



IDV

magazin

Nr. 107

Mai 2025

ISSN 2747-6375

www.idvnetz.org

**DaF in Lateinamerika –
Perspektiven
und Projekte**





WELTWEIT FÜHREND BEI DEUTSCHPRÜFUNGEN



goethe.de/pruefungen

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.



Liebe Leserinnen und Leser,

mit dieser Ausgabe des IDV-Magazins knüpfen wir an die zahlreichen Impulse der Online-Kontinentaltagung Lateinamerika und des 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses an, der 2024 in Sucre, Bolivien stattfand. Unter dem Leitthema „DaF in Lateinamerika – Perspektiven und Projekte“ wird hier ein facettenreiches Panorama des Deutschunterrichts auf dem lateinamerikanischen Kontinent gezeichnet – theoretisch fundiert, praktisch engagiert und regional tief verwurzelt.

In insgesamt zehn Beiträgen aus Ländern wie **Brasilien, Mexiko, Kolumbien, Venezuela, Bolivien** sowie transregionale Netzwerke zwischen Lateinamerika und Deutschland widmen sich Lehrkräfte, Forschende und Projektverantwortliche den Herausforderungen, Chancen und Erfolgen des DaF-/DaZ-Unterrichts in verschiedensten Kontexten. Die Vielfalt der Beiträge reicht dabei von eigener Unterrichtsforschung über Projektberichte bis hin zu persönlichen Erfahrungsberichten und Tagungsdokumentationen – ein Spiegel der Vielfalt, die auch den DaF-Unterricht in dieser Region prägt.

Die Beiträge machen deutlich: Die deutsche Sprache ist in Lateinamerika weit mehr als ein Unterrichtsgegenstand – sie ist Medium für interkulturellen Dialog, Motor für Bildungsbio- grafien und Werkzeug für gesellschaftliche Teilhabe.

So berichten **Claudia Ullrich, Geraldo de Carvalho und Kristina Müller** von der regionalen Vernetzung der Deutschlehrendenverbände in Lateinamerika und zeichnen ein beeindruckendes Bild gelebter Solidarität und digitaler Zusammenarbeit – besonders in Krisenzeiten. Auch **Gisela Hass Spindler** dokumentiert in ihrem Beitrag die vielgestaltigen Aktivitäten rund um das 200-jährige Jubiläum der deutschen Einwanderung in Brasilien – ein lebendiges Beispiel für Sprachpflege im Spannungsfeld zwischen Herkunft und Zukunft.

Einen klaren dekolonialen Impuls liefert der Bericht von **Anderson dos Santos, Deborah M. de Mello, Ebal Bolacio, Laura Maia, José M. Pinheiro** zur DaF-Lehrendenausbildung in Brasilien. Hier wird kritisch beleuchtet, wie internationale Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien mit den Lebensrealitäten im Globalen Süden in Dialog treten – oder eben nicht. In eine ähnliche Richtung zielt **Adriana Galván Torres'** Tagungsbericht aus Guadalajara (Mexiko), der unter dem Motto „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ die Rolle indigener Sprachen in der Sprachenpolitik thematisiert und die Wiener Thesen als Kompass für inklusive Sprachbildung fokussiert.

Dass DaF auch ein entscheidender Baustein für berufliche Perspektiven sein kann, zeigen mehrere Beiträge zur Fachkräfte- tegewinnung: **David Graaff** analysiert in seinem Erfahrungs- bericht spezielle DaF-Kurse zur Vorbereitung auf Berufsmigra- tion – ein wachsendes Feld, das neue didaktische Formate und Kooperationen erfordert. Ergänzt wird dieser Blick durch das Goethe-Institut-Projekt DAMOS, vorgestellt von **Luisa Friede- rici und Juliane Müller de Acevedo**, das Ausbildungsmobilität in Südamerika fördert – mit Sprachtraining, Jugendcamps und Praktikumsprogrammen.

Auch **Paul Detto** gibt mit seinem persönlichen Erfahrungs- bericht über das Programm APAL (Ausbildungspartnerschaften mit Asien und Lateinamerika) wertvolle Einblicke in die prak- tische Umsetzung internationaler Ausbildungsinitiativen und zeigt, wie junge Menschen aus Brasilien und Kolumbien über Sprache Zugang zu beruflicher Bildung in Deutschland erhal- ten.

Neben diesen groß angelegten Programmen werfen wir auch einen gezielten Blick ins Klassenzimmer: **Stefanie Hoppe** untersucht in ihrem Beitrag die Wirkung nonverbaler Fehler- korrektur im DaF-Unterricht in Kolumbien – ein bisher wenig erforschtes Feld mit großem Potenzial für eine sanftere, lern- wirksame Didaktik.

Nicht zuletzt gibt ein Beitrag von **Thomas Schaumberg** aus Venezuela Einblicke in die Arbeit des Goethe-Instituts unter schwierigen sozioökonomischen und politischen Bedingungen. Trotz Inflation, politischer Instabilität und Emigration bleibt der Deutschunterricht hier ein Leuchtturm kultureller Bildung und Ausdruck eines unermüdlichen Engagements.

Diese Ausgabe ist somit mehr als eine nachhaltige Samm- lung von Einzelbeiträgen – sie ist ein Plädoyer für den Stellen- wert des Deutschunterrichts als Motor von Bildung, Begegnung und Entwicklung in Lateinamerika. Die deutsche Sprache wird in dieser Region ebenfalls nicht nur gelernt, sondern gelebt – zwischen Herkunft und Zukunft, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Klassenzimmer und globaler Bühne.

Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre – möge sie Sie in Ihrer Arbeit inspirieren und bestärken.

Mit herzlichen Grüßen

Anja Häusler, Julia Hußlein und Puneet Kaur

Redaktion des IDV-Magazins

In dieser Ausgabe

Die Deutschlehrendenverbände in Lateinamerika: Eine Erfolgsgeschichte für regionale Vernetzung	5
Claudia Ullrich, Geraldo de Carvalho und Kristina Müller	
Dekolonialität in der DaF-Lehrendenausbildung in Brasilien: ein Bericht	15
Anderson dos Santos, Deborah Marcellino de Mello, Ebal Bolacio, Laura Maia, José Mauro Pinheiro	
Von den Anden ins Azubi-Leben: Mit dem Goethe-Institut neue Ausbildungswege entdecken	19
Luisa Friederici und Juliane Müller de Acevedo	
Projektbeispiele des BraDLV zum 200. Jahrestag der deutschen Einwanderung in Brasilien	23
Gisela Hass Spindler	
Die positive Wirkung nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake im DaF-Unterricht	29
Stefanie Hoppe	
Mehrsprachigkeit sichtbar machen	35
Adriana R. Galván Torres	
Goethe-Institut in illiberalen Kontexten: Deutschunterricht in Venezuela zwischen Inflation, politischer Unruhe und Massenexodus	40
Thomas Schaumberg	
Fachkräfte aus Lateinamerika unterrichten: Berufsmigration vorbereitende DaF-Kurse	43
David Graaff	
APAL – Ausbildungspartnerschaften mit Asien und Lateinamerika – ein Erfahrungsbericht aus der Praxis	51
Paul Detto	
„Vielfalt wagen mit Deutsch“ Call for Papers IDV-Magazin 108	54

IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.



Präsident: Benjamin Hedžić	hedzic@idvnetz.org
Vizepräsidentin: Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
Generalsekretärin: Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir	jonsdottir@idvnetz.org
Schriftleiter: Edvinas Šimulynas	simulynas@idvnetz.org
Expertin Österreich: Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Österreich: Klaus Redl	redl@idvnetz.org
Experte Deutschland: Christoph Mohr	mohr@idvnetz.org
Expertin Deutschland: Julia Hußlein	husslein@idvnetz.org
Experte Deutschland: Matthias Jung	jung@idvnetz.org
Expertin Deutschland: Anja Häusler	haeusler@idvnetz.org
Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou	konstantinidou@idvnetz.org

Herausgegeben von: Anja Häusler, Julia Hußlein und Puneet Kaur

Redaktion: Anja Häusler, Julia Hußlein und Puneet Kaur

Grafikdesign: Nora Blaževičiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org



Abbildung 1: Glühweinrunde im März 2025 mal wieder mit landes(un)typischen Glühweinalternativen mit DLV-Vorstandmitgliedern aus Argentinien, Bolivien, Brasilien, Kolumbien und Mexiko © Claudia Ullrichw

Die Deutschlehrendenverbände in Lateinamerika: Eine Erfolgsgeschichte für regionale Vernetzung

Claudia Ullrich, Geraldo de Carvalho und Kristina Müller

Alles begann in den düsteren Wintermonaten des ersten COVID-19-Pandemiejahres 2020 auf der südlichen Halbkugel. Während draußen die Pandemie drohte, wurde der Lehrberuf in den Häusern zum herausfordernden Homeoffice. Die anfänglichen Hürden, denen sich die (DaF-) Lehrenden stellen mussten, konnten zwar angesichts der mangelhaften bzw. noch nicht ganz funktionsfähigen Infrastruktur als entmutigend erachtet werden, aber eine bisher nur vereinzelt existierende Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen stellte sich als Chance heraus. Sie ermöglichte es, die aktuellen Umstände zu reflektieren, bestehende Hürden zu überwinden und die eigenen Horizonte zu erweitern.

So entstand am 24. Juni 2020 auf Initiative von Álvaro Camú (AGPA/Chile) die sogenannte „Glühweinrunde“ der lateinamerikanischen Verbände als spontanes, informelles Online-Treffen auf der Zoom-Plattform mit dem Ziel, Erfahrungen zu den veränderten Umständen auszutauschen. Dieser erste, wichtige Schritt stellt ein hervorragendes Beispiel für Serendipität dar. Zwar im deutschen Sprachgebrauch nicht geläufig, bezeichnet dieses Wort auf ideale Weise das Erkennen eines (unglücklichen) Zufalls als eine Gelegenheit, ihn zu nutzen und darauf aufzubauen. Und so war es dann auch. Das erste gemütliche Online-Treffen bei einem (heißen) Getränk – vorzugsweise einem winterlichen Glühwein – versammelte elf

Verbandsvertreterinnen und -vertreter vom Río Grande bis nach Feuerland.¹ Der Grundstein war gelegt.

Die Online-Treffen der „Glühweinrunde“ haben sich bewährt: Nach und nach sind weitere Verbände und Vorstandsmitglieder aus dem lateinamerikanischen Raum dazu gekommen. Aus den eher sporadischen Treffen wurden dann seit Ende 2022 regelmäßige Sitzungen, die in der Regel alle zwei Monate an einem Freitagabend stattfinden, bei Bedarf sogar monatlich. Die Sitzungen werden protokolliert und es wird ein gemeinsamer, regionaler und internationaler Veranstaltungskalender der Verbände geführt.

Zur effizienteren Gestaltung der Zusammenarbeit kommen seit 2020 verschiedene digitale Werkzeuge zum Einsatz. Eine eigens eingerichtete WhatsApp-Gruppe ermöglicht eine schnelle und unkomplizierte Kommunikation: Aktuelle Themen, kurzfristige Ankündigungen sowie organisatorische und verbandsbezogene Fragen werden hier direkt besprochen. Ergänzend steht den Mitgliedern eine gemeinsame Google-Drive-Plattform

¹ Pionierinnen und Pioniere der ersten Stunde waren Álvaro Camú (Chile), Anita Lotholz (Paraguay), Anna Bassols (Venezuela), Arturo Varela (Mexiko), Christine Kruse (Argentinien), Claudia Ullrich (Bolivien), Geraldo de Carvalho (Brasilien), Gisela Spindler (Brasilien), Hanna Wirnsberger (Chile), Iliana Gonçalves (Venezuela) und Saskia Schneider (Guatemala).



Abbildung 2: Das Vorbereitungsteam der Kontinentaltagung

zur Verfügung, auf der Protokolle, Projektunterlagen und weitere relevante Materialien zentral abgelegt sind.

Regelmäßige Treffen bieten Raum für den Austausch über aktuelle Herausforderungen, das Teilen von Best-Practice-Beispielen und die Planung gemeinsamer Vorhaben. Koordiniert wird die Gruppe von Claudia Ullrich (ABOLPA/Bolivien) und Geraldo de Carvalho (BraDLV/Brasilien).

Ziel ist es, den Austausch weiter zu intensivieren und eine nachhaltige, engere Vernetzung der Deutschlehrenden(-verbände) in Lateinamerika zu fördern. Die kontinuierliche Reflexion unserer Arbeit sowie die flexible Reaktion auf neue Entwicklungen machen das Netzwerk zu einer lebendigen, zukunftsorientierten Plattform.

Ein zentraler Bestandteil dieser Zusammenarbeit sind verbandsübergreifende Projekte – einige laufende und bereits durchgeführte Vorhaben werden im Folgenden näher vorgestellt.

Digitale Kontinentaltagung Lateinamerika

Eine erste große gemeinsame Veranstaltung der lateinamerikanischen DLV nahm im August 2022 ihren Anfang, als bei der Vollversammlung des IDV im Vorfeld der IDT in Wien das Konzept der Kontinentaltagungen im Sinne einer den Globus umrundenden Veranstaltungsreihe

vorgestellt wurde. Auch wenn sich zu diesem Zeitpunkt die erste Tagung unter Mitarbeit afrikanischer DLV für 2023 gerade erst in Vorbereitung befand, war es dem IDV-Vorstand hinsichtlich rechtzeitiger Planung dennoch ein Anliegen, Verbände eines anderen Kontinents für die Nachfolgeveranstaltung für 2024 zu finden.

Wahrscheinlich waren es vor allem die gute Vernetzung seit Pandemiebeginn und das Gefühl, sich innerhalb der Region zu kennen, die die Delegierten aus Argentinien, Bolivien, Brasilien und Guatemala dazu bewogen, ganz spontan „Hier!“ zu schreiben. Auch die „Glühweinrunde“ stimmte dieser Entscheidung beim nächsten Treffen begeistert zu, hatte man doch im gegenseitigen Austausch so viel Energie und Tatendrang akkumuliert, die in irgendeiner Form der gemeinsamen Betriebsamkeit genutzt werden mussten. Schnell fanden sich Vorstandsmitglieder der DLV aus Argentinien, Bolivien, Brasilien und Kolumbien, die bereit waren, in einem Vorbereitungsteam mitzuarbeiten und die Tagung in Absprache mit dem IDV-Vorstand und dem regionalen Goethe-Institut in São Paulo zu organisieren.

Natürlich war es für das Vorbereitungsteam hilfreich, die afrikanische Kontinentaltagung, die im März 2023 unter dem Motto „Deutschlehren und -lernen in Afrika: Ziele, Ansätze und Synergien“ stattfand, miterleben und Anregungen gewinnen zu können. Vor allem wollten wir

für die lateinamerikanische Tagung ein aktuelles Thema finden, das für eine möglichst große Zahl von DaF-Lehrenden in der Region von Interesse ist, und es war ein erklärtes Ziel, einen Raum bzw. Räume für den Austausch von Erfahrungen und persönliche Kontaktaufnahme über Landesgrenzen hinweg zu schaffen.

Recht schnell war klar, dass vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen bezüglich beruflicher Migration und immer mehr Erfahrungsberichten aus Lateinamerika dieser Themenkomplex berücksichtigt werden sollte. Aber bei Weitem nicht alle Lehrkräfte unterrichten Kurse, die Migrationswillige spezifisch auf die Anforderungen von DaF im Berufsalltag und Fachsprache vorbereiten. Um also ein breiteres Publikum anzusprechen, sollte es auch um andere Formen der Mobilität gehen – ein Studium oder eine Ausbildung im Zielland sind sicherlich die Dauerbrenner –, aber die Tagung sollte Mobilität in all ihren Facetten beleuchten, erfolgreiche Kooperationsprojekte in Lateinamerika vorstellen und aufzeigen, wie Lehrkräfte vor Ort von Programmen der internationalen Fort- und Weiterbildung profitieren können. Es ging also auch darum, den Beruf als Deutschlehrkraft in Lateinamerika zu bewerben und (Nachwuchs-)Deutschlehrkräfte in ihrer beruflichen Tätigkeit zu unterstützen.

So entstand über die Monate der Planung ein vielfältiges Programm, sowohl bezüglich der Inhalte, als auch was die eingesetzten Formate betraf: Die Keynote von Prof. Dr. Claudia Riemer von der Universität Bielefeld beleuchtete vor allem den Aspekt, dass das Unterrichten von DaF eine Lehrtätigkeit ist, die sich permanent an sich verändernde Umstände anpassen muss, derzeit also besonders an die Herausforderung, Migrationswillige auf sprachliche Anforderungen im beruflichen Alltag vorzubereiten.²

Im Anschluss wurden in zwei plenaren Panels und in moderierten Gesprächsrunden mit Expertinnen und Experten verschiedene Aspekte der Mobilität mit und durch DaF diskutiert. Außerdem wurden verschiedene Projekte zur Mobilität für unterschiedliche Personengruppen vorgestellt, von DaF-Lernenden und -Studierenden über DaF-Lehrkräfte bis hin zu Fachkräften mit DaF-Kenntnissen.

Nach einer intensiven Bewerbung der Veranstaltung über das weltweite IDV-Netz waren 350 Anmeldungen



**IDV-Kontinentaltagung
Lateinamerika 2024**

**Kontinentaltagung
Lateinamerika:
(Fort-)Bildung, Mobilität, Inklusion**

Datum: 22. Juni 2024
Uhrzeit: 15:00 – 19:10 Uhr MESZ
Anmeldungen bis zum 15. Juni 2024
unter <https://idvnetz.org/kontinentaltagungen>

Programm

15:00 – 15:15 **Grußworte / Eröffnung**
Kristina Müller (DLV Kolumbien)
Jörg Künner (Goethe-Institut)
Dr. Bastian Spangenberg (Auswärtiges Amt)
Benjamin Hedzic (IDV)

15:15 – 15:45 **Kurzvortrag / Keynote**
Prof. Dr. Claudia Riemer (Universität Bielefeld)

15:50 – 16:35 **Panel 1: Panorama und Perspektiven von Mobilität mit DaF**
Dr. Simone Heine (DAAD)
Dr. Matthias Jung (FaDaF/IK)
Michael Kobs (GI Mexiko)

16:40 – 17:10 **Moderierte Gesprächsrunden mit Expertinnen und Experten**
Thema 1: Mobilität und Kultur
Thema 2: Mobilität und Fachkräfteeinwanderung
Thema 3: Mobilität und Lehrkompetenzen
Thema 4: Mobilität und Sprachkompetenzen
Thema 5: Motiviert Deutschlernenden jenseits von Mobilität

17:10 – 17:25 Kaffeepause

17:25 – 17:55 **Mobil durch Projekte in Lateinamerika**
Block A: Mobil im Beruf
Block B: Mobil als Lernende / Studierende
Block C: Mobil als Lehrkräfte I
Block D: Mobil als Lehrkräfte II

18:00 – 18:15 **Vorstellung des Kontinentalwettbewerbs**

18:20 – 18:50 **Panel 2: Deutschlehrkräfte – fit für die Zukunft?!**
Dr. Renato Ferreira da Silva (GI São Paulo)
Claudia Ulbrich (DLV Bolivien)
Valeria Wilke (UNC)

18:55 – 19:10 **Schlussworte mit Ankündigungen**
2. Teil im Rahmen des 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses
DaF-Brücke

Abbildung 3: Das Programm der Kontinentaltagung Lateinamerika



**DEUTSCH
MACHT
MOBIL!**

Video-Wettbewerb
für Deutschlehrkräfte
in Lateinamerika

Bewerben Sie sich mit einem kurzen
Video (3 Min.) und gewinnen Sie eine
Reise zur IDT 2025!

Einsendeschluss: 31.08.2024

Fristverlängerung bis
zum 15. September

Weitere Details unter:


Organisation:


Unterstützung:


Abbildung 4: Der Flyer zum Videowettbewerb im Rahmen der Kontinentaltagung Lateinamerika

² Das Abstract und die Präsentation zum Vortrag sind auf der Website der Kontinentaltagung unter folgendem Link einsehbar: <https://sites.google.com/view/kontinentaltagung2024/startseite/programm/kurzvortrag>

aus allen 13 lateinamerikanischen Ländern mit DLV und weiteren 35 Ländern weltweit von Albanien über Burkina Faso bis Vietnam eingegangen, von den (wie bei virtuellen Veranstaltungen üblich) über die Dauer der Veranstaltung verteilt ca. die Hälfte auch teilnahmen: ein Ergebnis, mit dem das Organisationsteam sehr zufrieden war. Vor allem war die rege Beteiligung an den Gesprächsrunden und während der Vorstellung der Projekte sehr erfreulich, da somit das Ziel des Austausches von individuellen Erfahrungen erreicht werden konnte.

Videowettbewerb im Rahmen der Kontinentaltagung

In Zusammenhang mit der Kontinentaltagung sollte wie schon bei der Veranstaltung in Afrika ein Wettbewerb für alle DaF-Lehrkräfte in Lateinamerika veranstaltet werden, wobei das Thema der Tagung auch im Videowettbewerb umgesetzt werden sollte. Als Ziele des Wettbewerbs wurden die Förderung von Informationsaustausch über aktuelle Möglichkeiten von Mobilität in unterschiedlichen Facetten und die Vernetzung und Unterstützung der Deutschlehrkräfte in Lateinamerika definiert.

Die internationale Jury bewertete die 14 eingereichten Videos aus fünf Ländern hinsichtlich Inhalt, Aufbau, Kreativität der Gestaltung und natürlich auch sprachlicher Aspekte. Die Jurorinnen und Juroren repräsentierten weitgehend die Institutionen, die dankenswerterweise die hochwertigen Preise zur Verfügung gestellt hatten: ein Stipendium des IDV für die Teilnahme an der IDT 2025 in Lübeck, ein Online-Deutschkurs der ZHAW bzw. eine Online-Fortbildung des Goethe-Instituts, eine Jahreskarte für die Online-Fortbildungen des ÖDaF und eine Online-Webinarreihe des österreichischen BMBWF.

Die Preisverleihung fand am 18.10.2024 im Rahmen der Abschlussveranstaltung des 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses³ in Sucre (Bolivien) vor einem großen internationalen Publikum und in einem glanzvollen Rahmen statt. Glücklicherweise waren viele derer, die Videos eingereicht hatten, anwesend und drei der vier Gewinnerinnen konnten die Urkunde persönlich in Empfang nehmen.

In diesem Rahmen wurden die prämierten Videos⁴ gezeigt und allen Anwesenden wurde wohl schnell klar,

warum gerade diese Videos ausgewählt worden waren: Teils aufwändig produziert, überzeugten diese Beiträge vor allem durch eine gelungene Umsetzung des Themas und das Aufzeigen vielgestaltiger Möglichkeiten, wie Menschen durch das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache mobil werden. Die Gewinnerin des 2. Preises, Anna Micaela Chávez Huanca aus Bolivien, stellte anschaulich und mit beeindruckenden Aufnahmen des weltweit größten innerstädtischen Seilbahnsystems in La Paz dar, wie ihr eigener Weg genau dort am Goethe-Institut begann, sie dann als Deutschlehrerin nach Kolumbien, Deutschland und wieder hierher zurück führte. In dem ebenfalls aus Bolivien stammenden Video, das mit dem 3. Preis prämiert wurde, interviewte Nataly Torrez Torrelío eine ehemalige Schülerin, die schon an einer der PASCH-Schulen begonnen hatte, Deutsch zu lernen, und deren Weg sie dann über die dreisprachige Duale Ausbildung in Bolivien zum Fachstudium an die TU nach München führte.

Mit dem ersten Preis wurde das Video von Denise Sigrist aus Argentinien ausgezeichnet, das nicht nur sehr ansprechend gestaltet war, sondern vor allem in den Vordergrund stellte, dass Deutschkenntnisse in jedem Alter zu verschiedensten Arten der „gedanklichen bis physischen“ Mobilität beitragen können - von Begegnungen während der Schulzeit bis hin zum Besuch der eigenen Kinder, die mittlerweile in einem deutschsprachigen Land leben.

Den Sonderpreis erhielt das Video von Gabriela Geller aus Brasilien, die in ihrem Video ein Projekt vorstellt, das sich im Jahr der 200-Jahrfeier zur deutschen Einwanderung nach Brasilien vor allem der Wiederbelebung der deutschen Sprache in einer ländlichen Region Südbrasilien widmet.

Neustart der DaF-Brücke 2024

Wer am Donnerstag, den 17. Oktober 2024, auf dem Universitätscampus in Sucre (Bolivien) beim Andinen Deutschlehrendenkongress dabei war, hat sie vermutlich schon in den Händen gehalten – die neueste Ausgabe der *DaF-Brücke* zum Thema „Mobil mit Deutsch in Lateinamerika und DACHL“⁵.

Die *DaF-Brücke* ist die gemeinsame Fachzeitschrift der lateinamerikanischen Deutschlehrendenverbände und steht – typisch lateinamerikanisch – für Tradition und Neuanfang zugleich. Gegründet wurde die

³ Weitere Informationen zum 4. Andinen Deutschlehrendenkongress unter <https://sites.google.com/view/adlk2024/startseite>

⁴ Unter folgendem Link stehen die prämierten Videos und weitere Informationen zum Wettbewerb im Rahmen der Kontinentaltagung zur Verfügung: <https://sites.google.com/view/kontinentaltagung2024/startseite/kontinentalwettbewerb>

⁵ Website der *DaF-Brücke*: <https://sites.google.com/view/dafbruecke/startseite>



Abbildung 5, 6 und 7: Der 2. und 3. Preis des Videowettbewerbs gingen nach Bolivien an Anna Micaela Chávez Huanca (links) und Nataly Torrez Torrelío (rechts). Den Sonderpreis erhielt Gabriela Geller aus Brasilien. Überreicht wurden die Preise von Puneet Kaur für den IDV und von Geraldo de Carvalho für das Organisationsteam der Kontinentaltagung © ABOLPA

DaF-Brücke vor mehr als zwanzig Jahren. Die bis 2021 erschienenen 15 Ausgaben standen abwechselnd unter der redaktionellen Leitung einzelner DLV der Region.

