinschaft kooperieren die DAAD-Lektor*innen vor Ort oftmals eng mit den OeAD-Lektor*innen. Zusammenarbeit findet auch statt im Rahmen regionaler Projekte und Kulturangebote. Da die Schweiz und Österreich aber in vielen Ländern nicht präsent sind, ist ein gemeinsamer Auftritt schwierig. Oft sind es persönliche Beziehungen, die Gemeinsames möglich machen. Eine stärkere Systematisierung könnte dem Zufälligen entgegenwirken. Grenzen der Kooperation ergeben sich im Feld der verkaufbaren Aktivitäten, da einzelne Mittlerorganisationen auf die Erwirtschaftung von Erträgen angewiesen sind.

Da die *Schweiz* keine Mittlerorganisationen hat, fehlen auch (Kooperations-) Ziele. Es gibt Felder, wo Synergien nicht nur wünschenswert, sondern notwendig sind, z. B. im Prüfungsbereich. Hier engagierte sich bis vor einigen Jahren auch die Schweiz.

Österreich ist ähnlich wie die Schweiz nur an wenigen Orten direkt präsent, was automatisch die Möglichkeiten für Kooperationen einschränkt. Da zudem lokale Strukturen oder Netzwerke in den Zielländern oft fehlen, ist es für die Zentralen in Österreich häufig schwierig, die richtigen lokalen Ansprechpartner*innen zu finden. Wichtig ist der gegenseitige Informationsaustausch und auch dabei spielen persönliche Kontakte z. B. zu Personen aus anderen Mittlerorganisationen eine grosse Rolle.

Aus der Sicht der *Zielländer* wäre mehr Abstimmung und mehr Synergiebildung wünschenswert, obwohl für sie auch die Fokussierung auf *ein* deutschsprachiges Land interessant ist. Vielfalt kann auch vielfältige Lösungen sichtbar machen. Es ist aber nicht sinnvoll, wenn in einem Land drei verschiedene Deutschtagungen ohne gegenseitige Absprache stattfinden.

Die Abhängigkeit von persönlichen Kontakten gibt Kooperationen oft etwas Zufälliges und die regelmässigen Personalwechsel bedingt durch das Rotationsystem der Mittlerorganisationen haben zur Folge, dass Kontakte immer wieder neu aufgebaut werden müssen. Eine stärkere Strukturierung könnte auch hier Erleichterungen bringen.

2.3 Vernetzung und Zusammenarbeit: Ein mögliches Modell

2.3.1 Die Idee des Modells

Ein möglicher Weg zur effektiv und effizient gestalteten Unterstützung für Deutsch als Fremdsprache – im Rahmen der Mehrsprachigkeit – könnte die Zusammenarbeit in bzw. über Netzwerke(n) sein ([Abb. 1](#)). Dabei wird die alleinige Fokussierung auf die Vernetzung der Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder untereinander zur Koordination und Absprache nicht genü-

gen. Es braucht auch in den einzelnen Zielländern (hier im Modell A–F) entsprechende Netzwerkstrukturen. So könnten sich nationale Deutschlehrer*innenverbände eigenständig mit Verbänden anderer Fremdsprachen, Hochschulen, Schulen sowie weiteren Akteuren zu einem Partnernetzwerk bzw. einer Interessengemeinschaft zusammenschließen. Dieses Netzwerk eruiert die Bedürfnisse bzw. den Bedarf z. B. für Deutsch als Fremdsprache, bündelt und priorisiert sie, um diese anschließend gegenüber der nationalen Bildungsverwaltung und -politik mit Gewicht zu vertreten. Das Netzwerk hat auch die Möglichkeit, Bedürfnisse den Mittlerorganisationen gegenüber zu präsentieren. Die Mittlerorganisationen bekommen so konsolidierte Anliegen für Unterstützung vor Ort. In einem erweiterten DACHL-Gremium können sie diese erörtern und untereinander klären, wer in welcher Form aktiv wird.

Diese nationalen Netzwerke oder eben Interessengemeinschaften übernehmen Verantwortung auf systemischer Ebene, erhalten aber gleichzeitig die Chance zur Profilierung. Sie werden nicht nur in ihren Ländern zu Partnern auf Augenhöhe, sondern auch gegenüber den Mittlerorganisationen.

Zwischen dem Netzwerk der DACHL-Länder und den nationalen Netzwerken in den Zielländern finden Austausch und Zusammenarbeit statt, was eine zielgerichtete, ressourcenschonende, nachhaltige und insbesondere partizipative Entwicklung von Projekten und Aktivitäten zur Förderung von DaF ermöglicht.

2.3.2 *Partnernetzwerke in den Ländern*

Für die Identifikation, die Übernahme von Verantwortung und für das Empowerment der lokalen Akteure ist es wichtig, dass diese Partnernetzwerke bzw. Interessengemeinschaften in den Zielländern weitgehend aus eigener Initiative entstehen. Die Rolle ausländischer Akteure sollte sich auf Unterstützung beim *institution building* durch Qualifizierung von Personen für die Vorstandsarbeit beschränken, so wie das Goethe-Institut e. V. und der IDV das z. T. bereits machen.

Der Blick der Partnernetzwerke muss auf die Generierung von „Nutzen“ und die Bündelung von Interessen gerichtet sein: Nutzen für die Mitglieder der Interessengemeinschaft, aber auch Nutzen für die Bildungsverwaltungen. Nur so lässt sich Wahrnehmung und (mittelfristig) auch Unterstützung durch die Behörden erreichen.

2.3.3 *Netzwerk der Institutionen aus den DACHL-Ländern: DACHL-Gremium*

Das DACHL-Gremium, ein Gefäß des IDV, übernimmt bereits heute teilweise Koordinationsaufgaben unter den Organisationen und Gremien der DACHL-Länder zur Förderung der deutschen Sprache.

Das DACHL-Gremium geht zurück auf die 1988 entstandene ABCD-Gruppe, die 1990 die sog. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht veröffentlichte⁶. 2007 gründete der IDV die DACHL-Arbeitsgruppe, die 2008 das

6 Das DACH(L)-ABCD: <http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf>.

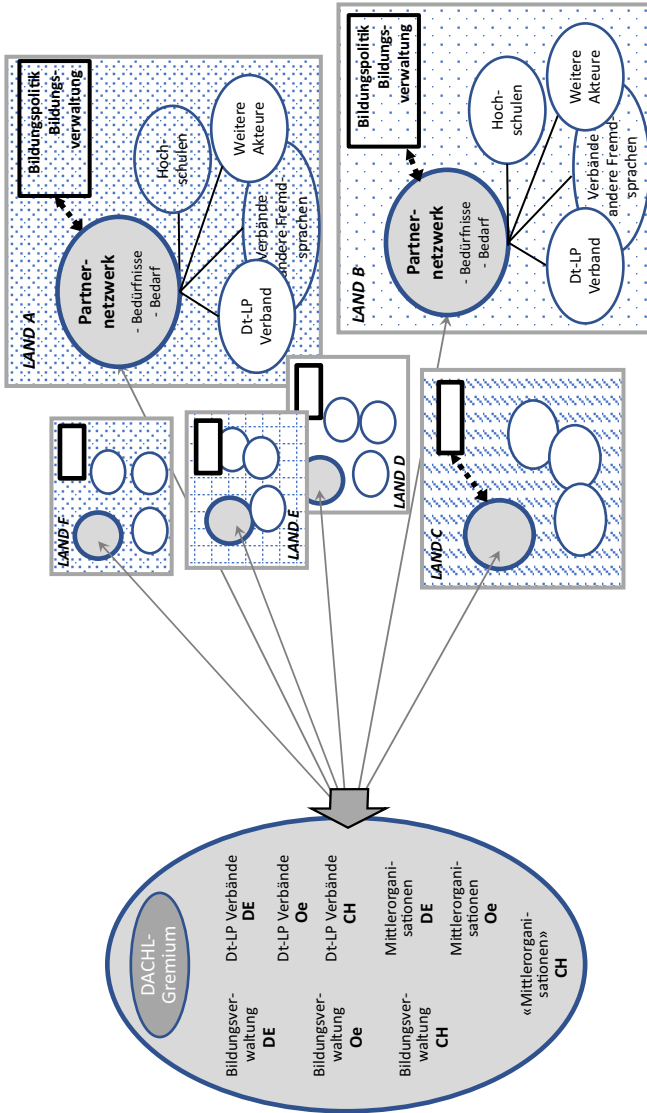


Abb. 1: Vernetzung und Zusammenarbeit in der Förderung Deutsch weltweit. Ein mögliches Modell [Bei den Ländern A–F handelt es sich um sog. „Zielländer“. Im DACHL-Gremium sind die deutschsprachigen Länder vereint, aktuell Deutschland, Österreich, Schweiz.] (eigene Darstellung)

schon seit langem existierende, aber etwas in Vergessenheit gegangene DACH-Prinzip wieder aufnahm⁷. Im Anschluss an die IDT 2017 in Freiburg/Fribourg entstand daraus das DACHL-Gremium mit einem stärkeren Organisationsgrad (Geschäftsordnung, Strategie). Im DACHL-Gremium sind neben dem IDV als Träger die Verbände der Deutschlehrenden aus Österreich, Deutschland und der Schweiz vertreten sowie die Bildungsverwaltungen aus Österreich und der Schweiz, nicht aber Deutschlands. Die Schweiz vertritt auf Mandatsbasis das Schulamt des Fürstentums Liechtenstein im Gremium.

2.3.4 Erörterung des Modells: Chancen und Risiken

Die Organisation der Netzwerke in den Zielländern muss selbstredend die lokalen Gegebenheiten aufnehmen und lokale Organisationsformen finden, ausgehend von einer gemeinsamen Haltung der Verbindlichkeit. Die folgenden Fragen sind nur einige, die es zu klären gilt.

- Wie lassen sich bereits bestehende Strukturen (z. B. gut funktionierende Verbände) für ein Partnernetzwerk nutzen und erweitern? Denn für neue Strukturen wird es wohl kaum zusätzliche Ressourcen geben. Lässt sich das in vielen Ländern bestehende Netzwerk Deutsch der deutschen Organisationen erweitern auf Organisationen aus Österreich und der Schweiz?
- Braucht es für den Aufbau solcher Partnernetzwerke das Placet der Behörden oder sind nicht gerade Selbstorganisation und Bottom-up-Prozesse entscheidende Erfolgsfaktoren?
- Sollen die Mittlerorganisationen vor Ort Teil des Netzwerks in den Zielländern sein oder wird damit die heute oft feststellbare Asymmetrie zementiert?
- Besteht nicht die Gefahr, dass die Mittlerorganisationen in ihrer Wahl der Kooperationspartner*innen (zu) stark eingeschränkt werden, wenn sie sich gut organisierten Netzwerken gegenübersehen?
- Viele Deutschlehrendenverbände sind strukturell wenig abgesichert. Es fehlen personelle und finanzielle Ressourcen. Wie kann es den Handelnden in den Zielländern gelingen, unter solchen Rahmenbedingungen Verantwortung zu übernehmen im Sinne des Modells? Was braucht es, damit die Verbände erfolgreich mit staatlichen Organisationen und Strukturen interagieren können?

Auch bezüglich der Rolle des DACHL-Gremiums stellen sich eine Reihe von Fragen:

- Soll das Gremium ein (informelles) Austauschgremium (Forum) für Mittlerorganisationen und Verbände bleiben oder soll das Gremium ein von den nationalen Gremien der deutschsprachigen Länder wahrgenommenes und mandatiertes Organ mit einem Auftrag werden?

7 Das DACH-Prinzip: <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdad/dachl-prinzip>.

Davon abhängig:

- Wer muss im Gremium vertreten sein? Welche Mittlerorganisationen, Verbände, Bildungsverwaltungen? Mit welchem Mandat arbeiten die Mitglieder im Gremium mit (wichtig für die Rückkoppelung in die nationalen Strukturen)?
- Wo ist das Gremium am wirksamsten zu verorten (Trägerschaft)? Inwiefern können Bildungsverwaltungen in einem Gremium, das vom IDV, einem Verband, getragen wird, verbindlich mitarbeiten?
- Könnte die Angliederung des DACHL-Gremiums an den DACH-Lenkungsausschuss eine kohärente, vielversprechende Option sein?
- Welche Strukturen braucht das Gremium selbst, um im Sinne seiner Rolle handlungsfähig zu sein? Was bedeutet das für die Organisation und deren Finanzierung?

3 Perspektiven und Desiderate: mögliche Pisten und nächste Schritte

Das Modell zeigt Perspektiven mit Potenzial auf, die allerdings einer weiteren vertieften Auseinandersetzung auf allen Ebenen bedürfen. Das DACHL-Gremium hat an seinen Sitzungen Gelegenheit dazu. Die internationale Delegiertenkonferenz IDK 2023 des IDV in Winterthur ist ein weiterer Ort zur Diskussion, und auf der IDT 2025 in Lübeck könnte eine erste Zwischenbilanz gezogen werden.

Wichtig werden aber auch die internen Diskussionen sein in den Verbänden, den Mittlerorganisationen vor Ort und in den Zentralen sowie in den Bildungsverwaltungen der deutschsprachigen Länder.

Der Wunsch nach einer stärkeren Koordination und Absprache, nach sinnvoller Systematisierung entspricht einem breiten Bedürfnis. Damit lassen sich zeitliche und finanzielle Ressourcen effizient und effektiv einsetzen, die Rollen der Akteur*innen und die Wahrnehmung von Verantwortung stärken und die Abhängigkeit von volatilen persönlichen Beziehungen verringern.

Den Aufbau starrer und schwerfälliger Strukturen gilt es allerdings zu verhindern. Es lohnt sich genau zu prüfen, was bereits vorhanden und was unter den gegebenen Strukturen jetzt schon möglich ist.

Durch konkrete kleine Schritte können Kooperationsformen getestet und weiterentwickelt werden, und es liegen in kurzer Zeit vorzeigbare Ergebnisse vor. Das vom DACHL-Gremium zusammen mit dem IDV und Verbänden vor Ort konzipierte Fortbildungsprogramm für DACHL-Fortbildner*innen könnte ein erstes solches Beispiel sein.

D – Sprache und Macht

Das Podium Plus DaF/Z postkolonial. Machtkritik – Konzepte – Perspektiven

Akila Ahouli, Nina Simon

unter Mitwirkung von Ibrahima Diagne, Natascha Khakpour, Priscilla Layne, Jean Bertrand Miguoué und Renate Riedner

Die Kontexte, in denen DaF/DaZ unterrichtet wird, sind maßgeblich durch postkoloniale (DaF) und migrationsgesellschaftliche (DaZ) Verhältnisse gekennzeichnet. Auf dem in diesem Beitrag dokumentierten Podium stand ein Nachdenken über den Komplex DaF/Z aus postkolonialen und migrationspädagogischen Perspektiven im Zentrum. Dieses soll dazu beitragen, Kritik an den fortbestehenden asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen ehemaligen Kolonisierenden und Kolonisierten und an in Migrationsgesellschaften virulent werdenden Machtverhältnissen zu üben, um sie zu überwinden.

1 Einleitung

Als Kommunikationsmittel verbinden Sprachen Menschen, gar Welten miteinander. Sie erweisen sich aber unter bestimmten Bedingungen auch als Macht- bzw. Unterdrückungsinstrument. In einem multilingualen Kontext z. B., in dem einheimische Sprachen mit kolonial bedingten Fremdsprachen zusammen bestehen, sind deshalb die vertretenen Sprachen meistens so hierarchisiert, dass ein Machtgefälle zuungunsten der einheimischen Sprachen und deren Sprechenden entstehen könnte. Dabei werden einheimische Sprachen ohne Weiteres zu Dialekten herabgestuft und die Herrschaftssprache privilegiert und stark gefördert, etwa als Amts- und Bildungssprache oder als Lingua franca. In diesem Zusammenhang wird jeder Sprache ein sozio-politischer Status zugewiesen, der keine machtfreie Diglossie zulässt. Derlei Situation lässt sich nicht nur in ehemals kolonisierten Ländern feststellen, sondern auch in Migrationsgesellschaften, in die Menschen mit verschiedenen Erstsprachen zugewandert sind, die eine verhältnismäßig mindere Sprachgemeinschaft bilden. Sie hat schwerwiegende Auswirkungen auf das Zweit- und Fremdsprachenlernen, u. a. insofern als sie das Sprachverhalten und die Lernmotivation und somit den Lernprozess stark beeinflusst. Der vorliegende Beitrag, der zentrale Ergebnisse der Podiumsdiskussion *DaF/Z postkolonial. Machtkritik – Konzepte – Perspektiven* zusammenzufassen, trägt dieser Konstellation Rechnung und versucht dabei Konzepte und Modelle des DaZ/DaF-Unterrichts zu diskutieren bzw. weiterzuentwickeln, die vermittels einer machtkritischen Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache die deutsche Sprache als ‚dekolonisierte Sprache‘ zu fördern vermögen. Unter Berücksichtigung des Tagungsmottos **mit.sprache.teil.haben* geht der Beitrag von der Auffassung aus, dass Sprachen als Kommunikationsmittel mit ihrem Austauschpotenzial die Beteiligung

jedes Menschen an der Schönheit der Mannigfaltigkeit der Welt und damit an der Entstehung eines friedlicheren Zusammenlebens ermöglichen. Dies aber setzt einen macht- und subjektivierungskritischen Umgang mit Sprachen voraus, wozu postkoloniale Ansätze in der Didaktik der Zweit- und Fremdsprachen verhelfen können.

Neben den für das Podium angefragten Expert*innen, die im Folgenden mit-samt ihrer Arbeitsschwerpunkte vorgestellt werden, wurden drei Aufsätze zur vorbereitenden Lektüre für die Teilnehmenden ausgewählt: Renate Riedners „Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext“ (2020), Melanie David-Erbs „Postkoloniale Theorie im DaZ-Modul“ (2019) und Birgit Springsits’ und İnci Dirims’ „Türkisch ist voll gangster“. Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (2015). Die Aufsätze enthalten verschiedene aufschlussreiche Anhaltspunkte, die Impulse für die im Rahmen des Podiums stattfindenden Diskussionen (u.a. in Kleingruppen) generieren sollten.

Im Folgenden werden zunächst die Aufsätze zusammengefasst. Im Anschluss daran werden die Positionen der Diskutant*innen dargestellt, bevor abschließend wesentliche Ergebnisse mit einem Ausblick auf weiterführende Überlegungen zur Sprache gebracht werden.

2 Erläuterung der Gestaltung des Podiums inklusive der ausgewählten Texte

Deutsch ist bekanntermaßen die Sprache eines ehemaligen Koloniallandes. Sie ist nicht frei von kolonialen Ideologemen und Klischees. Zudem wurde die deutsche Sprache in einigen Ländern unter kolonialen Bedingungen eingeführt. Die Kontexte, in denen DaF/DaZ unterrichtet wird, sind somit maßgeblich durch den Postkolonialismus gekennzeichnet. Auf diesem Podium steht ein Nachdenken über den Komplex DaF/Z aus postkolonialen (DaF) und migrationspädagogischen (DaZ) Perspektiven im Zentrum, das dazu beitragen soll, Kritik an den fortbestehenden asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen ehemaligen Kolonisierenden und Kolonisierten (DaF) und an in Migrationsgesellschaften virulent werdenden Machtverhältnissen (DaZ) zu üben, um sie zu überwinden. Diskutiert werden Perspektiven und didaktische Konzepte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, die dabei helfen können, diese Machtstrukturen, die für koloniale Kontinuitäten sorgen, zu dekonstruieren. Im Fokus des Podiums Plus *DaF/Z postkolonial. Machtkritik – Konzepte – Perspektiven* standen daher folgende Leitfragen:

1. Inwiefern ist DaF/DaZ kolonialistisch geprägt bzw. inwieweit können Strukturen kolonialer Kontinuitäten darin ausgemacht werden?
2. Welche Konzepte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sind geeignet, um asymmetrische Machtverhältnisse, etwa beim Kulturtransfer zwischen

hegemonialen und dominierten Ländern, bewusst zu machen und sie mit-
hin zu unterminieren?

3. Welche erkenntnistheoretischen sowie lernökonomischen Perspektiven öffnen sich für DaF/DaZ-Konzepte, die postkolonial und migrationspädagogisch ausgerichtet sind?

Zur Vorbereitung auf die Podiumsdiskussion wurden die drei bereits in der Einleitung genannten Texte ausgewählt, die unterschiedliche Aspekte des im Fokus stehenden Themenkomplexes beleuchten und deren zentrale Inhalte im Folgenden kurz skizziert werden.

Birgit Springsits und İnci Dirim arbeiten in ihrem Text „Türkisch ist voll gangster! – Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (2015) – ausgehend von einem Beispiel, das verdeutlicht, dass die Bewertung von Sprachen durch Jugendliche mittels eines Rekurrerens auf gesellschaftliche Diskurse erfolgt –, heraus, weshalb didaktische Überlegungen zum Komplex Mehrsprachigkeit einer Berücksichtigung von gesellschaftlichen Diskursen, in die er eingebettet ist, bedürfen und reflektieren darauf aus einer migrationspädagogischen Perspektive und somit einer, die im Zentrum des Podiums steht. Sie befragen die Vorstellungen von ‚Identität‘, die Überlegungen zugrunde liegen, die darauf abzielen, eben diese von ‚mehrsprachigen‘ Schüler*innen zu stärken, und dabei Gefahr laufen, Machtverhältnisse auszublenden. Sie schlagen eine subjektivierungskritische Analyseperspektive vor, um in diesem Zusammenhang virulent werdende inferiorisierende Momente herauszuarbeiten und bestmöglich zu schwächen. Gelingen kann dies gemäß den beiden Autorinnen durch ein Subjektverständnis, das das Subjekt im Anschluss an Foucault (1982) als radikal dezentriertes Subjekt denkt, da es basierend auf einem solchen gelingen kann, Differenz (re)produzierende Inferiorisierungen von Schüler*innen, die als mit bzw. ohne Migrationshintergrund konstruiert werden, zu verringern, etwa weil dadurch ein Einbeziehen gesellschaftlicher Diskurse in das unterrichtliche Geschehen und das Einnehmen einer machtkritischen Perspektive ermöglicht wird.

Renate Riedner verdeutlicht in ihrem Text „Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext“ (2020) die Relevanz einer postkolonialen Perspektivierung des genannten Komplexes: Mit Blick auf die Situation von DaF im südafrikanischen Hochschulkontext geht sie den epistemologischen und sprachpolitischen Voraussetzungen einer postkolonialen bzw. einer machtkritischen Perspektive auf Deutsch als Fremdsprache nach. Ausgehend von Sprachenpolitiken und institutionellen Konstellationen zeigt sie aus einer sprachsoziologischen Perspektive, dass Sprachenpolitiken meist eine Interessenspolitik verfolgen, indem sie darauf abzielen, positiven Einfluss auf die Stellung der jeweiligen Sprache zu nehmen. In Anlehnung an die postkolonialen Theorieansätze etwa von Stuart Hall (2004) und Achille Mbembe (2013) setzt sie sich dabei mit der Frage auseinander, inwiefern in Südafrika Deutsch, eine während der Apartheid als Bildungssprache privilegierte Sprache, in Anbe-

tracht seines nunmehrigen sprachpolitischen Status als schützenswerte Nischensprache und im Hinblick auf seine didaktischen Zusammenhänge Diskursen und Strategien Vorschub leistet, die für hegemoniale Kontinuitäten sorgen, und inwiefern diese Konstellation dekonstruiert werden kann. Aus dieser Auseinandersetzung entwirft Riedner ihr Konzept des Deutschen als dekolonisierter Sprache, das darin besteht, DaF zur Förderung lokaler Interessen und afropolitaner Fähigkeiten bei den Lernenden zu funktionalisieren.

Ausgangspunkt von Melanie David-Erbs Reflexion (2019) ist eine Studie, wonach sich die Rhetorik zur Beschreibung des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entgegen einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs an eine defizitorientierte Auffassung von Mehrsprachigkeit im Schulbereich anlehnt. Nun aber birgt derlei Auffassung die Gefahr, dass dadurch weniger individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit im Klassenraum gefördert wird als vielmehr die schnellstmögliche Assimilation der Lernenden mit Migrationshintergrund an die dominante Bildungssprache Deutsch. Die Verfasserin meint, dass postkoloniale Ansätze nicht nur den Lehramtsstudierenden den Blick für eine solche Gefahr schärfen können, sondern ihnen ebenso ermöglichen, mit Rücksicht auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive die Mehrsprachigkeit als Ressource zu begreifen und die dementsprechend entwickelten Unterrichtsmodelle theoretisch zu fundieren. David-Erb setzt sich somit für eine postkolonialistische Aneignung des Gegenstands Mehrsprachigkeit in der Schule als Ergänzung zu den praxisorientierten Ansätzen der Lehre im *DaZ-Modul* ein, das vom *Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (CEMES) betreut wird.

3 Vorstellung der Diskutant*innen und Zusammenfassung der Podiumsdiskussion

Für die Podiumsdiskussion wurden insgesamt fünf Expert*innen angefragt, die im Folgenden (in alphabetischer Reihenfolge) vorgestellt werden.

Ibrahima Diagne ist Professor für Interkulturelle Germanistik an der Universität Cheikh Anta Diop de Dakar in Senegal. Dort studierte er zuvor Germanistik und Romanistik. 2003 promovierte er über Afrika-Studien und deutsche Öffentlichkeit. 2011–2013 erhielt er das Georg-Forster-Stipendium der AvH-Stiftung. Er habilitierte 2013 über Literarische Deutungsmuster afrikanischer Migrationserfahrung in Deutschland (1980–2012). Seit 2018 fungiert er als Vorsitzender des Verbands Germanistik in Afrika Subsahara (GAS). Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a.: Didaktik des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache, deutsch-afrikanische interkulturelle Kommunikation, Wissens- und Kulturtransfer, afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland, interkulturelle Autobiografie, Erinnerungsdiskurse, Interdiskursivität, Intertextualität und Intermedialität.

Natascha Khakpour arbeitete zum Zeitpunkt der Podiumsdiskussion am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau und ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und studierte Germanistin. Mit diesem interdisziplinären Zugang arbeitet sie im Bereich der kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Besonders interessiert sie sich für herrschaftskritische und rassismustheoretische Perspektiven auf Sprache(n) und Bildungsverhältnisse, differenzreflexive Lehrer*innenbildung sowie gesellschaftstheoretisch informierte Methodologien in diesem Feld.

Priscilla Layne ist Associate Professor für Germanistik und für African, African American and Diaspora Studies an der University of North Carolina at Chapel Hill. Ihren Ph.D. hat sie in German Studies von der University of California in Berkeley erhalten. Nachdem sie von 2020 bis 2021 als Vizepräsidentin fungierte, ist sie nun bis 2023 Präsidentin der American Association of Teachers of German. Sie interessiert sich u. a. für die Themen Deutsche nationale Identität, Vorstellungen von *race* und Selbst/Anderes in Deutschland, Postkolonialismus und Rebellion.

Jean Bertrand Miguoué studierte in Dschang und Yaoundé und promovierte 2009 zu „Peter Handke und das zerfallende Jugoslawien“ an der Universität Innsbruck. Seit 2019 ist er Associate Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Yaoundé I. Von 2017 bis 2019 war er Forschungsstipendiat der Humboldt-Stiftung an der Universität Paderborn. Seit 2019 ist er Leiter der Forschungsgruppe „Europäische und afrikanische Raumtexturen in Literatur, Medien und Kultur“. Er ist Mitglied bei AGNES, im GAS-Verband und in der IVG. Publiziert hat er zu Handke, Ransmayr, Menasse, Kafka, Musil, Altenberg, Buch, Capus, Kracht sowie zu Fragestellungen der Germanistik im afrikanischen Kontext.

Renate Riedner (Dr. phil. LMU München) ist seit 2021 Extraordinary Associate Professor an der Stellenbosch University/Südafrika. Sie war (DAAD-)Lektorin/Gastprofessorin/Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsch als Fremdsprache/German Studies an Universitäten in Kairo, München, Leipzig, Tucson/Arizona, Jena, Stellenbosch und Dresden. Ihre Forschungsinteressen sind die literarisch und kulturwissenschaftlich reflektierte Sprachtheorie, Postkolonialität und herrschaftskritische Zugänge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Funktionen des Literarischen und ästhetischer Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Konzepte und Methoden einer Didaktik der Literarizität sowie Erinnerung und Gedächtnis im Kontext von DaF/Z.

Nach einer Vorstellung der Diskutant*innen erfolgte die erste Arbeitsphase in Kleingruppen, im Rahmen derer die Teilnehmenden basierend auf den vorbereitend zu lesenden Texten Fragen sammeln sollten, die anschließend von den Diskutant*innen auf dem Podium diskutiert wurden. Die erarbeiteten Fragen ließen sich dabei grob in zwei Themenkomplexe unterteilen, die jedoch als eng miteinander verwoben verstanden werden sollten: zum einen der Komplex der Kontexte, so etwa der Sprachen-, Kultur und Bildungspolitik aus postkolonialer

Perspektive, zum anderem der Komplex der Praxis, natürlich nicht zuletzt der unterrichtlichen. Hinsichtlich des ersten Komplexes wurde unter anderem danach gefragt, inwiefern DaF/DaZ kolonialistisch geprägt sind, welche Unterschiede zwischen DaF und DaZ in Bezug auf Postkolonialität bestehen und wie sich Sprachenpolitik und Postkolonialität in einem mehrsprachigen Land einfügen sowie wie eine auswärtige Sprachenpolitik aus einer postkolonialen Perspektive aussehen könnte. Den zweiten Komplex betreffend standen Fragen nach methodisch-didaktischen Konsequenzen aus einer postkolonialen Perspektive im Vordergrund sowie solche, die auf verschiedene Akteur*innen, beispielsweise Lehrer*innen und Lehramtsstudierende und deren Fort- und Weiterbildung mit Blick auf die im Zentrum stehende Thematik fokussierten.

Diagne ging im Rahmen der Erläuterung seiner Position im Verlauf der Podiumsdiskussion u. a. auf eines der in Westafrika meist gebrauchten Lehrwerke, das Lehrwerk *Ihr und Wir Plus* ein, dessen Konzeption zwar im Ansatz interkulturell ausgerichtet ist, das aber inhaltlich-thematisch u. a. auch kolonialgeprägte Sprachfloskeln beinhaltet. Weiterhin übte er Kritik daran, dass die deutsche Nationen- und Kulturauffassung immer noch von einem essentialistischen Verständnis von Identität und Sprache geprägt ist. Er veranschaulichte dies anhand der strikten Unterteilung in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache mitsamt ihrer Sprecher*innen und anhand der Frage, wann sog. Menschen mit Migrationshintergrund, die Deutsch sprechen, schlicht als Menschen, die Deutsch erworben oder gelernt haben, wahrgenommen werden. Die Markierung dieser Differenzen, so führte er weiter aus, seien spezifisch für Deutschland und in anderen Kontexten, etwa dem englischen oder französischen, nicht in dieser dominanten Form auszumachen. Die konkreten Umsetzungsformate für einen gesellschaftlich relevanten macht- und kolonialkritischen Unterrichtsansatz müssen daher der sprachlich-kulturellen Vielschichtigkeit und der Komplexität der geteilten historischen wie aktuellen Erfahrungen und deren Hypothesen Rechnung tragen.

Khakpour begann die Skizzierung ihrer Position im Anschluss an Antonio Gramsci mit Ausführungen zur Untrennbarkeit von Sprache und gesellschaftlichen Entwicklungen, die sie exemplarisch am unterschiedlichen Prestige von Sprachen veranschaulichte und, gekoppelt daran, anhand der Etablierung des nördlichen Florentiner Dialekts zur nationalen Norm in Italien im Risorgimento. Anknüpfend daran plädierte sie für die Unabdingbarkeit von Reflexionen auf das unaufhebbare Spannungsverhältnis, das aus der Notwendigkeit zur sprachlichen Vereinheitlichung einerseits und dem Erhalt von Diversität andererseits resultiert. Weiter führte sie aus, dass dieses Spannungsverhältnis die Entwicklung eines dialektischen Verständnisses von Einheit und Vielfalt erforderlich macht – sowohl mit Blick auf Deutsch als Zweitsprache als auch mit Blick auf Deutsch als Lingua franca im postkolonialen Raum. Aufbauend darauf erläuterte sie die ihrer Position zugrundeliegende theoretische Perspektive auf diesen Komplex, die Sprach- und Sprechverhältnisse als hegemoniale Verhältnisse sichtbar und reflektierbar werden lässt: Während das hegemoniale Moment

darauf basiert, dass es über einen Konsens legitimiert ist, betont das ‚Sprech‘ in ‚Sprech‘-Verhältnisse die Performativität, die Machtverhältnissen inhärent ist.

Layne problematisierte mittels Ausführung ihrer Position, dass in Zusammenhängen des Deutschen als Zweitsprache ‚Sprachförderung‘ häufig mit ‚Deutschförderung‘ und ‚Sprache‘ daher mit ‚Deutsch‘ gleichgesetzt wird, woraus u. a. resultiert, dass Mehrsprachigkeit eher als Defizit denn als Ressource betrachtet wird und woraus die Annahme erwächst, dass das Beherrschen von ‚fließendem Deutsch‘ die Bedingung für ‚angemessene‘ Kommunikation darstellt. Das so (re)produzierte koloniale Verhältnis jedoch sollte nicht bekräftigt, sondern problematisiert und einhergehend damit geschwächt werden. Es gilt deshalb, so ihre Position weiter, das Konzept des sog. ‚Muttersprachlers‘ in Frage zu stellen, etwa indem Deutschlernenden vermittelt wird, dass ein mit einem Akzent gesprochenes Deutsch kein schlechteres Deutsch ist. Auch ist es bedeutsam, mehr Texte von Schwarzen und PoC-Autor*innen im DaF-Unterricht und im Rahmen der universitären DaF-Lehrveranstaltungen zu lesen, denn dies kann u. a. dazu beitragen, Möglichkeiten zu eruieren, widerständiges Potenzial in kolonialen Sprachen wie dem Deutschen zu thematisieren, so etwa den Begriff ‚Afrodeutsch‘, der von Schwarzen Deutschen als Eigenbezeichnung und Alternative zu rassistischen Fremdbezeichnungen für sie etabliert wurde.

Miguoué begann die Darlegung seiner Position damit, dass Macht und Dominanz nicht nur in Fremdsprachen konstruiert werden, sondern auch in den einheimischen Sprachen als Produkte der kolonialen Interaktion, denn diese Sprachen werden im Zuge dieser kolonialen und asymmetrischen Interaktion transformiert. Gefestigt werden auch sprachlich vermittelte Weltbilder in den ehemaligen Kolonialsprachen, die in vielen afrikanischen Ländern Amt- und Bildungssprache geworden sind. Eine Dekolonisierung des Imaginären könnte in den auch kolonialbedingten Fremdsprachen stattfinden und diese können wohl als Rahmen und Medien einer Hinterfragung von kolonialen Weltbildern umgestaltet werden. Eine solche Dekolonisierung jedoch bleibt unvollständig, solange die anderen beiden Sprachkategorien unberücksichtigt bleiben. Zudem arbeitete er im Rahmen seiner Position heraus, dass eine Auseinandersetzung mit sprachlich vermittelten Macht- und Dominanzformen, mit denen Asymmetrie in der Fremdsprache gefördert oder hinterfragt wird, im Rahmen von Überlegungen zu DaF/DaZ anhand von postkolonialen methodischen und didaktischen Werkzeugen zentral ist.

Riedner entwickelte ihre Position mittels eines Fokus auf die Arbeitsbereiche von DaF in ihrer Einbindung in die auswärtige Kultur- und Sprachpolitik und DaZ in ihrer Instrumentalisierung von Sprachkursen für die Zwecke der Migrationsbegrenzung und Selektion. Sie betonte, dass diese in global-gesellschaftliche Machtverhältnisse eingelassen sind, in denen sich in komplexer Weise koloniale Differenzordnungen der Superiorität und Inferiorität perpetuieren. Diskursive Wissens- und Sinnordnungen, die in kolonialen Differenzordnungen wurzeln, wirken zudem in vielfacher Weise auf konkrete Sprachlehr- und -lernkonstellationen ein – meist, ohne dass dies offen zu Tage liegen würde,

nicht zuletzt, da Lehrende wie Lernende immer schon in sie verstrickt sind. Sich der (post)kolonialen Verstrickungen und ihrer komplexen Wirkungen bewusst zu werden, sie offen zu legen und in ihren unausweichlichen Widersprüchen (selbst)kritisch zu reflektieren, Kriterien für eine kritische Analyse von Lehrmaterialien aus postkolonialer Perspektive (weiter)zuentwickeln, an Strategien der Subversion und Überschreitung der widersprüchlichen Praxis und an sprachdidaktischen Konzepten und Lehrmaterialien zu arbeiten, die darauf ausgerichtet sind, Lernenden Möglichkeiten zur Transformation sprachlicher Ohnmachts- in (selbst)ermächtigende Erfahrungen sprachlichen Lernens zu eröffnen, sind deshalb, so ihre Position weiter, zentrale Aufgaben des universitären Faches DaF/Z. Während entsprechende Überlegungen an eine starke Fachtradition in DaZ anknüpfen können, stehen diese in DaF – v. a. in Bezug auf die (Selbst-)Reflexion des Faches an deutschsprachigen Universitäten – noch in den Anfängen.

Der zweite Teil der Podiumsdiskussion wurde, wie bereits erwähnt, der Frage gewidmet, welche Konsequenzen sich aus den von den Diskutant*innen eingenommenen theoretischen Perspektiven sowohl für die institutionelle als auch für die unterrichtliche Praxis ableiten lassen. Hierbei wurde von Layne das Gebot, auf Schulhöfen in Deutschland Deutsch zu sprechen, problematisiert. Sie plädierte dafür, in derartigen Zusammenhängen vielmehr Reflexionen auf den Drang danach, alles zu verstehen, anzuregen, geht dieser doch auf koloniale Denkweisen zurück. Derartige Reflexionen, so führte sie weiter aus, könnten eine Grundlage dafür darstellen, den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch etwa auf Schulhöfen nicht wie häufig üblich weiterhin zu sanktionieren, sondern als legitime Praxis zu verhandeln. Khakpour knüpfte an die Kritik an dem Anspruch, alles zu verstehen, an, indem sie diese Kritik um die Perspektive aus der Lehrer*innenbildung ergänzte: Dort herrsche, so führte sie aus, nach wie vor die Imagination einer bildungsbürgerlichen, monolingualen Schüler*innenschaft vor, die eine Vorbereitung auf sprachliche Heterogenität in der schulischen Praxis somit systematisch verunmögliche. Zudem plädierte sie für einen Einbezug (auch) von Erfahrungswissen und stellte damit einhergehend heraus, dass auch Lehrer*innen Rassismuserfahrungen machen. Es gälte daher darüber nachzudenken, wie auch das Erfahrungswissen von Lehrer*innen unter Beachtung ihrer unterschiedlichen Positioniertheit mit Blick auf Rassismus stärker berücksichtigt werden kann. Anschließend daran stellte Miguoué heraus, dass der defizitorientierte Umgang mit Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Kontexten einer sei, den es zu überwinden gilt. Hilfreich könnte dabei ein Blick in Zusammenhänge sein, die ebenfalls durch sprachliche Heterogenität gekennzeichnet seien, dieser aber als Potenzial und nicht als Defizit begegnen würden. Er schlug vor, Machtpositionen (innerhalb) von Sprachen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und somit nicht nur (koloniale) Fremd-, sondern auch Nationalsprachen auf ihre kolonialen Gehalte hin zu analysieren und dadurch eine allgemeine(re) Diskussion über das Zusammenwirken von Sprache und Macht anzuregen. Riedner schloss sich daraufhin mit einem Plädoyer dafür an, das Lehren und Lernen von DaF und DaZ, unabhängig

davon, wo es geschieht, fortwährend als mit kolonialen Denkspuren verstricktes konsequent zu hinterfragen und diese Verstrickung dabei als eine, der nicht entkommen werden kann, zu denken. Die kolonialen Spuren, so verdeutlichte sie exemplarisch, zeigen sich dabei in der Sprachpolitik, etwa dem PASCH-Projekt, das daher kontinuierlich auch als Bestandteil einer interessengeleiteten auswärtigen Kulturpolitik verstanden werden muss. Dies mache es erforderlich, dass sich Deutschlehrende zu diesem Spannungsverhältnis positionieren. Diagne schließlich ging der Frage nach, welche Konsequenzen sich daraus für die Unterrichtspraxis ergeben könnten und arbeitete dabei die Relevanz einer Umkehrung des eigenen Blicks heraus, die es ermöglichen würde, Dinge aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und die eigene Position zu reflektieren. In DaF-Kontexten ließe sich häufig eine deutsche Betrachtung der Außenwelt ausmachen, die allerdings nicht der deutschen Gesellschaft entspräche, sodass es darum gehen müsse, die vielfältigen Perspektive auf die Mehrheitsgesellschaft und -sprache ins Zentrum zu rücken. Dies könne einen wichtigen Beitrag zu einem Sprachunterricht leisten, der um die koloniale Dimension weiß, versucht, sie zu überwinden und so ein Fundament für einen postkolonial informierten DaF-Unterricht schafft.

4 Fazit

Im Anschluss an die Podiumsdiskussion schloss eine weitere Kleingruppenarbeitsphase an, die darauf abzielte, die von den Diskutant*innen vertretenen Positionen mitsamt ihrer Beantwortung der formulierten Fragen zu diskutieren. In der letzten Phase des Podiums hatten die Diskutant*innen Gelegenheit, sich im Rahmen einer Abschlussrunde erneut zu den von den Kleingruppen formulierten Aspekten zu äußern.

Im Rahmen dieser letzten Diskussionsrunde ging es unter anderem um eine Infragestellung des Wir-Verständnisses. So wurde bezugnehmend auf Fragen, die beinhalteten, was ‚wir‘ uns ständig fragen sollten oder welche Fragen ‚wir‘ (von der Podiumsdiskussion) mit nach Hause nehmen sollten, von Khakpour ein Nachdenken darüber vorgeschlagen, welches ‚Wir‘ hier imaginiert wird und einhergehend damit auch, ob es sinnvoll ist, in diesem Zusammenhang (pauschal) von einem (solchen) ‚Wir‘ zu sprechen. Weiterhin ging es um Ambivalenzen im Kontext des im Zentrum des Podiums Stehenden. Diagne plädierte in diesem Zusammenhang für die Bedeutsamkeit einer globalen, reflexiv-diversitätsorientierten Perspektive, da eine solche einen Raum eröffnen könne, um sich mit den Widersprüchen und Desiderata gegenüber kolonialen Kontinuitäten auseinanderzusetzen, diese in Frage zu stellen, selbst aufzudecken und die Machtstrukturen offenzulegen, die institutionellen Sichtweisen, Diskursen und Praktiken der Mehrheit innewohnen. Miguoué teilte mit Khakpour zwar die Meinung, dass das ‚Wir‘ nur kontextbedingt aufzufassen ist, wies aber gleichzeitig darauf hin, dass die Frage nach der Fremdheit einer Fremdsprache es kontextüberschreitend erforderlich macht, weiterhin reflektiert zu werden. So könnte diese Reflexion etwa beleuchten, wie lange eine Fremdsprache für die

Lernenden fremd bleibt und unter welchen Voraussetzungen diese Fremdheit überwunden werden könnte. Layne lehnte sich an seine Position an und sprach sich für eine Anerkennung unterschiedlicher Akzente bei der Verwendung einer Sprache aus, denn diese Akzente würden zur Dynamisierung und zur Bereicherung der Sprache beitragen. Sie veranschaulichte diese Sichtweise mit Beispielen ausländischer Schriftsteller, die mit ihren auf Deutsch verfassten Werken Erfolg hatten und die aufgrund ihrer abweichenden Anwendung der deutschen Sprache von einem bestimmten Lesepublikum vehement kritisiert werden. Die Runde schließend stellte Riedner fest, dass es bei den Teilnehmenden der IDT-Tagung Konsens sei, dass Kolonialismus und Rassismus abzulehnen sind, dass Letztere allerdings trotz dieser Ablehnung sehr subtil in verschiedenen Lebensbereichen stecken und dass wir alle in diese kolonialen Denkstrukturen verstrickt sind. Die postkoloniale Reflexion sollte daher dazu führen, diese Strukturen offen zu legen und sie zu untergraben. Ferner machte Riedner darauf aufmerksam, dass die Förderung einer bestimmten Sprache allzu oft auf Kosten anderer Sprachen erfolgt, wodurch ein Dilemma entsteht. All diese Überlegungen schlug sie als Ansatzpunkt für eine weiterführende Diskussion vor.

Zusammenfassend lässt sich aus der Podiumsdiskussion festhalten, dass Sprache generell – und nicht nur Deutsch – eng mit Macht verwoben ist und dass diese Verwobenheit bewusst gemacht werden sollte, um damit einhergehenden Unterdrückungsmechanismen, die u. a. die gleichberechtigte Kommunikation beeinträchtigen, mitunter gar (gänzlich) unmöglich machen, die Stirn zu bieten. Die Durchführung eines solchen Unterfangens setzt allerdings eine tiefgreifende Reform der aktuell in einzelnen Ländern bestehenden Sprachpolitiken und -unterrichtsmodelle voraus. Durch eine solche könnte Sprache nicht mehr (einzig) als Machtinstrument wirken, sondern sich – gemäß des Mottos der IDT **mit.sprache.teil.haben* – als Medium für eine gleichberechtigtere Teilhabe an lokalen wie globalen Dialogen und mithin an der Konstruktion einer friedlicheren diverseren Welt erweisen.

Literatur

- David-Erb, M. (2019). Postkoloniale Theorie im DaZ-Modul. Ein Plädoyer. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 231–242). Springer VS.
- Foucault, M. (1982). Subjekt und Macht. In M. Foucault (Hrsg., 2005), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecits. Bd. IV, 1980–1988* (S. 269–294). Suhrkamp.
- Hall, S. (2004). Wer braucht Identität?. In S. Hall (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4* (S. 167–187). Argument.
- Mbembe, A. (2013). *Kritik der schwarzen Vernunft*. Suhrkamp.
- Riedner, R. (2020). Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica*, 48 (1), 41–52.

Springsits, B. & Dirim, İ. (2015). „Türkisch ist voll gangster!“. Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In T. Geier & K. U. Zabarowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 135–152). Springer VS.

Intersektionalität – Zur Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive in DaF/Z

Julia Feike, Corinna Widhalm

Im vorliegenden Beitrag wird das Potenzial intersektionaler Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache überblicksartig vorgestellt. Nach einer kurzen Definition und einer grundlegenden Verortung im Fachdiskurs werden exemplarisch Anknüpfungspunkte für intersektionale Perspektiven sowohl auf struktureller Ebene als auch auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens aufgezeigt. Der Beitrag endet mit einem Plädoyer für die Stärkung des Konzepts Intersektionalität in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, insbesondere im Hinblick auf die kritische Lehrendenprofessionalisierung.

1 Einleitung

Intersektionale Perspektiven nehmen im Bereich der kritischen Sozialwissenschaften eine zunehmend prominente Rolle ein. Bronner und Paulus konstatieren sogar, dass „[d]as aus der Frauen- und Geschlechterforschung stammende Konzept [...] auf dem besten Weg [ist], zu einem neuen Paradigma kritischer Gesellschaftstheorie aufzusteigen“ (2021, S. 11). Auch im Fach DaF/Z werden (macht- und gesellschafts)kritische Positionen verstärkt rezipiert und mit dem Begriff der Intersektionalität verbunden (u. a. Heinemann, 2021; Simon, 2022; Zabel & Simon, 2022). Nicht zuletzt die zahlreichen internationalen Beiträge im Rahmen der Sektion „Intersektionale Perspektiven: Kultur – Gender – Klasse“ auf der IDT 2022, die Intersektionalität als Bezugsrahmen für (den Anspruch an) den eigenen Unterricht, das Unterrichtsmaterial, Fort- und Ausbildung von Lehrenden oder für den Blick auf den eigenen Arbeitskontext genutzt haben, sprechen für eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Konzept in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Der anregende und Fachgrenzen überschreitende Austausch auf der IDT 2022 zum Thema Intersektionalität soll deshalb Anlass sein, um im Folgenden, wenn auch nur überblicksartig, die Relevanz des Konzepts Intersektionalität für DaF/DaZ und insbesondere das Potenzial für die Professionalisierung von DaF/Z-Lehrenden darzustellen.

2 Intersektionalität – Konzept und Relevanz für DaF/Z

Wenn von Intersektionalität gesprochen wird, ist damit eine theoretische Perspektive und analytische Herangehensweise gemeint, in der soziale Kategorien wie Gender, *race* oder Klasse nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ihren Verwobenheiten und Durchkreuzungen (Walgenbach, 2017, S. 55). Als einer der ersten Versuche, verschiedene Diskriminierungsstrukturen zusammen zu denken, gilt das Manifest des *Combahee River Collective*. Sie verbanden die Forderungen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung mit jenen der Frauenbewe-

gung und zeigten auf, dass Schwarze Frauen von diversen Unterdrückungsformen betroffen sind (Combahee River Collective, 2020 [1977]). Zum ersten Mal als Begriff wird Intersektionalität von Kimberley Crenshaw genannt, die im Kontext von juristischen Fallanalysen ebenfalls auf die spezifischen Unterdrückungsformen hinweist, die schwarze Frauen erfahren. Durch den Rückgriff auf das Bild der (Straßen-)Kreuzung (engl. *intersection*), an der eine Person von mehreren Seiten und gleichzeitig ‚gefährdet‘ sein kann, veranschaulicht Crenshaw eindringlich, wie mehrere Differenzierungs- und Diskriminierungsformen ineinanderwirken können (Crenshaw, 1989).

An die geschichtliche Entwicklung des Begriffs anknüpfend gehen wir von einem Intersektionalitätsbegriff aus, der nicht in erster Linie möglichst viele Kategorien aufzählen und ‚Differenzen durchdeklinieren‘, sondern Machtverhältnisse analysieren und verändern will (Gutierrez Rodriguez, 2011; Walgenbach, 2017, S. 55).

Im Zentrum der meisten intersektionalen Analysen steht die *Trias race – class – gender*, die im deutschsprachigen Kontext von Winker und Degele um Körper erweitert wurde (Winker & Degele, 2010). Welche Differenzkategorien in Analysen konkret berücksichtigt werden sollen, kann je nach Untersuchungskontext variieren und ist auch aus methodologischer Sicht Ausgangspunkt vielseitiger Diskussionen (Klinger, 2012).

Davon ausgehend, dass Unterricht und Bildung immer innerhalb von Machtverhältnissen stattfinden und von diesen geprägt sind (u.a. Riegel, 2016, S. 6–13), ist eine intersektionale Perspektive auch für den DaF/Z-Kontext relevant. Intersektional orientierte Zugänge ermöglichen es, eine Vielzahl von Differenzlinien und Diskriminierungskategorien in ihrer Wirkungsweise und Hervorbringung im Kontext von DaF/DaZ zu berücksichtigen. So können auch jene Kategorien in den Fokus rücken, die im Fach bisher wenig betrachtet werden (beispielsweise Simon [2022] zur Abwesenheit der Kategorie ‚Klasse‘ im Fachdiskurs).

