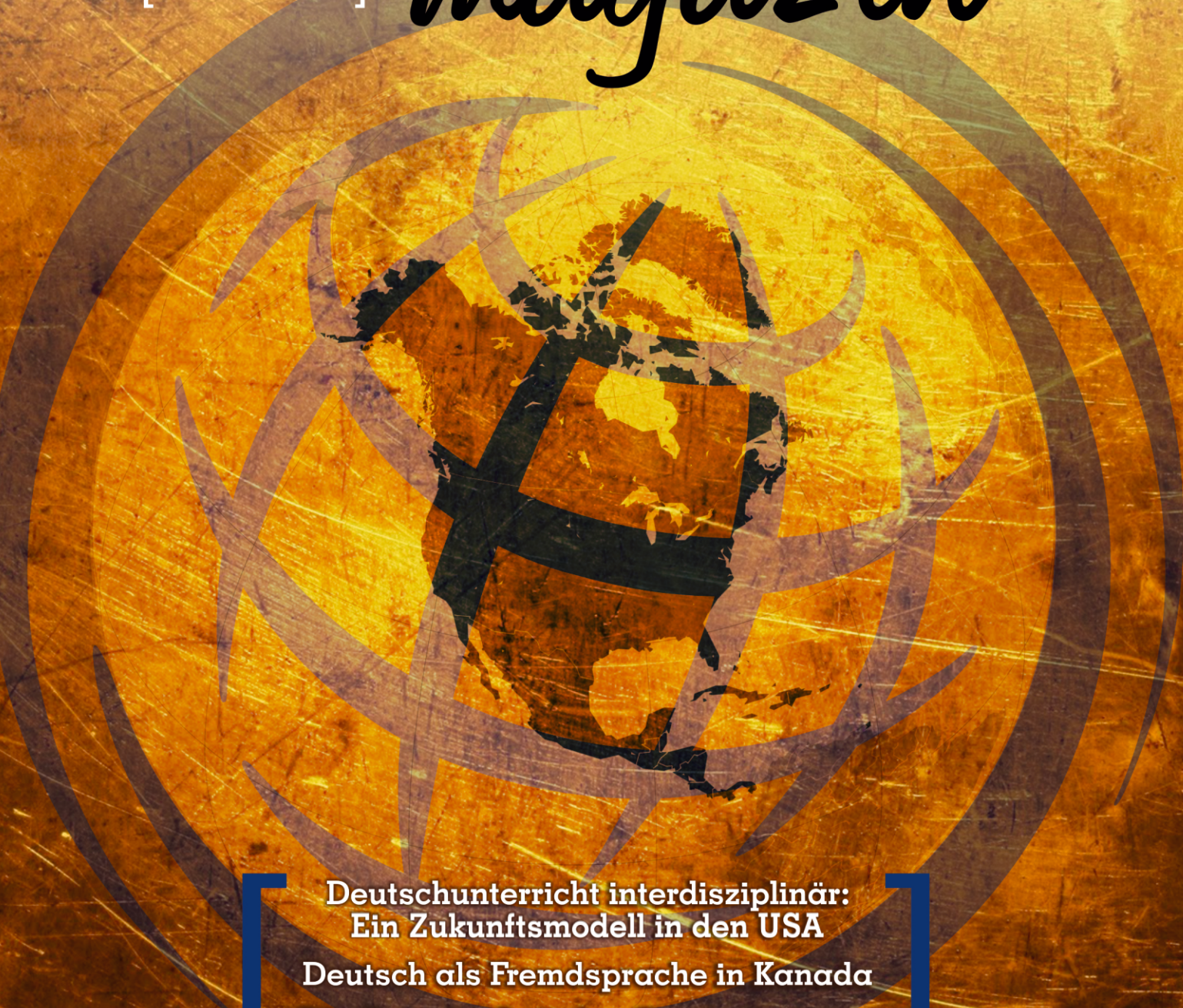




[Nr. 95 • Juni 2019]

IDV

magazin



Deutschunterricht interdisziplinär:
Ein Zukunftsmodell in den USA

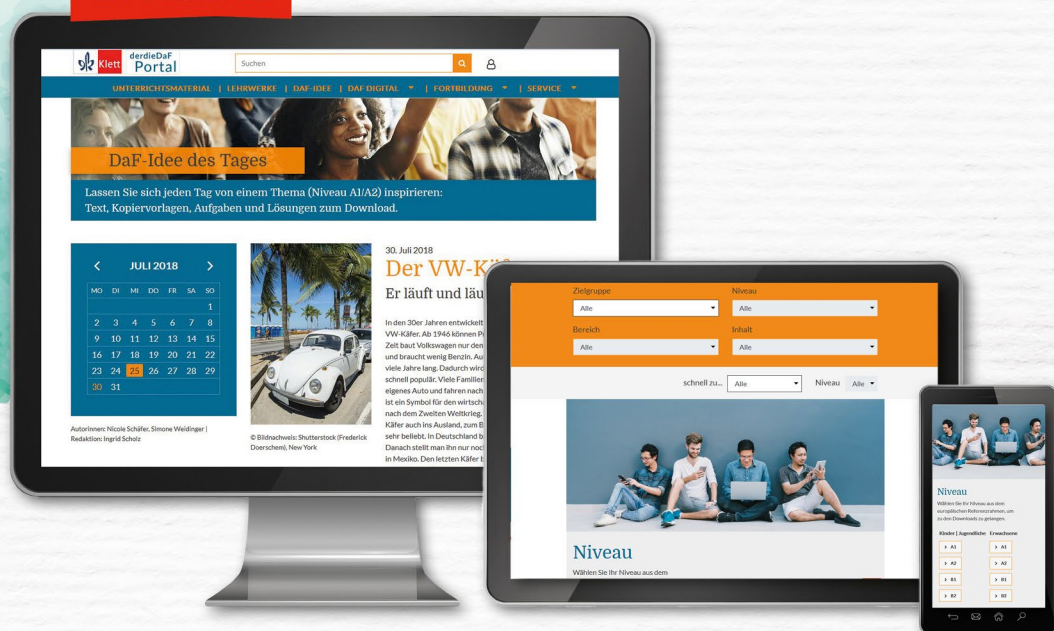
Deutsch als Fremdsprache in Kanada

Die Spracharbeit des Goethe-Instituts
in Nordamerika

Deutschlehrerausbildung in Mexiko

Das Beste für Ihren Unterricht: **derdieDaF-Portal**

kostenlos



Jetzt entdecken:
www.derdiedaf.com

Entdecken Sie das neue Portal für DaF und DaZ:

- Über 4.000 Materialien zum kostenlosen Download
- Unterrichtsideen und didaktische Tipps
- Fortbildungen, eine Jobbörse und vieles mehr
- NEU: LLE – der kostenlose Niveau-Check für Ihre Texte!

**Deutsch als
Fremdsprache**

Sprachen fürs Leben!





An die Leserinnen und Leser

Wir freuen uns sehr, Ihnen das 95. IDV-Magazin vorstellen zu dürfen. Beiträge aus Kanada, Mexiko und den USA geben Ihnen einen Überblick über den aktuellen Stand des Deutschunterrichts in Nordamerika.

Geographische Schwerpunkte in unserem Magazin erlauben es, die Erfolge, Leistungen und Herausforderungen einer bestimmten Region intensiv zu beleuchten. Auf Bitte des IDV und der nordamerikanischen Verbände leisteten Vertreter und Vertreterinnen von Universitäten, Schulen, den Goethe-Instituten und der deutschen Botschaft anschauliche und interessante Beiträge und gewähren

damit Einblicke in unterschiedlichste Aspekte des Faches Deutsch als Fremdsprache in Nordamerika.

Wir möchten uns ganz herzlich im Namen des IDV bei der Präsidentin des AATG Susanne Rinner für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung dieser Ausgabe bedanken. Ohne ihren Einsatz wäre das Heft in dieser Form nicht möglich gewesen. Unser Dank geht auch an den mexikanischen und kanadischen Verband für ihre konstruktive Mitarbeit.

Wir wünschen Ihnen allen eine interessante Lektüre!

Puneet Kaur

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



Präsidentin: Marianne Hepp

Vizepräsidentin: Monika Janicka

Generalsekretärin: Puneet Kaur

Schatzmeister: Benjamin Hedzic

Schriftleiter: Geraldo de Carvalho

Expertin Deutschland: Andrea Schäfer

Expertin Österreich: Sonja Winklbauer

Expertin Schweiz: Naomi Shafer

hepp@idvnetz.org

janicka@idvnetz.org

kaur@idvnetz.org

hedzic@idvnetz.org

carvalho@idvnetz.org

schaefer@idvnetz.org

winklbauer@idvnetz.org

shafer@idvnetz.org

Herausgegeben von: Susanne Rinner (AATG) und Puneet Kaur (IDV)

Grafikdesign: Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com

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

In dieser Ausgabe

Vorwort <i>Susanne Rinner</i>	06
Grusswort von Vera Beutin, Leiterin des Kulturreferats der deutschen Botschaft Washington DC	12
Die Spracharbeit des Goethe-Instituts in Nordamerika <i>Anne Schönhagen, Tanja Olbrich und Eva Ledwig</i>	14
Die Situation der Deutschlehrerausbildung in Mexiko <i>Claudia García Llampallas und Diana Hirschfeld Venzlaff</i>	22
Bericht der Canadian Association of Teachers of German (CATG) <i>Karin James</i>	28
Deutsch lernen an Deutschen Sprachschulen in Nordamerika <i>Elke Rühl und Helmut Kehlenbeck</i>	34
Die Deutsche Sommerschule am Middlebury College <i>Bettina Matthias</i>	40
Der virtuelle Bachelor: Deutsch studieren online <i>Sebastian Heiduschke</i>	45
Den Deutschunterricht interdisziplinär verankern: Ein Zukunftsmodell für das Fach Deutsch in den USA <i>Sigrid Berka und Niko Tracksdorf</i>	50
Zwischen Studierenden und Lehrenden: Graduate School als Lehrerausbildung an amerikanischen Universitäten <i>Cori Crane und Chantelle Warner</i>	56

Jana und Dino – zwei echte Freunde im Deutschunterricht!

Bei **Jana und Dino**, unserem neuen Lehrwerk für Vorschule und Primarstufe, sind Kinder mit Freude dabei:

- ▶ Die beiden sympathischen Protagonisten führen mit humorvollen Bildgeschichten durch die Lebenswelt der Kinder und schaffen einen hohen emotionalen Bezug.
- ▶ Die Sprachvermittlung erfolgt imitativ, ganzheitlich und handlungsorientiert.
- ▶ Mitmach-Übungen und rhythmisierte Aktivitäten sorgen für ein kindgerechtes Lernen mit Bewegung.
- ▶ Im Mittelpunkt der beiden Bände stehen Sprechen und Hören; Band 2 führt spielerisch zu erstem Lesen und Schreiben.
- ▶ Audiodateien, Unterrichtspläne, Arbeitsblätter und Wortschatzkarten kostenlos unter www.hueber.de/jana-und-dino
- ▶ Ab Herbst 2019 stehen die Abenteuer von Jana und Dino auch als animierte Bildgeschichten zur Verfügung.



NEU!
Jana und Dino 1
Kursbuch
64 Seiten
ISBN 978-3-19-101061-4

Arbeitsbuch
56 Seiten
ISBN 978-3-19-111061-1

Medienpaket
2 Audio-CDs zum Kursbuch
und 1 DVD (mit 8 animierten
Bildgeschichten)
ISBN 978-3-19-121061-8



Erscheint im Herbst 2019

Jana und Dino 2
Kursbuch
64 Seiten
ISBN 978-3-19-201061-3

Arbeitsbuch
72 Seiten
ISBN 978-3-19-211061-4



Vorwort

Ich freue mich sehr, Ihnen das IDV-Magazin mit dem Themenschwerpunkt *Deutsch in Nordamerika* vorlegen zu können. Mit ausgewählten Beiträgen gewährt die neue Ausgabe des IDV-Magazins Einblicke in die Arbeit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer und Deutschprofessorinnen und Deutschprofessoren in Nordamerika. Erfahrene Deutschlehrende und Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Fachverbände und Partnerorganisationen stellen in ihren Beiträgen ihre Arbeit und damit auch die momentane Situation und mögliche Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Kultur, des Deutschlehrens und -lernens, der Sprach- und Bildungspolitik und der Kulturvermittlung in Nordamerika vor.

Anlass dieses Hefts war das internationale Symposium *Best Practices für die Anwerbung von neuen Deutschlehrenden*, zu dem die American Association of Teachers of German (AATG, der US-amerikanische Verband von Deutschlehrenden) im Vorfeld der Jahrestagung des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) und des Weltkongresses 2018 der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) am 15. November 2018 in New Orleans, Louisiana, einlud. Ziel des Symposiums war es, etwa 80 eingeladene Teilnehmerinnen und

Teilnehmer von DaF-Verbänden sowohl aus den USA als auch aus Kanada, Mexiko, Deutschland und Österreich und den Vorstand des IDV zusammenzubringen, um sich intensiv mit dem bestehenden Fachkräftemangel für DaF/DaZ sowie möglichen transatlantischen Lösungsansätzen zu beschäftigen. Nach der Darstellung der Ausbildungs- und Bedarfssituation in Deutschland und Nordamerika durch Impulsvorträge und eine Podiumsdiskussion mit Fachvertretern diskutierten die Arbeitsgruppen Beispiele von Initiativen, die der qualitativen und quantitativen Stärkung der Bildung und Ausbildung von Deutschlehrenden dienen. Darüber hinaus wurden Vorschläge gesammelt, wie bestehende erfolgreiche Ansätze in andere Kontexte übertragen und welche zusätzlichen Maßnahmen gerade auch durch internationale Zusammenarbeit entwickelt werden können. Das Symposium ist Teil des auf drei Jahre angelegten Projekts „Mit Deutsch in die Zukunft“ (<https://www.aatg.org/page/GermanIsMyFuture>), mit dem die AATG neue Interessenten für den Deutschlehrerberuf gewinnen möchte.

Der Beitrag von Claudia García Llampallas und Diana Hirschfeld Venzlaff beschreibt exemplarisch, wie eine mexikanische Universität, nämlich die Nationale Universität Mexiko, versucht, den dringenden Bedarf an Lehrkräften für das sich steigender



Beliebtheit erfreuende Fach Deutsch in Mexiko durch die Entwicklung zielgerichteter Studiengänge zu decken. Diesen dringenden Bedarf an Lehrkräften, insbesondere im Schulbereich, gibt es auch in den USA. AATG versucht, mit verschiedenen Kampagnen die Arbeit der Deutschlehrenden vor Ort zu unterstützen, um diejenigen, die Deutsch lernen, für den Lehrberuf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu interessieren. Auf der Webseite von AATG befinden sich umfangreiches Material und Geschichten von Menschen, die den Weg vom Deutschlerner zum Deutschlehrer gegangen sind (<https://www.aatg.org/page/TeachGerman>).

Mit ihrem Beitrag, „Zwischen Studierenden und

Lehrenden: Graduate School als Lehrerausbildung an amerikanischen Universitäten“, weisen Cori Crane und Chantelle Warner auf die Bedeutung eines integrierten Ansatzes für die Ausbildung von Graduate Studierenden als Deutschlehrenden und -lernenden hin. Unter Berücksichtigung von aktuellen Forschungsergebnissen und Best Practices, die auch von wissenschaftlichen Verbänden wie der Modern Language Association unterstützt werden, liegt die Betonung auf einer zeitgemäßen und qualitativ anspruchsvollen Ausbildung der zukünftigen Vertreter des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Deren Professionalisierung als Lehrende und Forschende ist entscheidend für die Zukunft des Fachs in den USA.

Der Deutschunterricht in den USA berücksichtigt selbstverständlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler und Studierende, die Deutsch lernen, das Ziel haben, Deutsch zu unterrichten. Um den vielfältigen Motivationen der Deutschlernenden entgegenzukommen, bieten die Lehrpläne, die Fremdsprachenpädagogik und die Textbücher und Materialien des Deutschunterrichts eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen, um den Erwartungen der Lernenden Rechnung zu tragen. Es gibt unter den Lernenden Menschen, die sich mit der Herkunft ihrer Familie aus den deutschsprachigen Ländern beschäftigen möchten, es gibt Lernende, die sich für die deutschsprachige Kultur interessieren und Menschen, die sich über die deutschsprachigen Aspekte ihres jeweiligen Interessengebiets informieren und in Deutschland studieren, arbeiten und leben möchten. Ausdruck dieses Interesses ist die Tatsache, dass es an US-amerikanischen Hochschulprogrammen viele Studierende gibt, die neben Deutsch ein weiteres Hauptfach belegen. Die Fächerkombinationen sind dabei endlos, als besonders beliebt erweisen sich die Verbindung zu den Naturwissenschaften und dem Ingenieurwesen. Darauf haben einige Deutschprogramme reagiert, indem sie innovative und interdisziplinäre Studiengänge in diesen Bereichen entwickelt haben. Diese erfreuen sich großer Beliebtheit.

Über diesen positiven Trend gibt der Beitrag von Sigrid Berka und Niko Tracksdorf Auskunft. Die interdisziplinäre Ausrichtung des Deutschprogramms an der University of Rhode Island sorgt nicht nur für hohe Einschreibezahlen und einen stetigen Ausbau des Programms, sondern ermöglicht Studierenden auch in authentischen Kontexten und Lerngemeinschaften Deutsch in Verbindung mit

berufsvorbereitenden Studiengängen zu studieren.

Karin James, Präsidentin des kanadischen Deutschlehrverbands (Canadian Association of Teachers of German/CATG) beschreibt aus der Perspektive dieses Dachverbands das recht vielfältige Angebot, in Kanada Deutsch zu lernen und lehren. Maßgeblich sind dabei die gesetzlichen Rahmenbedingungen des multikulturellen Einwanderungslandes Kanada, in dem Sprachvermittlung einerseits als Förderung von Herkunftssprachen, andererseits als fremdsprachlicher Unterricht erfolgt. Im kanadischen Amtssprachengesetz von 1969, revidiert 1988, sind Englisch und Französisch als Fundament der offiziellen Zweisprachigkeit festgelegt. Alle anderen Sprachen werden im Rahmen des Multiculturalism Act (1988) vermittelt.