2023 entstand im Rahmen eines der vielen Online-Treffen der „Glühweinrunde“ die Initiative, die Zeitschrift wiederzubeleben. Gleichzeitig sollte die Gelegenheit genutzt werden, einige Dinge zu verändern. Neu ist das länderübergreifende Redaktionskomitee, das sich um die Publikation kümmert. Ebenfalls neu ist, dass die Auswahl und Beurteilung der wissenschaftlichen Beiträge durch ein Double-blind-review-Verfahren erfolgt, um die Qualität der Artikel sicherzustellen. Pünktlich zum 4. Andinen Deutschlehrendenkongress konnten wir dann dank einiger nächtlicher Extrarunden der Redaktionsmitglieder und der Grafikdesignerin die Ausgabe 2024 ausnahmsweise als Print-Zeitschrift präsentieren, die sehr positive Reaktionen hervorgerufen hat.

Die *DaF-Brücke* informiert über aktuelle Forschungsprojekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika und fördert den fachlichen Austausch mit Expertinnen und Experten aus der DACHL-Region sowie weltweit. In der Zeitschrift veröffentlichen sowohl renommierte Forschende und erfahrene Lehrkräfte als auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die Einblicke in Studienprojekte, Abschlussarbeiten und ähnliche Vorhaben geben.

Um dem Profil einer DLV-Publikation treu zu bleiben und auch Berichten aus der Unterrichtspraxis, Lehr- und

Lernprojekten sowie der DLV-Arbeit eine Plattform zu bieten, ist für die Zukunft zusätzlich zur *DaF-Brücke* als indizierter wissenschaftlicher Fachzeitschrift ein ergänzender Online-Blog, das *DaF-Brücke* Magazin, geplant, der auch verschiedene multimediale Formate beinhalten wird.

Mit den Erfahrungen der ersten Ausgabe und unter den neuen Prämissen plant das Redaktionskomitee nun das nächste Heft zum Thema „Deutsch lernen mit Literatur“.

Regionales Delegiertenseminar in Bolivien

Der bereits erwähnte 4. Andine Deutschlehrendenkongress in Sucre (Bolivien) stattfand, bot eine willkommene Gelegenheit, nach viereinhalb Jahren wieder ein regionales Delegiertenseminar in Präsenz zu organisieren – mit finanzieller Unterstützung des IDV. In diesem Rahmen wurden Vertreterinnen und Vertreter der lateinamerikanischen Deutschlehrendenverbände zu einem persönlichen Austausch eingeladen.

Am 19. Oktober kamen Delegierte aus Argentinien, Bolivien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko, Paraguay, Peru, Uruguay sowie eine Vertreterin aus Ecuador zusammen – gemeinsam mit der IDV-Generalsekretärin Puneet Kaur und dem Generalsekretär des FIPLV, Geraldo de Carvalho.



Abbildung 8: Die Ausgabe 2024 der *DaF-Brücke* wurde während der Pausen im Innenhof der Universität Sucre an die Kongressteilnehmenden verteilt © Anke Holzapfel



Abbildung 9: Mitglieder des Redaktionskomitees der *DaF-Brücke* präsentieren die neue Ausgabe bei der Abschlussveranstaltung des 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses in der Universität von Sucre, Bolivien. © Anna-Katharina Elstermann

Das Treffen bot den Teilnehmenden aus zehn lateinamerikanischen Ländern die Gelegenheit, sich persönlich kennenzulernen – ein wichtiger Aspekt, da trotz eines stabilen „harten Kerns“ in den Deutschlehrendenverbänden (DLV) regelmäßig neue Akteurinnen und Akteure hinzukommen. Für eine vertrauensvolle und effektive Zusammenarbeit ist persönlicher Kontakt unerlässlich.

Im Mittelpunkt standen der Austausch über den aktuellen Stand der DLV-Arbeit in den jeweiligen Ländern sowie die Diskussion gemeinsamer Herausforderungen und möglicher Lösungsansätze. Zugleich wurden Perspektiven für eine intensivere regionale Kooperation ausgelotet.

Besonders im Fokus stand das Potenzial, den reichen Erfahrungsschatz der aktiven DLV zu nutzen, um Länder mit inaktiven oder noch nicht bestehenden Verbänden zu unterstützen – etwa durch virtuelle Zusammenarbeit oder Beratung beim Aufbau nationaler Strukturen. In den vergangenen Monaten war dies bereits erfolgreich in Kooperation mit der kubanischen ACEG möglich. Ein ähnlicher Impuls soll nun den Kolleginnen und Kollegen in Ecuador helfen, einen DLV neu zu gründen.

Neben den inhaltlichen Arbeitseinheiten wurde bewusst Raum für informellen Austausch geschaffen – etwa bei einem exklusiven Mittagessen für die Teilnehmenden sowie einem Abendessen an einem geschichtsträchtigen Ort, zu dem auch Gäste von deutschen Universitäten, Verlagen, der DW und der IDT eingeladen waren. Diese Begegnungen förderten nicht nur die persönliche Vernetzung, sondern verliehen der Zusammenarbeit neue Dynamik – ein Schwung, der auch in den seither wieder virtuell stattfindenden Treffen der „Glühweinrunde“ deutlich spürbar ist.

Zirkeltr@ining DaF - virtuelle Fortbildungsreihe

Ein weiteres Beispiel für gute regionale Kooperation ist das Zirkeltr@ining DaF⁶: Recht bald nach Beginn der COVID-19-Pandemie entstand diese „digitale Fortbildungsreihe rund um den Globus“ auf Initiative mehrerer DAAD-Lektorinnen und -Lektoren aus Argentinien und Paraguay in Kooperation mit dem argentinischen DLV

6 Website des Zirkeltr@inings DaF: <https://sites.google.com/view/zirkeltrainingdaf/startseite>

(VDLDA). Schon bald fanden die einmal monatlich stattfindenden kostenlosen virtuellen Fortbildungen großen Anklang, nicht nur in ganz Lateinamerika, sondern auch bei Teilnehmenden weltweit.

In den folgenden Jahren änderte sich die Zusammensetzung des Organisationsteams, sodass zuletzt sowohl das Goethe-Institut Buenos Aires (Argentinien), die DAAD-Lektorate in Montevideo (Uruguay) und Seoul (Südkorea) als auch der bolivianische DLV (ABOLPA) in die Organisation eingebunden waren.

Aber nicht nur im Organisationsteam selbst kooperierten verschiedene Institutionen und Deutschlehrendenverbände, auch für die Bewerbung der einzelnen Fortbildungen und die Anwerbung von geeigneten Referentinnen und Referenten war und ist die regionale Kooperation zwischen den DLV von größter Bedeutung.

Perspektiven Lateinamerika

Es ist seit jeher ein Desiderat des IDV und der DLV in Lateinamerika, weitere Deutschlehrendenverbände, insbesondere in der Großregion Zentralamerika und Karibik, zu gründen. Auf Initiative des Goethe-Instituts Mexiko fand daher im März 2018 gemeinsam mit dem IDV und der DAAD-Vertretung ein Impulsworkshop in Granada (Nicaragua) statt, um Know-how zur Verbandsgründung und sprachenpolitischen Arbeit zu vermitteln. Es war auch das Ziel, Vertreterinnen und Vertreter aus Nicaragua, El Salvador, Panama, Costa Rica und Honduras zu motivieren, in ihren Ländern einen Verband zu gründen. Der wenig später ausbrechende Bürgerkrieg in Nicaragua sowie die eineinhalb Jahre später beginnende COVID-19-Pandemie haben – neben weiteren Faktoren – das Vorhaben so stark beeinträchtigt, dass es bis heute nicht realisiert werden konnte.

Angesichts der unterschiedlichen Situationen in den einzelnen Ländern und der oft nicht zu unterschätzenden bürokratischen Hürden, die einer Verbandsgründung im Wege stehen können, wird daher die Möglichkeit eines Netzwerks von DaF-Lehrenden in Ländern ohne DLV erwogen. Auf diese Weise hätten Deutschlehrende, die in einem Land ohne DLV tätig sind, die Möglichkeit, Zugang zu einem größeren Verbandsnetz zu haben und zugleich am regen Austausch unter den lateinamerikanischen Verbänden u. a. über sprachenpolitische Diskussionen und Maßnahmen teilzuhaben. Aufgabe der einzelnen lateinamerikanischen DLV wäre es somit, Kontakt zu potentiellen DaF-Lehrpersonen in der Region aufzunehmen, um nach und nach ein Netzwerk aufzubauen. Noch handelt es sich um ein Vorhaben, das einer konkreten



Abbildung 10 und 11: Die Teilnehmenden des Delegiertenseminars mit der IDV-Generalsekretärin und dem FIPLV-Generalsekretär im historischen Innenhof der Universität in Sucre und während des Seminars, Bolivien
© Claudia Ullrich

Planung bedarf, das aber bereits auf der Aufgabenliste für die Online-Treffen 2025 steht.

Auf Anregung der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), der die DLV in Lateinamerika wie alle Mitgliedsverbände des IDV angehören, zeichnet sich zudem ein weiteres Projekt ab, das darauf abzielt, ein Netzwerk mit Verbänden weiterer (Fremd-) Sprachenlehrenden zu bilden. Erste Schritte wurden bereits in zwei Ländern unternommen: In Brasilien führten der brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband BraDLV, der FIPLV-Generalsekretär und das



Abbildung 12 und 13: Zwei ausgewählte Beispiele der virtuellen Fortbildungsreihe

Goethe-Institut São Paulo erste Gespräche mit dem Ziel, zu eruieren, wann sich ein Symposium realisieren ließe, das Lehrende unterschiedlicher Fremdsprachen unter einem Dach versammelt. Und in Mexiko wurden auf Initiative der damaligen Präsidentin des mexikanischen DLV (AMPAL), Adriana R. Galván Torres, im Rahmen der AMPAL-Tagung 2025 in Guadalajara Náhuatl-Lehrkräfte eingeladen, am kulturellen Rahmenprogramm teilzunehmen – ein wichtiger Schritt zur Vernetzung mit Lehrenden indigener Sprachen (siehe auch den Beitrag von Adriana R. Galván Torres).

Dank der vorbildhaften (Online-)Vernetzung im Großraum Lateinamerika und den regelmäßig stattfindenden Treffen der „Glühweinrunde“ am Freitagabend (!) wimmelt es von Ideen für internationale Kooperationen, gemeinsame Projekte, Delegiertenseminare im Rahmen von lokalen Tagungen usw., so dass damit zu rechnen ist, dass bald wieder etwas Neues entstehen wird, zumal zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags das Jahr 2025 gerade erst begonnen hat.

Ein regionales Projekt ist schon in Vorbereitung und soll bis spätestens Mitte 2025 umgesetzt werden:

ein gemeinsamer Webauftritt der lateinamerikanischen DLV7, der nicht nur die Vernetzungsarbeit, sondern auch die gemeinsamen Projekte wie beispielsweise die Kontinentaltagung und die *DaF-Brücke* sichtbar macht. Ein regionaler DaF-Kalender soll auf regionale und für DaF-Lehrkräfte interessante internationale Veranstaltungen aufmerksam machen, aber vor allem darüber informieren, was DLV in Lateinamerika leisten (können), Best-Practice-Beispiele zur Verbandsarbeit und Sprachenpolitik vorstellen, gute Gründe für das Deutschlernen und den DaF-Lehrberuf aufzeigen und Lust darauf machen, sich in der DLV-Arbeit auf nationaler und regionaler Ebene zu engagieren.

Zum Schluss sei noch erlaubt, zu erwähnen, dass der vorliegende Artikel auch das Ergebnis der Arbeit in einem Netzwerk ist: Durch die große Erfahrung bezüglich der virtuellen Kooperation in der Region konnte er wunderbar schnell und effektiv geplant und in sechs Händen geschrieben werden.

7 Website der lateinamerikanischen DLV (bald) zu erreichen unter: <https://sites.google.com/view/dlv-lateinamerika/home>

Kurzbiographien

Geraldo de Carvalho ist Leiter der Spracharbeit am Werther Institut Juiz de Fora, beeidigter Übersetzer und Generalsekretär des FIPLV (International Federation of Language Teacher Associations). Seit 2024 arbeitet er im Redaktionskomitee der *DaF-Brücke* mit. Während seiner achtjährigen Tätigkeit als Schriftleiter des IDV (2013-2021) engagierte er sich hauptsächlich im Bereich der Sprachenpolitik und war von 2017 bis 2021 im DACHL-Gremium des IDV tätig. Er studierte Rechtswissenschaft, schrieb seine Masterarbeit im Bereich Linguistik (Übersetzungswissenschaft) und promovierte 2010 ebenfalls im Bereich Linguistik mit Schwerpunkt auf Übersetzung heiliger Texte.

Kristina Müller war lange Zeit DaF-Lehrkraft und Dozentin an der Universidad de Antioquia und anderen Institutionen in Medellín, Kolumbien. Von 2021 bis 2024 leitete sie die Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit am Humboldt-Institut und von 2022-2024 war sie als Präsidentin mitverantwortlich für die Reaktivierung des kolumbianischen Deutschlehrerverbandes APAC. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind DaF-Lehreraus- und -fortbildung, DaF im Kontext von Ausbildungs-, Studien- und Berufsperspektiven in Deutschland.

Claudia Ullrich unterrichtete zunächst am Goethe-Institut La Paz und ist seit 2013 DAAD- bzw. Ortslektorin an der Universidad Católica Boliviana. Seit 2015 engagiert sie sich im Vorstand des bolivianischen DLV ABOLPA, seit 2017 als dessen Vorsitzende. Sie arbeitet im Redaktionskomitee der *DaF-Brücke* und im Organisationsteam des Zirkeltrainings DaF mit. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Sprachkontaktforschung und Mehrsprachigkeit gerade auch im Kontext mit indigenen Sprachen, Landeskunde und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht und das und die Deutsche(n) in Bolivien.



©Getty Images (soiStock) IDT IN LÜBECK:

VIELFALT FEIERN!

Besuchen Sie uns am Klett-Sprachen-Stand und entdecken Sie aktuelle Lehrwerke, passgenaue Materialien und vieles mehr! Sie finden uns in der Rotunde im Foyer an Stand R7/R8.

28. Juli – 1. August 2025

Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT)

Musik- und Kongresshalle (MuK) in Lübeck, Deutschland



Alles zum Programm:
www.klett-sprachen.de/idt

Wirksamer Unterricht mit Materialien von Klett Sprachen

Sprachen fürs Leben!



Klett

Dekolonialität in der DaF-Lehrendenausbildung in Brasilien: ein Bericht

Anderson dos Santos, Deborah Marcellino de Mello, Ebal Bolacio, Laura Maia, José Mauro Pinheiro

Einführung

Seit einigen Jahren wird – nicht nur in Brasilien – in verschiedenen Wissensbereichen über Dekolonialität diskutiert. Dieser Denkansatz hat starke Verbindungen zu den dekolonialen Theorien in Lateinamerika und betont insbesondere die Perspektiven von marginalisierten Gruppen wie Afro-Brasilianern, indigenen Völkern und anderen ethnischen Minderheiten. In Lateinamerika finden wir die Grundlagen dieser Debatte z. B. in den Werken von Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo und Maria Lugones. In Brasilien sind Namen wie Leandro Queiroz, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Heloisa Buarque de Hollanda und viele andere zu nennen. Diese Diskussionen haben auch in den Fremdsprachenunterricht Einzug gehalten und werfen Fragen zu einer Denkweise auf, die noch immer vom kolonialen Erbe geprägt ist.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht in Brasilien gibt es auch eine wachsende Bewegung, die sich mit Fragen der Entkolonialisierung des Denkens befasst. Als Beispiel sei hier die Gruppe von Wissenschaftler*innen des Projekts Zeitgeist genannt, die Diskussionen zu diesem Thema anstößt und derzeit ein eigenes Lehrwerk für den DaF-Unterricht im brasilianischen akademischen Kontext konzipiert (vgl. Aquino / Ferreira 2023; Uphoff / Arantes 2023). Die brasilianischen Deutschlehrendenverbände verfolgen aufmerksam seit einiger Zeit diese Entwicklungen. Aus diesem Grund hat der Deutschlehrendenverband von Rio de Janeiro beschlossen, im Jahr 2024 Treffen zu diesem Thema zu organisieren und zwei Workshops anzubieten, die im Mai und November 2024 stattfanden. Auf die in diesen beiden Treffen behandelten Themen und ihre Entwicklungen wird in diesem Bericht eingegangen.

Dekoloniale Bewegungen und Praktiken im Deutschunterricht

Kann eine europäische Sprache dekolonial unterrichtet werden? Welche Rolle spielt dabei das Lehr- und Lernmaterial? Sind die im Unterricht vorgeschlagenen Ziele auf die Bedürfnisse und Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden aus historisch marginalisierten

Ländern abgestimmt? Und im Fall des DaF-Unterrichts in Brasilien: Spiegeln die – meist in Deutschland produzierten – Unterrichtsmaterialien die Vielfalt und die Identitätserfahrungen der brasilianischen Lernenden wider und stehen mit ihnen im Dialog?

Das Nachdenken über diese Themen ist entscheidend für den Aufbau einer egalitäreren Gesellschaft durch einen dekolonialen Bildungsansatz. Da Dekolonialität darauf abzielt, Raum für historisch marginalisierte Gruppen zu schaffen, ist es notwendig, die Behandlung relevanter soziokultureller Themen wie Rassismus, Familie, *Gender* und *Class* im DaF-Unterricht zu überdenken. Diese Neubewertung muss von einer Perspektive des Globalen Südens ausgehen, die die Pluralität der am Lehr-Lern-Prozess beteiligten Subjekte anerkennt.

Der von Deborah Mello (UERJ/Brasilien) und Anderson Santos (UFRJ/Brasilien) geführte Workshop „Dekoloniale Bewegungen und Praktiken im Deutschunterricht“ im Mai 2024 fokussierte sich auf die kritische Analyse internationaler und regionaler Lehrmaterialien. Während der Veranstaltung untersuchten wir weit verbreitete Lehrwerke, diskutierten ihre Grenzen und schlugen dekoloniale pädagogische Praktiken vor. Ziel war es, Strategien zur Anpassung dieser Materialien und zur Entwicklung neuer Ansätze, die ein Lernumfeld fördern sollen, in dem die Lernenden die Hauptakteure ihrer eigenen Bildungsreise sind.

Eine Herausforderung in Brasilien ist die starke Abhängigkeit von importierten Lehrwerken. Laut Uphoff (2009: 11) fällt es einheimischen DaF-Lehrenden schwer, auf diese zu verzichten, da es kaum nationale Alternativen auf dem Verlagsmarkt gibt und lehrbuchfreier Unterricht noch wenig verbreitet ist. Vor diesem Hintergrund wollte unser Workshop einen kritischen Blick auf die Auswahl von Bildern und Aktivitäten in Lehrwerken anregen, ihre pädagogischen Ziele hinterfragen und prüfen, ob sie der Realität brasilianischer Lernenden entsprechen.

Während der Veranstaltung erforschten wir Themen wie *Gender*, *Race* und *Class* sowie deren Überschneidungen (Collins, 2015) und schlugen Strategien zur Umsetzung dekolonialer Bewegungen im DaF-Unterricht vor.

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Anpassungen und neue Aktivitäten zu entwickeln, die im Klassenzimmer für einen kritischen und transformativen Unterricht angewendet werden sollen.

Wir teilen die Auffassung von Matos (2023), dass Dekolonialität mehr als ein theoretisches Konzept „ein Projekt, eine Agenda und eine Art zu leben“ ist, die in den Bildungsbereich aufgenommen werden kann und sollte. In diesem Sinne lassen wir uns von einer Bildung als Überschreitung (hooks, 2013) und Praxis der Freiheit (Freire, 2008) inspirieren, wobei wir die Sprache als Raum des Widerstands und der Re-Existenz anerkennen (Souza, 2011). Wie Pennycook (2006) betont, muss sich die angewandte Linguistik für soziale Praktiken einsetzen und Machtstrukturen in Lehr- und Lernprozessen hinterfragen und verändern.

Der Workshop bot auf diese Weise nicht nur Raum für Reflexion, sondern auch für das Experimentieren und die kollektive Entwicklung neuer Lehrmethoden. Dies unterstrich die Bedeutung eines Sprachunterrichts, der die Vielfalt der Erfahrungen und Hintergründe der Beteiligten berücksichtigt und zu einem integrativen, kritischen und emanzipatorischen Bildungsumfeld beiträgt.

DaF im Gegenstrom: Impulse für den inklusiven, dekolonialen und diversen DaF-Unterricht

Im November 2024 fand der Workshop „DaF im Gegenstrom: Impulse für den inklusiven, dekolonialen und diversen DaF-Unterricht“. Ziel der Veranstaltung war es, dekoloniale Ansätze praxisnah und zugänglich in den Mittelpunkt zu stellen. Zwei zentrale Fragestellungen leiteten die Diskussion unter Lehrkräften, die über den traditionellen DaF-Diskurs hinausblicken wollten: Zum einen wurde die zentrale Rolle der internationalen Lehrwerke im brasilianischen DaF-Unterricht hinterfragt. Zum anderen wurde erörtert, wie man alternative Ansätze konkret stärken kann.

José Mauro Pinheiro (UERJ/Brasilien) eröffnete den inhaltlichen Teil des Workshops mit Überlegungen zu den Begriffen Interkulturalität und Dekolonialität in Anlehnung an Walsh (2009). Nach der US-amerikanischen Autorin geht es dabei nicht nur um die Annahme der Sichtweise des anderen, da dies bestehende Machtdynamiken unangetastet ließe. Kritische Interkulturalität zielt dagegen auf deren Abbau. Mit Verweis auf Kilomba (2020) betonte er außerdem die politische Bedeutung der Positionierung von Lehrkräften aus dem globalen Süden als wissensproduzierende Subjekte.

Anschließend präsentierte Laura Maia (UFRJ/Brazilien) zentrale Aspekte der Lehr- und Lernmaterialforschung aus einer dekolonialen Perspektive. Sie bezog sich auf Kumaravadivelu (2016) und dessen Kritik an der Idealisierung des Muttersprachlers, die internationale Lehrwerke prägt. Dies fördert die Unterordnung von Lernenden unter Muttersprachler*innen und legitimiert deren Autorität über Sprache, Curricula, Lehr- und Lernmethoden – letztlich auch über die Kultur selbst, indem sprachliche und kulturelle Dimensionen jenseits des Zielsprachenraums nicht berücksichtigt werden.

Diese Problematik wird in der brasilianischen Fremdsprachendidaktik zunehmend anerkannt, wodurch in den letzten Jahren inländische Lehr- und Lernmaterialien entstanden sind, die sich an den Bedürfnissen lokaler Lernenden orientieren. Einige Beispiele wurden den Teilnehmenden als Anregung vorgelegt (s. Aquino & Ferreira, 2022; Pinto Júnior, 2020). Angesichts der Komplexität der Lehrmaterialentwicklung erkennen wir jedoch, dass das Analysieren, Anpassen und ein kritischer Umgang mit importierten Materialien ebenfalls Wege sind, gegen den Strom zu handeln.

Im praktischen Teil des Workshops wurden die Teilnehmenden mit konkreten Problemsituationen aus der Unterrichtspraxis konfrontiert, mit denen sie sich aus einer dekolonialen Sicht auseinandersetzen sollten. So wurde diskutiert, wie mit Bildern vermeintlich „typischer“ Familien umzugehen ist, die ausschließlich weiße Personen zeigen, obwohl diese Darstellung weder in Brasilien noch in vielen deutschsprachigen Regionen der Realität entspricht. KI-generierte Bilder und diverse Bilddatenbanken wurden in diesem Zusammenhang als Alternativen vorgeschlagen. Ein weiterer Vorschlag war, Lernende zu ermutigen, ihre eigenen Familien darzustellen, um vielfältige Lebensrealitäten einzubeziehen.

Schließlich wurden die Teilnehmenden dazu eingeladen, auf Basis authentischer Impulse aus der deutschsprachigen Medienlandschaft (u. a. Nachrichten, Bilder, Lieder, Memes) Unterrichtskonzepte zu den Themen Umwelt, Familie oder Reisen zu entwerfen. Durch die Verknüpfung mit Querschnittsthemen wie Gender, Race oder Class wurde Dekolonialität praxisnah umgesetzt, was zu kontextsensiblen, diversitätsorientierten Didaktisierungsvorschlägen führte.

Ausblick

Gesellschaftskritische Themen, einst randständig im DaF-Unterricht, sind heute unverzichtbar. Doch wie lässt sich diese komplexe Realität im Klassenzimmer abbilden, wenn sie in den Unterrichtsmaterialien fehlt? Die im Bericht behandelten Workshops zeigten, dass dekoloniale Perspektiven wertvolle Impulse bieten. Besonders die Reflexion der Lehrenden aus brasilianischer Perspektive erwies sich als aufschlussreich. Um die kritische Aus- und Weiterbildung brasilianischer DaF-Lehrenden nachhaltig zu stärken, sind weitere Veranstaltungen dieser Art wünschenswert, was sich mit der Unterstützung von den regionalen Deutschlehrendenverbänden verwirklichen lässt.

Literaturverzeichnis (in Auswahl):

- AQUINO, Marceli; FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 17, 1-33, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill (2015). „Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão“. Moreno, Renata (org.) Reflexões e Práticas de Transformação Feminista, São Paulo: SOF, p. 13-42.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.
- KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. TESOL quarterly, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- MATOS, Doris Cristina V.S.; FONSECA, Mariana Augusta C.S. Borderlands/la frontera: a (de)colonialidade da linguagem sob a ótica da linguística aplicada. Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos. Org.: Hashiguti, Simone T.; Cadilhe, Alexandre J. e Silva, Ivani R.; 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;
- PINTO JR., Carlos Guedes. Black lives matter: efeitos e sentidos da teoria racial crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.
- UPHOFF, Dörthe. O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.
- UPHOFF, Dörthe; ARANTES, Poliana Coeli C. Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. Revista Interdisciplinar Sulear, v. 06, n. 14, 28-44, 2023.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

Autor:innen

Ebal Bolacio, M.A. an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Promotion an der Katholischen Universität von Rio de Janeiro, ist seit 2018 Professor für DaF an der Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasilien. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Deutschlehrenden-ausbildung, Übersetzung, Phonetik und Sprach(en) politik.