Intersektionale Analyseperspektiven sind aus unserer Sicht besonders nahe an migrationspädagogischen Zugängen zum Fach DaF/DaZ zu verorten, die die kritische Reflexion von Herrschafts- und Machtverhältnissen v. a. in DaZ-Kontexten und mit Blick auf natio-ethno-kulturelle Differenzlinien zentral stellen (Mecheril, 2016, S. 15–20). Gleichzeitig bieten migrationspädagogische Zugänge die Offenheit, weitere Differenzierungen in ihrer Komplexität und ihren machtvollen Wechselwirkungen mitzudenken (Mecheril, 2016, S. 25–27; Walgenbach, 2017, S. 81). So zeigen beispielsweise Peuschel und Dirim am Thema „Sexismus in Lehrwerken“, wie eine intersektionale Erweiterung in der Analyse von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen um die Dimension Gender methodologisch möglich ist und welchen Beitrag diese zu einem „macht- und gesellschaftskritische[n] Professionalisierungsverständnis im Fach Deutsch als Zweitsprache“ leisten kann (2019, S. 157, S. 153–158).

Auch kulturwissenschaftlich-orientierte Zugänge zu DaF/DaZ, die sich u. a. mit Bezug auf Stuart Hall auf die Tradition der Cultural Studies berufen und die „(macht-)kritische Reflexion und Dekonstruktion [...] machtvoller Unterscheidungspraktiken sowie Zugehörigkeitsordnungen und daraus resultierende Hierarchisierungen“ in Unterricht und Bildung analysieren (Zabel & Simon, 2022, S. 80), bilden wichtige Anknüpfungspunkte für intersektionale Perspektiven in DaF/DaZ.¹

Das Potenzial von Intersektionalität insbesondere für die pädagogische Praxis und die Lehrendenprofessionalisierung im Fach DaF/Z soll im Folgenden anhand einiger Beispiele dargestellt werden.

3 DaF/Z intersektional betrachtet

Schon die Frage danach, welches Deutsch eigentlich vermittelt wird, ist verknüpft mit Macht- und Sprachverhältnissen (Heinemann, 2020, S. 3–7). Die Normierung und Standardisierung der Sprache und damit einhergehend die Abwertung oder Höherbewertung unterschiedlicher Sprechweisen ist Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse, die durch das Festhalten an diesen Normen gleichzeitig reproduziert werden. Sprache wird hier zur Differenzkategorie, mittels derer ein ‚Wir‘ und ‚Anderer‘ geschaffen wird und Ausschlüsse gerechtfertigt werden (Dirim, 2017, S. 14).

So ist in den amtlich deutschsprachigen Ländern der Erwerb der ‚richtigen‘ deutschen Sprache nicht nur Voraussetzung, um Zugang zu angestrebten gesellschaftlichen Positionen und Räumen zu erlangen, die Vermittlung von Deutsch ist zudem eng mit Diskursen zu Integration und Migration – auch auf rechtlicher Ebene – verschränkt (Heinemann, 2020, S. 6). Als Beispiel seien die sogenannten ‚Integrationskurse‘ genannt, in denen die Teilnehmenden zum Deutscherwerb und Ablegen von Sprachprüfungen verpflichtet und gegebenenfalls sanktioniert werden. Hier verschränken sich Sprachkenntnisse und Zugehörigkeiten, die sich entlang der Differenzlinien Klasse und *race*/Ethnie/Kultur konstruieren. Auf diese Verknüpfung hinweisend schreibt Dirim davon, dass sich das Fach DaZ

einer Reihe von Begriffen und Perspektiven bedient, die verschiedene diskursive Figuren hervorrufen bzw. bedienen. Referenzen, die häufig herangezogen werden, bestärken auch oft – ungewollt – die Konstruktion einer Zielgruppe, die in inferiorisierte gesellschaftliche Positionen gedrängt wird. (Dirim, 2015, S. 308)

1 Das Potenzial, aber auch die Fallstricke von Intersektionalität aus methodologischer Sicht, v. a. für empirische Forschungsarbeiten in DaF/DaZ, die sich mit Ungleichverhältnissen und sozialen Praktiken beschäftigen, können an dieser Stelle nicht herausgearbeitet werden, sollten aber in einer weitergehenden Auseinandersetzung mit Intersektionalität anknüpfend an Arbeiten z. B. aus der Erziehungs- und Sozialwissenschaft Beachtung finden (u. a. Bronner & Paulus, 2021, S. 89–104; Riegel 2016, S. 135–158; Winker & Degele, 2010).

Als eine dieser Figuren kann jene des ‚migrantischen Bildungsverweigerers‘ genannt werden, in der sich die Kategorien Sprache, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Klasse und Gender verschränken. Bildungsinstitutionen und damit auch DaZ-Kurse fungieren hier als Orte der Reproduktion ebendieser Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril et al., 2016, S.20–24; Riegel, 2016, S.113–116).

Mit Blick auf die Vermittlung von Deutsch außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder drängt sich neben der Frage nach der machtvollen Entscheidung darüber, welches Deutsch, welche Dialekte und welche Sprechweisen Eingang in den DaF-Unterricht finden, auch die Frage nach den Gründen für Deutsch auf. Wer hat aus welchem Bedingungsgefüge heraus Interessen an der Stärkung des Deutschen außerhalb der deutschsprachigen Länder?

Die Vermittlung der deutschen Sprache findet auch in diesen ‚DaF-Kontexten‘ nicht ohne (sprachen)politische Involviertheit statt, ganz im Gegenteil: Deutsch bzw. ein bestimmtes Sprachzertifikat kann auch hier ‚Eintrittskarte‘ für eine berufliche Perspektive, ein Stipendium, ein Visum oder gar den Familiennachzug nach Deutschland oder Österreich sein – oder diese Optionen verwehren (Krumm, 2021, S.15–18; auch Zabel & Simon, 2022, S.81–82). Das professionelle Handeln von DaF-Lehrenden kann also ähnlich wie in ‚DaZ-Kontexten‘ in widersprüchliche und damit besonders herausfordernde Kontexte eingebunden sein, da sie sich (zumindest potenziell) zwischen dem emanzipatorischen Aspekt von Sprachaneignung und durch Ungleichheit geprägte Rahmenbedingungen bewegen (Riegel, 2016, S.7–11; Zabel & Simon, 2022, S.81–82). Gerade mit Blick auf Länder, in denen Deutsch vornehmlich aufgrund der Kolonialgeschichte relevant ist (z. B. Krumm, 2021, S.116–125 zu Namibia und Kamerun) und im Spiegel postkolonialer Theorie, die vermehrt auch Einzug in den Fachdiskurs DaF/Z hält und eng mit intersektionalen Perspektiven zu verknüpfen ist, müssen Ungleichverhältnisse und Fortschreibungen kolonialer Diskursmuster in Bezug auf DaF problematisiert werden (Riedner, 2021). So weist auch Riedner in Bezug auf einen ‚postkolonialen DaF-Unterricht‘ auf die Bedeutung der „Frage nach dem Selbstverständnis und der Positionierung der Lehrenden im Zusammenhang realer und diskursiver Machtverhältnisse“ (Riedner, 2021, S.49) hin.²

Intersektional betrachtet werden an dieser Stelle für eine weitergehende Analyse und (Selbst-)Verortung also auch Differenzlinien wie ‚Globaler Norden/

2 Besonders pointiert haben dies aus unserer Sicht Gergana Mineva und Rubia Salgado ([das-kollektiv.at](https://www.das-kollektiv.at)) in ihrem IDT-Beitrag zum Thema „Intersektionalität und Pädagogische Reflexivität im Rahmen von DaZ und Alphabetisierungskursen mit migrierten und geflüchteten Frauen*“ mit der kurzen Reflexionsfrage für Lehrende „In wessen Dienst arbeitest du?“ auf den Punkt gebracht – eine Frage, die sich u. E. Akteur*innen im Bereich DaF und DaZ gleichermaßen stellen sollten.

Globaler Süden' (bzw. ‚Westen‘/‚Rest‘, Riedner, 2021, S.42–43 unter Bezug auf Stuart Hall) sowie Kategorien wie ‚Nation‘, ‚Besitz‘, ‚Klasse‘ bedeutsam.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten beispielhaft gezeigt wurde, ist aus intersektionaler Perspektive die eigene Praxis als DaF/DaZ-Lehrende (aber auch -Forschende) in strukturelle und diskursive Machtverhältnisse eingebettet und verstrickt. Was also bedeutet dies für das eigene professionelle Handeln als Lehrende?

4 Intersektionalität und das Potenzial für die kritische Professionalisierung in DaF/Z

Von dem Anspruch einer kritischen Professionalisierung ausgehend ist es zunächst wichtig, die eigene Involviertheit in Machtverhältnisse und „in die Dynamiken der Verwertung von Bildung“ (Messerschmidt, 2016, S.62) sichtbar zu machen und anzuerkennen. Erst dadurch wird eine selbstkritische Haltung und Positioniertheit ermöglicht, in der die eigene Rolle und das eigene Handeln innerhalb machtvoller Differenzlinien (selbst)kritisch reflektiert und verändert werden kann (Riegel, 2016).

Aus intersektionaler Perspektive ist zudem zu fragen, welche Kategorien bzw. Differenzlinien nicht nur auf struktureller, sondern auch auf der Mikroebene im Unterricht selbst und in der Interaktion mit den Lernenden wirken. Davon ausgehend, dass auf einer Subjektebene und in der alltäglichen Interaktion im Unterricht ein permanentes *doing gender/doing difference*³ erfolgt, ist zu überlegen, wie mit eigenen Zuschreibungen im Unterrichtskontext umzugehen ist. Hier muss die eigene Wahrnehmung und das eigene Wissen in Bezug auf die Lernenden hinterfragt werden. Welche Diskurse haben mein Wissen und mein Wissen über die Lernenden geprägt? Und welche – möglicherweise *othernden* – Zuschreibungen und Adressierungen folgen daraus? Welche normierten und normierenden Annahmen habe ich von den Lernenden? (Messerschmidt, 2016; Simon, 2022)

Dazu gehört auch, die eigene Positioniertheit entlang der Differenzlinien Gender, Klasse, *race*, Körper etc. zu reflektieren und wie diese das eigene Wissen und Handeln prägen. Konkreter formuliert: Bemerke ich beispielsweise als heterosexuelle, *weiße* Frau das Fehlen nicht-heteronormativer oder nicht-*weißer* Repräsentationen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien und stoße ich mich daran?⁴

3 *Doing gender* bezeichnet die prozesshafte Herstellung von Geschlecht in der sozialen Interaktion, indem zum einen das eigene Geschlecht selbst performativ verkörpert wird, aber auch indem vergeschlechtlichte Zuschreibungen in Bezug auf andere Menschen getroffen werden (Bartsch & Wedel, 2015, S. 14–15; zur Erweiterung des Konzepts um Klasse und *race* s. West & Fenstermaker, 1995).

4 Zur kritischen Auseinandersetzung mit Lehr-Lernmaterialien aus intersektionaler Perspektive, s. u. a. Döll et al. (2015); Peuschel und Dirim (2019).

Ein machtkritischer, reflexiver Umgang mit der eigenen Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrende und/oder -Forschende bedeutet somit offen für eigene (Ver-)Lernprozesse zu sein. Diese Reflexivität kann jedoch „nicht schlicht eingefordert werden“ (Mecheril et al., 2010, S.191), dazu braucht es eine Aus-, Fort- und Weiterbildung, die zu einer Perspektive des fortwährenden (Selbst-)Hinterfragens hinführt und in der das Fach DaF/Z als eingebettet in (intersektionale) Machtverhältnisse gelehrt wird.

5 Fazit

Intersektionalität ist ein Konzept, das mit dem Ziel der Transformation sozialer Ungleichheiten Machtverhältnisse und die Verwobenheit unterschiedlicher Kategorien in den Blick nimmt. Dadurch können die spezifischen Differenzlinien, die im deutschen Zweit-, aber auch Fremdsprachenunterricht relevant werden, in den Vordergrund rücken. Wie exemplarisch gezeigt wurde, können je nach Handlungskontext zwar unterschiedliche Kategorien relevant sein, die Notwendigkeit einer intersektionalen, macht- und gesellschaftskritischen Perspektive im Fach und mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrenden sollte jedoch keinesfalls auf das Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache beschränkt sein. Sowohl in DaF- als auch DaZ-Kontexten kann die kritische Auseinandersetzung mit den weiteren sprachpolitischen Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass auch auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens machtvolle Positionierungen und Differenzlinien erkannt und im Lehrendenhandeln berücksichtigt werden.

Intersektionale Perspektiven eröffnen somit die Möglichkeit, Lehr-Lernmaterialien, Lehr-Lernkonstellationen, curriculare Lehr- und Prüfungsvorgaben sowie die strukturellen Rahmenbedingungen machtkritisch zu befragen und zu analysieren. In diesem Sinne plädieren wir dafür, machtkritische und intersektionale Perspektiven und Ansätze auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für DaF/DaZ-Lehrende als fixen Bestandteil zu integrieren.

Literatur

- Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). Teaching Gender?. In A. Bartsch & J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S.9–31). transcript.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: Eine Einführung in das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). UTB.
- Combahee River Collective (2020 [1977]). The Combahee River Collective Statement. In B. Fahs (Hrsg.), *Burn it down!: Feminist manifestos for the revolution* (S.271–280). Verso.
- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167.

- Dirim, İ. (2015). Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In M. Knappik & N. Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 299–316). transcript.
- Dirim, İ. (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität [Linguicism and linguicism critical pedagogical professionalism]. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Döll, M., Fröhlich, L. & Hägi, S. (2015). Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland“. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 16–21.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In S. Hess, N. Langreiter & E. Timm (Hrsg.), *Intersektionalität revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen* (S. 77–100). transcript.
- Heinemann, A. M. B. (2021). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In A. Biele Mefebue, A. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klinger, C. (2012, o.D.). *Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/klinger/>
- Krumm, H. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M d M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). VS Springer.
- Peuschel, K. & Dirim, İ. (2019). Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung. In A. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 153–168). J. B. Metzler.
- Riedner, R. (2020). Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica*, 48, 41–52.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Simon, N. (2022). ‚Klasse(n)lose DaF?‘ – Klassismuskritische Reflexionen auf DaF-Kontexte. *Zielsprache Deutsch*, 49 (2), 45–58.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). UTB.

- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). transcript.
- Zabel, R. & Simon, N. (2022). Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, (2), 77–87.

Globalisierung, Vielfalt und Weltoffenheit: Eine Analyse des Lehrwerks *IHR und WIR plus*

Mouhamed Sarr

Im Beitrag soll das Lehrwerk *IHR und WIR plus* im Lichte der Globalisierungsthematik analysiert werden, indem erörtert wird, welche Auswirkungen die Globalisierung auf die Konzeption und die Inhalte des Lehrwerks hatte und welche globalen Themen im Lehrwerk auf welche Weise besprochen werden.

1 Einleitung

Globalisierung bedeutet, dass Kulturen miteinander verwoben werden und dass sich dadurch neue, komplexe kulturelle Konfigurationen ergeben, die auch hybride Identitäten ins Leben rufen (Bhabha, 1997, S. 123). Von dieser Entwicklung sind sowohl die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen als auch die Deutschlehrenden und Deutschlernenden in Subsahara-Afrika betroffen. Die in diesem Gebiet eingesetzten DaF-Lehrwerke wurden und werden zunehmend an das Thema „Globales Lernen“ angepasst. Monokulturelle Lehrwerke wie beispielsweise das dereinst im französischsprachigen Westafrika eingesetzte DaF-Lehrbuch *Jao lernt Deutsch* (1973) wurden in den 1990er Jahren durch das stärker regionalisierte Lehrwerk *IHR und WIR* ersetzt. Letzteres sollte aufgrund seiner dichotomischen Zuordnung eines „WIR“ und „IHR“ sowie der mangelnden Berücksichtigung von globalen Themen überarbeitet werden. In den 2000er Jahren ist infolgedessen das Lehrwerk *IHR und WIR plus* eingeführt worden. Das neue Lehrmaterial bietet einen besseren Einblick in die kulturelle Vielfalt der globalisierten Welt und bereitet Deutschlernende darauf vor, sich mit den globalen gesellschaftlichen Veränderungen zu befassen, kulturelle Unterschiede zu akzeptieren und toleranter gegenüber Fremden zu sein. Im Beitrag soll das Lehrwerk *IHR und WIR plus* im Lichte der Globalisierungsthematik analysiert werden, indem erörtert wird, welche Auswirkungen die Globalisierung auf die Konzeption und die Inhalte des Lehrwerks hatte und welche globalen Themen im Lehrwerk auf welche Weise besprochen werden. Zunächst benötigt eine solche Untersuchung des betroffenen Lehrwerkes Erklärungen über seinen Entstehungskontext.

2 *IHR und WIR plus*: Entstehung im frankophonen Afrika

Deutsch gehört zu den Fremdsprachen, die 1920 in den Kolonien Französisch-Westafrikas gelehrt wurden (Gueye, 2014, S. 1). In dieser Zeit wurde der Unter-

richt von französischen Lehrkräften in der AOF-Hauptstadt¹ am Lycée Faidherbe von Saint-Louis im Senegal erteilt.² Nach dem Französischen, das während der Kolonialzeit erworben wurde, und der englischen Sprache wurde Deutsch in den 1970er Jahren mit *Jao lernt Deutsch* in den westafrikanischen Schulsystemen integriert. In dieser Phase entstand das erste, die afrikanischen Realitäten berücksichtigende Lehrwerk, mittels dessen Deutsch im gesamten frankophonen Westafrika gelehrt wurde. In diesem Unterrichtsmaterial wurde aber der afrikanische Raum nicht ausreichend berücksichtigt, obwohl der Buchtitel auf einen afrikanischen Namen verweist. Nach zwanzig Jahren wurden die Grenzen und Mängel des Lehrwerks hinsichtlich der didaktischen Herausforderungen jener Zeit sichtbar und das Lehrwerk wurde infolgedessen als überholt betrachtet.

Diese Tatsache erwies sich als Impuls zum Übergang zu einem neuen, im Schuljahr 1990–1991 erschienenen Lehrwerk mit dem Namen *IHR und WIR* (1990). Da dieses Lehrwerk vor dem Hintergrund der Defizite seines Vorgängers entstanden ist, zielte es darauf ab, eine offene und kreative Unterrichtsmethode nach den Prinzipien der kommunikativen und interkulturellen Didaktik zu entwickeln. Aus dieser Überlegung entstand der Titel, der das durch „IHR“ dargestellte Fremde und das durch „WIR“ repräsentierte Eigene beinhaltet. Das war der Grund dafür, dass sich das vorgelegte Lehrwerk im gesamten frankophonen Westafrika als Lehrwerk etablierte. Diese Tragweite auf regionaler Ebene von *IHR und WIR* gehörte zu den größten Neuheiten im frankophonen Westafrika im Rahmen des Deutschlernens. Doch auch hier erwies sich das Lehrwerk nach etwa zwanzig Jahren der Verwendung als den damaligen didaktischen Zielsetzungen im Fremdsprachenlernen nicht mehr angemessen und musste überarbeitet werden.

In diesem Zusammenhang erschien das Lehrwerk *IHR und WIR plus* im Jahr 2008 in einem Kontext, in dem der Fremdsprachenunterricht von neuen pädagogischen Zielsetzungen geprägt wurde, die den Schüler*innen mehr Autonomie boten und interkulturelle Kompetenzen und einen Blick auf die Welt förderten. Das Sprachkönnen und das Vermögen zum Dialog mit der Alterität werden gefördert. Durch diesen Ansatz wird auf eine Schüler*innenorientierung im Unterricht sowie auf gegenwärtige Lebensweisen der Welt abgezielt, die die Lernenden dazu bringen, aktiv am Sprachkurs teilzunehmen

-
- 1 AOF (Afrique-Occidentale française) steht für Französisch-Westafrika und bestand ursprünglich aus den Kolonien Elfenbeinküste, Guinea, Senegal und Sudan. Sie wurde 1985 per Dekret unter der Leitung eines Gouverneurs gegründet. Als Hauptstadt wurde Dakar gewählt.
 - 2 Deutsch wurde von den Lernenden aus diesen Kolonien mit französischen Lehrwerken wie zum Beispiel *L'Allemand facile* von Chassard und Weil in Form von Frontalunterricht studiert. Es ist notwendig, in diesem Kontext zu betonen, dass ein solches Unterrichtsformat nicht genügend bereichernde Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Lernenden einerseits und zwischen den Schüler*innen andererseits ermöglichte.

und einen offenen Geist zu entwickeln. Diese Art und Weise, die Didaktik einzusetzen, ist für die interkulturelle Kommunikation im Kontext der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität günstig. *IHR und WIR plus* ist unter der Berücksichtigung gleichzeitiger Tendenzen und des Lebensverlaufes in einer globalisierten Zeit konzipiert.

3 Die Relevanz des Paratextes in der Lehrwerkanalyse

Die Auswirkungen der Globalisierung sind aber nicht lediglich in Texten zu untersuchen, sondern auch im Paratext. Die Analyse, deren Ergebnisse hier präsentiert werden, legt daher ein besonderes Augenmerk auf diesen.

Der Begriff „Paratext“ kommt vom griechischen Wort *para*, das „neben“ bedeutet. Der Terminus bezeichnet die Gesamtheit der schriftlichen und ikonografischen Elemente, die zusammen mit dem Basistext auftreten. Er liefert zusätzliche Informationen, die die Lektüre steuern können und in die Interpretation des Textes einfließen. In Anlehnung an den französischen Erzähltheoretiker Genette kann zwischen zwei Paratextformen unterschieden werden: dem auktorialen Paratext und dem editorialem Paratext (Genette, 1987, S. 4). Der auktoriale Paratext umfasst alles, was in der Verantwortung der Buchautor*innen selbst ist, unter anderem den Titel und Überschriften des Buches, Name(n) der Autor*innen, das Vorwort, die Widmungen, das Inhaltsverzeichnis, das Epigramm usw. Der editoriale Paratext besteht aus jenen Elementen, die in der Verantwortung der Herausgeber*innen oder der Ausgabe liegen, insbesondere die Umschläge bzw. die erste und vierte Umschlagseite eines Lehrwerks und der Schutzumschlag.³

4 *IHR und WIR plus* im Licht der Globalisierung

Auf den ersten Blick dient der Umschlag von *IHR und WIR plus* dazu, die Neugier der Lernenden auf Themen des globalen Denkens zu wecken.⁴ Diese paratextuellen Elemente werden sozusagen benutzt, um die Adressat*innen bzw. die Schüler*innen in der Realschule sowie auf dem Gymnasium im frankophonen Afrika über die Wichtigkeit des interkulturellen Dialogs (Textbuch 1), die Notwendigkeit des Zusammenlebens in der Fremdenakzeptanz (Text-

3 Eintrag Paratextualität: <https://www.literaturtheorien.uni-wuppertal.de/index.php?id=463&L=0>.

4 Diese Elemente des vorliegenden Lehrwerks – unter anderem Abbildungen, Titel und Buchumschläge – sind Sinnträger und bieten eine umfassende Perspektive auf die kulturelle Vielfalt der Welt. Diese peripheren Komponenten, die von Aniruddha Pal „Extra-Text“ (Pal, 2003, S. 20–21), von Daniel Pereya „cotexte“ (Pereya, 1995, S. 1–2) und von Gérard Genette „Paratexte“ (Genette, 1987, S. 4–5) genannt werden, sind eng mit den Textsorten des betroffenen Lehrwerks verbunden.

buch 2) und die Realität der kulturellen Vielfalt in den globalisierten Gesellschaften sowie das Bedürfnis der Weltoffenheit (Textbuch 3) zu informieren.



Abb. 1: Vorderseite *IHR und WIR plus* Textbuch 1 (Hueber, 2008)

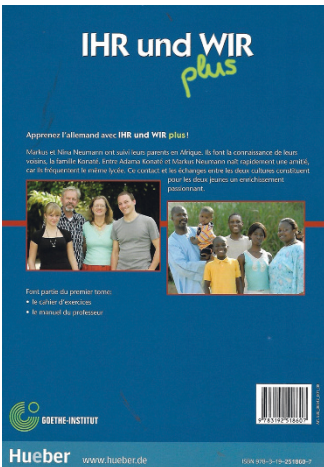


Abb. 2: Rückseite *IHR und WIR plus* Textbuch 1 (Hueber, 2008)

Im Textbuch 1 ([Abb. 1](#) und [2](#)) wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Stellenwert der interkulturellen Kommunikation gelegt: So ist auf dem Einband des Lehrwerks ein Bild von jungen Menschen, bestehend aus schwarzafrikanischen Lernenden und einem Deutschen in einer afrikanischen Schule, zu

sehen. Auf dem vierten Einband wird durch zwei bildliche Illustrationen darauf hingewiesen, indem die Familien Konaté und Neumann nebeneinander platziert werden. Davon ausgehend können die Lerner*innen erkennen, dass dieser erste Band in einem afrikanischen Raum spielt, in dem sich deutsche und afrikanische Figuren treffen und miteinander austauschen (Anoumatacky et al., 2008, S.10). Darüber hinaus weckt auch die blaue Farbe der Einbände eine Vielzahl an mit dem Themenaspekt der interkulturellen Kommunikation verbundenen Assoziationen: Eine solche Farbe wird zum einen mit dem Himmel und dem Meer assoziiert und weist im Allgemeinen auf das Universum hin. Ihre Anwendung deutet somit die universale Dimension des Lehrwerks an. Sie trägt darüber hinaus dazu bei, die Neugier der Lernenden auf die weltweiten Tendenzen zu wecken, und bringt sie gleichzeitig dazu, Assoziationen zu globalen Themen leichter zu entwickeln. Zum anderen symbolisiert das Blau auch die Entfernung, die Reise oder die Bewegung, die ein häufiges Phänomen auf diesem globalisierten Planeten sind.

Dieser Paratext spiegelt insgesamt die Beziehungen deutschsprachiger Kulturen zu Afrika wider und lässt die Schüler*innen den Kulturdialog selbst verstehen. Dieses Verständnis wird zudem durch Textsorten erleichtert, in denen der interkulturelle Umgang mit Figuren erzählt wird. Es handelt sich im Lehrwerk konkret um einen Deutschen, Markus Neumann, und dessen Familie, die in Afrika angekommen ist, um den Kontinent zu entdecken. Diese Gelegenheit wird im Deutschunterricht genutzt, um den Deutschlernenden die kulturelle Diversität in Westafrika entdecken zu lassen. Am Thema Austausch wird eine Erzählung über die kulturelle Besonderheit Afrikas und den Kontakt zwischen zwei Familien, Nachbarn oder Identitäten dargestellt. Jenseits dieses Dialogs der Kulturen sind die Lernenden dazu aufgefordert, ihre eigenen oft stereotypen Barrieren in einer interkulturellen Situation zu überwinden. Die Themen – unter anderem „Willkommen in Afrika“ (Anoumatacky et al., 2008, S.9–10), „In der Schule“ (Anoumatacky et al., 2008, S.23–24), „Probier mal“ (Anoumatacky et al., 2008, S.51–52) sowie „Besuch im Dorf“ (Anoumatacky et al., 2008, S.82–83) –, mit denen die Lernenden im vorliegenden Textbuch arbeiten, weisen dabei auf diese Lust der Deutschen hin, Fremde bzw. Afrikaner*innen kennenzulernen, mit ihnen zu interagieren und einen Blick auf ihre Kulturen zu werfen. Diese metaphorische Darstellungsform „weiß sein“ in schwarzer Welt zeigt gleichzeitig eine Toleranz zwischen den Jugendlichen. Das Thema der Toleranz ist in der Einheit 7 mit dem Titel „Unser Deutschclub“ (Anoumatacky et al., 2008, S.95–96) zu diesem Zweck zu erarbeiten. Letzteres bringt Schüler*innen unterschiedlicher Kulturen mittels der deutschen Sprache ohne jegliche Ablehnung und Vorurteile zusammen.

Das ist eine Art und Weise, die Lerner*innen darauf vorzubereiten, das Fremde trotz des Hautfarben- und Kulturunterschieds zu tolerieren. Eine solche Toleranz ist neben dem Thema „Fremdenakzeptanz“ kontinuierlich im Band 2 zu entdecken (Amos, 2012).



Abb. 3: Vorderseite *IHR und WIR plus* Textbuch 2 (Hueber, 2009)



Abb. 4: Rückseite *IHR und WIR plus* Textbuch 2 (Hueber, 2009)

Das Thema des Zusammenlebens und die Akzeptanz von Fremden und von Kulturunterschieden stehen im Zentrum des Textbuchs 2 (Abb. 3 und 4). Die Deutschlernenden sollten nachempfinden, dass sie nach Deutschland reisen oder andere fremde Horizonte entdecken können, ohne von dem Zielland abgelehnt zu werden. In dieser Perspektive ist ein schwarzafrikanischer Schüler, Adama Konaté, von der Familie Rodecks in Deutschland eingeladen, um seine Schulferien dort zu verbringen (Anoumatakky et al., 2009, S. 26, S. 40). Die Sym-

bolisierung der roten Farbe auf den Einbänden drückt dabei eine solche Nähe aus und das Bild darauf symbolisiert darüber hinaus diese Annäherung explizit. Der afrikanische Junge ist darauf abgebildet, wie er seine Reise nach Deutschland vorbereitet. Diese Abbildungen zeigen die ersten ausländischen Erfahrungen eines jungen afrikanischen Schülers, der in eine fremde Welt eintaucht, in der er mit den Einheimischen interagieren soll. Die Aufnahme, die er vor Ort gefunden hat, ist ein Mittel geworden, das ihm erleichtert, Deutschland in all seiner kulturellen Vielfalt besser kennenzulernen (Hounhouenou, 2018, S. 16), seine Vorurteile gegenüber Fremden abzubauen und eine neue Sicht auf das Zusammenleben zu gewinnen. Diese Reise in die Fremde prägt sich somit als Anfang eines reichen Abenteuers und einer interkulturellen Begegnung ein. Die Aufmerksamkeit der Deutschlernenden ist darauf gerichtet, wie die Jugendlichen in Deutschland (Anoumatacky et al., 2009, S. 54–55 und S. 61) leben und sich gegenüber Fremden verhalten (Anoumatacky et al., 2009, S. 86–87). Aus dieser Sicht muss betont werden, dass dieses Verhalten der Jugendlichen bedeutet, dass es möglich ist, in einem fremden Land ohne Diskriminierung wegen des Hautfarbenunterschieds zu leben.



Abb. 5: Vorderseite *IHR und WIR plus* Textbuch 3 (Hueber, 2011)

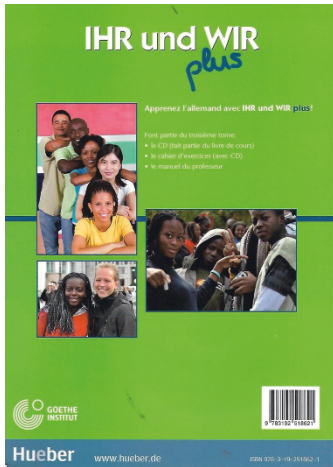


Abb. 6: Rückseite *IHR und WIR plus* Textbuch 3 (Hueber, 2011)

Im Textbuch 3 ([Abb. 5](#) und [6](#)) wird das Thema der Weltoffenheit bearbeitet. Diese Thematik wird durch den Paratext verständlicher. Die Deckblätter sind mit grüner Farbe hergestellt, die vor dem Hintergrund der Globalisierung eine spezifische Bedeutung erhält. In der Tat symbolisiert sie meistens die Fruchtbarkeit, die Natur, die Jugend, die beruhigende Atmosphäre etc. Die Kombination dieser Bedeutungen weist hermeneutisch auf ein Akzeptanzklima in einer hybriden Welt hin, in der die meisten Einwohner*innen jung sind und gemischte Identitäten haben. Auf den gleichen Seiten ([Abb. 5](#) und [6](#)) sind dazu Bilder von Jugendlichen verschiedener Herkunft illustriert. Letztere sind Studierende unterschiedlicher Herkunft. Mit der Differenz ihrer Hautfarben kann vermutet werden, dass einige vom afrikanischen Kontinent kommen und die anderen aus Europa sind. Auf den Bildern sind die Jugendlichen dargestellt, wie sie miteinander diskutieren. Die jungen Menschen lassen auch kein Gefühl von Rassismus aufkommen. Diese paratextuellen Elemente, die insgesamt einen Blick auf die Lebensmode von heutigen Jugendlichen nicht nur in deutschsprachigen Ländern, sondern auch auf der ganzen Welt werfen, zeigen die Plurikulturalität der Jugendlichen. Ebenfalls spiegelt der Buchtitel *IHR und WIR plus* die Weltoffenheitsthematik wider.⁵

- 5 Der Titel befindet sich häufig auf der Titelseite oder folgt dem Namen der Autor*innen. Er ist eine Aussage, die in den meisten Fällen das Werk einführt. Er kann in verschiedenen Formen verkörpert werden. Auf syntaktischer Ebene gibt es simple Titel und zusammengesetzte Titel. Letztere bestehen aus einem primären und einem sekundären Titel. Außerdem gibt es Titel, die sich auf den Inhalt der Arbeit beziehen, aber auch andere, die nur auf die Form des Buches verweisen. Die erste Form wird vom französischen Erzähltheoretiker Gérard Genette „Titre rhématique“ genannt und die zweite Form als „Titre thématique“ definiert

Das Wort „IHR“ kann in einer Begegnungssituation zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft das Fremde und die Alterität bezeichnen. Mit anderen Worten bedeutet es alles, was nicht zur eigenen Identität gehört. Es betrifft z. B. Unbekannte und Unvertraute, die als fremd wahrgenommen werden. Im Gegensatz dazu bedeutet der Terminus „WIR“ das Eigene, die Identität, Dinge, denen der Mensch vertraut, die er kennt und positiv wahrnimmt. Wenn die beiden Wörter von einem Komma getrennt wären, wie z. B. „IHR, WIR“, würde man denken, dass sie zwei verschiedene und parallele Welten symbolisch repräsentieren, die nicht in der Lage sind, sich auszutauschen und zu interagieren. Das Ziel auf diesem Gebiet ist nicht, den Deutschlernenden zu zeigen, dass es keinen Unterschied zwischen europäischen und afrikanischen Kulturen gibt. Auch ist nicht vom dichotomischen Widerspruch zwischen dem Zentrum und Peripherien bzw. zwischen Norden und Süden die Rede, sondern die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf die Kulturvielfalt und das Bedürfnis zur Weltoffenheit gelenkt. Durch die Präsenz der Konjunktion „UND“ verweist der Titel (*IHR und WIR plus*) auf eine interkulturelle Kommunikation und eine Offenheit gegenüber der Welt. Die Verwendung des Wortes „plus“ besteht in diesem Kontext darin, diese Idee der Weltoffenheit zu präzisieren. Von jener Buchkonzeption ausgehend kann bereits festgestellt werden, dass die Verfasser des Lehrwerks die Abschottung damit ausschließen und die Offenheit der Lernenden fördern. In Anbetracht einer solchen Ausgangslage kann geschlossen werden, dass die Schüler*innen dazu gebracht werden, einen Einblick in die globalisierte Welt und deren Vielfältigkeit zu erhalten. Ein solcher Einblick kann auf diese Weise zu einem erfolgreichen Lernprozess über das Fremde führen. Es kann Interesse und Freude bei den Schüler*innen wecken und zum Deutschlernen motivieren. Neben Deckblättern und dem Titel heben auch die Texte im Lehrwerk die Weltoffenheitsthematik hervor. In diesen erscheinen die jugendlichen Figuren als Vertreter*innen einer globalen Lebensart, die darauf besteht, nach dem Fremden zu streben (Anoumataky et al., 2011, S. 23). So symbolisiert zum Beispiel die Lehrwerksfigur Katrin, eine junge Deutsche, diese Offenheit. Sie ist ständig im Internet und versucht, einen Freundeskreis zu bilden und Kontakte über Grenzen hinweg zu knüpfen (Anoumataky et al., 2011, S. 8). Das Brieffreundschaftsforum steht ihr als ein Kommunikationsmittel zur Verfü-

(Genette, 1987, S. 47). Zusätzlich unterscheidet er eine dritte und vierte Titel-form. Während die dritte Form (Mischtitel) gleichzeitig und deutlich auf den Inhalt und die Form des Werkes verweist, findet man mit der vierten Form Schwierigkeiten, sie zu identifizieren (Genette, 1987, S. 50–53). Auf jeden Fall kann behauptet werden, dass der Titel über den Inhalt des Lehrwerks informiert, obwohl das partiell und begrenzt gemacht ist. Der Titel hat eine Beschreibungs-, Bezeichnungs- oder Identifikationsfunktion, eine Verführungsfunktion und schließlich eine konnotative und didaktische Funktion. All diese Funktionen sind bei der Paratextanalyse wichtig. In diesem Fall ist sie für die konnotative und didaktische Funktion des Titels interessant, denn *IHR und WIR 3 plus* enthält eine erzieherische Dimension.

gung, das ihr ermöglicht, Kontakte ebenso mit gleichaltrigen Deutschen wie mit Ausländer*innen innerhalb und außerhalb Deutschlands zu haben, was sie wohl geschafft hat, wie sich im Folgenden feststellen lässt: „Jetzt kenne ich zehn Jugendliche aus der ganzen Welt. Geschrieben hatten mir am Anfang noch mehr. [...] Jugendliche aus Europa, Asien, Afrika und Australien haben mir geschrieben“ (Anoumatacky et al., 2011, S.8–9). Die Thematisierung dieses Verhaltens kann für die Schüler*innen lehrreich sein. Während ihres E-Mail-Austausches bemerkt die deutsche Figur zum einen die Kulturgemeinsamkeiten mit ihren fremden Brieffreund*innen, als letztere ihr von ihrem Leben erzählen und wissen wollen, wie ihr Schulalltag aussieht und was sie in ihrer Freizeit macht: „Es gibt viele Gemeinsamkeiten. So trifft man sich eigentlich in jedem Land nach der Schule mit seinen Freunden und unternimmt etwas mit ihnen“ (Anoumatacky et al., 2011, S.9). Zum anderen stellt sie wichtige Kulturunterschiede fest und trotzdem setzt sie ihr Interesse für das Fremde fort (Anoumatacky et al., 2011, S.9). Es soll hier unterstrichen werden, dass solche Beziehungen mit zu anderen Kulturen gehörenden Menschen im Kontext der Globalisierung notwendig sind, weil sie auf der Toleranz bei Kulturunterschieden und auf gegenseitigem Respekt fußen. In diesem Sinne wird die Denkweise der Lernenden aktiviert. Die Texte aus den Lektionen dieses Bandes weisen dabei ausreichend auf jene Erziehung hin. Im Text „Junge Afghanen zu Gast in Sachsen“, wo junge Afghan*innen und Deutsche gut auf eine Begegnung mit Fremden vorbereitet werden, zeigt sich der Stellenwert der Erziehung zur Offenheit. Es handelt sich tatsächlich um einen Umgang zwischen neun Schülerinnen der Aisha-i-Durani Schule, zehn Schülern der Amani Oberrealschule für Jungen in Kabul und den deutschen Lernenden, die von ihren jeweiligen Lehrkräften auf landeskundlicher Ebene gut vorbereitet waren, sodass sie mit keinerlei Schwierigkeiten in Deutschland konfrontiert wurden (Anoumatacky et al., 2011, S.12–13) und sich miteinander verständigen konnten.

5 Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Globalisierung bedeutsame Veränderungen für die deutsche Sprachdidaktik im frankophonen Afrika mit sich gebracht hat. Im vorliegenden Beitrag sind diese Umwandlungen durch das lokale Lehrwerk *IHR und WIR plus* auf zwei hauptsächlichen Ebenen durchgeführt worden. Formal ist der Akzent auf die Wichtigkeit paratextueller Elemente in DaF-Lehrwerken gelegt, Deutschlernende zu zutreffenden Auseinandersetzungen mit den Mutationen der globalisierten Welt zu befähigen. Die Analyse des Titels hat folglich gezeigt, dass es um eine sinnvolle Wortgruppe geht, die auf das Symbol des Zusammenlebens zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen verweist. Eine solche Bedeutung spiegelt sich zudem durch die Bücherdeckblätter wider, auf denen der Umgang zwischen Kulturen und die Weltoffenheit illustriert sind. Es ist heutzutage kein Geheimnis mehr, dass der Gebrauch des Paratexts im DaF-Unterricht kulturelles Wissen zur besseren Kenntnis über das Fremde vermittelt. Dessen Verwendung

dient in dieser Überlegung dazu, den Lernenden das Globalisierungsthema besser zu erläutern. Auf thematischer Ebene hat diese Analyse angedeutet, dass die Globalisierung die Einführung von Themen wie kulturelle Vielfalt, Toleranz, Fremdenakzeptanz, Zusammenleben und Weltoffenheit im Text ermöglicht hat. Von nun an darf gefragt werden, ob man auf diese Konzepte im Rahmen der Sprachdidaktik in einer Epoche verzichten kann, in der die verschiedenen Völker zur kulturellen Kommunikation quasi verpflichtet sind.

Literatur

- Amos, S. K. (2012). Standardisierung und Beschleunigung: Zur Beziehung von Spätmodernen Gesellschafts- und Subjektverhältnissen. In B. & W. Assmann, *Normen, Standards, Werte – was die Welt zusammenhält* (S. 35–50). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Anoumatacky, M., Kpogli, E., Ndao, M., Nyankam, M., Ngatcha, A., Ouédraogo, D. & Schümann, A. (2008). *IHR und WIR plus 1*. Hueber Verlag.
- Anoumatacky, M., Kpogli, E., Ndao, M., Nyankam, M., Ngatcha, A., Ouédraogo, D. & Schümann, A. (2009). *IHR und WIR 2 plus*. Hueber Verlag
- Anoumatacky, M., Kpogli, E., Ndao, M., Nyankam, M., Ngatcha, A., Ouédraogo, D. & Schümann, A. (2011). *IHR und WIR 3 plus*. Hueber Verlag.
- Bhabha, H. K. (1997). Verortungen der Kultur. In E. Bronfen, B. Marius & T. Steffen, *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusedebatte* (S. 123–127). Stauffenburg Verlag.
- Brock, D. (2008). *Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.
- Campo, I. S. (2010). Was ist die Globalisierung – und wie hat sich entwickelt?. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 2010 (10), 4–7.
- Chaabita, R. (2010). Migration clandestine africaine vers l'Europe: Approche socio-économique et politique. In R. Chaabita, *Migration africaine vers l'Europe. Un espoir pour les uns, un problème pour les autres* (S. 9–35). L'Harmattan.
- Defarges, P. M. (2004). *La mondialisation* (5. Aufl.). Presses universitaires de France.
- Dieter, H. (2003). Informationen zur politischen Bildung. *Chancen und Risiken für Entwicklungsländer*, 280, 34–38.
- Diop, E. I. (2010). Germanistik im subsaharischen Afrika. *Wirkendes Wort*, 60 (2), 317–334.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Glossar (2022). <https://www.literaturtheorien.uni-wuppertal.de/index.php?id=463&L=0>

- Gueye, O. (2014). *Curriculare Perspektiven zur Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrerbildung im westafrikanischen Senegal*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Heinz, S. (2006). Vernetzt denken. In S. Marosi (Hrsg.), *Globales Denken: kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Globalisierungsprozesse* (S. 23–57). Peter Lang.
- Hille, A. (2012). Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In B. Hans-Bianchi (Hrsg.), *Halbsjahresschrift des Zentrum für die Didaktik der deutschen Sprache* (S. 60–70). Universität Siena.
- Hounhouenou, Y. A. (2018). Landeskunde und einheimische kulturelle Erben als Beitrag zum Erwerb einer Fremdsprache: Studie zu den Lehrwerken IHR und WIR plus. *RILALE-UAC*, 3 (1), 13–22.
- Mitter, O. A. (2002). Globalisierung und Weltpädagogik. *BuE*, 55 (4), 357–364.
- Nünning, A. (2013). Globalisierung und Globalisierungstheorien In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorien* J. B. Metzler, 274-275.
- Pal, A. (2003). *Paratext and interpretation of fiction* [Dissertation]. Hyderabad.
- Pereya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes: Images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*, 4, 1–2.
- Preyer, G. (2007). Kulturelle Globalisierung und europäische Identität und Kultur. *Marburger Forum. Beiträge zur geistigen Situation der Gegenwart*, 8 (2), 1–12.
- Wedler, J. M. (2021). Interkulturelle Begegnungen im virtuellen Raum. *Unterricht in und nach der Pandemie. Digitalisierung als Chance interkultureller Begegnungen im virtuellen Raum, IDV-Magazin*, 100, 15–22.

Vom Orientierungsinstrument zum Kontrollmechanismus? Kontroversen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Karin Ende, Waldemar Martyniuk

in Zusammenarbeit mit Silvia Demmig, Karin Kleppin, Yuan Li und Katrin Wisniewski

Wer kennt ihn nicht, den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, meist nur GER genannt?

Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen eher als Orientierung dient oder rein für das Testen und Prüfen genutzt wird, im Migrationskontext sogar eher Türen verschließt als öffnet. Dabei stellt der Beitrag klar, welchen Nutzen das Instrument für Fremdsprachenunterricht generell hat bzw. haben kann und dies auch über Europa hinaus. Es wird darauf eingegangen, was der 2020 erschienene Begleitband an Neuem bringt und welche Anforderung an Lehrkräftequalifizierung und Testentwicklung gestellt werden müsste, um der Intention der Veröffentlichung(en) gerecht zu werden.

1 Die ursprüngliche Intention des GER: Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung

Karin Kleppin befasste sich in ihrem Statement auf dem Podium Plus mit der ursprünglichen Intention des GER und den Auswirkungen auf Unterricht, unterrichtsbezogenes Prüfen und Lehrer*innenfortbildung. Sie betont, dass bei der Allgegenwart der sogenannten Niveaustufen in Lehrwerken, Kursprospekten, Prüfungen und Einstufungstests oft vergessen wird, dass der GER, als er 2001 erschien, schon eine lange Entwicklungsphase hinter sich hatte. Der Europarat hatte sich in seiner Sprachenpolitik seit den 1980er Jahren mit dem *Threshold Level English* und der Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, mit der Entwicklung von Deskriptoren und Rahmenvorgaben beschäftigt und sich von Beginn an einem kommunikativ pragmatischen Ansatz verpflichtet gefühlt (s.u.a. Bausch et al., 2011). Denn nicht die Niveaufeststellung, sondern das Erreichen sprachlicher Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen gilt im GER als ein Hauptziel fremdsprachlichen Unterrichts. Lernende können andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen. Sie können eigene Meinungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen anderer Kulturen sprachlich angemessen umgehen, d. h. am gesellschaftlichen Leben teilnehmen.

1.1 Auswirkungen des GER auf den Unterricht

Insgesamt zielt Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht darauf ab, systematisch die für die Lernenden relevanten Themenfelder zu berücksichtigen, wie etwa die persönliche Lebensgestaltung, Ausbildung, Schule und Beruf. Dies hängt von der jeweiligen Adressatengruppe, ihren kognitiven Fähigkeiten, vom Unterrichtskontext im jeweiligen Land und weiteren Faktoren ab. Handlungsorientierung wird meist in enger Verbindung mit Kompetenzorientierung gesehen, bei der vor allem zählt, was jemand zu einem bestimmten Zeitpunkt kann oder können soll und nicht etwa darum, wieviel die Lehrkraft als Input in eine Unterrichtseinheit einbringt.

Die didaktisch-methodischen Unterrichtsprinzipien Kompetenz- und Handlungsorientierung sind eng mit dem GER und dem Begleitband verbunden.

1.2 Auswirkungen des GER auf unterrichtsbezogene Prüfungen

Bei international anerkannten standardisierten Prüfungen kann man mittlerweile davon ausgehen, dass sie zumeist handlungsorientiert konzipiert sind und sich an authentischen Kommunikationssituationen orientieren. Auch in einen auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht gehört, dass evaluiert wird, ob bzw. in welchem Umfang die Lernenden am Ende einer Lernphase über die angezielten Kompetenzen verfügen. Im Hinblick auf die anvisierte Adressatengruppe gilt es dabei immer, lebensweltlich relevante Aufgaben zu erstellen. Sprachliche Mittel finden Berücksichtigung, sie sind allerdings den Sprachhandlungen weitgehend untergeordnet. Wenn es z. B. darum gehen soll, in einer mündlichen Prüfung über etwas Erlebtes zu berichten, dann werden in der Regel auch in einer Prüfungsaufgabe Vergangenheitsformen erwartet.

Unterrichtsbezogene Prüfungen müssen keinesfalls nur als Fremdevaluation durch die Lehrenden erfolgen, sondern können ebenso gut als Selbst- oder Peerevaluation geschehen. Grundsätzlich gilt, dass für die Lernenden ein hohes Maß an Transparenz hergestellt wird. Sie sollten einerseits erkennen, welche Kompetenzen in einer Lerneinheit entwickelt werden, worum es geht und mit welchem Ziel sie etwas lernen. Sie sollten wissen, welche Kompetenzen dann überprüft werden und anhand welcher Kriterien dies geschieht (s. u. a. Grotjahn & Kleppin, 2015; Hinger & Stadler, 2018).

Für unterrichtsbezogene Prüfungen im Bereich DaF ist das Verdienst des GER die Verdeutlichung, dass schon kleine Schritte einen Erfolg darstellen und dass dieser Erfolg z. B. über die Kann-Beschreibungen auch für Lernende erfahrbar ist. Selbst das Erreichen eines A1-Niveaus in einer Prüfung kann schon zu einem Gefühl der Selbstwirksamkeit beitragen, sich damit positiv auf den Lernerfolg auswirken und für das weitere Lernen motivieren.

1.3 Der GER in der Fortbildung

In Fortbildungen sind die Begriffe Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung zwar zumeist verankert, die konkrete Umsetzung im Unterricht

lässt allerdings noch zu wünschen übrig. Denn Lehrende benötigen für die Umsetzung der genannten Prinzipien die Fähigkeit, selbst handlungsorientiert zu unterrichten und adäquate Prüfungen für den Unterricht zu erstellen. Diese gilt es zu schulen.

Im Hinblick auf Prüfungen gilt es, *assessment literacy* zu entwickeln. Dazu gehört u. a. die Fähigkeit

- Ergebnisse von standardisierten Prüfungen zu interpretieren und mit Lernenden die Ergebnisse zu besprechen,
- sinnvoll auf standardisierte Prüfungen vorzubereiten, die Wahrnehmung dafür zu schärfen, welche Kompetenzen genau in der Prüfung getestet werden,
- eigene handlungsorientierte Prüfungsaufgaben zu konzipieren,
- mit Bewertungen transparent umgehen zu können, also Lernende bei der Wahrnehmung zu unterstützen, worauf sie besonders achten müssen,
- ein angemessenes Feedback zu den selbsterstellten Prüfungen zu geben, indem unter Nutzung von Kann-Beschreibungen auch Fortschritte gewürdigt werden (Kleppin, 2022).

1.4 Schlussfolgerungen und Desiderate

Die Diskussion während des Podiums ergab Desiderate, die vor allem im strukturellen, institutionellen Umfeld liegen. Demnach sei es wünschenswert, dass es niederschwellige Weiterbildungsangebote für Lehrende gäbe, um die oben genannten Kompetenzen erwerben zu können, sogar unter Umständen darin, Lernendenautonomie durch die Anleitung zum Verständnis der Deskriptoren zu fördern. Hilfreich für Lehrende wäre zudem, eine Anleitung zu erhalten, wie Deskriptoren für spezifische Lerner*innengruppen zu differenzieren seien und wie zu erreichen sei, dass der GER nicht als Folie für ein *teaching to the test* gelesen werde.

2 Testen und Prüfen mit dem GER

Während sich Karin Kleppin mit dem unterrichtsbezogenen Prüfen fremdsprachlicher Kompetenzen befasste, untersuchte Katrin Wisniewski den wohl bekanntesten Nutzungsbereich des GER kritisch, den des Testens und Prüfens. Auch sie betont, dass der Referenzrahmen in erster Linie als sprachpolitisch-orientierungsinstrument mit seiner Betonung der Handlungsorientierung zu verstehen sei und nicht als Instrument der Standardisierung (z. B. von Tests und Prüfungen).