Auch in den USA gibt es immer wieder Unterstützung durch den Gesetzgeber, um die Bedeutung des Sprachenlernens als wesentlichen Teil des staatlichen Bildungsangebots zu verankern. So wurde 2017 der Bericht *America's Languages: Investing in Language Learning for the 21st Century* (<https://www.amacad.org/project/language-learning>) auf Antrag des US-amerikanischen Abgeordnetenhauses vorgelegt, der konkrete Ziele und Aufgaben vorschlägt, um Sprachunterricht flächendeckend anzubieten und dem Verlust von Sprachen in den USA entgegenzuwirken. Diese Vorschläge werden momentan durch gesetzliche Vorlagen und mit finanzieller Unterstützung durch die US-amerikanische Regierung in die Realität umgesetzt. Dabei ist insbesondere die Zunahme von dualen Immersionschulen bereits im Grundschulbereich von Bedeutung. Darüber hinaus sind mittlerweile fast alle US-amerikanischen Bundesstaaten daran beteiligt, die

Ziele des Seal of Biliteracy (<https://sealofbiliteracy.org/>) in das Schulsystem zu integrieren.

In allen drei Ländern spielt die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine wichtige Rolle. Die Vertreterinnen des Goethe-Instituts, Anne Schönhagen, Tanja Olbrich und Eva Ledwig weisen dabei zu Recht auf die Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede des Stellenwerts und der Bedeutung des Fachs in Kanada, Mexiko und den USA hin. Durch gemeinsame Initiativen wie zum Beispiel die Würdigung herausragender Leistungen und Erfolge von Kolleginnen und Kollegen (<https://www.aatg.org/page/Awards>) ist die Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und AATG von maßgeblicher Bedeutung. Wie der Beitrag von Elke Rühl und Helmut Kehlenbeck zeigt, übernehmen die deutschen Sprach- und Samstagsschulen eine wichtige Rolle, um die deutsche Sprache und Kultur für Schüler und Schülerinnen zugänglich zu machen. Dabei spielt das Deutsche Sprachdiplom eine wichtige Motivation und dient zugleich der Qualitätssicherung und -steigerung des Deutschunterrichts.

Die Beiträge in diesem Heft weisen immer wieder auf die Notwendigkeit hin, Deutschunterricht für alle, die Deutsch lernen möchten, anzubieten. Neben Schulen und Universitäten gibt es sowohl traditionsreiche Sommerprogramme als auch Innovationen im Bereich des Onlinelernens, die dieses Ziel auf unterschiedliche Weise unterstützen. Bettina Matthias stellt in ihrem Beitrag die deutsche Sommerschule in Middlebury vor. Mit einer über 100-jährigen Geschichte hat dieses Immersionsprogramm nichts von seiner Anzie-

hungskraft eingebüßt. Im Gegenteil, mit seinem immer weiter ausgebauten Angebot auch für Graduate Studierende und Lehrerinnen und Lehrer präsentiert sich Vermont im Sommer internationaler und vielfältiger als je zuvor. Middlebury ist damit eine der ältesten deutschen Sommerschulen neben anderen Sommerimmersionsprogrammen wie die Concordia Language Villages (seit 1961), Beloit's Sommerschule für „kritische“ Sprachen (seit 1983) oder auch die dem Middlebury-Modell folgenden Deutschen Sommerschulen am Pazifik (OR, seit 1957) oder in Taos (NM, seit 1975).

Neben der langen Tradition des Fremdsprachenerwerbs an Schulen, Hochschulen, Sprach- und Samstagsschulen und Sommerprogrammen präsentiert sich Deutsch in Nordamerika auch als innovatives Feld. Sebastian Heiduschke erläutert, wie das Deutschlernen durch das Internet, soziale Medien und die sich ständig fortentwickelnden technischen Möglichkeiten neue Zielgruppen erschließt und damit auch für alle möglich und finanzierbar wird. Der Erfolg des Onlinedeutschprogramms an der Oregon State University macht deutlich, dass das Medium Internet keine Einschränkung, sondern eine Bereicherung für das Deutschlernen und -lehren ist, von der alle profitieren.

In diesem Sinne bewegt sich Deutsch in Nordamerika zwischen reicher und vielfältiger Tradition und vorausschauender und zukunftsweisender Innovation. Trotz der immer wieder beschworenen Krise und der tatsächlich bestehenden Schwierigkeiten machen alle Beiträge deutlich, dass die deutsche Sprache und die damit einhergehende Kultur weiterhin eine wichtige Rolle im Leben der Länder Nordamerikas spielen. Der berufliche und oft

auch persönliche Einsatz der Deutschlehrenden trägt dabei maßgeblich zu diesem Erfolg, der eine wichtige Grundlage für den Austausch und die Begegnung zwischen Nordamerika und den deutschsprachigen Ländern Europas bildet, bei. Ich hoffe, mit diesem Überblick Ihr Interesse an der neuen Ausgabe des IDV-Magazins geweckt zu haben und wünsche Ihnen eine spannende Lektüre!

Bitte erlauben Sie mir darauf hinzuweisen, dass der Umgang mit den geschlechtergerechten Bezeich-

nungen in der Freiheit der einzelnen Autorinnen und Autoren lag. ■

Susanne Rinner

SUSANNE RINNER IST ASSOCIATE PROFESSOR OF GERMAN STUDIES AN DER UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT GREENSBORO, WO SIE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND DEUTSCHE LITERATUR UND KULTUR DES 20. UND 21. JAHRHUNDERTS LEHRT. SIE IST DERZEIT PRÄSIDENTIN DES AMERIKANISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES AATG (2018-2019).



einfach

spielerisch

fröhlich

modern

MINI DaF

Niveaustufe A1



Lerner ab 9 Jahren

Luftballons

Niveaustufe A1



Lerner ab 10 Jahren



GERMAN GRAMMAR

Niveaustufe A1-B1



Unser Bestseller jetzt auch auf Englisch und Bulgarisch.

Grußwort der Deutschen Botschaft Washington

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,
liebe Lehrerinnen und Lehrer,

das Thema „Förderung von Deutsch als Fremdsprache“ ist eine der Kernaufgaben der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. Deutsch als Fremdsprache in den USA zu stärken und Schülern und Studenten die Vorteile des Deutschunterrichts nahezubringen, ist hierbei erstes Ziel der Botschaft Washington. Ich möchte mich daher zunächst für Ihren unermüdlichen Einsatz um die deutsche Sprache in Schulen und in Universitäten bedanken: Ohne Ihr großes Engagement könnte Deutsch als Fremdsprache in Nordamerika nicht bestehen.

Sie bieten Ihren Schülerinnen und Schülern, Ihren Studentinnen und Studenten mit Ihrem Deutschunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten und Zukunftschancen, die ohne relevante Sprachkenntnisse nicht gegeben wären: Vorteile im beruflichen Wettbewerb, Teilnahmemöglichkeiten an bilateralen und internationalen Austauschprogrammen, interkulturelle Kompetenz und allgemein einen Blick über den Tellerrand. Ihr Unterricht schafft erst die Grundlagen für internationale Begegnung. Spracherwerb ist nichts weniger als das Fundament von Völkerverständigung!

Fremdsprachenkenntnisse stehen für interkulturelle

Kompetenz, die in den meisten Berufen zunehmend gefordert ist. Sie sind für den Karriereweg in der globalisierten Arbeitswelt auch jenseits der Tourismusindustrie unabdingbar. Viele Eltern schätzen auch den Fremdsprachenunterricht, weil er die kognitiven Fähigkeiten insgesamt fördert – ein vielfach unterschätztes Argument. Darüber hinaus macht das Erlernen einer neuen Sprache einfach Spaß. Was für ein Erfolgserlebnis, wenn man die erste Unterhaltung in einer fremden Sprache bewältigt!

Speziell für die deutsche Sprache spricht eine ganze Menge: Die deutsche Wirtschaft ist mit ihren Produkten als Exportnation in Nordamerika omnipräsent. „Made in Germany“ ist Qualitätszeichen und steht für ein modernes und erfolgreiches Deutschland. Für viele Schüler und Studenten sind deutsche Unternehmen deshalb attraktive Arbeitgeber. Ebenso wie in Deutschland haben diese Unternehmen aber hohe Anforderungen an Berufseinsteiger: Internationale Studienaufenthalte sind oft Pflicht und Fremdsprachenkenntnisse hier stets von Vorteil. Wer unter den vielen Bewerbern herausragen will, bringt daher nicht nur gute Noten, sondern bestenfalls Deutschkenntnisse mit.

Deutschland ist eines der weltweit führenden Länder in Technologie und Innovation. Wer in den MINT-Fächern Fuß fassen will, sollte Deutsch lernen, da

Deutsch die am zweithäufigsten genutzte Sprache in der Wissenschaft ist.

Das vielleicht wichtigste Argument für das Erlernen der deutschen Sprache ist für Schülerinnen und Schüler die spätere Zugangsmöglichkeit zu den deutschen Universitäten. Studieren ist in Deutschland auch für Ausländer an den meisten deutschen Universitäten und Fachhochschulen mit exzellentem internationalem Ruf kostenlos und die Lebenshaltungskosten sind gering. International anerkannte deutsche Studienabschlüsse sind somit Wegbereiter in eine chancenreiche Zukunft. Sehr gute Deutschkenntnisse sind hier von Vorteil, nicht nur weil der Student so seinen Studienstandort frei wählen kann unabhängig von englischsprachigen Studienangeboten, sondern auch weil ein Land und seine Kultur sich v. a. über seine Sprache erschließen lassen und nur so „Heimat“ werden können.

Auch wenn Deutschprogramme an Schulen und Universitäten so wie andere Geisteswissenschaften einen schweren Stand haben, sollten wir optimistisch in die Zukunft sehen: Deutsch gehört nach wie vor zu den 3 beliebtesten Fremdsprachen in den USA. Das Deutschlandbild in den USA und insgesamt in Nordamerika ist weiterhin ganz überwiegend positiv. Deutschlands wirtschaftliche Stärke, aber auch seine Stellung in der Weltpolitik und innerhalb der Europäischen Union bewirken eine hohe Präsenz Deutschlands in US-Medien. Auch erfahren wir sehr positive Resonanz auf unsere Initiative des Jahres der deutsch-amerikanischen Freundschaft unter dem Motto „Wunderbartgether“, die wir im letzten Herbst in den USA lanciert haben. Anknüpfend an das Deutschlandjahr in Mexiko, feiern wir bis zum November dieses Jahres mit über 1.500



Events in allen 50 Bundesstaaten die transatlantische Kooperation und wollen so mit unseren amerikanischen Partnern neu ins Gespräch kommen.

Darüber hinaus fördert die deutsche Bundesregierung Deutsch als Fremdsprache mit einer Vielzahl von Programmen: Ganz direkt durch Unterstützungsangebote für den Sprachunterricht unserer Berater für den Deutschunterricht, mit Materialien für den Deutschunterricht des Goethe-Instituts, durch Austauschprogramme wie GAPP, CBYX, IPS u. a., durch Angebote des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zum Studium in Deutschland. Auch wir in der Botschaft können Projektvorschläge finanziell unterstützen: Nutzen Sie diese Angebote und holen Sie sich Unterstützung, wo nötig. Wir und unsere Sprachmittler stehen Ihnen gern zur Seite! ■

Uva Berlin

Leiterin des Kulturreferats der deutschen
Botschaft Washington DC

Die Spracharbeit des Goethe-Instituts in Nordamerika

ANNE SCHÖNHAGEN, TANJA OLBRICH UND EVA LEDWIG

Wie erreichen wir, Deutsch als wichtige Fremdsprache in Nordamerika zu halten und darüber hinaus sogar das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in Schulen und Hochschulen zu steigern?

Diese Kernfrage beantworten die zehn Goethe-Institute in Nordamerika (USA, Kanada, Mexiko) durch differenzierte und abgestimmte Maßnahmen und Projekte gemeinsam mit Partnern. Auch wenn es von Kanada bis Mexiko nicht einen einfachen „Nordamerika-Nenner“ gibt, einige Herausforderungen sind übernational.

GRUNDLEGENDE HERAUSFORDERUNGEN UND STRATEGISCHE SETZUNGEN DES GOETHE-INSTITUTS BEI DER FÖRDERUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE IN NORDAMERIKA

Ein Blick auf die Lernerzahlen bestätigt, dass die Zahl der Deutschlernenden an öffentlichen Schulen und Hochschulen in Nordamerika zurückgeht. Bei genauer Analyse lassen sich aber auch positive Trends feststellen, die man unter diesen Thesen subsumieren kann:

1. Werden Anlässe und Ziele, Deutsch zu lernen (durch gezielte Förderprogramme), in Gang gesetzt, steigt die Zahl der Deutschlernenden wieder. Ein Beispiel

ist die Initiative „Partnerschulinitiative/PASCH“.

2. Generell stabiler sind Deutschprogramme in der Nähe von Standorten deutscher Wirtschaftsunternehmen oder in Gebieten mit einem höheren Bevölkerungsanteil mit deutschen Wurzeln.
3. Steigen die Lernerzahlen, werden mehr Lehrkräfte an Hochschulen ausgebildet und germanistische Fachbereiche können weiter existieren.

Die Goethe-Institute Nordamerikas setzen diese Befunde in Strategien um, die auf folgende vier Handlungsbereiche zielen.

DIE STRATEGISCHE AUSRICHTUNG DER BILDUNGSKOOPERATION DEUTSCH (BKD)

1. Motivationsangebote für die gesamte Bildungskette:

Zukunftschancen für junge Menschen, Partizipation sowie Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt sind Schlüsselbegriffe für die Bildungsanforderungen in Nordamerika und beschreiben ein wichtiges Ziel für Schulen und Hochschulen: die Vorbereitung auf die Arbeitswelten der Zukunft. In diesen ist Sprachenlernen funktional und ein Baustein in

der allgemeinen Bildungsplanung der Lernenden. Systematisch entwickelt das Goethe-Institut daher Deutschlernangebote – insbesondere mit fächerübergreifendem Einsatz (CLIL) – im **Kontext von Karriereszenarien**. Der systematische Aufbau von innovativen, kohärenten und digitalen Produktlinien entlang der gesamten **Bildungskette** – von der **Digitalen Kinderuni** über die projektierte **Junioruni** zur **Studienbrücke** im Hinblick auf den **Studienstandort Deutschland** – sowie die **Internationalisierung der Lernerbiographie** erlaubt es, zeit- und ortsunabhängiges, digitales Sprachenlernen in allen Facetten nutzen zu können und die Attraktivität und Lernmotivation zu steigern. Weitere wichtige Handlungsfelder liegen in der **beruflichen Bildung** und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Hier engagiert sich das Goethe-Institut in regelmäßigen **Karrieretagen** gemeinsam mit Partnern für Schüler/innen und Studierende und schafft somit Anlässe und Kontexte zur fachlich relevanten Gestaltung des Deutschlernens. Neben gezielten Motivationsmaßnahmen

kommt der allgemeinen DaF-Werbung (Zielgruppe Medien und Eltern) ein großer Stellenwert zu.

2. Bildungspolitische Zusammenarbeit

Die Kompetenzen für bildungspolitische Entscheidungen variieren in Nordamerika (zentral in Mexiko, föderal in USA und Kanada). Oft agieren einzelne Schulen bezüglich des Unterrichtsangebots inkl. Fremdsprachen autonom. Vor diesem Hintergrund kommt in ganz Nordamerika der direkten Kooperation mit Sprachpartnern ein strategisch entscheidender Stellenwert zu. In diesem Bereich initiiert das Goethe-Institut **Lobbyarbeit** bei Entscheidungsträger/innen (über **Besucherreisen wie den TOP VIP Reisen**) und arbeitet eng mit den Bildungsministerien zusammen.

3. Netzwerkarbeit

In Flächenstaaten wie Nordamerika ist Netzwerkarbeit enorm wichtig. Die Spracharbeit fußt auf dem physischen Netzwerk von zehn Goethe-Instituten, 13 Kulturgesellschaften, drei Goethe-Zentren, 35



Bild 1: Career Booster Germany am Goethe-Institut Washington im Oktober 2018

PASCH-Schulen und 61 Prüfungszentren. Im Hinblick auf PASCH wird ein weiterer Ausbau angestrebt, um ihre „Leuchtturmfunktion“ zu verstärken. Dabei liegt der Fokus auf überlokalen, regionalen und integrierten PASCH-Maßnahmen und dem „Exzellenz“-Spezifikum der durch das Goethe-Institut betreuten PASCH-Schulen: die Kombination MINT+DaF und der Ausbau des Schulbestandes (2018: 13 PASCH-Schulen USA).

4. Qualifikation

Ein wichtiger Fokus der Arbeit ist die **Deutschlehrkraftqualifizierung** über Aus-, Fort- und Weiterbildung. Das zentrale Instrument bleibt in gesamt Nordamerika das Programm „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL), das neben digitalen Didaktik-/Methodik-Kursen und Sommerschulen in Deutschland auch flankierende Online-Sprachkurse „Deutsch für Deutschlehrer/innen“ beinhaltet, die sich gerade an Nachwuchslehrkräfte richten. **Seit 2018 werden komplementäre Deutschlehrer/innen-Fortbildungen im**

Präsenzformat durch das Programm Coaching angeboten und zielen auf intensive Förderung einzelner Lehrkräfte. In enger Zusammenarbeit mit Hochschulen wird die **Deutschlehrer/innen-Ausbildung** aufgebaut und institutionalisiert. Angesichts eines eklatanten Mangels an Deutschlehrer/innen wird diese Aufgabe prioritär umgesetzt. Darüber hinaus organisiert das Goethe-Institut jährlich die virtuelle DaF-Konferenz GETVICO.