Laura Maia studierte Deutsch-Portugiesisch und ist derzeit Master-Studentin in Angewandter Linguistik an der Universidade Federal do Rio de Janeiro (abgekürzt UFRJ, deutsch: Bundesuniversität Rio de Janeiro). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Lehr-Lern-Materialien und der Dekolonialität im Fremdsprachenunterricht.

José Mauro Pinheiro, M.A. und Promovierender an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (abgekürzt UERJ, deutsch: Staatliche Universität Rio de Janeiro). Hat schon an der Universidade Federal do Rio de Janeiro (Bundesuniversität Rio de Janeiro) als DaF-Dozent gearbeitet. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Kognitive Linguistik, Metaphern, digitale Kommunikation und DaF-Lehren und Lernen aus einer dekolonialen Sichtweise.

Deborah Marcellino de Mello, Masterstudentin an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (abgekürzt UERJ, deutsch: Staatliche Universität Rio de Janeiro). Sie ist Stipendiatin des Capes-Programms der brasilianischen Bundesregierung und hat als DaF-Dozentin an der UERJ gearbeitet. Ihr Forschungsgebiet ist angewandte Linguistik und dekoloniale Bildung.

Anderson dos Santos, Studierte Portugiesische/Deutsche Literatur an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Einen Teil seines Studiums absolvierte er als CAPES-Stipendiat an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Er verfügt über eine Fortbildung in DaF (UERJ) und einen Master-Abschluss in Literaturtheorie und Vergleichender Literaturwissenschaft (UERJ). Seit einigen Jahren unterrichtet er Deutsch. Derzeit ist er Dozent an der Universidade Federal Fluminense und Doktorand in Angewandter Linguistik an der Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Zertifikatslehrgang Deutsch Unterrichten International

Nehmen Sie an unserem Lehrgang teil und belegen Sie Ihre Kenntnisse im DaF-/DaZ-Bereich mit einem Zertifikat!



flexibel, live online, praxisnah



Qualifizierung für DaF-/DaZ-Lehrkräfte

Die Zukunft spricht telc

Von den Grundlagen bis zur Spezialisierung: mit authentischen telc Lehrmaterialien, Künstlicher Intelligenz, abwechslungsreichen Methoden, Förderung aller Fertigkeiten, Gruppen- und Einzelarbeit, interaktiven Selbstlernphasen

Ihre Vorteile auf einen Blick

- Praxisnah und zielgerichtet unterrichten
- International anerkanntes Zertifikat
- Made in Europe – weltweit zugänglich
- Für telc Prüfungszentren und alle modernen Sprachkurse

Teilnahmegebühr

- Basismodul (73 UE) 559 €
- Aufbaumodul (62 UE) 499 €
- E-Learning zur Vertiefung der erworbenen Kenntnisse mit frei wählbarem Thema und Zertifizierung inklusive!

telc gGmbH ist ein deutscher Bildungsanbieter. Als eines der führenden Unternehmen in der Sprachbildung bieten wir Ihnen Trainings, Sprachprüfungen und Lehrmaterialien – alles aus einer Hand.



Von den Anden ins Azubi-Leben: Mit dem Goethe-Institut neue Ausbildungswege entdecken

Luisa Friederici und Juliane Müller de Acevedo

Einleitung

Das Thema des Fachkräftemangels in Deutschland wird in den letzten Jahren ausgiebig sowohl in der Politik als auch in der allgemeinen Öffentlichkeit diskutiert und führte nicht zuletzt zum neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetz von 2023. Unter Fachkräften werden dabei sowohl Personen mit Studienabschluss als auch mit einer abgeschlossenen zweijährigen Berufsausbildung verstanden. Aus dem Bericht der deutschen Industrie- und Handelskammer (2024) geht hervor, dass mehr als 80 Prozent der Unternehmen durch Fachkräftemangel negative Auswirkungen erwarten. Des Weiteren wird deutlich, dass branchenübergreifend Unternehmen mit Schwierigkeiten bei der Besetzung offener Stellen am häufigsten Stellen, die eine abgeschlossene duale Berufsausbildung voraussetzen, nicht besetzen können.

Eine Studie zur Bereitschaft von PASCH-Schüler*innen¹ in Brasilien zum Absolvieren einer Ausbildung in Deutschland (vgl. Müller de Acevedo/ Friederici/ Santana de Freitas/ Klinner i.V.), hatte zum Ergebnis, dass Schüler*innen eher Interesse an einer Ausbildung in Deutschland haben, wenn sie von nicht-elitären Schulen kommen, schon über die Möglichkeiten der dualen Ausbildung in Deutschland informiert sind, das Ziel haben in Deutschland zu arbeiten und ein Praktikum in Deutschland absolviert haben. Insbesondere der Aspekt der Informationsarbeit ist von großer Bedeutung, da sich die Ausbildungssysteme zwischen Südamerika und Deutschland stark unterscheiden (vgl. hierzu Müller de Acevedo/ Friederici 2023).

Im Gegensatz zum Angebot des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) für Studieninteressierte gibt es keine deutsche Mittlerorganisation mit dem

Auftrag der Informationsarbeit und finanziellen Mitteln für Ausbildungsinteressierte in Südamerika.

Aufgrund der drei hier aufgeführten Aspekte hat das Goethe-Institut die Initiative „Duale Ausbildungsmobilität Südamerika“ (DAMOS) gegründet, die unter ihrem Schirm verschiedene Aktivitäten zur Förderung der Ausbildungsmobilität von Südamerika nach Deutschland bündelt. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Aktivitäten für Schüler*innen

1. Beratung

Wie bereits erwähnt, ist die Informationsarbeit ein zentraler Aspekt von DAMOS, da wenig Vorkenntnisse zur dualen Ausbildung bei der Zielgruppe - südamerikanische Jugendliche mit Grundkenntnissen in Deutsch - vorhanden sind.

Im Rahmen von DAMOS bietet das Goethe-Institut regelmäßig virtuelle Informationsveranstaltungen an. Diese werden teilweise gemeinsam mit dem Customer Service der Bundesagentur für Arbeit (BA) durchgeführt. Die DAMOS-Teilnehmenden, junge Erwachsene, die vom Goethe-Institut in ihren Ausbildungsbestrebungen unterstützt werden, werden vom Customer Service als Individualkund*innen erfasst und beraten. Das Ziel des Customer Service ist es, einen geeigneten Ausbildungsbetrieb in Deutschland zu finden.

Im Jahr 2024 wurden insgesamt 21 Informationsveranstaltungen zum Thema Berufsausbildung in Deutschland angeboten, sowohl online als auch vor Ort, teils gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit. Etwa 850 Personen, darunter PASCH-Schüler*innen, Alumni, Lehrkräfte und Eltern, nahmen daran teil. Im September 2024 fand eine Online-Karrieremesse mit 14 deutschen Unternehmen statt, die über 900 Personen erreichte. Hierbei haben deutsche Firmen sich und ihre Stellenangebote den potenziellen Auszubildenden vorgestellt.

In Kooperation mit dem Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in São Paulo wurde DAMOS innerhalb einer Webinar-Reihe zum Thema Fachkräfteeinwanderung vorgestellt. Es fanden acht Veranstaltungen

¹ PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“. Sie vernetzt weltweit mehr als 2.000 Schulen, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat. PASCH ist eine Initiative des Auswärtigen Amtes in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut (GI), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz (www.pasch-net.de).

zwischen März und Juni 2024 statt, die die brasilianische Öffentlichkeit via Zoom über die Themen Visaregulieren, Anerkennung von Abschlüssen, Duale Berufsausbildung und Digitalisierung informiert haben. Etwa 450 Personen haben an den digitalen Veranstaltungen teilgenommen. Bei der „Festa Alemanha no Brasil“, der 200-jährigen Jubiläumsfeier der deutschen Einwanderung nach Brasilien, wurden die Projekterfolge von DAMOS in einem Plenarvortrag im Einwanderungsmuseum knapp 5.000 Gästen vorgestellt. Dieses zeigt das beständige Interesse an der Mobilität zu Ausbildungszwecken sowie die Notwendigkeit, auf unterschiedlichen Kanälen und verschiedenen Partnern zu informieren und zu beraten.

Abgesehen von der notwendigen intensiven Informationsarbeit für Ausbildungsinteressierte wurde festgestellt, dass im südamerikanischen Raum viele interessierte Jugendliche von Schulen kommen, an denen das erforderliche Deutschniveau für die Aufnahme einer Ausbildung (in der Regel Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, GeR) nicht erreicht wird. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurde das Sprachtraining „Fit für die berufliche Mobilität“ im Auftrag der PASCH-Initiative entwickelt. Dieses Programm bereitet die Jugendlichen sprachlich und inhaltlich auf eine Ausbildung in Deutschland vor.

Das Sprachtraining kombiniert synchrone und asynchrone Elemente sowie Workshops zu verschiedenen Themenschwerpunkten. Dazu gehören unter anderem „Interkulturelles Training“ und „Arbeitsleben in Deutschland“. Diese Workshops sollen den Teilnehmenden nicht nur die notwendigen Sprachkenntnisse vermitteln, sondern sie auch auf die kulturellen und beruflichen Anforderungen in Deutschland vorbereiten. Eine detaillierte Beschreibung des Sprachtrainings findet sich in der Publikation von Müller de Acevedo et al. (2025).

Im Jahr 2024 haben 100 Personen an diesem Sprachtraining teilgenommen und weitere 60 Personen nahmen die zusätzlichen Workshops zu integrativen Zwecken an. Beide Angebote sind für die Teilnehmenden kostenfrei.

2. Jugendcamp

Das Ziel eines Ende 2024 in Brasilien durchgeführten Jugendcamps war es, ausbildungsinteressierte Jugendliche miteinander zu vernetzen und sie auf die Berufswahl vorzubereiten. An diesem Camp nahmen vierzehn Jugendliche aus verschiedenen Ländern Südamerikas teil. Während des Camps beschäftigten sich die Teilnehmenden nicht nur mit sprachlichen Aspekten, die für die Aufnahme einer Ausbildung in Deutschland relevant

sind, sondern sie nahmen auch an verschiedenen interaktiven und kollaborativen Aktivitäten teil. Diese Aktivitäten halfen ihnen dabei, ihre eigenen Interessen, Stärken und Schwächen zu erkennen.

Ein wichtiger Bestandteil des Jugendcamps war die Entwicklung eines Arbeitsheftes, das verschiedene Aufgaben und Übungen enthielt, die darauf abzielten, die Teilnehmenden auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten. Das Arbeitsheft wird in Zukunft auch kostenfrei auf der Plattform „Deutschstunde“ zur Verfügung gestellt, sodass es auch anderen interessierten Jugendlichen zugänglich ist. Die Deutschstunde² ist eine kostenfreie Plattform für Unterrichtsmaterialien, die vom Goethe-Institut unterhalten wird.

Durch diese umfassenden Maßnahmen wurden die Jugendlichen nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich auf eine Ausbildung in Deutschland vorbereitet. Das Camp bot ihnen die Möglichkeit, sich intensiv mit ihren beruflichen Zielen auseinanderzusetzen und wertvolle Erfahrungen zu sammeln, die ihnen auf ihrem weiteren beruflichen Weg von Nutzen sein werden.

3. Praktika in Deutschland

Um eine umfassende Vorstellung von der Arbeitswelt in Deutschland und den vielfältigen Möglichkeiten der Ausbildungsberufe zu erhalten, ist es äußerst sinnvoll, dass ausbildungsinteressierte Jugendliche die Gelegenheit bekommen, ein Praktikum in einem oder mehreren Ausbildungsbetrieben in Deutschland zu absolvieren. Laut der Studie von Müller de Acevedo et al. (2025) zeigen insbesondere Schüler*innen, die nicht von elitären Privatschulen kommen, ein großes Interesse an einer Ausbildung in Deutschland. Diese Zielgruppe verfügt jedoch häufig nicht über die finanziellen Mittel, um eine Reise und einen Aufenthalt in Deutschland selbst zu finanzieren.

Um dieser Herausforderung zu begegnen, arbeitet DAMOS in diesem Bereich mit verschiedenen Partnerinstitutionen zusammen. Ein Beispiel ist die Handwerkskammer Flensburg, die Verpflegung und Unterkunft für die Praktikantinnen zur Verfügung stellt. Die PASCH-Initiative finanziert die Reisekosten nach Flensburg für PASCH-Schüler*innen bzw. Alumni. Vor Ort haben die Jugendlichen die Möglichkeit, einige Tage in verschiedenen Betrieben zu hospitieren. Dadurch können sie sich ein genaues Bild von den Aufgaben und dem Arbeitsalltag

² https://www.goethe.de/prj/dlp/de?wt_sc=deutschstunde

machen und anschließend entscheiden, ob sie sich in diesem Betrieb für eine Ausbildung bewerben möchten.

Eine weitere Möglichkeit, die Arbeitswelt in Deutschland kennenzulernen, bietet das Stipendienprogramm „Deutsch + Beruf“, das vom Goethe-Institut weltweit in Zusammenarbeit mit der Dieter-Schwarz-Stiftung angeboten wird. Im Rahmen dieses Programms nehmen die Jugendlichen an einem intensiven Deutschkurs mit einem besonderen Fokus auf berufssprachlichen Aspekten teil. Zusätzlich können sie verschiedene Betriebe kennenlernen und dort hospitieren. Diese Erfahrungen sind äußerst wertvoll und helfen den Jugendlichen bei ihrer Berufswahl und der Entscheidung für eine Ausbildung in Deutschland.

4. Ausbildungspartnerschaften Lateinamerika (APAL)

Das Programm APAL wird in Südamerika als ein Teilbereich des umfassenderen DAMOS-Programms betrachtet. Es wurde im Jahr 2021 in El Salvador initiiert und zunächst auf andere mittelamerikanische Länder ausgeweitet, bevor es 2022 auch in Brasilien und 2024 in Kolumbien Fuß fasste. Diese Expansion zeigt die wachsende Bedeutung und den Erfolg des Programms in der Region Lateinamerika.

APAL ist eine Kooperation zwischen dem Goethe-Institut, der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit und verschiedenen Ausbildungsbetrieben in Deutschland. Das Programm bietet den Teilnehmenden einen umfassenden Deutschkurs, der die Niveaustufen A1 bis B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) abdeckt. Besonders bemerkenswert ist, dass der Kurs auf B2-Niveau häufig in Deutschland selbst absolviert wird. Dies ermöglicht den Teilnehmenden, bereits vor Beginn ihrer Ausbildung erste wertvolle Erfahrungen im Land und im Betrieb zu sammeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Programms ist der Bewerbungsprozess, den die Teilnehmenden bereits vor Beginn des Sprachkurses durchlaufen. Sie beginnen den Kurs erst, wenn sie einen zukünftigen Arbeitgeber in Deutschland gefunden haben. Dieser Arbeitgeber übernimmt dann die Kosten für den Sprachkurs, die Visumsunterlagen und die Reise zum Ausbildungsort. Darüber hinaus kümmert sich der Arbeitgeber auch um die Unterbringung der Auszubildenden, was den Teilnehmenden einen reibungslosen Übergang in ihr neues Umfeld ermöglicht.

Der aktuelle Fokus von APAL liegt besonders auf Auszubildenden in der Kranken- und Gesundheitspflege. Es gibt jedoch auch vereinzelt Ausschreibungen für technische Ausbildungsberufe, wie beispielsweise Mechatronik. Diese Vielfalt an Ausbildungsberufen zeigt die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Programms an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden.

Seit 2022 gibt es in Brasilien rund 90 Teilnehmende, die u.a. am Universitätsklinikum Bonn, den Helios-Kliniken, der Universitätsmedizin Göttingen und dem Diakonissen-Krankenhaus Speyer ihre Ausbildung absolvieren. Bis Jahresbeginn 2025 haben insgesamt lediglich zwei Teilnehmende die Ausbildung abgebrochen, was für den Erfolg des Projektes spricht. In Kolumbien lernt die erste APAL-Gruppe mit zwölf Teilnehmenden seit 2024 intensiv Deutsch und die Ausreise nach Deutschland ist für den Herbst 2025 geplant.

Die Teilnehmer des APAL-Programms haben insgesamt sehr positive Erfahrungen gemacht. Hier sind einige der wichtigsten Punkte, die Teilnehmende am Programm in Mexico hervorgehoben haben:

- 1. Sprachliche und interkulturelle Vorbereitung:** Die Teilnehmer betonten, wie gut sie durch das Goethe-Institut auf die sprachlichen und kulturellen Herausforderungen in Deutschland vorbereitet wurden. Die Lehrer*innen wurden als ausgezeichnet beschrieben, und der Unterricht war sowohl strukturiert als auch dynamisch und unterhaltsam.
- 2. Unterstützung bei der Organisation:** Viele Teilnehmende schätzten die umfangreiche Unterstützung, die sie sowohl in ihrem Heimatland als auch bei ihrer Ankunft in Deutschland erhielten. Dies umfasste Hilfe bei der Wohnungssuche, der Eröffnung eines Bankkontos und anderen administrativen Aufgaben.
- 3. Integration und Anpassung:** Die Teilnehmenden fühlten sich gut integriert und vorbereitet auf das Leben in Deutschland. Sie berichteten, dass sie durch das Programm besser in der Lage waren, sich in die deutsche Gesellschaft und Arbeitswelt einzufinden.
- 4. Persönliches Wachstum:** Einige Teilnehmer beschrieben, wie das Leben in Deutschland sie persönlich wachsen ließ. Trotz anfänglicher Herausforderungen, wie der Anpassung an eine neue Kultur und das Leben in einem fremden Land, fühlten sie sich gestärkt und bereichert durch die Erfahrungen.

5. **Berufliche Chancen:** Das Programm ermöglichte es den Teilnehmern, wertvolle berufliche Erfahrungen zu sammeln und ihre Karrierechancen zu verbessern. Besonders im Bereich der Kranken- und Gesundheitspflege konnten sie praktische Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die ihnen in ihrer beruflichen Laufbahn zugutekommen.

Insgesamt hat das APAL-Programm den Teilnehmern nicht nur bei der sprachlichen und beruflichen Vorbereitung geholfen, sondern auch bei ihrer persönlichen und kulturellen Entwicklung (Olbricht / Kobs 2022).

Aktivitäten für Lehrkräfte

Wenn die Ausbildungsmobilität für Jugendliche stärker in den Fokus der Arbeit von Mittlerorganisationen und der Schulen fällt, dann ist es eine logische Folge, dass Lehrkräfte benötigt werden, die diese Zielgruppe unterrichten können. Im Folgenden werden zwei Initiativen des Goethe-Instituts dargestellt, die zum Ziel haben, Lehrkräfte für die duale Ausbildungsmobilität zu qualifizieren. Beide wurden im Rahmen der Bildungsoffensive Deutsch (BOD) über das Goethe-Institut direkt vom Auswärtigen Amt finanziell gefördert.

1. Bildung eines Multiplikator*innen-Netzwerk für DAMOS

Wenn man die Landschaft des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Südamerika betrachtet, wird deutlich, dass das Thema der dualen Ausbildung bisher in der Fort- und Ausbildung von Lehrkräften keine große Rolle spielt. Allerdings ergreifen immer mehr junge Lernende die Möglichkeit, sich im Herkunftsland auf eine duale Ausbildung in Deutschland vorzubereiten. Daher besteht ein wachsender Bedarf an Lehrkräften, die sowohl an Schulen als auch an anderen Bildungseinrichtungen Unterricht für diese Zielgruppe anbieten können.

Anfang 2024 wurden neunzehn Lehrkräfte aus Schulen, Universitäten, die eine Kooperation auf Basis der Fortbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) mit dem Goethe-Institut führen³ und anderen Bildungsinstitutionen in Südamerika ausgewählt, die im Laufe des Jahres intensiv in den Themenbereichen duale Ausbildung in Deutschland, transkulturelle Kompetenz und Fortbildungsdidaktik geschult wurden. Das Ziel dieser Schulungen war es, Expert*innen auszubilden, die nach Abschluss des Projektes hochwertige Fortbildungen für

Lehrkräfte in Südamerika anbieten können, die sich thematisch mit der dualen Ausbildungsmobilität beschäftigen.

Das neu gebildete Multiplikator*innen-Netzwerk nahm unter anderem an einem Kongress teil, den das Goethe-Institut unter dem Titel „Keine Fachkräfte ohne Lehrkräfte“ in Berlin organisierte. Darüber hinaus besuchten die Multiplikator*innen ein Berufskolleg in Köln, wo sie sich mit Auszubildenden aus verschiedenen Fachbereichen austauschten. Sie lernten auch die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) kennen und gaben erste Workshops im Rahmen des Andinen Deutschlehrendenkongresses, der im Oktober 2025 in Sucre (Bolivien) stattfand.

Durch diese umfassenden Maßnahmen wurde nicht nur das Wissen und die Kompetenz der Lehrkräfte gestärkt, sondern auch ein Netzwerk geschaffen, das langfristig zur Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten für junge Lernende in Südamerika beitragen kann.

2. Entwicklung von hochwertigen Fortbildungsmaterialien

Obwohl das Multiplikator*innen-Netzwerk bereits Materialien für einzelne Fortbildungsworkshops zum Thema Ausbildungsmobilität erstellt, ist es ein zentrales Anliegen, grundlegendes und standardisiertes Fortbildungsmaterial zu entwickeln, das weltweit eingesetzt werden kann. Aus diesem Grund wurde beschlossen, Zusatzmaterial zum Band 4 „Aufgaben, Übungen, Interaktion“ des Fort- und Weiterbildungsprogramms des Goethe-Instituts „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) zu entwickeln. Ein Autorenteam, dem auch erfahrene Hochschul-Dozent*innen angehörten, wurde zusammengestellt, um die Texte für die Grundlagenlektüre zu verfassen. Zusätzlich erarbeiteten sie Anwendungs-, Erkundungs- und Reflexionsaufgaben, wie sie aus den DLL-Bänden bekannt sind. Dieses Zusatzmodul mit dem Schwerpunkt „Deutsch für den Beruf“ soll zukünftig in den Band DLL 4 „Aufgaben, Übungen, Interaktion“ integriert werden.

Inhaltlich beschäftigt sich das neue Modul sowohl mit den Rahmenbedingungen der Migration zukünftiger Fachkräfte als auch mit konkreten methodisch-didaktischen Aspekten, die für den Unterricht mit dieser Zielgruppe relevant sind. Ziel ist es, Lehrkräfte weltweit mit den notwendigen Werkzeugen und Kenntnissen auszustatten, um Lernende optimal auf eine berufliche Ausbildung in Deutschland vorzubereiten.

³ s. Dazu auch Artikel zu DLL-Hochschulkooperationen des Goethe-Instituts in diesem Heft

Ausblick

Das Goethe-Institut wird sich auch weiterhin in allen Bereichen der Ausbildungsmobilität engagieren. Ziel ist es, noch mehr Jugendlichen in Südamerika die Möglichkeit zu bieten, eine duale Ausbildung in Deutschland zu absolvieren. Dazu gehören die kontinuierliche Weiterentwicklung und Ausweitung der bestehenden Programme sowie die Schaffung neuer Initiativen. Das Goethe-Institut wird weiterhin eng mit Partnerinstitutionen zusammenarbeiten, um die notwendigen Ressourcen und Unterstützung bereitzustellen. Durch diese Maßnahmen soll langfristig der Fachkräftemangel in Deutschland gemindert und gleichzeitig die beruflichen Chancen junger Menschen in Südamerika verbessert werden.

Quellenverzeichnis

Deutsche Industrie- und Handelskammer (Hrsg.) (2023). DIHK-Report Fachkräfte 2023/2024. Fachkräfteengpässe gefährden Transformation und Innovation: Deutscher

Industrie- und Handelskammertag e. V. Abrufbar unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/107882/f8e2f248f04aaf10e622d5a0fcb38df9/dihk-fachkraeftereport-2023-data.pdf> (Stand: 28.02.2025)

Friederici, Luisa/Müller de Acevedo, Juliane (2023).

Mobilidade para a Formação Profissional Dual. In: Themoteo, Reinaldo J. / Lopez-Leimann, Carmen (Hrsg.). As relações Brasil-Europa diante do mundo em transformação = Brazil-Europe Relations facing the changing world. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 63–90.

Müller de Acevedo, Juliane / Friederici, Luisa / Santana de Freitas, Diego/Klinner, Jörg (i.V.).

Duale Ausbildungsmobilität Südamerika (DAMOS): Entwicklung eines Sprachtrainings auf Grundlage von Migrationsbereitschaft zu Ausbildungszwecken am Beispiel Brasilien. In Prikoszovits, Matthias / Niederhaus, Constanze (Hrsg.). Deutsch für den Beruf aus internationaler Perspektive (=Kommunizieren im Beruf 8). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Olbrich, Tanja / Kobs, Michael (2022): Dank APAL eine duale Ausbildung in Deutschland. Interview, In: Jahrbuch Goethe-Institut 2022–2023. abrufbar unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf305/jahrbuch-2022-apal-interview-ambar-09-05-2023-de-final-lang.pdf>

Projektbeispiele des BraDLV zum 200. Jahrestag der deutschen Einwanderung in Brasilien

Gisela Hass Spindler

Einführung

Im Rahmen der Arbeit des Brasilianischen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (BraDLV) war die 200-Jahr-Feier der deutschen Einwanderung in Brasilien das bedeutendste und wertvollste Ereignis des Jahres 2024, insbesondere im Süden, wo ein großer Teil der Bevölkerung deutsche Wurzeln hat. Obwohl die Ankunfts-jahre der Immigranten unterschiedlich sind, feierte das Land im Jahr 2024 gemeinsam sein deutsches Erbe, da 1824 offiziell als Beginn der deutschen Einwanderung in Brasilien anerkannt wird. Bei den vielfältigen Veranstaltungen wollten wir sowohl auf die Vergangenheit blicken, auf das, was wir von unseren Vorfahren gelernt und erhalten haben, als auch auf die Gegenwart, auf das, was wir in unserer neuen Heimat geworden sind und was wir bisher aufgebaut haben. Gleichzeitig richteten wir unseren Blick in die Zukunft, auf das, was wir noch erreichen

wollen, und auf die Herausforderungen, die vor uns liegen.