Zu beobachten ist bei der Handhabung des GER in ganz unterschiedlichen Kontexten auch jenseits der Diagnostik aber vielfach ein ausschließlicher Fokus auf die Skalen und deren Niveaustufen. In gewisser Weise hat sich der Gebrauch der Skalen *ohne* wirkliche umfassende Referenz auf den GER und die zur Verfügung stehenden Zusatzmaterialien also verselbständigt. Der GER wird

vielfach mit den Skalen bzw. den Niveaustufen gleichgesetzt, was von einem reduzierten Verständnis des Referenzrahmens zeugt und zum Nachteil GER-bezogener Tests und Prüfungen gereicht. So scheinen die umfassenden Begleitdokumente und -tools zum GER u.a. auf den Seiten des Europarats und des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz deutlich weniger Aufmerksamkeit zu erlangen, als sie verdienen würden.

2.1 Testentwicklung mit Bezug auf den GER

Der Bezug von Tests des Deutschen als Fremdsprache (seltener: des Deutschen als Zweitsprache) auf den GER wird demgemäß häufig sowohl in der Wahrnehmung von *test takers* als – leider – gelegentlich auch von Seiten der Testentwickler*innen auf die Frage danach beschränkt, welche Niveaus getestet werden.

Einen Test auf den GER „zu beziehen“, erfordert jedoch umfassende Maßnahmen. Wie komplex der Bezug von Tests und Prüfungen auf den GER ist, wird aus dem dafür bereitgestellten Handbuch des Europarats deutlich (Europarat, 2009): Voraussetzung ist zunächst ein gutes Verständnis der Niveaustufen (Familiarisierung). Ferner müssen sowohl Testinhalte als auch Aufgaben(formate) je klar auf den GER bezogen werden und es müssen Nachweise dafür erbracht werden, warum welche rezeptiven und produktiven Aufgaben bzw. Texte auf welchen GER-Niveaus angesiedelt werden. Hierfür steht eine ganze Reihe qualitativer und quantitativer Verfahren zur Verfügung. Mit Blick auf die gesamte Testlandschaft des Deutschen als L2 ist aber eine lückenhafte Transparenz und Dokumentationsfreude beim GER-Bezug zu konstatieren: Nur in Einzelfällen lassen sich empirische Validierungsergebnisse dazu in Publikationen auch wirklich detailliert nachvollziehen (z. B. Kecker, 2011).

2.2 Zur lückenhaften empirischen Grundlage der GER-Niveaus

Während für das Englische mit dem *English Profile* ein großes empirisches Projekt besteht, das dazu dient, genauer zu verstehen, welche sprachlichen Merkmale im Englischen typisch für einzelne Niveaustufen sind (sogenannte Referenzniveaubeschreibungen), fehlt ein ähnliches Unterfangen für das Deutsche noch. Zwar liegt *Profile Deutsch* vor (Glaboniat et al., 2005); dies beruht aber nicht auf authentischen L2-Texten und -Diskursen, sondern auf einem Konsens von Expert*innen. So ist letztlich unklar, was Lernende des Deutschen auf welchen GER-Niveaus eigentlich typischerweise sprachlich tun. Nicht nur für das Testen und Prüfen, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht und dessen curriculare Grundlagen wäre es aber von enormer Bedeutung, solche empirisch sattelfesten, korpusbasierten Referenzniveaubeschreibungen für das Deutsche zu entwickeln – nur so können auch Tests letztlich solide auf den GER bezogen werden.

2.3. Fehlende Validierungskultur GER-basierter *high-stakes*-Prüfungen

Eine solche Grundlage wird auch deshalb dringend gebraucht, da zunehmend *high-stakes*-Entscheidungen auf Grundlage GER-basierter Tests getroffen werden. Derartige Tests können über einen Aufenthaltstitel entscheiden wie beim Deutschtest für Zuwanderer (DTZ). Sie entscheiden auch über den Hochschulzugang, wie bei der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH), dem TestDaF und einer Reihe weiterer Verfahren. Gelegentlich sind GER-basierte Tests auch Grundlage für Übergangsentscheidungen im Schulsystem, wie teilweise beim zunehmend auch innerhalb von Deutschland eingesetzten Deutschen Sprachdiplom erster Stufe (DSD I) zu beobachten ist (Gamper & Steinbock, 2020; Wisniewski et al., 2020).

Für die Qualität von Tests und Prüfungen ist deren Validität entscheidend. Die Validität betrifft alle Ebenen des Testens, z. B. die Zuverlässigkeit von Testergebnissen, die Aussagekraft der getesteten Inhalte usw. In modernen Validierungsansätzen spielt auch die Ebene der Konsequenzen von Tests eine ganz zentrale Rolle. Tests können sich schließlich in erwünschter oder unerwünschter Form auf den Unterricht auswirken, auf Individuen und ganze Bildungssysteme. Deshalb gehört zur Validierung entscheidend dazu, auch die Folgen der Testverwendung mit in den Blick zu nehmen.

Sobald auf Basis von Tests Entscheidungen über Menschen getroffen werden, die deren Leben stark beeinflussen, muss besonderer Wert darauf gelegt werden, dass diese Entscheidungsgrundlage auch belastbar ist und Konsequenzen von Tests wirklich erwünscht sind. So sollten beispielsweise folgende Fragen beantwortet werden können:

- Kann ich sicher sein, dass ein Mensch mit B1-Niveau die sprachlichen Voraussetzungen für eine Niederlassungserlaubnis erfüllt (nicht aber mit A2)?
- Sind Studieninteressierte, die die DSH oder den TestDaF nicht mit mindestens Niveau B2.2/C1.1 bestehen, wirklich sprachlich nicht studierfähig?

2.4 Vermittlung von *assessment literacy* und akademische Validierungsforschung als Kernaufgabe für das Fach DaF/DaZ

In Bezug auf die Validität von Tests hinsichtlich der Konsequenzen für Individuen ist dilemmatisch, dass die Verantwortung dafür den üblichen Handlungsbereich von Testentwicklungsinstitutionen übersteigt (oder dies dort so wahrgenommen wird). Institutionen, die Sprachtests einsetzen, besitzen wiederum meist nicht die fachliche Expertise, empirisch zu untersuchen, ob die von ihnen eingesetzten Tests wirklich so funktionieren, wie sie sich das wünschen. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, dass eine akademische, unabhängige und kritische Validierungskultur zu Tests des Deutschen als L2 systematisch weiterentwickelt wird (Pochon-Berger & Lenz, 2014).

Bereits in die Ausbildung gehört ganz selbstverständlich die Vermittlung von Kompetenzen zum Testen und Prüfen in DaF/DaZ (*assessment literacy*). Dies geschieht bislang jedoch nur an vereinzelt Hochschulinstandorten. Nur so kann jedoch unabhängige akademische Testforschung v. a. auch im Bereich der Konsequenzen von Sprachtests entstehen und ausgebaut werden.

2.5 Schlussfolgerung und Desiderate

Fazit aus den oben geschilderten Herausforderungen kann nicht sein, den GER im Ganzen als unzureichend zu klassifizieren und abzuwehren. Das Dokument hat zweifellos erhebliche Fortschritte für das Unterrichten sowie für das Testen und Prüfen von DaF mit sich gebracht. Stattdessen brauchen wir mehr Forschung zum GER und zu seinen Grundlagen und eine besser ausgebaute und breit akzeptierte Validierungs- und Forschungskultur im Bereich des Testens und Prüfens insgesamt.

Die Diskussion während des Podiums unterstrich die Forderung nach einem verstärkten profilorientierten Ansatz beim Testen und stellte die Frage, ob im berufssprachlichen Kontext nicht eher ein szenariobasierter Ansatz zur Feststellung von Sprachkompetenzen geeignet sei.

3 Auswirkungen des GER im Bereich DaZ

Auf die möglichen weitreichenden Konsequenzen des Nichtbestehens GER-basierter Tests hat Katrin Wisniewski hingewiesen. Silvia Demmig beleuchtete spezifisch für den Bereich der Zuwanderung Auswirkungen des GER im Zusammenhang mit Regulierungen von Curricula, Tests und Kursangeboten im Migrationskontext in Österreich.

3.1 Fehlende Repräsentanz des Kontextes von erwachsenen Lernenden im Bereich DaZ

Bereits kurz nach der Veröffentlichung des GER sind die ersten kritischen Stimmen aus den Kreisen der DaZ-Didaktik laut geworden, die die Zielgruppe der damals noch nicht als Integrationskurse bezeichneten Maßnahmen der Erwachsenenbildung im GER nicht repräsentiert sah. Auf deren Lehr-Lernsituationen hatte der GER keinen Bezug genommen und er bot keine Anknüpfungspunkte für die Konzeption von Kursen, die durch ungesteuerten Spracherwerb, heterogene Lerngruppen, berufsbezogene bzw. berufsvorbereitende Ausrichtung und handlungsermächtigendes Lehren und Lernen gekennzeichnet waren. Darüber hinaus, und das ist ein entscheidender Punkt, wurden schwach alphabetisierte Kursteilnehmende völlig ausgeblendet. Denn bei der Entwicklung des GER wurde von einer Zielgruppe mit abgeschlossener Primarstufe ausgegangen, von Personen also, die sich über den schulischen Bildungsweg Basiskompetenzen aneignen und diese verfestigen konnten (Ramoser, 2008). Insofern könnte dem GER auch ein *bias* attestiert werden. Hans Barkowski (2003) beispielsweise bezeichnete ihn als mittelschichtorientiert.

Die Kursleitenden und Curriculumverantwortlichen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Österreich stehen zudem vor der Situation, dass sie durch die starken Eingriffe, die der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) über die Curricula, Tests und begleitenden Maßnahmen ausübt, die didaktischen Grundsätze ihrer Arbeit in der Erwachsenenbildung im Bereich der Zuwanderung nicht mehr verwirklichen können, wie bei Haas und Schröder (2018) nachgelesen werden kann.

3.2 Fehlende Berücksichtigung von mehrsprachigen Repertoires und mangelnde Aktualität in Bezug auf multilinguale Konstrukte des Spracherwerbs im GER

Eine weitere Kritik bezieht sich auf die dem GER zugrundeliegenden Konzepte von Mehrsprachigkeit. Bereits 2003 kritisiert Barkowski, dass der GER die multilingualen Kompetenzen von Menschen, besonders diejenigen, die sich durch Migration entwickeln, nicht abbildet. Im Begleitband sind zwar Skalen zu plurilingualen Kompetenzen, vor allem für die Kompetenz der Mediation, entwickelt und hinzugefügt worden (dazu North & Piccardo, 2016). Die Kritik, dass das Konzept von Sprache und Sprachenlernen bzw. Spracherwerb, das hinter dem Referenzrahmen steht, nicht auf mehrsprachige Repertoires von Menschen in der Migrationssituation ausgerichtet ist, muss aber vom heutigen Standpunkt aus noch einmal bekräftigt werden. Ebenfalls kann bezweifelt werden, ob der GER in seiner Entstehungsgeschichte überhaupt jemals auf einem solchen stringenten theoretischen Konzept von Sprache und Sprachlernen bzw. Spracherwerb beruhte (Lutjeharms, 2005).

Die Tatsache, dass weitere theoretische Ansätze zu plurikulturellen Kompetenzen (z. B. auf dem CARAP¹ beruhend) im Begleitband hinzugefügt wurden, führt aus Sicht von Silvia Demmig eher dazu, dass ein Flickenteppich von unterschiedlichen Konstrukten, die jeweils für sich unterschiedlich gut ausgearbeitet und in theoretischen Hintergründen verankert sind, entstanden ist. Im Anschluss an die internationale Testwissenschaft (Schissel et al., 2019) fordert sie daher völlig neue Ansätze und Zugänge zur Erarbeitung von Konstrukten und Testmethoden, die aktuelle Theorien der Mehrsprachigkeit abbilden.

3.3 Schlussfolgerung und Desiderate

Für die Sprachverwendung und den Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen in der Migrationsgesellschaft bleibt die fundierte Erarbeitung eines Konstrukts, das etwaigen Skalen oder gar Tests zu Grunde gelegt werden könnte, ein Desiderat.

Die Diskussion während des Podiums betonte, dass die Fragen „Was heißt Sprache im Migrationskontext?“ oder „Was brauchen Zugewanderte an Sprache

1 Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: <https://carap.ecml.at>.

wirklich?“ neu gedacht werden müssen und dabei das Konzept von Mehrsprachigkeit als Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus situationsabhängig in beruflichen oder schulischen/universitären Bildungssituationen erforderlich sei.

4 Die Wirkung des GER außerhalb Europas am Beispiel Chinas

Der GER hatte und hat in einem weiteren Bereich, der ursprünglich nicht intendiert war, eine beachtliche Rezeption, und zwar außerhalb Europas wie bspw. in Israel, Brasilien und auch in Asien (Vietnam, Thailand und Japan). Yuan Li legte dar, wie die Kann-Beschreibungen des GER und die Betonung kommunikativer Sprachkompetenz Denkanstöße zur Reform der Sprachlehre und der Bewertung sprachlicher Kompetenz in China geschaffen haben.

4.1 Auswirkungen des GER auf das Verständnis von Sprachunterricht in China

Der GER wurde 2003 in China nicht für Deutsch, sondern für Französisch eingeführt. Seitdem wird er in China von mehreren Wissenschaftler*innen vorgestellt, analysiert und reflektiert. Die chinesischen Sprachlehrenden stimmen mit dem handlungsorientierten Grundkonzept des GER überein, wodurch sich die traditionelle Auffassung von Fremdsprachenlehren und -lernen radikal verändert hat (Cen & Zou, 2011). Die Anwendung des GER hat in China den Paradigmenwechsel von der Wissensorientierung hin zur Kompetenzorientierung in der Bildung maßgeblich beeinflusst. Dieser Einfluss spiegelt sich z. B. im *Curriculum für Englisch in Schulen* (2003) wider, in dem ebenfalls die sprachlichen Ziele als Kann-Beschreibungen formuliert wurden.

Der zweite Bereich, in dem der GER in China stark rezipiert und eingesetzt wird, ist Chinesisch als Fremdsprache. So wurde eine gemeinsame Kompetenzbewertungsskala nach dem Modell des GER für Chinesisch als Fremdsprache entwickelt. Außerdem beeinflusste der GER das Konzept des Unterrichts von Chinesisch als Fremdsprache, nicht zuletzt durch die Entwicklung von Lehrmaterialien, die auf diesem Instrument basieren.

Derzeit gibt es auch Versuche, den chinesischen Referenzrahmen für Englisch am GER zu orientieren. Die Versuche beziehen sich hauptsächlich auf die Teilfertigkeiten Schreiben und Hören. Peng (2021) untersuchte die Andockung des chinesischen Referenzrahmens für Englisch (CSE) im Bereich Schreiben an den GER. Peng und Liu (2021) untersuchten die Andockung an den GER in Bezug auf das Hören.

Im Vergleich zu Englisch als Fremdsprache und Chinesisch als Fremdsprache findet der GER bedauerlicherweise nur begrenzte Aufmerksamkeit im Bereich DaF in China. Und doch ist auch für Deutsch die zunehmende Rezeption sichtbar: Weng (2016) hat verschiedene DaF-Prüfungen untersucht und darauf hingewiesen, dass durch die Orientierung auf den GER Prüfungsinhalte, Aufgabentypen und Bewertungskriterien vergleichbar sind. Und im neuen Bildungsstan-

dard für Deutsch an Schulen in China wurden vier Schlüsselkompetenzen festgelegt: Sprachkompetenz, Kulturbewusstsein, Denkvermögen und Lernkompetenz (Li & Li, 2019). Schließlich wurde im Verlag für Fremdsprachenlehre in Shanghai vor Kurzem eine wichtige Publikation veröffentlicht, in der der Referenzrahmen ausführlich dargestellt wird und Empfehlungen beinhaltet, wie man ihn im Unterricht einsetzen kann (Ende et al., 2022).

4.2 Schlussfolgerungen und Desiderate

Die Diskussion während des Podiums ergab Fragestellungen hinsichtlich der Kompatibilität von GER-basierten Curricula mit der Schulrealität bspw. in Asien sowie dem Umgang mit Sprachvarietäten in einem Land wie Brasilien. Signifikant ist ein hoher Bedarf an Vernetzung und Austausch darüber, wie in außereuropäischen Ländern der GER eingeführt wurde bzw. wie Synergien vor allem für Deutsch als Fremdsprache geschaffen werden könnten.

5 Der GER-Begleitband 2020

Im Jahr 2014 beauftragte der Europarat eine Expert*innengruppe damit, die ursprüngliche Version des GER aus dem Jahr 2001 zu überprüfen und zu ergänzen. Es galt, die Kernkonzepte des GER, insbesondere den handlungsorientierten, mehrsprachigen Ansatz und die Mediation weiterzuentwickeln, um das Deskriptorenschema zu vervollständigen.

Zwei Texte bildeten den konzeptionellen Hintergrund für das Projekt: *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (Coste & Cavalli, 2015) und *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference* (North & Piccardo, 2016).

Die neue Version des GER wurde als *CEFR Companion Volume* in englischer Fassung vom Europarat 2020 veröffentlicht, relativ schnell vom Goethe-Institut ins Deutsche übersetzt und erschien als *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, bewerten. Begleitband* im Klett Verlag. Übersetzungen in weitere etwa zehn Sprachen sind zurzeit (Juli 2022) in Bearbeitung. Waldemar Martyniuk fasst die Bedeutung des Begleitbandes zusammen.

5.1 Der Status des Begleitbandes

Die Aussagen der Autor*innen des Begleitbandes machen deutlich, dass es sich bei dieser Neuerung eigentlich nicht nur um eine Begleitung oder Ergänzung des GER 2001 handelt. Der Begleitband solle vielmehr den GER ersetzen, er präsentiere die Kernaussagen des GER in benutzerfreundlicher Form (North, 2021).

Er enthält eine Weiterentwicklung der für den DaF-Unterricht besonders bedeutsamen Lernbereiche der Mediation und des plurilingualen und plurikulturellen Lernens, der Online-Kommunikation sowie die Berücksichtigung des Umgangs mit Literatur. Inhaltlich ergänzt der Begleitband den bestehenden GER u. a. um

- die Definition einer umfangreichen Skalierung für den Bereich Mediation,
- neue Deskriptoren für Online-Interaktion, Telekommunikation, Umgang mit kreativen Texten und Literatur,
- neue Skalen für plurikulturelle bzw. mehrsprachige Kompetenzen,
- Deskriptoren für ein neues „vor-A1-Niveau“.

Die wichtigsten Innovationen des Begleitbandes berücksichtigen die Diskussionen seit der Veröffentlichung des GER 2001. Allem voran wird die Sichtweise von Lernenden als sozial Agierende, die ihre kommunikativen Aufgaben in kollektivem, kollaborativem Handeln ausführen, explizit herausgestellt. Empfohlen wird im Begleitband nun noch expliziter der handlungsorientierte Ansatz als dies 2001 schon der Fall war. Erstaunlich breit angelegt ist das Konzept der Mediation. Zudem wird die Mehrsprachigkeit als wichtiges Bildungsziel hervorgehoben, mit dem Ziel, dass Lernende mehrsprachige, interkulturelle Sprechende werden (Byram, 2008) und Teilkompetenzen in einem sich ständig weiterentwickelnden Repertoire entwickeln, das ganzheitlich auf verschiedene Sprachen (Herkunftssprachen, Schulsprache, zusätzliche Sprachen sowie jede Form der sprachlichen Begegnung) ausgerichtet ist.

5.2 Implikationen des Begleitbands für das Lehren, Lernen und Beurteilen

Der Begleitband fügt ein bedeutendes Konzept für die Curriculum- und Testentwicklung hinzu, nämlich das der Bedarfsprofile. Damit ist die Verwendung von skalierten Deskriptoren, um die kommunikativen Bedürfnisse bestimmter Gruppen in einem frühen Schritt des Planungsprozesses zu identifizieren, gemeint. Diese sollen bei der Erstellung solcher Profile behilflich sein, bevor ein Curriculum oder ein Bildungsstandard entwickelt wird. Solch differenzierte Profile – statt nur eine globale Ebene als erforderlichen Standard festzulegen – sind von grundlegender Bedeutung, insbesondere im Kontext der Zuwanderung. Leider ist die Anforderung eines einheitlichen Niveaus in allen Fertigkeiten immer noch die europaweite Norm für Einreise, Aufenthaltstitel und Staatsbürgerschaft (Rocca et al., 2020).

Der Begleitband räumt ein, dass es einfacher sei, zu evaluieren, wie diese neuen Konzepte im Unterricht und unterrichtlicher Bewertung im Klassenzimmer umgesetzt werden können, als dies in einem formalen Prüfungskontext der Fall sein kann. Der GER beschäftigt sich ja in erster Linie mit Lernen und Lehren – erst dann mit der Beurteilung. Der neue GER fördert eine breitere Sichtweise der Leistungsmessung, die auch eine Evaluierung für das Lernen und als Lernen umfasst.

5.3 Schlussfolgerung und Desiderate

Die Weiterentwicklung der Mediation, die Rückführung der Literatur in den Lernkontext und die Öffnung hin zum zukunftsorientierten Bereich der Online-Kommunikation bieten einen nachvollziehbaren Zugang zu zeitgenössi-

scher Bildung – einer Bildung, die auf allen Sprachkenntnissen, allen Sprachen im Repertoire des Einzelnen basiert und von ihnen angetrieben wird. In diesem Sinne ist der GER-Begleitband 2020 tatsächlich nicht nur eine überarbeitete und erweiterte Version der Publikation von 2001, er bietet vielmehr einen neuen, bereichernden Bildungsbegriff für das 21. Jahrhundert.

6 Der GER – Orientierungsinstrument oder Kontrollmechanismus

Das Podium Plus arbeitete heraus, dass es nach wie vor wichtig ist, zu unterstreichen, dass der GER an sich keinen formellen Status besitzt und lediglich als Referenz gedacht war und bleibt. Diese Referenz hat das Ziel, eine gemeinsame Sprache anzubieten, um über das Lernen und Lehren von Sprachen sowie die Bewertung von sprachlicher Fertigkeit zu reflektieren und sich auf europäischer Ebene auszutauschen. Diesen Status hat er durch die vielen Beschlüsse, die europaweit auf staatlicher, lokaler und institutioneller Ebene gefasst wurden, erlangt. Die Regelungen basieren fast ausschließlich eindimensional auf den im GER vorgeschlagenen Referenzniveaus und legen diese als obligatorische Bildungsziele und Kompetenzen fest.

In der Diskussion wurde mehrmals darauf verwiesen, dass es dabei allzu oft zu vereinfachten oder sogar fehlerhaften Anwendungen des GER komme, die mit den ursprünglichen Intentionen des Europarates wenig zu tun hätten. Es sei daher davor gewarnt, die eigentliche Funktion des GER als Orientierung und Referenz mit seiner Nutzung zur Festlegung von Mindeststandards und als Kontrollinstrument zu vermischen. Dies gilt vor allem bei der Bewertung sprachlicher Kompetenz in Form von standardisierten Prüfungen, die oft über menschliche Schicksale entscheiden und so zu Instrumenten von Zuwanderungspolitik, aber auch Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik werden können.

Zum Schluss sei daran erinnert, dass der GER nur eine abstrakte Beschreibung bietet, die erst auf eine bestimmte Sprache und einen konkreten Kontext zu beziehen und dementsprechend reflektiert und durchdacht anzuwenden ist. Ganz im Sinne der wichtigsten Empfehlung der Autor*innen, die im GER 2001 ständig wiederholt wird (im Begleitband 2020 leider ausgelassen): *„Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken, und, soweit sinnvoll, entscheiden, ob ...“*.

Literatur

Barkowski, H. (2003). Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts zu portionieren. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion* (S. 2–28). Narr.

- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2011). *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr.
- Byram, M. (2008). The intercultural speaker: Acting interculturally or being bicultural. In M. Byram (Hrsg.), *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (S. 57–73). Multilingual Matters.
- Cen, H. & Zou, W. (2011). Eine Studie zum Einfluss des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens auf die englische Hochschulbildung in China. *Chinesische Fremdsprachen*, 4, 31–38.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Council of Europe.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2022). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, mit einem wissenschaftlichen Begleittext von Lingyu Liu*. Verlag für Fremdsprachenlehren.
- Englische Curriculum Standards für höhere Schulen* (2003). Volksbildung Presse, Bildungsministerium der Volksrepublik China.
- Europarat, Goethe-Institut (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen.
- Gamper, J. & Steinbock, D. (2020). Wer ist bereit für die Regelklasse? Diagnostische Potenziale und Grenzen des DSD I am Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 4, 86–97.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Klett.
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. Klett/Langenscheidt.
- Haas, S. & Schröder, S. (2018). Deutschkurse als Schauplatz migrations-, sicherheits- und sozialpolitischer Kämpfe. Auswirkungen des Integrationsgesetzes auf die Praxis von Deutschlehrenden. *Juridicum*, 2018 (3), 340–349.
- Hinger, B. & Stadler, W. (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Narr.
- Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Lang.
- Kleppin, K. (2022). Nachbereitung von Prüfungen: Vom Feedback zur Wahrnehmungsschulung. In N. Gültekin-Karakoç & R. Fornoff (Hrsg.), *Beruf(ung) DaF/DaZ. Festschrift für Uwe Koreik zum 65. Geburtstag* (S. 215–226). Universitätsverlag Göttingen.
- Li, Y. & Li, X. (2019). Der Hexin-Suyang-orientierte Bildungsstandard des Faches Deutsch an chinesischen Schulen. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 2, 65–80.

- Lutjeharms, M. (2005). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Eine kritische Bewertung seiner Bedeutung für Germanistik, Lehrerbildung und Sprachunterricht. In E. Neuland, K. Ehlich & W. Roggensch (Hrsg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa* (S. 89–101). Iudicium.
- North, B. (2021). The CEFR Companion Volume – What’s new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? *CEFR Journal – Research and Practice*, (4), 5–24. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR4-1>
- North, B. & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Council of Europe.
- Peng, C. (2021). Eine Studie zum Andocken der chinesischen Englischkenntnisskala an den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – am Beispiel von Schreibfähigkeit. *Fremdsprachenwelt*, (5), 84–93.
- Peng, C. & Liu, J. (2021). Eine Studie zum Andocken der Hörfähigkeitsstufen zwischen der chinesischen Englischkenntnisskala und dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. *Fremdsprachenlehre*, (5), 43–50.
- Pochon-Berger, E. & Lenz, P. (2014). *Sprachliche Anforderungen und Sprachtests im Migrations- und Integrationsbereich*. Université de Fribourg.
- Ramoser, E. (2008). Die Rolle des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens in der Alphabetisierung mit Immigrantinnen. In C. Fandrych & I. Thonhauser (Hrsg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* (S. 125–150). Praesens Verlag.
- Rocca, L., Hamnes Carlsen, C. & Deygers, B. (2020). *Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Council of Europe.
- Schissel, J. L., Leung, C. & Chalhoub-Deville, M. (2019). The construct of multilingualism in language testing. *Language Assessment Quarterly*, 16 (4–5), 373–378.
- Weng, Z. (2016). DaF-Prüfungen und ihre Implikationen für China am Beispiel von DSH, TestDaF, FSP. *Chinesische Prüfungen*, 9, 59–63.
- Wisniewski, K., Ide, R. & Schwendemann, M. (2020). Zum Einsatz des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (erste Stufe) an Schulen in Deutschland: Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (2), 487–529.

Global Understanding und landeskundliches Lernen. Zu einem Studienprogramm für internationale Gaststudierende im Fach Deutsch als Fremdsprache

Eva Schmucker-Drabe

Der folgende Text entwickelt ein Modell des Global Understanding als Orientierungshilfe zur Gestaltung landeskundlicher Lehrveranstaltungen für internationale Studierendengruppen. Am Beispiel des sogenannten ATS-Studienprogramms für internationale Gaststudierende germanistischer Fächer an der Friedrich-Schiller-Universität Jena werden konkrete Beispiele für die Umsetzung aufgezeigt und die Evaluationsergebnisse eines Seminars präsentiert.

1 Einleitung

Vandana Shiva ist eine weltweit bekannte Aktivistin, die globalisierungskritische Ansätze vertritt und sich für nachhaltige Landwirtschaft einsetzt (Shiva, 2016). In einem populären TikTok-Video¹ umreißt sie die Problematik einer „mechanistischen“ Perspektive auf die Welt, die alle sozialen, ökonomischen und ökologischen Prozesse nur isoliert voneinander betrachtet und dabei die vielfältigen Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen den Akteur*innen, Objekten und Handlungen des Alltags übersieht. Diese Blindheit für das große Ganze macht sie mitverantwortlich für die extremen Ungleichheiten in der ökonomischen Situation einzelner Regionen der Welt sowie für das bedrohte ökologische Gleichgewicht unseres Planeten.

Der auf die Analyse der Postmoderne spezialisierte Soziologe Zygmunt Bauman hat in Bezug auf die aktuellen Herausforderungen weltweiter Migration Folgendes formuliert:

We are already living, whether we like it or not, on a *cosmopolitanized* planet with porous and highly osmotic borders and universal interdependence. What we are lacking is *cosmopolitan understanding* to match our cosmopolitan condition. (Bauman, 2016, S. 66)

Das Erkennen und Verstehen weltweiter Zusammenhänge, ein Global Understanding, ist also die wesentliche Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln sowohl auf lokaler als auch auf grenzüberschreitender Ebene. Besonders gilt das für diejenigen, die im Rahmen einer transnationalen Bildung beruflich und privat eine wichtige Rolle als Multiplikator*innen und Mediator*innen in mehrsprachigen und multinationalen Teams einnehmen können. Dazu zählen

1 Vandana Shiva (o. D.). Abgerufen am 28. April 2023, von https://www.tiktok.com/@vandanashivamovie/video/7130722372226862382?_r=1&_t=8UoqXF3u8Cj&is_from_webapp=v1&item_id=7130722372226862382.

auch die international mobilen Studierenden, die einige Zeit an einer ausländischen Universität verbringen. Für sie ist Global Understanding zentral. Daher soll im Folgenden für diese Zielgruppe ein Konzept zur Förderung von Global Understanding im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen entwickelt und gezeigt werden, wie es in einem Studienprogramm exemplarisch umgesetzt werden kann.

2 Global Understanding als Teil des Globalen Lernens

Schon 1974 formulierte die UNESCO Leitlinien (Seitz, 2009, S.44), die heute unter dem Stichwort Global Citizenship Education² zusammengefasst werden. Verschiedene Definitionen des Globalen Lernens stimmen überein, dass es dabei um den „Erwerb von Handlungskompetenz zur Gestaltung einer zukünftigen Weltgesellschaft“ (Asbrand, 2009, S.239) gehe. Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind Überlegungen zum Globalen Lernen unter dieser Bezeichnung erst spät rezipiert worden (Hille, 2012). Dies mag auch darauf zurückzuführen sein, dass die Denkräume bereits seit den 1980er Jahren von inhaltlich nahestehenden Konzepten zur „interkulturellen Landeskunde“ besetzt waren, die teils ähnliche Anliegen vertreten. Deutlich wird diese Nähe an den Leitzielen Globalen Lernens nach Pike/Selby (1988), auf die sich Almut Hille als Grundlage für das Globale Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache bezieht: es geht um „Perspektivenbewusstsein“, die Forderung nach Reflexionsfähigkeit und kritisches Hinterfragen eigener Standpunkte (Hille, 2012, S.60–61). Ganz ähnlich konzentriert(e) sich „interkulturelle Landeskunde“ auf „die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren, [...] die Fähigkeit, bei Missverständnissen kommunikativ vermitteln zu können und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ (Zeuner, 2010, S.1474). Beide Ansätze orientier(t)en sich demnach stark an kompetenzorientierten Zugängen, ähnlich denen der zuletzt von der OECD formulierten „Kann-Beschreibungen“ für Globale Kompetenz (OECD, 2020, S.55). Es ist jedoch zu befürchten, dass solche „auf umfassende und ganzheitliche Persönlichkeitsbildung hin ausgerichteten Modelle“ (Chen, 2014, S.36) Lehrende, Lernende und Unterrichtsinhalte überbeanspruchen.

Wie also könnte man konstruktiv mit der Problematik umgehen? Die vielfach beobachtete „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Seitz, 2022, S.341), also die Erkenntnis, dass ein „hohe[r] kognitiv[e]r Kenntnisstand [...] nicht zwangsläufig die Handlungsbereitschaft stärkt“ (Seitz, 2022, S.341), sollte nicht dazu verleiten, Wissen und Verstehen als unbedeutende Vermittlungsziele an den Rand zu stellen. Im Gegenteil: Das Erkennen von Zusammenhängen zwischen lokalen und globalen Entwicklungen, das Beleuchten von Hintergründen und Rahmenbedingungen sozialer wie kultureller Wandlungsprozesse, ökonomischer Ungleichgewichte und politischer Konflikte, bleiben unabdingbare Grundlagen

2 Grundlegende Informationen zu Global Citizen Education: <https://en.unesco.org/themes/gced> und <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>.

des Engagements im Sinne einer „Global Citizenship“ – selbst wenn dies nicht unmittelbar durch Wissensvermittlung und Diskussionen in Lehrveranstaltungen ausgelöst wird. Es ist also bereits viel erreicht, wenn es gelingt, den Schwerpunkt auf das Erkunden, Verstehen und die Interaktion in Bezug auf signifikante Themen zu legen – erst recht in einer von sozialen Medien geprägten Öffentlichkeit, die den Anschein erwecken, als gäbe es keine Tatsachen und Plausibilitäten mehr. Statt einer Orientierung an umfassenden Kompetenzzielen des Globalen Lernens empfiehlt sich also die Betonung eines seiner Teilaspekte: das Global Understanding.

Der Begriff Global Understanding entstand ebenfalls im Kontext des Globalen Lernens (Wick & Mitschke, 2010, S. 7). Die Forderungen nach Global Understanding wurden weiter verbreitet durch eine transdisziplinäre Initiative, in deren Folge drei führende Internationale Dachorganisationen der Sozial-, Natur- und Geisteswissenschaften³ gemeinsam das Jahr 2016 als das International Year of Global Understanding ausriefen (Werlen, 2017, S. 49). Global Understanding wird definiert als „the understanding of one’s own life in a global context“ und als „understanding the ways in which the local is bound to the global“ (Werlen, 2017, S. 49). Die bisherigen Erörterungen zum Global Understanding sind jedoch noch zu allgemein und unsystematisch. Für eine nähere Bestimmung soll daher hier ein Orientierungsrahmen entwickelt werden, der in der Hochschulbildung für international gemischte Lernendengruppen zur Planung und Durchführung von Seminaren genutzt werden kann.

Die Förderung von Global Understanding in der Hochschuldidaktik lässt sich auf vier Ebenen konkretisieren:

- 1) *Understanding of self and others* (kommunikativer/psychologischer Kontext): Hier geht es um die Auseinandersetzung mit der Frage, wie ich mich selbst verstehe und erlebe in Bezug auf die (Um-)Welt. Lang-Wojtasik und Kopf schlagen im Hinblick auf ihre „Allgemeine Didaktik in weltbürgerlicher Absicht“ vor, dass Lehrkräfte, die Lernprozesse zum Globalen Lernen begleiten, zunächst sich selbst über die folgenden Fragen Gedanken machen sollten: „Wo stehen Sie in dieser Welt? Wie stehen Sie zu dieser Welt?“ (Lang-Wojtasik & Kopf, S. 227). Im Sinne des Global Understanding sollten aber auch Lernende sich bewusst darüber werden, dass sie ihren eigenen, nicht neutralen Blick auf die Welt haben. Dieses Bewusstmachen ist Voraussetzung für die konstruktive Begegnung mit anderen, seien es die anderen in der Seminargruppe oder die anderen, denen sie in dokumentarischen oder fiktionalen Quellen begegnen.

Auf dieser Ebene kann außerdem die spezifischere Frage gestellt werden: Wo stehen ich in Bezug auf ein bestimmtes Thema? Unter Umständen ist die erste Antwort darauf, dass eine klare Positionierung noch gar nicht möglich

3 Die drei Dachorganisationen sind: ICSU (International Council of the Natural Sciences), ISSC (International Council of the Social Sciences) und CIPSH (International Council for Philosophy and Human Sciences).

ist, weil mir entsprechende Erfahrungen oder Informationen bislang fehlen. Ein weiterer Schritt für das Understanding of Self and Others sind Aktivitäten, die dazu beitragen, ein Verständnis für Kommunikations- und Austauschprozesse zu bekommen, beispielsweise: Was brauche ich sprachlich und sozial, um mit anderen in den Austausch zu treten, und was brauchen die anderen von mir? Wie funktioniert Kommunikation in konkreten Situationen, Kontexten und Medien und was beeinträchtigt sie?

- 2) *Understanding of space, place and communities* (regionaler/lokaler Kontext): Ein Ansatzpunkt ist, zu untersuchen, wie das jeweilige Thema sich an einzelnen Orten oder in bestimmten Gruppen widerspiegelt. Beispielsweise könnten Lernende zur „Corona-Pandemie“ durch Interviews und die Analyse von Texten versuchen, nachzuvollziehen, welche Einstellungen an verschiedenen Orten von verschiedenen Akteur*innen zum Thema Maskentragen oder Impfpflicht vertreten wurden. Im allgemeineren Sinne geht es auf dieser Ebene um die Auseinandersetzung mit physischen, imaginierten und virtuellen Orten sowie mit den Gruppen und Gemeinschaften, die dort interagieren. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Räume, örtliche Bedingungen und Gruppen in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander entstehen und einander beeinflussen (hooks, 2019) sowie die Tatsache, dass unterschiedliche physische und virtuelle Räume auch verschiedene ästhetische und stilistische Charakteristika aufweisen oder spezifische gesellschaftliche und kulturelle Normen vorgeben. Leitfragen können sein: Welche Gruppen und Gemeinschaften sind sichtbar an welchen Orten (z. B. Städte, Dörfer, Stadtviertel, Straßen, öffentliche und private Gebäude und Einrichtungen, Internetforen und Webseiten)? Unter welchen Bedingungen entstehen Gruppen (Anderson, 1983), (wie) definieren sich diese, welche Bilder präsentieren sie von sich selbst, welche Symbole und Zeichen nutzen sie, welche Interessen vertreten sie und wie werden sie von Außenstehenden gesehen und beurteilt? Wer und was entscheidet über die Zugehörigkeit zu oder den Ausschluss von bestimmten Gruppen? Welche Möglichkeiten zur Teilhabe an öffentlichen Diskursen und Entscheidungen haben bestimmte Gruppen an bestimmten Orten, wie sind dort die sozialen Hierarchien, Machtverhältnisse und Geschlechterverhältnisse?
- 3) *Understanding of structures and institutions* (sozialer/politischer/ökonomischer Kontext): Eng verknüpft mit der zweiten Ebene des Global Understanding ist die Beschäftigung mit den sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen sowie den zentralen öffentlichen Institutionen, denn sie sind jeweils an konkrete Orte und Gruppen gebunden. Anhand eines Untersuchungsthemas sollen die Lernenden erkunden, wie dieses strukturell und institutionell auf inter- und transnationaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene geprägt wird. Am Thema Bildung seien hier einige Fragen aufgezeigt, die internationale Lerngruppen in einem Seminar verfolgen könnten, um Verständnisgrundlagen zu erwerben: Wie ist ein bestimmter Staat, eine Region, Stadt oder ein Dorf strukturiert und welche Institutionen und Akteur*innen dort konstituieren und beeinflussen den Zugang zu und die

Inhalte von Bildung der jeweiligen Bevölkerung? Welche Arten und Formen von schulischer und außerschulischer Bildung existieren vor Ort, welche Möglichkeiten zur internen und externen Vernetzung mit anderen haben Lehrende und Lernende in unterschiedlichen Altersgruppen? Für welche Gruppen gibt es welche Bildungsangebote und wer muss, kann oder darf diese nutzen? Welche Elemente von Chancengleichheit und Benachteiligung finden sich bei verschiedenen sozialen Gruppen, etwa bezüglich Erstsprache, Geschlecht, Wohnort, Einkommen?

- 4) *Understanding of time, change and processuality* (historischer Kontext): Zum Global Understanding gehört ein Verständnis für Kontinuität und Wandel, für die historische Bedingtheit aktueller Verhältnisse. Um einen kritischen Blick auf lokale Lebensbedingungen und globale Beziehungen werfen zu können, auf interne wie übergreifende Austauschprozesse und Machtverhältnisse, ist es notwendig zu erkennen, aufgrund welcher Ereignisse, Entscheidungen und Prozesse sie sich bis zum gegenwärtigen Stand entwickelt haben. Leitfragen für Seminargruppen können sein: Was hat sich verändert und was ist geblieben? Von wem bzw. wovon gehen Impulse für den Wandel aus und in welche Richtung? Welche Akteur*innen, Gruppen und Institutionen wollen heute mit welchen Interessen welche Strukturen und Traditionen festschreiben? Zudem ist es hilfreich, geschichtskulturelle Reflexionen zu üben, zu fragen, wie Gesellschaften mit der eigenen Vergangenheit umgehen – als Auseinandersetzung „mit dem politischen, kommerziellen, kulturellen und populären Geschichtsgebrauch“ (Bühl-Gramer, 2019, S. 36).

Vielleicht kann das Global Understanding im konkreten Fall nicht gleichermaßen auf allen vier Ebenen verfolgt werden; das ist auch nicht notwendig. Es empfiehlt sich jedoch zu Beginn mindestens kurz auf die Ebene 1 (*Understanding of self and others*) einzugehen, da ohne ausreichende Selbstreflexion keine nachhaltige Auseinandersetzung mit global relevanten Themen möglich ist. Außerdem kann es sinnvoll sein, sich auf eine der Ebenen zu konzentrieren und die anderen im Hintergrund zu belassen. Es ist damit zu rechnen, dass nicht zu allen Fragen ausreichende oder verlässliche Informationen gefunden werden. Zum Global Understanding für Hochschulstudierende gehören daher auch Quellenkritik und Medienkompetenz (Koziol et al., 2020).

3 Einbettung von Global Understanding in das ATS-Programm der Universität Jena

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena studierten in den letzten Jahren durchschnittlich pro Semester 2 500 internationale Studierende, das entspricht ungefähr 14 Prozent aller Immatrikulierten⁴. Viele Austauschstudierende konzentrieren sich auf das Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und

4 Zahlen und Fakten 2020 zur Friedrich-Schiller-Universität Jena: <https://www.uni-jena.de/unijenamedia/zahlen-fakten-2020.pdf>, S. 34.

Interkulturelle Studien, um dort ihre Kenntnisse im Bereich der Germanistik und angrenzender Fachgebiete zu erweitern⁵. Sie belegen vorwiegend Module im speziell für diese Gaststudierenden bereits vor mehr als 30 Jahren eingerichteten „ATS-Programm“ am oben genannten Institut – wobei „ATS“ lediglich die Abkürzung für „Austauschstudierende“ ist. Das Besondere an diesem Programm ist die Integration von Fach- und Sprachunterricht, d. h.: Alle Lehrveranstaltungen werden in deutscher Sprache unterrichtet, auf vier verschiedenen Niveaustufen, angepasst an die individuellen Deutschkenntnisse der Studierenden.

Als im Frühjahr 2020 pandemiebedingt auf die digitale Lehre umgestellt wurde, war das einerseits eine Enttäuschung für viele Studierende, die sich für ihr Auslandssemester entschieden hatten, um möglichst viele (Präsenz-)Erfahrungen an einem neuen Ort zu sammeln. Andererseits bot die Online-Lehre Chancen für die konzeptionelle und inhaltliche Neuausrichtung in einigen Modulen des ATS-Programms. Da die Teilnehmer*innen während der Online-Seminare „zwangsläufig“ über ihren eigenen Rechner nicht nur mit der Seminargruppe, sondern auch mit dem Internet verbunden waren, ergaben sich zusätzliche Möglichkeiten der Interaktion. Neue Inhalte vor allem im Modulbereich „Landeskunde“ boten verschiedene Ansatzpunkte zum Einbezug des Global Understanding. Im Programm waren z. B. die Seminare „Politische Kultur in Deutschland und im globalen Vergleich“, „Stand Up – Lachen übers Scheitern. Verhandlung aktueller gesellschaftspolitischer Themen aus individueller Sicht“ und „Let’s celebrate! Feiertage und Feste im (inter)nationalen Vergleich“.

4 Konkretisierung: Ein ATS-Seminar im Sinne des Global Understanding

Für das Seminar „Klima, Pandemie und Taliban? Globale Themen und gesellschaftliche Diskurse im Spiegel der Medien“ im Winter 2021/22 wurden folgenden Inhalte und Ziele formuliert:

1. Ein Grundverständnis der aktuellen deutschsprachigen ‚Medienlandschaft‘ zu erarbeiten, als Voraussetzung für die Erweiterung der eigenen Medienkompetenz und Medienkritik. Zum Beispiel: Welches sind die wichtigsten deutschsprachigen journalistischen Medien(unternehmen) und Social-Media-Kanäle und wofür stehen sie? Wer sind die Nutzer*innen dieser Medien? Wie verbreiten sich Fake News, was sind Verschwörungserzählungen?
2. Die Auseinandersetzung mit aktuellen, global relevanten Themen aus Gesellschaft, Umwelt, Wirtschaft und Kultur aus der Perspektive deutschsprachiger Medien und Akteur*innen, ggf. im Vergleich mit Medien aus anderen Regionen/Ländern der Welt.

5 Diese Angaben beruhen auf den jährlichen Detailstatistiken über die Studierendenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die allerdings nur den Universitätsangehörigen im Intranet zur Verfügung stehen.

Um die bisher eingeschränkte Zielgruppe des ATS-Programms (ausschließlich Gaststudierende) zu erweitern, wurde das Seminar auch für den regulären Masterstudiengang „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ geöffnet.

Ziel ist eine möglichst heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Erstsprachen, Sprachniveaus und Fachkenntnissen, um so ein internes Mentoringssystem zu etablieren. In einem Moodle-Kursraum standen weiterführende Informationen, Aufgaben zur kollaborativen Erarbeitung von Inhalten und Tools für die Interaktion zur Verfügung. Zehn Studierende nahmen regelmäßig teil. Vier von ihnen waren Masterstudierende, sechs Teilnehmende besuchten den Kurs im Rahmen ihres einsemestrigen Gastaufenthalts als B.A.-Studierende im ATS-Programm. Die Erstsprachen der Studierenden waren Deutsch (2), Chinesisch (2), Mazedonisch (1) Georgisch und Russisch (2), Englisch (1), Slowakisch (1) und Koreanisch (1). Für das Seminar wurden offiziell Deutschkenntnisse auf mindestens B2-Niveau verlangt – tatsächlich bewegte sich die Sprachkompetenz zwischen A2+ und Erstsprachenniveau. Alle Studierenden besaßen außerdem Englischkenntnisse. Es wurden feste Lernteams zu je drei bis vier Studierenden gebildet, mit unterschiedlichen Erstsprachen, Deutschkenntnissen und unterschiedlich langer Studiendauer.

Der Wechsel in den digitalen Unterrichtsmodus ab Woche vier war bedauerlich, aber das erste Kennenlernen konnte noch in Präsenz stattfinden. Bald zeigten sich die Vorteile der Online-Seminare: Während der Sitzungen und in kürzester Zeit recherchierten die Teilnehmenden zu Themen und Aufgaben, sowohl in der Unterrichtssprache Deutsch als auch in ihren Erstsprachen, und brachten neue Informationen sofort in die Seminarrunde ein, was wiederum die anderen Teilnehmenden veranlasste, weiter zu recherchieren und das Thema fortzuführen.

Im Einzelnen beschäftigte sich die Seminargruppe mit den Themen: Medienlandschaft in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in weiteren Ländern, Finanzierung und (Un-)Abhängigkeit verschiedener Massenmedien, Mediengeschichte und Stile, soziale Medien, Fake News, aktuelle und global relevante Nachrichtenthemen im internationalen Vergleich. Nach einigen Seminareinheiten, um ein ungefähr vergleichbares Grundlagenwissen zu erarbeiten, entwickelten die Studierenden einzeln oder in Kleingruppen Vorträge zu selbstgewählten Themenschwerpunkten: Vergleich der Impfpflichtdebatte Deutschland/Südkorea, Medienzensur in der DDR und in Georgien in den 1970er und 1980er Jahren, Debatten des Themas „Umweltschutz“ in britischen Massenmedien, „Umweltschutz“ in slowakischen Medien, Konzept für ein Lernprojekt „Globale Armut“, Psychische Manipulation durch Soziale Medien, Deutsche Zeitungen im Vergleich, Geschichte von Boulevardmedien, Darstellung des Themas „Umweltschutz“ in chinesischen Medien.

Während des Seminars kamen die vier verschiedenen Ebenen des Global Understanding in unterschiedlichem Maße zum Tragen, z. B.:

- 1) *Understanding of self and others*: In einer Umfrage auf der Moodle-Plattform waren alle aufgefordert, anhand von 14 Fragen über ihren Medien- und Nachrichtenkonsum und ihr Medienwissen zu reflektieren und darüber anonym Auskunft zu geben. Die Fragen lauteten: 1. Wie viele Stunden verbringen Sie durchschnittlich täglich an Ihrem Smartphone? 2. Wie viele Stunden verbringen Sie im Durchschnitt pro Tag im Internet (Surfen, Online-Lernen, Arbeiten, soziale Medien etc.)? 3. Wie viele Minuten pro Tag lesen/hören/sehen Sie durchschnittlich Nachrichten? 4. Nachrichten lese/höre/sehe ich hauptsächlich in folgender Sprache/folgenden Sprachen. 5. Diese deutschsprachigen Medien/Presseprodukte (z. B. Print-Zeitungen, Online-Magazine, TV-Kanäle, Radiosender, Podcasts) kenne ich. 6. Diese deutschsprachigen Medien/Presseprodukte nutze ich regelmäßig. 7. Diese sozialen Medien und/oder Messenger nutze ich regelmäßig. 8. Ich informiere mich über die täglichen Nachrichten meines aktuellen Wohnorts hauptsächlich durch ... 9. Ich informiere mich über die täglichen Nachrichten meiner Herkunftsstadt/Region/Heimat vor allem durch ... 10. Ich informiere mich über die täglichen Nachrichten in Bezug auf deutschsprachige Länder vor allem durch ... 11. Ich informiere mich über die täglichen Nachrichten der Welt vor allem durch ... 12. Folgende Themen der täglichen Nachrichten über die deutschsprachigen Länder interessieren mich am meisten ... 13. Folgende Themen der täglichen Weltnachrichten interessieren mich am meisten ... 14. Wie gut kennen Sie die deutschsprachigen Medien/Nachrichtenkanäle?

Die Ergebnisse der Befragung konnten von allen Teilnehmenden eingesehen werden. Sie waren Grundlage eines Plenumsgesprächs und diese intensive Selbstreflexion führte zu ersten Erkenntnissen und Diskussionen: Verbringe ich im Vergleich zu anderen Teilnehmenden viel oder wenig Zeit im Internet (Durchschnittswert 8,67 Std./Tag)? Welche Medien- und Nachrichtenkanäle kenne ich und kennen die anderen? Wie intensiv, einseitig oder vielfältig ist mein Medien- und Nachrichtenkonsum in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Medienvielfalt?