I. SPRACHARBEIT IN DEN USA

Der Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen ist im öffentlichen Bewusstsein der USA eher gering. Das wird auch in den Kursteilnehmerzahlen der Goethe-Institute ersichtlich und wirkt sich auf die Möglichkeiten der Bildungs Kooperation Deutsch im Schul- und Universitätsbereich aus. Im Jahr 2017 lernten 330.898 Schüler/innen Deutsch (3,11% aller Schüler/innen, die an Schulen in den USA Fremdsprachen lernten). An US-amerikanischen



Bild 2: Strahlende Kinder bei einem Kinderuni-Event in South Carolina

Universitäten belegten 2017 80.594 (6%) Studierende einen Deutschkurs, was einen Rückgang von 9% über die letzten 10 Jahre darstellt.

Zusätzlich erweitern folgende Sonderprojekte die Spielräume der Spracharbeit in den USA:

- **GAPP / German American Partnership Program** organisiert seit 1972 Schulpartnerschaften und Schüleraustausche zwischen Deutschland und den USA. Mit knapp 800 Schulpartnerschaften ist GAPP das stärkste Kurzaustauschprogramm zwischen deutschen und amerikanischen Schulen und zudem das erfolgreichste bilaterale Schüleraustauschprogramm zwischen den USA und einem einzelnen Land. Die Erfahrungen vermitteln lebenslang wirkende positive Einstellungen gegenüber Deutschland und tragen zur Initiierung und Förderung von Deutschprogrammen bei. Mit finanzieller Unterstützung des amerikanischen State Department und des deutschen Außenministeriums nahmen bereits mehr als 350.000 Schüler an einem GAPP-Austausch teil. Jährlich besuchen ca. 9000 Schüler/innen die jeweilige GAPP-Partnerschule. In Deutschland ist der Pädagogische Austauschdienst ein wichtiger Projektpartner.
- **TOP / Transatlantic Outreach Program** (primäre Zielgruppe: US-Sozialkundelehrer/innen) zielt auf die Aktualisierung des Themas Deutschland im US-Schulunterricht; potenziell flächendeckend, da Sozialkunde Pflichtfach an allen US-Schulen ist. TOP vermittelt dazu relevante



Bild 3: Die Kinderuni begeistert durch die Kombination aus Deutsch und MINT

Themenkomplexe (Berufsbildung/ Migration / Integration / Ökonomie / Ökologie) durch Produktion von Unterrichtsmaterialien; US-weites Multiplikatorennetzwerk von TOP-Fellows; Studienreisen nach Deutschland für US-Lehrkräfte (plus VIP-Gruppe). Als wichtige Partner dieses Public Privat Partnership Programs fungieren die Robert-Bosch-Stiftung, die Deutsche Bank und Siemens.

Darüber hinaus gibt es weitere Maßnahmen an allen Goethe-Instituten in den USA:

- **DaF-Jugendportal „Step into German“:** Ein Online-Portal zu Musik, Fußball, Film und Deutschland mit Videos, Podcasts und Arbeitsblättern zum kostenlosen Download für Deutschlehrkräfte und -lernende (A1 bis B1/2). Plattform für die Wettbewerbe „Award of Excellence“, „Youth 4 German Cinema“ und „Bundesliga Total“.
- **Studienbrücke:** Ein Bildungsprogramm zur gezielten Vorbereitung für einen direkten Einstieg in ein Studium in Deutschland an ausgewählten Partnerhochschulen, die ein Kontingent für Studienbrückler/innen und ein abgestimmtes Betreuungsprogramm bereithalten.
- **German for Hire:** Der Besuch von Middle- und High-Schools durch junge Deutsche und Vermittlung von persönlichen Eindrücken aus dem Leben in Deutschland und der deutschen Kultur.
- **PASCH-Ländermaßnahmen:** Der Fokus der PASCH-Schulen in Nordamerika liegt im projektbasierten, fachübergreifenden

Lernen im Rahmen von DaF mit MINT.

- **MINT-Fortbildung** für Teams aus Deutsch- und MINT-Lehrkräften zur gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsentwürfen. Am jährlichen PASCH „Triathlon“ werden die Unterrichtseinheiten evaluiert und Folgeprojekte an den Schulen geplant. PASCH-Schulen in den USA werden durch Projekte wie die Digitale Kinderuni zur Integration von MINT-Einheiten in den Deutschunterricht angeregt.

II. SUBREGION MZAK (MEXIKO, ZENTRALAMERIKA UND KARIBIK)

Das Goethe-Institut Mexiko betreut auch Länder Zentralamerikas und der Karibik. In der gesamten Subregion lässt sich eine stetig steigende Nachfrage an Deutsch als Fremdsprache (DaF) feststellen. Mit Maßnahmen zur Implementierung von DaF wird dieser standortspezifisch begegnet durch Kultur- und Karrieretage sowie Fort- und Weiterbildungen von DaF-Lehrkräften sowie verstärkte Maßnahmen für die Fachkräfterekrutierung und -weiterbildung.

Die steigenden Zahlen von Kursteilnehmenden und Schüler/innen spiegelt sich auch in der sehr hohen Nachfrage an international anerkannten Sprachzertifikaten wider. Allein im Jahr 2018 stieg die Zahl an Prüfungsteilnehmenden in der **Subregion um 50%.**

Eine weitere Folge des steigenden Interesses an DaF ist die Nachfrage an neuen Deutschlehrerverbänden. Neben dem etablierten mexikanischen Deutschlehrerverband existiert seit 2016 auch ein Deutschlehrerverband in Guatemala und es gibt Bestrebungen zur Gründung eines länderübergrei-

fenden Deutschlehrerverbandes für die Subregion in Nicaragua, Costa Rica, Panama und El Salvador.

Im akademischen Bereich schloss das Goethe-Institut 2018 einen **Kooperationsvertrag mit der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko (UNAM)** ab. Das Programm sieht für die DaF-Studierenden Unterrichtshospitationen am Goethe-Institut sowie die Teilnahme an DLL-Modulen vor.

In Costa Rica konnte 2018 mit dem **Bildungsministerium eine Kooperationsvereinbarung** über die curriculare Implementierung von Deutsch an öffentlichen Schulen getroffen werden.

Ein weiteres Projekt im schulischen Bereich ist das Angebot eines **Probestudiums** an ausgewählten deutschen Universitäten (Illmenau, Jena und Heidelberg). Hier können Schüler/innen der PASCH-Schulen bis zu einem Monat die deutsche akademische Bildungslandschaft kennenlernen und zudem einen begleitenden Sprachkurs an den jeweiligen Hochschulen besuchen.

III. SPRACHARBEIT IN KANADA

Deutsch wird in Kanada grundsätzlich nur als zweite Fremdsprache in den Schulen angeboten. Sprachenpolitik und Curricula sind auf Bilingualismus und nicht auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet und es gibt keine Förderprogramme zum Erlernen mehrerer Fremdsprachen. Diese Gegebenheiten müssen die kanadischen Goethe-Institute bei der Umsetzung ihrer Ziele zur Förderung von Deutsch beachten.

Die Deutschlernerstatistik ist insgesamt stabil. Eine Besonderheit sind Englisch-Deutsch bilinguale Programme an öffentlichen Schulen in den Provinzen Alberta und Manitoba, die teilweise schon in der

Grundschule beginnen. Ihre Existenz steht in Zusammenhang mit der Geschichte deutschsprachiger Einwanderung nach Kanada, inklusive der Ansiedlung von Mennoniten und Hutterern in den beiden genannten Provinzen.

Motivationsveranstaltungen beinhalten Wettbewerbe, interaktive und attraktive digitale Angebote des Goethe-Instituts und wenden sich direkt an die Schüler/innen, um das Interesse am Deutschlernen zu wecken. Comics, Film und vor allem Musik sind Dinge, für die sich Jugendliche begeistern lassen.

Zur Vermittlung der Vorteile des Fremdsprachenlernens spricht das Goethe-Institut Eltern, Schulleiter/innen und Entscheidungsträger/innen an Schulbehörden an. Hierbei sind überzeugende Argumente für die Zielsprache Deutsch notwendig. **Karrieretage** und **Bildungsmessen** bieten geeignete Foren zur Erreichung dieser Zielgruppen. Informationen zum Studienstandort Deutschland werden ebenfalls weitergegeben. Auch in Kanada gibt es **Tendenzen, Deutschprogramme zu reduzieren** oder gar zu schließen. Im Laufe der Zeit haben sich an mehreren kanadischen Hochschulen **Zentren für Europastudien** mit einem regen Austausch mit deutschen Universitäten fest etabliert.

Da es in Kanada **keine institutionalisierte Ausbildung von Deutschlehrkräften** gibt, spielen die **Qualifizierungsangebote des Goethe-Instituts** eine wichtige Rolle und stehen als Garant für die Qualität des kanadischen DaF-Unterrichts. Nachwuchslehrkräfte werden identifiziert und durch Programme wie „Deutsch Lehren Lernen“ ausgebildet. Erfahrene Lehrkräfte bekommen die stete Möglichkeit zur Fortbildung und nutzen hierzu lokale, regionale und auch kanadaweite Angebote.

Fast jede Provinz hat einen eigenen Deutschlehrerverband, der auch Mitglied im nationalen Deutschlehrerverband CATG ist und in seiner Arbeit vom Goethe-Institut unterstützt wird. Die Vernetzung von Lehrkräften, Deutschlehrerverbänden, Bildungseinrichtungen und den deutschen Mittlerorganisationen sowie die Kontaktpflege zu kanadischen Partnern und Entwicklung gemeinsamer Projekte sind wichtige Voraussetzungen, die Synergien schaffen und

die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Kanada in Bewegung halten. ■

DR. ANNE SCHÖNHAGEN LEITET DIE SPRACHARBEIT DES GOETHE-INSTITUTS IN NORDAMERIKA.

TANJA OLBRICH LEITET DIE SPRACHARBEIT DES GOETHE-INSTITUTS IN MEXIKO.

EVA LEDWIG LEITET DIE SPRACHARBEIT AM GOETHE-INSTITUT MONTREAL.

Kurz vorgestellt

Weitblick - das neue Deutschlehrwerk für die Mittelstufe



NEU

Erwachsene, die ihre Deutschkenntnisse auf dem Mittelstufenniveau weiter ausbauen möchten, haben mit dem neuen *Weitblick* ein smartes Lehrwerk an ihrer Seite.

- Für die Niveaustufen B1+ und B2
- Aktuelle Themen aus Alltag, Beruf, Studium und Ausbildung
- Modularer Aufbau für den flexiblen Einsatz in Fortgeschrittenenkursen
- Intelligenter Medieneinsatz, schlüssige Verzahnung von Kursbuch und Augmented Reality
- Unterstützung von individuellem Lernen durch Binnendifferenzierung und Strategievermittlung
- Integriertes Prüfungstraining

Weitblick erscheint ab Herbst 2019.
Weitere Informationen finden Sie
cornelsen.de/weitblick



978-3-06-120885-1

Cornelsen

Die Situation der Deutschlehrerausbildung in Mexiko

CLAUDIA GARCÍA LLAMPALLAS UND DIANA HIRSCHFELD VENZLAFF

Im November 2018 hatten wir während des Symposiums „Best Practices für die Anwerbung von neuen Deutschlehrenden“ in New Orleans, Louisiana, die Möglichkeit, die Situation der Deutschlehrerausbildung in Mexiko vorzustellen.

1. DIE ROLLE VON DEUTSCH IN DER BILDUNG

Während einige der teilnehmenden Universitäten sich über das eher fehlende Interesse am Deutschlernen und auch an der geringen Ausbildung zum Deutschlehrer äußerten, zeigt sich seit Jahrzehnten das Gegenbeispiel in Mexiko. Die Nachfrage nach Deutschunterricht wird immer größer, da die Zahl der Lernenden steigt (vgl. Ammon 2007, S. 15). Deutsch wird in Mexiko vor allem als Fremdsprache gelernt, nur in wenigen Ausnahmen lernen Kinder Deutsch als Muttersprache, wie zum Beispiel in den Muttersprachekursen für einige Kinder der fünf Deutschen Schulen¹ in Mexiko². Das Interesse an Deutsch wird im diesjährigen Humboldt-Jahr und nach einer äußerst positiven Bewertung der

Gymnasien der Deutschen Schulen in Mexiko im Februar 2019 in einer der weitverbreiteten Zeitungen in Mexiko³ wohl noch mehr steigen.

Trotz der steigenden Nachfrage fehlen in Mexiko eher gut ausgebildete Deutschlehrer. Noch mehr zeigt sich das aber im Erwachsenenalter und in unterschiedlichen Institutionen, wo Deutschkurse reichlich besucht werden, wie im Goethe-Institut Mexiko⁴ oder im Instituto Politécnico Nacional⁵, um nur ein paar zu erwähnen.

Vor allem aber im universitären Bereich eröffnet Deutsch viele neue Möglichkeiten, die nur mit Englisch als Fremdsprache unerreichbar bleiben würden: Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus. Das liegt teilweise an den reichhaltigen Stipendienprogrammen, die von der mexikanischen Regierung zusammen mit dem DAAD angeboten werden, andererseits natürlich aber auch an der zunehmenden Präsenz deutscher Industrieunternehmen in Mexiko, wie z. B. der sich stetig erweiternden deutschen Automobilindustrie. Außerdem gibt es in der letzten

¹ https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das_node.html

² In diesem Beitrag wird nicht die Situation der Mennoniten angesprochen

³ <https://reforma.vlex.com.mx/vid/ranking-general-703339201>

⁴ <https://www.goethe.de/ins/mx/de/index.html>

⁵ <http://www.stomas.cenlex.ipn.mx/OfertaAcademica/Paginas/aleman.aspx>

Zeit ein neues Phänomen: Deutschland nimmt gut ausgebildetes mexikanisches Personal in Vertrag, wie z. B. Krankenpfleger, die nach einem intensiven Deutschkurs in Mexiko in Deutschland mindestens vorübergehend eine Stelle bekommen.

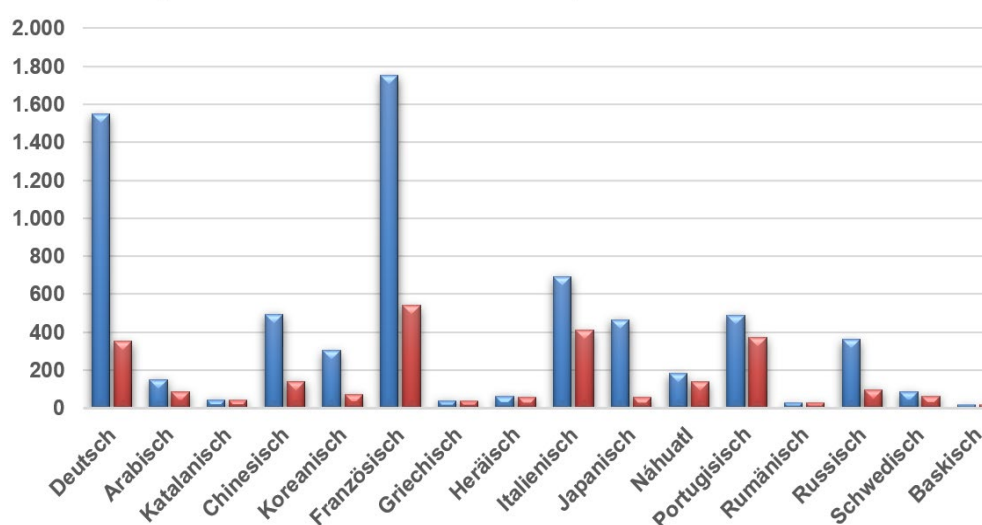
Um auf die Wichtigkeit von Deutsch als Fremdsprache in unserer Hochschule hinzuweisen, stellt die Grafik 1 einen Vergleich zwischen den angebotenen Sprachen dar. Dabei ist blau die Zahl der Bewerber und rot die Zahl der tatsächlich angenommenen Lerner. Wie man der Grafik 1 entnehmen kann, wird Deutsch nur von Französisch zahlenmäßig übertroffen.

2. MEHR LERNER BEDEUTEN AUCH MEHR BEDARF AN DEUTSCHLEHRERN

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, sich in Mexiko als Deutschlehrer auszubilden. Auf der einen Seite gibt es Studiengänge, wo einer der Schwerpunkte die Lehre der deutschen Sprache ist:

- Licenciatura en Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera (LICEL), FES Acatlán-UNAM⁶
- Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas), Facultad de Filosofía y Letras-UNAM⁷
- Licenciatura en Lenguas Modernas, Departa-

Sprachen in der ENALLT, 2. Semester 2018



Grafik 1: Bewerber um einen Platz in den Sprachkursen der ENALLT

mento Académico de Humanidades-Universidad Autónoma de Baja California Sur⁸ (vgl. Bauer 2007, S. 36).

Auf der anderen Seite gibt es einige Institutionen, die eine Lehrerausbildung anbieten, zu denen das Goethe-Institut mit seinem Online-Angebot zählt und natürlich auch die Nationale Hochschule für Sprachen, Linguistik und Übersetzung (ENALLT für die spanische Abkürzung Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) mit ihrer Lehrerausbildung als universitäres Studium.

3. LEHRERAUSBILDUNG AN DER ENALLT

Um so vielen Bewerbern die Möglichkeit zu gewährleisten, Deutsch zu lernen, bedarf es, wie wir bereits festgestellt haben, mehr und besser ausgebildeter Deutschlehrer. In der UNAM bieten wir schon seit 1980 eine einjährige Lehrerausbildung

⁶ <http://quazar.acatlan.unam.mx/licenciaturas/1239/>

⁷ <http://modernas.filos.unam.mx/plan-de-estudios/>

⁸ https://www.uabcs.mx/secciones/contenido_pagina/515/618/Departamento%20Acad%C3%A9mico%20de%20Humanidades

an, die unter vielen anderen Sprachen (u. a. Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Japanisch und Nahuatl, eine unserer Nationalsprachen) auch für Deutsch angeboten wird. Zu dieser Ausbildung sind gute Spanischkenntnisse (B2) eine Voraussetzung, und natürlich auch hervorragende Deutschkenntnisse (C1). Doch auch hier besteht das gleiche Problem: Die Kandidaten haben oft unzureichende Sprachkenntnisse und während der Lehrerausbildung gibt es kaum Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Für diese Ausbildung erhalten die Teilnehmer ein in Mexiko anerkanntes Diplom, aber keinen universitären Abschluss.