Schon im Jahr 2023 fingen die Vorbereitungen auf das vorliegende Jubiläum an. Der Regionalverband ARPA (Associação Riograndense de Professores de Alemão) war zusammen mit dem BraDLV aktiv an der Planung der Feierlichkeiten durch die bundesstaatliche Regierung von Rio Grande do Sul beteiligt, insbesondere in der Unterkommission „Deutsche Sprache“. Unsere Absicht war es, die Arbeit der Deutschlehrendenverbände sowie der Deutschlehrenden und -lernenden sichtbar zu machen und sie zu zentralen Akteuren der Feierlichkeiten zu machen. Gemeinsam haben wir mehrere Projekte entwickelt, die im Laufe des Jahres 2024 im Hinblick auf Deutsch im Kontext der Sprachenpolitik in Brasilien, insbesondere was Mehrsprachigkeit betrifft, umgesetzt wurden. Einige davon werden in diesem Kurzbericht vorgestellt.



Abbildungen 1, 2 und 3: Bildimpressionen der 200. Feier



Beispiel 1 – Rede der BraDLV-Vorsitzenden im Bundessenat in der brasilianischen Hauptstadt Brasília

Der brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband nahm am 4. Juli 2024 auf Einladung von Senator Flávio Arns an der feierlichen Sitzung des Bundessenats zu Ehren des 200. Jahrestages der deutschen Einwanderung nach Brasilien teil. Neben anderen Behördenvertreterinnen und -vertretern sowie Gästen war auch die deutsche Botschafterin Bettina Cadenbach anwesend. In ihrer Rede dankte Gisela Hass Spindler, die BraDLV-Präsidentin, ihren deutsch-russischen Vorfahren, aber auch allen anderen Einwanderern dafür, dass sie Brasilien als ihre Heimat gewählt und ein Vermächtnis von Ausdauer, Entwicklung und Mut in dem Land hinterlassen haben, in dem auch deren Nachkommen gedeihen konnten und können.

Anschließend stellte sie den brasilianischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrerverband vor, der sich aus sieben Regionalverbänden zusammensetzt: dem Deutschlehrerverband in Rio Grande do Sul, dem Verband in Santa Catarina, dem Verband in Paraná, dem Verband in São Paulo, dem Verband in Rio de Janeiro, dem Verband in Minas Gerais und dem Verband

Centro-Oeste mit insgesamt 650 Mitgliedern. Sie erwähnte ebenfalls die Verbindungen zum Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) und verwies auf die wichtigsten partnerschaftlichen Aktivitäten wie die Kontinentaltagung Lateinamerika, den Brasilianischen Deutschlehrendenkongress und die Reihenfortbildungen „Deutsch vernetzt“. Sie wies ebenfalls auf die Kontakte zu anderen Fremdsprachen hin: einerseits zu EUNIC in Brasilien mit dem Anliegen, in Zukunft eine gemeinsame Veranstaltung zu organisieren, andererseits zur *International Federation of Language Teacher Associations* (FIPLV). Es folgte ein kurzer Bericht über die Aktivitäten zur 200-Jahr-Feier (siehe weitere Beispiele unten).

Abschließend hob Gisela Spindler die Herausforderungen hervor, die BraDLV beschäftigen und bewegen und die dem BraDLV-Vorstand am Herzen liegen: „Wir wollen einen qualitativ hochwertigen Deutschunterricht und brauchen dafür Fortbildungsmöglichkeiten. Angesichts des Mangels an Deutschlehrkräften unterstützen wir Initiativen, die das Problem lösen oder abmildern sollen, nämlich den direkten Kontakt zu Studierenden, die Verbesserung der Qualität der Lehrpläne, Fortbildungs- und Austauschmöglichkeiten für Lehrkräfte, unabhängig

davon, ob es sich um erfahrene oder frischgebackene Absolventen handelt, die Finanzierung von Studierenden in ihrer Ausbildung durch Schulträger und die Schaffung neuer Kursformate, um den bestehenden Bedarf zu decken. Wir hoffen auf die Unterstützung unserer Vertreterinnen und Vertreter bei der Aufwertung des Lehrprozesses, denn motivierte und kompetente Lehrende sind für das Überleben einer Nation unerlässlich. Es ist ebenfalls unser Wunsch, dass der Unterricht zusätzlicher Sprachen, insbesondere Deutsch, in den Lehrplänen der Schulen beibehalten und ausgebaut wird. Daher sprechen wir uns für die Mehrsprachigkeit und die freie Wahl der zweiten modernen Fremdsprache in den Schulen aus, indem jede Migrationsbewegung und die sprachliche und kulturelle Vielfalt Brasiliens respektiert werden.“

Beispiel 2 – Wettbewerb: Auswanderungsgeschichten für Lehrkräfte und Lernende

Aufgrund der starken historischen Verbindung zwischen dem Bundesstaat Rio Grande do Sul und der deutschen Kultur spielt die Einwanderung in Schulen, die Deutschunterricht in dieser Region anbieten, eine wichtige Rolle. Deutsche Einwanderer haben über Generationen hinweg maßgeblich zur Vielfalt, Kultur und Entwicklung des Bundesstaates beigetragen. Seine Geschichte ist ein integraler Bestandteil des Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache an Schulen und betont nicht nur die kulturelle Vielfalt, sondern vermittelt auch ein tiefes Verständnis für die Wurzeln und Einflüsse der deutschen Gemeinschaft in der Region. Die Einbeziehung dieses Themas bietet den Lernenden bzw. Studierenden die Möglichkeit, die Bedeutung und Auswirkungen der deutschen Einwanderung in Rio Grande do Sul besser zu verstehen und zu würdigen. Diese Geschichte dient als wichtiger Bezugspunkt für den interkulturellen Austausch und die Förderung des kulturellen Erbes im Bildungsumfeld.

Viele Geschichten aus dieser bedeutenden Zeit wurden noch nicht erzählt und warten darauf, aufgezeichnet zu werden. Ziel dieses Projekts ist die Veröffentlichung eines Buches, das diese spannenden Erzählungen zusammenträgt und eine Hommage an den 200. Jahrestag der deutschen Einwanderung darstellt. Dafür ein Beispiel einer dieser Kurzgeschichten, ein Beitrag von der Deutschschülerin Evelin Thaís Reichert, 14 Jahre, aus der Schule E.M.E.F. Cónego Alberto Schwade in Feliz in Rio Grande do Sul.



Abbildung 4: Poster des Wettbewerbs

Lebenserinnerungen der Familie Reichert

„Mein Urgroßvater väterlicherseits verließ die Region Arroio do Meio in Rio Grande do Sul und ging nach Santa Catarina. Damals hieß die Ortschaft Porto Novo, heute ist sie die Stadt São João do Oeste. Er überquerte den Fluss Uruguay und folgte dem Arroio Macuco, wo er sich mitten im Wald niederließ. Er rodete einen Teil des Waldes und baute ein Haus aus Baumstämmen. Nach und nach jätete er das Land und legte eine kleine Pflanzung für den eigenen Unterhalt an. Einige Zeit später kehrte er nach Rio Grande do Sul zurück, um seine Frau und seine Kinder abzuholen, die schon gespannt auf ihn warteten.

Das Grundstück lag isoliert mitten im Wald und es gab keinen Strom. Das Haus wies viele Risse auf, durch die sogar Tiere eindringen konnten. Eines Nachts hörten sie ein Geräusch im Herd und gingen nachsehen, was es sein könnte. Meine Urgroßmutter öffnete die Ofentür und wurde in die Hand gebissen. Alle waren sehr erschrocken. Bald darauf fanden sie heraus, dass sie von einem Stinktierreißer gebissen wurde. Gott sei Dank heilte die Wunde mit Hilfe von Hausmitteln, die bei den Einwanderern üblich waren, bald wieder.

Anhand dieser Geschichte kann man sehen, dass die Einwanderer damals vielen Gefahren ausgesetzt waren, da sie auf ihren Grundstücken in prekären Verhältnissen lebten. Trotz der Schwierigkeiten und ständigen Gefahren gaben sie nie auf zu arbeiten, um ihre Familien zu ernähren. Diese Geschichte lebt weiter, weil sie über die Generationen der Familie Reichert hinweg erzählt wurde: Mein Urgroßvater Albino Francisco Reichert erzählt sie meinem Großvater Julio Afonso Reichert, der sie seinerseits meinem Vater Valdomiro Inacio Reichert erzählte, der sie mir dann erzählte, mir, Évelin Thaís Reichert, die sie heute zu Papier bringt, damit sie nicht in Vergessenheit gerät.“

Beispiel 3 – Ein Wettbewerb „Von Lehrkräften für Lehrkräfte – 200 Jahre deutsche Einwanderung“

Ziel des Wettbewerbs, der vom Brasilianischen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband in Zusammenarbeit mit der ARPA (Associação Riograndense de Professores de Alemão) und der Kommission zur Zweihundertjahrfeier der deutschen Einwanderung organisiert wurde, war es, Lehrkräfte zu motivieren, im Jahr 2024 die Einwanderungsgeschichte im Deutschunterricht zu thematisieren und den Austausch über neue Unterrichtsideen unter den Deutschlehrenden zu fördern.

Es handelte sich um den Entwurf von Unterrichtseinheiten oder Projekten in Anlehnung an die deutsche Einwanderungsgeschichte. Die Unterrichtspläne wurden bis März 2024 eingereicht und allen Deutschlehrenden zur Verfügung gestellt. Sechs Entwürfe wurden mit einer bestimmten Geldsumme prämiert, die für den Kauf von Büchern und Unterrichtsmaterialien genutzt wurde.

Die Entwürfe hatten das Ziel, die kulturellen Einflüsse der deutschen Einwanderung auf Brasilien zu erkennen, das Lied „Ein stolzes Schiff“ auf dem Niveau B1 zu analysieren und zu interpretieren, das kulturelle Erbe, das die deutsche Einwanderung in der Architektur (Fachwerkhäuser) und der Gründung der Stadt Ivoti hinterlassen hat, zu entdecken, die Geschichte von deutschen Einwanderern und Wortschatz durch das Spiel „Der Weg nach Brasilien“ zu erarbeiten, durch praktische Kochstunden deutsche Rezepte kennen zu lernen und sich mit deutschen Sitten und Gebräuchen bei Tisch auseinanderzusetzen, und nicht zuletzt eine Diskussion zum Thema „Erlaubt oder verboten – (keine) Freiheit für deutschsprachige Familien?“, das an die Geschichte der Zeit des Verbots der deutschen Sprache in Brasilien anknüpfte.



Abbildung 5 und 6: Bilder aus dem Musical

Beispiel 4 – Ein Musical „Regenbogenfisch – erzählt und gesungen“

Das Projekt wurde für Lernende der Grundschule konzipiert und sollte nicht nur als Motivation für das Deutschlernen dienen, sondern auch die deutsche Sprache an öffentlichen und privaten Schulen fördern. Der Originaltext von Markus Pfister mit Musik von Detlev Jöcker wurde von der Pädagogin, Sängerin und DaF-Lehrerin Magda Balsan und dem Musiker Ailton de Oliveira adaptiert. Zwölf Vorführungen wurden vom BraDLV in Zusammenarbeit mit den Regionalverbänden finanziert. Vorgesehen wurden zwei Aufführungen pro Regionalverband in sechs Bundesstaaten.

Die Tournee „Regenbogenfisch – erzählt und gesungen“ startete im April in São Paulo. Die Lernenden spielten und sangen zusammen mit ihren Eltern und Lehrkräften im Musical mit. Es war ein großes Erlebnis in der Schule Vila Andrade, das Kinder und Eltern begeisterte. Im Mai ging es nach Paraná. In der Deutschen Schule Curitiba gab es eine Aufführung für die Schülerinnen

und Schüler der 2. bis 4. Klasse. Das Stück, zu dem das Publikum mit Gesang, Tanz und Percussion selbst beitragen konnte, begeisterte die Gäste. Auch die anschließende Aufführung in der Leopoldina-Schule in Guarapuava war ein großer Erfolg mit viel Spaß! Im August ging es dann nach Rio de Janeiro in den CIEP Oswald de Andrade mit zwei Vorführungen, da die Nachfrage sehr groß war. Alle wollten mitmachen, denn die Kinder waren auch alle sehr stark an der Vorbereitung beteiligt. Im Klassenzimmer hingen die Arbeiten der Lernenden aus, die wirklich großartig und sehr kreativ waren. Damit alles klappen sollte, gab es vor der Präsentation noch schnell eine Tanzprobe in Kleingruppen. Während des Musicals waren alle sehr konzentriert und machten mit. Anschließend ging es in die Cruzeiro-Schule. Im November endete die Tournee 2024 im Bundesstaat Rio Grande do Sul in Nova Petrópolis und Ivoti. Es herrschte eine hervorragende Stimmung. Das Singen machte den Lernenden am meisten Spaß und sie konnten bei allen Liedern kräftig mitsingen. In einem verdunkelten Raum glitzerte der Regenbogenfisch noch prächtiger als je. Es war bei jedem Treffen ein unvergessliches Erlebnis. Im Februar 2025 fand eine letzte Aufführung in der Hauptstadt Brasília statt.

Wir möchten uns ganz herzlich für die ausgezeichnete Zusammenarbeit mit der Unterkommission „Deutsche Sprache“ der Zweihundertjahrfeier zur deutschen Einwanderung der Regierung des Bundesstaates Rio Grande do Sul sowie bei Magda Balsan und Ailton de Oliveira bedanken, die es geschafft haben, die Lernenden zu begeistern.

Beispiel 5 – Die komplette Sondereinlage in der Zeitschrift

Projekt ab Seite 52 finden Sie hier: <https://bradlv.com.br/de/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-65.pdf>

Abschließend gilt es zu erwähnen, dass die Feierlichkeiten zum 200. Jahrestag der deutschen Einwanderung nach Brasilien nicht nur ein bedeutendes historisches Ereignis darstellten, sondern auch eine einzigartige Gelegenheit, über die Rolle der deutschen Sprache und Kultur in der brasilianischen Gesellschaft, insbesondere im Süden des Landes, nachzudenken.

Die vielfältigen Aktivitäten, die vom BraDLV und seinen Regionalverbänden durchgeführt wurden, zeigten, dass ein kontinuierlicher Dialog und konkrete Maßnahmen unerlässlich sind, um den Erhalt der Mehrsprachigkeit in Brasilien nachhaltig zu gewährleisten. Insbesondere im Kontext der Bildungs- und Sprachenpolitik bleibt

die Stärkung und Förderung des Deutschunterrichts eine grundlegende Aufgabe.

In den kommenden Jahren wird der BraDLV weiter daran arbeiten, die Sichtbarkeit der deutschen Sprache zu erhöhen, Lehrende zu vernetzen und den kulturellen Austausch zu fördern. Die Feierlichkeiten 2024 haben deutlich gemacht, dass Geschichte, Sprache und Kultur nicht nur bewahrt, sondern auch aktiv gefördert werden müssen – eine Aufgabe, die nur durch das gemeinsame Engagement aller Beteiligten gelingen kann.

Kontakte:

Wir sind erreichbar auf: bradlv@bradlv.com.br

Homepage: www.bradlv.com.br

Instagram: [@bradlv.infos](https://www.instagram.com/bradlv.infos)

Facebook: BraDLV (Associação Brasileira de Professores de Alemão)

Biographie:

Gisela Hass Spindler ist DaF-Lehrerin für die Mittel- und Oberstufe und hat ihr Lehramtstudium für Deutsch und Portugiesisch am IFPLA (Instituto para Formação de Professores de Alemão) an der UNISINOS in São Leopoldo, Brasilien, absolviert. Sie hat eine Fortbildung in Familienpsychotherapie und war als Lernenden- und Familienberaterin am Instituto Ivoti tätig. Derzeit ist sie Privatdozentin und Vorsitzende des Brasilianischen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (BraDLV).

Ihr PLUS für interaktiven Lernspaß!

Unsere beliebten DaF-Lehrwerke für Kinder bieten in den neuen **PLUS**-Ausgaben den **Code zur interaktiven Version inklusive**: Freuen Sie sich auf viele neue **PLUS**-Punkte und digitale Features!



Für nichtalphabetisierte Kinder in Vorschule und Primarstufe

Jetzt inklusive interaktiver Version:

- + animierte Bildgeschichten
- + zahlreiche interaktive Spiele
- + neue Features zur digitalen Präsentation der Bildgeschichten als Slideshow, zum Sortieren etc.
- + Wortschatzkarten und viele weitere Materialien
- + interaktive Zusatzübungen (Arbeitsbuch)

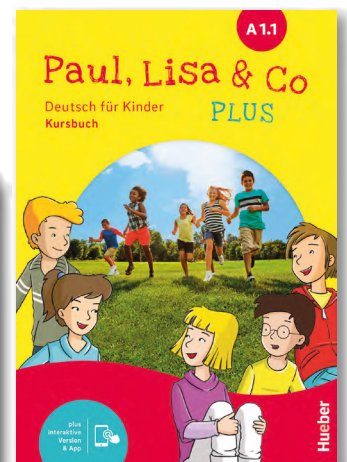
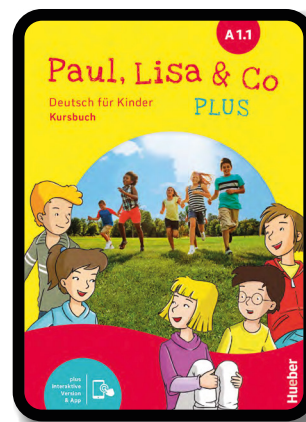


www.hueber.de/jana-und-dino-plus

Für Kinder in der Primarstufe

Neu in der interaktiven Version:

- + Filme zu landeskundlichen Themen
- + Kahoot!-Quizfragen zu jeder Lektion
- + neue Features zur digitalen Präsentation für mehr Interaktion
- + Erklär-Clips zur Grammatik mit Comicfiguren
- + vertonte Lesetexte
- + Lerntagebuch und viele weitere Materialien zum Download
- + interaktive Zusatzübungen zu den Tests



www.hueber.de/paul-lisa-co-plus

Die positive Wirkung nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake im DaF-Unterricht

Fehler erkennen, ohne zu unterbrechen – die Kraft nonverbaler Korrekturen

Stefanie Hoppe

Eine ganz alltägliche Unterrichtssituation: Eine Lehrkraft bespricht im Unterricht die zweiteilige Konjunktion „entweder...oder“. Die Lehrkraft beginnt einen Satz: „entweder ich arbeite wenig...“ Eine Lernende beendet den Satz: „...oder tolerant bin ich“. Die LK schaut fragend und gibt ein Handzeichen. Beschreiben wir es wie folgt: „gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk“ (siehe Abbildung 1). Die Lernende versteht das Handzeichen als Korrekturaufforderung und korrigiert sich selbst: „oder ich bin tolerant“.



Abbildung 1:
Fingergeste für Satzposition

Diese Handlung bezeichnen wir als *nonverbale Fehlerkorrektur*. Sicherlich haben sie viele Lks schon im Unterricht angewendet. Sie stellt eine effektive und wenig invasive Art dar, auf Fehler hinzuweisen. Dieses Phänomen habe ich in meiner Masterarbeit 2023 untersucht. Als Absolventin des Doppelmasters in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Universidad de Antioquia/PH Freiburg) habe ich dazu eine videobasierte empirische Forschung in Bogotá und Medellín in Kolumbien durchgeführt.

Dabei stellte ich mir die Frage, wie nonverbale Zeichen, im Zusammenhang mit mündlichen Fehlerkorrekturen einen positiven Einfluss auf das *erfolgreiche Uptake*¹ haben. Dabei lag der Fokus nicht nur auf der Analyse der Fehlerarten, dem Korrekturtyp oder dem Uptake. Es

wurde zudem untersucht, welche nonverbalen Zeichen von den Lehrkräften benutzt wurden und ob diese zum Erfolg führten. Das Ziel war es, mehr über diese „sanfte Methode“ herauszufinden.

Fehler als Lernchance: Theoretische Grundlagen zur Fehlerkorrektur

Zunächst ein kleiner Überblick über den Ablauf von Fehlerkorrekturen.

Fehlerkorrekturprozess

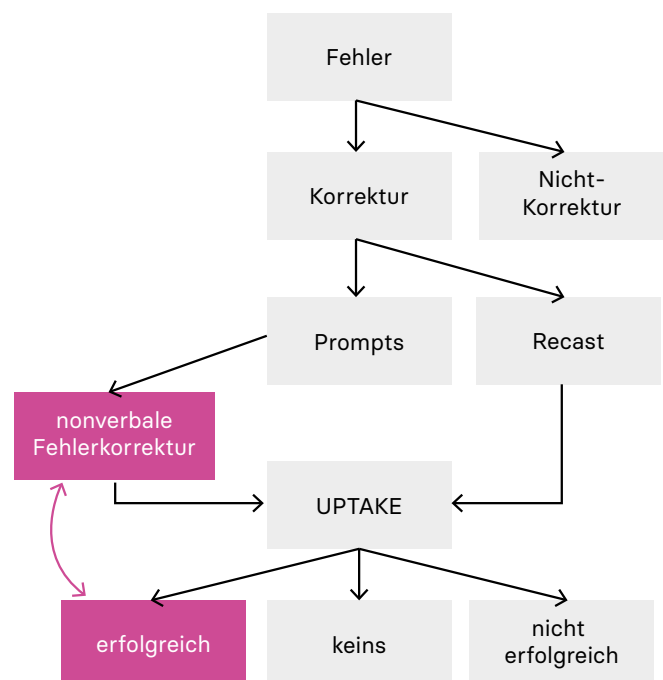


Abbildung 2:
Fehlerkorrekturprozess (eigene Darstellung)

Das Schema zeigt, dass es primär zwei Reaktionsformen auf einen Fehler gibt. Einerseits die Korrektur mit ihren zahlreichen Optionen und andererseits die Nicht-Korrektur. Auch das Nicht-Korrigieren hat seine Relevanz im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kleppin, 2010). Es ist sinnvoll, wenn sich der/die Lernende in einem Redefluss befindet und nicht unterbrochen werden sollte. Aber

¹ Das *Uptake* ist die Reaktion des/der Lernenden auf die vorgenommene Korrektur und kann in drei Formen auftreten. Die erste ist die korrekte Verbesserung der Äußerung (erfolgreiches Uptake). Weitere Formen sind das nicht erfolgreiche Uptake oder kein Uptake (vgl. Lyster & Ranta 1997)

auch in unangebrachten Situationen kann Zurückhaltung notwendig sein, gerade wenn es sich um emotional schwierige Situationen für die Lernenden handelt (diese können auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattfinden). Ebenso wenn die Botschaft wichtiger erscheint als ihre Form, kann es durchaus förderlich sein das gewohnte Korrekturverhalten abzulegen.

Wie man in der Abbildung 2 erkennen kann, gibt es im Fall einer Korrektur mehrere Möglichkeiten: *Prompts* und *Recasts*. Bei den *Prompts* (vgl. Lyster & Ranta, 1997) oder auch der *fremdinitiierten Selbstkorrektur* werden Hinweise durch die Lehrkraft oder andere Kursteilnehmende gegeben. Diese können nonverbal (*paralinguistic signal*) erfolgen, beispielsweise durch Stirnrunzeln, ein fragendes Gesicht oder verbal durch eine Klärungsfrage (*clarification request*) wie: 'Entschuldigung? Das habe ich nicht ganz verstanden.' geäußert werden. Nach dem Hinweis des Gegenübers kommt es entweder zur sofortigen Korrektur oder es können weitere Tipps gegeben werden. Hier kommt die *Elizitierung* (*elicitation*) zum Tragen, die durch Wiederholung der richtigen Satzteile, dem/der Lernenden die Möglichkeit zu Selbstkorrektur gibt. Eine andere Form sind metalinguistische Hinweise (*metalinguistic clue*). Wenn ein/e L2-Lerner/in beispielsweise eine falsche Verbkonjugation benutzt, kann die Person durch einen Hinweis wie: 'Das ist die 3. Person Singular, oder?' auf den richtigen Weg geführt werden. Es ist auch möglich, die fehlerhafte Aussage komplett zu wiederholen (*repetition*) und mit der Stimme die unkorrekte Stelle durch Benotung hervorheben.

Unter *fremdinitiiierter Fremdkorrektur* oder auch *Recast* verstehen wir ein meist lehrkraftseitiges Feedback bei einem auftretenden Fehler. Die Lehrkraft bemerkt den Fehler und korrigiert ihn sogleich. Damit wird dem/der Lernenden die Option zur Selbstkorrektur zwar genommen, dies kann aber aufgrund der Fehlerursache sinnvoll sein. Beispielsweise, wenn noch unbekannte Strukturen verwendet werden, die noch nicht im Unterricht behandelt wurden. Diese Form der Korrektur kann auch im Anschluss an eine gescheiterte Selbstkorrektur stattfinden. Außerdem kann nach der Verbesserung auch eine Erklärung folgen. Sinnvoll ist dies bei unbekannten Phänomenen, fehlendem Wortschatz oder wenn dem/der Lernenden in diesem Moment die richtige Antwort nicht einfällt. Als eine Unterform des *Recasts* ist hier die explizite Korrektur ebenso zu nennen, die, wie der *Recast*, eine korrigierende Funktion hat. Dies sollte allerdings mit „dem ausdrücklichen Hinweis auf den Fehler“ (Schoor- mann & Schlak, 2011, S. 50) geschehen. So wird dem/der

Lernenden verbal verdeutlicht, dass er/sie einen Fehler gemacht hat.