- 2) *Understanding of space, place and communities*: Dieser Aspekt des Global Understanding wurde primär daraufhin erkundet, welche Art von Medienprodukten und Nachrichtenkanälen im deutschsprachigen Raum existieren. Nach der Lektüre von Fachliteratur (Wessler & Brüggemann, 2012), eigenen Recherchen und Vergleichen mit der Medienlandschaft in ihren Herkunftsländern erkannten die Studierenden, dass trotz der Existenz lokaler und „kleinräumiger“ Presseprodukte, und trotz einiger „globalisierender“ Effekte durch die sozialen Medien (Twitter etc.) das offizielle Nachrichtenwesen im Großen und Ganzen noch sehr „national“ organisiert und wahrgenommen wird. Die für die meisten erstmalige Beschäftigung mit den in Österreich und der Schweiz produzierten Massenmedien war eine wichtige Ergänzung zu ihrer bislang einseitig auf Deutschland konzentrierten Wahrnehmung von Medienprodukten und Nachrichteninhalten. Ausschnitte aus internationalen TV-Nachrichtensendungen wurden untersucht auf die ästhetischen

und kommunikativen Stile und die Fokussierung bestimmter Inhalte. Es wurden Unterschiede festgestellt in der Art und Weise, wie Musik, grafische Gestaltung und Sprache die Nachrichten präsentierten, in welcher Reihenfolge und Gewichtung nationale beziehungsweise internationale Nachrichten gezeigt wurden, oder auch ob und mit wie vielen Meinungsbeiträgen einzelne Nachrichtenmeldungen ergänzt wurden – gefolgt von einer Nachrecherche über Medienwirkungen (Jäckel, 2011). Parallel entstand ein kollaboratives Moodle-Glossar über „deutschsprachige Presse und Massenmedien“, das bei der geografischen, gesellschaftlichen und politischen Verortung einzelner Medien half; Studierende erstellten z.B. Einträge mit der Charakterisierung von Printmedien wie „Süddeutsche Zeitung“, „NZZ“, „Falter“, „Kronen-Zeitung“, „Frankfurter Allgemeine“, „Der Tagesspiegel“, „Neues Deutschland“, „BILD“ und vielen weiteren.

- 3) *Understanding of structures and institutions*: Eng mit den bereits unter 2) genannten Aktivitäten verbunden waren Erkundungen von zentralen Strukturen und Institutionen im Medienbereich. Neben der Frage, wo welche Medienprodukte welcher Orientierung produziert und von bestimmten Gruppen konsumiert werden, ging es um die Auseinandersetzung mit institutionellen Spezifika von Medien wie etwa: (Wo) existieren welche Arten von öffentlich-rechtlichen und/oder privaten Medien? Wer kontrolliert diese Medien in welcher Form? Wie werden sie finanziert? Den größten Diskussionsraum nahm die Medienfinanzierung ein im Verhältnis zur Forderung nach Unabhängigkeit und professioneller Recherche, die bei einigen Studierenden ein Umdenken erkennen ließ. Sie seien bislang nie bereit gewesen, für seriöse Medieninhalte zu bezahlen, hätten aber gleichzeitig erwartet, unabhängige und solide recherchierte Nachrichten jederzeit zu jedem Thema im Internet zu finden.
- 4) *Understanding of time, change and processuality*: Um die heutige Medienlandschaft und vor allem die Folgen der „Medienrevolution“ durch das Internet besser einordnen zu können, erarbeiteten sich die Studierenden ein Grundlagenwissen über die deutsche Mediengeschichte auf Basis von Fachliteratur (Meyn, 2015; Puerer, 2015). Auch studentische Präsentationen stellten die Auseinandersetzung mit historischen Themen in den Mittelpunkt: eine Studentin recherchierte zur Geschichte der Boulevardmedien, eine andere Studentin gab Einblicke in die staatlichen Maßnahmen der Pressezensur im Georgien der Sowjetzeit und in der DDR. Reflexionen über den technologischen und gesellschaftlichen Wandel waren ebenfalls Bestandteil des Seminars.

In der letzten Seminarsitzung am 9. Februar 2022 wurden die Studierenden gebeten, zu einer anonymen Seminarevaluation über ein interaktives Board auf „[padlet.com](https://www.padlet.com)“ beizutragen. Diese einfache und grafisch ansprechende, qualitative Auswertung schien für diese Veranstaltung mit nur zehn Teilnehmenden angemessen, zumal alle in Echtzeit die Ergebnisse verfolgen und so gleichberechtigt an der Abschlussphase teilhaben konnten. Die Lernenden konnten in

sechs verschiedenen Spalten Beiträge hinterlassen und die für sie nicht relevanten Überschriften überspringen. Die Abschnitte lauteten: 1. Das habe ich über die (deutschsprachige) Medienwelt gelernt ... (7 Beiträge) 2. Dieses Thema fand ich am interessantesten ... (9) 3. Das waren meine wichtigsten Erkenntnisse in diesem Seminar ... (4) 4. Das hat mir am meisten Spaß gemacht/darüber habe ich mich am meisten gefreut ... (11) 5. Das habe ich vermisst ... (9) 6. Das will ich noch sagen ... (12 Beiträge). Insgesamt erstellten die zehn Studierenden innerhalb von ca. 15 Minuten 57 Beiträge – eine hohe „Dichte“ an Rückmeldungen für eine kleine Gruppe – hier folgt eine Auswahl⁶:

Zu 1. Das habe ich über die (deutschsprachige) Medienwelt gelernt: „Es gibt die öffentlich-rechtlichen Medien“, „Überblick der Mediengeschichte in Deutschland, Verschwörungstheorie und Fake News, deutsche Medienlandschaft und Soziale Medien“, „Die Geschichte und Entwicklung der Massenmedien, das Mediensystem in Deutschland“, „Medien sollte man kritisch (differenziert) betrachten – gilt nicht nur für deutschsprachige Medien“.

Zu 2. Dieses Thema fand ich am interessantesten: „Dokumentarfilm über Hass in Medien“, „Hmmm, schwer zu sagen. Ich fand eigentlich alle Themen sehr spannend. Und konnte in allen meine (Vor-)Kenntnisse vertiefen.“, „Propagandamaschine social Media und Manipulation durch soziale Medien. besonders in Coronazeiten haben wir viel Zeit daran verschwendet“.

Zu 3. Das waren meine wichtigsten Erkenntnisse in diesem Seminar: „Perspektivenwechsel: Medien aus verschiedenen Positionen/Perspektiven betrachten“, „Was wir wahrnehmen, was unsere Weltsicht formuliert, ist eigentlich nicht wahr im Sinne der Tatsache“.

Zu 4. Das hat mir am meisten Spaß gemacht/darüber habe ich mich am meisten gefreut: „Die Diskussionen während Seminaren und Vergleich der Lage in anderen Ländern“, „Es ist notwendig und sogar obligatorisch. In Hinsicht auf die Umweltschutz die Verantwortung der einzelner Regierung zu verstärken. Alle Themen des Seminars, wie ich meine, waren sehr interessant und spannend, das hilft mir in der Zukunft, weil ich Kenntnisse nicht nur im Bereich der Medien sondern in der deutschen Sprache verbreitet und vertieft habe.“, „Die Gruppenarbeit. Wir haben so viel voneinander gelernt ... Danke!“

Zu 5. Das habe ich vermisst: „Kontroverse Argumente die noch mehr zur Diskussion und zum Nachdenken anregen“, „Das Thema Psychologie und Medien. [...] Würde das Thema gerne vertiefen“, „Das Thema Verschwörungstheorie und Fake-News finde ich sehr interessant und möchte das gerne vertiefen“.

Zu 6. Das will ich noch sagen: „Ich habe die positive und offene Atmosphäre im Seminar sehr genossen und hab mich jede Woche auf die gemeinsamen Treffen gefreut“, „Danke an Alle!! Sehr gutes Seminar, ich hatte Spaß. Und ich denke, das Seminar soll auch als Pflichtseminar sein.“, „Sehr viel gelernt und durch interkulturelle Diskussionen habe ich auch viele verschiedene Perspek-

6 Wegen der nicht standardisierten und nicht weiter quantifizierbaren Rückmeldungen zum Seminar seien hier nur einige Antworten zitiert, die in Bezug auf das Global Understanding von besonderem Interesse sind.

tiven beobachtet 😊, „Es ist sehr schön, in einer multikulturellen Gruppe zu lernen. Besonders ermöglicht es beim FA, Stimme von Kommilitonen in verschiedenen Fachbereichen zu hören“, „Lob und Inspiration: So sieht das Lernen von morgen aus: Kooperation, Austausch, Perspektivenwechsel, Kreativität, Offenheit und Selbstständigkeit“. „Das Seminar hat mich inspiriert, über das eigene Lernen nachzudenken und wie ich in der Zukunft eigene Lernprozesse planen und organisieren kann.“

Insgesamt zeigt die Evaluation: Für die positive Beurteilung des Seminars spielen nicht nur Inhalte, sondern ganz besonders das sprach- und länderübergreifende, transdisziplinäre, kooperative und selbstbestimmte Lernen eine Rolle – also die sozialen und methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung. Die Evaluationsergebnisse des Seminars sind nicht repräsentativ. Dennoch ermutigen sie, das Angebot sowohl thematisch zum Global Understanding auszubauen, als auch mehr Gelegenheiten zum Lernen in einem offenen Setting des sprach- und fachintegrierten Unterrichts mit internationalen, mehrsprachigen, sprachlich und fachlich heterogenen Teilnehmenden zu schaffen.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Konzept des hier präsentierten Medienseminars ist kognitiv, sprachlich und in Bezug auf Selbstständigkeit der Teilnehmer*innen sehr anspruchsvoll und nicht geeignet für jede Zielgruppe. Allerdings ist die positive Rückmeldung der sprachlich Schwächeren Ermutigung, ihnen auch „schwierige“ Aufgaben zuzutrauen, vor allem wenn es intensive Unterstützung durch ein Mentoring-System in den sprachlich heterogenen Lernteams gibt. Für den Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist eine Konzentration auf das Global Understanding, dessen Ziele und Begrifflichkeiten eine mögliche Alternative zur vielfach als problematisch identifizierten Fixierung auf unklare oder einengende Konzepte von „Kultur“ und „Interkulturalität“ (Altmayer, 2016, S. 3–4), mit denen trotz aller Bemühungen um Differenzierung immer wieder die Gefahr einer stereotypisierten, essenzialistischen Gegenüberstellung von „eigener“ und „fremder“ Kultur einhergeht (Chen, 2013, S. 45–46). Angesichts einer zwar nicht grundsätzlichen, jedoch themen-, domänen- und zielgruppenspezifisch existierenden „Entgrenzung und Entterritorialisierung sozialer Interaktionen“ (Seitz, 2008, S. 41), bietet der Ansatz des Global Understanding relevante Fragestellungen für die Zielgruppe international mobiler Hochschulstudierender auch jenseits der Fremdsprachendidaktik und der Philologien. Im heutigen Alltag, der für zahlreiche Studierende von länderübergreifenden Plattformen wie Twitter, Instagram oder TikTok stark beeinflusst wird, erscheint es widersinniger denn je, sich in den unterrichtlichen Diskursen strikt entlang von Länder- und Sprachgrenzen zu bewegen. In letzter Konsequenz bedeutet dies, der Mehrsprachigkeit an Universitäten bewusst Platz einzuräumen und Mehrsprachigkeitskonzepte in die allgemeine Hochschuldidaktik zu integrieren –

gerade die deutschen Hochschulen haben in dieser Hinsicht noch sehr großen Entwicklungsbedarf (Dobutowitsch, 2020).

Literatur

- Altmayer, C. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Waxmann.
- Bauman, Z. (2016). *Strangers at Our Door*. Polity Press.
- Bühl-Gramer, C. (2019). Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung. In T. Sandkühler (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine didaktische Standortbestimmung* (S. 31–40). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chen, E. (2013). Das Eigene und das Fremde? Kulturvergleich und Kontrastivität in der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. In M. Moura & E. Chen (Hrsg.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde* (S. 41–84). APA Rio. <https://abrapa.org.br/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-46.pdf>
- Chen, E. (2014). Das ‚Prinzip Innehalten‘ in der Landeskunde – komplementäre Aspekte der Kulturdidaktik zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011* (S. 25–42). Universitätsverlag Göttingen.
- Dobutowitsch, F. (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule: eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Waxmann.
- Hille, A. (2012). Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *DaF-Werkstatt. Halbjahresschrift des Zentrums für die Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena-Arezzo*, 17/18, 60–70.
- hooks, b. (2019). *Belonging. A culture of place*. Routledge.
- Jäckel, M. (2011). *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung* (5. Aufl.). Springer VS.
- Kozio, K., Vogel, N. & Steib, R. (2020). *Bildung und Medienkompetenz: Wege zur digitalen Souveränität*. Kopaed.
- Lang-Wojtasik, G. & Kopf, J. (2022). Allgemeine Didaktik in weltbürgerlicher Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 227–242). Waxmann.
- Meyn, H. & Tonnemacher, J. (2012). *Massenmedien in Deutschland* (4., völlig überarb. Neuauflage). UVK Verlagsgesellschaft.

- OECD (Hrsg.) (2020). *PISA 2018 Results (Band VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?*. OECD.
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (2009). Globales Lernen in Deutschland. In B. Overwien & H.-F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fordert politische Bildung. Globales Lernen im globalen Kontext* (S. 107–137). Barbara Budrich.
- Pike, G. & Selby, D. (1988). *Global Teacher – Global Learner*. Hodder & Stoughton Ltd.
- Pürer, H. (2015). *Medien in Deutschland. Presse – Rundfunk – Online*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Seitz, K. (2009). Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht. In B. Overwien & H.-F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fordert politische Bildung. Globales Lernen im globalen Kontext* (S. 37–48). Barbara Budrich.
- Seitz, K. (2022). Quo vadis, Globales Lernen? Bildung in Transformation. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 337–350). Waxmann.
- Shiva, V. (2016). *Who Really Feeds the World? The Failures of Agribusiness and the Promise of Agroecology*. North Atlantic Books.
- Werlen, B. (2017). Global Understanding and Global Citizenship. *Global Commons Review I*, (1), 49–53. <https://www.globalcommonsreview.org/download/b29cd191f8606e7abcc5ea517a572930973114.pdf>
- Wessler, H. & Brüggemann, M. (2012). *Transnationale Kommunikation. Eine Einführung*. Springer VS.
- Zeuner, U. (2010). Interkulturelle Landeskunde. In H.-J. Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1472–1478). De Gruyter.

E – Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit

Mehrsprachigkeit und Deutsch in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich: eine sprachenpolitische Betrachtung

Verena Blaschitz

Der Beitrag ist eine kurze sprachenpolitische Betrachtung ausgewählter Aspekte der österreichischen Bildungspolitik im Elementarbereich. Im Zentrum des Interesses stehen dabei Bestimmungen, die sich auf die Verwendung von Deutsch (als Zweitsprache) und Mehrsprachigkeit beziehen.

Es werden aktuelle gesetzliche Vorgaben für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich in drei Bereichen analysiert: Sprachverwendung, Sprachdiagnose und Sprachförderung. In allen drei Bereichen zeigt sich eine klare Dominanz des Deutschen, wohingegen Mehrsprachigkeit in den diesbezüglichen offiziellen Bestimmungen nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt.

1 Einleitung

Während elementarpädagogische Einrichtungen noch vor nicht allzu langer Zeit primär als Orte der Betreuung von Kleinkindern wahrgenommen wurden, gelten sie mittlerweile als „Bildungsinstitution“ (BMBWF, o. D.) mit „Bildungsauftrag“ (Charlotte Bühler Institut, 2020, S.4). Auch die offizielle Bezeichnung des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) lautet mittlerweile „elementare Bildungseinrichtung“; ebenso gibt es den Terminus „Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung“ etwa im Oberösterreichischen, Salzburger und Burgenländischen Landesrecht.¹

Für die (bildungs)politische Aufwertung des Elementarbereichs sieht Stamm (2009) weniger humanistische als vielmehr kapitalistische Gründe: Die frühkindliche Bildung solle verbessert werden,

um später im globalen Wettbewerb der Wissensgesellschaft bestehen zu können. In dieser Sichtweise gilt jedes Kind, das im Kindergarten oder in der Schule scheitert, als ein Problemkind – aber als eines zuviel. Denn es wird zukünftig auf dem Arbeitsmarkt und als Beitragszahler für unsere Sozialversicherungen gebraucht werden. In volkswirtschaftlicher Perspektive wird schliesslich geltend gemacht, dass eine umfassende Investition in den Frühbereich nicht nur Chancenungleichheit bestmöglich auszubalancieren vermag, sondern auch Humankapital durch mehr Wachstum fördert. (Stamm, 2009, S.20)

1 Oberösterreich: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LROO&Gesetzesnummer=20000460>; Salzburg: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20001217>; Burgenland: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713>.

Dieser für die Schweiz formulierte Befund dürfte sich auch auf Österreich übertragen lassen. So betonen offizielle Quellen die vorbereitende Rolle des Elementarbereichs für die Schule, vor allem in *sprachlicher* Hinsicht. Die Vereinbarung gem. 15a B-VG über die Elementarpädagogik bestimmt beispielsweise für elementare Bildungseinrichtungen das Ziel,

Kinder, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen [...] so zu fördern, dass sie mit Eintritt in die Schule die sprachlichen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch möglichst beherrschen. (BMBWF, 2022, Art. 9, 2)

Die Aufgabe, Vorschulkinder sprachlich für die Schule „fit zu machen“, geht mit weiteren sprachbezogenen Aufgaben im Elementarbereich einher: So ist in elementaren Bildungseinrichtungen beispielsweise nicht nur „Sprachförderung“ seit 2008 verpflichtend durchzuführen, sondern seit 2019 gibt es mit „BESK(-DaZ) KOMPAKT“ auch ein sprachdiagnostisches Verfahren zur „Feststellung der Sprachkompetenzen“ (BMBWF, 2022, Art. 10, 1), das mehrmals pro Kindergartenjahr anzuwenden ist ([Abschnitt 3](#)).

Wie im folgenden Beitrag erörtert wird, beziehen sich offizielle sprachliche (Bildungs-)Maßnahmen derzeit mehr oder weniger ausschließlich auf Deutsch. Welcher Stellenwert dabei *Mehrsprachigkeit* bzw. *anderen Sprachen als Deutsch* im österreichischen Elementarbereich zukommt bzw. zukommen kann und wie sich diverse sprachenpolitische Maßnahmen sprachlich auf den Elementarbereich auswirken, wird im Folgenden behandelt.

2 Politisch-institutionelle Organisation des Elementarbereichs in Österreich

Zur Einordnung der folgenden sprachenpolitischen Betrachtungen erfolgt zunächst ein Überblick über die politisch-institutionelle Organisation des Elementarbereichs in Österreich: Der Elementarbereich, der für die altersgemäße Betreuung von Kindern bis zur Schulpflicht zuständig ist, entspricht in der internationalen Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED) Stufe 0, dem frühkindlichen Bildungsbereich für Kinder bis zu drei Jahren sowie der formalen frühkindlichen Bildung für Kinder ab drei Jahren bis zum regulären Schuleintritt.² Organisatorisch werden in Österreich je nach Alter unterschiedliche Formen institutioneller Kinderbetreuung unterschieden (s. Website des OEAD³). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Institution Kindergarten, in der Kinder – meist – von drei bis sechs Jahren betreut werden, wobei seit 2009/10 der Besuch des Kindergartens im letzten Jahr vor Beginn der Schulpflicht verpflichtend ist. In Kindergärten arbeitet ausgebildetes pädagogisches Personal, das mit Ausnahme der sog. Assistent*innen/Betreuer*innen/

2 <https://www.bildungssystem.at/isced-klassifikation/internationale-standardklassifikation-im-bildungswesen>.

3 Website des OEAD: Das österreichische Bildungssystem: <https://www.bildungssystem.at/kindergarten/kindergarten>.

Helfer*innen⁴, deren Ausbildung landesgesetzlich geregelt ist, über eine abgeschlossene elementarpädagogische Ausbildung (BAfEP/BAKIP)⁵ verfügen muss.

Die verfassungsrechtliche Kompetenzverteilung des elementaren Bildungswesens in Österreich ist föderal geregelt. Das bedeutet, dass die Gesetzgebung, Vollziehung sowie größtenteils auch die Finanzierung des Kindergartenwesens bei den Bundesländern liegt, wodurch der Einfluss des Bundes auf diesen begrenzt ist. Jedoch hat der Bund durch die sog. 15a-Vereinbarung, der alle Kindergartenträger, seien sie privat oder öffentlich, unterliegen, einen wirksamen Hebel, um die Kindergartenagenden zu beeinflussen.⁶ Die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik“ (BMBWF, 2022) wird jeweils für vier Jahre von Bund und Ländern verhandelt und beschlossen. Sie regelt den Umgang und die Bedingungen bzw. Verpflichtungen, die den Ländern im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der sog. Zweckzuschüsse entstehen. Zweckzuschüsse sind zusätzliche finanzielle Mittel, die der Bund den Ländern zur Verfügung stellt. Das bedeutet, dass der Bund Investitionen in den Elementarbereich tätigt, die jedoch an gewisse Bedingungen für die Länder geknüpft sind. Diese Bedingungen betreffen auch sprachliche Agenden, etwa die Sprachverwendung (Abschnitt 3.1), die Sprachdiagnose (Abschnitt 3.2) oder die Sprachförderung (Abschnitt 3.3). Dass die zuletzt gesetzten bildungspolitischen Maßnahmen durch eine Fokussierung auf die deutsche Sprache gekennzeichnet sind, wird im Folgenden skizziert.

3 Mehrsprachigkeit und Deutsch im österreichischen Elementarbereich

3.1 Sprachverwendung

Zunächst eine Vorbemerkung: In der Vereinbarung gem. 15a über die Elementarpädagogik (BMBWF, 2022) wird die Sprache Deutsch im Kontext mit ihrer Förderung stets mit dem Attribut „Bildungssprache“ versehen (Bsp.: „Gezielte frühzeitige Förderung der Bildungssprache Deutsch“, „sprachliche Förderung gemäß Z 8 lit. a in der Bildungssprache Deutsch nachweisen“ etc., BMBWF, 2022). Was „Bildungssprache“ in diesem Kontext konkret bedeuten soll, wie „Bildungssprache“ operationalisiert wird und auf welches Konzept von „Bildungssprache“ die Autor*innen der Vereinbarung referieren, bleibt jedoch unklar. Die aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht unspezifische Verwen-

-
- 4 Die Bezeichnung dieser Berufsgruppe variiert in den verschiedenen Bundesländern.
 - 5 BAfEP: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, bis 2016 BAKIP: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik.
 - 6 Dass der Bund seit einigen Jahren durch diverse Maßnahmen versucht, seinen Einfluss auf den Elementarbereich zu verstärken, wird in Blaschitz und Dorostkar (i. Dr.) skizziert.

dung des Begriffs soll wohl darauf verweisen, dass nicht die deutsche Alltags- oder Standardsprache, sondern ein spezifisches Register des Deutschen im Elementarbereich gesprochen und gefördert werden soll. Dies verwundert jedoch, da es angesichts der alltäglichen Abläufe und Aufgaben elementarer Bildungseinrichtungen nicht nur unrealistisch, sondern auch unpassend erscheint, dass das pädagogische (Fach-)Personal stets „bildungssprachlich“ mit den Kindern kommuniziert. Für Regionen, in denen dialektale Gebrauchsweisen von Sprache üblich sind, stellt sich überdies die Frage, ob diese für das BMBWF unter „Bildungssprache“ fallen oder nicht.

Welchen Stellenwert die „Bildungssprache Deutsch“ in elementaren Bildungseinrichtungen einnimmt oder einnehmen soll, wird in der aktuellen 15a-Verordnung unter „Begriffsbestimmungen“ erläutert:

Die ‚Bildungssprache Deutsch‘ ist die in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verwendete Sprache bzw. in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen mit anderen Bildungssprachen als Deutsch die zusätzlich geförderte Sprache, welche im Umgang des Personals mit den betreuten Kindern und den Kindern untereinander im Fokus steht. (BMBWF, 2022, Art. 2, 7.)

Bemerkenswert an dieser Formulierung ist, dass damit ganz klar nicht nur die primäre (ausschließliche?) Verwendung von Deutsch in elementaren Bildungseinrichtungen festgelegt wird („die verwendete Sprache“), sondern womöglich implizit sogar Kindern und Personal die Nutzung anderer Sprachen als Deutsch untersagt wird („welche im Umgang des Personals mit den betreuten Kindern und den Kindern untereinander im Fokus steht“).⁷ Auch im Salzburger Kindergarten gesetz findet sich ein ähnlicher Wortlaut:

Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen [...] haben dafür Sorge zu tragen, dass die Bildungssprache Deutsch angewendet und gefördert wird. (Salzburger Landesregierung, 2019, § 3 (2))

Aus zahlreichen Quellen zum sprachlichen Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen ist aber bekannt, dass mehrsprachig sozialisierte Kinder sich genauso verhalten wie mehrsprachig sozialisierte Erwachsene: sie nutzen (kontextsensibel) alle ihre sprachlichen Ressourcen, wodurch es zu translingualem Sprachgebrauch kommt (Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Zettl, 2019). Doch ebenso häufig wie translingualer bzw. mehrsprachiger Sprachgebrauch in elementaren Bildungseinrichtungen nachgewiesen ist, finden sich Belege für *Sprachgebote*. Damit sind entweder Erstsprachverbote oder Deutschgebote gemeint: Erstsprachverbote sind das Verbieten oder Untersagen von kindlichen Erstsprachen, also aller anderer Sprachen als Deutsch. Deutschgebote äußern sich dadurch, dass mehrsprachig sozialisierte Kinder zur Verwendung von Deutsch aufgefordert werden. Eindrücklich berichtet etwa Zettl (2019, S. 142–143) von folgender Szene:

7 Die Einschränkung „in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen mit anderen Bildungssprachen als Deutsch die zusätzlich geförderte Sprache“ verweist wohl auf bilinguale elementare Bildungseinrichtungen.

An einem Tisch am Fenster wird von Zeynep (4), Azra (5), Orhan (4) und Ahmed (5) ein Spiel gespielt, das auf Farbunterschieden aufbaut. Ich höre: ‚Kannst du mir ein weißes ...‘ ‚Wie heißt die Farbe?‘ Ahmed und Orhan sprechen eine Sprache untereinander, die ich als *Türkisch* interpretiere.

Die pädagogische Professionelle Brigitte sagt: ‚Aber wir sprechen Deutsch. Aber der Orhan spricht Deutsch, der Ahmed kann auch Deutsch‘.

An einem anderen Tag beobachtet Zettl zwei Schwestern (vier und sechs Jahre alt), die in der „Freispielzeit“ an einem Tisch sitzend malen und sich dabei auf Englisch, das eine ihrer Familiensprachen ist, unterhalten. Dieses Verhalten bleibt aber nicht unbemerkt, woraufhin eine der pädagogischen Professionellen zu ihnen sagt: „Du musst Deutsch sprechen“ (Zettl, 2019, S. 146).

Aus einem Wiener Forschungsprojekt⁸ stammt folgender Dialog, in dem sich ein Kind (3,4) mit der deutschtürkischen Äußerung *Augen böyle yaptım* (auf Deutsch: „Ich habe seine Augen so gemacht“) an seine Betreuerin wendet. Diese ist wie das Kind türkischdeutschsprachig und spricht in der betreffenden Kindergruppe Türkisch *vor* den Kindern (mit anderen Erwachsenen), aber nicht *mit* ihnen. Durch diesen Umstand ist den Kindern aber durchaus bekannt, dass die Betreuerin Türkisch spricht und versteht. In der geschilderten Szene geht sie jedoch inhaltlich nicht auf die Äußerung des Kindes ein, sondern antwortet nur „Name des Kindes, redest du mit mir Deutsch bitte“ (vgl. Blaschitz et al., 2021, S. 618–619).

In demselben Projekt konnte auch die folgende Szene festgehalten werden: Eine deutschtürkischsprachige Betreuerin (P), die immer wieder durchaus auch Türkisch mit den Kindern spricht, lässt zwei ebenfalls deutschtürkischsprachige Kinder mit Schablonen malen. Dabei spricht eines der beiden Kinder⁹ auf Türkisch. Die Betreuerin quittiert das Gesagte zunächst mit „ja“. Anschließend ergänzt sie aber:

- 1 P Deutsch musst du reden, *Name des Kindes*.
- 2 P Ja?
- 3 P Du kannst nämlich schon red(e)n.

(Transkript 1: SEQ 1: CHO ALG, 35:50–36:00)

Sprachgebote werden von pädagogischen Professionellen, aber auch von anderen Kindern oder Erziehungsberechtigten ausgesprochen. Die Häufung der Berichte darüber (bspw. Blaschitz et al., 2021; Gennari, 2022; Montanari & Pan-

8 „Investigating Parental and Other Caretaker’s Utterances to Kindergarten Children“ („INPUT“), Leitung: Prof. Dr. Wolfgang U. Dressler, Finanzierung: WWTF, Laufzeit: 2012–2017, Universität Wien, <https://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/>.

9 Da es sich bei diesem Kind nicht um das Fokuskind handelte, ist sein Alter leider nicht exakt dokumentiert. Das Kind befand sich aber zum Zeitpunkt der Aufnahme im letzten Kindergartenjahr.

agiotopoulou, 2019; Seele, 2015; Sobczak-Filipczak, 2013; Thomauske, 2017; Zettl, 2019) ist ein wichtiges Indiz dafür, dass Sprachgebote oder -verbote in elementaren Bildungseinrichtungen wohl keine Seltenheit sind. Während es eine Rechtsmeinung hinsichtlich Sprachverboten in der Schule aus dem österreichischen Bildungsministerium aus dem Jahr 2015 bzw. 2018 gibt¹⁰, fehlt eine behördliche Positionierung zur Zulässigkeit von Sprachgeboten in elementaren Bildungseinrichtungen. Dieser Umstand sowie das offenbar wiederkehrende Vorkommen von Sprachgeboten dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Deutschgebote und Erstsprachverbote diversen Sprachenrechten widersprechen. In der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1989)¹¹, die in Österreich (teilweise) im Verfassungsrang steht, wird beispielsweise festgehalten, dass einem Kind, das einer ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheit oder indigenen Gruppe angehört, „nicht das Recht vorenthalten werden [darf], [...] seine eigene Sprache zu verwenden“ (Art. 30). Auch die Europäische Menschenrechtskonvention (1950)¹², ebenfalls im Verfassungsrang in Österreich, sieht ein Diskriminierungsverbot aufgrund von Sprache vor (Art. 14).

3.2 Sprachdiagnose

2019 ergab sich ein Novum der österreichischen Bildungspolitik, indem Deutschkenntnisse als Schulreife-kriterium verankert wurden (BMBWF, 2018a):

Die Schulreife eines Kindes gemäß § 6 Abs. 2b Z. 2 des Schulpflichtgesetzes 1985, BGBl. Nr. 76/1985, liegt vor, wenn es dem Unterricht der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. Dies setzt ausreichende kognitive Reife und Grunddispositionen zum Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, ein altersgemäßes Sprachverständnis sowie eine altersgemäße sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der ersten Schulstufe erforderliche körperliche und sozial-emotionale Reife voraus.

Wenngleich im Gesetzestext recht allgemein von „Sprachverständnis“ und „sprachliche[r] Ausdrucksfähigkeit“ die Rede ist, besteht kein Zweifel darüber, dass sich die Formulierungen auf *Deutsch* beziehen. Die Gleichsetzung von „Sprache“ und „Deutsch“ in (offiziellen) österreichischen Texten, aber auch im öffentlichen Diskurs, wurde bereits vielfach festgestellt. Der Wortlaut an dieser Stelle könnte aber – freilich in Unkenntnis des aktuellen Diskurses – durchaus so verstanden werden, dass für die sog. Schulreife tatsächlich eine allgemeine

-
- 10 Eidenberger, B. (2018). Deutschpflicht: Faßmann bleibt bei seinem Nein. *Oberösterreichische Nachrichten* (online), 07. November 2018. <https://www.nachrichten.at/nachrichten/politik/innenpolitik/Deutschpflicht-Fassmann-bleibtbei-seinem-Nein;art385,3055508>.
 - 11 Übereinkommen über die Rechte des Kindes: www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_7_0/1993_7_0.pdf.
 - 12 Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (SEV Nr. 005): <https://www.coe.int/de/web/conventions/cets-number/-/abridged-title-known?module=treaty-detail&treatyenum=005>.

„sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ sowie ein (sprachen)übergreifendes „Sprachverständnis“ notwendig sei. In diesem Sinn könnte man annehmen, dass bei mehrsprachigen Kindern neben Deutsch auch Kenntnisse in anderen Sprachen als Kriterium für die Schulreife herangezogen werden. Doch ein Blick auf das zur Feststellung der Schulreife eingesetzte Instrument, „MIKA-D“ (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch), genügt, um zu erkennen, dass für die Schulreife im österreichischen Bildungssystem durchaus nur Deutsch eine Rolle spielt. Im Schulpflichtgesetz (BMBWF, 1985) werden schließlich auch jene für die Schulreife notwendigen Sprachkenntnisse konkretisiert:

Schulreif ist ein Kind, wenn es 1. die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag, und 2. angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. (Schulpflichtgesetz § 6, Abs. 2b)

Entsprechend dem Gesetzestext ist das Ziel von MIKA-D die Feststellung, „ob Schüler/innen ausreichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erworben haben, um dem Unterricht folgen zu können“¹³. Die Formulierung („dem Unterricht folgen vermag“) lässt darauf schließen, dass die aus Sicht des BMBWF für die Schulreife notwendigen Deutschkompetenzen im *rezeptiven* Bereich liegen. Warum mit MIKA-D aber schwerpunktmäßig *produktive* Fähigkeiten überprüft werden (Glaboniat, 2020, S. 67), erschließt sich – wie im Übrigen auch viele andere Aspekte aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive – nicht.

Die Verankerung von Deutschkenntnissen als Schulreifekriterium hat nicht nur zu einer Neuorganisation des Deutschfördermodells in österreichischen Schulen geführt (Stichwort Deutschförderklassen und -kurse; Schweiger & Müller, 2021), sondern auch dazu, dass der Druck hinsichtlich Deutschförderung bzw. Deutschgebrauch im Elementarbereich deutlich zugenommen hat. So berichtet beispielsweise eine Elementarpädagogin über ihre Erfahrungen nach Einführung von MIKA-D:

Die Eltern, ich weiß nicht, wo der Druck herkommt, ich glaub', MIKA-D ist echt ein Problem, teilweise – ich hab schon öfter mitbekommen, dass viele Eltern Panik vor diesen MIKA-D-Tests haben, und da echt ..., vor der Schule dann, echt Panik bekommen, und dann vor der Schule kommen dann auf einmal Vorwürfe wie „Warum kann er kein Deutsch?“ [...] Aber da, glaub' ich, kommt dann plötzlich mit der Schule, SEHR VIEL DRUCK und ANGST und – ja. (Min. 18:00–18:35)¹⁴

13 Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status: <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>.

14 Das Interview wurde von der Autorin mit der Probandin PiPädWi1 am 10. August 2022 geführt.

Wenn auch nur anekdotisch, so veranschaulicht dieses Zitat doch eindrücklich die Auswirkungen des Sprachscreenings MIKA-D auf die Eltern, die ihrerseits Druck auf das Personal und die Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen ausüben.

Neben der Verankerung von Deutschkenntnissen als Schulreifekriterium und der Einführung von MIKA-D wurde vom BMBWF im Jahr 2019 noch ein weiteres sprachdiagnostisches Verfahren österreichweit verpflichtend implementiert: das Beobachtungsverfahren „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz (Deutsch als Zweitsprache)“ („BESK(-DaZ) KOMPAKT“) für den Elementarbereich. Genauso wie das Sprachscreening MIKA-D wurde BESK(-DaZ) KOMPAKT vom IQS¹⁵ entwickelt und lässt aus linguistischer Perspektive einige Fragen offen (Blaschitz & Weichselbaum, 2022a). Beide Verfahren sind ausschließlich auf Deutsch fokussiert. Dass damit eine bereits seit vielen Jahren bestehende Forderung der mit Sprachdiagnostik befassten Forschung ignoriert wird (Einbezug aller Sprachen der Lernenden, Berücksichtigung mehrsprachiger Sprachgebrauchsformen; Settinieri & Jeuk, 2019, S. 14) ist ebenso bedauerlich wie unverständlich. Durch den Umstand, dass die einzigen beiden österreichweit verpflichtenden Sprachdiagnoseverfahren ausschließlich auf die deutsche Sprache bezogen sind, wird überdies vermittelt, dass andere Sprachen als Deutsch – zumindest hinsichtlich ihrer Förderung und ihrer Bedeutung für die Schulreife eines Kindes – wenig bzw. nicht bildungsrelevant sind (vgl. auch Panagiotopoulou, 2017, S. 257).

3.3 Sprachförderung

Auch im Bereich der Sprachförderung ist in den letzten Jahren in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen eine deutliche Fokussierung auf Deutsch zu verzeichnen. So werden beispielsweise unter „früher sprachlicher Förderung“ in der neuen Vereinbarung gem. 15a über die Elementarpädagogik (inhaltlich identisch auch schon in der Vorgängerversion, BMBWF, 2018b) „pädagogisch unterstützende Maßnahmen im Bereich der Förderung der Bildungssprache Deutsch“ verstanden (BMBWF, 2022, Art. 2, 8a). Die Gleichsetzung von „Sprache“ und „Deutsch“ zeigt sich also auch hier (Abschnitt 3.2).

Die „Förderung der Mehrsprachigkeit“ läuft in der aktuellen Version der sog. 15a-Vereinbarung (BMBWF, 2022) genauso wie in der früheren Fassung (BMBWF, 2018b) als Teilaspekt der „Förderung des Entwicklungsstandes“ unter ferner liefen (Blaschitz & Weichselbaum, 2022b). Die Länder sind aber verpflichtet, „die gegebenenfalls erforderliche, die Bildungssprache Deutsch unterstützende Förderung des Entwicklungsstandes [...] durchzuführen“ (BMBWF, 2022, Art. 13, 3, 4). Dies dürfte bedeuten, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit dann angeraten ist, wenn sie die Förderung von Deutsch „unterstützt“. Die hier zugrundeliegende Bezugnahme auf die Schwellenniveau- bzw. Interde-

15 Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: <https://www.iqs.gv.at/>, früher BIFIE.

pendenzhypothese (Cummins, 1982) ist jedoch aus linguistischer Sicht zu hinterfragen. Zudem ist durch die zitierte Formulierung völlig offengelassen, etwa wann, in welcher Form, in welchem Ausmaß und durch wen die „Förderung des Entwicklungsstandes“ – verstanden als Förderung von Mehrsprachigkeit – vorgenommen werden sollte.

Der geringe Stellenwert der Förderung anderer Sprachen als Deutsch bzw. von Mehrsprachigkeit wird auch in der Studie von Lidauer (2021) bestätigt. Sie führte mittels Fragebogen eine Onlinebefragung zu Sprachförderung im Elementarbereich durch, an der 92 Elementarpädagoginnen teilnahmen. Nur knapp 12 % der Befragten stimmten der Aussage, dass die Erstsprachen der Kinder im Kindergarten gefördert werden, *völlig* und knapp 22 % *eher* zu (Lidauer, 2021, S. 75–76). Dagegen erklärten ca. 58 % der Befragten, die Erstsprachen der Kinder nicht zu fördern (Lidauer, 2021, S. 75–76). Die Ergebnisse von Lidauer (2021) ziehen darüber hinaus auch in Zweifel, dass aktive Elementarpädagog*innen durch ihre Ausbildung ausreichend für die Aufgabe Sprachförderung vorbereitet sind: So gaben 66 % der von ihr Befragten an, sich durch die Ausbildung nicht auf die Sprachförderarbeit im Kindergarten vorbereitet zu fühlen (Lidauer, 2021, S. 73–74). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine österreichweite Online-Fragebogenerhebung von Dorostkar (2022), in der 94 BAfEP-Lehrende befragt wurden, in welcher Form und welchem Ausmaß die Themen „Sprachförderung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“ in ihrer Ausbildung unterrichtet wurden. Das zusammenfassende Ergebnis der Befragung ist ermüthend:

Die befragten Lehrkräfte sehen ihre eigene Ausbildung mehrheitlich als nicht ausreichend an, um Schüler:innen auf die frühe Sprachförderung in ihrer späteren elementarpädagogischen Berufspraxis vorzubereiten. (Dorostkar, 2022, S. 110)

Hinsichtlich der Ausbildung zum Thema Sprachförderung scheint es also einigen Aufholbedarf zu geben, sowohl bei aktiven Elementarpädagog*innen als auch bei Lehrenden in den Ausbildungsanstalten für Elementarpädagogik. Auch das Modell der Sprachförderung in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen sollte überdacht werden, da *Sprachförderung* derzeit primär als kompensatorische *Deutschförderung* konzipiert ist. Ein Konzept (durchgängiger) sprachlicher Bildung, in das auch andere Sprachen als Deutsch einbezogen werden, ist dagegen weiterhin nicht erkennbar (Blaschitz & Dorostkar, i. Dr.).

4 Fazit

Die kurze sprachpolitische Betrachtung ausgewählter Aspekte der österreichischen Bildungspolitik im Elementarbereich verdeutlicht, dass der Stellenwert von Deutsch in den letzten Jahren zugenommen hat – bei gleichzeitiger Marginalisierung von Mehrsprachigkeit bzw. anderer Sprachen als Deutsch. Mehrsprachigkeit bzw. ihre Förderung werden im Elementarbereich unter be-

stimmten Bedingungen (Stichwort „Unterstützung der Bildungssprache Deutsch“, Abschnitt 3.3) zwar geduldet, aber – so macht es den Anschein – nicht unbedingt anerkannt, wertgeschätzt oder systematisch einbezogen. Panagiotopoulou (2017, S. 257) spricht sogar von einer „Erziehung zur Einsprachigkeit“, die monolingual ausgerichtete Bildungssysteme vornehmen. Dabei sei es ganz im Gegenteil angebracht, insbesondere eingedenk des

erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs[es] im deutschsprachigen Raum [...], eine pädagogische Praxis zu überwinden, die ausschließlich eine Varietät des Deutschen fördert und elaboriert und so die Lebenswirklichkeit mehrsprachiger Kinder aus Bildungseinrichtungen systematisch exkludiert. (Montanari & Panagiotopoulou, 2020, S. 38)

Solange aber Mehrsprachigkeit (zumindest bei manchen Sprachen) als „problemzentriert“ wahrgenommen wird und das „Sprechen gesellschaftlich marginalisierter Minderheitensprachen als hinderlich für erfolgreiche Bildungsbiographien“ (Knoll & Kuhn, 2022, S. 91–92) gilt, wird sich die sprachenpolitische Situation im Elementarbereich wohl wenig ändern. Es wäre die Aufgabe der (Bildungs-)Politik, wissenschaftliche Erkenntnisse wahrzunehmen, anzuerkennen und ihnen in konkreten bildungs- und sprachenpolitischen Maßnahmen Ausdruck zu verleihen.

Literatur

- Blaschitz, V. & Dorostkar, N. (i. Dr.). Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung. In R. de Cillia, M. Reisigl & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitische Enquete 2021*. De Gruyter.
- Blaschitz, V. & Weichselbaum, M. (2022a). Anforderungen an Sprachdiagnostik im Kindergarten: Eine kritische Betrachtung von „BESK(-DaZ) KOMPAKT“. *Muttersprache*, 132 (1), 17–34.
- Blaschitz, V. & Weichselbaum, M. (2022b). Mehrsprachige und kulturelle reflexive Sprachbildung im Kindergarten. In M. Rückl & J. Kainhofer (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 71–86). De Gruyter.
- Blaschitz, V., Weichselbaum, M., Çelik Tsonev, S. & Grond, A. (2021). Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. *Info DaF*, 48 (6), 614–631. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0074>
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018a). *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die näheren Festlegungen betreffend das Vorliegen der Schulreife (Schulreifeverordnung)*. BGBl. II Nr. 300/2018. Konsolidierte Fassung vom 02. 11. 2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010441>
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018b). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis*

- 2021/22. BGBl. I Nr. 103/2018. Konsolidierte Fassung vom 02. 11. 2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549>
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*. BGBl. I Nr. 148/2022. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/ng_kund/veinb_15a_bvg_epaed.html
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (o. D.). *Elementarpädagogik*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep.html>
- BMWF (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport) (1985). *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*. Konsolidierte Fassung vom 02. 11. 2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Charlotte Bühler Institut (2020). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Königshausen + Neumann.
- Dorostkar, N. (2022). Qualifizierung von Elementarpädagog:innen an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *WLG, (91)*, 95–114.
- Gennari, M. (2022). *Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich* [Masterarbeit]. Universität Wien. <https://theses.univie.uaccess.univie.ac.at/detail/65058>
- Glaboniat, M. (2020). MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *Informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 4*, 61–73.
- Knoll, A. & Kuhn, M. (2022). Distinktive Mehrsprachigkeit. Intersektionale Perspektiven auf institutionelle und elterliche Selektions- und Marginalisierungspraxen in der frühkindlichen Bildung. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung* (S. 91–105). Springer VS.
- Lidauer, S. (2021). *Sprachförderung im Elementarbereich* [Masterarbeit]. Universität Wien. <https://theses.univie.uaccess.univie.ac.at/detail/60201>
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto.
- Panagiotopoulou, J. (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 257–274). Springer VS.
- Salzburger Landesregierung (2019). *Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsverordnung 2019*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20001217>

- Schweiger, H. & Müller, B. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung* (S. 43–54). Waxmann.
- Seele, C. (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 153–174). Beltz Juventa.
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 3–20). De Gruyter.
- Sobczak-Filipczak, E. (2013). *Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen* [Dissertation]. Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/28601/>
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission*. Universität Fribourg. <https://www.margritstamm.ch/images/Grundlagenstudie.pdf>
- Thomasuske, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer VS.
- Zetl, E.-M. (2019). *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Springer VS.

Translatorische Kompetenzen von Jugendlichen: Unsichtbar, unbezahlt, unbenotet

Mehrsprachig sozialisierte Jugendliche im Arbeitskontext
Community Interpreting und ihre Deutsch lernenden Eltern

Vera Ahamer

In folgendem Beitrag geht es um die sprachlichen Leistungen mehrsprachig sozialisierter Jugendlicher im österreichischen Bildungskontext sowie in einem Bereich, wo im Normalfall entsprechend qualifizierte Erwachsene tätig sein sollten: dem Dolmetschen im alltagsbürokratischen Kontext.

Die Annäherung an die Thematik erfolgt multiperspektivisch über mehrsprachig sozialisierte Jugendliche im medialen Diskurs, mangelnde Dolmetschangebote, den Deutscherwerb der Eltern sowie Mehrsprachigkeit in der Schule. Anhand von vier Gruppeninterviews mit 19 Jugendlichen wird schließlich aufgezeigt, zu welchen paradoxen Situationen das Zusammenspiel dieser Aspekte führen kann.

1 Mehrsprachigkeit im Diskurs

Wenn wir von Mehrsprachigkeit und Schüler*innen in österreichischen Medien lesen oder hören, so wird meist der Eindruck vermittelt, es handle sich um ein Problemfeld voller Defizite. Wir lesen etwa davon, dass in Wien 10 000 Schüler*innen „schlecht Deutsch“ sprächen (MeinBezirk.at, 2022); „Bildungs-sorgen“ fußten auf dem Umstand, dass jedes zweite Schulkind in Wien Deutsch nicht als Muttersprache hat, dass das stark von Migration geprägte Schulwesen dem Bildungsstadtrat zu schaffen mache (Wiener Zeitung, 2020); wir erfahren, dass 14 500 Kinder wegen „großer Deutsch-Defizite“ die Sommerschule besuchen müssen (Kronen Zeitung, 2020); eine Lehrerin „packt aus“ über die Alltäg-lichkeit mangelnder Deutschkenntnisse und Fehlstunden (oe24, 2017); 85 % der „Migranten-Erstklassler“ in Linz haben angeblich Deutschdefizite (ÖO Nachrichten, 2009); uns begegnet das immer wieder aufflackernde Thema Deutsch als Pausensprache (Die Presse, 2018); und stets aufs Neue fallen in diesem Kontext auch die Termini „Problemschulen“ (ORF Stmk., 2018) oder „Brennpunktschulen“ (Kleine Zeitung, 2019). Wir sehen also bereits anhand dieser kleinen Auswahl aus den letzten Jahren, dass mehrsprachige Sozialisa-tion im Kontext Migration medial tendenziell eine negative Konnotation er-fährt und Kindern und Jugendlichen, die mit anderen Erst- oder Familienspra-chen als Deutsch in die Schule kommen, aufgrund dieser sprachlichen Aus-gangslage Defizite zugeschrieben werden. Eines erfahren wir vor dem Hinter-grund all dieser Zuschreibungen allerdings nicht: Die Wahrscheinlichkeit ist recht hoch, dass gerade jene Schüler*innen, die in diesen Berichten als defizitär

beschrieben werden, etwas tun, das in anderen Kontexten normalerweise qualifizierten Erwachsenen vorbehalten ist: Sie dolmetschen. Doch ist es eben dieser Umstand, der im medialen Diskurs unsichtbar ist und auch in der Forschung lange keine Berücksichtigung fand.

2 Translatorisches Handeln – „Was Gutes, für den anderen“

Doch was genau ist in diesem Zusammenhang überhaupt unter Translation zu verstehen? Auf die Frage, was überhaupt Dolmetschen oder Übersetzen in ihren Augen sei, gaben zu ihrer Mehrsprachigkeit sowie translatorischer Tätigkeit befragte Jugendliche (Ahamer, 2013) großteils ähnliche Antworten: „jemandem helfen“ (Ahamer, 2013, S. 250–252) oder „was Gutes, für den anderen“ (Ahamer, 2013, S. 251). Diese Formulierungen weisen bereits darauf hin, dass es sich beim Dolmetschen und Übersetzen hier um eine (je nachdem mehr oder weniger freiwillige) altruistische Praxis handelt und weniger um Sprachverwendung, die dem eigenen spracherwerbsspezifischen Vorteil dient. So könnte man im Hinblick auf die Altersgruppe vielleicht zu letzterer Interpretation neigen und zunächst davon ausgehen, es ginge um translatorische Tätigkeiten im Rahmen des Unterrichts – wir denken vielleicht zunächst an die Grammatik-Übersetzungsmethode oder an zeitgemäßere Konzepte der Einbeziehung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Unterricht (z.B. Gogolin et al. 2020), Translanguaging (García & Wei, 2014) oder gar an Konzepte des translatorischen Handelns (García-Sánchez & Faulstich, 2019; Faulstich, 2003; Faulstich & García, 2014). Diese Praktiken kommen in Bereichen zum Einsatz, die in Bezug auf minderjährige Schüler*innen als „geschützter“ translatorischer Kontext (Ahamer, 2013) bezeichnet werden könnten, allerdings mit der Einschränkung, dass in diesem Fall bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssten: die Anerkennung der Jugendlichen im Sinne einer „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril, 2010, S. 185), in welcher sie als „handlungsfähige Subjekte“ (Mecheril, 2010, S. 185) jenseits von „Zugehörigkeitsgrenzen“ (Mecheril, 2010, S. 189) betrachtet werden und in diesem Sinne auch ihr translatorisches Handeln (an)erkannt wird.

2.1 Der Kontext macht den Unterschied

Das translatorische Handeln der befragten Jugendlichen ist allerdings nicht diesem „geschützten“ Kontext zuzuordnen, sondern einem gänzlich anderen, der kontrastiv zu einem idealen Setting der mehrsprachigen didaktischen Praxis als „ungeschützt“ (Ahamer, 2013) gelten kann und sich in der bereits zitierten Befragung (Ahamer, 2013) mit absteigender Häufigkeit auf folgende Textsorten bzw. Settings erstreckte: Briefe, Formulare; im medizinischen Kontext, in der Schule (v. a. Elternsprechtag), Bank, Post, Versicherung, Finanzamt, AMS, Krankenkasse, am eigenen Arbeitsplatz sowie jenem des Vaters oder der Mutter, Bezirkshauptmannschaft, für Schulkolleg*innen, beim Fernsehen, Einkaufen, in einem Fall sogar bei Gericht (Ahamer, 2013, S. 193).