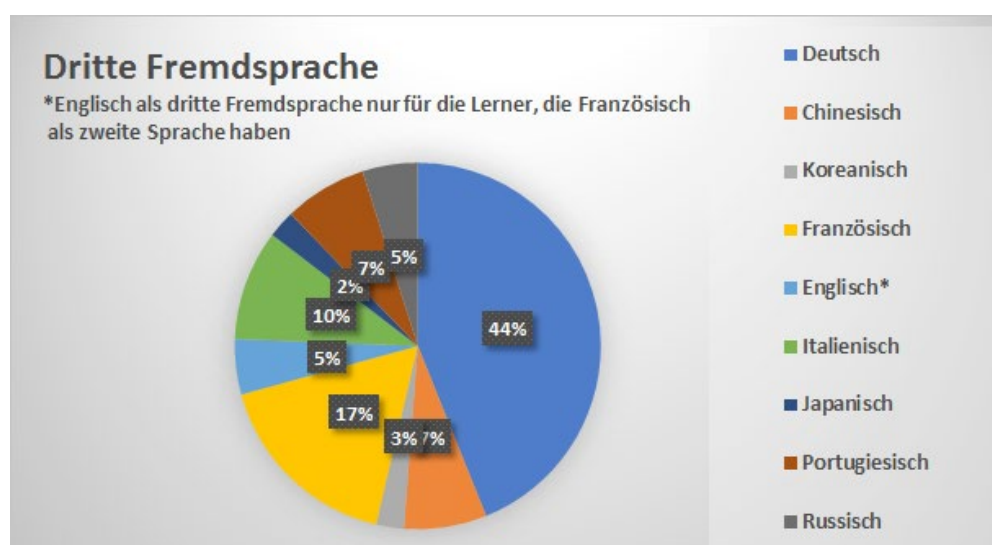
Um diesem Fachkräftemangel entgegenzutreten, musste die Nationale Universität Mexiko neue Strategien entwickeln, mittels derer wir versuchen, Initiativen vorzuschlagen, um einerseits die Lehrerausbildung zu fördern und andererseits eine Studienmöglichkeit in der Angewandten Linguistik auch für Deutsch als Zielsprache zu schaffen. Wir wollen diesen scheinbaren Teufelskreis – zu wenig Deutschlehrer – keine deutschsprachigen Kan-

didaten für die Studienplätze – keine Ausbildung von guten Deutschlehrern – unterbrechen.

4. BACHELOR IN ANGEWANDTER LINGUISTIK IN DER UNAM

Um diese Lücke zwischen Angebot und Nachfrage zu schließen, wurde in der UNAM ein Bachelorstudium in Angewandter Linguistik⁹ geschaffen, das an der ENALLT auf Englisch, Französisch und Deutsch angeboten wird. Bisher hat es zu wenig Kandidaten mit ausreichenden Deutschkenntnissen (B1) gegeben, sodass wir den Studiengang nur für Englisch und Französisch anbieten konnten.

Da der Bedarf an deutschsprachigen Lehrern aber so groß ist, haben wir uns entschlossen, Deutsch eine zusätzliche Tür zu öffnen: Wir bieten unseren Studenten mit Englisch oder Französisch als zweite Sprache, also der für das Studium gewählten Sprache, vermehrt Deutsch als dritte Fremdsprache an. Während des Studiums erwerben unsere Studenten die Grundlagen der Linguistik und



Grafik 2: Verteilung der dritten Fremdsprachen im Bachelor in Angewandter Linguistik

natürlich auch der Didaktik und Methodik, während sie gleichzeitig Deutsch als Fremdsprache lernen. In der folgenden Grafik 2 erkennt man die hohe Prozentzahl der Deutschlernenden (über 44%) im Vergleich zu den anderen angebotenen Sprachen.

Anschließend suchen wir die Möglichkeit, diese deutschen

⁹ <http://enallt.unam.mx/licenciatura/#>

Sprachkenntnisse zu vertiefen, in dem sie ein ein- oder zweisemestriges Praktikum im Ausland absolvieren. Auf diese Weise sollten sie von dem erreichten Niveau B1¹⁰ mindestens auf B2, hoffentlich aber auf C1 gelangen.

Um eine zügige Sprachaneignung zu garantieren und möglichst auch die Einsicht in einige sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse des Deutschen zu gewähren, die allgemein nicht an Deutschlerner anderer Fakultäten vermittelt werden, haben wir eine spezifische Deutschgruppe ins Leben gerufen. Das Bild 1 (Foto) zeigt einige der Teilnehmer nach ihrem ersten Unterrichtstag. Die Krawatten sind übrigens kein Bestandteil der üblichen Kleidung, sie dienen an diesen Tag nur dazu, die formelle Anrede zu üben.

Zusätzlich haben wir vor, das Interesse an Deutsch noch weiter zu erhöhen und zu fördern, indem wir eine Studienreise organisieren, damit die Studierenden Kontakt zu Land, Leuten, Universitätsleben und Kultur haben. Damit lernen unsere Studierenden Deutschland für ein späteres Austauschsemester kennen.

5. AKADEMISCHER AUSTAUSCH IST SEHR GEFRAGT

Das alles führt natürlich zu einem großen Interesse an akademischem Austausch für Sprachwissenschaftler, möglichst für 6 Monate bis hin zu einem Jahr. Auf diese Weise können sie ihre Deutschkenntnisse verbessern und gleichzeitig kulturelle Erfahrung gewinnen, während sie Sprachwissenschaft im Bereich



Bild 1: Einige unserer Deutschlernenden am ersten Kurstag (eigenes Foto)

¹⁰ <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Englisch oder Französisch an einer deutschsprachigen Universität studieren. Das wäre sicherlich ein Meilenstein in der Förderung neuer Deutschlehrer.

6. WIE GEHT ES DANACH WEITER: MASTERSTUDIENGANG IN ANGEWANDTER LINGUISTIK

Natürlich bietet die UNAM auch weiterbildende Möglichkeiten nach dem Grundstudium, auch wenn unser Master in Angewandter Linguistik¹¹ nicht direkt auf Deutsch ausgerichtet ist. In Guadalajara gibt es indessen ein bilaterales Projekt, das vom DAAD gefördert wird. Dieses Programm ist ein gemeinsames Angebot des Herder-Instituts und der Deutschabteilung der Universidad de Guadalajara in Mexiko und bietet einen doppelten Abschluss, unterstützt durch einen einjährigen Aufenthalt in Leipzig¹².

7. AUSTAUSCHMÖGLICHKEITEN FÜR NICHT MEXIKANISCHE STUDENTEN

In diesem Moment sind unsere eigenen Studenten noch nicht weit genug im Studium fortgeschritten, um an einem Austausch teilzunehmen. Erst in einem Jahr wird die erste Generation diese Möglichkeit wahrnehmen können. Dies hindert uns aber nicht an der Aufnahme von ausländischen Austauschstudenten für ein bis zwei Semester. In diesem Moment besuchen bereits vier Studenten aus anderen Universitäten den Unterricht in unserem Studiengang. Natürlich freuen wir uns auch über Praktikanten aus den deutschsprachigen Ländern, z. B. über die Programme vom DAAD und ÖAD.

8. FAZIT: WAS KÖNNEN WIR DARAUS LERNEN?

Solange es Menschen gibt, die sich für die Kultur anderer Menschen interessieren und bereit sind, deren Sprache zu lernen, neue Erfahrungen zu gewinnen, und die auch Freude daran haben, als Vermittler dieser anderen Kultur und Sprache zu wirken, wird der Sprachunterricht blühen und Früchte tragen. Das beste Mittel gegen Fremdenhass ist dieser Kontakt mit der Vielfalt anderer Kulturen, andere Menschen verstehen zu lernen. Irgendwie lässt sich immer ein Weg finden, um ans Ziel zu gelangen, wenn es nicht genug Deutschlehrer gibt, dann bilden wir welche aus. ■

CLAUDIA GUADALUPE GARCÍA LLAMPALLAS PROMOVIERT IN LINGUISTIK, ABSOLVIERT DEN MASTER IN ANGEWANDTER SPRACHWISSENSCHAFT UND STUDIERT GERMANISTIK AN DER UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). SIE ARBEITET SEIT 28 JAHREN AN DER UNAM, WO SIE WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITERIN AN DER NATIONALEN HOCHSCHULE FÜR SPRACHEN, LINGUISTIK UND ÜBERSETZUNG (ENALLT) IST. ÜBER DIE LEHRE HINAUS GEHT SIE FORSCHUNGSARBEITEN UND ADMINISTRATIVEN TÄTIGKEITEN NACH.

DIANA HIRSCHFELD VENZLAFF ARBEITET SEIT ÜBER 20 JAHREN ALS DEUTSCHLEHRERIN AN DER ENALLT. ALS BACHELOR HAT SIE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE STUDIERT UND ANSCHLIESSEND EINEN MASTER IN ANGEWANDTER LINGUISTIK ERWORBEN. ZURZEIT KOORDINIERT SIE DEN STUDIENGANG FÜR ANGEWANDTE LINGUISTIK IN DER UNAM.

¹¹ <http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/>

¹² herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site/postext/ma-studiengang-guadalajara.html

LITERATUR

Ammon, Ulrich (2007): La posición del idioma alemán en el mundo actual. In: Knapp, Helena / Sotelo, Carlos (Hrsg.) (2010): El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio. México, Asociación Mexicana de Profesores de Alemán. S. 11-15.

Bauer, Ulrich (2007): Profesionalismo y éxito en la enseñanza del alemán en México. In: Knapp, Helena / Sotelo, Carlos (Hrsg.) (2010): El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio. México, Asociación Mexicana de Profesores de Alemán. S. 29-40.

Quellenverzeichnis (letzter Abruf 02.03.2019)

Bernstein, Nils (2013): „Nur einen spaltweit oder sperrangelweit offen? Ergebnisse einer DAAD-Bedarfsanalyse zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko“. In: Drumbl, Hans / De Carvalho, Geraldo / Klinner, Jörg (Hrsg.) IDT 2013, Band 8 – Sektionen G1, G2, G3, G4, G5, Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt: <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461278.pdf>

Ein neuer *Impuls*
für Ihren
Deutschunterricht!



www.klett-usa.com/impuls

- Ein bahnbrechendes Lehrwerk für die Grundstufe Deutsch mit einem interdisziplinären und pädagogischen Ansatz
- Modernes Design, das die deutsche Sprache in einem gesellschaftlich authentischen Kontext einführt
- Spezifisch für den amerikanischen College-Markt entwickelt

Z34825

Fragen Sie uns nach einem Prüfstück!
info@klett-usa.com
+1 (708) 689 0409

Sprachen fürs Leben!



Bericht der Canadian Association of Teachers of German (CATG)

KARIN JAMES

Der kanadische Verband Deutschlehrender (Canadian Association of Teachers of German oder CATG) dient als Dachverband für die Deutschlehrerverbände der zehn Provinzen Kanadas sowie als Kooperationspartner für viele Institutionen, die alle dasselbe Ziel verfolgen: die deutsche Sprache und Kultur zu fördern. Diese Initiativen werden vom Netzwerk Deutsch der Deutschen Botschaft in Ottawa maßgeblich unterstützt.

Beteiligt sind verschiedene Einrichtungen: Von Schulen mit Deutschunterricht für alle Altersstufen, die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut werden, bis hin zu Universitäten mit deutschen Sprachkursen, aber auch Kultur- und Literaturkursen, die wiederum entweder auf Englisch oder Deutsch angeboten werden. Sprachkurse werden des Weiteren von den beiden Goethe-Instituten in Montréal und Toronto angeboten; darüber hinaus unterstützen die Goethe-Institute auch Initiativen verschiedener Gruppen in ganz Kanada und unterhalten ein interaktives Netzwerk.

RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN KANADA

Im multikulturellen Einwanderungsland Kanada erfolgt Sprachvermittlung einerseits als Förderung von Herkunftssprachen, andererseits als fremdsprachlicher Unterricht. Im Amtssprachengesetz von 1969, revidiert 1988, sind Englisch und Französisch als Fundament der offiziellen Zweisprachigkeit festgelegt. Alle anderen Sprachen können im Rahmen des *Multiculturalism Act* (1988) vermittelt werden.

Dies erfolgt für Deutsch auf sehr unterschiedliche Weise; in jeder der zehn Provinzen – zuständig für Bildung – wurden hier eigene Wege gefunden. Während im Westen Kanadas Vollzeitschulen mit einem bilingualen Programm (Deutsch/Englisch) anzutreffen sind (Edmonton, AB: drei Grundschulen, je eine Mittel- und Oberschule; Calgary, AB: eine Grundschule; Winnipeg, MB: zwei Grundschulen, je eine bilinguale Mittel- und Oberschule), wird an den übrigen kanadischen Vollzeitschulen mit Fremdsprachenunterricht erst in der Mittel- oder Oberstufe Deutsch angeboten.



DEUTSCHE AUSLANDSSCHULEN

In Kanada gibt es außerdem zwei Deutsche Auslandsschulen: Die Alexander-von-Humboldt-Schule in Montréal, die bis zum Abitur führt, und die Deutsche Internationale Schule Toronto. An beiden Schulen wird nach deutschen und einheimischen Lehrplänen unterrichtet. Neben dem Unterricht gibt es zahlreiche kulturelle und andere deutschsprachige Angebote für die Schülerinnen und Schüler: Chor, Theater, Exkursionen, Teilnahme an Sportveranstaltungen sowie Kooperationen mit einheimischen Institutionen. Beide Schulen arbeiten eng mit den Auslandsvertretungen zusammen, sind dem Pädagogischen Qualitätsmanagement der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen verpflichtet und dort auch administrativ angebunden.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (DAF) AN SCHULEN

Deutsch gehört im Vergleich zu anderen Fremdsprachen immer noch zu den beliebtesten in Kanada, jedoch haben die Anmeldezahlen aus verschiedenen Gründen an kanadischen Schulen zuletzt abgenommen. An den High Schools in Ontario zum Beispiel führten finanzielle Engpässe bei den Schulbehörden zu Kürzungen von Wahlfächern. Außerdem findet die Auffassung, dass man mit Englisch allein gut klarkomme, auch in Kanada immer wieder Gehör. Trotzdem bestehen weiterhin solide DaF-Programme an öffentlichen High Schools in manchen Provinzen, in Manitoba und Alberta sogar in Form von deutsch-englischen bilingualen Programmen.

Auf der einen Seite beruht das Interesse an Deutsch oft auf der Herkunft von Schüler*innen, deren Vorfahren ursprünglich aus deutschsprachigen Ländern eingewandert sind. Auf der anderen Seite wählen immer mehr Jugendliche in den größeren Städten aus strategischen Gründen Deutsch, um sich auf dem globalen Arbeitsmarkt bessere Chancen zu sichern. Mennoniten und Hutterer in ganz Kanada sprechen noch heute dialektale Varianten des Deutschen und lernen oft Hochdeutsch in der Schule. In Québec wird Deutsch an öffentlichen Schulen erst in den Cégeps (Collège d'enseignement général et professionnel) angeboten, d. h. in Schulen für 17- bis 19-Jährige, die sich auf ein Studium vorbereiten.

Manche Privatschulen bieten neben Französisch, Spanisch und zum Teil auch Mandarin und Arabisch immer noch Deutsch an, obwohl die MINT-Fächer eine Priorität sind (MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik). Die DaF-Lehrkräfte und DaF-Programme in Kanada werden durch vielfältige Angebote der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, des Goethe-Instituts, der Lehrerverbände, der Universitäten, des DAAD, der Deutschen Botschaft und der Generalkonsulate unterstützt.

DEUTSCHE SPRACHSCHULEN

Um dem Bedürfnis deutschsprachiger Einwanderer*innen nach Weitergabe ihrer Sprache und Kultur gerecht zu werden, wurden seit dem 19. Jahrhundert Deutsche Sprachschulen gegründet, die – je nach Ort – teilweise mit den lokalen Schulbehörden kooperieren (Räume, Lehrkräfte, Curriculum) und in der Regel am Samstag unterrichten. Die älteste der Sprachschulen existiert seit 1864 in Hamilton, ON. Seit vielen Jahren besuchen neben Lernenden

deutschsprachiger Herkunft zahlreiche ethnisch sehr diverse Schüler*innen diese Schulen. Diese sind in vielen Fällen mit ihren Familien eingewandert, haben vielleicht Deutsch schon an einer Deutschen Auslandsschule in Brasilien oder Ägypten gelernt, wollen dann in Kanada ihre Deutschkenntnisse weiterhin pflegen, besuchen eine DSS und erwerben das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz.

Die Sprachschulen sind in einem eigenen Verband, dem Kanadischen Verband Deutscher Sprachschulen (KVDS) zusammengefasst, dem 24 Schulen zwischen Halifax und Vancouver Island mit ca. 2800 Schüler*innen von der Vorschule bis zu Erwachsenenkursen angehören. Der KVDS feierte 2018 sein 40-jähriges Bestehen.

Der Unterricht an den Sprachschulen spielt eine wichtige Rolle bei der Pflege der deutschen Sprache und Kultur. Ohne diese Schulen gäbe es zum Beispiel in Kanada an weiter von Metropolen entfernten Orten keine Möglichkeit der Sprachvermittlung. Ebenso bieten immer weniger öffentliche High Schools Deutsch an. KVDS-Schulen werden durch die Fachberatungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut, und die meisten dieser Schulen bieten das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz an.