Eine weitere Fehlerkorrekturform ist die *selbstinitiierte Fremdkorrektur*. Hierbei bemerkt der/die L2-Lernende, dass eine Wissenslücke besteht, eine Regel nicht richtig verstanden wurde oder andere Unsicherheiten vorherrschen. Er/sie bittet die Lehrkraft um Hilfe und diese erfolgt zumeist durch eine direkte Korrektur.

Die letzte Form ist der Idealfall: die *selbstinitiierte Selbstkorrektur*, was bedeutet, dass ein/eine L2-Lernende während oder nach einer mündlichen Aussage seine/ihre Abweichung von der Regel bemerkt und diese selbst (und richtig) korrigiert.

Die mündlichen Fehlerkorrektur wird demzufolge in vier Kategorien eingeteilt (vgl. Henrici & Herlemann, 1986): fremdinitiierte oder selbstinitiierte Selbstkorrektur oder fremdinitiierte oder selbstinitiierte Fremdkorrektur (ebd. S. 15).

Ein weiteres Konzept in Abbildung 2 ist das *Uptake*. Dieser Begriff wurde in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts von den Vorreitern der Fehlerkorrekturforschung Lyster und Ranta (1997) in der Studie „Corrective Feedback And Learner Uptake“ geprägt.

Unter Uptake versteht man „mehr oder minder jede Art beobachtbarer Reaktion“ (Schlak & Schoormann, 2012, S. 17) der Lernenden. Hierzu zählt das *erfolgreiche Uptake* auch *Reparatur* genannt. „Successful uptake was defined as uptake in which a student correctly repaired a linguistic feature“ (Ellis et al., 2001, S. 299). Ebenso zählen dazu alle Formen von „clearly demonstrated understanding of an item.“ (ebd.) wie beispielsweise „bestätigende Signale wie Ja oder Hmm“ (Schlak & Schoormann, 2012, S. 17).

„Feedback-Wiederholung, wie sie typischerweise als Reaktion auf recasts erfolgt“ (Schlak & Schoormann, 2012, S. 44) werden ebenso zu den *erfolgreichen Uptakes* gerechnet. Weitere Uptake-Formen sind das nicht *erfolgreiche Uptake* und die Kategorie kein *Uptake*. Wenn ein *Uptake* nicht erfolgreich ist, bedeutet dies, dass es zu einer reparaturbedürftigen Aussage seitens des/der Lernenden kommt. Die Reparatur war nicht erfolgreich und kann sich in einer weiteren Korrekturschleife fortsetzen oder der Unterricht wird weitergeführt. Hingegen bedeutet *kein Uptake*, dass keine ersichtliche Reaktion auf der Lernenden-Seite vorliegt. Auch in diesem Fall kann eine weitere Korrektursequenz stattfinden oder das Geschehen im Unterricht weiterlaufen.

Nonverbale Signale im Klassenzimmer: Ein Blick auf die Forschung

In der Auseinandersetzung mit Forschungsansätzen im Bereich mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht sind sehr heterogene Herangehensweisen zu finden. Viele Studienergebnisse sind widersprüchlich und basieren auf relativ kleinen empirischen Beobachtungsstudien (vgl. Moreno & Mavrou (2020), Wang & Loewen (2016)). Die meisten Untersuchungen fokussieren ausschließlich das Verhalten der Lehrkräfte. Es gibt viele Beobachtungen im Fremdsprachenunterricht, in denen versucht wurde, einen Zusammenhang zwischen Korrekturform und L2-Erwerb² zu erforschen, aber es herrscht weder Konsens über die Ergebnisse der Studien noch über deren Bedeutungen für den Fremdsprachenunterricht.

In Bezug auf nonverbales Feedback als Korrekturtyp liegen derzeit erstaunlich wenige Erkenntnisse vor. Wegweisend erscheinen die Studien von Wang und Loewen (2016) sowie Moreno und Mavrou (2020) und ihre Ergebnisse. Wang und Loewen stellten fest: „The results of the present study point to the potential significance of nonverbal behavior in SLA and L2 classrooms“ (Wang & Loewen, 2016, S. 457) und regen zu weiteren Studien an, um die möglichen Potenziale auszuschöpfen, die die nonverbale Kommunikation als Unterstützung in diesem Bereich bietet. Da sie selbst den Zusammenhang zwischen nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur und dem Lernenden-Uptake bzw. dem Fremdsprachenerwerb nicht untersucht haben, können Wang und Loewen nur hypothetisch mit „could be more salient“ (Wang & Loewen, 2016, S. 475) schließen.

Auch Moreno und Mavrou (2020) argumentieren nicht nur damit, dass „nonverbale Kommunikation ein grundlegender Bestandteil der Kommunikation ist und eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung von Input spielt“ (Moreno & Mavrou, 2020, S. 488), sondern nehmen auch Bezug auf den Output. Sie stellen fest, dass die durch nonverbale Zeichen unterstützte Fehlerkorrektur einen Hinweis an die Lernenden geben kann, um korrektes Output zu produzieren. Ein weiterer Vorteil bei der Anwendung nonverbaler Zeichen sei es, dass die Unterbrechung des Kommunikationsflusses minimiert werden (ebd.).

Trotz umfangreicher Forschungen zum Thema der mündlichen Fehlerkorrektur im Bereich des Fremdsprachenerwerbs ist die nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur bisher nur zögerlich in das Blickfeld

wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt. Einige der Hindernisse liegen vermutlich in der Methodenauswahl und dem Forschungsdesign. Da diese Fehlerkorrekturmethode nur auf Videos analysiert werden kann und diese Technik sehr arbeitsaufwändig ist. Des Weiteren scheitern solche Forschungsprojekte oft schon an der Einverständniserklärung der Lernenden, Lehrenden oder der Institution. Doch gerade in den letzten zehn Jahren führte die Erweiterung der Forschungsinstrumente und die Anwendung von mixed-methods und triangularen Designs zu erfolgversprechenden Studien.

Fehlerkorrektur ohne Demotivation: Einblick in die Praxis

Um die nonverbale unterstützte Fehlerkorrektur zu erforschen, habe ich mich für eine videoabasierte Forschung entschieden. Es wurden insgesamt 7 Stunden und 45 Minuten Material ausgewertet. Die Videoaufnahmen habe ich in verschiedenen Universitäten und privaten Institutionen in Medellín und Bogotá gefilmt. Im gesamten Material traten 137 Fehlerkorrekturen bei den fünf untersuchten Lehrkräften auf. 105 verbale, 27 gemischte Korrekturen und 5 rein nonverbale korrektive Ereignisse. Gemischte Korrekturen bedeutet, dass es eine Kombination aus verbalen Äußerungen und nonverbalen Zeichen gab.

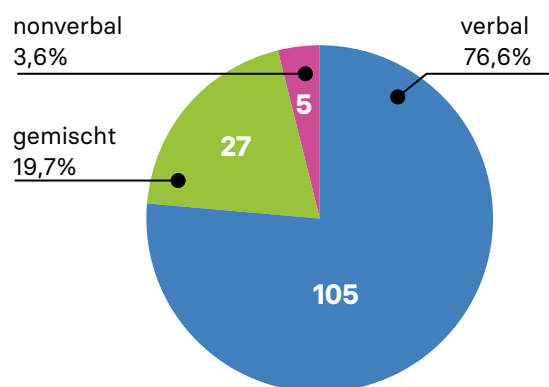


Abbildung 3:
Arten von Korrekturzeichen

In der folgenden Abbildung 4 kann man sehen, wie die Lernenden auf die Fehlerkorrekturen reagierten. In fast Dreiviertel der Fälle (73,3 %) führten sie zu einem positiven Uptake, die Lernenden verbesserten also ihren vorherigen Fehler korrekt.

² Unter L2-Erwerb versteht man das Erlernen einer Fremdsprache.

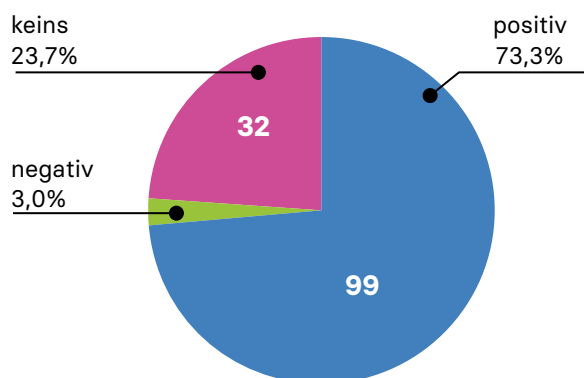


Abbildung 4:
Anzahl der Fehlerkorrekturzeichen (Uptake)



Abbildung 5:
Fingergeste für das Verb laufen

Bei der genaueren Auswertung der nonverbalen Zeichen wurde zunächst in Anlehnung an (McNeill, 1992) die Handzeichen in vier Kategorien unterschieden: *metaphorisch*, *ikonische*, *deiktisch* und Klopffzeichen (*beats*). Metaphorisch bedeutet, dass abstrakte Dinge dargestellt werden, wie zum Beispiel die Positionen eines Verbs im Satz (siehe Abbildung 1). Ikonische Zeichen repräsentieren reale Aktionen, also zum Beispiel den Akt des Essens oder Laufens (siehe Abbildung 5). Die deiktischen Handzeichen sind zeigende Gesten, die beispielsweise auf ein Objekt oder die Tafel zeigen (siehe Abbildung 6). Die beats oder Klopffzeichen, wie etwa Klopfen auf den Tisch, können einen Rhythmus bei der Betonung markieren.

In der Auswertung kam es zu folgenden Ergebnissen. Insgesamt traten 29 Handzeichen in den Korrekturen auf. Die häufigste Form waren die metaphorischen Handzeichen (62%), diese traten 18 Mal auf. Sie wurden hauptsächlich im Kontext syntaktischer Fehler benutzt, um auf die Position der Wörter im Satz hinzuweisen. Bei den 5 rein nonverbalen Fehlerkorrekturen waren 80% metaphorisch und 20% ikonisch. Bei 3 von 5 Korrekturen trat das selbe nonverbale Zeichen für Fehler in der Satzposition auf (siehe Abbildung 1). Dieses wurde von zwei verschiedenen Lehrkräften angewendet. Dieses Zeichen weist daraufhin, dass ein Wort in seiner Position verändert werden soll, meist bei Verbzweitstellung. In 2 von 3 Fällen führte das Zeichen zu einem positiven Uptake und in einem Fall zu keinem Uptake, da es vom Teilnehmenden nicht wahrgenommen bzw. nicht richtig interpretiert wurde.



Abbildung 6:
Handgeste einer Lehrkraft, die auf die Tafel zeigt

Am Ende der Datenanalyse konnten die Ergebnisse in Relation zu einer Studie aus den Niederlanden gesetzt werden. In der Forschung von Moreno & Mavrou (2020) wurden Sprachlernende für Spanisch als Fremdsprache an der Universität Utrecht im A2-Unterricht untersucht. Die beiden Forscherinnen klassifizierten die mündlichen Fehlerkorrekturen in drei Kategorien (verbal, nonverbal unterstützt und rein nonverbal). Sie untersuchten außerdem das Uptake bei den Lernenden. In den folgenden beiden Tabellen 1 und 2 kann man gut vergleichen, zu welchen Ergebnissen bei beiden Studien kamen:

Tabelle 1
Anzahl und Ausprägung des Uptakes bei Fehlerkorrektur
mit und ohne nonverbale Zeichen

	Uptakes bei verbalen Fehlerkorrekturen	Uptakes bei nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen	Uptakes bei rein nonverbalen Fehlerkorrekturen
erfolgreich	78 (72,2 %)	21 (80,7 %)	4 (80 %)
nicht erfolgreich	2 (1,8 %)	1 (3,8 %)	1 (20 %)
kein Uptake	26 (24,1 %)	4 (15,4 %)	0 (0 %)
gesamt	106 (100 %)	26 (100 %)	5 (100 %)

Hoppe (2024)

Tabelle 2
Anzahl und Ausprägung des Uptakes bei Fehlerkorrektur
mit und ohne nonverbale Zeichen

	Uptakes bei verbalen Fehlerkorrekturen	Uptakes bei nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen	Uptakes bei rein nonverbalen Fehlerkorrekturen
erfolgreich	11 (52,4 %)	29 (72,5 %)	5 (100 %)
nicht erfolgreich	2 (9,5 %)	6 (15 %)	0 (0 %)
kein Uptake	8 (38,1 %)	5 (12,5 %)	0 (0 %)
gesamt	21 (100 %)	40 (100 %)	5 (100 %)

Moreno & Mavrou (2020) S. 481

Wenn man sich auf die nonverbalen und nonverbal unterstützten Korrekturen konzentriert, kann man eine große Ähnlichkeit zwischen den beiden Studienergebnisse erkennen. Bei Beiden lag das positive Uptake bei Anwendung von nonverbal unterstützter Korrektur über 72 % und bei rein nonverbalen Fehlerkorrekturen sogar über 80 %. Ein sehr positives Ergebnis.

Trotz der eingeschränkten Stichprobengröße, die nur einen kleinen Ausschnitt der DaF-Unterrichtswelt darstellt, wurden wertvolle Hinweise auf eine positive Wirkung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur gefunden. Die Studie untermauert schon vorhandene Erkenntnisse zum Bereich der mündlichen Fehlerkorrekturpraktiken im Fremdsprachenunterricht. Der hohe Anteil rein verbaler Korrekturtypen im Feld der fremd-initiierten Fremdkorrektur (Recast insgesamt 48,9 %) bestätigt bereits durchgeführte empirische Untersuchungen (bspw. 55 % Recast in Lyster & Ranta (1997)).

Leise, aber wirkungsvoll: Ein Plädoyer für mehr non-verbale Korrektur

Durch das Ausprobieren und die Reflexion des eigenen Korrekturverhaltens können positive Effekte im Korrekturgeschehen entstehen. Besonders mithilfe der nonverbalen Erweiterung der Interaktion wird eine positive Atmosphäre geschaffen, die einerseits von den Lernenden gewünscht (Schulz, 2001, S. 253) und andererseits von den Lehrenden für notwendig erachtet wird (Blex, 2001, S. 151).

Die Vorteile, nonverbale Zeichen in die eigene Korrektur einzubauen, liegen auf der Hand. Einer der Hauptpunkte ist der zeitökonomische Faktor, da die nonverbalen Zeichen wesentlich kürzer und schneller eingesetzt werden können (Kleppin, 2010, S. 1068) als verbale Erklärung.

Die Verwendung von Handgesten zur Verdeutlichung von Grammatikphänomen ist eine gute Möglichkeit, abstrakte Satz- oder Verbpositionen zu signalisieren. Durch stetige Wiederholung werden die Zeichen zu einem Ritual im Klassenraum und helfen die Regel zu verinnerlichen. Kleppin (2010) schlägt dazu vor, dass „nonverbale Signale in der Gruppe erfunden und abgesprochen werden“ (Kleppin, 2010, S. 1068), was zu einer „günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (z. B. humorvolle nonverbale Hilfen)“ (ebd.) kann.

Auch bei der generellen Veranschaulichung des Auftretens eines Fehlers ist es sinnvoll, nonverbale Routinen zu praktizieren. Dies kann beispielsweise ein Stirnrunzeln zusammen mit einer reibenden Hand am Kinn sein, um darauf hinzuweisen, dass ein Fehler aufgetreten ist. Wichtig ist, diese Zeichen immer auf dieselbe Art und Weise einzusetzen, damit eine Verknüpfung stattfindet und die Lernenden die Chance auf eine Selbstkorrektur haben. Mit der Unterstützung durch nonverbale Zeichen und/oder Elizitierungen im Unterricht kann ein Gerüst (Scaffolding-Prinzip) entstehen, das auch während des Fehlerkorrekturprozesses zu einem Eintreten in die Zone

der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1978) führt und damit verbundene Erfolgserlebnisse der Lernenden stärken auch ihr Selbstbewusstsein im Lernprozess.

Bibliografie

- Blex, K. (2001). Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb [Universität Bielefeld]. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-15391>
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281–318. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00156>
- Henrici, G. (1995). Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Schneider Verlag.
- Henrici, G., & Herlemann, B. (1986). Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. Goethe-Institut.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (Vol. 1) (S. 1060–1072). Walter de Gruyter GmbH.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback And Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. The University of Chicago Press.
- Moreno, E. M., & Mavrou, I. (2020). The influence of nonverbal behaviour associated with oral corrective feedback in Spanish as a foreign language. *Revista Signos*, 53(103), 468–495. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200468>
- Schlak, T., & Schoormann, M. (2012). Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3(1), 15–59.
- Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244–257. <http://www.jstor.org/stable/1192885>
- Wang, W., & Loewen, S. (2016). Nonverbal behavior and corrective feedback in nine ESL university-level classrooms. *Language Teaching Research*, 20(4), 459–478. <https://doi.org/10.1177/1362168815577239>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Über die Autorin:

Stefanie Hoppe studierte Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina. Nach langjähriger DaF-Erfahrung in Medellín begann sie 2022 den Doppelmaster „Deutsch als Fremdsprache“ (Universidad de Antioquia/PH Freiburg), den sie 2024 mit Auszeichnung abschloss. Ihre Schwerpunkte sind nonverbale Fehlerkorrektur sowie der Einsatz von Graphic Novels im DaF-Unterricht. Sie leitet den Deutschbereich der Sprachabteilung Multilingua an der Universidad de Antioquia, ist als DAAD-Ortslektorin tätig und aktives Mitglied im APAC Kolumbien.

Mehrsprachigkeit sichtbar machen

Adriana R. Galván Torres

I. Einführung

Das 16. AMPAL-Treffen¹ fand am 20. und 21. Februar 2025 am Universitätszentrum für Sozial- und Geisteswissenschaften (CUCSH) der Universität Guadalajara statt. Die Veranstaltung fiel am 21. Februar mit dem Internationalen Tag der Muttersprache zusammen und zielte darauf ab, die sprachliche Diversität sowie den Plurilinguismus in der Sprachpolitik und im Unterricht zu fördern. Somit stand die Konferenz ganz im Zeichen der Mehrsprachigkeit und widmete sich dem Ziel, Sprachvielfalt nicht nur zu erkennen, sondern aktiv sichtbar und wertschätzend zunächst einmal in den Kongress und später hoffentlich auch in den Deutschunterricht zu integrieren. Unter dem Motto „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ bot die Tagung ein breit gefächertes Programm, das sowohl theoretische Impulse als auch praxisnahe Ansätze präsentierte. Ein besonderer Fokus lag darauf, den Deutschunterricht so zu gestalten, dass er die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Hintergründe des Kulturraums der Lernenden widerspiegelt und die unsichtbaren sprachlichen sowie kulturellen Aspekte sichtbar macht.

II. Inspiration durch die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik

Die Initiative für den Kongress entstand im Rahmen der Auseinandersetzung mit den während der IDT bekannt gegebenen Wiener Thesen zur Sprachenpolitik von 2022 und der UNESCO-Deklaration zum Internationalen Jahrzehnt der indigenen Sprachen (2022 - 2032). Ziel der Wiener Thesen ist es, die Diskussion über die sprachliche Gleichberechtigung und die Rolle des Deutschunterrichts im Kontext von Mehrsprachigkeit voranzutreiben. Demgegenüber ist Mexiko ein Land mit einer reichen sprachlichen Vielfalt von 68 offiziell anerkannten Sprachen. Dies bietet eine besondere Herausforderung und Gelegenheit, den Deutschunterricht auf diese komplexe sprachliche Landschaft abzustimmen.

Die Inspiration durch die Wiener Thesen wurde vom Konzept des von Claudia Ulrich in Bolivien organisierten 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses im Jahre 2024 verstärkt. Unter dem deutlich von der IDT in Wien 2022

beeinflussten Motto „mehr_Sprache(n)_wagen“ haben zahlreiche Plenarvorträge, Sektionen, Einzelbeiträge und nicht zuletzt das Rahmenprogramm mit Konzerten und Schnupperkursen in Aymara und Quechua das Thema Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt. Aus diesem Beispiel haben wir in Lateinamerika gelernt und gewagt, unseren sprachlichen Kontext in einem Deutschlehrer:innen-Kongress zu thematisieren.

Die Thematik der mexikanischen Mehrsprachigkeit wurde in den Kontext des Deutschen als Fremdsprache in verschiedenen Sektionen integriert, um die Kongressteilnehmenden zu motivieren, sich mit diesem Gegenstand auseinanderzusetzen. Die wichtigsten Ideen der Kongressbeschreibung stammen aus der Überlegung, die Wiener Thesen für alle mexikanischen National- wie Fremdsprachen gelten zu lassen. Dies gestaltet sich als ein schwieriges Unterfangen, denn der linguistische Reichtum ist in Mexiko verdeckt, weil die indigenen Sprachen, abgesehen von der Familie, von allen Institutionen marginalisiert sind, und dies muss man zunächst zur Visualisierung in den Vordergrund rücken. Der 16. AMPAL-Treffen war ein erster Versuch.

III. Die Wiener Thesen und die Mehrsprachigkeit in Mexiko

Die Wiener Thesen betonen Chancengleichheit und Gerechtigkeit in allen Ebenen der sozialen und politischen Struktur. Wahr ist, dass die Distanz von diesen Zielen vom Prestige der Sprache abhängt, wobei indigene Sprachen deutlich weiter davon entfernt sind. Es ist jedoch wünschenswert, die Wiener Thesen in der mexikanischen Mehrsprachigkeit zu realisieren.

Laut den Wiener Thesen zur Sprachenpolitik² sollte das Erlernen der deutschen Sprache in einem Kontext erfolgen, der die sprachliche Vielfalt beachtet und gleichzeitig bedrohte Sprachen gezielt unterstützt. Darüber hinaus ist es wünschenswert, kulturelle Diversität widerzuspiegeln und den Erhalt von weniger prestigeträchtigen Sprachen in Lehrmaterialien, Curricula und

2 Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 - XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Online: <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>

1 <https://ampal.mx/>



© Adriana R. Galván Torres

wissenschaftlicher Forschung so zu gestalten, dass sie es auch wirklich tun. Sprachunterricht bietet die Möglichkeit, nicht nur die deutsche Sprache zu fördern, sondern auch die Bedeutung anderer Sprachen und Kulturen anzuerkennen und zu unterstützen.

Ein zentraler Aspekt in der Förderung von Mehrsprachigkeit ist die internationale Zusammenarbeit im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Damit diese Zusammenarbeit gerecht und nachhaltig gestaltet wird, können Fachverbände eng mit Initiativen zur Erhaltung indigener Sprachen kooperieren, um Chancengleichheit zu stärken und allen Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ihre sprachlichen und kulturellen Identitäten zu bewahren. In diesem Sinne gilt es nicht nur, eine Balance zwischen der Förderung von Deutschkenntnissen und dem Respekt vor den Muttersprachen der Lernenden zu

finden, sondern auch, das Sprachprestige der L1 aller Akteure in der Gesellschaft zu fördern.

Deutschunterricht kann zudem als Instrument des Empowerments genutzt werden. Ziel sollte es sein, den Lernenden zu ermöglichen, sich aktiv und gleichberechtigt in der Gesellschaft zu integrieren, ohne dass Sprachkenntnisse als Kriterium für Aufenthaltsrechte und Zugang zu Sozialleistungen im deutschsprachigen Raum oder lebenswürdigen Umständen, in Ländern wie Mexiko, dienen. Der Unterricht kann eine Brücke zur Sichtbarmachung von kultureller Vielfalt und den Perspektiven indigener Gemeinschaften darstellen, wodurch er zu einer inklusiveren Gesellschaft beiträgt. Inklusion bedeutet hier, dass alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, die gleichen Chancen erhalten, sich in die Gesellschaft einzubringen.

Der Fokus auf indigene Sprachen ist ein weiterer wichtiger Bereich. Im Deutschunterricht ist man nicht nur in der Lage, fachliches Wissen zu vermitteln, sondern auch überfachliche Inhalte zu integrieren, die den Erhalt indigener Sprachen fördern. Die Kooperation mit indigenen Gemeinschaften ist dabei unverzichtbar, um den Verlust dieser Sprachen zu verhindern. In den Wiener Thesen wird betont, dass diese Zusammenarbeit im Rahmen einer nachhaltigen Bildungspolitik erfolgen muss, die der Wissenschaft und der Bildungsförderung gleichermaßen zugänglich ist. Bildung darf nicht exklusiv sein, sondern muss für alle Menschen offenstehen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in den Wiener Thesen, der die Sprachpolitik berücksichtigt, sind die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Besonders im Bereich des Deutsch- und noch mehr des indigenen Sprachunterrichts müssen die Arbeitsbedingungen verbessert werden. Indigene Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle im Spracherhalt und der Bewahrung von Kulturen, und es ist von entscheidender Bedeutung, dass sie stabile Arbeitsverhältnisse und eine angemessene Bezahlung erhalten. Nur so kann sichergestellt werden, dass sie ihre Aufgabe als Kulturvermittler und Sprachbewahrer langfristig erfüllen können, so wie dies Deutschlehrkräfte in Mexiko sichtlich tun.

Ein weiterer Punkt, den die Wiener Thesen behandeln, ist der der Digitalisierung. Dies ist entscheidend, denn Digitalisierung bietet neue Möglichkeiten nicht zuletzt für das Sprachlernen und -lehren, besonders wenn lokale Ressourcen nicht ausreichen. In vielen Regionen aber, wie beispielsweise in mexikanischen indigenen Dörfern, fehlt es an der notwendigen digitalen Infrastruktur und technologischem Zugang. Diese ungleichen Voraussetzungen verstärken bestehende Ungleichheiten und verhindern Chancengleichheit. Um eine gerechte Bildung für alle zu gewährleisten, ist es erforderlich, den digitalen Zugang in allen Teilen der Gesellschaft zu sichern.