Wir befinden uns somit mitten in typischen Settings des sogenannten Community Interpreting (Hale, 2007; Pöllabauer, 2013), das im Gegensatz zum internationalen, prestigereichen Konferenzdolmetschen im intra-sozialen (Pöchhacker, 2004), meist behördlich-institutionellen Kontext zu verorten ist.¹ Nun würde man auf den ersten Blick meinen, es handle sich im Gegensatz zum Dolmetschen in der Simultankabine um alltägliche und somit banale Kontexte. Doch gerade dieser vermeintlichen Banalität wohnt der fatale Fehlschluss inne, Dolmetschen sei hier ein Leichtes und setze „nur Zweisprachigkeit“ voraus. Ganz abgesehen davon, dass „Zweisprachigkeit“ eine ganze Bandbreite individueller Mehrsprachigkeit umfasst und je nach Ausprägung für translatorisches Handeln in einzelnen Settings (un)geeignet ist, gehen beim Community Interpreting die Herausforderungen weit über die sprachliche Ebene hinaus: Dies liegt insbesondere in der Komplexität der „trialogischen“ Gesprächssituation (Wadensjö, 1992) begründet, in welcher der dolmetschenden Person ein großer Handlungsspielraum zukommt und von ihr zahlreiche Entscheidungen getroffen werden, die je nach Ausbildung und Erfahrung den Anforderungen professionellen Dolmetschens gerecht werden oder (bewusst, unbewusst oder mangels Kompetenzen) eben nicht. Unvorhersehbarkeiten in Bezug auf Inhalte und das Verhalten der Gesprächsbeteiligten, Konfliktpotenzial, emotional belastende, sensible Inhalte (z.B. Krankheitsdiagnosen), Machtgefälle und eine Reihe weiterer „alltäglicher“, aber eben nicht „banaler“ Kommunikation innewohnender Aspekte machen translatorisches Handeln nicht unbedingt leichter.

2.2 Translatorische Herausforderungen in der „ungeschützten“ Praxis

Community Interpreting setzt somit eine Reihe von Kompetenzen voraus, die weit über Sprachkompetenz in beiden Sprachen, terminologisches Wissen (Recherche, Glossare), translatorische Techniken (Notizentechnik, neue Technologien), v. a. aber auch Gesprächskompetenz (z.B. *turn-taking*, Rückfragen bei Unklarheiten, Länge gedolmetschter Passagen, Antizipation von Inhalten), also die „diskursinterne“ (Hale, 2007, S.17) oder „textuelle“ (Pöchhacker 2000, S.137) Ebene hinausgeht und sich auf die „diskursexterne“ bzw. „extra-textuelle“ erstreckt: so etwa hohes Maß an Reflexion der eigenen Rolle, Grenzen und Möglichkeiten (Berufsethik); Institutionskenntnis bzw. Wissen über den Kontext; Wissen über den Hintergrund der Gesprächsbeteiligten u. v. m. (z.B. Angelelli, 2004; Angelelli et al., 2007; Bahadır, 2007; Gentile et al., 1996; Hale, 2007; Pöchhacker, 2000).

1 Neben „Community Interpreting“ gibt es eine Reihe weiterer Bezeichnungen für diese Art von Dolmetschen wie z. B. „Kommunaldolmetschen“ (Pöchhacker, 2000), „Kulturmittlung“, „Sprachmittlung“ (Pöllabauer, 2021, S. 14), „Public Service Interpreting“, „dialogue interpreting“ (Roberts, 2002), um nur einige der vielen Labels zu nennen. Die Vielzahl an Bezeichnungen ist ebenfalls bezeichnend für den marginalen Status in Forschung und Praxis, der nach wie vor hinderlich ist bei der Etablierung als anerkannter und geregelter Beruf.

Ein ganzes Bündel miteinander verwobener Kompetenzen also – fehlen diese, so macht sich ein ganz wesentlicher Unterschied zum Konferenzdolmetschen recht schnell bemerkbar: Dann kann dies unmittelbare Auswirkungen existenzieller Natur auf die Beteiligten haben, denken wir an ein Arzt-Patient*innen-Gespräch und einen eventuellen Gesprächsabbruch, Fehl- oder Mehrfachbehandlungen (Huemer, 2008; Pöchhacker, 2000, S. 234–236) oder fehlende Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer*innen und Auswirkungen auf den Bildungsverlauf (Ahamer, 2013).

Dies sind also Herausforderungen und Risiken, mit denen mehrsprachig sozialisierte Jugendliche als dolmetschende Akteur*innen konfrontiert sind. Wie wir sehen, gehen Inhalte, Anforderungen und institutioneller Kontext weit über den durchschnittlichen Erfahrungshorizont von Jugendlichen hinaus und können diese schnell überfordern. Doch wäre es zu kurz gegriffen, sich nur auf sprachliche und dolmetschspezifische Aspekte zu beschränken und dabei zu übersehen, dass translatorische Tätigkeiten oft auf Kosten des Schulbesuchs oder der Freizeit gehen und meist ohne Gegenleistung erfolgen (Ahamer, 2013). Nun könnte der Einwand geltend gemacht werden, Jugendliche könnten sprachlich und in Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung davon profitieren. Dies mag in Einzelfällen zutreffen, was Erwachsene, die retrospektiv über ihre Dolmetscherfahrungen als Kinder berichteten (Ahamer, 2013), mitunter bestätigten, allerdings nicht uneingeschränkt. Generell lässt sich feststellen, dass translatorisches Handeln im Kontext Community Interpreting keinesfalls als geeignetes Mittel zum Spracherwerb zu bewerten und weit entfernt vom spielerischen, offenen Experimentieren mit Sprache ist – zumal es sich, um auf die anfangs getroffene Unterscheidung zurückzukommen, um einen ungeschützten Kontext handelt.

3 Community Interpreting in Österreich

Weshalb dolmetschen in Österreich Minderjährige beim Arzt oder bei der Behörde?

Entscheidenden Einfluss auf den Professionalisierungsgrad des Community Interpreting hat letztendlich die jeweilige Sprachenpolitik (Gentile, 2017; Meylaerts, 2011; Ozolins, 1991; Ozolins, 2010), wie die große Bandbreite an Professionalisierungsgraden des Community Interpreting zeigt: In manchen Ländern, wie z. B. Australien, Kanada, Großbritannien und Schweden, wurde die oben skizzierte Komplexität des Community Interpreting erkannt und dementsprechend hat sich dieses inzwischen als geregelter Beruf etabliert. In manchen dieser Vorreiterländer zeichnen sich inzwischen Deprofessionalisierungstendenzen vor dem Hintergrund populistischer, antimigratorischer Politik ab (Gentile, 2017). In den Niederlanden und Großbritannien etwa macht sich dies in Form von Outsourcing von Dolmetschdienstleistern in den privaten Bereich bemerkbar. Norwegen wiederum wäre als positives Gegenbeispiel mit landesweit gültigen Zertifizierungen, Dolmetschlisten (*nasjonalt tolkeregister*) und

Fortbildungen zu erwähnen (IMDi, 2022), ebenso die Schweiz mit einer starken Interessensvertretung (INTERPRET) sowie staatlich finanzierten Dolmetschdiensten (Grenko-Curjoric & Strebel, 2021).

Österreich befindet sich nach wie vor am unteren Ende der Skala: Hier gibt es weder Zertifizierung oder Ausbildung nach einheitlichen Standards noch einen Berufsverband. Vielmehr ist ein Wildwuchs an Kursen und „Zertifikaten“ zu beobachten, was auch Anlass zur Befürchtung gibt, diese Zertifikate würden eine Alibifunktion erfüllen – sprich: die Kommunikation war unter Umständen nicht erfolgreich, die Angelegenheit kann aber unter Verweis auf die Beziehung einer „zertifizierten“ Dolmetscherin als erledigt betrachtet werden (Ahammer, 2021, S. 199). Einzig das Gerichtsdolmetschen ist geregelt, wobei dies auch in erster Linie für die „etablierten“ Sprachen gilt und selbst hier Probleme bestehen, denken wir an die zahlreichen Varietäten des Englischen, Französischen oder Spanischen sowie die weit verbreitete Praxis der adhoc-Verweidigung, also des Einsatzes auch völlig unqualifizierter „Sprachkundiger“, wenn gerade keine qualifizierte Person erreichbar oder überhaupt vorhanden ist. Auch im Asylbereich gibt es erste Tendenzen in Richtung Professionalisierung (UNHCR, 2021), auch Videodolmetschen (Havelka, 2021) im Gesundheitsbereich und schulischen Kontext soll Verbesserungen bringen (wobei hier wiederum das Angebot qualifizierter Dolmetscher*innen in einer Reihe von Sprachen vermutlich kleiner ist als die Nachfrage).

Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass sich auch mehr als zehn Jahre später die Ergebnisse einer Vergleichserhebung kaum von jenen der eingangs erwähnten Befragung unterscheiden. Im April und Juli 2022 wurden im selben Vorarlberger Jugendzentrum 19 Jugendliche zu einem Gespräch über ihre Mehrsprachigkeit eingeladen. Bis auf eine Teilnehmerin dolmetschen alle von ihnen regelmäßig, die Settings sind nahezu deckungsgleich mit jenen der ersten Untersuchung. Lediglich das Übersetzen zwecks Unterstützung der Eltern beim Deutschlernen ist als Novum hinzugekommen. Unter den Erstsprachen ist diesmal Arabisch am häufigsten vertreten, gefolgt von Rumänisch, Kurmanci, Türkisch, BKS, Tschetschenisch, Russisch, Ungarisch und Somali. Die Aufenthaltsdauer in Österreich beträgt diesmal durchschnittlich 4 bis 7 Jahre.²

Die Gespräche wurden noch nicht quantitativ ausgewertet, im Folgenden seien deshalb nur einige exemplarische Aussagen für die translatorischen Tätigkeitsfelder angeführt (den Befragten sind jeweils ihre Sprache[n]³, ihr Alter sowie das Geschlecht zugeordnet):

-
- 2 Sprachliche Zusammensetzung sowie Aufenthaltsdauer sind auf die zufällige Anwesenheit der Sprecher*innen an den Tagen der Befragung zurückzuführen, aber auch laut Auskunft dieses Jugendzentrums charakteristisch für die Gesamtheit der regelmäßigen Besucher*innen.
 - 3 A – Arabisch, K – Kurmanci, R – Russisch, Ru – Rumänisch, T – Tschetschenisch, U – Ungarisch, So – Somali.

- Ru13w sie telefoniert mich manchmal wenn sie zum arzt geht
T16m als ihr pass gezogen wurde musste ich ans gericht ein mail schreiben und fragen, warum wurde der pass gezogen
T16m eltern schwägerin kollegen von schwägerin wollen hilfe, dann unterstütze ich sie ... caritas zum beispiel.
A15m imma!
A13m im friseurladen für meinen vater.
A18m zum beispiel arzt oda bh oda (-) halt überall wo sie nicht verstehen können (.) halt wo (-) so zettel steht wo man s so einfügt und so
A15m egal wohin
A15m wir müssen immer emails schreiben oder anrufen.
A15m wenn lehrerin zum beispiel elternbrief (.) ich muss dann antworten nicht meine eltern
A15m zum beispiel ein (.) anrufen wegen zum beispiel wegen haus und oder so die miete dann muss trotzdem ich reden nicht meine eltern obwohl das eigentlich die eltern betrifft. (A15m)
A16m wenn er gerade jetzt sein autoführerschein ich gehe mit ihm jede fahrstunde übersetzen
A17m [beim Elternsprechtag, Anm. VA] ja nicht alles (.) aber halt schon alles

Es ist also davon auszugehen, dass auch 2022 mehrsprachig sozialisierte Minderjährige mit niedrigem sozioökonomischen Status (die Befragten sind wie in der ersten Studie fast zur Gänze aus Arbeiterfamilien) nach wie vor in einer Reihe von Kontexten dolmetschen, die in der Translationswissenschaft unter das Community Interpreting subsumiert werden.

4 Die Mutter „ist gerade B2“, der Vater „ist gerade am lernen“ – der GER

Auffallend bei der zweiten Erhebung ist, dass die Befragten von ihren Eltern bei Fragen im Kontext Deutschkurs, die sie im Rahmen der Integrationsvereinbarung besuchen, herangezogen werden und dies auch thematisieren.

- RURu16m er redet halt paar wörter s keine ahnung guten morgen nicht viel (.) aber er isch am lernen (.) ja

Folgender Gesprächsausschnitt verdeutlicht, wie präsent der Deutscherwerb der Eltern im Alltag der befragten Jugendlichen ist:

- A16m1 manchmal fuckt es ab (.) manchmal
RURu16m ja ((lacht)) wenn zum beispiel wenn ich etwas mache oda?
A16m1 ((lacht))
A16m1 wenn du auf einmal so chillst oder irgendwas auf ein[mal kommt so ma mi hausaufgaben ((lacht))]

- RURu16m [ja mann isch so (.) ja isch so (.) isch so]
bei mir passiert es auch wenn ich etwas mache oder keine ahnung
(.) chille oder so kannsch [XXX] was bedeute was nochmal ist das
zehn mal nachfragen gleiche
- A16m1 ((lacht)) obwohl übersetza gibt auf dem (-) aba (.) !imma wieda!
((lacht))
- RURu16m icht tu das aus respekt aber manchmal denken wir drinnen das
sagen wir nicht aber im kopf so

Wie sich in der folgenden Gesprächspassage zum Lernerfolg der Eltern zeigt, sind die Jugendlichen durchaus mit den Niveaustufen des GER vertraut:

- A18m mein vater isch voll gut der hat B1 B2
- A15m meine mutter war ingenieurin wenn sie hier ingenieurin werden will
dann muss sie bis c1 lernen und wenn sie ja wenn sie das schafft
dann kann sie es wieder werden wenn sie keine ingenieurin sein will
dann macht sie glaub ich nicht
- A18m und will sie jetzt oder nicht
- A15m ja sie isch grad b2
- A18m also sie isch schon drauf
- A15m jaja

Das Thema Integrationsprüfung ist in unserem Fall aber nicht nur relevant, was das translatorische Handeln der Jugendlichen betrifft, sondern auch in einer anderen Hinsicht: So sind im Rahmencurriculum der verpflichtenden Integrationskurse „Sprachhandlungsfelder“ (ÖIF, 2018, S. 4–5) aufgelistet, von denen die meisten mit typischen Settings des Community Interpreting zusammen fallen: Arbeit, Beruf und Arbeitssuche; Ämter und Behörden, Staat und Verwaltung; Bildung, Schule, Ausbildung; Gesundheit, Soziales; Banken und Versicherungen. Die eingangs erwähnte vermeintliche „Banalität“ von Kommunikation im Alltag lässt die Schlussfolgerung zu, dass auch B1-Kenntnisse nicht automatisch zur produktiven und rezeptiven Gesprächsbeteiligung im medizinischen oder behördlichen Bereich befähigen (in denen selbst Menschen mit L1 Deutsch Verständnisschwierigkeiten ausgesetzt sein können). Die im Integrationsgesetz in Bezug auf das Sprachniveau B1 als Kursziel postulierte „selbständig[e] Sprachverwendung“ und „vertieft[e] Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (IntG, 2017) verleitet zur trügerischen Annahme, dass sich Kursabsolvent*innen in den genannten Bereichen zurechtfinden. Dass Integrationskurse genügend sprachlichen Input für die Lernenden zur Verfügung stellen, da sie testorientiert sind und nicht auf sprachliche Interaktionen in der realen Welt vorbereiten, wurde allerdings mehrfach von der Forschung in Frage gestellt (z. B. Daase, 2020; Demmig, 2020; Krumm, 2021).

Der GER erweist aber auch im Kontext Dolmetschen einen Bärendienst. In der neuen Version werden die vier Fertigkeiten ersetzt bzw. ergänzt durch Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation (Council of Europe, 2020). Für uns

ist hier insbesondere Letzteres relevant, die Mediation, unter die verschiedene Formen translatorischen Handelns auf den sechs Niveaustufen subsumiert werden. Auf A2 lautet die Kann-Bestimmung für die mündliche Translation schriftlicher Texte etwa:

Can provide an approximate oral translation [...] of short, simple, *everyday texts* (e.g. *brochure entries, notices, instructions, letters or e-mails*) [Hervorh. durch Verf.]. (Council of Europe, 2020, S. 104)

Die Autor*innen des neuen GER sind sich offensichtlich der Gefahr der Vermischung von Dolmetschen als Lernzweck sowie als Mittel (Stachl-Peier, 2020) bewusst:

It is also important to underline that the illustrative descriptors offered in this section are not intended to describe the competences of professional interpreters and translators. The descriptors focus on language competences [...] thinking of what a user/learner can do in this area in *informal everyday situations* [Hervorh. durch Verf.] Translation and interpretation competences and strategies are an entirely different field. (Council of Europe, 2020, S. 92–93)

Wie wir aber bereits gesehen haben, eröffnet die Formulierung „alltägliche Situationen“ einen sehr großen Interpretationsspielraum. Es könnte damit in der Tat, je nach Rezipient*in (und dazu gehören auch politische Entscheidungsträger*innen), der falsche Eindruck entstehen, dass auf A2 translatorisches Handeln in alltäglichen, also vermeintlich banalen Kontexten bereits auf dieser Stufe möglich ist; und vice versa ebenso, dass translatorisches Handeln in diesen Kontexten dem Spracherwerb Jugendlicher dient.

5 Deutsch bitte!

Ganz abgesehen vom GER (der sicherlich eine andere Intention verfolgt) – die Dolmetschererfahrungen der befragten Jugendlichen finden ohnehin nicht Eingang in den schulischen Kontext. Sei es, weil dem Thema keine Bedeutung beigemessen wird, sei es im Einklang mit bestehenden expliziten Sprachverbotten. So berichteten die 2022 befragten Jugendlichen auf die Frage „*Was machen die Lehrer, Lehrerinnen, wenn ihr eure Sprache sprecht?*“ über ihre Erfahrungen in Neuen Mittelschulen u. a. folgendes:

- | | |
|-------|--|
| TK13m | wenn ich türkisch rede mit türkischen freunden (-) dann sagen sie |
| VA | im unterricht oder in [der pause] |
| TK1 | [in der pause] |
| A13m | ich hab mit ihm ganze zeit arabisch gesprochen (.) ehm (..) na ja ärger gekriegt |
| A13m | weil sie nicht verstehen denken sie wir lästern über sie |
| Ru13w | manchmal fragt mich eine kolleg (.) was haß was heißt das auf rumänisch oda so (.) dann sag ich (-) und dann lehrerin (-)
↗deutschreden |

- VA welche rechte haben menschen in österreich die nicht oder andere sprachen als deutsch sprechen (.) also zum beispiel welche rechte in der schule oder gibts [probleme]
- A18m [dürfen wir nicht] ich finds voll falsch (-) man hat gesagt man muss deutsch sprechen ihr dürft da nicht arabisch sprechen (.) ja (.) wieso dürfen wir unsere eigene sprache nicht sprechen wir können ja deutsch sprechen
- RURu16 Ja bei uns diese thema war bei mir auch weil ich hab ein paar kollegen wo gleiche sprache sprechen und ich hab halt (.) mit denen auf meine sprache geredet und dann haben sie immer gesagt auf deutsch bitte
- A18m also ich bin in schule oda halt ganz vorne mit eim freund halt wie mit eim also alte freund halt (.) halt (.) der lehrer redet oder der isch fertig du musst was erledigen [und ich hab mit ihm]
- RURum16 [du hasch auf deine sprache gesagt oda]
- A18m aso er hat mich ganze jahr ganz hinten gelassen ganz alleine.
- A18m entweder hat man strafen gegeben oder gewarnt ...aber oft hat man strafen gegeben sa so verhaltensvereinbarungen ...das ist so ein Blatt so (.) man muss halt viel schreiben.
- A15m bei uns isch auch so die sagen immer !DOITSCH!
- A18m TEUTSCH
- Aufgehoben ist das Sprachverbot allerdings in einer Situation, in der die Erwachsenen, also auch Lehrpersonen, dann doch auf die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen angewiesen sind: dem Elternsprechtag, wobei hier den Dolmetschenden mitunter auch noch unterstellt wird, nicht die Wahrheit zu sagen.
- A17m man hat uns gesagt ich würde was anderes sagen aber ich hab gesagt nein ich will nicht anderes sagen wieso soll ich lügen

6 Sprachliche Ressourcen entstigmatisieren

Wie oben zu sehen war, ist Schule im Falle der befragten Jugendlichen bei weitem kein „geschützter“ Kontext, in dem ihren (Sprach)Kompetenzen „Achtsamkeit“ (Mecheril, 2010, S. 189) zuteil wird, sondern Sprache zur Angriffsfläche wird, Sprecher*innen mit Nicht-Beachtung oder Bestrafung konfrontiert sind – mehr noch: Eltern wie Kinder sind verschiedenen Formen des *double binding* ausgesetzt. Die Erwachsenen, deren Deutschkenntnisse mit Integrationswillen gleichgesetzt werden, die Angewiesenheit auf eine Dolmetschung umgekehrt als Integrationsunwille gedeutet werden kann, gleichzeitig aber Lernbedingungen herrschen, die autonomem, erfolgreichem Spracherwerb abträglich sind. Die Jugendlichen, deren Erstsprachen verboten, abgewertet werden, auf die aber bei Bedarf zurückgegriffen wird bei gleichzeitiger Unterstellung, zum eigenen Vorteil zu lügen.

In den Gesprächen wurde von den Jugendlichen eine ganze Reihe von Aspekten angesprochen, die auch im Unterricht als Reflexionsanlass herangezogen werden könnten. Das Übertragen translatorischer Erfahrungen aus der stigmatisierten „Schmuddelecke“ heraus in die Schule als sprachliche Ressourcen böte nur eine von vielen Möglichkeiten zum Austausch, ebenso darauf aufbauende sprachbezogene Übungen (z. B. gemeinsame Übersetzungen, Arbeit mit Paralleltexten, Übungen in Bezug auf globales Verstehen, Textsortenadäquatheit, Stilistik, Sprachregister, Paraphrasieren, Rollenspiele, Diskussionen, vgl. Faulstich, 2003, S. 10, zit. in Ahamer, 2013, S. 160) sowie das Dolmetschen als Zweck (vgl. *ambassadors* als erstsprachige Tutor*innen für „Neuankömmlinge“ bei Bullock & Harris, 1997, S.233, zit. in Ahamer, 2013, S.147). In den Gesprächen erzählten die Jugendlichen aber von vielen weiteren sprachbezogenen Begebenheiten, Gewohnheiten, Erfahrungen, die ebenfalls im Sinne der Mehrsprachigkeitspädagogik von Unterrichtenden aufgegriffen werden könnten. Einige davon sollen abschließend angeführt werden:

*Das Zulassen translingualer Praktiken, das Begreifen von Sprachen als nicht abgrenzbare Einheiten, die Berücksichtigung des Sprachenrepertoires der Schüler*innen:*

RURu16m halt so gemischt einmal auf deutsch einmal auf chinesisich (.) also halt gemischt wir reden nie ganze also alles auf deutsch oder alles auf meine sprache

Die Thematisierung von Diskriminierung, Sprachprestige, Sprachkonflikten, die sowohl im Klassenverband als auch im öffentlichen Raum omnipräsent sind:

VA was wäre euer wunsch in der schule (-) wegen der sprachen
TK13m dass sie mich nicht beleidigen (-) sie sagen dass ich kein land hab
A13m kurdistan gibt's ja nicht es hat ja keinen eigenen kein eigenes land deshalb mobbt man ihn oft du hast nicht einmal eigenes land schäm dich
Ru13d ich red meine muttersprache und da seh ich eine oma vorbeilau-
fen und da schaut mich einfach die die oma an und sagt ja ihr
scheiß ausländer (.) kommt in mein schei österreich macht mein
land kaputt sowas passiert ja auch öfter oder zum beispiel ich sitz
im bus frag mich die frau sprichst du ausländisch
So15w ausländisch
Ru13d ja ausländisch da sind scheiß türken die nerven die gäste und ich
so ja trotzdem das heißt ja nicht ausländisch sondern türkisch
So15w also mich hat einmal [xxx] jemand gefragt ob ich aus afrika
komme dann habe ich gesagt ja und dann hat sie mich gefragt ob
ich afrikanisch spreche

Die Vermittlung von Wissen über einzelne in der Klasse vorhandene Sprachen:

TK13m niemand weiß was kurmanci ist.

Der Austausch über bewussten Sprachgebrauch:

A16m wir sollen unsere sprache reden (.) aber wenn alle deutsch reden, müssen wir auch deutsch reden.

Spracherwerb in den Erstsprachen, das Erzählen über die erste(n) Sprache(n):

A18m arabisch isch voll kompliziert (.) grammatik und so.

*Spracherwerb durch Kolleg*innen:*

A13m ein kollege von mir kann schon ein bisschen arabisch sprechen obwohl er italiener ist

Solange aber translatorische Erfahrungen unsichtbar, unbezahlt und unbenotet sind, gerät das Dolmetschen eher nicht zum Vorteil der Jugendlichen, sondern bleibt: „was Gutes, für den anderen (Ahamer, 2013, S. 251).“

Literatur

Ahamer, V. (2013). *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. transcript.

Ahamer, V. (2021). „Ich weiß nicht, was es noch gibt, das ich nicht weiß“ – Entwicklungslinien der Ausbildung in Österreich im Bereich Dolmetschen für öffentliche Einrichtungen und Gerichtsdolmetschen. In S. Pöllabauer & M. Kadrić (Hrsg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum* (S. 185–204). Narr Francke Attempto.

Angelelli, C. (2004). *Revisiting the Interpreter's Role: A study of Conference, Court, and Medical Interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. John Benjamins.

Angelelli, C., Agger-Gupta, N., Green, C. & Okahara, L. (2007). The California Standards for Health Care Interpreters: Ethical principles, protocols and guidance on roles and intervention. In C. Wadensjö, B. Englund Dimitrova & A.L. Nilsson (Hrsg.), *The Critical Link 4. Professionalisation of Interpreting in the Community* (S. 167–177). John Benjamins.

Bullock, C. & Harris, B. (1997). Schoolchildren as community interpreters. In R. Roberts, S. Carr, A. Dufour, D. Steyn (Hrsg.), *The critical link: Interpreters in the community* (S. 227–235). John Benjamins.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

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

- Demmig, S. (2020). *Gutachten/Expertise zu den ÖIF-Curricula für die Erwachsenenbildung in Deutsch als Zweitsprache*. https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2021/09/Fachgutachten_Demmig_23102020.pdf
- Die Presse (2018). *Deutsch als Pausensprache: FPÖ startet nach Absage Petition*. <https://www.diepresse.com/5518878/deutsch-als-pausensprache-fpoe-startet-nach-absage-petition>
- Faulstich Orellana, M. (2003). In *Other Words: Learning from Bilingual Kids' Translating and Interpreting Experiences*. https://www.academia.edu/43073604/In_Other_words_Learning_from_Bilingual_Kids_Translating_and_Interpreting_Experiences_Aprendiendo_de_las_Experiencias_de_Traduccion_e_Interpretacion_de_los_Niños_Bilingües
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García-Sánchez, I.M. & Faulstich Orellana, M. (Hrsg.) (2019). *Languages and Cultural Practices in Communities and Schools*. Routledge.
- Gentile, A., Ozolins, U. & Vasilakakos, M. (1996). *Liaison Interpreting*. Melbourne University Press.
- Gentile, P. (2017). Political Ideology and the De-Professionalisation of Public Service Interpreting: The Netherlands and the United Kingdom as Case Studies. In C. Valero-Garcés & R. Tipton (Hrsg.), *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation* (S. 63–83). Multilingual Matters.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Springer.
- Grenko-Curjuric, N. & Strebel, B. (2021). Die Praxis des interkulturellen Dolmetschens in der Schweiz. In S. Pöllabauer & M. Kadrić (Hrsg.) (2021). *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum* (S. 273–289). Narr Francke Attempto.
- Hale, S. B. (2007). *Community Interpreting*. Palgrave Macmillan.
- Havelka, I. (2021). Zur technikgestützten Translationskultur im DACH-Raum. Video- und audiobasiertes Dialogdolmetschen im Gesundheits- und Gerichtswesen. In S. Pöllabauer & M. Kadrić (Hrsg.) (2021). *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum* (S. 63–76). Narr Francke Attempto.
- IMDi (The Directorate of Integration and Diversity) (2022). *IMDi is the national authority for interpreting services*. <https://www.imdi.no/en/national-authority-for-interpreting-services/>
- IntG (Integrationsgesetz) 2017. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>
- Kleine Zeitung (2019). *Vor allem bei Brennpunktschulen: Ungelöste Probleme um die Deutschförderklasse*. https://www.kleinezeitung.at/steiermark/graz/5659086/Vor-allem-bei-Brennpunktschulen_Ungeloeste-Probleme-um-die
- Kronen Zeitung (2020). *Große Deutsch-Defizite: 14.500 Kinder gehen heuer in die Sommerschule*. <https://www.krone.at/2175808>

- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umrisser einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (2010). *Migrationspädagogik* (S. 179–191). Beltz Verlag.
- MeinBezirk.at (2022). *Mehr als 10.000 Kinder sprechen schlecht Deutsch*. https://www.meinbezirk.at/wien/c-politik/mehr-als-10000-kinder-sprechen-schlecht-deutsch_a5322751#:~:text=Trotz%20mehr%20als%20zwei%20Jahren,f%C3%BCnf%2DPunkte%2DF%C3%BBerderplan%20vor
- Meylaerts, R. (2011). Translational Justice in a Multilingual World: An Overview of Translational Regimes. *Meta. Journal des traducteurs* 56 (4), S. 743–757.
- Oberösterreichische Nachrichten (2009). *Migranten-Erstklassler in Linz: 85 Prozent haben Deutschdefizite*. <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/linz/Migranten-Erstklassler-in-Linz-85-Prozent-haben-Deutschdefizite;art66,111674>
- oe24.at (2017). *Lehrerin packt aus: So steht es um unsere Schüler*. <https://www.oe24.at/oesterreich/chronik/lehrerin-packt-aus-so-steht-es-um-unsere-schueler/286518988>
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfond) (2018). *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf
- ORF Stmk. (2018). Deutschförderung: Lösung für „Problemschulen“. <https://steiermark.orf.at/v2/news/stories/2942620/>
- Ozolins, U. (1991). *Interpreting Translating and Language Policy*. National Language Institute of Australia.
- Ozolins, U. (2010). Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, (14). Jostrans.org/issue14/art_ozolins.php
- Pöchhacker, F. (2000). *Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Stauffenburg.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.
- Pöllabauer, S. (2013). Community Interpreting. In C.A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Pöllabauer, S. (2021). Einleitung. Berufssoziologische Dimensionen einer Translationskultur. In S. Pöllabauer & M. Kadrić (Hrsg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum* (9–27). Narr Francke Attempto.
- Roberts, R. P. (2002). Community interpreting: a profession in search of its identity. In E. Hung (Hrsg.), *Teaching translation and interpreting 4: Building bridges* (S. 157–176). Benjamins.

- Stachl-Peier, U. (2020). Language Mediation, Translation/Interpreting and the CEFR. In A. Schmidhofer & A. Wußler (Hrsg.), *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen* (S. 35–78). innsbruck university press.
- UNHCR Österreich (Hrsg.) (2021). *Trainingshandbuch für DolmetscherInnen im Asylverfahren* (2. akt. Aufl.). UNHCR Österreich.
- Wadensjö, C. (1992). *Interpreting as Interaction. On Dialogue-Interpreting in Immigration Hearings and Medical Encounters*. Linköping University.
- Wiener Zeitung (2020). *Bildungssorgen um Schüler ohne Deutsch*. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/wien-politik/2082273-Bildungssorgen-um-Schueler-ohne-Deutsch.html>

Sprache und Politik: Exklusion oder gesellschaftliche Teilhabe?

Verena Krausneker, Mi-Cha Flubacher, Niku Dorostkar, Robson Carapeto-Conceição, Lydia Rössler, Brigitta Busch

In diesem Podium Plus diskutierten wir den Zusammenhang zwischen Sprache und Politik in unterschiedlichen Facetten. Darüber hinaus beleuchteten wir mögliche Konsequenzen, die sich aus der jeweiligen Sprach(en)politik für Individuen und die Gesellschaft ergeben. Um uns an die Frage heranzutasten, ob respektive wie eine bestimmte Sprach(en)politik zu Exklusion oder gesellschaftlicher Teilhabe führt, wurden Problemfelder aus unterschiedlichen Bereichen wie Deutschlernzwang und sprachsensibler Unterricht im Kontext von Migration und von Minderheitensprachen besprochen. Verschiedene Thesenpapiere dienten hierbei als Diskussionsgrundlage.

1 Einleitung: Wie wir gearbeitet haben

Sprache und *Politik* stehen in einem engen Zusammenhang, der aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann; zum Beispiel: wie über Politik gesprochen wird, welche Diskurse das politische Geschehen dominieren und, nicht zuletzt, inwiefern Sprache/n politisch reguliert wird/werden. Dieser dritte Punkt wird zumeist als Sprach(en)politik verstanden, also „jede öffentliche Beeinflussung des Kommunikationsradius von Sprachen“ (Christ, 1995, S. 75 nach de Cillia, 2003, S. 14). Unterschieden wird hier u.a. die politische Instrumentalisierung von Sprache, die Regulierung des Sprachgebrauchs (i. S. v. *Sprachpolitik*) sowie politische Maßnahmen, die den Status und die Funktion von Sprachen und deren Beziehungen untereinander betreffen (i. S. v. *Sprachenpolitik*).

In unserem Podium Plus wurden Problemfelder aus vier unterschiedlichen, aber verwandten Bereichen wie Deutschlernen und sprachsensibler Unterricht sowie Deutschlernzwang im Kontext von Migration und Minderheitensprachen (Österreichische Gebärdensprache, Minderheitensprachenpolitik) diskutiert. Inhaltlich einschlägige Texte (Medienberichte, Exposés, Forderungen u. Ä.) dienten hierbei als Diskussionsgrundlagen. Es war das explizite Ziel, im Rahmen des Podiums über den Tellerrand von DaF*DaZ zu schauen und unterschiedliche Aktions- und Themenfelder anzusprechen. Im Folgenden soll kurz die Struktur des Podiums Plus umrissen werden, bevor die vier thematischen Bereiche näher dargestellt werden. Abgerundet wird der Beitrag durch die verschriftlichten Ergebnisse der angeregten Abschlussdiskussion.

Die Struktur des Podiums sah unterschiedliche Phasen vor: Zwischen Gruppenarbeiten und Podiumsdiskussion gab es reichlich Raum für Reflexion und Austausch. Nach der Vorstellung der vier eingeladenen Podiumsgäste als Ex-

pert*innen durch die Podiumsleitung, Niku Dorostkar und Mi-Cha Flubacher, wurden vier Kleingruppen gebildet. Jeweils angeleitet durch eine*n Expert*in erarbeiteten diese Kleingruppen während einer Stunde Fragen für die Podiumsdiskussion. Die folgenden Texte dienten hierbei als Impuls beziehungsweise als Ausgangspunkt:

1. Presseaussendung der Österreichischen Parlamentskorrespondenz zur Veranstaltung des Parlamentspräsidiums (März 2022) mit Vertreter*innen österreichischer Minderheiten¹
2. „Pragmatische Kompetenzen und aktive Staatsbürgerschaft bei Mehrsprachigen mit Migrationshintergrund“; Exposé von Robson Carapeto-Conceição (2022)
3. Statement des Netzwerks SprachenRechte (2015) zu mangelhaften Sprachenrechten für taube Gebärdensprachbenutzer*innen in Österreich²
4. Erstes Statement des Wiener Integrationsrats mit dem Titel „COVID-19 und die Folgen für die Integrationspolitik der Stadt“ vom Dezember 2021³, v. a. [Kapitel 3](#) über „Schule, Bildung und Jugendarbeit“

Nachdem die Podiumsleitung die durch die Gruppen erarbeiteten Fragen gesammelt und geordnet hatte, wurde die Podiumsdiskussion eröffnet, die nach einer weiteren Stunde in eine schriftliche Dokumentation der Diskussionsergebnisse (mithilfe des Online-Tools *oncoo.de*) mündete.

2 Podium: Perspektivenvielfalt

Wie bereits erwähnt, wurden Expert*innen eingeladen, die ein breites Spektrum an ineinandergreifenden Themen und Tätigkeitsfeldern abdecken. Sie werden hier in alphabetischer Reihenfolge kurz vorgestellt und es wird ein Einblick in die in ihren Augen momentan sprachpolitisch wichtigsten Fragen bzw. Probleme gegeben.

2.1 Brigitta Busch

Als namhafte Expertin im Bereich Minderheiten war Brigitta Busch u. a. langjähriges Mitglied (Vize-Präsidentin) des *Advisory Committee der Rahmenkonvention zum Schutz nationaler Minderheiten* beim Europarat. Vor Kurzem erhielt sie den Julius-Kugy-Preis der Kärntner Slowen*innen zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Brigitta Busch befindet sich im Ruhestand, doch bleibt sie glücklicherweise der Forschungsgemeinschaft und dem Institut für Sprachwissenschaft erhalten und liefert weiterhin wichtige Impulse, u. a. zu Minderheiten-

-
- 1 APA-OTS (Originaltext-Service): https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20220322_OTS0184/sobotka-volksgruppen-sind-bereicherung-in-sprache-kultur-und-ihrem-einbringen.
 - 2 Sprachenrechte: <https://www.sprachenrechte.at/zehn-zahnlose-jahre-fur-ogs>.
 - 3 W.I.R. – der Wiener Integrationsrat: <https://integrationsrat.wien.gv.at/erstes-statement>.

sprachen, wofür sie vor Kurzem ins österreichische Parlament eingeladen wurde.

In ihren Augen ist die wichtigste Herausforderung, die wissenschaftlich nicht haltbare Trennlinie zwischen sogenannten autochthonen und allochthonen Minderheiten in der Sprachenpolitik aufzuheben.

2.2 Robson Carapeto-Conceição

Vor ein paar Jahren arbeitete Robson Carapeto-Conceição noch als Deutschlehrer in Brasilien und absolvierte sein Doktorat in Sprach- und Kulturwissenschaft an der Universidade Federal Fluminense (Brasilien) wie auch an der Europa-Universität Viadrina (Deutschland). Nach einem Forschungsaufenthalt in Wien als Postdoc im Rahmen seines Habilitationsprojekts unterrichtet er momentan als DaZ-Lehrer in Berlin. Seine Arbeit liefert eine kritische Auseinandersetzung mit Sprachenpolitik im Schulbereich aus einer postkolonialen Perspektive, so untersucht er z. B. die Verknüpfung von Ideologien der Sprachkompetenz mit der Vergabe der Staatsbürgerschaft.

Die Verallgemeinerung von sprachlichen Bedarfen des Globalen Nordens in Sprachlehrkonzepten sieht er als momentan dringendstes Problem. Ideologien von Sprachgrenzen erzeugen fremdbestimmte Zugehörigkeiten und legen als erstes Ziel des Sprachenlernens die Teilhabe an einer fiktiven einsprachigen und muttersprachlichen Gesellschaft fest. Sie untermauern die sprachpolitische Rolle traditioneller Bildungseinrichtungen und vernachlässigen die Existenz von anderen Weltbildern sowie von weiteren transkulturellen Vernetzungen, die die Identität aller Mehrsprachigen ausmachen.

2.3 Verena Krausneker

Verena Krausneker ist Gebärdensprachforscherin und -expertin im Bereich der Sprachenpolitik. Sie studierte und promovierte an der Sprachwissenschaft der Universität Wien, nicht zufällig war Rudolf de Cillia ihr Betreuer. Nach Gastprofessuren an der Universität Hamburg (Institut für Deutsche Gebärdensprache) unterrichtet sie seit Langem zur Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) an der Universität Wien (Institut für Sprachwissenschaft, Institut für Bildungswissenschaft), da es trotz anerkanntem Status als österreichische Minderheitensprache an der Universität Wien kein eigenes Institut der Österreichischen Gebärdensprache gibt. Seit 2022 hat sie eine Senior-Lecturer-Stelle am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Verena Krausneker ist gerne und ehrenamtlich engagiert, ob im Bereich Integration, Rassismus oder Flüchtlingsbetreuung.

Als wichtigstes Problem sieht sie derzeit, dass aus der verfassungsrechtlichen Anerkennung der ÖGS konkrete Sprachenrechte für gebärdensprachige Menschen erwachsen müssen. Darüber hinaus macht sie sich viele Gedanken über Inklusion und Sichtbarmachung von tauben Kolleg*innen in der tertiären Bildung und in der Forschung.

2.4 Lydia Rössler

Lydia Rössler leitet seit Jahresende 2020 den Fachbereich Bildung im Verein Projekt Integrationshaus. Die Schwerpunkte der aktuellen Projekte liegen auf Jugendlichen/jungen Erwachsenen und Frauen (mit Kinderbetreuungsbedarf) und umfassen Basisbildung, Berufsorientierung und Partizipation (z. B. Podcast „Frauenstimmen“). Sie hat vielfältige Erfahrungen in der Sprachvermittlung und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Beratungswissen. Genauso wie Verena Krausneker, Brigitta Busch und Mi-Cha Flubacher ist sie aktives Mitglied des Netzwerks SprachenRechte.

Als wichtigstes Problem benennt sie die Verknüpfung von Aufenthaltstiteln und Sprachprüfungen, die sich v. a. auf bildungsbenachteiligte Gruppen auswirken und das Misstrauen in die Aufnahmegesellschaft verstärken.

3 Kleingruppen: Viele kritische Fragen

Die zahlreichen Teilnehmer*innen des Podiums Plus entschieden sich selbst für jeweils eine Arbeitsgruppe und bekamen den Auftrag, zu dem gewählten Themengebiet zwei bis drei Fragen wieder ins Plenum mitzubringen.

3.1 Minderheitensprachen

Die Arbeitsgruppe rund um Brigitta Busch beschäftigte sich mit Fragen der Minderheitensprachpolitik. Als Diskussionsgrundlage diente eine Presseausendung der Österreichischen Parlamentskorrespondenz, die über eine Veranstaltung des Parlamentspräsidiums im März 2022 mit Vertreter*innen österreichischer Minderheiten berichtete.⁴ Die Presseinformation fasst Reaktionen von Volksgruppenvertreter*innen und Thesen, die Brigitta Busch in ihrem Einführungsreferat vertrat, zusammen: In der Forschung zu Sprachminderheiten findet, um gesellschaftlichem Wandel Rechnung zu tragen, aktuell ein deutlicher Paradigmenwechsel statt. So kann heute angesichts einer erhöhten Mobilität von Menschen nicht mehr von einer Einheit Sprache-Territorium ausgegangen werden. Auch muss man den vielfältigen, sich verändernden Sprachpraktiken Rechnung tragen, die der ‚Standardsprache‘ nicht mehr unbedingt eine zentrale Position einräumen.

Diskutiert wurden aktuelle Themen in der Minderheitensprachforschung wie etwa Prozesse der Wiederaneignung von Minderheitensprachen und die gesellschaftliche Bedeutung von sprachlicher Revitalisierung. Teilnehmer*innen brachten eigene Beobachtungen und Erfahrungen ein, die zeigen, dass Sprachwechsel oder Sprachverbot als traumatisch erlebt werden kann, und verwiesen auf die Bedeutung von Revitalisierung als Ressource zur Traumabewältigung.

4 APA-OTS (Originaltext-Service): https://www.ots.at/presseausendung/OTS_20220322_OTS0184/sobotka-volksgruppen-sind-bereicherung-in-sprache-kultur-und-ihrem-einbringen.

Zwei- bzw. mehrsprachige Angebote auf allen Stufen des Bildungssystems wurden als ein zentrales Desiderat formuliert.

3.2 Spracherwerb und Staatsbürgerschaft

Die Arbeitsgruppe von Robson Carapeto-Conceição fokussierte auf den Bedarf an Lehransätzen, die pragmatische Sprachkompetenzen für die Ausübung einer aktiven Staatsbürgerschaft priorisieren. Der vom Experten selbst verfasste Impulstext „Pragmatische Kompetenzen und aktive Staatsbürgerschaft bei Mehrsprachigen mit Migrationshintergrund“ stellt die Unausgewogenheit von Sprachhandlungen in gewöhnlichen Lernprogrammen fest. Angehende Deutschsprecher*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund lernen viel eher auf Fragen zufriedenstellend zu reagieren als selbst sinnvolle Fragen über ihre Kondition als ausländische Arbeitskraft bzw. Mitglied einer sozialen Minderheit zu stellen. Die Thesenschrift plädiert für die Entwicklung von pragmatisch-diskursiven Kompetenzen. Diese sollen die Lernenden zur Anpassung ihres Diskurses an bestimmte Situationen und Gesprächspartner*innen befähigen, die jeweils verfügbaren Mittel optimal zu nutzen und den Abstand zu Peers zu verringern, deren Kompetenz in der Sprache normalerweise nicht unterschätzt und nicht in Frage gestellt wird.

In der Arbeitsgruppe wurden Strategien der Höflichkeit und Gesichterverhandlung (*face threatening/face saving*) tiefer erläutert. In der Diskussion über die Entwicklung des sprachlichen Empowerments wurde vorgeschlagen, dass noch weitere Ziele über die Fragestellung hinaus didaktisch zu berücksichtigen wären, z. B. das kritische Reagieren auf Fragen und das Verweigern auf eine zufriedenstellende Antwort. Beim Suchen einer Begründung, warum solche Lernziele in Lehrplänen und Rahmencurricula nicht vorgesehen sind, muss man hinterfragen, wer die Lernziele von Sprachlern- und Integrationsprogrammen bestimmt und davon am meisten profitiert. Inwiefern stimmen die Bedürfnisse und Erwartungen der subalternisierten Sprachlernenden mit denen ihrer Arbeitgeber*innen und der Migrationsbehörden überein? Teilnehmer*innenberichte unterstützten zusätzlich die Formulierung der Fragen, die von den Expert*innen im Podium debattiert werden sollten.

3.3 Gebärdensprachenrechte

Die Arbeitsgruppe rund um Verena Krausneker las zuerst einen kurzen Text des Netzwerks SprachenRechte (2015), in dem der Mangel an Sprachenrechten für taube Gebärdensprachbenutzer*innen in Österreich als Ursache für Ausschluss und Benachteiligungen vielfältiger Art identifiziert wird.⁵ Unter dem Titel „Zehn zahnlose Jahre für ÖGS“ wird in dieser Pressemitteilung eingefordert, dass die bereits 2005 erfolgte verfassungsmäßige Anerkennung der ÖGS nun tatsächlich in konkreten Rechten für taube Menschen umgesetzt wird.

5 Sprachenrechte: <https://www.sprachenrechte.at/zehn-zahnlose-jahre-fur-ogs>.

Das Gespräch in der Arbeitsgruppe war charakterisiert durch die Klärung von grundsätzlichen Fragen zu Gebärdensprachen, sowohl in Bezug auf ÖGS als auch allgemein auf Gebärdensprachgemeinschaften. Die Fragen betrafen das gesamte sprachenpolitische Spektrum, von Statusregelungen, Lernmöglichkeiten tauber Menschen bis zu Vorschlägen, wie mit anderen Minderheitengruppen zusammengearbeitet und gemeinsam Erfolge erzielt werden könnten. Klassischerweise ist – auch unter professionell mit Sprachen beschäftigten Menschen – das Wissen über die Familie der Gebärdensprachen eher beschränkt, während gleichzeitig sehr großes Interesse, Offenheit und Verständnis herrschen. Die gemeinsame Horizonterweiterung gelang auch durch spontane Kurzberichte von Teilnehmer*innen aus anderen Ländern, wie z. B. Kolumbien, Argentinien und Namibia, die ihr Wissen über die nationale/n Gebärdensprache/n teilten.

3.4 Sprach-Bildungs-Politik und ihre Auswirkung im Kontext von Zuwanderung

Die Arbeitsgruppe rund um Lydia Rössler diskutierte vor allem die Rahmenbedingungen des Lernens für Geflüchtete und Zuwander*innen aus sogenannten Drittstaaten. Diskussionsgrundlage der Arbeitsgruppe war das 1. Statement des Wiener Integrationsrats mit dem Titel „COVID-19 und die Folgen für die Integrationspolitik der Stadt“ vom Dezember 2021⁶, v. a. [Kapitel 3](#) über „Schule, Bildung und Jugendarbeit“. In der Diskussion zeigte sich, dass in den letzten Jahren nicht zuletzt aufgrund der Verknüpfung von Aufenthaltstiteln (und in manchen Regionen wie Oberösterreich von Sozialleistungen) der Prüfungsdruck erheblich größer geworden ist. Das Schlagwort Integration ist zudem zunehmend zu einem aggressiven Begriff geworden, der (Lern-)Vertrauen zerstört, mitgebrachte Kompetenzen entwertet und Benachteiligungen verstärkt (z. B. aufgrund von psychischen Belastungen, Bildungsdiskriminierung, Wohnsituation usw.).

Während der Covid-19-Pandemie ist noch offensichtlicher geworden, dass es dringend Projekte zur Partizipation Jugendlicher und Erwachsener bräuchte, in denen das gemeinsame Handeln im Vordergrund steht und sich Menschen unabhängig von Sprache als selbstwirksam erleben können. In der Arbeitsgruppe, in der v. a. Menschen, die in Deutschland oder Österreich arbeiten, teilnahmen, wurde diskutiert, an welchen Stellen im und außerhalb des Bildungssystems man ansetzen müsste, um der aktuellen Sprach-Bildungs-Politik etwas Wirkungsvolles entgegenzusetzen.

6 Integrationsrat: https://integrationsrat.wien.gv.at/erstes_statement.

4 Fragen der Teilnehmenden

Die in den vier Arbeitsgruppen gesammelten Fragen, die die Teilnehmer*innen für die Podiumsdiskussion mit den Expert*innen vorschlugen, wurden während der Podiumsdiskussion vom Moderationsduo inhaltlich geordnet.

4.1 Fragen zu *Bildung und Lernen*

Eine der ersten Fragen, die im Podium Plus aufgeworfen wurde, bezog sich darauf, wer in welchem Auftrag (Sprach-)Prüfungen abnimmt, zu welchem Zweck dies passiert und was genau geprüft wird.

Mehrere weitere Fragen haben sich in ähnlicher Weise auf den *Machtfaktor* im Kontext des Sprachenlernens bezogen: So wurde etwa die Frage gestellt, welchen Sprachen der Status von ‚Bildungssprachen‘ zuerkannt wird. Welche Begründungen hierfür vorgebracht werden bzw. welche Mechanismen hierbei zum Tragen kommen und wie man damit umgehen könne, hat das Podium Plus in weiterer Folge beschäftigt. Eine zentrale Frage lautete, wie verhindert werden könne, dass Macht- und Unterdrückungsinstrumente auf der Grundlage von prinzipiell sinnvollen Tools wie dem GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) geschaffen und entgegen ihrer Intention angewendet werden. Dass solche Verfahren zur Einstufung von Sprachlernenden bzw. zur Einschätzung von Kompetenzniveaus anhand von Deskriptoren zu sprachlichen Fähigkeiten (z.B. GER) sprachpolitisch missbraucht bzw. instrumentalisiert würden, wurde kritisch verhandelt.