Ebenso werden sie von den deutschen Auslandsvertretungen und den Goethe-Instituten in Toronto und Montréal unterstützt, und es besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem CATG und den Deutschlehrerverbänden der Provinzen. Die Lehrkräfte der deutschen Sprachschulen nehmen an jährlichen Fortbildungsveranstaltungen teil, die

ebenfalls aus Mitteln des Auswärtigen Amts unterstützt werden. Darüber hinaus muss betont werden, dass nicht nur die Arbeit des Verbandes (KVDS), sondern auch ein großer Teil der Arbeit an den einzelnen Sprachschulen auf ehrenamtlichem Engagement beruhen.

DAS DEUTSCHE SPRACHDIPLOM

Die von den beiden ZfA-Fachberatungen für Deutsch in Edmonton und Toronto betreuten DSD-Schulen bieten einmal im Jahr das Deutsche Sprachdiplom an. Dieses ist für die Lernenden an den DSD-Schulen Motivation und Erfolg, wenn sie – wie in vielen Fällen – vielleicht schon seit dem Kindergarten Deutsch gelernt haben. Durch die erfolgreich abgelegte DSD-Prüfung werden ihnen Kompetenzen in Leserverstehen, Hörverstehen, schriftlicher und mündlicher Kommunikation auf dem Niveau B1 (DSD I) oder B2/C1 (DSD II) gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bescheinigt, und es wird damit die sprachliche Qualifikation für den Zugang zum

Studienkolleg (DSD I) oder zum Besuch einer Hochschule im deutschsprachigen Raum (DSD II) nachgewiesen.

Daneben nehmen die Schüler*innen der DSD-Schulen regelmäßig an Deutsch-Wettbewerben teil: ZfA-Video Wettbewerb, Wettbewerbe auf pasch-net, Wettbewerbe der Deutschlehrerverbände für das Internationale Preisträgerprogramm (IPP) des Pädagogischen Austauschdienstes oder den Besuch eines deutschen Sommercamps in den Concordia Language Villages in den USA. Denn: Deutsch macht Spaß!

DEUTSCH AN UNIVERSITÄTEN

Für Studierende gibt es an fast 50 Universitäten in Kanada die Möglichkeit, Deutsch zu lernen oder Literatur- oder Kulturkurse in englischer Übersetzung zu belegen. Die Anzahl an Studierenden ist in den Jahren zwischen 2002 und 2017 um etwa 5% zurückgegangen. Derzeit sind etwa 12000 Studierende in deutschen Sprachkursen



bzw. Kultur- oder Literaturkursen an kanadischen Universitäten und Colleges eingeschrieben.

Die Zahlen in Sprachkursen sind auch hier rückgängig, was jedoch auch mit der Tatsache zusammenhängt, dass einige Hochschulen ihr Germanistikangebot eingestellt haben. Literaturkurse, die in englischer Sprache angeboten werden, haben sich hingegen seit 2001 fast verdoppelt und lagen im Jahr 2017 bei 923 Kursen dieser Art.

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unterstützt seinerseits einen regen Austausch von Studierenden, die einen Teil ihres Studiums in Deutschland verbringen möchten. Unter den vielen Aktivitäten des DAAD umfasste das Angebot im Jahr 2018 zehn Studenteninformationstage an Universitäten in vier Provinzen (Britisch Kolumbien, Manitoba, Ontario und Quebec), sowie zwei sogenannte Career Booster German Veranstaltungen, die zusammen mit den Goethe-Instituten und der ZfA (Montréal) organisiert wurden.

SCHLUSSBEMERKUNG

Der CATG fördert die Ziele der einzelnen regionalen Mitgliederverbände und arbeitet eng mit den unterschiedlichen unterstützenden Institutionen zusammen, um überregionale Initiativen zu koordinieren und die Interessen der Mitglieder auf nationaler Ebene zu vertreten. Wir freuen uns auf die weitere erfolgreiche Zusammenarbeit mit unseren Mitgliedern und den unterstützenden Organisationen. ■

KARIN JAMES IST DOZENTIN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND ÜBERSETZUNG AN DER UNIVERSITY OF MANITOBA IN WINNIPEG, KANADA. SIE UNTERRICHTET DORT SEIT 2006 UND IST AUSSERDEM BEI DER VORBEREITUNG UND PRÜFUNG FÜR DAS DEUTSCHE SPRACHDIPLOM TÄTIG. VON 2018 BIS 2020 DIENST SIE ALS PRÄSIDENTIN FÜR CATG.

DER BEITRAG FAND INHALTLICHE UND REDAKTIONELLE UNTERSTÜTZUNG DURCH ANDREAS MECKES, ZfA-FACHBERATER FÜR DEUTSCH, EDMONTON; DR. MICHEL MALLET, VORSTANDSMITGLIED CAUTG; ELKE RÜHL, ZfA-FACHBERATERIN FÜR DEUTSCH, TORONTO; NICOLA TOWNEND, UNIVERSITY OF TORONTO SCHOOLS; ISOLDE WINTER, VORSITZENDE DES KVDS.



DIE DIGITALE KINDERUNIVERSITÄT

DIE PERFEKTE KOMBINATION VON DAF UND MINT!



DIE KINDERUNI IST EIN **KOSTENLOSES BILDUNGSPROJEKT** DES GOETHE-INSTITUTS.

30 SPANNENDE MINT-THEMEN IN DREI FAKULTÄTEN - MENSCH, NATUR UND TECHNIK - ERMÖGLICHEN SCHÜLER/INNEN IN DIE **WELT DER WISSENSCHAFT** EINZUTAUCHEN UND DABEI GLEICHZEITIG **DEUTSCH** ZU LERNEN! SCHÜLER/INNEN KÖNNEN DIE VORLESUNGEN ONLINE ANSEHEN - IM **UNTERRICHT UND ZUHAUSE**.

DIDAKTISCHE MATERIALIEN SIND AUF DEUTSCH UND ENGLISCH VERFÜGBAR. SIE EIGNEN SICH FÜR DEN CLIL-UNTERRICHT, ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT NICHT DEUTSCHSPRACHIGEN **MINT-LEHRKRÄFTEN** UND FÜR AKTIVITÄTEN INNERHALB UND AUßERHALB DES KLASSENZIMMERS. MELDEN SIE SICH NOCH HEUTE MIT EINEM **KOSTENLOSEN LEHRERKONTO** AN.

DEUTSCHUNTERRICHT - INNOVATIV UND INTERAKTIV!



Goethe.de/KinderuniUSA

Kinderuni-USA@goethe.de

PROJEKTPARTNER



**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Deutsch lernen an Deutschen Sprachschulen in Nordamerika

ELKE RÜHL UND HELMUT KEHLENBECK

Die Förderung von Herkunftssprachen wird an vielen Orten der Welt gepflegt. Durch Migration und Globalisierung ist dieses Thema stärker in den Vordergrund gerückt. In Deutschland besuchen viele Schüler*innen, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, an Nachmittagen oder auch an Samstagen solche sprachlichen Angebote.

In Nordamerika ist das Deutschlernen neben dem Unterricht an Regelschulen und Universitäten in hohem Maße durch die Deutschen Sprachschulen (DSS) geprägt. Allen Angeboten ist gemeinsam, dass einer interessierten Gruppe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur zugänglich gemacht wird.

Dies sind zum Teil herkunftssprachliche Lernende, doch in zunehmendem Maße melden sich auch Interessierte ohne diesen Hintergrund an, weil sie sich für deutsche Sprache und Kultur interessieren. Oftmals sind dies auch Schüler*innen, die vor der Einwanderung in die USA oder nach Kanada Deutsche Auslandsschulen oder Deutsche Sprachdiplom(DSD)-Schulen in einem anderen Land besucht haben.

SPRACHENLERNEN IN NORDAMERIKA

In den USA reicht in der Regel der Nachweis von zwei Jahren Fremdsprachenunterricht für den Besuch einer Hochschule (dies kann jeweils ein Jahr in einer anderen Sprache sein, Zielniveau nicht vorgegeben). Es gibt auch Hochschulen, für deren Besuch keine Fremdsprachenkenntnisse nachgewiesen werden müssen. In den letzten Jahren ist zwar ein Anstieg von Immersionsangeboten an Elementary Schools zu verzeichnen, insgesamt sinkt die Zahl der Schulen mit Sprachangeboten aber weiter.

Im Hochschulbereich setzt sich der Abbau der Sprachangebote fort; allein in den letzten drei Jahren wurden 651 Sprachprogramme geschlossen, darunter 86 Deutschprogramme.

Im multikulturellen Einwanderungsland Kanada erfolgt Sprachvermittlung einerseits als die Förderung von Herkunftssprachen, andererseits als fremdsprachlicher Unterricht. Im Amtssprachengesetz sind Englisch und Französisch als Fundament der offiziellen Zweisprachigkeit festgelegt. Im Rahmen des *Multiculturalism Act* können alle anderen Sprachen vermittelt werden. Dies erfolgt

zum Teil in Regelschulen – im Westen Kanadas gibt es Vollzeitschulen mit Bilingual-Programm (Deutsch/Englisch) – und zum Teil durch den Besuch Deutscher Sprachschulen und anderer Fremdspracheninstitutionen.

DEUTSCHE SPRACHSCHULEN (DSS) IN NORDAMERIKA

Da viele Angebote an Regelschulen bei der Fremdsprachenvermittlung nur teilweise über das vorgegebene Minimum hinausgehen und der Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen auch erst nach Klasse 8 (oder noch später) einsetzt, haben die Deutschen Sprachschulen diese Aufgabe übernommen.

Die Anfänge der Sprachschulen reichen weit zurück: 1864 wurde die Deutsche Sprachschule in Hamilton, Ontario, Kanada, gegründet, 1874 die Deutsche Sprachschule in Boston, USA. Der Großteil der Sprachschulen begann in den 50er, 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Unterricht. Dieser findet in der Regel am Samstag statt, doch auch unter der Woche wird z. T. Unterricht für Schülerinnen und Schüler nach dem Regelschultag durchgeführt.

In den USA gibt es insgesamt 59 Deutsche Sprachschulen, in Kanada 24. Diese sind in insgesamt drei Verbänden zusammengeschlossen:

GLSC	German Language School Conference (USA)
GASANC	German American School Association of Northern California (Nordkalifornien)
KVDS	Kanadischer Verband Deutscher Sprachschulen

Daneben gibt es etliche DSS, die keinem Verband angehören, jedoch den kollegialen Austausch mit den DSS in der Region pflegen und an Fortbildungen teilnehmen. Einige DSS sind kleine Schulen mit 30-60 Deutschlernenden. Die Mehrzahl der DSS unterrichtet ca. 100-200 Schüler*innen, mehrere DSS wie die DSS Washington und DSS Boston haben mehr als 400 Deutschlernende. Fast alle DSS halten Angebote für Kinder im Elementarbereich, Kinder und Jugendliche zwischen 6-18 Jahren sowie für Erwachsene bereit.

Die Lehrkräfte der DSS sprechen bis auf wenige Ausnahmen Deutsch als Muttersprache. Viele Lehrkräfte haben in Deutschland und/oder den USA oder Kanada eine pädagogische Qualifikation erworben.

Die DSS haben keine eigenen Schulgebäude. Sie mieten Räume in Kirchengemeinden und anderen Institutionen an. Größere DSS mieten Räume in öffentlichen oder privaten Schulen an oder nutzen Räumlichkeiten der Deutschen Auslandsschulen (DAS). In Kanada (z. B. Ontario) arbeiten die DSS teilweise mit den Schulbehörden zusammen und erhalten dadurch Räume zur Nutzung.

ZIELE DER SPRACHSCHULEN:

- Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur
- Vorbereitung und Durchführung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (DSD I und DSD II der KMK)
- Türöffner für den Studienstandort Deutschland („Studienticket DSD“), Bindung an Deutschland
- Treffpunkt für an Deutsch Interessierte (weit



Foto 1: German Language School Conference 2018 mit Dr. Ulla Schmidt

über Lernende mit Herkunftssprache Deutsch hinaus, sehr international, vor allem in den letzten 15 Jahren)

- Deutschunterricht in den Flächenländern auch an entlegenen Orten jenseits der Metropolen

UNTERSTÜTZUNG AUS DEUTSCHLAND

Die Förderung durch Sprachbeihilfe ist ein wichtiger Faktor für das Bestehen der DSS. Durch die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) administrierte Sprachbeihilfe wird die Arbeit der DSS zu einem kleinen Teil abgesichert; der überwiegende Teil der Kosten wird über Schulgeld erwirtschaftet und durch ehrenamtliches Engagement getragen.

Die professionelle Begleitung durch die Fachberatungen für Deutsch (Kanada) und Berater*innen für den Deutschunterricht (USA) ist für die DSS eine wichtige Unterstützung im Rahmen der Qualitätssicherung. Die von der ZfA vermittelten ausgebildeten Lehrkräfte aus Deutschland geben wichtige Impulse in methodischen und didaktischen Fragen und bieten kontinuierlich Workshops bei Tagungen an.

DAS DEUTSCHE SPRACHDIPLOM DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (DSD I UND DSD II DER KMK)

Das Deutsche Sprachdiplom ist ein wichtiger Baustein für die Qualitätsentwicklung und Quali-

Deutsch als Fremdsprache
zielgerichtet und effektiv lernen

Neu!

Von Anne Buscha
und Szilvia Szita



Mit Audio-App
und digitalem
Übungsmaterial

SPEKTRUM DEUTSCH

Sprachniveau A1+ bis B1+

Entdecken Sie jetzt SPEKTRUM DEUTSCH !

Für die Sprachniveaus A1+ bis B1+ liegt jetzt unsere aktuelle Lehrwerkreihe SPEKTRUM DEUTSCH vollständig vor. Die integrierten Kurs- und Arbeitsbücher sind auch in Teilbänden erhältlich.

Die Lehrerhandbücher zum Lehrwerk beinhalten vielfältige unterrichtspraktische Hinweise und je eine CD-Rom mit ergänzenden Unterrichtsmaterialien.



Auf der Website des Verlages finden Sie kostenlos digitale Zusatzmaterialien und die Apps: WORT+Satz und SCHUBERT-Audio.

SCHUBERT
Verlag
schubert-verlag.de/spektrum



Foto 2: DSD-Diplomfeier in der Deutschen Botschaft 2017

tätssicherung der Schulen. Die Schulen arbeiten ab dem Kindergarten kontinuierlich auf dieses Ziel hin, in der Regel besuchen Kinder diese Schulen durchgehend ab dem Kindergarten. Die von der ZfA zur Verfügung gestellten Internationalen Vergleichsarbeiten auf den Stufen A1 und A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bieten den DSS ein freiwilliges Diagnose- und Evaluationsinstrument an, das von den DSS zur Vorbereitung auf das DSD I (Sprachstufe B1) genutzt wird.

DSD ALS WICHTIGER BESTANDTEIL DER QUALITÄTSENTWICKLUNG DES UNTERRICHTS

Die Attraktivität der DSS bei Eltern und Schüler*innen ist stark an das Angebot des DSD gekoppelt. Eltern und Schüler*innen wünschen sich das Angebot eines anerkannten Sprachzertifikates auf Basis des GER. Über die begleitenden Fortbildungen

durch die Fachberater*innen der ZfA wird die Qualität des Unterrichts abgesichert.

Seit 2017 werden über das DSD GOLD (Globales Online-Lernen DaF) Blended-Learning-Angebote für DSD-Schulen angeboten. Online-Module und Präsenzseminare wechseln sich ab. Diese Fortbildungen erfreuen sich großer Beliebtheit, da über das mehrmonatige schulübergreifende Zusammenarbeiten der Lehrkräfte die Qualitätsentwicklung der Schulen nachhaltig unterstützt werden kann.

BILDUNGS- UND KULTURPOLITISCHE BEDEUTUNG DER DEUTSCHEN SPRACHSCHULEN

Sehr viele Kinder und Jugendliche besuchen die DSS vom Kindergartenalter bis zum Abschluss des DSD II (Sprachniveau B2/C1) über viele Jahre hinweg. 30 Samstage im Jahr früh aufzustehen, um Deutsch zu lernen, erfordert eine sehr hohe Disziplin von allen

Familienmitgliedern. Die Fahrwege zu den Schulen betragen bis zu 100 km, Eltern verbringen aufgrund der langen Wege die Vormittagsstunden häufig an den Schulen. An jeder DSS sieht man Eltern an Laptops arbeiten, ehrenamtliche Tätigkeiten verrichten oder selber Deutsch lernen.

An den Schulen bestehen Netzwerke, über die Erfahrungen ausgetauscht und über die eine Verbindung zu Deutschland gehalten wird. Die Angebote der DSS erleichtern sogenannten *Expats* den vorübergehenden Wechsel, wenn sie mit eigenen Kindern für mehrere Jahre nach Nordamerika gehen. Wenn die Kinder keine Deutsche Auslandsschule besuchen können, finden Eltern mit den DSS Schulen, an denen die Deutschkenntnisse der Kinder gepflegt und weiterentwickelt werden können.

AUSBLICK

Es ist zu befürchten, dass die Fremdsprachenangebote an Vollzeitinstitutionen in Nordamerika in den kommenden Jahren noch weiter zurückgehen werden. Die Bedeutung der DSS für das Deutschlernen in Nordamerika wird wahrscheinlich in den kommenden Jahren noch weiter steigen. Besonders in den Metropolen wachsen DSS und es entstehen neue Angebote, die zunehmend bilingual ausgerichtet sind, um den Anforderungen einer globalisierten Welt gerecht zu werden. ■

ELKE RÜHL IST ALS FACHBERATERIN DER ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN IN TORONTO, KANADA TÄTIG.

HELMUT KEHLENBECK IST ALS BERATER FÜR DEUTSCH-UNTERRICHT DER ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN IN RICHMOND, VA IN DEN USA TÄTIG.