Indigene Sprachen sind nicht nur ein Teil des kulturellen Erbes, sondern auch ein Schlüssel zu nachhaltigen Lebensweisen und zur Förderung der Menschenrechte. Ihr Erhalt ist daher von entscheidender Bedeutung, um die kulturelle Vielfalt zu schützen und den interkulturellen Dialog zu fördern. Durch die Bewahrung und Förderung indigener Sprachen können wir zu einer weltoffenen und vielfältigen Zukunft beitragen, die auf Respekt und Anerkennung aller Kulturen basiert.

Mit dem 4. Andenkongress in Sucre und dem 16. AMPAL-Treffen in Guadalajara wurden bis dato zwei

Kongresse in Lateinamerika organisiert, die die Wiener Thesen berücksichtigen. Dies ist ein Ergebnis eigener innerer Mehrsprachigkeit der Multiplikator:innen, denn man kann nicht leugnen, dass die DaF-Welt uns auf dieser Seite der Erdkugel motiviert hat, unsere verdeckte Mehrsprachigkeit zu visualisieren und dies zu unserem Anliegen zu machen.

IV. Die Umsetzung der Wiener Thesen im 16. AMPAL-Kongress

Der Kongress hat die Visualisierung der mexikanischen Mehrsprachigkeit zumindest für eine der 68 indigenen Sprachen realisieren können. Während des Kongresses wurde die Náhuatl-Sprache in verschiedenen Formen sichtbar bzw. hörbar. Ich werde an dieser Stelle die verschiedenen Ausdrucksformen wie folgt präsentieren.

An der Eröffnung nahmen wichtige Persönlichkeiten der DaF-Welt teil. Am Podium saßen Frau Dr. Lilia V. Oliver, Direktorin der Abteilung für Geschichts- und Humanwissenschaften (CUCSH), Lorenz Brunner, Direktor des Österreichischen Kulturforums, Andreas Zürn, Akademischer Direktor und stellvertretender Generaldirektor des Goethe-Instituts, Alexandra Treder und Malte Mordeja, DAAD-Lektor:innen in Mexiko und ich, Adriana R. Galván Torres, AMPAL-Präsidentin. Bereits in der Eröffnung habe ich mit einer kurzen Begrüßung auf Náhuatl angefangen. Die Eröffnung wurde durch eine zweisprachige musikalische Darbietung weiter bereichert. Die Sopranistin Prisciliana Hernández Velasco sang in Begleitung des Pianisten Wolfram Schubert Lieder auf Náhuatl und auf Deutsch. Sie hat für das Publikum folgende Lieder gesungen: „Salamander“ und „Mädchenlied“ von Johannes Brahms (1889) auf Deutsch sowie Dios *itlatzo nantzine* von Hernando Franco (1565), *Icuac tlaneci* von Salvador Moreno (1954) sowie das mexikanische Volkslied *Chocani*.

Ein besonderer Höhepunkt des Programms war der Plenarvortrag von Prof. Dr. Constanze Niederhaus, die in ihrer fundierten und anschaulichen Einführung die Herausforderungen mehrsprachiger Gesellschaften beleuchtete. Sie machte deutlich, dass Sprachen oft unterschiedlich bewertet werden, und plädierte dafür, Mehrsprachigkeit nicht als Hürde, sondern als wertvolle Ressource zu begreifen. Durch eine gezielte Verankerung im Bildungssystem könne sie Chancengleichheit fördern und den interkulturellen Austausch bereichern.

Im Anschluss daran vertieften die Teilnehmenden das Thema in verschiedenen Sektionen. Sie setzten sich mit kulturbezogenem und kulturreflexivem Lernen in

mehrsprachigen Kontexten auseinander, diskutierten methodische und didaktische Ansätze zur Förderung sprachlicher Diversität und untersuchten den Spracherwerb sowie die Sprachstruktur im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit. Darüber hinaus wurde die ästhetische Dimension im DaF-Unterricht thematisiert, wobei insbesondere der Einfluss von Klang und Farbe auf sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Fokus rückte.

Auch wenn sich nicht alle Beiträge dieser Sektionen streng daran gehalten haben, ist die mexikanische Mehrsprachigkeit in den Vordergrund gerückt wie nie zuvor in einem Deutschlehrer:innen Kongress in Mexiko. Ein besonderes Beispiel war die Sektion von Alexandra Treder, derzeitige Lektorin in Acatlán, die mit DAAD-Förderung für die Teilnehmenden eine Sektion organisiert hatte und diese selbst mit einem eigenen Vortrag begann. Frau Treder beschreibt die Veränderung des Kulturbegriffs im DaF-Unterricht, besonders die Umwandlung von festen, nationalen Konzepten hin zu einer offenen, dynamischen Sichtweise. Sie betont die Bedeutung von kulturbezogenem und kulturreflexivem Lernen, das den Lernenden hilft, verschiedene Perspektiven zu verstehen und kulturelle Vielfalt bewusster wahrzunehmen. Zudem wird erklärt, wie interkulturelle Kompetenz gefördert und durch eine intersektionale Perspektive erweitert werden kann, um soziale Unterschiede und Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren. Es folgten zahlreiche Beiträge über das Thema Mehrsprachigkeit, so zum Beispiel auch mit Portugiesisch und Englisch.

Der letzte Schwerpunkt für die Visualisierung bzw. Audifizierung der Náhuatl-Sprache fand am 21. Februar, dem Internationalen Tag der Muttersprache, mit einer Lesung Náhuatl-Deutsch statt. Verschiedene Náhuatl-Sprechende wurden eingeladen, einen Text in ihrer L1-Sprache Náhuatl mit einem für sie wichtigen Thema für den Kongress zu schreiben. Die nahuasprechenden Schriftsteller Zeferino del Ángel Santiago und José Isoteco Palemón bereiteten einen Text vor, der von den Deutschsprechenden Alexandra Treder und Moritz Drehsen übersetzt wurde. Ein L2-Náhuatl- bzw. L2-Deutsch-Team nahm auch an der Lesung teil. Die kanadische Studentin Kornelia Fuks, mit polnischen Wurzeln, hat ihre Sprachbiographie auf Náhuatl geschrieben, und sie wurde vom Deutschlehrer Raymundo Medina Salazar auf Deutsch übersetzt. Die Schriftsteller:innen und Übersetzer:innen haben ihre eigenen Arbeiten auf dem Kongress vorgelesen.

V. Fazit und Ausblick

Der Kongress zeigte deutlich, wie wichtig es ist, den Deutschunterricht in mehrsprachigen Kontexten weiter zu entwickeln, um den Lernenden eine ganzheitliche Sprachbildung zu ermöglichen. Der Austausch von Ideen und Methoden wurde vorgegeben, jedoch sind für zukünftige Kongresse noch verbesserte Kooperationsstrukturen erforderlich, um eine noch stärkere Einbindung der indigenen Sprachen und ihrer Sprecher:innen zu gewährleisten.

Das 16. AMPAL-Treffen hat unter dem Leitmotiv „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ gezeigt, dass Sprachvielfalt weit mehr ist als nur eine Herausforderung – sie ist eine Chance, kulturelle Identitäten zu stärken, interkulturelle Brücken zu bauen und innovative pädagogische Ansätze zu entwickeln. Die Kombination aus fundierten Vorträgen, praxisorientierten Workshops und einem kreativen Rahmenprogramm hat den Teilnehmenden vielfältige Impulse geliefert, um die Potenziale von Mehrsprachigkeit in Forschung, Lehre und kulturellem Austausch weiter auszubauen.

Das Treffen war ein inspirierender Tag voller neuer Ideen und praktischer Anregungen, der die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt rückte und den Weg für zukünftige Initiativen in diesem Bereich ebnete.

Kurzbiographie

Dr. Adriana Rosalina Galván Torres war von 2022 bis 2025 Präsidentin der *Asociación Mexicana de Profesores de Alemán* (AMPAL). Sie ist Professorin in der Abteilung für moderne Sprachen an der Universidad de Guadalajara. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Morphologie, Phonetik sowie die Analyse mündlicher formeller Diskurse in Deutsch, Spanisch und Náhuatl. Neben ihrer Lehrtätigkeit in linguistischen Fächern und Náhuatl engagiert sie sich aktiv für die Weiterentwicklung einer Fachsprache für Náhuatl, um dessen wissenschaftliche und akademische Nutzung zu fördern.

NEU BEIM ÖSD!

ÖSD SPRACHKURS DEUTSCH

**Praxisnah unterrichten – der
Deutschkurs für Pflege und
medizinische Berufe**

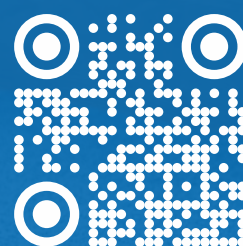
Zur gezielten Vorbereitung auf die
sprachlichen Anforderungen im Pflege-
und Medizinalltag im deutschsprachigen
Raum – **ideal für Lernende und
Lehrende.**

Das **zweibändige Kursbuch** eignet sich
sowohl für das Selbststudium als auch
für den Unterricht – und bereitet auf die
**Prüfung ÖSD Zertifikat B2 / Pflege und
medizinische Berufe** vor.



ö s d

Jetzt im ÖSD-Shop bestellen:
[https://www.testsam.at/shop/
weitere-materialien/](https://www.testsam.at/shop/weitere-materialien/)



Goethe-Institut in illiberalen Kontexten: Deutschunterricht in Venezuela zwischen Inflation, politischer Unruhe und Massenexodus

Thomas Schaumberg

Krisenland Venezuela

Das einst wohlhabende Venezuela hat sich schon seit Langem zu einem Inbegriff politischer Instabilität und sozio-ökonomischer Schieflage entwickelt. 26 Jahre nachdem Hugo Chávez mit seiner „bolivarischen Revolution“ das Land grundlegend umzukrempeln begann, haben Venezolanerinnen und Venezolaner viel mitmachen müssen: Zwangsenteignungen, politische Verfolgung Andersdenkender, die schrittweise Aushöhlung der Gewaltenteilung zugunsten der neuen „chavistischen“ Elite – all das liegt bereits in ferner Vergangenheit.

Nachdem Nicolás Maduro 2013 Chávez' politisches Erbe angetreten hatte und Präsident wurde, rutschte das Land wirtschaftlich in die Krise, mit Inflationswerten von unvorstellbaren 130.000 % im Jahr 2018. Internationale Sanktionen infolge von Menschenrechtsverletzungen nach politischen Unruhen isolierten das Land zunehmend. Als Lebensmittel und Medikamente knapp sowie Stromausfälle und Bandenkriminalität Alltag wurden, entwickelte sich die bereits stetig steigende Emigration zu einem Massenexodus. Bis heute haben schätzungsweise acht Millionen Menschen oder knapp 1/3 der Bevölkerung Venezuela verlassen.

Wenngleich Armut und extreme soziale Ungleichheit heute noch die Straßen der Hauptstadt Caracas prägen, hat sich das politische Klima beruhigt, nicht zuletzt deshalb, weil die von Drogen- und Geldwäschekartellen gestützten Machthaber fest im Sattel sitzen. Um auch ein paar positive Entwicklungen zu nennen: die Sicherheitslage ist spürbar besser, die Ladentheken sind wieder voll von Importwaren (wenn auch zu völlig unerschwinglichen Preisen), und sogar die ein oder andere Touristengruppe sonnt sich wieder an den paradiesischen Karibikstränden.

Kultur- und Spracharbeit in „illiberalen Kontexten“

Das Goethe-Institut und andere deutsche Institutionen blicken auf eine lange Präsenz in Venezuela zurück. Einst konnten mit den Sprachkursen am „Instituto Goethe de

Caracas“ noch stabile Gewinne erwirtschaftet werden, der eigene Theatersaal war regelmäßig Veranstaltungsort internationaler Gastspiele und für das literaturbegeisterte Publikum stand eine Replik von Alexander von Humboldts Bibliothek zur Verfügung.

Heute sehen sich das Institut in Caracas wie die Gesamtinstitution mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Die schrittweise Entwicklung Venezuelas zu einem autoritär geführten Krisenland, dessen Elite ein völlig anderes Wertefundament verfolgt als „wir“ und die Deutschland und seine Vertretungen im Land nicht mehr als Freunde sehen, sind längst kein Einzelfall mehr. Die liberale Demokratie und mit ihr die multilaterale Weltordnung befinden sich vielerorts auf dem Rückzug, „der Westen“ und seine Verbündeten ringen um eine neue Rolle in der Welt und um ein neues Verhältnis zueinander.

Mitten darin ist auch das Goethe-Institut in einen Transformationsprozess eingetreten. Die knapper werdenden Mittel aus Deutschland zwingen die Institute zu mehr Wirtschaftlichkeit in den Sprachkursbetrieben, die Programmarbeit wird gleichsam einem „Nützlichkeitscreening“ für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik unterzogen, Fachkräftegewinnung gewinnt an Bedeutung.

Dabei hat sich das Goethe-Institut entschieden, mit seinem Netzwerk an Instituten, Goethe-Zentren und Kulturgesellschaften gerade in Ländern wie Venezuela Präsenz zu zeigen, sozusagen als Leuchttürme der Freiheit in „illiberalen Kontexten“. Die Kulturarbeit des Goethe-Instituts in solchen Ländern konzentriert sich auf Projekte zur Stärkung der Zivilgesellschaft oder Förderung einer freien Kunst- und Kulturszene, ohne dabei Repressionen zum Opfer zu fallen oder Partner in Gefahr bringen zu wollen. Damit bewegt man sich sozusagen mit angepasstem Kurs weiterhin in Fahrwassern, in denen man sich auskennt, denn für seinen vielseitigen Einsatz für den internationalen Kulturaustausch kennt und schätzt man das Goethe-Institut weltweit.

Herausforderungen für die Spracharbeit in Venezuela

Dass sich die politischen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen jedoch auch auf die Spracharbeit eines Goethe-Instituts auswirken, ist offenkundig, auch wenn sich jeder Kontext freilich anders verhält. In Venezuela hat sich die Sprachabteilung mittlerweile daran gewöhnt, rasch und flexibel auf die vielseitigen Herausforderungen, die die Wirtschaftlichkeit von Deutschkursen und Prüfungen angreifen, zu reagieren.

Politische, wirtschaftliche, soziale und infrastrukturelle Faktoren greifen hierbei ineinander. Jahrzehnte wirtschaftlicher Rezession ließen Armutsraten nach oben schnellen, die Kluft zwischen extrem reicher Oberschicht und bitterarmer Mehrheitsbevölkerung geht immer weiter auseinander. Der Mindestlohn liegt aktuell bei umgerechnet 2,50 USD, während die Teuerungsrate zu den höchsten der Region gehört, mit Lebenshaltungskosten in der Hauptstadt, die mit europäischen Großstädten konkurrieren. Das führt zu einer äußerst niedrigen Kaufkraft, die wettbewerbsfähige Preise für Sprachkurse und Prüfungen quasi unmöglich machen bzw. die Zielgruppe auf Bevölkerungskreise jenseits der oberen Mittelschicht eingrenzt.

Die extremen Inflationswerte der letzten Jahre führten zu einer *de facto* Dollarisierung der Wirtschaft: Preise werden in USD als Referenzwert angegeben, um Preisschwankungen zu vermeiden, abgerechnet wird letztendlich in Landeswährung zum Tageskurs der Zentralbank – oder einer der inoffiziellen Wechselkurse auf der Straße. Bei Zahlungen in Bolivares verlieren Zahlungseingänge permanent an Wert. Nur durch Devisenankäufe können folglich inflationsbedingte Verluste gerettet werden. Jedoch ist der Zugang zum Devisenmarkt stark reglementiert und in den letzten Monaten quasi unmöglich geworden: Die Rücklagen verlieren so kontinuierlich an Wert, was dazu führt, dass Käufe schnell getätigt werden, bevor die Preise steigen oder Ersparnisse aufgeessen werden.

Dieses volatile Preisregime und der limitierte Zugang zu Devisen liegt auch an den Unruhen infolge der Präsidentschaftswahlen im Juli 2024 sowie der Amtseinführung von Nicolás Maduro als Staatspräsident im Januar 2025: Die venezolanische Zentralbank schränkte im Zuge der politischen Krise die Interventionen in den Devisenmarkt ein, gleichzeitig führt die Unsicherheit dazu, dass Verbraucher am Ende ihre USD zusammenhalten und auf Investitionen wie z. B. einen Deutschkurs am Goethe-Institut verzichten.



© Goethe-Institut Caracas

Das politische Setting ist geprägt von den gleichsam typischen Charakteristika illiberaler Kontexte: fehlende Rechtssicherheit und Willkür der Behörden bei Steuerkontrollen, kombiniert mit der Gefahr, zum Spielball diplomatischer Konflikte zu werden: So wurden aufgrund von Spannungen mit der Regierung Diplomaten der Botschaften mehrerer europäischer Länder des Landes verwiesen, was auch die Leiter des italienischen Kulturinstituts und der Alliance Francaise betraf. Die Partnerlandschaft ist in den letzten Jahren immer dünner geworden.

Ein weiterer den Alltag wesentlich bestimmender Faktor ist das Sanktionsregime gegen Venezuela, das bei Blick auf einen Sprachkursbetrieb vor allem den Zahlungsverkehr einschränkt: Der Ausschluss Venezuelas aus internationalen Finanzströmen macht z. B. Überweisungen aus dem Ausland auf venezolanische Konten unmöglich.

Weitere Probleme struktureller Art sind die defizitäre Versorgungslage sowie die marode Infrastruktur. Auch wenn die Lebensmittelsicherheit wieder hergestellt ist – wenn auch zu horrenden Preisen – bleibt der Zugang zu sauberem Trinkwasser ein Luxus, den sich nur die leisten können, die über einen Wassertank oder einen privaten Brunnen verfügen. Nicht selten zapfen sich Kursteilnehmende Trinkwasser in größeren Mengen ab, wenn zu Hause das Wasser wieder für mehrere Stunden oder Tage ausgestellt wurde. Stromausfälle sind auch in der wohlhabenden Gegend, in der sich das Goethe-Institut befindet, an der Tagesordnung und können nur durch den Dauereinsatz von Stromgeneratoren kompensiert werden, ohne die z. B. interaktive Tafeln oder digitale Prüfungen regelmäßig ausfallen würden. Mit der Stromversorgung verbunden ist auch eine stabile Internetverbindung, die

nur durch teure Privatanbieter sichergestellt ist, während das staatlich bereitgestellte Internet bereits bei einfachen Textnachrichten an seine Grenzen kommt.

Schließlich stellt der eingangs erwähnte Migrationsdruck eine dauerhafte Herausforderung für das Institut dar, das angewiesen ist auf qualifiziertes, möglichst zweisprachiges Personal. Das hat in den letzten Jahrzehnten das Land verlassen. Nicht selten wurde in die Ausbildung von Lehrkräften investiert, die dann nie von ihren Fortbildungen zurückgekehrt sind. Der Zusammenbruch der universitären Bildungslandschaft und der Abzug der DAAD-Lektoren, durch die z. B. Deutschlehrkräfte ausgebildet wurden, hat erhebliche Auswirkungen auf die Rekrutierung von Nachwuchskräften. Der Arbeitsmarkt ist durch die Fachkräfteabwanderung stark ausgedünnt – mit Folgen für die Aufrechterhaltung von Qualitätsstandards oder eine kontinuierliche Personalplanung.

Handlungsspielräume und Lösungsansätze

Das Sprachkursgeschäft – wie überhaupt jede wirtschaftliche Aktivität – sind in Venezuela von Volatilität und Unsicherheit geprägt. Schnelle Reaktionsfähigkeit und Resilienz sind unabdingbar, um die Handlungsspielräume optimal ausnutzen zu können. Dabei hat sich das Goethe-Institut in den letzten Jahren mit einer Reihe finanz-, sprach- und personalpolitischer Maßnahmen bemüht, krisenfester zu werden.

In einem Hochinflationsland müssen regelmäßige Preisanpassungen und Marktstudien auf den makroökonomischen Kontext und die Teuerungsrate reagieren. Vor allem ein Fixpreis in Divisen (Euro oder USD) und das Angebot vielseitiger Zahlungsmöglichkeiten (Bareinzahlungen, Kartenzahlungen mit internationalen und nationalen Kreditkarten, Handyüberweisungen etc.) garantieren einen schnellen Zahlungseingang von Kurs- und Prüfungsgebühren. Um diese vor Wertverfall zu schützen, müssen Devisenankäufe getätigt werden. Da diese nicht immer über die Hausbank zur Verfügung stehen bzw. streng limitiert sind, ist Aufmerksamkeit und ständige Wiederholung geboten: Ein guter Teil der Morgenroutine im Büro ist dementsprechend dem Dollarankauf gewidmet.

Was die Organisation der Sprachkurse angeht, reagiert das Goethe-Institut auf die spezifischen Anforderungen der Zielgruppen: Da Geld knapp und Kaufkraft gering sind, sind die Kursperioden kürzer, um auch die Preise niedriger zu halten. Gleichzeitig sind Ratenzahlungen für Intensivkurse ein wichtiges Element, um

Produkte erschwinglich zu halten. Der Migrationsdruck und das Motiv, Deutsch aus visarelevanten Gründen zu lernen, hat zu einer Konzentration auf das Prüfungsgeschäft geführt. Unser PASCH-Netzwerk und nicht profitorientierte Hochschulkooperationen zahlen sich letztlich aus, da sie deutschaffine Schüler*innen und Lehrkräfte schaffen, in deren Ausbildung lokal investiert werden kann. Schließlich sind Projekte zur Förderung von Berufsmobilität wichtig, um unsere Kursteilnehmenden mit ihren Bedarfen abzuholen und auf ihrem Weg nach Deutschland zu begleiten. Das bringt uns nicht selten in eine Zwickmühle angesichts des enormen Braindrains, an dem das Land seit Jahren leidet.

Bei stark fluktuierender Personaldecke ist ein rasches Onboarding unerlässlich, um lange Einarbeitungszeiten zu vermeiden. Auch Fortbildungen außerhalb Venezuelas werden vermieden, um Abwanderung von qualifiziertem Personal zu vermeiden. Unerlässlich ist letztendlich auch ein enger Austausch mit den Partnerorganisationen im Land, sei es für die Abstimmung der Gehälter oder Vergleich der Preise bei anderen Kultureinrichtungen. In einem so unsicheren Kontext wie Venezuela gilt jedoch stets: *learning by doing* – es gibt kein Erfolgsrezept, um schnell und effizient auf sich stetig ändernde Herausforderungen zu reagieren.

Fazit: Spracharbeit in illiberalen Kontexten

In illiberalen Kontexten kommt einem Goethe-Institut vor allem seine Rolle als Frei- und Schutzraum sowie Begegnungsort zu, wo sich Kursteilnehmende, Partner der Programm- und Informationsarbeit frei und sicher austauschen können, ohne Angst vor Zensur oder Repressionen zu haben. Die Institutskultur dient hierbei als Gradmesser und Spiegel unserer Werte. Nicht zuletzt sind unsere Unterrichtsprinzipien, die auf Lernorientierung und Stärkung individueller Ausdrucks- und Meinungsfähigkeit ausgerichtet sind, eine wesentliche Säule unserer Arbeit in illiberalen Kontexten. Damit flankiert die Spracharbeit die Kultur- und Informationsarbeit in illiberalen Kontexten. In Venezuela manövriert sich das Angebot von Sprachkursen und Prüfungen zwischen Inflation, politischer Unruhe und Massenexodus – und leistet so einen wichtigen Beitrag zur Leuchtturmfunktion des Goethe-Instituts vor Ort.

Fachkräfte aus Lateinamerika unterrichten: Berufsmigration vorbereitende DaF-Kurse

David Graaff

1. Einleitung

Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften aus dem Ausland ist groß. Schätzungen gehen davon aus, dass deutsche Arbeitgeber jährlich 400.000 Personen benötigen, um ihren Fachkräftebedarf zu decken.¹ Privatwirtschaftliche Unternehmen haben bereits vor einigen Jahren damit begonnen, auch in den Ländern Lateinamerikas Fachkräfte für den deutschen Arbeitsmarkt zu rekrutieren. Drei Länder stehen dabei besonders im Fokus: Brasilien, Kolumbien und Mexiko. Aus diesen Ländern sind in den letzten Jahren die meisten Menschen nach Deutschland eingewandert, ein Teil von ihnen, um hier eine Ausbildung zu beginnen oder zu arbeiten.² Auf zwischenstaatlicher Ebene hat die Bundesrepublik mit diesen Ländern entsprechende Abkommen bzw. Absichtserklärungen insbesondere zur Anwerbung von Pflegefachkräften abgeschlossen.³ Die darauf basierenden Programme werden von der Bundesagentur für Arbeit und/oder den Goethe-Instituten⁴ durchgeführt und ergänzen damit das Panorama der Fachkräfteanwerbung in Lateinamerika, das bereits seit einigen Jahren privatwirtschaftlich von Personalvermittlungsagenturen bespielt wird.

Diese rege Anwerbung von Fachkräften hat dazu geführt, dass eine bestimmte Art von DaF-Kursen immer relevanter wird. Denn die Hunderte von Fachkräften, die jährlich aus Lateinamerika nach Deutschland kommen, tun dies zunehmend nicht mehr als „free mover“, d. h. als Lernende, die den Prozess des Deutschlernens aus eigener Initiative und mit eigenen finanziellen Mitteln bewältigen. Die große Zahl von zum Teil niedrighschweligen Stipendienprogrammen, die von verschiedenen

Unternehmen und Institutionen angeboten werden, führt dazu, dass die Fachkräfte zunehmend in geschlossenen, zum Teil sehr intensiven Kursen Deutsch lernen. Die besonderen Bedingungen und Konditionen dieser Kurse, die hier als „Berufsmigration vorbereitende DaF-Kurse“ bezeichnet werden, stehen im Fokus des vorliegenden Artikels.