Weitere Fragen lauteten: „Welche Lernziele passen zu welchen Kursanbietern?“ und „Wie können Elterninitiativen Mehrsprachigkeit an Schulen fördern, indem beispielsweise Eltern in die pädagogische Arbeit integriert oder an die Schule geholt werden?“

4.2 Fragen zum Themenbereich der *Staatlichen Regelungen*

Aufgrund aktueller sprachen- bzw. bildungspolitischer Entwicklungen hat sich im Podium Plus die Frage aufgedrängt, inwiefern politische Entscheidungen in diesem Bereich auf wissenschaftlichen Grundlagen (bspw. Wissen über Spracherwerb) aufbauen – bzw. allgemeiner formuliert: wie das Verhältnis von Politik und Wissenschaft im Bereich sprachlicher Bildung realiter und idealiter zu bestimmen wäre. In weiterer Folge hat sich die Diskussion um die Frage gedreht, welche Kooperationen angestrebt werden sollen bzw. bei welchen Strukturen/Institutionen/Ebenen angesetzt werden muss, um eine bessere Abstimmung zwischen Politik und Wissenschaft zu erreichen.

4.3 Fragen zu *Sprache und Gesellschaft*

Eine grundsätzliche Frage im Podium Plus lautete, wie man Menschen dazu befähigen kann, selbständig und selbstverantwortlich an der Gesellschaft teilzuhaben und entsprechend zu agieren (z.B. mitzubestimmen oder etwas zu reklamieren). Umgekehrt wurde auch die Frage nach der Bereitschaft der

„Mehrheitsgesellschaft“ gestellt, etwas hierzu beizutragen (z. B. Minderheitensprachen zu lernen).

4.4 Fragen zu *Mehrsprachigkeit und Revitalisierung*

Diesbezüglich standen vor allem zwei Fragen im Vordergrund: „Wie kann eine *Kultur der Mehrsprachigkeit* aussehen?“ und „Was ist *Revitalisierung* – schließt sie eine Offenheit für den Prozess des Wandels ein?“.

5 Plenum: Diskussionsergebnisse

Schließlich kamen alle Arbeitsgruppen wieder im Plenum zusammen und das Moderationsteam Flubacher und Dorostkar bewerkstelligte eine geführte Diskussion/Beantwortung der gestellten Fragen. Abschließend wurden alle Teilnehmenden des Nachmittags ersucht, ihr inhaltliches Resümee in die bereitgestellte Plattform für kooperatives Lernen (oncoo.de) einzutragen. Das Oncoo-Bild ergab eine unserer Meinung nach erstaunlich präzise Darstellung der diskutierten Themen. In Zusammenfassung unseres Podiums Plus lassen sich folgende Punkte festhalten:

Im thematischen Bereich *Bildung und Lernen*:

- Wünschenswert wäre eine Entkoppelung von Lernen und Prüfen.
- Schüler*innen sollten selbst wählen, welche Sprachen sie im schulischen Fremdsprachenunterricht erlernen.
- Politische Implikationen und Regularien müssen der Individualität von Lehr-Lernprozessen Rechnung tragen.
- Der starke Fokus auf Noten im Bildungssystem ist problematisch.
- Es wird stark unterschieden, wer spricht: Fehler, Akzente etc. werden unterschiedlich bewertet und gegebenenfalls sanktioniert, je nach gesellschaftlicher Position der/des Sprechenden.

Im thematischen Bereich der *staatlichen Regelungen*:

- Sprachbildung sollte in die Gesellschaft integriert werden und nicht nur von ‚Zugewanderten‘ gefordert und in Kurse ausgegliedert werden.
- Standards und standardisierte Sprachprüfungen dienen als Gatekeeper. Aber Sprachenlernen, Sprachbenutzung und sprachliche Kommunikation brauchen Vertrauen.
- Bottom-up-Prozesse und communitybasierte Initiativen sollen unterstützt werden, das Interesse der Mehrheitsgesellschaft an Minderheiten/-sprachen gefördert und unterstützt werden.
- Die Politik sollte mehr auf die Forschung hören.
- Bildungspolitik und Sprach(en)politik müssen zusammen gedacht werden.
- Es gibt Zurückhaltung und Sorgen bezüglich einer mehrsprachigen Gesellschaft. Dem ist entgegenzusetzen, dass wir längst in einer solchen leben.

Im thematischen Bereich *Gesellschaft*:

- Es wird wenig über sprachliche Vorurteile gesprochen, vielleicht sollte man das ändern?
- Es braucht beim Sprachenlernen geschützte Räume für den Austausch ohne Angst vor Bewertung und Folgen/Repressionen.
- Individuelle Lernbedürfnisse sollen auch im Kontext der Arbeit berücksichtigt werden.
- Es gibt den Wunsch nach weniger Komplexität, mehr Eindeutigkeit/Einfachheit. Aber das steht im Widerspruch zur Wertschätzung und Anerkennung einer – auch sprachlich – vielfältigen Gesellschaft.
- Es geht hier nicht um kleine Korrekturen in den ungerechten Verhältnissen (z. B. faire Prüfungen u. ä.), sondern um einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel.
- Bedürfnisse und Vorstellungen der Mehrsprachigen sollen wahrgenommen und ihnen Raum gegeben werden (vgl. Volksgruppenvertretungen).

Literatur

- Carapeto-Conceição, R. (2022). *Pragmatische Kompetenzen und aktive Staatsbürgerschaft bei Mehrsprachigen mit Migrationshintergrund*. Exposé.
- Christ, H. (1995). Sprachenpolitische Perspektiven. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl., S. 75–80). Francke.
- de Cillia, R. (2003). Braucht Österreich eine Sprachenpolitik? In B. Busch & R. de Cillia (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich*. Eine Bestandsaufnahme (S. 9–42). Peter Lang.
- Netzwerk SprachenRechte (2015). *Zehn zahnlose Jahre für ÖGS*. Pressemitteilung. <https://www.sprachenrechte.at/zehn-zahnlose-jahre-fur-ogs>
- Pressedienst der Parlamentsdirektion – Parlamentskorrespondenz (2022). *Sobotka: Volksgruppen sind Bereicherung in Sprache, Kultur und ihrem Einbringen*. OTS0184, 22. März 2022. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20220322_OTS0184/sobotka-volksgruppen-sind-bereicherung-in-sprache-kultur-und-ihrem-einbringen
- Wiener Integrationsrat (2021). *COVID-19 und die Folgen für die Integrationspolitik der Stadt. 1. Statement des Wiener Integrationsrats, Wien, Dezember 2021*. https://integrationsrat.wien.gv.at/erstes_statement

Multilingualismus im Unterricht am Beispiel von Gedichten von Schwarzen Deutschen

Priscilla Layne

In diesem Beitrag verwende ich Gedichte des Schwarzen Deutschen¹ Autors Philip Khabo Köpsell, um zu zeigen, wie man mehrsprachige Texte im DaF-Unterricht integrieren kann. Köpsell ist sowohl deutscher als auch südafrikanischer Herkunft. Seine Gedichte setzen sich mit Themen wie Rassismus und seiner Identität auseinander. Für Köpsell ist der Wechsel zwischen Deutsch und Englisch in seinen Gedichten ganz selbstverständlich. Die Verwendung mehrsprachiger Texte kann eine hervorragende Möglichkeit sein, den DaF-Unterricht sowohl zu diversifizieren als auch zu dekolonisieren, da viele nicht-*weiße* deutschsprachige Menschen mehrsprachig sind. Diese Herangehensweise erlaubt einer Lehrerin, die kulturellen Unterschiede ihrer Studierenden anzuerkennen, anstatt sie zu ignorieren oder zu verunglimpfen.

1 Einleitung: Von wegen Deutsch sei eine *weiße* Sprache

In den letzten Jahren beschäftigen sich DaF-Lehrer*innen in den USA immer häufiger mit der Frage, was es heißt, den DaF-Unterricht zu dekolonisieren. Dies ist eine besonders wichtige Frage für DaF in den USA aufgrund demografischer Veränderungen. Laut dem U. S. Census Bureau wird die Mehrheit der US-Bevölkerung bis zum Jahr 2050 nicht *weiß* sein (Parker et al., 2019). Das heißt, Professor*innen, die immer mehr rassifizierte Studierenden begegnen, und Lehrer*innen, die an Schulen unterrichten, die von vielen Jugendlichen besucht werden, die Minderheiten angehören, können diese jungen Menschen nur schwer für den DaF-Unterricht gewinnen. Bereits 1992 behauptete Ingeborg Henderson, dass „unsere Bachelor- und Graduiertenprogramme mehr Studenten aus Minderheiten anziehen müssen,“ wenn deutsche Programme überleben sollen (Henderson, 1992, S. 4). Wie Marilyn Sephogle (1992) betont, ist die Frage der Relevanz ein häufiger Grund, der Schwarze, Indigene und Studierende of Color (BIPOC) davon abhält, Deutschunterricht zu nehmen (1992,

1 Ich schreibe „Schwarz“ groß, weil „es bei Schwarz um eine kulturelle und soziale Identität geht“ nicht um die Hautfarbe. Deswegen „wird Schwarz in diesem Kontext auch als Adjektiv groß geschrieben“ (Nduka-Agwu & Sutherland, 2010, S. 88). Aus ebendiesen Gründen wird *weiß* klein und kursiv geschrieben.

S. 184).² BIPOC-Studierende in Deutschland können auch Menschen mit Migrationshintergrund umfassen.³

Oft finden BIPOC-Studierende sich und die Themen, die ihnen wichtig sind, nicht im DaF-Unterricht wieder. In meiner Erfahrung vertreten die meisten Texte, die im DaF-Unterricht verwendet werden, die Perspektive einer *weißen* Mehrheit der Gesellschaft. Dies ist erstens ein Problem, weil es nicht-*weiße* Studierende der deutschen Sprache und Kultur möglicherweise entfremdet. Zweitens widerspiegelt es nicht die vielfältige ethnische Zusammensetzung der deutschsprachigen Länder. Christian Dawidowski hat

65 neuere Deutschlehrbücher untersucht und festgestellt, dass mit wenigen Ausnahmen (eher für die höhere Stufe) kaum noch Texte zur Migration und den Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund angeboten werden – was keinesfalls akzeptiert werden kann, auch wenn man keine Festlegung der Jugendlichen (und Lehrer und Lehrerinnen) auf ihre Herkunft und keine Zielgruppendidaktik befürworten will. (Esselborn, 2015, S. 117)

Um dem entgegenzuwirken, hilft es, Texte von deutschsprachigen BIPOC-Autor*innen im Unterricht zu besprechen. Und da viele deutschsprachige BIPOC auch mehrsprachig sind, ist es wichtig, uns mit den Vorteilen der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, wenn wir mehr Texte von BIPOC in den Deutschunterricht einbeziehen wollen. Wie Olga Grjasnowa schreibt, die als junge Asylbewerberin aus Aserbaidschan nach Deutschland kam:

Jede Sprache öffnet darüber hinaus ungeahnte Möglichkeiten und viele Türen – oft gerade dann, wenn man gar nicht damit rechnet. Sprachen ermöglichen uns, andere Menschen kennenzulernen, auf sie zuzugehen und sie im umfassendsten Sinne des Wortes zu verstehen. (Grjasnowa, 2021, S. 10)

2 Die Literatur von Schwarzen Deutschen bietet besondere Lernmöglichkeiten

Im Folgenden werden Gedichte des Schwarzen deutschen Autors Philip Khabo Köpsell besprochen und didaktisiert, um zu zeigen, wie man mehrsprachige Texte von Schwarzen Deutschen im DaF-Unterricht integrieren kann. Köpsell ist sowohl deutscher als auch südafrikanischer Herkunft. Er wurde 1980 in Marburg als Sohn einer *weißen* deutschen Mutter und eines Schwarzen südafrikanischen Vaters geboren. In seiner Jugend trat er zunächst in einer Band auf, wodurch er schließlich den Übergang von der Musik zu *spoken word* und Poesie schaffte. Er studierte Englisch und Afrikawissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Köpsell veröffentlichte 2010 seinen ersten Gedichtband

-
- 2 BIPOC heißt auf Englisch „Black, Indigenous and People of Color“; sprich Schwarze, Indigene und People of Color. Diese Gruppierungen werde ich mit der Abkürzung BIPOC bezeichnen.
 - 3 Im deutschsprachigen Kontext bedeutet „Migrationshintergrund“, dass die Person selbst oder beide Eltern nicht in Deutschland/Österreich geboren wurden.

Die Akte James Knopf und hat seitdem Gedichte zu Sammelbänden wie *Afro-Shop* (2014) und *Arriving in the Future* (2014) beigetragen. Außer seinen *spoken word*-Auftritten und seinen Publikationen arbeitet er auch am Berliner Theater Ballhaus Naunynstrasse und im Each One Teach One, einem Verein für Schwarze deutsche Kultur in Berlin-Wedding. Seine Gedichte setzen sich mit Themen wie Rassismus und seiner Identität als Schwarzer Deutscher auseinander.

Aufgrund seiner südafrikanischen Biografie und weil er für einige Jahre in Südafrika gelebt hat, ist für Köpsell der Wechsel zwischen Deutsch und Englisch in seinen Gedichten ganz selbstverständlich. Ich bin der Meinung, dass die Verwendung solcher mehrsprachiger Texte eine hervorragende Möglichkeit sein kann, den DaF-Unterricht sowohl zu diversifizieren als auch zu dekolonisieren. Vom Inhalt her beschäftigen sich Köpsells Gedichte oft mit den gegenwärtigen Problemen mit Rassismus in Deutschland und auch mit Deutschlands kolonialer Vergangenheit. Außerdem ermöglicht Köpsells Zweisprachigkeit, stilistisch absichtlich gegen die Regeln deutscher Grammatik zu verstoßen und die deutsche Sprache vom Englischen beeinflussen zu lassen, was man in einem Text in einer einzigen Sprache oft nicht macht. Wie Karl Esselborn vorschlägt: „Man nutzt die Distanz zur deutschen Sprache, den kreativen wechselseitigen Spracheinfluss und das zweisprachige Schreiben (Yoko Tawada, 1998) zur Erweiterung der eigenen Kreativität wie des Deutschen als Ort des mehrkulturellen Gedächtnisses (Chiellino, 2000)“ (2015, S. 121). Mit Köpsells Gedichten können DaF-Studierende deshalb ihr Wissen über die deutsche Sprache und Kultur sowie über das Analysieren von Gedichten ergänzen. Es kann auch sein, dass sich mehrsprachige DaF-Studierende mit Köpsell identifizieren können, insbesondere diejenigen, die Englisch sprechen und diejenigen, die aus Afrika kommen, wo das Sprechen mehrerer Sprachen oft Teil ihrer täglichen Realität ist. Die Verwendung der zweisprachigen Texte von Köpsell im DaF-Unterricht könnte den Studierenden vermitteln, dass Mehrsprachigkeit eine Stärke ist und nicht etwas, wofür man sich schämen muss. Des Weiteren, je nach Sprachkombination in einem Text, ob z. B. Deutsch und Englisch, Deutsch und Türkisch oder Deutsch und Arabisch, erlaubt man Muttersprachler*innen einer nicht-deutschen Sprache mal als Expert*in in der Klasse aufzutreten, die das Wissen, das sie in den DaF-Unterricht einbringen, validiert. Diese Herangehensweise erlaubt eine*r Lehrer*in, die kulturellen Unterschiede ihrer Studierenden anzuerkennen, anstatt sie zu ignorieren oder zu verunglimpfen. Davin und Heineke beschreiben ein Beispiel aus den USA von einer Schülerin namens Kaaha (ein Pseudonym), die

sowohl Somali als auch Arabisch fließend spricht, in die Vereinigten Staaten [kam] und sich in der achten Klasse einer Mittelschule mit ausschließlich Englischunterricht ein[schrieb]. Sie erklärte: ‚Es gab so viel Druck, diese neue Sprache zu lernen und sie dann fast zu perfektionieren, um sich fortzubewegen.‘ Sie hatte das Gefühl, dass ihre ‚anderen Sprachen nicht so wichtig waren wie Englisch und das einzige, wofür [sie] anerkannt werden würde, ist Englisch. (Davin & Heineke, 2022, S. 9)

Wenn man mehrsprachige Texte im Unterricht verwendet, demonstriert man stattdessen, dass das Können einer Sprache immer eine anerkannte Leistung ist. Es geht nicht darum, dass eine Sprache wichtiger als eine andere ist. Die Schüler*innen in Deutschland müssen die deutsche Sprache lernen, damit sie an der Gesellschaft vollständig teilnehmen können. Aber man kann es durchaus als Stärke sehen, falls sie zusätzlich noch andere Sprachen können.

3 Diskussion der Gedichte

Im folgenden Abschnitt werde ich einige Gedichte von Köpsell diskutieren, die sich für den DaF-Unterricht gut eignen. Das erste Gedicht, „The Brainage“, stammt aus einem Sammelband namens *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagwerk*. Das Gedicht hat einen englischen Titel, obwohl der Großteil des Textes auf Deutsch geschrieben ist. In diesem Gedicht kritisiert Köpsell wohlmeinende *weiße* deutsche Akademiker*innen, die zwar Rassismus kritisieren wollen, aber nicht den Rassismus in ihren eigenen Gedanken erkennen. Elina Marmer argumentiert diesbezüglich, dass Rassismus im 18. Jahrhundert nicht von der Wissensproduktion der Aufklärung getrennt werden kann. Sie schreibt:

Die aufkommenden Werte der europäischen Aufklärung – Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit für die gesamte Menschheit – befanden sich in einem Widerspruch zur kolonialen Praxis der menschenunwürdigen Behandlung kolonisierter Bevölkerungen. Durch Entmenschlichung Schwarzer Menschen strebten *weiße* Wissensproduzent_innen danach ihre Werte zu retten, ohne auf die enormen Profite der Ausbeutung des afrikanischen Kontinents und der Diaspora zu verzichten. (Marmer, 2017, S. 557–558)

Das heißt, wenn wir heutzutage die Wissensproduktion von Denkern wie Kant, Hegel und Alexander von Humboldt unkritisch übernehmen, übernehmen wir auch deren Rassismus.

In „The Brainage“ greift Köpsell diesen heuchlerischen Standpunkt auf. „Brainage“ ist eigentlich kein richtiges englisches Wort. Man könnte es als ein Kompositum verstehen, das aus zwei Wörtern zusammengesetzt ist: „Brain“ (Gehirn) und „Drainage“ (Abfluss). In dem Sinne erinnert „Brainage“ an einen weiteren englischen Begriff „Brain Drain.“ „Brain Drain“ weist auf die Abwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte hin. Meistens wird „Brain Drain“ dafür verwendet, wenn qualifizierte Arbeitskräfte aus ärmeren Ländern oder ärmeren Regionen mit wenigen Arbeitsplätzen abwandern, um mehr Möglichkeiten und bessere Jobs im Ausland zu finden. Aber darum geht es in Köpsells Gedicht nicht. „The Brainage“ handelt davon, wie in der Vergangenheit die Wissenschaft missbraucht wurde, um Schwarze Menschen und andere People of Color zu definieren und zu kategorisieren. Er sagt gleich am Anfang des Gedichts „Wissen schafft Grenzen schafft Definition/schafft Menschen schafft Denken schafft Mensch und Nation [...] wir selektieren und klassifizieren in selektive Einheiten wie klassisch und primitiv“ (Köpsell, 2011, S. 51). Von daher kann es sein,

dass Köpsell „Brainage“ anstatt „Brain Drain“ verwendet, um feste Bedeutungen zu ändern. Anstatt Wissenschaft mit dem Westen zu assoziieren und anstatt zu behaupten, dass das Denken wichtiger als das Fühlen sei, möchte Köpsell, dass wir alle unsere Vorurteile über diese Kategorien in Frage stellen. Man kann auf diese Bedeutung des Titels kommen, indem man die Lernenden dazu ermuntert, darüber nachzudenken, warum Köpsell einen englischen Titel wählt und warum er ein neues englisches Wort bildet.

Das Gedicht ist in drei Teile untergliedert: a, b und c. In der Mitte von Teil c wechselt Köpsell vom Deutschen ins Englische. Er schreibt: „do we speak in different terms / do we speak in tongues that defy all classification“ (Köpsell, 2011, S. 53). Also wechselt er vielleicht ins Englische, um klar zu markieren, dass seine Sprache und seine Gedanken sich von den rassistischen Gedanken der Wissenschaftler*innen unterscheiden. Englisch zu sprechen anstatt Deutsch erlaubt ihm, sich jeder Klassifizierung zu entziehen. Eine Argumentation, die man hier anführen könnte, ist, dass Englisch genauso als kolonialisierende Sprache gilt. Nichtsdestotrotz wird Englisch eher als globale Sprache der afrikanischen Diaspora akzeptiert und deswegen entscheiden sich oft Schwarze deutsche Schriftsteller*innen, auf Englisch zu schreiben. Dann fragt Köpsell auf Englisch:

are we the ones that call names and numbers now
we the real patriots of this country, we the Super-Europeans,
Super-Africans, Super-Asians
the real scholars of the gaze are the ones that take history and
rose bushes (Köpsell, 2011, S. 53)

In diesem Teil bleibt Köpsell beim Thema einer Macht-Umkehrung. Wo *weiße* Europäer früher diejenigen waren, die andere klassifiziert haben und sich als die wahren Staatsbürger bezeichneten, nimmt Köpsell diese Macht nun an sich. Einerseits parodiert er den Ethnonationalismus *weißer* Deutscher. Er schafft wieder eine Wortschöpfung, indem er sie statt als Übermensch, als „Super-European“ und „Super-African“ bezeichnet. Aber da er das Wort auf Englisch anstatt auf Deutsch schreibt, scheint es weniger eine Verehrung von Nietzsches Konzept zu sein, sondern vielmehr eine Aneignung und Umdeutung. Da er nicht nur von „Super-Africans“, sondern auch von „Super-Asians“ spricht, ist es deutlich, dass er sich in Solidarität mit anderen People of Color sieht. Außerdem geht es nicht darum, einfach die gleichen Fehler der *Weißten* zu machen. Die „Super-Africans“ und „Super-Asians“ glauben nicht an eine Zweifelt, in der Kopf und Körper, Wissen und Natur getrennt sind. Zur Zeit der Aufklärung glaubte man, dass es Naturvölker gebe, die in einem ursprünglichen Naturzustand leben – und damit im Gegensatz zum zivilisierten Europäer. Köpsell lehnt solche Gegensätze ab und behauptet, dass People of Color sowohl Geschichte schreiben können als auch Rosenstöcke kultivieren können („take history and rose bushes“ (Köpsell, 2011, S. 53)). Dieser Bruch mit vergangenen deutschen Denkern wird umso deutlicher gemacht, indem Köpsell diese Ideen auf Eng-

lich ausdrückt. Köpsell beendet diese englische Strophe mit den Wörtern: „I speak, so you don't speak for me / we refuse to be identified, classified, verified and filed under: ix, üpsilon, zett“ (Köpsell, 2011, S. 53). Damit bestätigt er, dass Deutsch die Sprache derjenigen ist, die Menschen einstufen wollen. Am Schluss des Gedichts schreibt Köpsell, „if you are listening, you are the resistance“ (2011, S. 53). Somit betont er, dass Englisch eine Sprache ist, die alle unterdrückten Minderheiten in Europa vereinen kann. Nur sie schaffen es, diese Art von Code-Switching⁴ zu verstehen.

Eine ähnliche Aussage trifft Grjasnowa, wenn sie behauptet, dass sie sich als Schülerin, die neu in Deutschland angekommen war, am besten mit anderen Einwander*innen verstand, die auch Englisch konnten:

In meiner Klasse waren etliche andere Kinder aus meinem Asylbewerberheim, einige davon sogar noch älter als ich. Wir konnten uns untereinander auf Englisch verständigen. Ich hatte die Sprache seit der zweiten Klasse gelernt und konnte nun zwar nicht beim flüssigen Englisch der Mädchen aus Afghanistan mithalten, aber immerhin war mir eine eingeschränkte Kommunikation möglich. Meine deutschsprachigen Mitschüler*innen konnte ich dagegen erst einmal überhaupt nicht verstehen. Ich konnte dem Unterricht nicht folgen, lange wusste ich nicht einmal, welches Fach wir gerade durchnahmen. (Grjasnowa, 2021, S. 15)

Ein weiteres zweisprachiges Gedicht von Köpsell heißt „SchwatzRotGold (... a right hand lead).“ In diesem Gedicht beschreibt Köpsell ein zweisprachiges Gespräch zwischen einem Schwarzen Mann und einem *weißen* Mann. Der Schwarze Mann spricht Englisch, was seinen kosmopolitischen Weltblick widerspiegeln soll. Der *weiße* Mann dagegen spricht nur Deutsch und dies führt zu Missverständnissen zwischen ihnen.

Dieses Gedicht erinnert auf den ersten Blick an den rhetorischen Schachzug der Schwarzen deutschen Dichterin May Ayim in dem Gedicht „Afrodeutsch I.“ In diesem Gedicht führt Ayim Selbstgespräche aus der Sicht einer *weißen* deutschen Frau und bietet uns nur eine Seite eines Gesprächs zwischen einer *weißen* deutschen Frau und einer Schwarzen deutschen Frau an. Die *weiße* Frau beschwört die Schwarze deutsche Frau mit all den Stereotypen, die gemeinhin mit Schwarzen in Deutschland assoziiert werden. Sie wundert sich zunächst über die Möglichkeit, dass man sowohl Afrikaner*in als auch Deutsche*r sein kann. Dann erkundigt sie sich nach der angeborenen afrikanischen Sensibilität der Schwarzen Deutschen und ihrer angeblich intimen Verbindung zu ihren afrikanischen Wurzeln. In einem paternalistischen Ton ermutigt sie die Schwarze deutsche Frau, „nach Hause“ zurückzukehren und ihrem eigenen Volk zu helfen, und ist verwirrt von der Vorstellung, dass eine Schwarze Deutsche An-

4 Code-Switching heißt die Praxis, im Gespräch zwischen zwei oder mehr Sprachen oder Sprachvarianten zu wechseln, was häufig von mehrsprachigen Menschen gemacht wird (Gardner-Chloros, 2010, S. 4).

spruch auf Deutschland als Heimat erheben könnte, und ist bestürzt über die Andeutung, Deutschland habe Probleme mit Rassismus.

Wie Ayim schlüpft Köpsell in die Rolle des*r *weißen* Deutschen, der*die gegenüber aktuellen Rassismusproblemen unempfindlich ist. Was Köpsells Gedicht jedoch von Ayims unterscheidet, ist, dass der Text nicht einseitig, sondern dialogisch ist. Die Zweisprachigkeit ist wichtig, denn wenn der Schwarze Mann doch Schwarzer Deutscher ist, könnte Englisch sprechen eine Strategie für ihn sein; eine Möglichkeit, seine Weltoffenheit zu demonstrieren. Aber vielleicht ist dieser Englischsprechende nicht unbedingt ein Schwarzer Deutscher, sondern ein weiteres englischsprachiges Mitglied der afrikanischen Diaspora. Köpsell könnte daher nahelegen, dass die Aufgabe, *weiße* Deutsche für vergangene und gegenwärtige Rassismen verantwortlich zu machen, nicht nur bei Schwarzen Deutschen, sondern bei der afrikanischen Diaspora insgesamt liegt.

In dem Gedicht geht es darum, inwieweit die Vergangenheit Deutschlands sein Gegenwartsbild belastet. Das Gedicht scheint in medias res zu beginnen, wobei der Schwarze fragt: „Wasn’t that Germany with those Nazis and stuff?“. Diese Frage könnte als Antwort auf eine Reihe von Aussagen kommen. Vielleicht hat der *weiße* Deutsche darauf bestanden, dass Deutschland kein Problem mit Rassismus habe. Oder es handelt sich um ein Gespräch in einer Zukunft, in der manche Gefahr laufen, Deutschlands schändliche Vergangenheit vergessen zu haben. Hier könnte man die Lernenden fragen, welche geschichtlichen Momente ihnen am häufigsten einfallen, wenn sie an Deutschland denken. Man könnte dafür eine Mindmap malen. Der *weiße* Deutsche antwortet, „Komm mir nicht mit Blechtrommel, die war vor vielen Monden, Freund [...]“ Mit „Blechtrommel“ meint er vielleicht Günter Grass’ bekannten Roman von 1959, der die Nazizeit sehr kritisch schildert. Man könnte die Lernenden fragen, ob sie das Buch oder den Film kennen. Man könnte ihnen auch einen Auszug aus dem Buch geben oder eine Szene aus dem Film zeigen. Interessant wäre auch die Rezeption des Romans zu behandeln und zu diskutieren, warum Grass damals schlecht angesehen wurde. In Köpsells Gedicht deutet die Tatsache, dass der *weiße* Deutsche auf Deutsch antwortet, darauf hin, dass er zwar die englischen Fragen versteht, aber nicht fließend genug Englisch spricht, um auf Englisch zu antworten.

Während das Gedicht mit einer fast anklagenden Frage beginnt, die den deutschen Sprecher auffordert, sich in Bezug auf Deutschlands faschistische Vergangenheit zu positionieren, hängen die nachfolgenden Fragen mehr von Stereotypen darüber ab, was es bedeutet, Deutscher zu sein, mit Fragen wie: „Do you drive a Beamer?“ und „What do you think about the Jews?“ (Köpsell, 2010, S. 13). Auf beide Fragen antwortet der *weiße* Deutsche mit Schweigen, das mit einer Ellipse vermittelt wird. Sein Unwissen über Juden außerhalb des Kontexts des Holocausts bestätigt die Argumente des jüdisch-deutschen Autors Max Czollek, der in *Desintegriert euch!* behauptet, dass im gegenwärtigen Deutschland Juden nur für die Vergangenheitsbewältigung instrumentalisiert werden (Czollek, 2018, S. 24).

Der *weiße* Deutsche fühlt sich nicht wohl dabei, diese Fragen zu beantworten, vielleicht aus Angst, falls er seine Meinung über Juden kundtut, ein Stereotyp zu bestätigen, und im Gegensatz dazu, das Stereotyp des BMW besitzenden Deutschen nicht zu erfüllen. Der *weiße* Deutsche versucht verzweifelt, Beispiele dafür zu liefern, was Deutschland für die „Menschheit geleistet hat.“ Er bietet Folgendes an: „Ordnung, Atomkraft und die Aufklärung [...], oder?“ (Köpsell 2010, S. 13). Diese Aussage vermittelt ein gewisses Maß an Unsicherheit; er fragt sich, ob die Dinge, die ihm als positiv beigebracht wurden, tatsächlich positiv waren. Seine Liste erlaubt auch die Möglichkeit, zu der Mindmap zurückzukehren und seine Assoziationen mit Deutschland mit denen der Lernenden zu vergleichen. Doch der Schwarze lässt ihn nicht vom Haken. Er wundert sich über die Aufklärung, „Wasn't that when Hegel said that all Africans are savages?“ (Köpsell, 2010, S. 13) und spricht somit das Problem von rassistischem Wissen an, das in „The Brainage“ behandelt wurde. Der *weiße* Deutsche versucht sein Bestes zu geben, um vergangene Aktionen zu verteidigen, in denen er behauptet, er „war halt ôch nur'n Mensch, der Hegel“ (Köpsell, 2010, S. 13). Es geht also wie im Gedicht „The Brainage“ um eine postkoloniale Kritik an Deutschlands wissenschaftlicher Erbschaft. Der Schwarze Mann pariert den Blick der *weißen* Wissenschaftler und lehnt die Hierarchie ab, die Afrikaner*innen als unterlegen versteht. Aber diese postkoloniale Kritik geht an dem *weißen* Mann vorbei und er bleibt in seinem eurozentrischen Weltblick verankert. Anstatt Hegels Rassismus anzuerkennen, behauptet er, Hegel habe solche Aussagen gemacht „mit'n edelsten Absichten!“ (Köpsell, 2010, S.13). Sein Deutsch ist deutlich von einem regionalen Dialekt geprägt, ein Mittel, das Köpsell oft verwendet, um ignoranten und provinziellen Denken anzudeuten.

Der letzte Akt des *weißen* Deutschen besteht darin, zu versuchen, Deutschlands Vorgehen in den ehemaligen Kolonien zu verteidigen. Wenn der Schwarze darauf besteht, dass das Problem des deutschen Rassismus Nazi-Deutschland vorausging, und sich auf die in Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, errichteten Konzentrationslager bezieht, antwortet der Deutsche: „Na, dafür sprechen die jetzt Deutsch, da.“ Der abschließende Kommentar des Schwarzen („and they drive Beamers“), greift in mehrere Diskurse ein. Erstens, wenn das Fahren eines „Beamers“ ein Hinweis auf eine deutsche Identität ist, dann haben Namibier*innen, die dies tun, nicht nur ein Recht auf eine deutsche Identität, sondern sie haben möglicherweise ein größeres Recht als der *weiße* Sprecher, der sich dieses Statussymbol möglicherweise nicht leisten kann. Zweitens widerspricht die Vorstellung, Namibier*innen könnten sich ein solches Symbol kulturellen und wirtschaftlichen Kapitals leisten, deutschen Stereotypen von Afrikaner*innen als ständig verarmt. Die letzte Aussage des Deutschen, „[...] kann man stolz drauf sein“, zeigt die Absurdität nationaler Identität und Nationalstolz, denn der Deutsche akzeptiert nicht nur die Vorstellung, dass das Fahren eines BMW eine deutsche Identität ausmacht, sondern für ihn ist die Tatsache, dass Namibier*innen sie fahren könnten, ein Beweis für Deutschlands altruistische Verbesserung seiner afrikanischen Kolonien und das ist etwas, worauf man stolz sein kann.

Das Gedicht „Outstanding Behavior“ weicht von den zwei anderen Gedichten ab, weil es zum größten Teil auf Englisch ist. Es gibt nur zwei Zeilen bzw. Fragen auf Deutsch. Das Gedicht handelt davon, unter welcher Art von Druck ein Schwarzer Mensch steht, wenn er*sie in einer überwiegend *weißen* Gesellschaft lebt. Köpsells Wahl, das Gedicht inklusive Titel auf Englisch zu schreiben, ist interessant, weil es ein Wortspiel erlaubt, das auf Deutsch nicht möglich wäre. Der Titel fordert die Leser*innen auf, die Unterschiede zwischen *outstanding* und *stand out* zu bedenken. *Outstanding* heißt „hervorragend“ und bedeutet immer was Positives. *Stand out* dagegen kann mal etwas Positives oder mal etwas Negatives bedeuten im Sinne von „auffallen.“ Es geht darum, warum man auffällt. Die unterschiedlichen Bedeutungen, die durch diese englischen Wörter hervorgerufen werden, zeigen uns, wie es Schwarzen Menschen gehen kann, wenn sie aufgrund ihrer Hautfarbe, ihres Aussehens und ihrer Herkunft auffallen.

Im Gedicht versucht Köpsell, die schwierigen Stationen der Erfahrung eines Schwarzen deutschen Mannes mit einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln. Das lyrische Thema trifft auf viele der prägenden Erfahrungen, die von Schwarzen Deutschen weitergegeben werden, von denen viele bloß dem Wunsch entsprechen, zur Kultur der *weißen* Mehrheit dazuzugehören und nicht aufzufallen, bis zum Gefühl des Zwanges, sich akademisch abzuheben, um negativen Stereotypen über Schwarze Menschen entgegenzuwirken, und schließlich darauf zurückgreifen, entweder ihrem Exotenstatus zu erliegen oder der völligen Ablehnung der Norm, indem man absichtlich versucht, sich abzuheben.

Während das ganze Gedicht auf Englisch geschrieben ist, schreibt Köpsell folgende Fragen auf Deutsch: „[dusprichstaber gutesdeutsch. woherkommstdu? / ursprünglich? kannichmaldeinehaareanfassen?]“ (Köpsell, 2011, S. 27). Ich vermute, dass Köpsell diese Fragen auf Deutsch schrieb, da das Fragen sind, die viele Schwarze Menschen von *weißen* Deutschen hören. Man könnte die Lernenden fragen, warum Köpsell die Wörter so dicht zusammenschreibt. Ich finde, dadurch hat man das Gefühl, dass die Fragen immer wieder wiederholt werden. Oder vielleicht werden die Fragen schnell ausgesprochen, weil die Fragenden sich eigentlich davor schämen. Wiedermal wird der Unterschied zwischen einem kosmopolitischen Menschen und einem rassistischen Menschen durch die Sprache deutlich gemacht. Die Schwarze Perspektive wird auf Englisch und die *weiße* Perspektive auf Deutsch ausgedrückt. Hier könnte man die Lernenden fragen, wie könnte man diese unterschiedlichen Meinungen anders ausdrücken?

4 Schluss

Meine Lehrerfahrungen mögen in einem amerikanischen Kontext verankert sein, aber die Schlussfolgerungen, die ich ziehe, können auch für DaZ wichtig sein. In Amerika lernen Studierende Deutsch aus einem bestimmten Interesse.

Vielleicht haben sie deutsche Verwandtschaft oder Freund*innen. Vielleicht wollen sie einmal im Ausland studieren oder arbeiten. Aber ihre Existenz ist nicht darauf angewiesen, dass sie Deutsch sprechen können. Für jemanden wie Grjasnowa, die als Geflüchtete nach Deutschland kam, war der Erwerb der deutschen Sprache eine existenzielle Frage. Sie musste Deutsch lernen, um in der Schule zu lernen oder sich beim Arzt zu verständigen. In *Die Macht der Mehrsprachigkeit* berichtet Grjasnowa darüber, welche Verantwortungen Kinder haben können, wenn sie besser als ihre Eltern Deutsch sprechen:

Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien [werden] sehr oft von ihren Eltern zu Dolmetscherdiensten herangezogen. Von den 42 befragten Jugendlichen gaben 41 an, gelegentlich oder häufig für ihre Eltern gedolmetscht zu haben – im Arbeitsamt, im Krankenhaus, in der Schule, in Verwaltungen oder bei der Polizei. (Grjasnowa, 2021, S. 18)

Das heißt zusätzlich zu ihren eigenen Schwierigkeiten, die deutsche Sprache zu erwerben, fühlen sie sich auch für ihre Eltern verantwortlich. Also sind Ankommen und Integration für jugendliche Einwander*innen und Asylbewerber*innen schwierig genug, ohne dass man sie beschämt, weil sie die deutsche Sprache noch nicht fließend können. Nach Grjasnowa können eine solche Scham und Angst davor, Fehler zu machen, daran hindern, überhaupt zu sprechen: „ich [habe] die ersten Jahre im neuen Land überwiegend geschwiegen. Ich fühlte mich zu unsicher, Deutsch in der Öffentlichkeit zu sprechen, und zugleich vergaß ich auch meine Englischkenntnisse“ (Grjasnowa, 2021, S. 16). Vielmehr ermöglichen „globale Perspektiven, Mobilität, Mehrsprachigkeit und mehrkulturelle Kompetenz [...] inzwischen ein Leben in mehreren Kulturen und eine interkulturelle Gegenwartsliteratur, die nicht mehr nur durch Grenzen, Fremdheit, Exotik oder Migration bestimmt ist“ (Esselborn, 2015, S. 121). Wir sollten diesen neuen globalisierten Zustand als Möglichkeit ergreifen. Würde man im DaZ-Unterricht zeigen, dass jede Art von Multilingualismus geschätzt wird und dass das Können jeder Sprache eine Leistung ist und das Leben ergänzen kann, würden vielleicht nicht so viele Schüler*innen die Erfahrung machen, dass das, was sie zu sagen haben, unwichtig ist.

Literatur

- Czollek, M. (2018). *Desintegriert Euch!*. Hanser.
- Davin, K. & Heineke, A. (2022). *Promoting Multilingualism in Schools*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Esselborn, K. (2015). Neue Beispiele transkultureller Literatur in Deutschland. Literatur mit Migrationsthemen für den DaF/DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2 (20), 116–130.
- Gardner-Chloros, P. (2010). *Code-Switching*. Cambridge University Press.
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit: über Herkunft und Vielfalt*. Duden.

- Henderson, I. (1992). A Call to Action. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 24 (1), S. 4–9.
- Köpsell, P. K. (2010). *Die Akte James Knopf*. Unrast Verlag.
- Köpsell, P. K. (2011). „The Brainage“. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagwerk*. Unrast Verlag.
- Marmer, E. (2017). „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 557–572). Springer VS.
- Nduka-Agwu, A. & Sutherland, W. (2010). Schwarze, Schwarze Deutsche. In A. Nduka-Agwu & A. L. Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch: ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (S. 85–90). Brandes & Apsel.
- Parker, K., Morin, R. & Horowitz, J. (2019). *Looking to the Future, Public Sees an America in Decline on Many Fronts*. In Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/03/21/public-sees-an-america-in-decline-on-many-fronts/>
- Sephocle, M. (1992). Report on the AATG Diversity Workshop April 3–5, 1992. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 24 (1), 184–187.

Die deutsche Sprache in Japan als Phänomen der Mehrsprachigkeit

Shinji Nakagawa

In der Zeit der Globalisierung werden auch in Japan ständig zunehmend verschiedene Sprachen neben Japanisch im privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich sowie im Bildungssektor verwendet. In diesem Beitrag wird diskutiert, ob die deutsche Sprache in Japan als Phänomen der Mehrsprachigkeit im Vergleich zu den sonstigen, relativ dominanten Sprachen in Japan und auch im guten kooperativen mehrsprachigen Zusammenhang Japans noch bestimmte Funktionen haben könnte. Dabei wird diskutiert, welche Sprachenpolitik man in Hinsicht auf Deutschlernenden planen könnte.

1 Wie sieht die mehrsprachige Gesellschaft in Japan aus?

Obwohl die japanische Regierung bisher kaum die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit offiziell anerkannt hat, existiert bei uns in Japan praktisch schon immer eine Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Phänomen. Aber wissenschaftlich gesehen, besonders linguistisch, hat man oft versucht (besonders auch vor dem Zweiten Weltkrieg) die Sprache der Ainus (eine Sprache ohne Schriftzeichen) zu dokumentieren (Chiri, 1923). Hauptsächlich nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Sprachen auf den Inseln Ryukyu als Gegenstände der Sprachwissenschaft aufgenommen: Das heißt, im Zentrum standen nicht unbedingt die Sprachen der Migrant*innen, die historisch gesehen immer wieder auf die japanischen Inseln eingewandert sind. Die beiden Gruppen gehören, so würde ich argumentieren, in Japan heute eigentlich zur Ureinwohnergruppe. Die Ainus sind die Ureinwohner*innen, die hauptsächlich in Hokkaido gewohnt haben, aber schon im 18. Jahrhundert von der damaligen japanischen Regierung erobert wurden (Chiri, 1956; Kayano & Tanaka, 1999; Nakamura, 2015; Sugiyama, 2010). Die Inseln Ryukyu wurden offiziell im Jahr 1879 in das japanische Kaiserreich eingegliedert. Der Anschluss von Okinawa war ein politischer Prozess in den ersten Jahren der Meiji-Zeit, bei dem das ehemalige Königreich Ryukyu als Präfektur Okinawa in das Kaiserreich Japan eingegliedert wurde (Hateruma, 2021). Unter dem Begriff „Migration“ dagegen verstehe ich zuerst zwei Gattungen: Historische Migration und neuere Migration (Tanaka, 1999). Das sind zum einen schon lange etablierte Migrationen wie die der Chines*innen oder Koreaner*innen, die sich vor dem Zweiten Weltkrieg seit Generationen in Japan niedergelassen haben. Historisch gesehen mussten diese Gruppen im Laufe der japanischen Kolonialisierung in Asien seit 1905 (Anschluss der Halbinsel Korea 1910) oft aus finanziellen und kolonialpolitischen Gründen gezwungenermaßen nach Japan auswandern. Zum anderen spielten sogenannte neuere Seiteneinsteiger (Newcomer) wie Chines*innen, Korea-

ner*innen, Brasilianer*innen (seit 1985), Vietnames*innen (seit 1975), Philipiner*innen usw. eine große Rolle, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, meistens aus wirtschaftlichen und/oder politischen Gründen seit den 1970er Jahren (Migration aus dem sogenannten Indochina) eingewandert waren. Das hat man zweites Kurofune („schwarzes Schiff“ auf Japanisch heißt: ausländisches Schiff, das aus Europa oder Nordamerika nach Japan kam. „Schwarzes Schiff“ auf Chinesisch bedeutet nicht dasselbe, obwohl wir ebenso mit chinesischen Zeichen schreiben) genannt, weil man sich in Japan darauf vorbereiten musste, Migrant*innen aufzunehmen. Die Einwanderung geschah aber insbesondere wegen der Anzeige in der brasilianischen Nikkei-Zeitung für Migrant*innen aus Japan 1985. Hauptsächlich erfolgte dieser Einzug seit Juni 1990, nachdem die erneut revidierten Migrationsgesetze in Japan verabschiedet worden waren.

Wenn man die japanische Sprachenpolitik kritisch betrachtet, ist anzumerken, dass die japanische Gesellschaft *doppelt* monolingual ist: Einerseits wird als die erste Sprache hauptsächlich Japanisch gelernt, andererseits lernt man in den Schulen als Fremdsprache fast ausschließlich Englisch. Aber wie sieht die japanische Gesellschaft in Hinsicht auf die mehrsprachige Gesellschaft heute aus?

2 Mehrsprachige Gesellschaft

Hier handelt es sich in erster Linie um die mehrsprachige Gesellschaft in Japan. Unter dem Begriff „Mehrsprachige Gesellschaft“ verstehe ich in Anlehnung an Shoji (Shoji et al., 2012; Shoji, 2019) die vier folgenden mehrsprachigen Situationen:

- 1) Mehrsprachige Situation(en): Mehrere Sprachen werden besonders im privaten Bereich immer öfter verwendet.
- 2) Mehrsprachige Kompetenz(en), mehrsprachiger Sprachengebrauch: Die Gesellschaft oder Individuen haben (potenziell) mehrsprachige Kompetenz(en) und verwenden sie im privaten und öffentlichen Bereich häufig.
- 3) Multilingualismus, multilinguale Sprachenpolitik: Die Idee oder die Politik, dass mehrere Sprachen wahrgenommen, unterstützt, gefördert und (explizit, gesellschaftlich sichtbar) verwendet werden.
- 4) Mehrsprachigkeit im individuellen Sprachenbewusstsein: Ein Bewusstsein, das nicht ablehnt, sondern akzeptiert, dass mehrere Sprachen verwendet werden (durch individuellen Sprachengebrauch sichtbar, greifbar).

Damit meint Shoji (2019), Sprachenpolitik solle bedeuten, die Idee wahrzunehmen und die Politik dafür zu sensibilisieren, dass mehrere Sprachen öffentlich existieren, und dass das Sprachenrecht der Sprecher*innen der zutreffenden Sprachen gewährleistet wird. Dabei diskutiert er, dass die Gegenstände der Sprachenpolitik, grob gesagt, in zwei weitere Gruppen kategorisiert werden: Das Sprachenrecht der sogenannten Ureinwohner*innen und das Sprachenrecht der neuen Seiteneinsteiger*innen. Unter den vier Definitionen der mehrsprachigen Situationen sollte die vierte Situation (die Mehrsprachigkeit för-

dernde Gesellschaft) besonders wichtig sein. Denn die Mehrsprachigkeit im Alltagsleben in der japanischen Gesellschaft wird im individuellen Sprachenbewusstsein erst einmal nicht abgelehnt. Vielmehr wird sie allmählich eher akzeptiert und normalisiert, da mehrere Sprachen in den öffentlichen Institutionen verwendet werden, obwohl das mehrsprachige Bewusstsein im Zusammenhang der Sprachenlandschaft Japans durch die neue (eigentlich wirtschaftlich begründete) Politik des Tourismus in Japan zuerst rezeptiv gefördert und erst dann reflektiv immer öfter wissenschaftlich markiert worden ist (Shoji, 2019).

2.1 Mehrsprachige Gesellschaft: Mehrsprachige Linguistische Landschaft

Nach vier Kriterien (Shoji et al., 2012; Shoji, 2019) hat man versucht, zu skizzieren, wie sich die Gesellschaft in Hinsicht auf die Linguistische Landschaft (*linguistic landscape*) (Landry & Bourhis, 1997), aber nicht unbedingt stufenweise wie die mehrsprachigen Situationen von 1) bis 4) oben, entwickeln könnte. Die *Linguistische Landschaft* ist ein soziolinguistischer Begriff betreffend die schriftlichen Anzeigen, Auskünfte, Schilder in den Städten, die man oft an den Straßen zum Unterscheiden der geografischen Begrenzungen verwendet.

2.1.1 Mehrsprachige Situation

In diesem Abschnitt wird dargestellt, dass mehrere Sprachen besonders im privaten Bereich immer öfter verwendet werden. Laut der Statistik von Immigration Services Agency of Japan (2022) wohnten Ende 2021 offiziell 2 760 635 Menschen als ausländische Mitbewohner*innen in Japan. Wegen der Coronapandemie ist die Zahl gegenüber dem vorletzten Jahr (2020) um etwa 120 000 gesunken. Der ausländische Anteil an der gesamten Bevölkerung Japans (125 380 000) betrug etwa 2,2 %. Von ihnen sind 2 319 308, also 84 %, aus Asien. Aus Europa stammen insgesamt 71 335, also etwa 2,6 %. [Tabelle 1](#) zeigt, dass die größte Gruppe die Chines*innen sind, an die zweite Stelle sind seit ein paar Jahren die Vietnames*innen gerückt. An der dritten Stelle stehen die Koreaner*innen, obwohl die sogenannten „Koreaner“ statistisch seit 2016 getrennt von der gesamten koreanischen Bevölkerung in Japan gerechnet wurden, die eigentlich aus Korea stammen, möglicherweise als ständige Sonderbewohner*innen anerkannt sind, aber aus politischen, geschichtlichen und auch philosophischen Gründen weder die süd- noch die nordkoreanische Nationalität haben. Danach nehmen die Philippiner*innen die vierte Stelle ein. Und die Brasilianer*innen [hauptsächlich sogenannte ehemalige Aussiedler*innen nach Brasilien, Peru oder Argentinien, also nach Südamerika] stehen schließlich an der fünften Stelle. Dies sind Bewohner*innen, die ursprünglich aus Japan kommen [juristisch gesprochen, sich bis auf drei Generationen – und seit 2021 möglicherweise bis auf vier Generationen – zurückverfolgen lassen]. Wenn die Aussiedler*innen wie japanische Brasilianer*innen oder Argentinier*innen nach dem Abstammungsprinzip [nach der sogenannten Blutverwandtschaft] diese japanische Herkunft bis in die vierte Generation nachwei-

sen können, werden sie ohne jede Arbeitsgenehmigung sofort als erwerbsfähig anerkannt und dürfen arbeiten ([Tab.1](#)).

	Nationalität	Bevölkerung	Anteil
1	China	716 606	26.00 %
2	Vietnam	432 934	15.70 %
3	Südkorea	409 855	14.80 %
4	Philippinen	276 615	10.00 %
5	Brasilien	204 879	7.40 %
6	Nepal	97 109	3.50 %
7	Indonesien	59 820	2.20 %
8	USA	54 162	2.00 %
9	Taiwan	51 191	1.90 %
10	Thailand	50 324	1.80 %
	...		
28	Deutschland	5 553	0.20 %
	...		
38	Österreich	555	0.02 %

Tab. 1: Anteil der ausländischen Bewohner*innen in Japan nach der Nationalität (eigene Darstellung)

2.1.2 Mehrsprachige Kompetenz(en), mehrsprachiger Sprachengebrauch

Im folgenden Abschnitt sprechen wir über die mehrsprachige linguistische Landschaft im öffentlichen Bereich in Japan. Gesellschaft oder Individuen haben (potenziell) mehrsprachige Kompetenz(en) und verwenden sie im privaten und öffentlichen Bereich sehr oft. Entsprechend wurde die landschaftliche Mehrsprachigkeit, wie z. B. eine Wegbeschreibung am Bahnhof in Tokyo ([Abb.1](#), [2](#)), mit der Absicht zur sprachlichen Unterstützung der Gesellschaft geplant.