Die Deutsche Sommerschule am Middlebury College

BETTINA MATTHIAS

Seit über 100 Jahren – genauer: seit dem 29. Juni 1915 – heißt das Middlebury College in Vermont Sommer für Sommer Studierende aus Amerika und aller Welt willkommen, die sich für die Dauer von acht, sieben oder sechs Wochen ungestört und exklusiv dem Studium von einer von mittlerweile elf modernen Fremdsprachen widmen wollen. Im Rahmen eines strikt eingehaltenen Immersionsprogramms, das vom Language Pledge® (also dem Spracheid) formal getragen wird, versetzen sich Studierende für einen Sommer komplett in den Sprachraum ihrer Zielsprache. Der wie eine große Torte in Sprachzonen aufgeteilte, wunderschöne Campus schafft dafür das geophysische Umfeld. In diesem hybrid-spielerischen Szenario versprechen Middleburys Sprachschulen den Lernenden, in wenigen Wochen Fortschritte in ihrer Sprachkompetenz zu erzielen, die an den meisten Universitäten des Landes erst nach zwei oder mehr Semestern erreichbar sind. Als Vorbereitung auf einen Studienaufenthalt im Zielsprachenland oder als Ersatz dafür gelten Middleburys Sommersprachprogramme heute als eine der besten Optionen im Land. Die Erweiterung der Sprachangebote um Hebräisch (2008) und Koreanisch (2015) (und auch die Expansion auf einen zweiten Campus, im Moment am Mills College in CA) beweist, wie sehr sich Middlebury mit seinem

ungewöhnlichen Konzept hat durchsetzen können.

Intensive Sommer-Immersionsprogramme sind natürlich in den USA keine Seltenheit mehr – man denke an die Concordia Language Villages (seit 1961), Beloit's Sommerschule für „kritische“ Sprachen (seit 1983) oder auch die dem Middlebury-Modell folgenden Deutschen Sommerschulen am Pazifik (OR, seit 1957) oder in Taos (NM, seit 1975). Ob es diese Programme jedoch in dieser Art gäbe, wäre nicht im Jahr 1914 Lilian Stroebe, Associate Professor of German am Vassar College, mit der Idee einer deutschen Sommerschule auf der Basis kompletter Immersion an die Leitung des Middlebury Colleges herangetreten, ist eine offene Frage.

Während sich in Europa nämlich zu dieser Zeit die nationalistischen Energien rasant auf die gewaltsame Konfrontation im Ersten Weltkrieg zubewegten, war Lilian Stroebe viele Tausende Kilometer weiter westlich damit beschäftigt, „ein kleines Deutschland“ in den USA zu entwerfen. Ihre Idee war es, vor allem für Deutschlehrer/-innen in Amerika in ihrem Sommerprogramm Studienbedingungen zu schaffen, die das Leben in den deutschsprachigen Ländern so gut wie möglich nachbilden sollten. Grundpfeiler dieser

Lernumgebung waren: die strikte Einhaltung des Zielsprachengebrauchs (heute als Language Pledge® patentiert); ein ehrgeiziges und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnittenes Curriculum; und vor allem ein umfassendes co-curriculares Angebot, das die Sprache aus dem Klassenzimmer in das alltägliche und selbstverständliche Miteinander übergehen lassen sollte. Der idyllisch-abgeschiedene Campus des Middlebury Colleges schien für diese Zwecke perfekt¹. Die College-Leitung nahm diese Idee dann auch gern an, war Middlebury ohnehin schon auf dem Weg gewesen, für seine Fremdsprachenprogramme bekannt zu werden².

Was als Sommerexperiment begann, sollte jedoch weitreichende Folgen haben. Zum einen ermöglichte Stroebe es vielen Lehrer/innen während des Krieges, ihre Sommerbildungsreisen nach Europa zu ersetzen und die Bindungen an die deutsche Kultur trotz zunehmend anti-deutscher Ressentiments in den USA aufrechtzuerhalten³. Damit leistete sie einen moralisch unschätzbaren Beitrag gegen den Krieg und seine kulturpolitischen Konsequenzen. Zum anderen setzte sie mit ihrer zündenden Idee aber auch eine Bewegung in Gang, die am College schnell andere Sprachen erfasste (Gründung der Französischen Schule 1916, der Spanischen Schule 1917) und besonders in den letzten 50 Jahren einen immensen Einfluss auf die Fremdsprachenlehre und -pädagogik international haben sollte.

Über 100 Jahre später floriert Middleburys Deutsche Schule. Viel hat sich seit den Anfangszeiten bewegt. Stroebe's Konzept, nur fortgeschrittene Studierende zuzulassen, wurde im Laufe der 70er Jahre zugunsten eines Programms abgelöst, in dem alle, ob Sprachanfänger/innen oder C1-Sprecher/innen, willkommen sind und kontaktintensiv betreut werden. Wie fast überall haben auch Middleburys Einschreibezahlen über die Jahrzehnte als Reaktion auf geopolitische Entwicklungen geschwankt. Zu Beginn des Nationalsozialistischen Regimes in Deutschland und zur Zeit des sich anbahnenden Kalten Krieges, nach dem Mauerbau und in den frühen 1980er Jahren wurden immer wieder Höchstzahlen erreicht, bei sinkendem globalem Interesse an Deutschland Studierende an andere Sprachen verloren. Seit Beginn des neuen Jahrtausends hat sich die Teilnehmerzahl allerdings stabilisiert (ca. 120 Studierende insgesamt), während das Interesse an Deutsch USA-weit besonders in den letzten zehn Jahren um über 15% zurückgegangen ist⁴.

Ca. 85% aller Teilnehmer/innen kommen heute für sieben Wochen nach Middlebury, um ihre Sprach- und Kulturkenntnisse zu erweitern oder überhaupt erst anzulegen, während Stroebe's Grundmodell, das sechswöchige Magisterprogramm mit rigorosem Literaturschwerpunkt, weder den Fokus auf Anfänger in der Deutschen Schule noch den heute an-

¹ Eigentlich war es Lilian Stroebe's Vassar-Kollegin Marian Whitney, die auf einer Zugfahrt von Montréal nach Süden das „College on the Hill“ gesehen hat und Stroebe von diesem Campus als dem idealen Ort für das geplante Immersionsprogramm berichtete. Vgl. Nicolaysen, 5.

² Nicolaysen, 3.

³ Als Folge dieser Bewegung wurde die Deutsche Schule allerdings im Jahr 1917 zunächst einmal geschlossen. Im Jahr 1928 zog sie unter der Leitung Stroebe's für drei Sommer auf den Campus des Mt. Holyoke Colleges um. Dort blieb die Deutsche Schule aber nicht lange, da Middlebury sein Urheberrecht einklagte und die Deutsche Schule 1931 nach Vermont zurückholte – um sie bis zum Jahr 1950 in den Nachbarort Bristol zu „verbannen“. Vgl. Nicolaysen, 7.

⁴ Daten nach der MLA Enrollment Database 1958 - 2016/ German. Abrufbar auf: https://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results (letzter Aufruf: 27.02.2019).



gebotenen German-Studies-Schwerpunkt im Graduiertenprogramm speziell vorsah.

Das Graduiertenprogramm wendet sich auch nicht mehr nur an Deutschlehrer/innen. Vor allem durch das Angebot seit 1959, einen Magister „auf der Überholspur“ in nur einem Jahr zu machen⁵ (statt traditionell in vier Sommern in VT), spricht die Deutsche Schule eine breitere Klientel an, auch wenn generell das Interesse an einem M. A. in Deutsch leider sinkt. Neben dem Schwerpunkt Literatur können Magister-Anwärter/innen nun auch einen Fokus in Geschichte, Kulturwissenschaft, Linguistik oder, seit dem Jahr 2018, DaF-Pädagogik wählen. Als Teilnehmerschule an Middleburys DML-Programm (=Doctor of Modern Languages; hier werden Studierende zu Spezialisten in zwei Sprachen und Kulturen ausgebildet) ist die Deutsche Schule administrativ und auch inhaltlich eng mit anderen Sprachschulen vernetzt. Dissertationen, die von der doppelten Sprach- und Kulturexpertise der oder des Doktoranden/in zeugen, zeigen in kleinem Rahmen Forschungshorizonte auf, die zumindest in Graduiertenprogrammen generell



noch zu wenig zu finden sind. Diese interkulturelle und translinguistische Forschung hebt dann auch das „Tortenprinzip“ des streng geteilten Campus in schönster Weise intellektuell auf.

Ein Großteil der Sommerschüler/innen im siebenwöchigen Sprachprogramm sind Graduiertenstudierende von anderen Universitäten, die Deutsch als Arbeits- und Forschungssprache für ihre Dissertationsprojekte in den Fächern Kunstgeschichte, Religion, Philosophie, Politikwissenschaft, Musikwissenschaft oder Geschichte brauchen. Eine zweite stark vertretene Gruppe bilden Studierende von anderen Colleges, die sich auf ihr Auslandssemester oder -jahr als Juniors in einem deutschsprachigen Land vorbereiten. Und wenn dies bereits die Dynamik der Deutschen Schule intellektuell und sozial (und sogar in Bezug auf co-curriculare sportliche Aktivitäten) auflockert, so bringen die ca. 5% „nicht-traditionellen Studierenden“ (z. B. Ruheständler, die sich einen Lebenstraum erfüllen, Reporter, Ingenieure und Ärzte⁶, die beruflich in die DACH-Länder umziehen) und vor allem die 11 – 15 professionellen Opernsängerinnen und -sänger, die

⁵ In diesem Modell studieren Magister-Kandidat/innen für einen Sommer in Middlebury und gehen dann für zwei Semester an eine von Middleburys Partneruniversitäten in Deutschland (Mainz, Potsdam).

⁶ Der Vereinfachung halber sei hier die maskuline Berufsbezeichnung für diese Felder benutzt; gemeint sind jedoch alle Angehörigen dieser und anderer Berufsstände.



(unterstützt von der Max-Kade-Stiftung) jährlich im Rahmen des weltweit einmaligen Spezialprogramms „German for Singers“ nicht nur auf Deutsch zu singen, sondern professionell zu arbeiten lernen, Farben in die Deutsche Schule, die sich Lilian Stroebe sicher nicht hätte vorstellen können.

Und auch internationaler ist die Deutsche Schule geworden. Waren es über lange Zeit vor allem amerikanische Studierende, die zum Lernen nach Middlebury kamen, und in Amerika lebende deutsche Lehrkräfte, die wie in einem Wanderzirkus für knapp zwei Monate in Vermont ihre Zelte aufschlugen, so sind vor allem in den letzten 20 Jahren Studierende wie Lehrende individueller und diverser geworden. Chinesische Studierende lernen bei russisch-deutschen Lehrkräften. Kolleg/innen von deutschsprachigen Universitäten unterrichten als Max-Kade-Professor/innen im Graduiertenprogramm; russische Studenten spielen mit australischen Studentinnen gemeinsam für die Deutsche Schule Fußball, singen zusammen im Chor, diskutieren beim Mittagessen oder in Clubs über Umweltfragen oder Philosophie. Und am Wochenende mischt sich die gesamte bunte, sprachbegeisterte und zuzeiten sprachverwirrte Gruppe

bei Tanzparties, bei Wanderungen in die Vermonter Berge oder bei Schwimmausflügen am nahen Lake Champlain zu einer Art Großfamilie jenseits aller akademischen Strukturen. Und hier schließt sich der Kreis zu Lilian Stroebe.

Denn wenn sich auch die curriculare Ausrichtung und vor allem die linguistische und soziokulturelle Zusammensetzung der Gruppen über die Jahre entwickelt haben, so ist das Fundament des „Zauberberges“, wie die Deutsche Schule oft genannt wird, absolut noch jenes, das Lilian Stroebe vor 105 Jahren gelegt hat. In der Kombination des Spracheids mit intensivem (täglich vierstündigem) Unterricht, mit Middleburys wunderschönem Campus und der ihn umgebenden Natur, und vor allem mit dem Immersionsansatz, der durch die vielen co-curricularen Aktivitäten zur zweiten Natur wird, liegt Middleburys Effizienz und Anziehungskraft. In Zeiten ständig steigender Studiengebühren und digitaler Alternativen für Präsenzprogramme wie diesem wird die große Herausforderung für die Zukunft darin liegen, diesen Standort- und Lernvorteil effektiv zu kommunizieren und zu nutzen. Die Entwicklung neuer (professioneller) Programmangebote, der sinnvolle Einsatz technologischer Möglichkeiten, aber vor allem die Integrität des Stroebeschen Spracheids werden hierbei eine zentrale Rolle spielen. ■

BETTINA MATTHIAS IST PROFESSOR OF GERMAN AM MIDDLEBURY COLLEGE IN VT. SIE UNTERRICHTET SEIT DEM JAHR 2000 AN DER DEUTSCHEN SOMMERSCHULE UND IST SEIT 2015 DIREKTORIN DER SCHULE. SIE LEITET DORT AUCH DAS SPEZIALPROGRAMM „GERMAN FOR SINGERS“.

LITERATUR

- Geisler, Michael (2016): ‚Language Boot Camp’: 100 Years of Middlebury Language Schools. In: Berbeco, S. (Hrsg.): Foreign Language Education in America. London: Palgrave Press. S. 151-68.
- Hoecherl-Alden, Gisela (2001): Female Immigrant Intellectuals in Germanics. From Invisibility to ‚Women in German’. In: Benseler, David P. / Nickisch, Craig W./ Nollendorfs, Cora Lee (Hrsg.): Teaching German in Twentieth-Century America. Madison, U of Wisconsin Press. S. 108-20.
- Leveen, Steve (2018): The Magic of Middlebury: Episode 35 of the America the Bilingual Podcast. <https://medium.com/@SteveLeveen/the-magic-of-middlebury-episode-35-of-the-america-the-bilingual-podcast-fe932e243d9e> (letzter Aufruf: 28.02.2019).
- Liebowitz, Ron (2004): Inaugural Address. <http://www.middlebury.edu/about/president/past/ronald-liebowitz/addresses/inauguration> (letzter Aufruf 28.02.2019).
- Nicolaysen, Rainer (2009): Der etwas andere Zauberberg. Annäherungen an die 94-jährige Geschichte der Deutschen Schule am Middlebury College. Vortrag, gehalten am 6. August 2009 im Rahmen der Vortragsreihe der Deutschen Schule am Middlebury College. Middlebury, Veröffentlichung der Deutsche Schule.

Der virtuelle Bachelor: Deutsch studieren online

SEBASTIAN HEIDUSCHKE

Es begann, wie es oft beginnt: mit einem Dilemma. Im Jahr 2008 kriselte die Oregon State University (OSU) in Corvallis. Lehrkräfte wurden freigestellt, andere mussten mit vorübergehenden Gehaltskürzungen auskommen. Die Universität rief eine Kommission ins Leben, die Ratschläge zur Verschlankung des Uniapparats gab. Wie so häufig war das Ergebnis, dass an der Lehre zu sparen sei, und deshalb Abteilungen zusammengelegt und unrentable Programme gestrichen werden sollten. In dieser Gefahr fand sich auch das im Vergleich zu anderen Abteilungen an der naturwissenschaftlich ausgerichteten „Land-Grant“-Universität des Bundesstaats Oregon relativ kleine Germanistikprogramm, das am Fremdspracheninstitut neben Französisch und Spanisch als eines der drei Hauptfächer im Bachelorstudium angeboten wurde.

Eine Dekade später bietet sich ein anderes Bild. Die Universität ist zwar erneut in einer Haushaltskrise, das Germanistikprogramm ist jedoch ein Ruhepol mit stabilen Einschreibezahlen. Retter in der Not war der Trend zum Online-Lernen, den man inzwischen an den meisten nordamerikanischen Universitäten beobachten kann, und der behutsam auch die Germanistikprogramme erreicht. So kann

zum Beispiel an der University of North Carolina in Greensboro Deutsch als Nebenfach virtuell studiert werden. Die Oklahoma State University in Stillwater organisiert eine virtuelle Serie Deutsch 1-4 sowie einen Kurs in weiterführendem Deutsch („AP German“) für High Schools, an denen häufig nur noch Spanisch als „Fremdsprache“ angeboten wird – ein Bild, das die Situation in vielen anderen Bundesstaaten widerspiegelt. An der OSU gingen wir noch einen Schritt weiter: bei uns können Student*innen ihr komplettes Bachelorstudium virtuell ablegen oder mit Kursen auf unserem Campus kombinieren. Oft ist die Diplomverleihung das erste und einzige Mal, dass Student*innen ihren Fuß auf den Campus in Corvallis setzen (Foto 1).

Möglich gemacht wurde dieses Programm durch eine Initiative der Universität. Bedingt durch den Raummangel aufgrund steigender Einschreibezahlen erweiterte die OSU die Abteilung Tele-Lernen und Korrespondenzkurse, in der bereits in den siebziger Jahren Deutsch angeboten wurde, um der Mission der Uni Genüge zu tun, jeder Person Oregons Zugang zu einer Universitätsausbildung zu ermöglichen. Mit Hilfe von Videokassetten und Arbeitsheften, die auf dem Postweg bis in die letzten dünnbesiedelten Winkel von Oregons Wüste im Osten des Staates geschickt wurden, war es damals



Foto 1

bereits möglich, Deutsch im Nebenfach zu studieren, allerdings noch ohne Sprachpraxis¹. Mit dem World Wide Web eröffnete sich zum ersten Mal die Möglichkeit, das Fernstudium weiter auszubauen. Mit Erfolg, wie die neuesten Umfragen belegen, in denen der E-Campus der OSU inzwischen unter die Top 3 der US-amerikanischen Universitäten vorgezogen ist.