In einem ersten Teil wird der Versuch unternommen, diese DaF-Kurse zu kategorisieren. Dabei wird deutlich, dass sie nicht in das bekannte begriffliche und konzeptionelle Schema zu passen scheinen, das uns die Theorie bislang zur Verfügung stellt. Die Ausführungen hierzu stützen sich auf eigene Erfahrungen in diesem Bereich und auf eine Befragung von Lehrkräften bzw. Sprachkursverantwortlichen in Lateinamerika (n=12), die im Rahmen dieser Kurse für verschiedene Träger bzw. Anbieter tätig waren bzw. sind.

Anschließend werden die besonderen Herausforderungen dargestellt, die diese neuartigen Kurse nicht nur an die Lehrkräfte stellen, sondern auch an die Sprachschulen, an denen diese Kurse stattfinden, und an die begleitenden Agenturen oder Träger, die für die Rekrutierung und Vermittlung der Fachkräfte zuständig sind. Neben konkreten Best-Practice-Vorschlägen soll im letzten Teil argumentiert werden, dass der Lernerfolg in diesen speziellen Kursen nicht nur von der Unterrichtsqualität und besonders zu berücksichtigenden Merkmalen abhängt, sondern auch durch das gemeinsame Handeln der verschiedenen beteiligten Akteure bedingt und beeinflusst wird.

2. „Berufsmigration vorbereitende DaF-Kurse“ – der Versuch einer Definition.

Berufsvorbereitend, berufsbegleitend oder berufsqualifizierend: Mit diesen Adjektiven wurde in der Vergangenheit versucht, Sprachkurse zu kategorisieren, die auf unterschiedliche Weise und unter verschiedenen Rahmenbedingungen den Teilnehmenden die deutsche Sprache im Hinblick auf ihre Berufsausübung vermitteln.⁵ Bei

¹ Bundesinnenministerium (17.11.2024).

² Geis-Thöne, Wido (2023), S. 21.

³ Bundesagentur für Arbeit (o. D.).

⁴ Für einige Länder Lateinamerikas beispielsweise die Programme *Fit für den Deutschen Arbeitsmarkt* (FIMA), *Ausbildungspartnerschaften mit Asien und Lateinamerika* (APAL), *Trabajadores Especializados de Colombia para AleMania* (T.E.A.M.), *Specialized ICT professionals for Germany*, die Initiative „Gelobtes Land“ des Rhein-Hunsrück-Kreises, *Mexikanische Fachkräfte für das Hotel- und Gaststättengewerbe* (COMEX) und viele mehr. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang auch die Initiative DAMOS (Duale Ausbildungsmobilität Lateinamerika, siehe dazu den Beitrag von XXX in diesem Band.

⁵ Vgl. Kuhn (2007).

näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass keine dieser Kategorien so recht zu den die Berufsmigration vorbereitenden DaF-Kursen im Entsendeland passt, u.a. weil diese Kategorisierungen die Kurse im Zielland realisiert sehen.

Diese Kurse werden, wie bereits erwähnt, meist im Auftrag von Arbeitgebern in Zusammenarbeit mit Personalagenturen und/oder im Rahmen von institutionellen Fachkräfteanwerbungsprogrammen wie z. B. des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit oder einer Außenhandelskammer durchgeführt. Teilweise führen die Personaldienstleister die Kurse auch selbst in eigenen Sprachschulen durch, in anderen Fällen werden externe Sprachschulen mit der Durchführung der Kurse beauftragt. Dies hat zur Folge, dass die Kurse als geschlossene Kurse durchgeführt werden, in denen eine festgelegte Anzahl von Lernenden, die zuvor in Rekrutierungs- oder Auswahlverfahren ausgewählt wurden, den Spracherwerb durchläuft, ohne dass externe Lernende einen Platz in diesen Kursen buchen können. Aufgrund der Gesetzgebung zur Anwerbung von Fachkräften übernehmen die Arbeitgeber (bzw. im Vorfeld die Personalagenturen) die Kosten für die Sprachkurse.⁶

Das übergeordnete Lernziel dieser Kurse ist klar definiert: Die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem Niveau, das das Bestehen einer allgemeinsprachlichen Prüfung ermöglicht (in der Regel Prüfungen des Goethe-Instituts oder telc-Prüfungen). Das Zielniveau nach dem GER variiert dabei je nach Programm und ist abhängig von der Berufsgruppe, den Vorgaben des Gesetzgebers und den Präferenzen der zukünftigen Arbeitgeber: Einige Akteure legen in entsprechenden Vereinbarungen mit Teilnehmenden fest, dass sie als Bedingung ihrer Ausreise das Niveau A2 erreichen müssen, um dann vor Ort den Lernprozess vor oder während des Berufseinstiegs fortzusetzen. Andere Akteure wiederum sehen für „ihre“ Fachkräfte den Spracherwerb bis B1 oder B2 (und das Bestehen einer entsprechenden Prüfung) im Heimatland vor. Auszubildende beispielsweise müssen bei einem Visumsantrag das B1-Niveau nachweisen, bei Ausbildungsbeginn dann das B2-Niveau.

Dementsprechend durchlaufen die Lernenden im Entsendeland einen zeitlich sehr genau geplanten Lernprozess, der in der Regel bei null beginnt und dann über mehrere Monate – je nach Anzahl der Unterrichtseinheiten pro Tag bzw. Woche – in mehreren Kursschleifen

bis zum Zielniveau führt. In einigen Fällen werden die Kurse vollständig telepräsentisch, in anderen teilweise telepräsentisch (z. B. bis zum Niveau A1) oder vollständig präsentisch. Allen gemeinsam ist, dass die Kurse im Vergleich zu „klassischen“ Kursen oft mit hoher Intensität durchgeführt werden. Die Befragung ergab, dass die Kursteilnehmenden zwischen vier und acht UE pro Tag absolvieren, was einer wöchentlichen Intensität von bis zu 40 UE entsprechen kann.⁷ Darüber hinaus erhalten die Kursteilnehmenden häufig eine finanzielle Unterstützung, da sie aufgrund der Intensität des Lernprozesses keiner Erwerbstätigkeit nachgehen können (und dies auch vertraglich untersagt bzw. empfohlen wird).

Diese Charakteristika prägen die berufsvorbereitenden DaF-Kurse in vielerlei Hinsicht.

Allgemein- und nicht fachsprachlich: In den die Berufsmigration vorbereitenden Sprachkursen wird den Fachkräften, so die Ergebnisse der Erhebung, eher selten Fachsprache vermittelt. Berufssprache hingegen wird – als Teil des Allgemeinsprachlichen – teilweise in den Unterricht integriert. Auch wenn sich das intensive Vermitteln von Fach- und Berufssprache im Falle berufshomogener Kursgruppen durchaus niederschwellig realisieren ließe und es im Sinne der zukünftigen Arbeitgeber wäre, ist das Primat der Allgemeinsprache ebenfalls der den Kursen umgebenden Gesetzes- und Akteursstruktur geschuldet. Für die Aufnahme des Anerkennungsverfahrens und die Aufnahme der Berufstätigkeit sind beispielsweise im Pflegebereich zunächst keine fachsprachlichen Kenntnisse nachzuweisen. Zudem bedürfte die Sprachvermittlung im Bereich von Berufs- und Fachsprache einer weitaus höheren Anzahl von (zusätzlichen) Unterrichtseinheiten, was sich in einer längeren Dauer und höhere Kurskosten übersetzen würde. Hinzu kommt, dass nicht in allen Entsendeländern Lateinamerikas entsprechende fachsprachliche Prüfungen (bspw. telc B2 Beruf, telc B2 Pflege oder der Goethe Test Pro Pflege) verfügbar sind. Der Erwerb fachsprachlicher Fertigkeiten findet daher, je nach Berufszweig und Gesetzeslage, erst im Empfängerland und dann in situ, und dann nur teilweise gesteuert statt.

⁶ Es gilt das *Employer pays Prinzip*, vgl. Pflege-Netzwerk Deutschland (2022).

⁷ Diese hohe Intensität ist der Tatsache geschuldet, dass der Arbeitsmarkt mit einer gewissen Dringlichkeit auf die Fachkräfte angewiesen ist. Die zukünftigen Arbeitnehmer sollen nicht nur das Sprachniveau erreichen, sondern müssen auch etliche bürokratische Hürden überwinden, was den Migrationsprozess in die Länge ziehen kann. Siehe unter anderem die Fernsehdokumentation „Die importierte Pflegerin – Aus Südamerika in den deutschen Bürokratie-Wahnsinn“ (WDR 2024)

„Teaching to the test“: Vorrangiges Sprachlernziel ist das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus nach GER und die entsprechende Zertifizierung dieses Niveaus durch eine offizielle Prüfung. Denn für die Ausreise und die (erfolgreiche) Vermittlung an einen Arbeitgeber ist das Sprachzertifikat die entscheidende Wegmarke. Dies hat zur Folge, dass die Kurse auf der curricularen Ebene von einem „teaching to the test“ geprägt sind und ein starker backwash-Effekt⁸ vermutet werden kann. Dementsprechend ist auch das Prüfungstraining, also die gezielte Vermittlung von Strategien zum Bestehen der Prüfung, zentraler Bestandteil der Kurse.

Summative Evaluationen: Analog zum „teaching to the test“ prägen summative Evaluationen den Kursalltag. Weil die Vermittlungsinstanzen in die Kursteilnehmenden „investieren“, überwachen sie deren Lernfortschritt teilweise sehr genau. Nicht selten haben auch die zukünftigen Arbeitgeber mittels bestimmter Plattformen Zugriff auf die Noten und Leistungsentwicklung der Teilnehmenden oder fordern regelmäßige Berichte an. In der Praxis führt dies dazu, dass in den Kursen kontinuierlich mit dem Ziel evaluiert wird, den Lernstand- bzw. -fortschritt der Teilnehmenden mittels Benotung zu ermitteln. Erreicht ein/eine Teilnehmende/r nicht die entsprechenden Noten, läuft er/sie Gefahr zurückgestuft zu werden oder aus dem Programm auszuschneiden.

paralleles Bewerbungs- und Anerkennungsverfahren: Zeitgleich zum Sprachlernprozess finden mit Unterstützung der Auftraggeber der Kurse die Bewerbungs- und Anerkennungsverfahren statt. Diese Verfahren verlaufen aufgrund bürokratischer Hürden nicht immer reibungslos: Die Behörden im Empfängerland verlangen – auch aufgrund der föderalen und kommunalen Strukturen – teils unterschiedliche, im Entsendeland unübliche Dokumente, die bei den örtlichen Behörden oder Institutionen beantragt, beglaubigt und übersetzt werden müssen.

Motivationsvolatilität: Das intensive Sprachenlernen, dazu unter einem gewissen Leistungs- und

Erfolgsdruck, schlägt sich auf die Motivation der Teilnehmenden nieder. Friederici & Müller (2020) beschreiben für den die Berufsmigration vorbereitenden Sprachkurs mit dem Zielniveau B2 folgenden allgemeinen Motivationsverlauf: Die Teilnehmenden beginnen den Kurs zunächst mit hoher extrinsischer und intrinsischer Motivation. Am Ende des Niveaus A2 oder auf B1 stellt sich dann jedoch im Allgemeinen ein Motivationstief ein, das dem Erreichen eines Lernplateaus und/oder der Wahrnehmung geschuldet ist, der Menge des Lernstoffs und der Sprache an sich intellektuell nicht gewachsen zu sein. Mit Hinblick auf anstehende, offizielle Sprachprüfungen (und damit einsetzendem Prüfungstraining) erhöht sich die Motivation nach Beobachtung der Autorinnen dann wieder, wobei das Verhältnis zur Sprache dann oft sehr instrumentell wird (Fokus auf Prüfungsformat und entsprechende Hilfsmittel wie Redemittel, grammatikalischen Strukturen und themenspezifischem Wortschatz).⁹ Hinzu kommen meiner Erfahrung nach außerdem externe Faktoren wie private Probleme oder Schwierigkeiten beim Anerkennungsprozess bzw. Vermittlung an einen Arbeitgeber, die sich auf die Motivation der Teilnehmenden niederschlagen können.

Gruppendynamiken: Der mehrere Monate andauernde, sehr intensive Sprachlernprozess findet in einer geschlossenen Gruppe statt, deren Zusammensetzung sich punktuell ändern kann, in den überwiegenden Fällen aber seine personelle Grundstruktur über den Zeitraum des Sprachkurses beibehält. Oft kennen sich die Teilnehmenden vorab nicht und ziehen im Falle präsentischer Kurse aus ihren Heimatorten an den Ort, an dem der Sprachkurs stattfindet. Nicht selten sind sie dadurch erstmalig in ihrem Leben monatelang von ihren Familien und gewohnten sozialen Umgebung getrennt und müssen ihren Alltag alleine organisieren. Am Ort des Sprachkurses treffen sie dann auf andere Teilnehmende, die ebenfalls das „Abenteuer Berufsmigration“ auf sich nehmen. Dadurch entfaltet sich eine besondere Gruppendynamik, in der nicht nur der herausfordernde Sprachlernprozess einen gemeinsamen Erfahrungsraum darstellt. Auch die Vorbereitung auf ein Land und einen Kontinent, das und den viele der Teilnehmenden in den meisten Fällen noch nie betreten haben, dessen kulturelle Eigenheiten ihnen ebenso fremd ist wie die Sprache, das Wetter, gesellschaftliche Normen und vieles mehr. Nicht selten haben mehrere Teilnehmende eines Sprachkurses denselben Arbeitgeber im Empfängerland, das heißt, der

8 „Backwash-effect“ (oder alternativ auch *washback-effect*) bezieht sich auf den Einfluss, den Sprachtests auf die Lehrplangestaltung, Lehrmethoden und Lernverhalten hat. Dieser Einfluss wirkt auf eine Weise Einfluss auf die Entscheidungen von Lernenden und Lehrkräften aus; so können Lehrkräfte beispielsweise auf einen Test hin unterrichten oder die Lernenden können sich auf Aspekte des Sprachenlernens konzentrieren, die im Laufe ihres zukünftigen Lernwegs, beispielsweise offiziellen Sprachprüfungen, bewertet werden. Als offene negative Effekte werden etwa die Konzentration auf „testbare“ Einheiten im Unterricht oder die ständige Imitation von Prüfungsaufgaben bezeichnet. Vgl. Prodromou (1995). und McKinley, J., & Thompson, G. (2018).

9 Friederici & Müller (2020), S. 53-54.

Sprachkurs ist nur die erste gemeinsame Erfahrung auf einem längeren herausfordernden Weg

3. Handlungsempfehlungen

Die im Vorkapitel beschriebenen Charakteristika stellen nicht nur Sprachkursteilnehmende und Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen, sondern auch die für curriculare und konzeptionelle Planung zuständige Sprachschule. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit möchte in diesem Kapitel einige Handlungsempfehlungen geben. Diese richten sich zwar primär an Sprachschulverantwortliche und Lehrpersonen, schließen aber weitere Akteure wie Programmverantwortliche¹⁰ und nicht zuletzt die Arbeitgeber mit ein. Sie alle sollten in enger Absprache untereinander um die Teilnehmenden mit dem Ziel herum agieren, die bestmöglichen Bedingungen nicht nur für einen erfolgreichen Lernprozess zu schaffen, sondern auch die erfolgreiche berufliche Migration und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen.

„What teachers do matters“, wissen wir aus der Hattie-Studie.¹¹ Dies gilt gerade in die Berufsmigration vorbereitenden Kursen, in denen die Lehrpersonen über ihre methodisch-didaktischen Fertigkeiten auch – mehr als in gewöhnlichen Kursen – über mehrere Wochen hinweg wichtige Referenzperson für die Fachkräfte sind. In der Wahrnehmung der Kursteilnehmenden sind sie es, mit denen sie je nach Kursmodell täglich mehrere Stunden verbringen, diejenigen, die den Fachkräften das Erreichen des Lernziels und damit der Berufsmigration „ermöglichen“. Sie sind zudem erste AnsprechpartnerInnen bei auch über den Lernprozess hinausgehenden Schwierigkeiten, bspw. beim Anerkennungs- und Vermittlungsprozess. Die Lehrpersonen ihrerseits merken als erste, wenn die Motivation Einzelner oder der gesamten Lerngruppe absinkt, sei es, weil der Lernfortschritt zu schnell ist, Lernerfolge ausbleiben, Leistungsdruck schwer wiegt oder andere externe Faktoren „auf die Stimmung“ drücken. Niemand ist näher an den Teilnehmenden dran als die Lehrkraft. Dementsprechend geht die Rolle der Lehrperson über die gewöhnlichen Aufgaben einer Sprachkursleitung hinaus und es obliegt ihnen eine höhere Verantwortung, derer sie sich bewusst sein müssen.

In diesem Zusammenhang sollten die Lehrpersonen darauf achten, dass sie Stimmungen und Bedürfnisse

der Gruppe oder einzelner Teilnehmender frühzeitig erkennen, damit umgehen und ggf. gemeinsam mit der Sprachschulleitung das Gespräch mit (einzelnen) Teilnehmenden suchen. Dies kann punktuell über die Lernberatung oder inhaltliche Gestaltung des Kurses zur Verbesserung des Lernerfolgs hinausgehen. Hier sollte eine enge Abstimmung mit der Sprachschule oder ggf. der Programmverantwortlichen erfolgen, freilich ohne das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und TeilnehmerInnen zu erschüttern. Sinnvoll kann es auch sein, zu Kursbeginn einen oder mehrere KurssprecherInnen zu wählen, die im Namen der Gruppe ggf. vertraulich oder anonym Anliegen an die Lehrperson, die Sprachschulleitung oder die Programmverantwortlichen heranträgt.

Was den Unterrichtsalltag betrifft, empfiehlt es sich, diesen vielfältig zu gestalten. Vier oder mehr Unterrichtseinheiten pro Tag an fünf Tagen in der Woche stellen eine enorme kognitive Herausforderung für die Teilnehmenden dar. Lehrpersonen sind gut beraten, den Unterricht daher vielfältig hinsichtlich der Methoden und Sozialformen zu gestalten. Dabei sollten sie auf eine abwechslungsreiche Zusammensetzung der Kleingruppen und PartnerInnen achten und immer wieder freie und offene Unterrichtsaktivitäten (Projektarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen, etc.) anbieten, die auch außerhalb des Klassenraums stattfinden können. Zudem sind bei nachlassender Konzentration, Ermüdungserscheinungen, fehlender Motivation oder zum Stressabbau Energizer ein unerlässliches Mittel. Die Lehrperson muss „erspüren“, wenn die Gruppe einer Auflockerung bedarf und muss bereit sein, dafür spontan die Unterrichtsplanung über Bord zu werfen. Als sinnvoll hat sich hinsichtlich der Motivationsvolatilität auch die Integration von Methoden zur Visualisierung von Lern- aber auch kurz- und mittelfristigen Lebenszielen in den Unterricht erwiesen. Dafür eignet sich beispielsweise der Einsatz eines digitalen Vision-Boards.¹²

Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass es in jeder menschlichen Gruppe Personen gibt, mit denen wir uns besser verstehen als mit anderen. So auch in den Lerngruppen, die über mehrere Monate hinweg sehr intensiv und unter einem gewissen Druck eine Sprache lernen. Grüppchenbildungen sind daher ein ganz natürlicher Vorgang. Dennoch sollte die Lehrkraft im Rahmen ihrer Möglichkeit bemüht sein, nicht nur eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, sondern auch ggf. in Absprache mit der/dem KurssprecherIn eine gute Gruppendynamik

¹⁰ Im Folgenden wird der Begriff „Programmverantwortliche“ zur Benennung von jenen Akteuren verwendet, die die Teilnehmenden rekrutieren und ihren Prozess vom Sprachenlernen bis zur Ausreise begleiten und organisieren.

¹¹ Hattie (2009).

¹² vgl. Friederici & Müller (2002), S. 54.

zu erhalten. Jede/r Teilnehmende/r sollte den oder die anderen wertschätzen und bspw. in einer Partner- oder Gruppenarbeit gerne mit ihm/ihr zusammenarbeiten. Daher sollte trotz drängendem Zeitplan in bestimmten Momenten Zeit für integrative Aktivitäten außerhalb des Kursraums, bspw. für einen gemeinsamen Kurzausflug oder eine gemeinsame, nicht-sprachliche Aktivität im Klassenverband sein.

Der schnelle Lernfortschritt in den Kursen macht es des Weiteren curricular dringend erforderlich, Wiederholungsschleifen in den Unterricht einzuplanen. Der hohe Input pro Tag sorgt dafür, dass behandelter Wortschatz, Strukturen oder Redemittel schnell wieder „hinten runter“ fallen, weshalb vor der Einführung und Erarbeitung neuer Inhalte vorherige immer und relativ ausführlich voraktiviert werden sollten.

Eine weitere wichtige Fertigkeit der Lehrpersonen ist das Erkennen des individuellen Lernstandes und darauf aufbauend die individuelle Förderung. Lehrkräfte sollten daher in der Lage sein bzw. durch gezielte Schulungen in sie versetzt werden, nicht nur anhand von summativen Evaluationen diesen individuellen Lernstand der Teilnehmenden zu eruieren. Es ist natürlich, dass sich die verschiedenen kommunikativen Fertigkeiten der Teilnehmenden unterschiedlich stark und nicht zeitgleich entwickeln. Gerade aufgrund des schnellen Voranschreitens des Kurses besteht daher die Gefahr von schnell entstehenden Fossilierungen. Diese müssen frühzeitig erkannt und ggf. mit individueller Unterstützung aufgefangen werden.

Viele dieser Aufgaben und Anforderungen an die Lehrperson kann diese nicht alleine stemmen, sondern sie bedarf der vielfältigen Unterstützung der Sprachabteilungsleitung. Diese sollte schon in den curricularen und methodischen Vorgaben den besonderen Charakteristika der Kurse Rechnung tragen, aber sich auch im eigenen Agieren niederschlagen.

Wie bereits implizit deutlich wird, ist der workload der Lehrpersonen, die einen die Berufsmigration vorbereitenden Kurs betreuen, höher als in anderen Kursen. Hinzu kommt, dass eine Gruppe im Laufe des Sprachkurses wegen der hohen UE-Zahl / Woche von meist zwei Lehrkräften gleichzeitig begleitet wird und diese Lehrerduos auf den verschiedenen Niveaustufen wechseln. Ein enger Austausch der Lehrkräfte untereinander ist deshalb unerlässlich. Dazu sollten entsprechende Vorgehensweisen etabliert werden (bspw. eine Art gemeinsames Klassenbuch), aber auch routinemäßig der Austausch der Lehrpersonen zum Lernfortschritt der Gruppe

bzw. einzelner Teilnehmender, die Aufteilung der Lerninhalte, und so weiter stattfinden. Insgesamt bedeuten diese notwendige enge Begleitung des Lernprozesses, die Absprache unter KollegInnen, die kontinuierliche Evaluation der Teilnehmenden und die Bewertung des Sprachstands einen Mehraufwand für die Lehrpersonen in Vor- und Nachbereitung der Kurse. Dies sollte bei der personellen und finanziellen Planung der Kurse berücksichtigt werden.

Allgemein ist bei Berufsmigration vorbereitenden DaF-Kursen zu beachten, dass abhängig von der Rekrutierungspolitik der Programmverantwortlichen die Teilnehmenden unterschiedliche (Sprach)lernerfahrungen und Fremdsprachenkenntnisse mitbringen. Sie können nicht immer vorausgesetzt werden. Nicht nur aus diesem Grund, sondern auch weil der hohe Input des Kurses für die meisten Teilnehmenden ungewohnt ist, sollte die Vermittlung von sozial-affektiven, ressourcenbasierten und kognitiven sowie meta-kognitiven Lernstrategien von Beginn an wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein. Die Teilnehmenden müssen „das Lernen lernen“.¹³ In diesem Zusammenhang ist es daher zielführend, dass es Teilnehmenden ebenso wie Lehrpersonen und LeiterInnen der Sprachabteilung bewusst ist, dass der Lerntag der Kursteilnehmenden nicht mit Betreten und Verlassen des Kursraums beginnt und endet. Die Sprachschule und Lehrpersonen sollten vielmehr darauf achten, die Teilnehmenden dafür zu sensibilisieren und ihnen, wenn möglich, geeignete Lernorte und -angebote zur Verfügung zu stellen. Idealerweise werden den Lernenden zudem extracurriculare Lernangebote (Lernberatung, Konversationsclub, Filmabende, etc.) gemacht. Besonders zu Beginn der Kurse sollten Lehrpersonen den Teilnehmenden darüber hinaus bei der Etablierung täglicher und wöchentlicher Lernroutinen helfen.¹⁴

Wie dargelegt, bleibt für die Vermittlung fachsprachlicher Inhalte oft keine Zeit. In der inhaltlich-curricularen Ausgestaltung der Kurse steht die Sprachschulleitung daher vor einem „Dilemma“ (Friderici, Müller, S. 54): Fachsprache zu integrieren könnte motivierend und sinnvoll sein (und im Sinne der Arbeitgeber), ginge aber

13 Vermittlung bedeutet hier nicht, dass Lehrpersonen Strategien einmalig „zeigen“. Sie sollten sehr allmählich im Lauf der ersten Kurswochen kennengelernt, ausprobiert und von den Lernenden in ihren Lernalltag integriert werden und ggf. auch verworfen oder verändert werden.

14 Nach eigener Erfahrung ist es zum Teil sogar zielführend, gerade jüngere Teilnehmende auf eine lernförderliche Alltagsgestaltung (ausgeglichene Ernährung, Sport- und Freizeitaktivitäten, etc.) hinzuweisen.