Abb. 1: Hinweis auf den Haupteingang im Erdgeschoss von Maruno-uchi im Hauptbahnhof Tokyo, viersprachige Wegbeschreibung von Japan Railway (Japanisch, Englisch, Chinesisch und Koreanisch) (eigene Darstellung)



Abb. 2: Informationen über die Richtungen zu den drei jeweiligen Ausgangsmöglichkeiten, in der Bahnstation Akihabara, Tokyo, viersprachig (Japanisch, Englisch, Chinesisch und Koreanisch) (eigene Darstellung)

Am Anfang dieser Aktion standen eher touristische und wirtschaftliche Zwecke im Mittelpunkt, obwohl die Gesellschaft realistisch gesehen schon lange multikulturell gewesen ist und die ausländischen Mitbewohner*innen besondere Wegbeschreibungen/Eingangsschilder zum regionalen Katastrophenschutz benötigten ([Abb. 3, 4](#)).

Heute sind in Japan die meisten geschriebenen touristischen Informationen zweisprachig, auf Japanisch und Englisch. Aber in einigen Metropolen, die auch touristisch sehr populär sind, werden die geschriebenen touristischen Informationen oft viersprachig, also auf Japanisch, Englisch, Chinesisch und Koreanisch, mitgeteilt.



Abb. 3: „Fahrrad abstellen verboten“, dreisprachige Warnung der Behörde Taito-Ku in Shinjuku, Tokyo (von oben Japanisch, Englisch und Koreanisch). Koreanisch, da es in der Nähe ein stark von Koreaner*innen bewohntes Viertel gibt. (Eigene Darstellung)

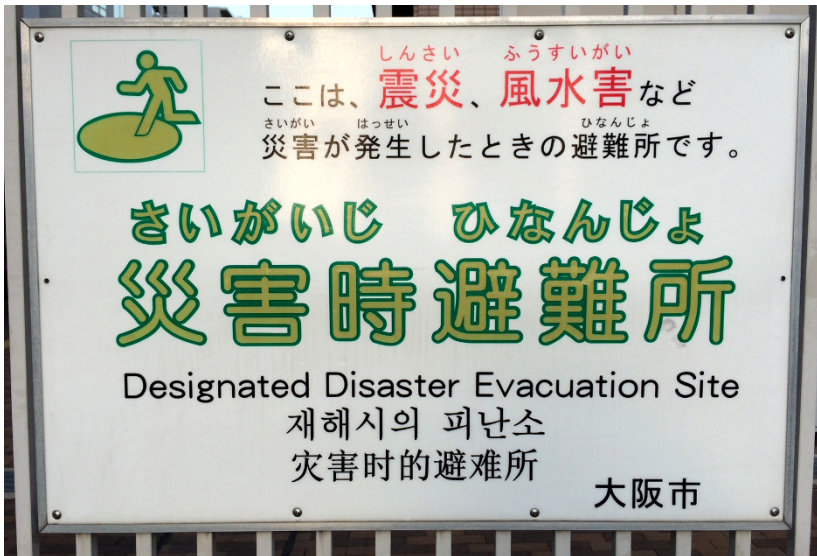


Abb. 4: Katastrophenschutz in Osaka (eigene Darstellung)

Seit 1942 werden Mutter-Kind-Gesundheitspässe nach dem Gesundheitsgesetz den Müttern angeboten, damit die Kinder gesundheitlich auch offiziell vom Gesundheitszentrum (von Anfang an, gleich nach der Geburt wöchentlich, aber später monatlich) untersucht und unterstützt werden. Ziel ist es, dass die Kinder gesund bleiben und ernährungsmäßig problemlos erzogen werden. Früher gab es bei uns nur eine japanische Version dieses Passes. Aber im Jahr 1995 haben wir zuerst Mutter-Kind-Pässe in drei Sprachen (jeweils zweisprachig) publiziert (Englisch, Chinesisch und Koreanisch). Dann hat man sie weiterentwickelt. Seit Ende der 1990er Jahre existieren deswegen mehrere Versionen, und heute gibt es Mutter-Kind-Pässe in zehn Sprachen (Englisch, Chinesisch, Koreanisch, Portugiesisch, Spanisch, Vietnamesisch, Indonesisch, Thailändisch, Tagalog [Filipino], Nepali), jeweils zweisprachig (Japanisch und eine Fremdsprache), wie in [Abb. 5](#).



Abb. 5: Portugiesisch-Japanischer Mutter-Kind-Gesundheitspass (Ministerium für Gesundheit und Arbeit Japan, <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000765710.pdf>, abgerufen am 10.07.2022)

Man kann auch den Führerschein in Fremdsprachen machen. Die theoretische Prüfung in Deutschland ist im Prinzip in deutscher Sprache abzulegen. Heute kann man in Deutschland aber auch in a) Englisch, b) Französisch, c) Griechisch, d) Italienisch, e) Polnisch, f) Portugiesisch, g) Rumänisch, h) Russisch, i) Kroatisch, j) Spanisch, k) Türkisch, l) Hocharabisch die theoretische Führerscheinprüfung ablegen, also in 12 weiteren Sprachen (Bundesministerium der Justiz, 2013). In Japan kann man in allen 47 Präfekturen auf Englisch die Theorieprüfung schreiben, auf Chinesisch in 37 Präfekturen, auf Portugiesisch in 22 Präfekturen und auf Vietnamesisch in 17 Präfekturen und in einer Präfektur (Hokkaido) auf Koreanisch, in einer weiteren Präfektur (Kyoto) auf Tagalog.

2.1.3 Multilingualismus, multilinguale Sprachenpolitik

Die Idee oder die Politik, dass mehrere Sprachen wahrgenommen, unterstützt, gefördert sowie verwendet werden, finden in Japan ihre Umsetzung. Hierbei handelt es sich zuallererst um den tatsächlichen Sprachgebrauch im Alltagsleben wie die Regeln für das Sortieren und Bereitstellen von Müll und Wertstoffen in 11 Sprachen in Kobe (Englisch, Chinesisch, Koreanisch, Vietnamesisch, Portugiesisch, Spanisch, Nepalesisch, Japanisch, Bengalisch, Burmesisch, Usbekisch und „leichtes Japanisch“). Obwohl die Regeln für das Sortieren und Bereitstellen von Müll und Wertstoffen für alle gleich sind, wird die Seite ebenso wie die Anwendungen für Mobiltelefone für ausländische Mitbewohner*innen in 6 Sprachen bereitgestellt. Und die Informationen zur neuen Corona-Impfung in 12 Sprachen in Kobe (Englisch, Chinesisch, Taiwanesisch, Koreanisch, Vietnamesisch, Portugiesisch, Spanisch, Nepalesisch, Japanisch, Thailändisch, Indonesisch und Tagalog). Im folgenden Abschnitt wollen wir einen Blick auf die multilinguale Sprachenlehrpolitik wie Eintrittsprüfungen für die Universitäten in Fremdsprachen im Bildungssektor werfen. Jedes Jahr werden vom Nationalinstitut für Eintrittsprüfungen Fremdsprachenprüfungen in fünf Sprachen angeboten: Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch und Koreanisch. Obwohl die deutsche Sprache in der Reihenfolge der ausländischen Bevölkerung Japans erst die 28. Stelle erreicht, wird sie weiterhin gelernt. Aber warum? Um das verstehen zu können, muss man die Geschichte des Deutschlernens an den ehemaligen höheren Schulen Japans nach dem alten Schulgesetz und die Geschichte des Deutschlernens an den neu nach dem Zweiten Weltkrieg etablierten Universitäten näher kennenlernen. Seit der Gründung der ehemaligen Oberschulen und der Universitäten des Japanischen Kaiserreichs wurden Englisch, Deutsch und Französisch gelehrt und Deutsch war bei den Lernenden sehr beliebt (Sengoku, 1988; Ammon 1994, 2015). Nach dem Zweiten Weltkrieg (genauer gesagt seit 1948) arbeiten die neuen staatlichen Universitäten Japans nach dem neuen Schulgesetz von 1948. Aber ein Jahr davor wurden schon einige regionale öffentliche und private Universitäten mit Zustimmung der Besatzungsmacht genehmigt. Nach dem erneuerten Gesetz für die Begründung der Hochschulen Japans (1991) hat man sofort damit angefangen, unser Curriculum für das Fremdsprachenlernen an den Universitäten zu reformieren. Dadurch wurde das Repertoire für das Fremdsprachenlernen an den Hochschulen größer, aber zugleich wird es als Fach zunehmend fakultativ angeboten, also nicht mehr überall obligatorisch.

In Japan wird aber tatsächlich nicht nur Englisch an den Oberschulen gelernt. Nach dem Bericht des Kultusministeriums (2019) werden 18 Fremdsprachen an den 677 Schulen von 44 753 Schüler*innen gelernt. Deutsch bleibt an der fünften Stelle von diesen 18 Fremdsprachen und wird in den 96 Oberschulen von 2 860 Schüler*innen gelernt, obwohl man in den Städten relativ selten deutsche Bezeichnungen auf dem Bahnhof oder auf den Straßen findet.

2.1.4 Mehrsprachigkeit im individuellen Sprachenbewusstsein

Hier wird von einem Bewusstsein ausgegangen, das nicht ablehnt, sondern akzeptiert, dass mehrere Sprachen gebraucht und durch individuellen Sprachgebrauch sichtbar und greifbar werden.

Einerseits handelt es sich hierbei um das individuelle Sprachenbewusstsein: Auf dem Warnzeichen (Abb. 6) werden drei Dinge stufenweise in zwei Sprachen, also auf Koreanisch und Japanisch, beschrieben: „Hier darf man keinen Müll wegwerfen. Überwachungskamera in Betrieb. Geldstrafen von 30 000 Yen werden erhoben.“ Der erste Hinweis ist in beiden Sprachen auch farbig gut markiert, der zweite Hinweis ist in Koreanisch rot markiert, die koreanischen Schriftzeichen sind größer und betont. Der dritte Hinweis ist in der gleichen Farbe in Koreanisch dominant verschriftet.



Abb. 6: Warnzeichen 1 (Verbot): „Hier darf man keinen Müll wegwerfen.“ In einem stark von Koreaner*innen bewohnten Viertel in Osaka (Koreanisch und Japanisch) (eigene Darstellung)



Abb. 7: Warnzeichen 2 (Verbot): „Hier ist kein Ort, an dem man Müll wegwerfen darf.“ In einem stark von Koreaner*innen bewohnten Viertel in Osaka (Behörde Ikuno-ku, Büro für öffentliche Reinigung im Osten Osakas, Polizei-Station Ikuno) (Japanisch, Koreanisch, Chinesisch, Englisch und Vietnamesisch) (eigene Darstellung)

Die vietnamesische Zeile wurde in [Abb. 7](#) neu hinzugefügt, und zwar von drei unterschiedlichen offiziellen regionalen Institutionen, wodurch sie sehr prominent ist. Weil das Hinweisschild aber von der Gewerkschaft der Einkaufsstraße privat organisiert wird, wirkt es nicht so eindrücklich wie das in [Abb. 8](#).



Abb. 8: Warnzeichen 3 (Verbot): Parkverbot in 5 Sprachen gemäß der neuesten Norm (Japanisch, Englisch, Koreanisch, Chinesisch und Vietnamesisch) (eigene Darstellung)

Üblich ist in Japan auch die mehrsprachige Unterstützung bei der Behörde und bei sonstigen öffentlichen Institutionen wie eingetragenen Vereinen, finanziert durch Drittmittel. Die Stadt Toyohashi (Bericht von der Stadt Toyohashi, November 2022) hat eine Bevölkerung von 370 835, von denen 19 287 ausländische Mitbewohner*innen sind.

- (1) Mehrsprachige offizielle Informationen über das Alltagsleben für die Mitbewohner*innen in Toyohashi, Aichi (Aichi ist die Präfektur, in der nach der Präfektur Tokyo, also nach der Hauptstadt Japans, am meisten ausländische Bewohner*innen wohnen, besonders wegen der Autoindustrie wie Toyota und der Fischereiindustrie Japans) werden in folgenden Fällen in Fremdsprachen angeboten:
 - Dolmetscherservice im Rathaus z. B. für Portugiesisch (jeden Tag ins Portugiesische dolmetschen, zwei Tage pro Woche ins Tagalog [Filipino] dolmetschen)
 - gedruckte Informationen auf Portugiesisch, Tagalog, Englisch und in leichter japanischer Sprache wie Infos über die Verkehrsregeln, das Steuersystem in Japan, Broschüren für Müllentsorgung und Mülltrennung.
- (2) Kostenfreier Dolmetscherdienst: Insgesamt 41 Dolmetscher*innen sind fest angestellt (hauptsächlich Portugiesisch und Tagalog). Sie sind im Rathaus für die Steuer (Portugiesisch, einer) oder die Internationale Stelle für das Zusammenleben in Vielfaltigkeit (Portugiesisch, 2 Berater*innen) zuständig. Weitere Stellen gibt es für das Krankenhaus, für Kinder und Familien, für das Wohl der Kleinkinder, für die öffentliche Krankenkasse und Renten,

für Wohnungen, für Schulen, für Behindertenschulen usw. Entsprechende Stellen sind im Rathaus und auch möglicherweise in den Schulen besetzt.

Wenn es nötig ist, wird die Entsendung von Ratgeber*innen für Fremdsprachen an Stellen ohne Dolmetscher*innen ermöglicht.

- (3) Weitere öffentliche Stellen wie (2), jedoch meistens ohne die offizielle Unterstützung des Rathauses können besetzt werden.

3 Schlussfolgerung

Deutsch ist lange die akademische Sprache an den Höheren Schulen und an den Universitäten Japans gewesen, besonders nach der Zeit der Meiji-Restauration (1868–1889). Man sagt oft kritisch, die japanische Gesellschaft sei zweifach monolingual. Wie wir in diesem Beitrag gesehen haben, ist die Sprachenlandschaft in der japanischen Gesellschaft jedoch zweifellos vielfältiger geworden, was anhand des Phänomens der Mehrsprachigkeit in japanischen Städten untersucht wird.

Im Alltagsleben habe ich einige Beispiele von der Mehrsprachigkeit Japans vorgestellt. Die Gesellschaft Japans bleibt oberflächlich gesehen weiterhin zweifach monolingualistisch. Aber wenn wir die Gesellschaft genauer betrachten, finden wir den Plurilingualismus Japans im Entstehen. In diesem Prozess bleibt Deutsch eine Sprache von vielen, also nicht die Sprache, die im akademischen Bereich einen besonderen Stellenwert zugeschrieben bekommt. Aber man kann sagen, Deutsch hat bei uns in Japan endlich statt der ehrenbürgerlichen Position eine mitbürgerliche Position eingenommen. Ein wichtiger Schritt im Zuge der heutigen Globalisierung.

Literatur

- Ammon, U. (Hrsg.) (1994). *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. Iudicium Verlag.
- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der Deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter.
- Bundesministerium der Justiz (2013). *Verordnung über die Zulassung von Personen zum Straßenverkehr (Fahrerlaubnis-Verordnung – FeV)*. Anlage 7 (zu § 16 Abs. 2, § 17 Abs. 2 und 3). https://www.gesetze-im-internet.de/fev_2010/anlage_7.html
- Chiri, M. (1956). *Einführung in die Ainu-Sprache*. Nire-Shobo.
- Chiri, Y. (1923). *Göttliche Gesangsversammlung (Ainu-Shinyosha)*. Kyodo-Kenkyusha.
- Fukunaga, Y. & Shoji, H. (Hrsg.) (2020). *Kenzaikasuru-Tagengoshakai-Nihon*. [Explizit werdende mehrsprachige Gesellschaft in Japan]. Sangensha.
- Hateruma, E. (2021). *Ryukyū-Sprachen und ihre Zukunft* (Ryukyushogo-to-Bunka-no-Mirai). Iwanami-Shoten.
- Immigration Services Agency of Japan (Shutsunyukoku-Kanricho) (2022). *Statistische Daten über ausländische Mitbewohner:innen in Japan Ende 2021*.

- Innenministerium Japans (2019). *Bericht von der Bevölkerung der Städte*. <https://www.stat.go.jp/data/nihon/zuhyou/n220200300.xlsx>
- Kayano, S. & Tanaka, H. (1999). *Dokumentation der juristischen Verhandlungen beim Gerichtsfall Nibudani-Dammabau*. (Nibudanidamu-Saiban-no-Kiroku) Sanseido.
- Kultusministerium Japans (2019). *Stand des internationalen Austauschs an Oberstufenschulen im Jahr 2017*. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420498_001.pdf
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23–49.
- Nakamura, K. (2015). *Lektüre und Kommentar „Vermischte Sammlungen der Ainu-Sprache“ von Shujiro Nagakubo* (Nagakubo-Shujiro-no-Ainugoroku-wo-Himotoku). Jurousha.
- Sengoku, T. (1988). Deutschunterricht in Japan – im Rückblick und in Aussicht. *Berichte des Japanischen Deutschlehrerverbandes*, 33, 4–9.
- Shoji, H., Backhaus, P. & Coulmas, F. (Hrsg.) (2012). *Nihon-no-Gengokeikan*. [Linguistische Sprachlandschaft in Japan]. Sangensha.
- Shoji, H. (Hrsg.) (2019). *Tagengokasuru-Tagengoshakai-Nihon* [Explizit werdende mehrsprachige Gesellschaft in Japan]. Sangensha.
- Stadt Kobe (2022). *Informationen über die Abfallentsorgungsvorschriften für Ausländer*. <https://www.city.kobe.lg.jp/a04164/kurashi/recycle/gomi/gaikokujin.html>
- Stadt Kobe (2022). *Informationen über die neue Coronavakzine-Impfung in der leichten Sprache*. <https://www.city.kobe.lg.jp/a74716/kenko/corona/vaccination.html>
- Stadt Toyohashi (2022). *Bericht der Stadt Toyohashi*. <https://www.city.toyohashi.lg.jp/6584.htm>
- Sugiyama, S. (2010). *Ainumoshiri Hokkaido-no-Minshushi*. Nakanishi-Shuppan.
- Tanaka, H. (1999). *Ausländische Mitbewohner:innen in Japan* (Zainichi-Gaikokujin). Iwanami-Shoten.

Schweizer Sprachminderheiten revisited! Zum Spracherleben junger mehrsprachiger Erwachsener aus italienischsprachigen Regionen des Kantons Graubünden

Sabrina Sala

Die traditionelle Dreisprachigkeit des schweizerischen Kantons Graubünden gibt seit jeher Anlass zu sprach- und bildungspolitischen Diskussionen und eröffnet Fragen bezüglich identitärer Zugehörigkeiten und sprachlich-kultureller Diskriminierung. Graubünden ist aber ebenso von multipler Diglossie und migrationsbedingter Vielsprachigkeit geprägt. Eine gesamtgesellschaftliche Perspektive auf die bündnerische Mehrsprachigkeit, die im öffentlichen Diskurs und der empirischen Forschung noch zu wenig präsent ist. Dieser Beitrag gewährt Einsicht in das facettenreiche Spracherleben junger Italienischbündner*innen, welche neben dem Italienischen mit einer weiteren Familiensprache aufwachsen und aufgrund ihrer Ausbildung einen Sprachraumwechsel in die vorwiegend deutschsprachigen Zentren des Kantons vornehmen.

1 Einleitung

Der Kanton Graubünden ist der einzige Kanton der Schweiz mit drei angestammten Sprachen ([Abb. 1](#) und 2). Die sprachliche Realität Graubündens geht aber weit über diese amtlich verankerte Dreisprachigkeit mit Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch hinaus. Neben den bestehenden Dialekten prägen auch die allochthonen migrationsbedingten Sprachen die Plurilingualität des Kantons (Grünert et al., 2008, S. 1–4). Auf nationaler Ebene ist Rätoromanisch die kleinste Sprachminderheit und besonders schutzbedürftig, da die Sprache existenziell bedroht ist. Im kantonalen Kontext Graubündens stellt hingegen Italienisch die geringere Sprecher*innenzahl. Für die italienischsprachige Minderheit stehen nicht Spracherhaltungsbemühungen im Vordergrund, vielmehr sind Fragen der Anerkennung und Diskriminierung von Bedeutung (Bisaz et al., 2019, S. 3–4). Im Alltag von jungen Menschen, welche in Italienischbünden¹ leben, ist Deutsch – anders als in Romanischbünden – zumeist nur marginal präsent und stellt vorwiegend eine Fremdsprache in der Primar- und Sekundarschule² dar. Auch die erwachsene Bevölkerung in den italienischsprachigen Talschaften nutzt (Schweizer-)Deutsch überwiegend in sporadischen Kontaktsituationen, z. B. im Arbeitsalltag oder in touristischen Zusammenhängen. Der italienischsprachige Raum Graubündens erstreckt sich über die vier

1 In ihrer genuin italienischen Bezeichnung: *Grigionitaliano*.

2 In Italienischbünden wird Deutsch ab der 3. Primarklasse als erste Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache ab der 5. Primarklasse gelernt.

südlich gelegenen Täler Puschlav, Bergell, Misox und Calanca³. Das Misox und das Calancatal grenzen an den italienischsprachigen Kanton Tessin, das Puschlav und das Bergell laufen hingegen über die Landesgrenze in die italienische Lombardei aus. Die Talschaften sind durch das Alpengebirge voneinander und vom restlichen Kanton getrennt und lediglich über Passübergänge erreichbar.

Die vier Sprachgebiete der Schweiz

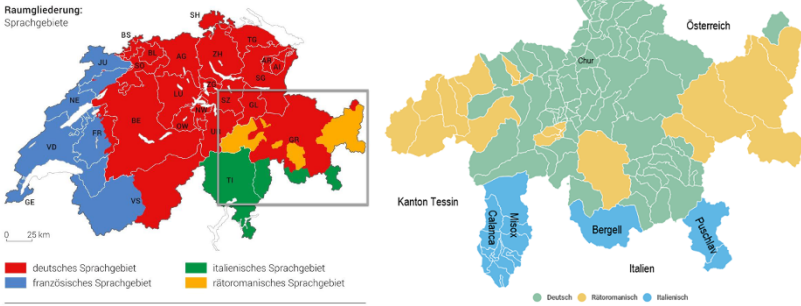


Abb. 1: Die vier Sprachgebiete der Schweiz (Bundesamt für Statistik – Raumgliederungen der Schweiz, 2022)

Abb. 2: Sprachenverteilung im Kanton Graubünden (Kanton GR, Amt für Wirtschaft und Tourismus – Sprachenverteilung in GR, 2016)

1.1 Deutsch als Risikofaktor

Aufgrund dieser peripheren und dezentrierten Situierung des *Grigionitaliano* gibt es in den Talschaften keinen größeren Ort, der als (Aus-)Bildungszentrum fungieren könnte. Für junge Menschen geht dies zwangsläufig mit eingeschränkten Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten einher und die meisten von ihnen sehen sich insofern gezwungen, in die vorwiegend deutschsprachigen Kantonszentren zu ziehen. Dort wird die Sprache Deutsch einerseits zu einem bedeutenden Risikofaktor für ihre Bildungsbiografien, dort treffen sie aber ebenso – häufig zum allerersten Mal – auf die Umgebungssprache Schweizerdeutsch. Die vorgestellte Studie⁴ untersucht für den Kontext Italiensbüdendens Sprachbiografien von 18 jungen Erwachsenen, die außer dem Italienischen mit einer weiteren Familiensprache aufgewachsen sind und aufgrund ihrer Ausbildung in die deutschsprachigen Regionen des Kantons gewechselt

3 In ihrer genuinen italienischen Bezeichnung: *Valposchiavo, Bregaglia, Mesolcina, Calanca*.

4 Die Studie wird unter dem Titel *Passaggi linguistici: maiorens al spartavias. Sprachbiografien junger Erwachsener aus Romanisch- und Italienischbüdendens vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert und untersucht das individuelle Erleben der Sprache(n) bei mehrsprachigen jungen Erwachsenen aus dem rätoromanischen und italienischen Gebiet Graubündens*.

haben. Das Forschungsinteresse richtet sich vorwiegend auf die Frage, inwiefern Sprache(n) und Sprechen im Verlaufe der Biografie für Italienischbündner*innen wirkmächtig werden. Die Studie stellt sehr unterschiedliche sprachliche Repertoires vor und berücksichtigt einerseits Sprachkombinationen mit anderen Kantons- oder Landessprachen, andererseits auch solche mit nicht angestammten Migrationssprachen. Die mehrsprachigen jungen Informant*innen erzählen, welche Bedeutung Sprache(n) in ihren Lebensverläufen eingenommen haben und geben Einsicht in sprachlich-kulturelle (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen. In ihren Sprachbiografien machen sie zudem deutlich, inwiefern sich diese Erfahrungen auf ihre individuellen Handlungsspielräume ausgewirkt haben.

1.2 Forschungszugang

Alle Teilnehmenden haben zur Einstimmung in die Thematik ein Sprachenporträt⁵ gestaltet und ihre Sprachenwelt mithilfe einer menschlichen Silhouette grafisch dargestellt. Angeregt durch den Stimulus „*Erzähle mir von deinem Leben von Anbeginn bis heute, erzähle mir von deinen Erfahrungen mit Sprache*“ haben sie darauf ihre Sprachbiografie erzählt. Im Folgenden wird anhand von Auszügen aus Lenas sprachbiografischer Erzählung ein exemplarischer Einblick in die Forschungsdaten gegeben. Obwohl Lenas Spracherleben von Mehrsprachigkeit durchdrungen ist, wird im Rahmen dieses Beitrags vorwiegend auf die Bedeutung der Sprache Deutsch eingegangen.

2 (Er-)Leben mit mehreren Sprachen

Lena wächst als ältestes von drei Geschwistern in einem kleinen Dorf im italienischbündnerischen Bergell auf. Die Mutter spricht mit den Kindern Bergellerdialekt, der Vater Französisch. Italienisch lernt Lena erst beim Eintritt in den Kindergarten. In der Primarschule kommt für sie Deutsch als erste Fremdsprache hinzu. Nach der Oberstufe tritt Lena eine Berufslehre als Fachangestellte Gesundheit an. Sie arbeitet in Gesundheitsinstitutionen im Engadin und im Bergell und pendelt für die Berufsschule zweimal wöchentlich ins dreieinhalb Stunden entfernte Chur.

Wie auch das Sprachenporträt ([Abb. 3](#)) aufzeigt, ist Deutsch lediglich eine von vielen Sprachen, die Lenas sprachliches Repertoire prägen. Gerade die Sprache Deutsch verbindet Lena in ihrer Erzählung mit Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit und begrenzter Handlungsspielräume⁶.

5 In Anlehnung an Gogolin & Neumann, 1991; Krumm & Jenkins 2001; Busch, 2013.

6 Die im Artikel präsentierten Zitate sind von der Autorin möglichst wortgetreu vom Italienischen ins Deutsche übersetzt worden.

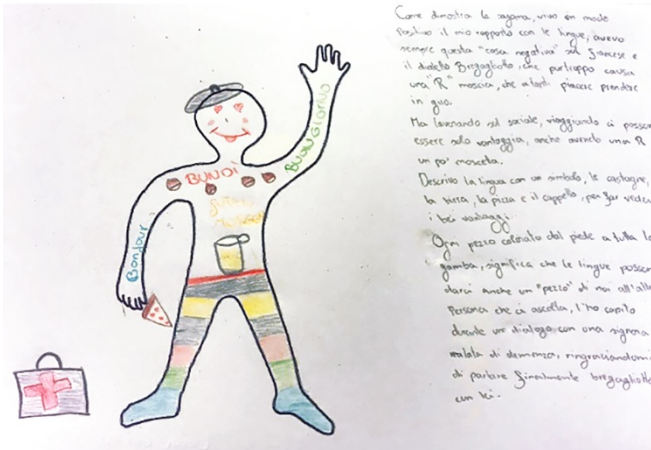


Abb. 3: Lenas Sprachenporträt, aus Projektdaten 2019 (Gelb = Deutsch; die Farbgestaltung des Sprachenporträts ist nur in der Onlineversion des Beitrags ersichtlich, in der Schwarz-Weiß-Druckausgabe ist die Farbgebung in der Silhouette leider nicht mehr nachvollziehbar)

[...] ich hatte viele Lehrpersonen, auch in der Schule, die mh_ sie sind nicht Rassistin_ sie sind gegen die Leute, die aus den italienischen Tälern kommen, Puschlaver, Bergeller, Misoxer_ ich hatte einen Lehrer, er war nicht böse, aber zielte richtig auf diese Personen ab, in diesem Falle auf mich, als Einzige meiner Klasse. Er verspottete mich, weil ich die Artikel nicht gut wusste_ [...] oder ich sprach [...] schlecht, auf inkorrekte Weise Deutsch und er_ er stellte dich bloss vor der Klasse [...]. Auch meine Berufsbildnerin [...] hätte mich fast gezwungen ins Tessin zu gehen, weil ich keine grossen Kompetenzen im Deutsch hatte und deswegen wollte sie, dass ich aufhöre nach Chur zu gehen und ins Tessin gehe [...].

Lena beschreibt Deutsch einerseits als grosse schulische Hürde, nicht nur für sie, sondern auch für viele ihrer Freund*innen, die aus dem Bergell stammen. In der Schule im Tal lerne man viel Grammatik, übe aber das Sprechen kaum, was sie angesichts der abrupten Immersion in einen deutschsprachigen Unterricht als wenig hilfreich erlebt. Andererseits kommt gemäss Lena erschwerend hinzu, dass im Bergell lediglich Hochdeutsch gelernt werde, sich der Alltag in Chur aber vorwiegend auf Schweizerdeutsch abspiele, womit der Sprache eine begrenzende und exkludierende Wirkung zukommt. Ihre erste Zeit in der Hauptstadt Graubündens verhandelt Lena als einen von Gefühlen der Alienität, Ohnmacht und Nichtzugehörigkeit geprägten Abschnitt ihres Lebens.

Ich muss sagen, dass wir in der Schule immer_ immer_ immer Hochdeutsch gelernt haben. Und am Anfang hatte ich sehr Mühe [...], so Schweizer_ das Schweizerdeutsch_ ich hatte so Schwierigkeiten am Anfang es zu verstehen und es zu sprechen. [...] du sagst „gehen“ und der andere sagt dir „gohn“ [...]. Und dann, wenn sie vielleicht aus anderen Orten kamen, ich weiss nicht,

andere_ aus Zürich kamen mit einem anderen Dialekt, so dass du ja schon den Dialekt von da nicht kannst_ [...] viele sprachen mit mir Hochdeutsch, sie wechselten. Auch in der Schule fühlte ich mich immer wie ein Dummerchen, weil sie uns fragten „Lieber Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch?“ und ich musste gezwungenermassen Hochdeutsch sagen, weil ich der Lektion sonst nicht folgen konnte und darum, manchmal fühltest du dich ein bisschen_ weil die anderen bevorzugen das Schweizerdeutsche [...].

Lena stellt in ihren Schilderungen auch einen Zusammenhang zwischen der Sprach- und der Bildungspolitik Graubündens her und eröffnet signifikante Gerechtigkeitsfragen im Umgang mit den autochthonen Kantonssprachen. Sie versteht sich identitär genauso als Bündnerin wie die Deutschsprachigen, kommt aber aufgrund ihrer Erfahrungen zum Schluss, dass die gesetzlich verankerte Anerkennung des Italienischen als eine gleichwertige Sprache Graubündens von deutschsprachigen Bündnerinnen zu wenig wahrgenommen wird und sich ebenso wenig auf institutioneller Ebene in den angebotenen (Aus-)Bildungsmöglichkeiten widerspiegelt.

[...] gehe ich nach Chur und die Leute können nur Deutsch, ehrlich gesagt. Und ich komme in der Schule an und sie konnten kein_ kein Wort Italienisch, [...] also wir unten im Tal reissen uns den Arsch auf, um Deutsch zu lernen und ihr könnt kein Wort und ich finde [...], dass in Chur [...], dass ihnen die anderen Sprachen egal sind_ [...], wenn WIR kein_ kein Deutsch haben, haben wir keine Zukunft, wie sie uns sagen [...]. [...] es gibt keine Möglichkeit, eine Schule für mich in_ in Graubünden auf Italienisch zu machen. Ähm, ich kann nur ins Tessin [...] und ich glaube nicht, dass es allen gefallen würde in einen anderen Kanton zu gehen, weit weg von allen_ weg von den Leuten, die du kennst [...]. Es scheint so, als wäre alles nur auf Deutsch basiert, ich finde es nicht sehr richtig. Weil schlussendlich sind wir viele, hier in Graubünden, die Italienisch sprechen [...].

Lenas Erfahrungen mit der Sprache Deutsch können als exemplarisch für die Verhältnisse vieler jungen Menschen aus den italienischsprachigen Regionen des Kantons betrachtet werden. Einerseits verdeutlichen sie, dass die Sprach- und Bildungspolitik delikaten bildungsbiografischen Transitionsmomenten, z.B. dem Eintritt in die Berufslehre, besondere Aufmerksamkeit schenken muss. Andererseits offenbaren sie aber auch weniger bewusste Wirkmechanismen sprachlicher Macht, wie z.B. Erschwernisse, welche sich durch diglossische Verhältnisse ergeben. Ein weiterer wirkmächtiger Aspekt, den Lena an nicht vorgestellten Erzählstellen thematisiert und der bis anhin generell zu wenig Eingang in die sprach- und bildungspolitische Diskussion des Kantons Graubünden und der Schweiz gefunden hat, sind die nicht angestammten, migrationsbedingten Sprachen, welche die sprachlichen Repertoires junger Menschen mitprägen.

2.1 Intersektionales Spracherleben

Diese Studie nimmt gerade vor dem Hintergrund eines Verständnisses migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Dirim & Khakpour, 2018) eine

machtkritische und intersektionale Perspektive auf das erzählte Spracherleben ein und geht folgenden drei Fragestellungen und deren Verwobenheit nach (Abb. 4): (1) Wie positionieren sich die jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre Sprache(n) im Kontext? (2) Welche (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen machen sie im Zusammenhang mit Sprache(n) und wie verhandeln sie diese? (3) Inwiefern erweitern oder begrenzen sich ihre Handlungsspielräume mit und durch Sprache(n)?

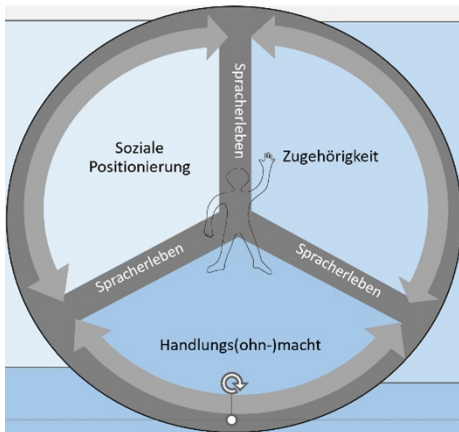


Abb. 4: Intersektionales Spracherleben (eigene Darstellung)

3 Einsicht in die Studienergebnisse

Es soll hier abschließend noch auf einige Ergebnisse der Studie hingewiesen werden, die über Lenas Erzählung hinausgehen und auch die Analysen der anderen 17 Sprachbiografien miteinbeziehen. Selbstverständlich ist jedes Spracherleben als individuell und situativ zu verstehen. Die Mechanismen, nach denen Sprache und Sprechen in Lebensverläufen ihre Wirkmacht entfalten, dürfen aber als kollektive und omnipräsente Kraft angesehen werden, die gerade für sprachliche Minderheiten besonders ins Gewicht fällt. Nicht-deutschsprachig zu sein kann im Kanton Graubünden als substantieller Risikofaktor für Bildungsverläufe angesehen werden, muss aber nicht – wie für Lena – a priori mit sprachlichen Diskriminierungserfahrungen verbunden sein. Es stellt lediglich eine von vielen mächtigen Differenzkategorien dar, die über soziale (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen bestimmt und die Handlungsspielräume dieser Menschen definiert. Zu bedenken gilt, dass Italienischbündner*innen oftmals mit einem doppelten diglossischen Verhältnis konfrontiert sind, denn neben dem (Schweizer-)Deutschen ist auch das in ihren Talschaften vorhandene Verhältnis Dialekt-Standardsprache für das Spracherleben als relevant anzusehen. Die zusätzliche Familiensprache kann überdies als ein die

Komplexität erhöhender Faktor verstanden werden, welcher die Verwobenheiten relationaler *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten* erweitert und im Spannungsfeld zwischen Ressource und Bürde multiple Relevanzen entfalten kann. Die kantonale und nationale Sprach- und Bildungspolitik tut insofern Gutes daran, die Bündnerische Mehrsprachigkeit nicht lediglich auf die Sprachen Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch zu reduzieren. Vielmehr sollte sie versuchen, die Komplexität sprachlicher Praxis im bündnerischen Kontext in seiner Gesamtheit zu verstehen, denn eine anerkennende und inkludierende Sprach- und Bildungspolitik weiß um die Subtilitäten und Verwobenheiten sprachlicher Machtverhältnisse und ist sich bewusst, dass es z.B. für Sprecher*innen aus Italienischbünden immer relevant ist, welche Sprache(n) z.B. in Bildungsinstitutionen und am Arbeitsmarkt, in der Familie oder im Freundeskreis als die angemessene(n), legitime(n) Sprache(n) verhandelt werden. Sie bemüht sich darum, ihren Blick darauf zu richten, unter welchen Bedingungen Menschen aus Graubünden mit den eigenen sprachlichen Voraussetzungen erfüllend lernen und gesellschaftlich teilhaben können. Gerade eine in diesem Sinne überdachte (aus)bildungsinstitutionelle Praxis, welche die sprachlichen Repertoires ihrer Lernenden aufzugreifen und weiterzuentwickeln vermag, kann hierbei eine besonders signifikante kohäsive Wirkung haben.

Literatur

- Bisaz, C., Kobelt, E., Rausch, C., Strebler, M., Glaser, A. & Kübler, D. (2019). *Massnahmen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur im Kanton Graubünden. Evaluationsbericht im Auftrag des BAK, Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA)*.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim, P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–214). Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Grünert, M., Piconi, M., Cathomas, R. & Gadmer, T. (2008). *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*. Francke.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.

Vertraut oder doch fremd? Zur Wahrnehmung, Akzeptanz und Verwendung von diatopischen Varianten des Deutschen in juristischen Übersetzungen (Deutsch – Slowakisch)

Olga Wrede

In diesem Beitrag geht es um diatopische Varietäten der deutschen Rechtssprache im Kontext der interlingualen Übersetzung (Deutsch – Slowakisch). Eingegangen wird auf die Besonderheiten der Rechtsübersetzung sowie die Relevanz der sprachlichen Plurizentrik für die Rechtskommunikation. Anhand einer Umfrage, die unter beeidigten Übersetzer*innen in der Slowakei durchgeführt wurde, sollen Gründe für eine nach wie vor bestehende Divergenz zwischen der strengen Gebundenheit juristischer Terminologie an die jeweiligen nationalen Rechtssysteme einerseits und der Wahrnehmung und Verwendung österreichischer Rechtsterminologie in der Übersetzung (Deutsch – Slowakisch) andererseits aufgezeigt werden.

1 Einleitung

Die diatopischen Varietäten des Deutschen bieten einen breiten Raum für eine vielschichtige und facettenreiche Betrachtung, sei es aus sprachpolitischer, geschichtlicher, sprachsystembezogener, pragmatischer, fremdsprachendidaktischer und nicht zuletzt auch translatorischer Sicht.

Das inzwischen weitgehend akzeptierte Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache beruht bekanntlich u. a. auf einer gleichwertigen, autonomen Stellung der einzelnen Varietäten der deutschen Sprache. Die Problematik der Plurizentrik wird in den einzelnen Forschungsbereichen jedoch unterschiedlich erfasst. So gehen die Überlegungen beispielsweise im DaF/DaZ-Unterricht weitgehend dahin, den plurizentrischen Ansatz beim Erlernen der deutschen Sprache verstärkt zu fördern und die DaF/DaZ-Lernenden für das scheinbar Andersartige, Befremdliche und Irritierende zu sensibilisieren (Shafer, 2018; Utri, 2014 u. a.). Kurzum, es soll den Deutschlernenden u. a. vermittelt werden, dass die Sprachvarianten in der alltäglichen Kommunikation gleichwertig verwendet werden können, ohne dass dadurch eine Sprachnorm verletzt wird.

Wird jedoch die Plurizentrik in spezifischen kommunikativen Kontexten betrachtet, muss das Postulat der Gleichwertigkeit und Gleichstellung von nationalen Varianten bezüglich des Zwecks der Kommunikation und der damit verbundenen Konsequenzen für die Kommunikation etwas revidiert werden. Erläutert wird dies am Beispiel der interlingualen Rechtsübersetzung (Deutsch – Slowakisch).

2 Rechtsübersetzung als Sonderform des kulturellen Transfers

Um die Relevanz der sprachlichen Plurizentrik für die Rechtskommunikation zu veranschaulichen, soll vorab auf die Besonderheiten der Rechtsübersetzung kurz eingegangen werden.

Die Rechtsübersetzung zählt schon aufgrund der Komplexität des sprachlichen Diskurses sowie der Notwendigkeit vollkommener Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks zu den schwierigsten und anspruchsvollsten Arten der Übersetzung.

Bei der Rechtsübersetzung handelt es sich um eine Sonderform des kulturellen Transfers (Reiß & Vermeer, 1984, S. 13). Während Kultur meist durch eine gemeinsame Sprache gekennzeichnet wird (deutschsprachiger Kulturraum, französische Kultur usw.), zerfällt Recht in Rechtsordnungen, die jeweils unabhängig von der bzw. den verwendeten Rechtssprachen durch politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen konstituiert werden (Sandrini, 1999, S. 10). Rechtsordnungen als kulturelle Einheiten bedingen somit nicht nur rechtliche Inhalte und Rechtsvorschriften, sondern auch die sprachliche Exteriorisierung dieser Inhalte (Hoffmann, 1993, S. 614). Dies betrifft insbesondere die Textsortenkonventionen sowie die Differenziertheit der verwendeten Terminologie (Sandrini, 1999, S. 10).

Rechtstexte weisen interdisziplinäre Zusammenhänge und eine inhaltlich durchaus komplexe Struktur auf. Ein weiterer Unterschied zwischen Rechtstexten und Fachtexten anderer Sparten besteht einerseits in der breit gefächerten Funktionalität der Rechtstexte, andererseits auch darin, dass erstere überdies Rechtswirkungen herbeiführen können.

Bei der Rechtsübersetzung kommt es stets auf die Genauigkeit und Unmissverständlichkeit des Ausdrucks und der juristischen Auslegung des Sachverhalts an. Dies wird in erster Linie durch die einschlägige Terminologie der involvierten Rechtssysteme sowie die stilistische Beschaffenheit des juristischen Diskurses gewährleistet. Somit ist auch die Gebundenheit der Rechtsterminologie an ein bestimmtes Rechtssystem für eine präzise, objektive, vollständige und meist funktionskonstante Wiedergabe der Ausgangstexte von tragender Bedeutung (Stolze, 1999, S. 45). Die Gebundenheit der Terminologie an ein Rechtssystem, die Eindeutigkeit und Unmissverständlichkeit ihrer Auslegung sowie die dadurch gegebene Rechtssicherheit sind schließlich auch die ausschlaggebenden Postulate für eine adäquate, im Sinne der Skopostheorie zweckorientierte Rechtsübersetzung.

3 Plurizentrik und ihre Reflexion in der Rechtsübersetzung

Aus der Plurizentrik der deutschen Sprache ergeben sich Konsequenzen auch für die Rechtsübersetzung. Ob und inwiefern die Anforderungen (Soll-Zustand) im Hinblick auf die Plurizentrik in der übersetzerischen Praxis (Ist-Zustand) auch tatsächlich befolgt werden, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse

einer Umfrage erläutert. Die zentrale Fragestellung fokussiert dabei auf die Wahrnehmung, Akzeptanz und Verwendung von diatopischen Varianten des Deutschen in juristischen Übersetzungen (Deutsch – Slowakisch). Es wird u. a. der Frage nachgegangen, inwiefern plurizentrische Sprachen translatorisches Handeln bzw. translatorische Entscheidungen beeinflussen und ob sie auch in der translatorischen Praxis wahrgenommen werden.

3.1 Ergebnisse der Umfrage

Im Rahmen eines Forschungsprojekts, das an der Comenius-Universität Bratislava 2014–2015 durchgeführt wurde, äußerten sich 91 slowakische beidigte Übersetzer*innen neben sonstigen Fragen auch zu Problemen der Rechtsübersetzung als interlinguaem und interkulturellem Transfer (siehe Rakšányiová et al., 2015). Anhand der Umfrage sollte u. a. ermittelt werden, wie Übersetzer*innen verfahren, wenn sie aus dem Slowakischen in eine Sprache übersetzen, die in mehreren Rechtssystemen als Amtssprache kodifiziert ist. Ausgegangen wurde dabei von dem allgemein proklamierten Postulat der strengen Gebundenheit der Rechtsterminologie an das jeweilige Rechtssystem. Umso überraschender waren dann die Ergebnisse der Umfrage, die wichtige Erkenntnisse für das translatorische Handeln und die Entscheidungen, die dabei getroffen werden, liefern.

Laut der Umfrage berücksichtigten lediglich 21,1 % der Befragten bei der Übersetzung aus dem Slowakischen (unabhängig von der Zielsprache) lexikalische (nicht terminologische) und stilistische Besonderheiten der diatopischen Varietät der jeweiligen Sprache und nur 19,5 % (!) terminologische Unterschiede der jeweiligen Rechtssysteme. Beinahe zwei Drittel der befragten Übersetzer*innen berücksichtigen die terminologischen Varianten der Zielsprache gar nicht und verwenden bei der Übersetzung stets dieselben Äquivalente (Rakšányiová et al., 2015, S. 47).

Aus den Antworten, die sich auf die deutsche Sprache bezogen, können bestimmte Schlussfolgerungen gezogen werden. Diese haben zwar keine pauschale Gültigkeit und werden hier alleinig repräsentativ angeführt, dennoch sind sie für übersetzerische Praxis von Belang. Einstellungen der befragten Übersetzer*innen zur Verwendung diatopischer Varianten in der Rechtsübersetzung lassen sich folgendermaßen grob kategorisieren:

a) *Berücksichtigung der Plurizentrik in der Rechtsübersetzung*

Deutsch als plurizentrische Sprache muss sowohl sprachlich als auch rechtlich in der Übersetzung berücksichtigt werden. Bei der Übersetzung wird daher grundsätzlich lokalisiert. Besteht die Möglichkeit, Auftraggeber*innen danach zu fragen, für welches Land bzw. Rechtssystem die jeweilige Urkunde bestimmt ist, entscheidet man sich demzufolge für das entsprechende diatopische Äquivalent.

b) *Teilweise Berücksichtigung der Plurizentrik in der Rechtsübersetzung*

Diatopische terminologische Varianten werden nur dann berücksichtigt, wenn man sich der Richtigkeit der Äquivalenz sicher ist. Ist nicht bekannt, für welches deutschsprachige Land bzw. Rechtssystem die Übersetzung bestimmt ist und kann dies bei Auftraggeber*innen auch nicht nachgefragt werden, entscheidet man sich größtenteils für das binnendeutsche terminologische Äquivalent. Die Begründung dafür lautete meistens, dass die binnendeutsche Terminologie in Österreich weitgehend verstanden und akzeptiert wird, andersrum sei dies jedoch nicht immer der Fall. Terminologische Varianten werden in der Übersetzung nur in den Fällen reflektiert, in denen es innersprachlich unterschiedliche, aber hinreichend gleichwertige Begriffe für den slowakischen Terminus technicus gibt. Bei nicht äquivalenter Terminologie wird unabhängig vom Rechtssystem das gleiche Äquivalent verwendet.

Unter den Übersetzer*innen herrscht nicht selten eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Richtigkeit terminologischer Entsprechungen, sodass im Zweifelsfall „bewährte“ und in mehreren Zielkulturen akzeptierte, bekannte und vor allem „verstandene“ Übersetzungslösungen gewählt werden. Die letztere Tendenz korrespondiert mit den Ergebnissen der Untersuchung von Markhardt (2004), Lingg (2006) u. a. Diesbezüglich zeichnet sich auch in der Rechtsübersetzung eine noch immer erkennbare Asymmetrie ab, denn während in Deutschland die Austriazismen und Helvetismen meist unbekannt und somit auch unverständlich sind, sind die Teutonismen in Österreich und der Schweiz weitgehend bekannt.

c) *Nicht-Berücksichtigung der Plurizentrik in der Rechtsübersetzung*

Eine völlige Nicht-Berücksichtigung diatopischer Varianten in der Rechtsübersetzung resultiert meistens aus der „Unmöglichkeit“ alles zu beherrschen sowie die nationale Terminologie durch diatopische Varianten der Zielsprachigen Terminologie zu ersetzen. Dies wird durch verschiedene Konzepte der jeweiligen Rechtssysteme begründet, sodass eine Entität aus einer Kultur durch eine Entität aus einer anderen Kultur nicht ersetzt werden könne. Manche der Befragten waren der Ansicht, dass nur Übersetzer*innen mit doppelter Ausbildung (philologischer/translatologischer und juristischer) in der Lage seien, alle terminologischen Unterschiede berücksichtigen zu können.

4 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Umfrage werfen die Frage auf, ob die Nicht-Berücksichtigung der diatopischen Varianten beim Übersetzen von Rechtstexten nicht doch bestimmte Probleme verursachen kann. Chiocchetti & Wissik (2013, S. 98) sind diesbezüglich der Ansicht, dass es markante terminologische Unterschiede über die Rechtssysteme hinweg gibt, auch wenn die einzelnen Staaten die gleiche Amtssprache haben. Somit kann beispielsweise die Benennung *Christkindlmarkt* geografisch stark konnotiert sein und in vielen Kontexten ungeachtet eventueller Einbußen der Verständlichkeit durch die Variante *Weihnachtsmarkt*

relativ problemlos ersetzt werden. Um absolute Konformität zum rechtlichen Rahmen zu bewahren, kann jedoch in keinem rechtlichen Kontext *Matura* ohne weiteres mit *Abitur* ersetzt werden, auch wenn die Verständlichkeit u. U. gewährleistet wäre (Chiocchetti & Wissik, 2013).

Dies gilt ebenso für die Rechtsübersetzung aus dem Slowakischen ins Deutsche. Auch eine scheinbar formale Übereinstimmung der Terminologie, aufgrund derer Unterschiede im rechtlichen Sinngehalt manchmal schwer herauszulesen sind, kann u. U. Missverständnisse in der Rezeption des Zieltextes hervorrufen. So entspricht beispielsweise dem slowakischen zivilrechtlichen Terminus *technicus exekučné konanie* das österreichische Äquivalent *Exekutionsverfahren* bzw. die deutsche Entsprechung *Zwangsvollstreckungsverfahren*. Werden jedoch *Exekutionsverfahren* und *Zwangsvollstreckungsverfahren* in der Übersetzung ins Deutsche beliebig verwendet, kann dies zu einer gravierenden Verzerrung der begrifflichen Auslegung führen. Denn in der deutschen Rechtsordnung wird unter *Exekution* der Vollzug der Todesstrafe durch Hinrichtung verstanden (die Hinrichtung als Strafe wurde zwar in Deutschland abgeschafft, die Verwendung des Begriffs im juristischen Sinne jedoch nicht), im österreichischen Recht wiederum die gerichtliche Pfändung.

Die Übersetzung der Rechtsterminologie und die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Begriffsinkongruenz erfordern somit einen besonderen Zugang sowie besondere Kompetenzen und Kenntnisse der Übersetzer*innen. Diese Kompetenzen schließen auch eine unabdingbare Sensibilisierung für latente Probleme, die eine juristische Übersetzung und ihre Rezeption aufgrund der Plurizentrik der deutschen Sprache birgt, sowie eine bewusste Reflexion der sprachlichen Variation in translatorischen Studiengängen und der Weiterbildung von Übersetzer*innen ein.