Die Entwicklung des virtuellen Germanistikprogramms an der OSU wurde vor beinahe einem Jahrzehnt intern gefördert. Eine knappe Viertelmillion US-Dollar an Fördermitteln erlaubte

es uns, einen Lehrplan zu artikulieren, der vier Jahre verpflichtenden DaF-Unterricht bis zur Niveaustufe B2/C1 mit Wahlkursen in Literatur, Film, Kulturgeschichte und Linguistik kombiniert. Unsere Lehrkräfte werden auch heute noch vor der Kursentwicklung zunächst durch Ecampus-Fachkräfte in einem sechswöchigen Programm geschult, das zunächst die pädagogischen Unterschiede des virtuellen Lernens erarbeitet, bevor man dann selbst ein erstes Kursmodul unter Anleitung erstellt und den Mitlernenden zu einem Testlauf vorführt. Im Anschluss an diesen Kurs beantragt man einen finanziellen Zuschuss von Ecampus, der

¹ Genauere Informationen über die Geschichte des Programms sind in der frei erhältlichen Publikation nachzulesen: Sebastian Heiduschke und David Prats. „Building and Sustaining Language Degrees Online: The Case of German and Spanish“. In Israel Sanz-Sánchez, Susana V. Rivera-Mills, und Regina Morin (Hg.). *Online Language Teaching Research: Pedagogical, Academic and Institutional Issues*. Corvallis, OR: Trysting Tree Books, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5399/osu.ubi1>.

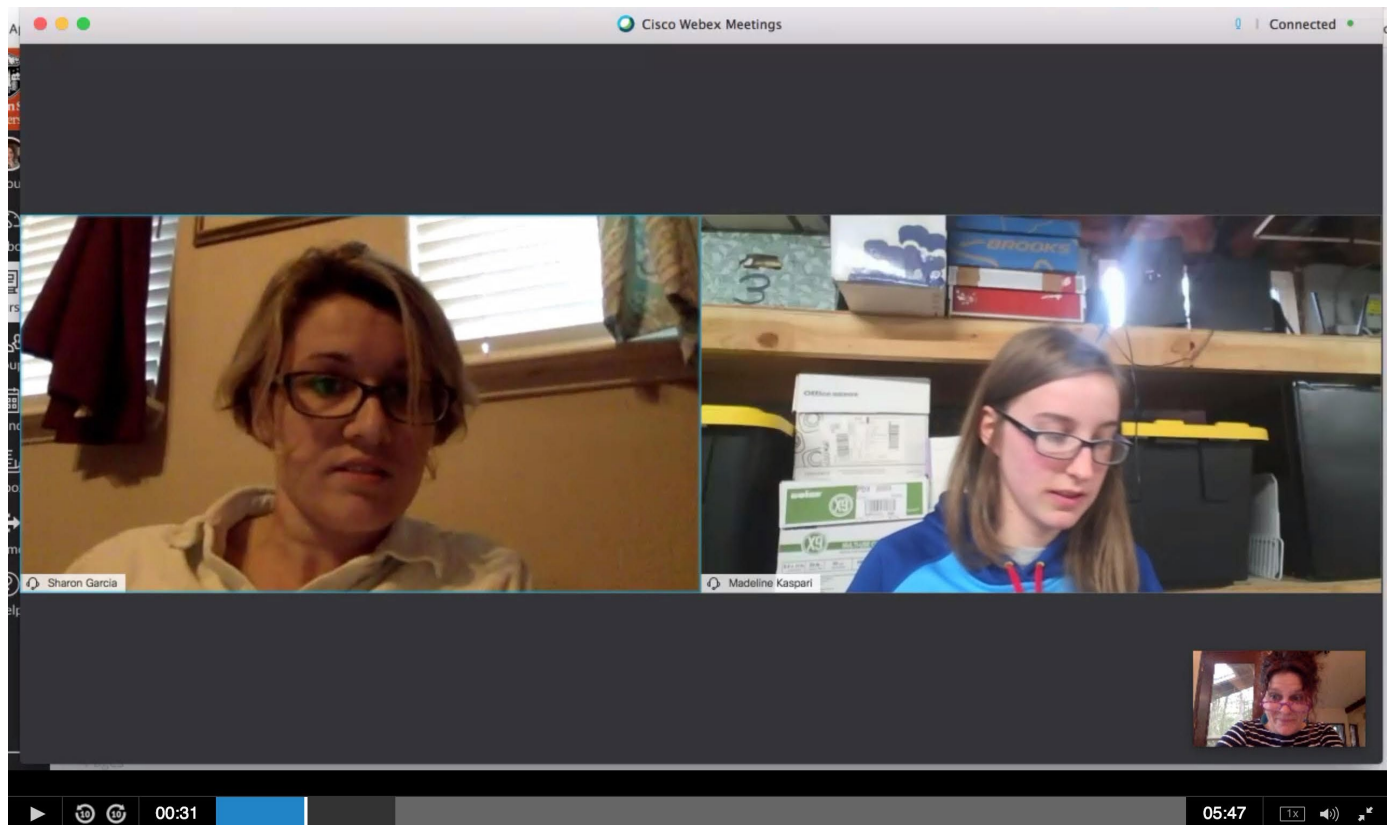


Foto 2

es erlaubt, während des Sommers unsere Seminare neu zu erstellen oder vorhandene zu überarbeiten.

Die Halbwertszeit eines virtuellen Kurses beträgt drei bis fünf Jahre; danach müssen Technologie und neue pädagogische Erkenntnisse angepasst werden, wobei wir durch Ecampus-Kursdesigner*innen unterstützt werden, die sich um das Moduldesign und Erstellen von Lernvideos oder die Einbettung anderer Technologien in die Lernplattform Canvas kümmern. Für den DaF-Teil unseres Germanistikprogramms war uns wichtig, dass unsere Student*innen genügend Sprachpraxis erhalten, was nicht immer einfach ist, da sie sich oft in verschiedenen Zeitzonen befinden. Zusammen mit den Kursdesigner*innen erprobten wir Technologien, die synchrone und asynchrone Konversationen erlauben. Zoom und Webex ersetzen Skype für unsere

zweiwöchentlichen Treffen mit Gruppen von bis zu sechs Student*innen (Foto 2), während Vocaroo und Voicethread das Rückgrat für wöchentliche Einzel- und Paarübungen bilden. Diese werden dann auf Canvas hochgeladen und dort von der Lehrkraft zeitnah, in der Regel innerhalb von 48 Stunden, mittels eines Videos bewertet und verbessert.

Videos sind das wichtigste Medium zur Wissensvermittlung und Evaluation in unseren Kursen geworden. Sie wechseln immer mehr die textbasierten Versionen ab, die in den Anfangsjahren das Bild des Programms prägten. Während damals Lehrkräfte mit Hilfe von Google Docs und E-Mail Grammatik erklärten und Korrekturen vornahmen, hat inzwischen der „Flipped Classroom“ Einzug gehalten. Die Lehrkraft stellt zu Beginn eines Moduls ein personalisiertes Video ein, in dem die

Lernziele kurz vorgestellt werden. Weitere Videos, die wir mit Hilfe von Lightboards, Camtasia oder Webex erstellen, erklären Grammatikkonzepte. Wir kombinieren diese Videos mit Grammatikerklärungen, die bereits auf youtube vielfach zu finden sind, und ergänzen oder kommentieren diese. Der Vorteil liegt auf der Hand: unsere Student*innen können diese Videos pausieren, Übungen im Arbeitsbuch lösen und die Erklärungen erneut abspielen. Schriftliche Arbeiten korrigieren wir ebenfalls mit Hilfe von Videos. Die App Screencast-O-Matic erlaubt uns, die Arbeit auf den Bildschirm anzuzeigen und mit der Maus Fehler anzuzeigen und Änderungen vorzuschlagen. Diese Art von Korrektur erfreuen sich bei unseren Student*innen aufgrund des persönlichen Feedbacks großer Beliebtheit. Sollten Probleme bei mehreren Student*innen auftreten, dann erstellen wir ein Video für den gesamten Klassenverband, damit alle aus den Fehlern lernen können.

Wichtig an unserem Onlineunterricht ist, dass Lernziele, Inhalte und Lehrkräfte denen unserer Kurse auf dem Campus gleichen, um einen reibungslosen Wechsel ermöglichen zu können². Beide Unterrichtsarten sind auf den Europäischen Referenzrahmen ausgerichtet. Pro Jahr komplettieren die Student*innen eine Niveaustufe, die jeweils noch einmal in drei Trimester zu je zehn Wochen unterteilt ist. Am Ende des Studiums erreichen alle Studierenden das Niveau B2/C1, wobei unsere Online-Student*innen interessanterweise insgesamt ein höheres Sprachniveau erreichen als ihre Kommiliton*innen am Campus. Dies liegt zum

Teil an einer deutlich höheren Motivation und Selbstständigkeit der Onlinestudent*innen, die aus beruflichen oder privaten Gründen häufig nur einen Kurs belegen können und zudem oft bereits gute Lernstrategien besitzen, da sie bereits einen oder sogar mehrere Universitätsabschlüsse haben. Zum anderen ist der Kontakt zwischen Lehrkraft und Student*innen durch die Kleingruppenarbeit und die detaillierte Möglichkeit zur Rückmeldung intensiver, was wiederum eine individuelle Förderung der Student*innen möglich macht.

Wie sieht unser Unterricht konkret aus? Jeder Kurs ist in sechs Module aufgeteilt. Im ersten Modul erklären wir auf Englisch, wie Onlinelernen funktioniert, wie Canvas aufgebaut ist, welche Software, Apps und Lehrbücher benötigt werden, und welche Besonderheiten der Kurs aufweist – im Falle von Deutsch z. B. die Tatsache, dass einmal pro Modul eine Konversationseinheit live besucht werden muss. In diesem Modul stellen sich die Student*innen per Video vor – auf englisch oder deutsch. Das zweite Modul stellt wichtige Dokumente wie die Lösungsschlüssel für die Bücher, Transkripte für Hör- und Videodateien, Vokabellisten für die jeweilige Niveaustufe (und vorherige Stufen, um die Wiederholung und Vertiefung zu erleichtern), und Links zu weiterführenden Webseiten wie z. B. Deutsche Welle oder Wörterbüchern wie leo.org, dict.cc oder linguee.com bereit. Die Module 3-6 widmen sich dann jeweils einem Kapitel des jeweiligen Lehrbuchs. Im Moment verwenden wir in den ersten drei Jahren die Netzwerk-Serie des Klett Verlags, bevor im vierten Jahr freier mit Texten

² Unsere Lehrkräfte sind ausnahmslos an nordamerikanischen Universitäten promoviert bzw. habilitiert. Eine Person ist deutscher Muttersprachler, eine weitere kommt aus Tschechien, und drei andere sind US-Amerikaner*innen mit extensiver Erfahrung im deutschsprachigen Ausland. Alle Lehrkräfte unterrichten Kurse auf allen Niveaustufen, online und im traditionellen Klassenverband.

gearbeitet wird. In den Wahlkursen über Film, Literatur und Kulturgeschichte sind die Module chronologisch oder thematisch geordnet, setzen B1-Niveau voraus, und variieren in ihrer Zahl je nach Schwerpunkt des Kurses.

In jedem Modul erhalten Student*innen zunächst eine zwei- bis fünfminütige Videoeinführung in das Kapitel und die Lernziele. Dann erarbeiten sie sich selbstständig das Vokabular, sehen sich Lernvideos an, machen Übungen und kontrollieren diese sowohl selbst mit Hilfe eines Lösungsschlüssels oder reichen Aufsätze und Antworten, die Probleme bereiten, über die Lernplattform zur Korrektur ein. Studierende nehmen außerdem mündliche Einzel- und Partnerübungen auf, entweder als Videos oder über einen Drittanbieter wie z. B. Voicethread. Ab dem dritten Jahr werden Partnerübungen mit Muttersprachlern über Plattformen wie TalkAbroad oder WeSpeke durchgeführt. Zudem treffen sich die Studierenden einmal pro Modul in den bereits erwähnten Kleingruppen und üben dort gezielt Aussprache, Leseverständnis und Grammatik – drei Bereiche, in denen Studierende in der Vergangenheit in den Onlinekursen die meisten Probleme hatten. Am Ende eines jeden Moduls schreiben die Studierenden einen Test, der sich in Art und Format an den Goethe- und telc-Prüfungen

orientiert. Dadurch bereiten wir die Studierenden auf diese Prüfungen vor, die wir mittelfristig ebenfalls anbieten wollen.

Der Erfolg des Programms hat bewiesen, dass man Germanistik online erfolgreich studieren kann. Dazu benötigt es Lehrkräfte mit Flexibilität, die auch in den Abendstunden Videokonferenzen durchführen können, und sich an die Bedürfnisse unseres vielfältigen Publikums anpassen. Wir bedienen Schüler*innen an High Schools in Kalifornien ebenso wie Militärangehörige in Japan, die CEO in Berlin genauso wie den berufstätigen alleinerziehenden Vater im Süden Oregons, die Studentin mit Mobilitätsproblemen gleichermaßen wie den von Wettbewerb zu Wettbewerb reisenden Basketballspieler unserer Unimannschaft. Das Medium Internet ist für uns keine Einschränkung, sondern eine Bereicherung, von der alle profitieren³. ■

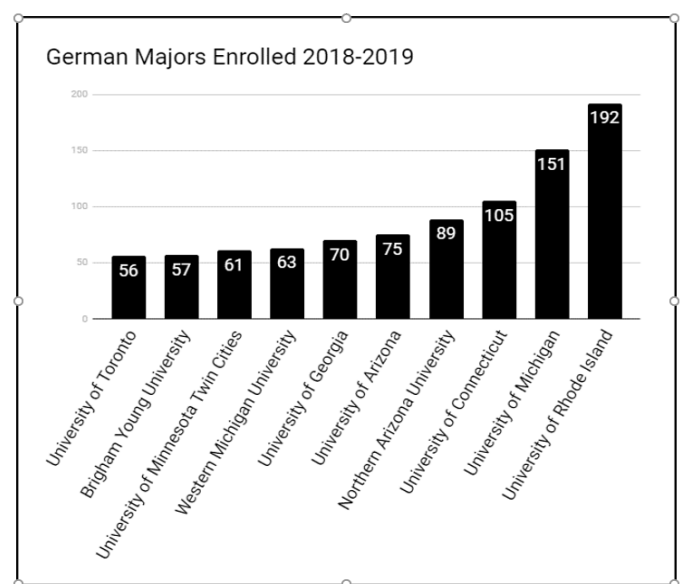
DR. SEBASTIAN HEIDUSCHKE UNTERRICHTET DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, GERMANISTIK UND FILMWISSENSCHAFTEN AN DER OREGON STATE UNIVERSITY (OSU). UNTER SEINER LEITUNG ENTSTAND DER VIRTUELLE BACHELOR, WOFÜR ER 2014 VON DER AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF GERMAN (AATG) AUSGEZEICHNET WURDE.

³ Bilder sagen mehr als Worte. Justin Fecteau spricht über seinen virtuellen Bachelor: <https://youtu.be/M6-kBB5IbEo>.

Den Deutschunterricht interdisziplinär verankern: Ein Zukunftsmodell für das Fach Deutsch in den USA

SIGRID BERKA UND NIKO TRACKSDORF

„Weil das Interesse an deutscher Sprach- und Literaturwissenschaft in den USA zurückgeht, sehen viele germanistische Fakultäten ihre Existenz bedroht. Doch die Deutschabteilung der University of Rhode Island (URI) wächst seit 1987. Sie verdankt dies dem *German International Engineering Program* (IEP), das in fünf Jahren zu einem Bachelordoppelabschluss führt: in einem ingenieurwissenschaftlichen Fach und in Deutsch als Fremdsprache“ (Hoffmeyer 2018: 28). Mit knapp 192 Teilnehmer*innen ist der Deutschstudiengang an der URI der größte in den USA – gemessen an der Anzahl der Studierenden, die Deutsch als Hauptfach belegen (Wilcox 2018: 617-660). Dies ist besonders beachtlich, wenn man berücksichtigt, dass es an der URI kein universitätsweites *Language Requirement* gibt. Und auch inhaltlich wächst das Programm. Heute gibt es neben dem *International Engineering Program* auch die Doppelstudiengänge *International Business*, *International Computer Science*, *International Pharmaceutical Sciences* und seit 2019 ganz neu: *International Studies and Diplomacy*. In all diesen Programmen erwerben die Studierenden einen B. A. in Deutsch oder einer anderen Sprache. Die Universität profitiert, weil die internationalen Doppelstudiengänge besonders begabte junge Leute anziehen, welche als



Die Deutschprogramme mit den meisten Hauptfächler*innen in den USA. Daten: Wilcox 2018, 617-660

interkulturelle Experten erzogen werden, die über den Tellerrand schauen.

INGENIEURSWISSENSCHAFTEN UND DEUTSCH

Die Erfolgsgeschichte begann mit dem *International Engineering Program* (IEP). Als Vorreiter hat die URI dieses Programm bereits vor über 30 Jahren gegründet, mit dem Ziel, die Lehrpläne in der Fremdsprachen- und MINT-Gemeinschaft effektiv zu integrieren und die Internationalisierung der Ingenieurausbildung voranzutreiben – alles zu einer Zeit, als im offiziellen Diskurs davon noch nicht

die Rede war (vgl. Grandin 2013). Im German IEP erwerben die Studierenden nach 5 Jahren neben einem B. Sc. in einer ingenieurwissenschaftlichen Disziplin (z. B. Maschinenbau) auch einen B. A. in Deutsch als Fremdsprache, zu welchem neben Kursen zur Sprache und Kultur selbstverständlich auch Literaturkurse gehören.