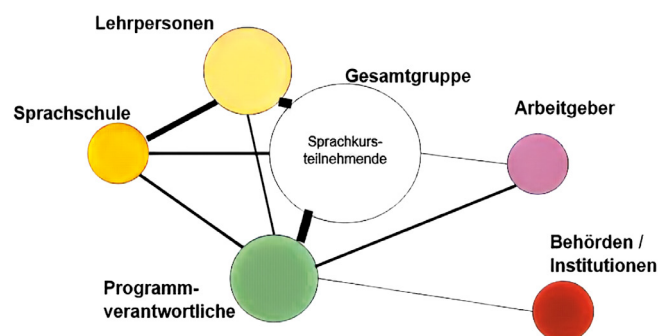
zeitlich auf Kosten des allgemeinsprachlichen Erwerbs oder des Prüfungstrainings. Weil Arbeitgeber oder Programmverantwortliche zudem betriebswirtschaftlich auf die Erfolgsaussichten „ihrer“ Fachkräfte achten, drängt sich unweigerlich der backwash-Effekt in Kursalltag und -gestaltung. Er kann sich punktuell positiv auf die Motivation auswirken, hat aber vor allem negative Konsequenzen, wenn der Fokus von Lernenden und Lehrperson entgegen wichtiger methodisch-didaktischer Prinzipien weg von dem Bewältigen verschiedener Sprachhandlungen hin zu einer Konzentration auf messbare Testergebnisse und einem sehr lehrerzentrierten Unterricht führt. Dieses Dilemma lässt sich allerdings nicht auflösen, so lange allgemeinsprachliche Prüfungen im Entsendeland das vorrangige Etappenziel sind. Fachsprachliche Prüfungen wie *telc Pflege* oder der *Goethe Test Pro Pflege* sind derzeit in Lateinamerika nicht flächendeckend verfügbar. Und selbst wenn, stellt sich die Frage, inwiefern Programmverantwortliche bzw. Arbeitgeber bereit sind, zusätzliche Ressourcen und Zeitfenster für eine erweiterte UE-Zahl aufzubringen, um den Erwerb von Fachsprache im Rahmen des Sprachlernprozesses zu ermöglichen.

Die bereits beschriebenen Motivationshochs und -tiefs sollten nicht nur durch die Lehrkraft auf Grundlage entsprechender Rahmenvorgaben beantwortet werden, sondern auch durch das Agieren der Leitung der Spracharbeit selbst. Ein „guter Draht“ zu den Lernenden (ggf. formalisiert über eine/n KurssprecherIn) ist dafür wichtig. Ebenso sinnvoll sein können wie erwähnt auch punktuelle Aktivitäten außerhalb des Sprachinstituts oder der zu organisierende, der die extrinsische Motivation fördernde Austausch mit bereits migrierten Fachkräften (ggf. aus demselben Programm).

Die Leitung der Sprachabteilung sollte aber nicht nur im engen Austausch mit Lehrkräften und Kursteilnehmenden stehen, sondern auch mit den Programmverantwortlichen

und – soweit sinnvoll und möglich – den zukünftigen Arbeitgebern. Diese Empfehlung verstehe ich als Ausdruck eines holistischen Begleitungsansatz (vgl. Grafik).

Denn am beruflichen Migrationsprozess einer Fachkraft sind viele Akteure beteiligt, die ihrerseits unterschiedliche Aufgaben haben: Die Programmverantwortlichen werben die Fachkraft an und begleiten sie bei der Vermittlung an einen Arbeitgeber und bei den bürokratischen Schritten vor der Einreise, während des Sprachlernprozesses und idealerweise auch nach der Ausreise. Zudem sind sie Geldgeber nicht nur des Sprachkurses, sondern ggf. auch des finanziellen Unterhalts der Teilnehmenden während dieses Prozesses. Sie sollten den Fachkräften ähnlich nah stehen wie die Lehrpersonen. Hinter den Lehrkräften wiederum steht die sprachliche Leitung, die den curricularen Rahmen vorgibt und hinsichtlich des Lernprozesses der Gruppe bzw. einzelner Teilnehmender in engem Austausch mit den Lehrpersonen als auch mit den Programmverantwortlichen stehen sollte. Letztere wiederum sollten die Sprachschule und deren Lehrkräfte nicht ausschließlich oder primär als Dienstleister verstehen, sondern in Absprache mit der Sprachschule die Teilnehmenden in ihrem Prozess begleiten: Mag die Aufgabenteilung zwischen Arbeitsvermittlung und Berufsamerkenungsprozess einerseits und Sprachlernprozess andererseits arbeitsteilig von unterschiedlichen Akteuren bzw. Abteilungen betreut und verantwortet werden, ist dies in der (emotionalen) Wahrnehmung der Teilnehmenden Bestandteil desselben Prozesses. Ein freundlicher und zugewandter Kontakt zwischen Programmverantwortlichen und Teilnehmenden wirkt sich auch auf die Lernmotivation aus. Angespannte oder gar ausbleibende Kommunikation während des mehrmonatigen Lernprozesses hingegen können die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft beunruhigen und sich negativ auf die tägliche Motivation zum Sprachenlernen niederschlagen.¹⁵ Die



15 Ein nach meiner Erfahrung seltener, aber durchaus vorkommender Fall ist das Ausbleiben von monatlichen Stipendiums Zahlungen an die Teilnehmenden aufgrund technischer oder logistischer Probleme der Programmverantwortlichen. Dies kann u. U. zur Folge haben, dass Teilnehmende Miete oder sonstigen Lebensunterhalt nicht finanzieren können. Dass die Teilnehmenden in diesem Fall nur schwer zu motivieren sind, ihren Lernprozess fortzusetzen, liegt auf der Hand. Zuweilen reagieren sie auch mit einem Boykott, ihren Sprachlernprozess fortzusetzen. Auch wenn diese Situation gelöst werden kann, erschüttern solche Fälle das Vertrauen in den Programmverantwortlichen, in deren Hände sich die Teilnehmenden mit der Teilnahme an dem Programm gegeben haben.

Programmverantwortlichen sind darüber hinaus Scharnier zwischen Fachkraft und zukünftigem Arbeitgeber. Diese verfügen in unterschiedlichem Maße über onboarding-Programme für Fachkräfte aus dem Ausland. Ein empathischer Erstkontakt zwischen Fachkraft und zukünftigem Arbeitgeber schon während des Sprachlernprozesses sollte allerdings mindestens stattfinden, da es schließlich der Arbeitgeber (und nicht der programmverantwortliche Akteur) ist, bei dem die Fachkraft sein „Abenteuer“ fortsetzt und daher ein gewisses Vertrauen von Anfang an hergestellt werden sollte.

Fazit

Der Fachkräftemangel wird noch viele Jahre anhalten. Dementsprechend werden die Bemühungen, ausländische Fachkräfte auch in Lateinamerika zu gewinnen, fortgesetzt werden und die Berufsmigration vorbereitende DaF-Kurse das Kurspanorama prägen. Zugleich ist dieser Kursart wissenschaftlich noch nicht allzu viel Beachtung geschenkt worden. Es fehlt bislang eine breite Datenbasis, die sich durchaus auch weltweit erheben ließe. Darauf aufbauend könnten dann tiefergehende empirische Forschungen realisiert werden, beispielsweise zu Motivation oder Lernfortschritt, um ein klareres Bild des Kurstyps und seiner Eigenheiten zeichnen. Die Ergebnisse dieser Forschungen wiederum können in die Praxis einfließen und so einen Beitrag zum Spracherwerb von Fachkräften und damit der Behebung ihres Mangels leisten.

Bibliographie

- Bundesagentur für Arbeit (o. D.). Pflegefachkräfte aus Lateinamerika. <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/marburg/unternehmen/pflegekraeftelateinamerika>
- Bundesinnenministerium (17.11.2024). Ein Jahr neues Fachkräfteeinwanderungsgesetz: Zahlen ausländischer Fachkräfte, Studierender und Auszubildender steigen deutlich, <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2024/11/fachkraefteeinwanderung.html>
- Friederici, Luisa & Müller, Kristina (2020). Von Null auf B2 – Geht das?, IDV Magazin (97), S. 49-55.
- Geis-Thöne, Wido (2023). Zuwanderung aus Lateinamerika. IW-Report 25/2023, https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2023/IW-Report_2023-Zuwanderung-Lateinamerika.pdf
- Hattie, John (2009). Visible Learning. The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge.
- Kuhn, Christina (2007). Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf
- McKinley, J., & Thompson, G. (2018). Washback Effect in Teaching English as an International Language. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, S. 1-12.
- Pflege-Netzwerk Deutschland (2022). Fair anwerben, gut zusammenarbeiten. <https://pflegenetzwerk-deutschland.de/fair-anwerben-gut-zusammenarbeiten>
- Prodromou, Luke (1995). The backwash effect from testing to teaching, ELT Journal Volume 491, S. 13f.;
- WDR (2024). Die importierte Pflegerin - Aus Südamerika in den deutschen Bürokratie-Wahnsinn, <https://www1.wdr.de/fernsehen/die-story/sendungen/die-importierte-pflegerin-aus-suedamerika-in-den-deutschen-buerokratie-wahnsinn-100.html>

David Graaff ist Absolvent des Masterstudiengangs DaF/Daz der Universidad de Antioquia in Medellín und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Von 2021 bis 2024 leitete er die Spracharbeit am Instituto Cultural Alexander von Humboldt in Medellín (Kolumbien) und arbeitet derzeit als Honorarlehrkraft im Goethe Instituts in Freiburg. Er ist Vorstandsmitglied des Kolumbianischen Deutschlehrerverbandes APAC



DEUTSCH LERNEN *INTENSIV*

Deutsch für das Studium und die Ausbildung

Intensivkurse (allgemein-, fach- und wissenschaftssprachlich) auf den Niveaustufen B1.1 bis C1.2, mit Vorbereitung auf die TestDaF- und TestAS-Prüfung. Ideal für internationale Interessierte, die sich sprachlich auf ein Hochschulstudium oder eine Ausbildung in Deutschland vorbereiten möchten.

Deutsch für die Arbeitswelt

Maßgeschneiderte Sprachtrainings für Unternehmen und Berufstätige, angepasst an spezifische Kommunikationssituationen im Beruf.

Einzeltraining

Individuelle Lernbegleitung und Sprachcoaching, abgestimmt auf persönliche Lernziele.

Summerschools und **Orientierungskurse** im akademischen Kontext

Lehrkräftefort- und Weiterbildung DaF mit Fokus auf Künstliche Intelligenz



APAL – Ausbildungspartnerschaften mit Asien und Lateinamerika – ein Erfahrungsbericht aus der Praxis

Paul Detto

Wurzeln

Das Projekt APAL – Ausbildungspartnerschaften mit Asien und Lateinamerika, welches heute durchaus als Erfolgsprojekt bezeichnet werden kann, hat seine Ursprünge im Jahr 2019. Aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit in El Salvador und dem ‚Hunger‘ deutscher Unternehmen nach Auszubildenden, konzipierte die Botschafterin von El Salvador zusammen mit der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) einen Weg, um jungen Menschen aus diesem Land Perspektiven in Deutschland und auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Was damals insbesondere die technischen Berufe betraf wurde allmählich auf neue Länder und zusätzliche Berufe ausgeweitet – nicht zuletzt um den Interessen und Fähigkeiten der interessierten Schüler Rechnung zu tragen. Auf El Salvador folgten Mexiko, Brasilien und Kolumbien – hinzu kamen jüngst Indien und Usbekistan, welches die Aufnahme jenes Kontinents in das Akronym APAL einläutete. Die direkte Ansprache von PASCH („Schulen: Partner der Zukunft“) -Schulen und der engen Partnerschaft mit den Goethe-Instituten in Lateinamerika bildet die sprachliche und kulturelle Basis jener Schüler, die mit dem Gedanken spielen, in Deutschland einer Ausbildung nachzugehen und ihren Lebensmittelpunkt mittel- bis langfristig dorthin zu verlegen. Da das Erlernen der deutschen Sprache sicherlich eine Probe der intrinsischen Motivation darstellt, wird im Projekt APAL besonderer Wert auf die gründliche sprachliche Bildung und die kulturelle Annäherung an Deutschland und die deutschsprachige Welt gelegt. Seit 2019 kamen viele Unternehmen in Deutschland in den Genuss hochmotivierter und interessierter junger Menschen aus Lateinamerika. In Gesprächen mit (ehemaligen) Auszubildenden und Arbeitgebern wird deutlich: Perspektivwechsel und lebenslanges Lernen sind keine ‚Einbahnstraße‘. Es werden nun in eigenen Teilen der Bundesrepublik Veranstaltungen wie der *Carnaval de Barranquilla* oder das *Fiesta de San Salvador* miteinander gefeiert. Die Ausbildungspartnerschaften sind so aus Sicht des Verfassers auch als (inter-)kultureller Beitrag nicht zu unterschätzen. Man lernt mit und voneinander. Das einst ‚zarte Pflänzchen‘ APAL hat nunmehr dazu geführt, dass circa 250 junge Menschen

aus Lateinamerika einer Ausbildung nachgehen. Nebst der unbefristeten Beschäftigung im Nachgang stehen für sie als Fachkräfte eine Welt von Fort- und Weiterbildungen sowie zahlreiche Karrieremöglichkeiten bereit.

Perspektiven

Was motiviert einen jungen Schüler dazu, sich ins ferne Deutschland zu begeben, um dort eine Ausbildung in einem bis dahin teilweise wenig bekannten Beruf nachzugehen? Wie steht es um die Familien, die ihre Kinder auf diesem Wege begleiten? Im Laufe des Projekts hat man erkannt, dass die persönlichen Motivationen der APAL-Bewerber weit auseinanderliegen. Ziel ist dabei immer – so ergeben es die Gespräche mit Kandidaten und Eltern – die Möglichkeit der Entfaltung des eigenen Potenzials in Deutschland. Themen wie der Wunsch nach Sicherheit, das Vorhandensein von Freunden und Verwandten in der Bundesrepublik und immer öfter auch eine Zuneigung zur Sprache und Kultur Goethes kommen hier auf. Als ZAV ist es unser wichtigstes Anliegen, dass man Interessenten und Teilnehmer so eng wie möglich auf diesem Weg begleitet, sie motiviert und unterstützt. Nicht zu kurz sollte jedoch auch die Vorbereitung auf den Alltag in einem Land kommen, welches kulturell, sprachlich und nicht zuletzt witterungsmäßig anders ist als die angestammte Heimat. Die Betreuung durch die Goethe-Institute vor Ort gibt dem Projekt APAL ein menschliches Gesicht. Das können digitale Medien nur schwer ersetzen. Hinzu kommt der Kontakt mit Lehrern, Arbeitgebern, es gibt Eltern- und Familienabende. Man hat also im Heimatland und in Deutschland bereits vor Ankunft eine Art Netzwerk und rüstet sich so mit den für diese große Entscheidung unabdingbaren Informationen und Kompetenzen.

Ankommen

„Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“ sagte schon Hermann Hesse, nur muss sich dieser Zauber erst einmal entfalten können. Im Fall der jungen Menschen aus Lateinamerika liegt der Abschied von den Geliebten, der Heimat, dem vertrauten Essen und der Geborgenheit der gewohnten Dinge nicht weit zurück, wenn sie deutschen Boden betreten. Für die überwältigende Mehrheit

ist es das erste Mal in Deutschland, für viele gleichzeitig die erste größere Reise überhaupt. Für meine Kolleg:innen und mich sowie für die Arbeitgeberseite ist dies ein entscheidender Zeitpunkt, um den angehenden Auszubildenden zu demonstrieren, was ‚Willkommenskultur‘ wirklich bedeutet und was eine ‚sanfte Landung‘ in der neuen Umgebung bedeutet. Dies umfasst etwa die finanzielle Erstausrüstung, die Organisation von Wohnraum, die Abholung am Flughafen und erste zaghafte Schritte in Richtung Eingewöhnung am Arbeitsplatz. Von besonderer Wichtigkeit ist auch hier der weitergehende Spracherwerb – das Erreichen des Niveaus und die Ermöglichung dieser Etappe stellen ein gemeinsames Projekt der APAL-Teilnehmer:innen und der Arbeitgeberseite dar – in der Regel nach Einreise mit abgeschlossenem (und durch das Goethe-Institut bescheinigtem) Niveau B1 Deutsch. Als ZAV begleiten wir die Umsetzung der Projektkonditionen und sind hierbei Ansprechpartner für Teilnehmer und Arbeitgeber. Von besonderer Wichtigkeit ist und bleibt die Etablierung einer sogenannten ‚Kümmererstruktur‘, die aus Kollegen der lokalen Agenturen für Arbeit, Teile der Belegschaft des Ziel-Arbeitgebers oder auch den örtlichen lateinamerikanischen umfassen kann. Die Umsetzung dieser Strukturen bleibt eine Hürde, besonders für Arbeitgeber, denn hierfür bedarf es einer festen Personalressource. Kenntnisse über Lateinamerika sind oftmals wenig ausgeprägt, so dass auch die Suche nach einschlägigen Vereinen und Fachverbänden erschwert wird. Wir haben beobachtet, dass es an einigen Standorten der APAL-Teilnehmer schon zu Gründungen eigener (loser) Strukturen gekommen ist – wobei mittelfristig auch ZAV-seitig eine Art ‚Ehemaligen-Netzwerk‘ geplant ist. Diese eigenen Strukturen umfassen beispielsweise einen brasilianischen Karnevalsverein in Bonn, ebenso gibt es beobachtete Bemühungen seitens der jungen Menschen, die nächsten Kollegen aus der Heimat bei der Ankunft zu unterstützen. In Niedersachsen wurde für angehende Auszubildende aus Brasilien durch die Vorgängergruppe eine Art Paten-System für die ersten Tage im neuen Zuhause auf die Beine gestellt. Das Projekt lebt davon, dass Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite bereit sind, den Weg der Öffnung ihrer Türen gegenüber neuen Kollegen aus Drittstaaten zu gehen – integrative und auf Eigeninitiative basierte Aspekte der Kümmerstruktur können hier einen wichtigen Beitrag leisten und somit auch Arbeitgeber teilweise entlasten.

Zukunft

Das Interesse der Wirtschaft an Auszubildenden aus Lateinamerika bleibt – trotz der derzeitigen Lage auf den internationalen Märkten – ungebrochen und unterstreicht das Bedürfnis nach jungen Menschen, die gemeinsam mit dem Betrieb in der Dualen Ausbildung den Weg zur Fachkraft bestreuten möchten. Häufig sind es gerade ländliche Unternehmen, welche sich an die Arbeitsverwaltung wenden und auf diesem Wege von der Möglichkeit der Projekte wie APAL erfahren. Immer wieder ist es auch erstaunlich zu sehen, wie ausgeprägt das Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache auch in den Partnerländern Lateinamerikas ist. Das Projekt spricht sich herum und nicht selten wird im Schriftverkehr oder anderweitigem Austausch auf Freundschaften in Bayern, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen als zusätzliche Motivation für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz in Deutschland gesprochen. Die hervorragenden Bestehensquoten – 100 % – der jungen Lateinamerikaner:innen und ihre größtenteils erfolgreiche Integration in die Betriebe haben Unternehmen in den Austausch versetzt, wenn es um die Lösungsfindung demografischer Gegebenheiten in manchen Branchen und Regionen geht. Für viele junge Menschen aus Lateinamerika ist eine Ausbildung in Deutschland der Sprung in eine neue Welt und ein großer Schritt in Sachen Selbstverwirklichung. Von dem anfänglichen ‚Eintauchen‘ in die deutsche Sprache in der Schule bis zum Abschied am Flughafen vor dem Flug gen Frankfurt ist es ein weiter und nicht unkomplizierter Weg. Das Durchhaltevermögen wird sicherlich positiv durch die Tatsache beeinflusst, dass man diesen Weg nicht alleine geht – immer ist mindestens ein Kollege oder eine Kollegin am Standort, die aus der Heimat kommt und dieselben Schritte durchläuft. Das schweißt zusammen und muss zudem sicherlich dazu führen, dass die Sehnsucht nach vertrauten Dingen zumindest etwas abgemildert in Erscheinung tritt. Wir haben in der Praxis feststellen können, dass es oftmals die Einsamkeit ist, die zu Abbrüchen in dieser Gruppe führen kann – nicht etwa mangelnde Leistung. Circa 250 junge Menschen gehen derzeit über APAL diesen Weg und werden die Pflegefachkräfte, Mechatroniker oder Elektroniker von morgen. Vielleicht gehen auch sie einmal den Weg, die Vorteile einer Ausbildungspartnerschaft für ihr künftiges Unternehmen zu wählen und so auch diese Möglichkeit an eine neue Generation

Freshman College

Living, Learning, Housing –
everything you need, in one package!



www.freshman-college.de



The **FRESHMAN COLLEGE** at the Academy of Ruhr-University Bochum prepares international applicants, who do not yet meet all the admission requirements for studying at a German university, for a BA course at the Ruhr-University Bochum.

As part of a so called "**T-Course**", we optimally prepare students interested in technical, mathematical, or scientific subjects for a Bachelor's degree in Physics, Chemistry, Mathematics, Computer Science, Applied Computer Science or IT Security.

Program Date		15.09.2025 - 16.07.2026
Duration		10 Months
Fee		7.500,00 €
Suitable for		Freshman
Application Deadline		30.06.2025
Graduation		Exams in TestDaF and TestAS

ADVICE AND CONTACT

Akademie der Ruhr-Universität | Suttner-Nobel-Allee 4 (Opelring 1) | 44803 Bochum-Laer | Germany
freshman-college@akademie.ruhr-uni-bohum.de | www.akademie.rub.de

weiterzugeben. Gemessen an den Bewerberzahlen in Brasilien, in Kolumbien oder auch in Indien kann man davon ausgehen, dass sie auch künftig viele hochmotivierte, talentierte und begeisterungsfähige junge Menschen finden werden, die ihr Unternehmen bereichern.

Bibliographie:

Persönlicher Erfahrungsbericht eines Mitarbeiters der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit

Biographie:

Paul Detto ist Arbeitsvermittler in der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung und betreut das Projekt APAL seit etwas mehr als zwei Jahren mit. Er ist in Schottland aufgewachsen, wo er an der Universität Glasgow DaF/Germanistik studiert hat. Der Fokus seiner Zuständigkeit im APAL-Kontext liegt auf den Ländern Brasilien und Kolumbien. Er ist zudem als Vermittler des Regionenteams Südamerika in den Vor-Ort-Rekrutierungen von Fachkräften (Bereiche Technik und Pflege) in Kolumbien betraut.

„Vielfalt wagen mit Deutsch“

Call for Papers IDV-Magazin 108 (erscheint voraussichtlich Mitte Dezember 2025)

Redaktion: Anja Häusler, Julia Hußlein, Monika Janicka

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Vielfalt wagen - mit Deutsch“ ist das Motto der Internationalen Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT), die in diesem Jahr in Lübeck/Deutschland stattfindet. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eröffnet viele Perspektiven auf die fachliche, didaktische, kulturelle, und sprachliche Vielfalt. Nummer 108 des IDV-Magazins nimmt die Fragen der IDT 2025 auf und setzt sich zum Ziel, die Vielfalt aus der Perspektive von DaF- und DaZ-Unterricht facettenreich zu thematisieren und zu vertiefen.

Wir laden Sie ein, Beiträge für das kommende Themenheft unserer Zeitschrift einzureichen.

Wir freuen uns über theoretische und empirische Beiträge, Fallstudien, Projektberichte und Meinungsartikel zu Themen wie:

- Vielfalt des Deutschen und der deutschsprachigen Räume im DaF/DaZ-Unterricht
- Vielfalt der Lernenden und der Lernwege – Möglichkeiten der Differenzierung im Deutschunterricht
- Vielfalt der Lehr-Lernkontexte (schulische und berufliche Lernkontexte, digitale Lernkontexte, inklusive Lehr-Lernsettings)
- Vielfalt der Methoden, Medien und Lernmaterialien.
- Auch andere Aspekte, die die Vielfalt im DaF/DaZ-Unterricht aufgreifen sind willkommen.

Einreichung: Senden Sie Ihre Beiträge bitte an janicka@idvnetz.org.

Fristen:

- **Bis zum 15.10.2025:** Einreichung der Beiträge (inkl. ggf. der Bilder) und einer Kurz-Biographie der Autor:innen (Angaben zur Person, zur Institution/ Arbeitsorganisation und zu den wichtigsten Arbeitsschwerpunkten) im Umfang von 500 Zeichen ohne Leerzeichen.
- **Bis zum 30.10.2025:** Entscheid über die Aufnahme des Beitrags und Rückmeldung an die Autor:innen.
- **Bis zum 20.11.2025:** Einreichung der überarbeiteten Beiträge.
- **voraussichtlich Mitte Dezember 2025:** Geplante Veröffentlichung des Magazins.

Technische Hinweise:

Beiträge sollen im **Word-Format** erstellt und als Anhang geschickt werden.

- Format des Textes: Schriftgröße 12, Schriftart **Arial**, Zeilenabstand **einfach**.
- Maximale Größe der Beiträge:
 - Artikel: **8 Seiten im Format A4**.
 - Berichte: **4 Seiten im Format A4**.
 - Rezensionen: **1 Seite im Format A4**.
- Fotos/Bilder sollen im Format **JPG mit hoher Auflösung** eingereicht werden.
- Fotos/Bilder sollen vorzugsweise **beschriftet** werden.
- Titel bzw. Untertitel sollen **nicht in Großbuchstaben** geschrieben werden.
- Untertitel sollen **fett oder kursiv** geschrieben werden.

Gerne beantwortet unser Redaktionsteam Ihre Fragen und begleitet Sie bei Bedarf beratend durch den Schreibprozess.

Wir freuen uns auf Ihre Ideen und darauf, die Vielfalt und Kreativität der DaF-Community rund um die IDT 2025 in Lübeck sichtbar zu machen!

Mit herzlichen Grüßen

Ihr Redaktionsteam

Anja Häusler

Julia Hußlein

Monika Janicka



 Vielfalt wagen – mit Deutsch

Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT)

28.07. - 01.08.2025 in Lübeck (Deutschland)