Literatur

- Chiocchetti, E. & Wissik, T. (2013). Es ist nicht einfach, wenn man's dreifach nimmt: Diatopische Varianten in der Rechts- und Verwaltungssprache im universitären Bereich am Beispiel der Kurzformen. In M. Brambilla, J. Gerdes & Ch. Messina (Hrsg.), *Diatopische Variation in der deutschen Rechtssprache* (S. 93–114). Frank & Timme Verlag.
- Hoffmann, L. (1993). Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. In T. Bungarten (Hrsg.), *Fachsprachentheorie 2* (S. 595–617). Attikon Verlag.
- Lingg, A. J. (2006). Kriterien zur Unterscheidung von Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen. In Ch. Dürscheid & M. Businger (Hrsg.), *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (S. 23–48). Gunter Narr Verlag.
- Markhardt, H. (2004). Das österreichische Deutsch im Rahmen der Europäischen Union. *Lebende Sprachen. Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis*, 49 (1), 15–22.

- Rakšányiová, J., Ďuricová, A., Gáborová, M., Guldánová, Z., Matejková, L., Motyčková, K., Stahl, J., Štefaňáková, J., Štefková, M. & Tuhárska, Z. (2015). *Úradný prekladateľ v slovenskom a európskom sociálnom priestore*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Reiß, K. & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Max Niemeyer Verlag.
- Sandrini, P. (1999). Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht. In P. Sandrini (Hrsg.), *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache* (S. 9–43). Gunter Narr Verlag.
- Shafer, N. (2018). *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Universitätsverlag Göttingen.
- Stolze, R. (1999). Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers. In P. Sandrini (Hrsg.), *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache* (S. 45–62). Gunter Narr Verlag.
- Utri, R. (2014). Das Schweizer Deutsch, das Österreichische Deutsch und das Bundesdeutsch – theoretische Grundlagen zu den drei Varietäten mit einigen Hinweisen auf den DaF-Unterricht. In D. Kaczmarek (Hrsg.), *Felder der Sprache – Felder der Forschung. Didaktische und Linguistische Implikationen der Interkulturellen Kommunikation* (S. 107–120). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Sprachengerechtigkeit

Abschlussvortrag bei der IDT 2022, 20. August 2022

Hans-Jürgen Krumm

Beginnen möchte ich mit einer Parabel, die David Foster Wallace 2005 (Foster Wallace, 2012, S. 9) erzählt hat:

Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: „Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?“ Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: „Was zum Teufel ist Wasser?“

Diese Parabel passt meines Erachtens gut auf unseren Umgang mit Sprachen – wie die Fische im Wasser so leben wir mit unseren Sprachen, wir benutzen sie, ohne viel darüber nachzudenken, ohne uns ihrer Wirkungen und ihrer Bedeutung für das demokratische Zusammenleben immer bewusst zu sein. Das Tagungsthema unserer IDT hat diese Selbstverständlichkeit ins Bewusstsein gehoben: Es reicht nicht, wie die Fische im Wasser herumzuschwimmen, sondern wir müssen die Wirkungsmechanismen von Sprachen, ihren Gebrauch ebenso wie ihren Missbrauch kritisch in den Blick nehmen.

Ich will diesen Vortrag nutzen daran zu erinnern, dass Sprachengerechtigkeit darauf zielt, allen Menschen die gleichen Sprachenrechte einzuräumen, sodass alle Menschen mit allen ihren Sprachen in dieser Welt ihren Platz finden, dass alle Sprachen gehört und gelesen werden können. Aus dieser Perspektive muss auch unser Tagungsthema, so treffend und aktuell es ist, an einer Stelle erweitert werden. Es fehlt ein Buchstabe – das N, das uns in eine ganz andere Welt führt, von „mit Sprache teilhaben“, der einen Sprache, zu „mit SprachEN teilhaben“, also in die Welt der vielen SprachEN und der Mehrsprachigkeit. *Sprachen gibt es auf unserer Welt nur im Plural. Sprachengerechtigkeit ist das Gegenteil jeder Einsprachigkeitsideologie.*

Auch für uns als Deutschlehrende ist es wichtig, nicht *nur* auf die eine Sprache Deutsch zu blicken, die wir lehren, vielmehr sollten wir all die Sprachen im Blick haben, die für unsere Lernenden außerdem wichtig sind wie das Wasser für die Fische.

Ich habe das für heute in vier Punkten zusammengefasst:

1. Einsprachigkeit ist ein Erbe des Kolonialismus, des Rassismus und des Nationalismus der letzten drei Jahrhunderte. Der bis in die Gegenwart tradierte Sprachnationalismus, die monolinguale Arroganz, bewirkt Sprachenungerechtigkeit.

Vom Mittelalter bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts waren die großen europäischen Reiche wie zum Beispiel das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und das Habsburger Reich ebenso wie viele Länder auf anderen Kontinenten

multiethnische und vielsprachige Reiche. Erst mit der Entstehung von Nationalstaaten in Europa entwickelte sich das Konzept „Ein Staat – eine Sprache“ als ideologisches Bindemittel des homogenen Nationalstaats, mit dem dessen Bürger*innen sich zugleich als überlegene Zugehörige von den anderen abgrenzen und auf diese herabsehen konnten. Insbesondere der europäische Kolonialismus hat Sprachen als Mittel der Herrschaft und der Unterdrückung weltweit instrumentalisiert. So heißt es, um nur ein Beispiel zu geben, in einem Erlass zur Kolonisierung Kameruns durch Deutschland im Jahr 1904:

Die Eingeborenen *müssen* die deutsche Sprache erlernen weiter und vornehmlich, weil nur durch ihre Verbreitung unter den Schwarzen diesen der Zugang zu den reichen Quellen europäischen Wissens geöffnet und damit ihre kulturelle Hebung, die wir uns bei der Gründung der Kolonien zur Aufgabe gestellt haben, erreicht werden kann. (Schreiber, 1904, S. 119, zitiert nach Engelberg, 2014, S. 328–329, Hervorh. durch Verf.)

Dieses nie eingehaltene koloniale Teilhabe-Versprechen durch Sprache, diesen für andere Sprachen und Kulturen blinden *Sprachnationalismus* gibt es bis heute, er verstärkt sich zurzeit sogar. Ich nenne beispielhaft: Spanisch in den USA, die uigurische und die mongolische Sprache in China, Kurdisch in der Türkei. Und in der Ukraine, bis zu dem Angriffskrieg Putins ein funktionierendes zweisprachiges Land, werden nun Russisch und Ukrainisch gegeneinander ausgespielt. Aber auch uns will man immer wieder weismachen, sprachliche Homogenisierung sei wichtig für den nationalen Zusammenhalt, Mehrsprachigkeit dagegen schade diesem Zusammenhalt, sofern sie nicht, in engen Grenzen, wirtschaftlich nützlich sei. Wenn ich den kolonialen Erlass von 1904 für das heutige Europa umformuliere, lautet er 2022:

Drittstaatsangehörige müssen die Landessprache lernen vornehmlich, weil nur durch ihre Verbreitung unter den Zugewanderten diesen der Zugang zu unserer Gesellschaft eröffnet und ihre kulturelle Hebung erreicht werden kann.

Auch im heutigen Europa herrschen Sprachnationalismus und koloniale Arroganz, dient Sprache eben oft nicht der Integration, sondern als Mittel der Segregation. Verschiedenen Sprachen und damit ihren Sprecher*innen werden unterschiedliche Rechte eingeräumt: EU-Bürger*innen genießen Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union unabhängig von ihren Sprachfähigkeiten; die anerkannten Minderheiten, etwa die Sorben und Dänen in Deutschland und die anerkannten Minderheitengruppen in Österreich haben zumindest regionale Sprachenrechte; die eigene Sprache als Unterrichts- und Behördensprache gehört dazu. Für Drittstaatsangehörige, Migrant*innen und Geflüchtete hingegen ist die Beherrschung der jeweils nationalen Sprache des Aufnahmelandes die notwendige Eintrittskarte für ein Bleiberecht und für die Familiensammenführung.

Die vielen Europäer*innen, die nach dem Ersten Weltkrieg als Wirtschaftsflichtlinge in alle Welt auswanderten, die vielen Menschen, die im Zweiten Weltkrieg vor Krieg und vor den Nazis flohen ebenso wie die Nazis, die nach

dem Zweiten Weltkrieg in anderen Ländern Unterschlupf fanden, sie alle mussten keine Sprachprüfung ablegen. Die – natürlich notwendige – Beherrschung der Landessprache war das *Ergebnis* der Integration, nicht die Eintrittskarte. Erst seit zwanzig Jahren ist es umgekehrt, gilt die jeweilige Landessprache in Europa für Drittstaatsangehörige als *Voraussetzung* für einen legalen Aufenthalt. Seitdem wird sprachliche Verschiedenheit als Gefährdung nationaler Identität gesehen und sanktioniert. So warnt etwa der Integrationsbericht der österreichischen Bundesregierung 2019 mit einem bemerkenswerten Argument vor der menschenrechtlich gebotenen Familienzusammenführung:

Wenn Ehepartner mit anderen Sprachen in eine schon seit ihrer Geburt in Österreich lebende Familie kämen, so könne, heißt es hier, die mitgebrachte Sprache der Eltern oder Großeltern und des nachziehenden Ehepartners Deutsch in den Hintergrund drängen. (Expertenrat, 2019, S. 84)

Der Gebrauch einer anderen Familiensprache als Deutsch wird hier als Integrationsproblem interpretiert, die Möglichkeit von individueller und familiärer Mehrsprachigkeit kommt gar nicht in den Blick. Aber wir alle wissen, dass erfolgreiches Sprachenlernen nur durch Teilhabe funktioniert.

Einsprachigkeitsideologien sind ein starkes Indiz für die Missachtung sprachlicher Menschenrechte. Ich bin sicher, dass viele von Ihnen im eigenen Land Beispiele für ähnliche Sprachideologien und die Missachtung von Mehrsprachigkeit finden. Sprachlicher Assimilierungszwang oder Ausgrenzung – ein koloniales Erbe bis heute.

In einer zusammenwachsenden Welt, in der alle aufeinander angewiesen sind, haben koloniale Sprachhierarchien und exklusive nationale Sprachenpolitiken keinen Platz. Der Zusammenhalt in einem Gemeinwesen hängt *nicht* von sprachlicher Homogenität ab, sondern im Gegenteil davon, dass alle in ihren Sprachen akzeptiert werden. Es ist ein Kennzeichen des demokratischen Zusammenlebens, dass Verschiedenheit, auch sprachliche Verschiedenheit, respektiert und anerkannt wird. In der Verfassung *Namibias* zum Beispiel ist zwar Englisch als offizielle Landessprache festgelegt, zugleich heißt es dort aber in Artikel 3:

Keine Bestimmung dieser Verfassung verbietet die Verwendung einer anderen Sprache als Unterrichtssprache [...]. Die Verfassung steht keiner Gesetzgebung entgegen, die den Gebrauch einer anderen Sprache als Englisch für Zwecke der Gesetzgebung, der Verwaltung und der Rechtsprechung in Regionen oder Gebieten gestattet, in denen diese andere Sprache oder Sprachen von einem wesentlichen Teil der Bevölkerung gesprochen werden [...]. (Republic of Namibia, 1998; Übers. d. Verf.)

Zehn und mehr Unterrichtssprachen sind in Ländern der Südhemisphäre keine Seltenheit. Solche sprachoffenen Gesellschaften sind die Voraussetzung für Sprachengerechtigkeit. Wir sollten an unsere Regierungen appellieren, das koloniale Erbe der Einsprachigkeit endlich abzuschaffen, *die Sprachen freizugeben* zu Gebrauch und Lernen. In Schule und Universität sollten wir mit der

Sprachoffenheit anfangen und uns kritisch mit den nationalen Sprachideologien auseinandersetzen.

2. Das Bildungswesen trägt in vielen Ländern zur Sprachenungerechtigkeit bei, indem es den Sprachenreichtum von Kindern nicht wertschätzt und zu wenig Sprachen als Lernsprachen anbietet. Es gehört zu den zentralen Aufgaben des Bildungswesens, Kinder und Jugendliche auf das Leben in vielsprachigen Gesellschaften vorzubereiten und ihnen Zugang zu vielen Sprachen zu ermöglichen.

Es ist überall auf der Welt so und keineswegs nur eine Folge von Migration: Immer mehr Kinder und Jugendliche bringen bereits viele Sprachen in Kindergärten, Schule und Hochschule mit – sie treffen oft auf Bildungseinrichtungen, in denen ihre Sprachen nicht wertgeschätzt werden, teils, weil sie nicht zum offiziellen Kanon der Schulsprachen gehören, teils, weil wir Lehrkräfte Angst vor Kontrollverlust haben, wenn wir selbst die Sprachen der Kinder nicht beherrschen. Vor einigen Jahren begannen Schulen in Deutschland und Österreich, Kindern den Gebrauch ihrer Familiensprachen in der Schulpause zu verbieten – nur Deutsch sollte da gesprochen werden. Das haben die zuständigen Ministerien zum Glück als menschenrechtlich unzulässig verhindert. Aber in manchen Schulen wird das Verbot nun „Empfehlung“ genannt, die mit viel Druck auf Kinder und Eltern durchgesetzt wird. Die mitgebrachten Sprachen vieler Kinder, oft aber auch die Sprachen von Nachbarländern werden gegenüber dem offiziellen, immer noch kolonial geprägten Sprachenkanon der Schulen als zweitrangig eingestuft – ich nenne das eine Sprachenhierarchie von offiziell anerkannten Elitesprachen auf der einen Seite und den nur geduldeten Armutssprachen auf der anderen. Den diskriminierenden Charakter dieser Praxis schildert die in Baku geborene, in Berlin lebende Autorin Olga Grjasnowa in ihrem Büchlein „Die Macht der Mehrsprachigkeit“ so:

Der Befund „nicht-deutsche Herkunftssprache“ ist leider nicht so harmlos, wie er klingt. Er kann vielmehr schnell zu einer Diagnose werden. [...]. „NdH“ ist ein gesellschaftliches Urteil: Oft werden damit Armut, „Bildungsferne“ und „Halbsprachigkeit“ assoziiert, [...]. Leider verbirgt sich dahinter ein defizitorientierter Blick: In der Schuleingangsuntersuchung wird alleine der Frage nachgegangen, ob das Kind als erste Sprache Deutsch gelernt hat. Bedeutet das nicht im Klartext, dass ein monolinguales deutschsprachiges Kind automatisch als das Ideal angesehen wird? (Grjasnowa, 2021, S. 39–40)

Mit dieser Abwertung von Sprachen werden zugleich die Kinder, die diese Sprachen in die Schule mitbringen, abgewertet. Sie werden als Nicht-Mitglieder, bestenfalls als Noch-Nicht-Mitglieder der Gesellschaft ausgegrenzt, in Förderkursen nicht gefördert, sondern segregiert.

„Natürlich sind nicht alle Sprachen von Geburt an gleich“, schreibt Amin Maaouf in seinem Buch „Mörderische Identitäten“ (2000, S. 118), „doch würde ich von ihnen dasselbe sagen wie von ihren Sprechern, dass nämlich alle ein Recht darauf haben, in ihrer Würde respektiert zu werden“.

Dazu wäre es wichtig, die Familiensprachen der Kinder nicht nur als marginalisierten Erstsprachenunterricht anzubieten, sondern eine breite Sprachenpalette für alle Kinder, gerade auch die aus einsprachigen Familien. Eine Erstsprache wird erst dann gewürdigt, wenn sie auch von anderen als Zweit- oder Drittsprache gelernt werden kann. Viel zu wenig Kinder aber können in der Pflichtschule zwei oder drei Sprachen lernen – und allzu viele Länder orientieren die sprachliche Bildung einseitig an der Landessprache und lassen mehrsprachige Kinder und Jugendliche sprachlich verarmen.

Loris Malaguzzi (o.D.) bringt das in seinem wunderbaren Gedicht „100 Sprachen hat das Kind“ auf den Punkt:

Ein Kind ist aus hundert gemacht.
 Ein Kind hat hundert Sprachen,
 hundert Hände,
 hundert Gedanken,
 hundert Weisen zu denken, zu spielen, zu sprechen.
 Hundert, immer hundert Weisen zu hören,
 zu staunen, zu lieben,
 hundert Freuden
 zu Singen und zu Verstehen.
 Hundert Welten zu entdecken,
 hundert Welten zu erfinden,
 hundert Welten zu träumen.
 Ein Kind hat hundert Sprachen,
 (und noch hundert, hundert, hundert),
 aber neunundneunzig werden ihm geraubt.

„Die Sprache eines Kindes in der Schule ablehnen bedeutet, auch das Kind abzulehnen“, hat Jim Cummins (2001, S. 19) schon vor zwanzig Jahren betont. Sprachengerechtigkeit verschlechtert Bildungschancen, verhindert Teilhabe. Sprachengerechtigkeit erfordert, dass Schulen sich als *mehrsprachige Schulen* verstehen, alle Sprachen aus der Lebenswelt der Kinder aufnehmen, dass Kindern ein *Sprachlernrecht* auf viele Sprachen zuerkannt wird. Mehrsprachige Angebote gefährden das Lernziel, „richtig Deutsch zu lernen“ nicht, im Gegenteil, sie führen, wenn man das richtig macht, zu mehr Sprachenbewusstheit und verankern auch eine neue Lernsprache besser im Kopf. Das ist auf dieser IDT ja immer wieder gezeigt worden.

Die unterschiedliche Wertung von Sprachen werden wir nicht von heute auf morgen aus der Welt schaffen, aber Schule und Universität sind die richtigen Orte, sprachliche Heterogenität als den Normalzustand des menschlichen Zusammenlebens zu erleben, der richtige Ort für junge Menschen, die Anerkennung ihrer mitgebrachten Sprachen und ihres mehrsprachigen Repertoires zu

erfahren und auch zu lernen, ihnen *unbekannte* Sprachen auszuhalten ohne Angst, auf sie neugierig zu werden und sie zu lernen. Eine sprachengerechte mehrsprachige Gesellschaft wird erst dann zur Normalität, wenn niemand mehr Angst hat vor unbekanntem Sprachen um sich herum. Fragen Sie sich bitte, ob *Ihr Deutschunterricht einen Beitrag zu einer solchen Erziehung zur Mehrsprachigkeit leistet.*

3. *Die Aufteilung und Trennung von Sprachen ist für eine vielsprachige Welt nicht tragfähig. Sprachengerechtigkeit verlangt ein integriertes Konzept von Mehrsprachigkeit zu entwickeln und Menschen eine mehrsprachige Identität zuzugestehen.*

Carl Techet, ein Tiroler Schriftsteller, lässt in einer um 1900 erschienenen satirischen Erzählung den Beamten Schneider bei der Frage nach seiner Umgangssprache bei der Volkszählung verzweifeln:

Wie sollte er antworten? Zuhause sprach er polnisch und manchmal ein wenig deutsch; mit Bekannten, Verwandten und im Amte beide Sprachen und auch ruthenisch und rumänisch. [...] *Neutral! Ist sich nicht gleich, wechselt* schreibt er in das Formular. (Techet, zitiert nach Stachel, 2001, S. 26)

Schule und Gesellschaft ordnen und trennen die Sprachen: Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Minderheitensprache, Muttersprachlicher Unterricht, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache und so fort in strengen Hierarchien. Menschen müssen sich festlegen: Welches ist die Erste und welches die Zweitsprache. In Südtirol muss man sich völlig unabhängig davon, welche und wie viele Sprachen man gebraucht, in einer Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung – ein wunderbares Wortmonster – als der deutschen oder der italienischen Sprachgruppe zugehörig erklären, nur dann kann man sich für öffentliche Ämter bewerben, funktioniert der Sprachgruppenproporz.

Die sprachliche Lebenswelt außerhalb des Unterrichts und solcher bürokratischen Festlegungen aber war immer schon und ist eine ganz andere, wie das der Herr Schneider ja drastisch formuliert: „Ist sich nicht gleich, wechselt“. Er lässt sich nicht auf eine Sprache festnageln. Viele von Ihnen werden diese Erfahrung gemacht haben, wie Sprachen ineinanderfließen. In Grenzgebieten, in Ländern wie Litauen und Armenien, in afrikanischen und asiatischen Ländern ohnehin ist die Sprachenwelt in den Medien, im Internet, in mehrsprachigen Familien und Firmen *vielfältiger, gleichzeitiger und gemischter* als die in kleine Schachteln verpackten isolierten Einzelsprachen in der Schule.

Schulen überall auf der Welt orientieren den Sprachunterricht weiterhin an Normen der Einsprachigkeit. Das bedeutet, die Zwei- oder Mehrsprachigen werden immer an den sprachlichen Fähigkeiten der Einsprachigen gemessen: So entsteht Sprachenungerechtigkeit – eine Hierarchie zwischen den Menschen mit der *einen* gut beherrschten Sprache und den anderen, die, weil sie *mehrere Sprachen* im Kopf haben, z. B. etwas mehr Zeit brauchen für eine Sprachaufgabe.

Würden wir beginnen, bei mehrsprachigen Lernenden nicht jede einzelne Sprache an der jeweiligen Native-Speaker-Kompetenz zu messen, sondern alle

ihre Sprachen als ein gesamtes, integriertes *Sprachenrepertoire* zu betrachten, dann würde sich der Wahnsinn, drei- oder viersprachige Kinder wegen Minuspunkten im Deutschtest als nicht schulreif zu erklären, wie das derzeit in Österreich passiert (Schulpflichtgesetz), sofort als Unrecht entlarven.

Wir müssen die Perspektive umdrehen: Alle, die sich in mehr als einer Sprache ausdrücken können, sind reicher und fähiger als nur Einsprachige – die Einsprachigen haben keine Alternative und keine Sprachenfreiheit, die Mehrsprachigen machen zwar vielleicht ein paar Fehler, haben einen Akzent, aber ihre kommunikative Reichweite und ihr Sprachenbewusstsein sind viel, viel größer. *Sprachengerechtigkeit meint auch: Wir müssen das Selbstbewusstsein der Nichtmuttersprachler*innen stärken.* Dieses Selbstbewusstsein sollten Sie Ihren Schüler*innen von Anfang an vermitteln. Deutsch als zweite oder dritte Lernsprache – das kann *Ihr* Beitrag zur Sprachenfreiheit der Lernenden sein.

Herta Müller, die Nobelpreisträgerin, hat diesen besonderen Reichtum durch Mehrsprachigkeit in wunderbare Worte gefasst:

Rose, trandafir, ist im Rumänischen maskulin. Sicher schaut *die* Rose einen anders an als *der* Rose. Man hat es auf Deutsch mit einer Rosendame, auf Rumänisch mit einem Herrn zu tun. Wenn man beide Sichtweisen kennt, tun sie sich im Kopf zusammen. Die feminine und maskuline Sicht sind aufgebrochen, es schaukeln sich in der Rose eine Frau und ein Mann ineinander. Es entsteht eine überraschende, verblüffend doppelbödige Poesie. [...] Eine doppelbödige Rose sagt immer mehr von sich und der Welt als die einsprachige Rose. (Müller, 2001, S. 111)

Vielleicht ist Ihnen beim Lesen dieses Zitats schon ein Beispiel aus anderen Sprachen eingefallen: *la lune* – der Mond, *le soleil* – die Sonne. Ist „der Sonne“ in Zeiten des Klimawandels vielleicht angemessener als die wunderbare Abendsonne? Das heutige Verständnis von Mehrsprachigkeit, wie Herta Müller es hier beschreibt, ist eines, das nicht – beziehungsweise nicht nur – auf die einzelnen Sprachen schaut, sondern die Sprachen und das Sprachenrepertoire von Mehrsprachigen als eine Einheit sieht: Aus der Mehrsprachigkeit erwächst ein neuer Blick auf die Welt.

Ofelia García, Erziehungswissenschaftlerin und Mehrsprachigkeitsexpertin aus Kuba, die in den USA lehrt und forscht, weist immer wieder darauf hin, dass es wichtig und möglich ist, auch im Unterricht *einer* Sprache diesen sprachensübergreifenden Blick, die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit umzusetzen:

Es ist für Lehrkräfte unmöglich, alle Sprachen der Lernenden zu kennen. Es ist jedoch möglich, eine Lernwelt [in der Bedeutung von Ofelia García: Klassenökologie] aufzubauen, in der Bücher und Beschreibungen in mehreren Sprachen vorhanden sind; in der Arbeitsgruppen nach den Familiensprachen gebildet werden, so dass die Lernenden einen Text in der vorherrschenden Schulsprache mit all ihren Sprachressourcen eingehend erörtern können; in der sie mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen schreiben und sprechen dürfen und nicht warten müssen, bis sie die „legitimen“ Ressourcen

in der offiziellen Unterrichtssprache beherrschen; in der also alle Sprachpraktiken der Schüler einbezogen werden, um den in den Schulen bestehenden sprachlichen Hierarchien entgegenzuwirken. (García, 2016, Übers. d. Verf.)

Sprachmischungen und Hybridität im Sprachgebrauch und in der Identitätskonstruktion sind spezifische Merkmale von Menschen in einer mehrsprachigen Lebenswelt – man darf sie nicht fragen, und *Sie sollten das bitte auch nicht mehr tun*, „welches ist deine erste/deine richtige/deine wichtigste oder deine liebste Sprache“ – *mehrsprachige Menschen haben „Mehrsprachigkeit“ als ihre Sprache*, nicht eine einzelne.

Sprachengerechtigkeit erfordert, Menschen nicht an einer einzigen Sprache aus der Perspektive der Einsprachigkeit zu messen und diese *eine* Sprache als Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu fordern.

Damit wir uns nicht missverstehen: Das schließt nicht aus, dass Menschen einzelne Sprachen gut lernen, dass alle, die Ihren Deutschunterricht besuchen, wo auch immer auf der Welt, gut Deutsch lernen, auch die Migrant*innen. Es schließt aber aus, dass die Sprach- und die Sprachlernfähigkeiten von Menschen, die in komplexeren Sprachwelten aufwachsen, als nicht normgerecht diskreditiert werden, weil sie nicht jede ihrer Sprachen muttersprachenperfekt beherrschen. Und es ermöglicht, in stärkerem Maße Gebrauch von allen Sprachen zu machen, mit denen Menschen außerhalb von Schule und Unterricht so souverän umgehen.

Als Analogie schwebt mir dazu die *Begegnungszone* im Straßenverkehr vor, einige von Ihnen haben dazu ja schon etwas von mir gehört: Nachdem die Schweiz damit angefangen hatte, richten inzwischen immer mehr Städte solche Begegnungszonen ein, auch hier in Wien gibt es Begegnungszonen, in denen Autos, Pkw ebenso wie Busse, Motorräder, Fahrräder, aber auch Fußgänger*innen *gleichberechtigt* den gesamten Verkehrsraum nützen dürfen, was natürlich nur geht, wenn alle aufeinander achten und Rücksicht nehmen; das funktioniert, weil wir selbst ja in wechselnden Rollen mitmachen, mal als Fußgänger, dann als Passagiere im Bus oder mit dem eigenen Auto oder Fahrrad – weil wir die verschiedenen Perspektiven kennen, können wir besser Rücksicht nehmen. Keine Sprachverbote also, keine Bevorzugung von Elitesprachen, sondern sprachliche *Heterogenität zulassen und nutzen, Begegnungszonen für viele Sprachen schaffen, den Umgang mit Sprachunterschieden bewusst trainieren*. Dies erfordert, Gesamtsprachenkonzepte zu entwickeln und Mehrsprachigkeitsunterricht anzubieten, in dem auch mehrsprachige Kommunikationssituationen wichtig sind. Im Kopf der Lernenden müssen sich die verschiedenen Sprachen ohnehin zusammenfinden – das sollte der schulische Sprachunterricht, auch unser Deutschunterricht, unterstützen. Diese IDT hat Ihnen viele Wege gezeigt, wie das geschehen kann.

4. Sprachenrechte sind ungleich verteilt. Sprachengerechtigkeit erfordert gleiche Sprachenrechte für alle Menschen. Um dies zu erreichen, muss Mehrsprachigkeit als ein individuelles Menschenrecht für alle anerkannt und durchgesetzt werden.

In welche Sprachwelt wir hineingeboren werden, können wir uns nicht aussuchen. Schon deshalb ist die unterschiedliche Wertung und Geltung von Sprachen ein menschenrechtliches Ärgernis.

Menschen, die mit der Einschulung eine andere Sprachwelt betreten, die eine neue Sprache lernen, die in andere Länder und Sprachgebiete auswandern oder flüchten, nehmen ihre Sprachen und alles, was in diesen Sprachen bewahrt werden kann, mit. Oft ist es das Einzige, was sie, bei einer Flucht zum Beispiel, mitnehmen können. Die eigenen Familiensprachen sind Sicherheitsinseln, in denen man sich gut ausdrücken und mit vertrauten Menschen austauschen kann. Aber manchmal sind auch Sprachwechsel wichtig: Wer bewusst die Vergangenheit hinter sich lassen will oder wer in einer Sprache traumatisiert ist, kann eventuell in anderen Sprachen besser weiterleben. Wer neue Welten entdecken und aufsuchen will, braucht neue Sprachlernangebote. Wenn Sprachen nicht anerkannt, sondern abgewertet oder gar verboten werden, aber auch, wenn der Zugang zu neuen Sprachen verwehrt wird, verletzt das die (Sprach-)Identität vieler Menschen.

Die offizielle Sprachenpolitik schützt bestimmte Gruppen, insbesondere die anerkannten nationalen Minderheiten. Auch die „Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte“ (Weltkonferenz der Sprachenrechte, 1996) sichert die Sprachenrechte von Gruppen, nicht von Individuen – das *Individuum und seine konkreten Sprachenrechte* sind bisher kein Gegenstand von Sprachenpolitik.

Für mich ist erstaunlich und fragwürdig, dass selbst Regierungen und Institutionen wie UNO und Europarat, die doch Gleichheit und Gerechtigkeit betonen, zur Ungleichheit im Sprachenbereich aktiv beitragen, indem die von ihnen entwickelten Schutzrechte für Minderheiten und ihre Sprachen nicht für alle gelten. So heißt es beispielsweise bei der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ des Europarats ausdrücklich, sie gelte „nicht für jene (Sprachen), die mit Einwanderungsbewegungen in jüngerer Zeit verbunden sind“ (Europäische Charta, 1998).

Ich sehe es als eine wichtige sprachpolitische Aufgabe, daran mitzuwirken, dass für *alle Menschen* ohne ethnische, ohne linguistische und ohne regionale Eingrenzung *die gleichen Sprachenrechte, die gleiche Sprachenfreiheit* gelten und sie von Bildung profitieren können, unabhängig von der oder den Sprachen, die sie mitbringen und dem Ort, an dem sie wohnen. Dazu gehört das Recht aller, sich mit den eigenen Familiensprachen zu identifizieren, diese umfassend zu erlernen, zu gebrauchen und weiterzugeben, aber auch das Recht, diese zugunsten einer anderen Sprache oder anderer Sprachen freiwillig aufzugeben.

Und dazu gehört ein *Spracherwerbsrecht*: Schon in der Pflichtschule muss es möglich sein, ein größeres Sprachlernangebot vorzufinden und mindestens drei Sprachen zu lernen, indem z. B. Sprachkurse auch für kleinere Lerngruppen angeboten werden.

Ich plädiere also für ein *individuelles Grundrecht auf Mehrsprachigkeit und Sprachenfreiheit*, das so einfach lauten könnte:

Jeder Mensch hat das Recht, mehrere Sprachen seiner Wahl zu erlernen und zu verwenden und mehrere sprachliche Zugehörigkeiten in seine Identität einzubeziehen.

Wenn wir das Ziel einer sprachengerechten Gesellschaft und einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit wirklich ernst nehmen, dann erhält Sprachunterricht, also auch unser Deutschunterricht, eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle: Zu seinen Aufgaben gehört es dann, Sprachenrechte und Sprachengerechtigkeit zum Thema zu machen. Die Vermittlung einer Sprache und die Auseinandersetzung über Sprachideologien gehören zusammen.

In diesem Sinne ist der Deutschunterricht dann Teil einer Erziehung zu dem, was der Europarat „Democratic Citizenship“, die UNESCO „Global Citizenship Education“ nennt, also der Orientierung von Bildung und Erziehung an den globalen Herausforderungen unserer Welt (Wintersteiner, 2021). Ein sprachpolitisch reflektierter Deutschunterricht trägt zu einer sprachengerechten Gesellschaft bei. Dafür sollten wir auch die Unterstützung der Bildungspolitik einfordern: kleinere Lerngruppen, eine gute Aus- und Fortbildung, genügend Unterrichtsstunden – mit nur einer Stunde Deutsch pro Woche ist diese verantwortungsvolle Aufgabe nicht zu leisten.

Wie also könnte sie aussehen, die mehrsprachige Schule in einer sprachengerechten Gesellschaft – ich habe fünf Kernpunkte formuliert, die Sie auch in den sprachpolitischen Thesen wiedererkennen werden:

1. Keine Segregation durch Sprachtests, sondern bewusst sprachlich heterogene Lerngruppen und eine Kultur der Mehrsprachigkeit sowie ein auf die regionalen Bedürfnisse abgestimmtes Sprachlernangebot.
2. Lehrkräfte mit verschiedenen Familiensprachen. Die Hochschulen müssen solche Lehrkräfte gezielt anwerben und ausbilden und selbst eine mehrsprachige Lernkultur entwickeln.
3. Ein „runder Tisch der Sprachen“, wo sich Lehrer*innen aller Fächer und die Eltern regelmäßig zu Sprachenfragen austauschen und einen klassenübergreifenden Mehrsprachigkeitsunterricht organisieren.
4. Kooperation der Schule mit anderen Schulen, mit NGOs, Minderheiten- und Migrantenvereinigungen und Schulpartnerschaften mit anderen Ländern für ein vielfältiges Sprachlernangebot, das in der Schule auch sichtbar und hörbar ist.
5. Schule, Eltern, Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen mischen sich aktiv in die Sprachenpolitik ihres Landes, ihrer Stadt oder Region ein; sie werden dabei von ihren Verbänden unterstützt.

Wir sollten Sprachenpolitik als *Politik von den Sprachenrechten der Individuen her* denken und gestalten. Herbert Christ hat dazu einen „Imperativ der Einmischung“ formuliert:

Auch für die Sprachenpolitik [...] gilt der (demokratische) *Imperativ der Einmischung*. Wir sind in der Politik [...] nicht anonymen Mächten schutzlos ausgeliefert, sondern wir können und dürfen mitwirken und sollten dies tun. (Christ, 2009, S. 47)

Diesen *Imperativ der Einmischung* möchte ich heute an Sie und Ihre Verbände weitergeben, verbunden mit dem optimistischen Ausblick, mit dem Malaguzzi sein Gedicht über die 100 Sprachen enden lässt:

(Dem Kind) wird also gesagt,
dass es Hundert nicht gibt.

Das Kind aber sagt:

„Und es gibt Hundert doch.“

Literatur

- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 31–49). VS Verlag.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20.
- Dean, I. (2018). Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie *nichtdeutsche Herkunftssprache*. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen* (S. 37–53). Springer.
- Engelberg, S. (2014). Die deutsche Sprache und der Kolonialismus. In H. Kämper, P. Haslinger & T. Raitzel (Hrsg.), *Demokratiegeschichte als Zäsurgeschichte* (S. 307–332). De Gruyter.
- Europarat (1998). Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages/sprachen-der-charta>
- Expertenrat für Integration (2019). Integrationsbericht. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html>
- Foster Wallace, D. (2012). *Das hier ist Wasser/This Is Water*. Hachette Book Group.
- García, O. (2016). What is Translanguaging? *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit*. Duden.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Maalouf, A. (2000). *Mörderische Identitäten*. Suhrkamp.
- Malaguzzi, L. (o.D.). 100 Sprachen. <https://reggio-deutschland.de/100-sprachen/>

- Müller, H. (2001). Wenn sich der Wind legt, bleibt er stehen *oder* Wie fremd wird die eigene Sprache beim Lernen der Fremdsprache. In Murnau, Manila, Minsk. 50 Jahre Goethe-Institut (S. 111–114). C. H. Beck.
- Oeter, S. (2020). Sprachpolitik und Sprachenrechte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 329–334). Springer.
- Piller, I. (2020). Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 335–340). Springer.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Republic of Namibia (1998). *Constitution*. https://www.ecoi.net/en/file/local/1327156/1504_1218101938_constitution-of-the-republic-of-namibia-amended-1998.pdf
- Richter, I. (2014). Sozialer Wandel und Menschenrechte – das Beispiel der Sprachenrechte. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel: Herausforderungen für kulturelle Bildung und soziale Arbeit* (S. 37–50). Springer.
- Schulpflichtgesetz Österreich: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Spotti, M. (2011). Modernist language ideologies, indexicalities and identities: Looking at the multilingual classroom through a post-Fishmanian lens. *Applied Linguistics Review*, 2, 29–49.
- Stachel, P. (2001). Ein Staat, der an einem Sprachfehler zugrunde ging. In J. Feichtinger & P. Stachel: *Das Gewebe der Kultur* (S. 11–46). Studienverlag.
- Van Parijs, P. (2013). *Sprachengerechtigkeit*. Suhrkamp.
- Wegner, A. & Dirim, İ. (Hrsg.) (2016). *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*. Barbara Budrich.
- Weltkonferenz der Sprachenrechte (1996). *Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte (Barcelona Declaration)*. <https://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html>
- Wintersteiner, W. (2021). Deutschunterricht als Global Citizenship Education. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 45 (4), 10–21.

Abschließende Gedanken zum Band *Sprachenpolitik und Teilhabe*

Thomas Fritz, Brigitte Sorger

Bei der Lektüre der Beiträge dieses Bandes können wir erkennen, dass ein Schlüsselbegriff in der Sprachenpolitik derjenige der Sprachengerechtigkeit ist. Sprachengerechtigkeit (Hans-Jürgen Krumm) inkludiert Sprachenrechte von Menschen, sei es als Individuen oder als Gruppen. Sie inkludiert demnach auch eine Anerkennung von Mehrsprachigkeit, ebenfalls der individuellen und von großen Teilen der Gesellschaft und vor allem eine Überwindung (post)kolonialer Strukturen.

Die Deutschlehrer*innenverbände spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle (Geraldo de Carvalho & Liana Konstantinidou; René Koglbauer), sei es als Vertreter*innen eines Sprachlernkonzeptes, das zwar (anscheinend primär) das Erlernen von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache betrifft, stets jedoch unter dem Gesichtspunkt eines anerkennenden und fördernden Umgangs mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden, und dies – wie es in den Wiener Thesen wiederholt formuliert wird – dem Prinzip des Empowerments verpflichtet. Sprachengerechtigkeit ist verbunden mit dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit (Piller, 2016) und mit einem Trachten nach Sichtbarkeit.

Diese Sichtbarkeit können wir einerseits in den Aktivitäten zum *DACH+*-Prinzip erkennen, das die vor Jahrzehnten noch ungewöhnliche Tatsache der Inkludierung aller amtlich deutschsprachigen Länder in den Landeskundeunterricht, aber auch in den Sprachunterricht bedeutet (Lara Hedžić & Yen-I Yang; Annegret Middeke & Julia Ruck; Paul Voerkel, Ruth Bohunovsky & Theresia Mitterer). Andererseits erkennen wir Aktivitäten im Unterricht selbst, die Mehrsprachigkeit miteinbeziehen (Priscilla Layne) und in diesem Zusammenhang auch intensiv an der Entwicklung eines, wie Sarr und Schmucker-Drabe es nennen, globalen Verständnisses von Lernenden arbeiten.

Die Wichtigkeit, postkoloniale Strukturen zu erkennen und zu thematisieren, ist elementar für den DaF-Unterricht, der seine Position im Konzert der großen Weltsprachen finden muss, die allesamt Kolonialsprachen waren. Es gilt dies jedoch ebenso für den DaZ-Unterricht, der sich in Relation zur Nationalsprachenpolitik der amtlich deutschsprachigen Länder kritisch reflektieren muss, vor allem aus einer intersektionalen Perspektive (Julia Feike & Corinna Widhalm).

Sprachengerechtigkeit bedeutet auf jeden Fall eine Abkehr von der Instrumentalisierung von Sprache als Selektionskriterium und als Mittel, Grenzen zwischen einem fiktiven Wir und den konstruierten Anderen zu ziehen. Der Blick auf Sprachen ist einer der Gemeinsamkeiten. Mehrsprachigkeit darf nicht als Hindernis gesehen werden, sondern als Normalität. Dort wo Unterstützung

notwendig ist, kann und soll sie zur Verfügung gestellt werden (Vera Ahamer). Dies bedeutet mehr Ressourcen für ein sprachliches Miteinander. All dies im Sinne einer auf Gemeinsamkeiten verstandenen Sprachenpolitik und als Gegenwehr gegen Exklusion, die sich auf Sprachen beruft. Normen müssen neu gedacht werden (Inci Dirim), um inklusiver zu sein. Um dies zu erreichen, sind unseres Erachtens erstens die Anerkennung von Sprachenpolitik als eigenem Politikfeld notwendig (Wiener Thesen zur Sprachenpolitik; Brigitte Sorger). Zweitens erscheint es wichtig, die alleinig vorherrschende Perspektive des Globalen Nordens zu überwinden und vermehrt Wissen und Erfahrungen aus dem Globalen Süden in die Forschung und Theoriebildung zu integrieren. Drittens muss auch der DaF-Unterricht aktiv eine mehrsprachige Perspektive einnehmen und damit, zumindest ansatzweise, dem ökonomisch (und postkolonial) begründeten Kanon an Prestigesprachen entgegenwirken.

Sprachenrechte und damit einhergehend Sprachengerechtigkeit können eine Basis für Empowerment darstellen. Empowerment von Individuen und Gruppen und deren Sprachen sind wesentliche Schritte zu mehr Sprachengerechtigkeit und damit einhergehend, wie Piller (2016) dies formuliert, zu mehr sozialer Gerechtigkeit.

Die Wiener Thesen formulieren diesen Anspruch in mehreren Themenfeldern und können somit eine Grundlage für Diskussionen und konkrete Handlungen liefern. Dieser Band stellt eine breite Auswahl an Themen zur Verfügung und kann ebenfalls Diskussionen und Debatten unterstützen. Die Rolle der internationalen Deutschlehrer*innenverbände ist in diesem Kontext zentral und wird von ihnen bereits wahrgenommen. Die Kurzfassung der Wiener Thesen wird im Moment (d. h. 2023) auf Initiative des IDV in viele Sprachen der Mitgliedsländer übertragen, um auch für Diskussionen und Gespräche mit Entscheidungsträger*innen in diesen Ländern eine nützliche Grundlage bieten zu können. Gleichzeitig stellt dies einen Akt der Umsetzung der Prinzipien der Mehrsprachigkeit dar.

Abschließend sei ein kurzer Blick auf eines der zentralen Elemente der Sprachenpolitik erlaubt, das besonders in politischen Debatten stets verloren zu gehen droht, aber das Herzstück jedes Sprachenunterrichts darstellt: die Sprache.

Die Linguistin Elana Shohamy (2006, S. 5 Übers. d. Verf.) beschreibt Sprache in einer wunderbaren Weise:

Sprache ist offen, dynamisch, energiegeladen, entwickelt sich ständig weiter und ist sehr individuell und persönlich. Sie hat keine fixen Grenzen, sondern ist aus hybriden Elementen zusammengesetzt und weist zahllose Varianten auf, die entstehen, weil Sprache kreativ, ausdrucksvoll, kontakt- und dialogbasiert ist und ständig verhandelt, vereinbart und abgestimmt wird.¹

Literatur

- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford University Press.
Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agenda and new approaches*. Routledge.

1 Language is open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but is rather made of hybrids and endless varieties resulting from language being creative, expressive, contact- and dialogue-based, debated, mediated and negotiated.

Verzeichnis der Autor*innen

Ahamer, Vera, Universität Wien, *vera.ahamer@univie.ac.at*

Ahouli, Akila, Universität Lomé, Togo, *ahoulia@yahoo.com*

Bachkönig, Edith, *edith.bachkoenig@outlook.de*

Bahadır, Şebnem, Karl-Franzens-Universität Graz, *sebnem.bahadir-berzig@uni-graz.at*

Baumgartner, Martin, *martin.baumgartner@bluewin.ch*

Blaschitz, Verena, Universität Wien, *verena.blaschitz@univie.ac.at*

Bohunovsky, Ruth, Bundesuniversität Paraná, *ruth.bohunovsky@gmail.com*

Busch, Brigitta, Universität Wien, *brigitta.busch@univie.ac.at*

Carapeto-Conceição, Robson, Freie Universität Berlin, *r.carapeto.conceicao@fu-berlin.de*

de Carvalho, Geraldo, Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. (IDV) und Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), *carvalho@idvnetz.org*

de Cillia, Rudolf, Universität Wien, *rudolf.de-cillia@univie.ac.at*

Cubalevska, Marija, Universität Bremen, *marija.cubalevska@uni-bremen.de*

Demmig, Silvia, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, *silvia.demmig@ph-ooe.at*

Diagne, Ibrahima, Universität Cheikh Anta Diop, *ibrahima.diagne@ucad.edu.sn*

Dirim, İnci, Universität Wien, *inci.dirim@univie.ac.at*

Dorostkar, Niku, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, *niku.dorostkar@kphvie.ac.at*

Draxl, Anna-Katharina, Universität Wien, *anna-katharina.draxl@univie.ac.at*

Ende, Karin, Goethe-Institut, *karin.ende@goethe.de*

Feike, Julia, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *julia.feike@uni-jena.de*

Flubacher, Mi-Cha, Universität Wien, *mi-cha.flubacher@univie.ac.at*

Fritz, Thomas, Universität Wien, *thomas.fritz@univie.ac.at*

Gatarević, Milica, *milica.gatarevic@gmail.com*

von Gehlen, Matthias, Goethe-Institut, *Matthias.vonGehlen@goethe.de*

Hedžić, Lara, *hedziclara@gmail.com*

Janicka, Monika, Maria-Curie-Skłodowska-Universität Lublin, *janicka@idvnetz.org*

- Jung**, Matthias, Institut für Internationale Kommunikation e. V. (IIK),
jung@iik-duesseldorf.de
- Kaur**, Puneet, Goethe-Institut New Delhi, *puneet.kaur@goethe.de*
- Khakpour**, Natascha, Universität Bielefeld, *natascha.khakpour@uni-bielefeld.de*
- Kittl-Elhmissi**, Clara, *clarakittl1991@gmail.com*
- Kleppin**, Karin, Ruhr-Universität Bochum, *karin.kleppin@rub.de*
- Koglbauer**, René, Universität Newcastle, *rene.koglbauer@newcastle.ac.uk*
- Konstantinidou**, Liana, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, *kons@zhaw.ch*
- Krausneker**, Verena, Universität Wien, *verena.krausneker@univie.ac.at*
- Krumm**, Hans-Jürgen, Universität Wien, *hans-juergen.krumm@univie.ac.at*
- Layne**, Priscilla, Universität in Chapel Hill, North Carolina,
playne@email.unc.edu
- Li**, Yuan, Zhejiang Universität, *liyuan1972@zju.edu.cn*
- Martyniuk**, Waldemar, Jagiellonen-Universität Krakau,
waldemar.1.martyniuk@uj.edu.pl
- Middeke**, Annegret, Georg-August-Universität Göttingen, *middeke@fadaf.de*
- Miguoué**, Jean Bertrand, Universität Yaoundé I, *jbmiguoué@gmail.com*
- Mitterer**, Theresia, *mitterer.theresia@gmail.com*
- Nakagawa**, Shinji, Kwansei Gakuin Universität, *nakagawa@kwansei.ac.jp*
- Opitz**, Inga, Deutsche Welle, *inga.opitz@dw.com*
- Otoo**, Sharon Dodua, *bookings@sharonotoo.com*
- Petersen**, Inger, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
petersen@germseml.uni-kiel.de
- Reitbrecht**, Sandra, Pädagogische Hochschule Wien,
sandra.reitbrecht@phwien.ac.at
- Riedner**, Renate, Stellenbosch Universität und Masaryk-Universität Brno,
riedner@sun.ac.za und *riedner@mail.muni.cz*
- Roessler**, Lydia, Verein Projekt Integrationshaus Wien,
l.roessler@integrationshaus.at
- Ruck**, Julia, Emory University, *julia.ruck@emory.edu*
- Sala**, Sabrina, Pädagogische Hochschule Zürich, *sabrina.sala@phzh.ch*
- Sarr**, Mouhamed, Lycée Diakhao-Sine/Senegal, *sarrmouhamed13@yahoo.fr*
- Schmucker-Drabe**, Eva, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *eva.schmucker-drabe@uni-jena.de*
- Schweiger**, Hannes, Universität Wien, *hannes.schweiger@univie.ac.at*

Simon, Nina, Universität Leipzig, *nina.simon@uni-leipzig.de*

Sorger, Brigitte, Pädagogische Hochschule Wien, *brigitte.sorger@phwien.ac.at*

Studer, Thomas, Universität Freiburg, *thomas.studer@unifr.ch*

Voerke, Paul, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *paul.voerke@gmail.com*

Widhalm, Corinna, Universität Wien, *corinna.widhalm@univie.ac.at*

Wisniewski, Katrin, Universität Leipzig, *katrin.wisniewski@uni-leipzig.de*

Wrede, Olga, Philosoph-Konstantin-Universität Nitra, *owrede@ukf.sk*

Yang, Yen-I, Ursulinische Wenzao-Universität für Fremdsprachen,
yeni.yang@gmail.com

Vom Wort zum Satz



Die Entwicklung syntaktischer Strukturen Eine Längsschnittstudie anhand schriftlicher Sprachdaten erwachsener Deutschlernender mit der Erstsprache Arabisch

Von Matthias Schwendemann

2023, 343 Seiten, mit zahlreichen vierfarbigen Abbildungen,
€ 79,95. ISBN 978-3-503-21222-4

eBook: € 72,90. ISBN 978-3-503-21223-1

Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 17



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/21222

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265
Fax (030) 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Die Schrift als System



Das Schriftsystem des Deutschen Graphetik – Graphematik – Orthographie – Erwerb Eine Einführung

Von Ursula Bredel

2024, ca. 370 Seiten, mit zahlreichen Tabellen und Abbildungen,
ca. € 29,95. ISBN 978-3-503-23683-1

Grundlagen der Germanistik, Band 67



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/23683

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265
Fax (030) 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

▼ Die IDT 2022 in Wien war mit rund 2750 Teilnehmer*innen aus 110 Ländern die weltweit größte Tagung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die fünf Tagungsbände dokumentieren die Ergebnisse der Tagung in ihrer fachlichen Breite und Diskussion, die im Sinne des Tagungsmottos *mit.sprache.teil.haben auch durch eine breite Beteiligung von Vertreter*innen des Faches in Wissenschaft, Forschung und Unterrichtspraxis aus unterschiedlichsten Ländern und Arbeitskontexten erreicht wird. Jeder Band repräsentiert dabei einen thematischen Strang des Fachprogramms.

Band 5 umfasst einen breiten und aktuellen Überblick über die derzeitigen Diskussionen zu Sprachen, Sprachenunterricht und Sprachenpolitik, sowohl auf einer theoretischen und grundsätzlichen Ebene als auch auf der Ebene der Rahmenbedingungen und Handlungsfelder.

In vier Abschnitte gegliedert werden Beiträge zum DACH-Prinzip und zu seiner internationalen Umsetzung, zur Sprachenpolitik der Deutschlehrer*innenverbände, zu postkolonialen Konzepten, zu Sprache und Macht sowie zu Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit an der Schnittstelle von Integration und Sprachenrechten präsentiert. Der Band enthält außerdem die anlässlich der IDT 2022 verabschiedeten Wiener Thesen zur Sprachenpolitik 2022.