Ein Jahr in Deutschland

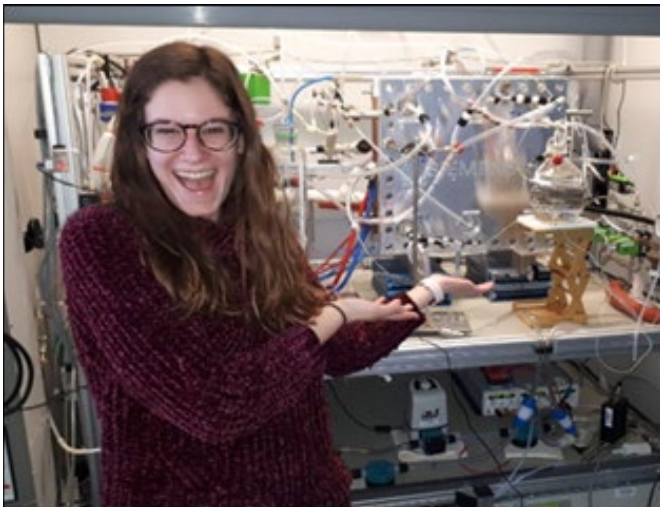
Während andere angehende Ingenieur*innen in den USA nur wenig Auslandserfahrung sammeln – nach einer Umfrage studieren nur 4.1% der Ingenieurstudierenden im Ausland und nur 2% aller US-Studierenden tun das für ein akademisches Jahr (IIE Open Doors, 2018) – verbringen 25% der Ingenieurstudierenden an der URI im Bachelorstudium ihr gesamtes viertes Studienjahr im Ausland, da es ein verpflichtender Teil des IEPs ist. Die Hälfte davon sind im German IEP eingeschrieben und gehen nach Deutschland. Nach einem Deutsch-Intensivkurs im September studieren sie im Wintersemester deutsche Sprache, Kultur und ingenieurwissenschaftliche Fächer an der Technischen Universität Braunschweig oder an der Technischen Universität Darmstadt. Masterstudierende dieser Hochschulen haben im Gegenzug die Möglichkeit, ihre Abschlussarbeit an der University of Rhode Island zu schreiben und einen deutsch-amerikanischen Doppelmaster oder einen MBA zu erwerben. Mit der TU Braunschweig hat die URI inzwischen über 800 Studierende ausgetauscht, viele davon werden von einem DAAD-Stipendium gefördert. Auf beiden Seiten des Atlantik wird das IEP als enorme Wertsteigerung in der internationalen Ingenieurausbildung angesehen (vgl. Berka 2011).



Praktikum bei Volkswagen Nutzfahrzeuge, Hannover

Nach dem Studiensemester machen die IEP-Studierenden ein Praktikum bei einem deutschen Unternehmen. Das ist ein deutlicher Motivationsfaktor und Karrierevorteil, da die Studierenden nach diesem Jahr zweisprachig und interkulturell kompetent sind und praktische Erfahrung in einem globalen Unternehmen gesammelt haben (vgl. Grandin 2011). Besonders beliebt sind bei den Maschinenbauer*innen die deutschen Automobilunternehmen wie Audi, BMW, Daimler, Porsche und Volkswagen. So haben die Maschinenbau- und Deutschstudenten John DaSilva und Zachary Iwuc 2018 bei Volkswagen Nutzfahrzeuge in Hannover in der Vorentwicklung an einem neuen Prototyp mitgewirkt.

Das IEP kann auch auf einen besonders hohen Frauenanteil stolz sein, der in den letzten Jahren zwischen 30-35% liegt, während der nationale Durchschnitt von weiblichen Studierenden im Fach Ingenieurwissenschaften um die 20% angesiedelt



Praktikum bei Siemens CT, München



Praktikum bei Hochtief, Hamburg

ist (vgl. Yoder [o. J.]). Die Verfahrenstechnikerin & Deutschstudentin Adeline Lamothe absolvierte z. B. 2018 ein sechsmonatiges Praktikum bei Siemens Zentrale Technik in Neuperlach, und zwar in einer innovativen Forschungsgruppe, die sich mit dem Nachhaltigkeitsthema *CO2 to Value* beschäftigt. Eine andere Studentin des German IEP, die Bauingenieurin Montara Erickson, machte bei der Firma Hochtief in Hamburg an einem spannenden Projekt mit, der Untertunnelung der

A7 bei Stellingen, wodurch Lärm reduziert wird und Grünflächen über der unterirdischen Autobahn geschaffen werden.

ANDERE PROGRAMME

Wegen des Erfolgs des German IEP hat die University of Rhode Island begonnen, die Ingenieurwissenschaften nach und nach mit weiteren Sprachen zu kombinieren. Die IEPs für Französisch, Spanisch, Chinesisch, Italienisch und Japanisch haben jeweils ihre eigene Geschichte und ihre institutionellen und internationalen Ausrichtungen. Alle Sprachen zusammen weisen an der URI derzeit 732 Studierende auf, die eine Sprache als Hauptfach belegen (vgl. Foreign Language Studies booming 2019). Gemessen am allgemeinen abnehmenden Trend beim Sprachenlernen in den USA (Johnson 2019) ist dies ein regelrechter Aufschwung. Lediglich drei US-Staaten konnten nach einer Studie der Modern Language Association (MLA) in den Jahren 2013-2016 einen Anstieg im Fremdsprachenlernen vorweisen – davon erzielte Rhode Island 2.3%, Indiana 8% und Idaho einen Anstieg von 2.0 % (Looney/Lusin 2018). Die einzigartige Verbindung von Technik, Sprache und Kultur führte an der University of Rhode Island dazu, dass Sprachenlernen und besonders Deutschlernen im Zentrum der Universität positioniert wurde. Während 86 Deutschabteilungen in den Jahren 2013-2016 geschlossen wurden (Johnson 2019), sind Fremdsprachen an der URI eine *President's Priority*¹. Dies entstand nicht nur aufgrund der hohen Einschreibezahlen, sondern auch aufgrund

¹ Das *International Studies and Diplomacy* Programm (ein dualer Studiengang in einer Fremdsprache und International Studies/Politikwissenschaften, welcher die Studierenden auf Karrieren im diplomatischen Corps oder anderen internationalen politischen oder wirtschaftlichen Gremien vorbereitet) wurde ursprünglich beispielsweise nicht von den Fakultätsmitgliedern der Sprachen vorgeschlagen, sondern war eine Idee und Priorität des Universitätspräsidenten.

der Wertschätzung des innovativen inhaltsbasierten Unterrichts und der Auslandserfahrung für die Studierenden. Davon inspiriert haben andere Hochschulen wie die University of Valparaiso, University of Connecticut, Northern Arizona University, University of Alabama, University of Arkansas, UC Irvine und die University of St. Thomas nach IEP-Vorbild ähnliche Studiengänge entwickelt. Wegen der schwierigen Lage der Fremdsprachenabteilungen in den USA ist das Interesse an dem Modell groß und es hat sich als richtungsweisend für die amerikanische Hochschulausbildung erwiesen (vgl. Grandin/Berka 2014).

Auch das Akkreditierungsgremium für die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung in den USA hat sein *Kriterium 3* unter dem studentischen Lernen um ein Lernziel erweitert, das auf die Reflexion der Wirkung von ingenieurwissenschaftlichen Lösungsvorschlägen als in globale Kontexte eingebettet abzielt (ABET 2018). Daher begrüßen die Ingenieurabteilungen praktische Lernmöglichkeiten im Ausland (z. B. durch Forschungsprojekte oder Praktika), um die Studenten auf zunehmend diverse Arbeitsplätze und eine globale Marktwirtschaft vorzubereiten. Es besteht also Einigkeit darüber, dass die amerikanische Hochschulbildung den Bedürfnissen der heutigen globalen Gesellschaft durch einen stärker integrierten Lehrplan besser gerecht werden kann, der die „harten“ Fähigkeiten der MINT-Disziplinen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) rigoros mit den angeblich „weicheren“, die durch die Künste und Geisteswissenschaften gefördert werden, wie kritisches Denken, kulturelle Kompetenzen und Kreativität, verbindet.

Außerdem wurde ein German International Business Program mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) als Kooperationspartner ins Leben gerufen. Das Modell übertrug die Universität auch auf die Fächer Informatik und Pharmazeutische Wissenschaften. Ganz neu ist der Doppelstudiengang in Deutsch und Internationalen Diplomatiestudien. Obwohl das Programm erst vor kurzem angekündigt wurde, gehen in diesem Jahr bereits die ersten zwei Studierenden im Rahmen des *International Studies and Diplomacy* Programmes für ein Jahr nach Deutschland – ein gutes Zeichen für die Zukunft!

PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE

Wie sehen nun die pädagogischen Ansätze aus, die deutsche Sprache mit den anderen Disziplinen konkret im Deutschunterricht zu verbinden? Wie entwickelt die deutsche Abteilung dieses Erfolgsmodell pädagogisch immer weiter und bringt es auf die nächste Stufe? Neben „traditionelleren“ Literaturkursen, die für den Studienabschluss verpflichtend sind und die interdisziplinären Elemente bereichern, hat der Teil der URI-Deutschlehrkräfte, der sich auf „Deutsch für den Fachsprachenunterricht“ spezialisiert hat, aus zwei parallel laufenden Studiengängen ein integratives Gesamtpaket geschaffen. Niko Tracksdorf und Damon Rarick arbeiten gerade zusammen mit einem internationalen Expertenteam an einem neuen interkulturellen, interdisziplinären, interaktiven Lehrwerk *Impuls Deutsch*² (vgl. Tracksdorf et. al. 2019) für den Anfängerunterricht, und zusätzlich zum regulären Deutschunterricht hat Niko Tracksdorf 1-Credit-Kurse entwickelt, z. B. 1) einen auf Physikkonzepten basierenden Roller-

² <https://www.klett-usa.com/impuls-deutsch>

Coaster-Kurs mit Besuchen in Vergnügungsparks und Interviews mit Achterbahningenieuren, und 2) einen Vorbereitungskurs zu Studium/Arbeit in Deutschland, zu dem Firmenvertreter eingeladen und Materialien zum Thema Praktikumsbewerbungen erarbeitet werden. In anderen Kursen vertrauen unsere Lehrkräfte auf projektbasierendes Lernen, im Zuge dessen die Studierenden zu Experten werden und z. B. ihren Studienkollegen Projekte aus den verschiedensten Disziplinen vorstellen. Aus der vor 30 Jahren gegründeten *Deutschen Sommerschule am Atlantik* wurde eine MINT-Sommerschule an der URI, welche als Vorbereitung für das Auslandsjahr u. a. die Erarbeitung fachspezifischen Vokabulars, die Durchführung von Recycling und Upcycling Projekten und einige Firmenbesuche beinhaltet. Diese Sommerschule wird in diesem Jahr zur brandneuen, von der Max Kade Stiftung in NYC unterstützten URI German STEM Immersion School in Berlin³ umgebaut und weiterentwickelt (Tracksdorf 2019), offen für alle MINT-interessierten Deutschstudierenden an amerikanischen Hochschulen. Vom URI Team wurde zudem ein Online-Begleitkurs entworfen, der während des Austauschjahres in Deutschland nicht nur zur Weiterentwicklung fachsprachlicher

Fähigkeiten, sondern auch zum Ausbau interkultureller Kompetenz führen soll.

FAZIT

Insgesamt kombinieren diese vom German IEP entwickelten Kurse auf ideale und praxisbezogene Weise Fremdsprache und sachfachliche Inhalte. Über 90% unserer Deutschhauptfächler*innen an der URI studieren zusätzlich ein weiteres Fach. In unseren Kursen lernen Studierende aus den Ingenieurwissenschaften, Wirtschaft, Politik, Musik und vielen anderen Disziplinen gemeinsam Deutsch und sie treten, wenn es um die Inhalte ihres Faches geht, immer wieder in die Expertenrolle. Die interdisziplinäre Ausrichtung sorgt nicht nur für hohe Einschreibezahlen und einen stetigen Ausbau des Programms, unser Deutschprogramm erfüllt damit auch das Mandat des gegenwärtigen Standes der Forschung zum Fremdsprachenerwerb seit etwa 2007: diesen in authentische Kontexte und Benutzergemeinschaften einzubetten und Verbindungen zwischen den Disziplinen, insbesondere für berufsvorbereitende Studiengänge zu fördern (MLA Ad hoc Committee Report 2007). ■

SIGRID BERKA IST LEITERIN DES INTERNATIONALEN INGENIEUR-PROGRAMMS (IEP) AN DER UNIVERSITY OF RHODE ISLAND UND PROFESSOR OF GERMAN. SIE LEITET AUCH DAS DEUTSCHE UND CHINESISCHE IEP UND WAR VORHER MANAGING DIREKTORIN DES MIT-GERMANY PROGRAMMS UND HAT DAVOR AM BARNARD COLLEGE IN NEW YORK GERMAN STUDIES UNTERRICHTET.

NIKO TRACKSDORF IST ASSISTANT PROFESSOR OF GERMAN UND ASSOCIATE DIREKTOR DES GERMAN IEP AN DER UNIVERSITY OF RHODE ISLAND. ER IST DIREKTOR DER GERMAN-STEM IMMERSION SCHOOL IN BERLIN UND DERZEITIGER CHAIR DES AATG GERMAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES COMMITTEES.

³ <https://www.uri.edu/Berlin>

LITERATUR

- ABET (2018): Criteria for Accrediting Engineering Programs 2018-2019. Online: <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2018-2019/#GC3>. Zugriff am 6. März 2019.
- Berka, Sigrid (2011): "The University of Rhode Island Graduate Dual Degree Program with the Technical University of Braunschweig – Its Added Value, Synergies, and Gains for Engineering Students". In: Online Journal for Global Engineering Education: 6/1/5/2011. Online: <https://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol6/iss1/5>. Zugriff am 5. März 2019.
- "Fast Facts". In: IIE Open Doors (2018). Online: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Fast-Facts>. Zugriff am 5. März 2019.
- "Foreign Language studies booming at URI while enrollments decline nationally" (2019). Online: <https://today.uri.edu/news/foreign-language-studies-booming-at-uri-while-enrollments-decline-nationally/>. Zugriff am 7. März 2019.
- Grandin, John M. (2011): Going the Extra Mile: University of Rhode Island Engineers in the Global Workplace. Rockland Press, 2011. Hier hat der Gründer des IEP die beruflichen Werdegänge einiger Alumni beschrieben.
- Grandin, John M. (2013). Merging languages and engineering: Partnering across the disciplines. Synthesis lectures on global engineering. San Rafael, CA: Morgan & Claypool.
- Grandin, John, M., Berka, Sigrid (2014) "Reforming American Higher Education: The University of Rhode Island International Engineering Program". In: ADFL Bulletin, 43/1/2014.
- Hoffmeyer, Miriam (2018): "Kooperationen: Sechs Gute Beispiele". In Länderprofil USA Gate-Germany -- Konsortium für Internationales Hochschulmarketing: 28. Online: https://www.gate-germany.de/fileadmin/dokumente/Laenderprofil/Laenderprofil_USA.pdf. Zugriff am 2. März 2019.
- Johnson, S. (2019) "Colleges Lose a 'Stunning' 651 Foreign-Language Programs in 3 Years". In: The Chronicle of Higher Education, January 22, 2019. Online: <https://www.chronicle.com/article/Colleges-Lose-a-Stunning-/245526>. Zugriff am 6. März 2019.
- Looney, D., Lusin, N. (2018) Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report: The Modern Language Association 2018. Online: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education>. Zugriff am 4. März 2019.
- MLA Ad Hoc Committee report (2007): "Foreign Languages in Higher Education: New Structures for a Changed World." New York: MLA 2007. Online: <http://www.mla.org/flreport>. Zugriff am 3. März 2019.
- Tracksdorf, Niko et. al. (2019): Impuls Deutsch: Intercultural – Interdisciplinary – Interactive, Klett Verlag: Stuttgart
- Wilcox, Brandy E. "Personalalia 2017." Monatshefte, vol. 110 no. 4, 2018, pp. 617-660. Project MUSE, muse.jhu.edu/article/718552.
- Yoder, Brian L. "Engineering by the Numbers". Online: <https://www.asee.org/papers-and-publications/publications/college-profiles/15EngineeringbytheNumbersPart1.pdf> Zugriff am 6. März 2019.

Zwischen Studierenden und Lehrenden: Graduate School als Lehrerausbildung an amerikanischen Universitäten

CORI CRANE UND CHANTELE WARNER

Etwa 6% der Amerikaner, die eine Fremdsprache lernen, lernen Deutsch, und die große Mehrheit von diesen Deutschlernern fängt erst an einer Universität oder einem College damit an. Viele dieser Sprachkurse, besonders an großen, öffentlichen Institutionen, werden nicht von den ProfessorInnen, sondern von anderen StudentInnen, d. h. Masterstudierenden und DoktorandInnen, unterrichtet. Die Universitäten bekommen günstige Lehrkräfte, und die Graduate-StudentInnen verdienen ein mäßiges Gehalt, bezahlen keine Studiengebühren und gewinnen wertvolle Berufserfahrung. Das Unterrichten ist also ein wesentlicher Bestandteil des Studiums für Graduate-StudentInnen in den USA, ob sie aufstrebende Experten in Literaturwissenschaften, Linguistik oder Fremdsprachenpädagogik sind.

Jedoch ist die Beziehung zwischen ihrer Rolle als StudentIn und als Lehrkraft manchmal unklar und kompliziert. Gleichzeitig entwickeln sie ihr Expertenwissen in einem oft hochspezialisierten Fachbereich und ihre Kompetenz als Sprachlehrende, was heißt, dass sie nicht nur hervorragend Deutsch sprechen, sondern auch die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache beherrschen müssen und entsprechend didaktisch ausgebildet sind. Als erste Vertreter des Deutschstudiums und als

zukünftige Professoren stehen diese Graduate Student Instructors (GSIs) oft mitten in einer Debatte über den Auftrag und die curriculare Artikulation von German-Studies-Programmen an amerikanischen Universitäten. Aus diesem Grund ist die Ausbildung und Professionalisierung von GSIs wichtig, um den heutigen Zustand und die Zukunft des Deutschlernens in den USA zu verstehen.

DIE NORDAMERIKANISCHEN FREMDSPRACHLICHEN GEISTESWISSENSCHAFTEN: CURRICULARE ARTIKULATION UND BIFURKATION

Im Jahre 2007 erschien „Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World“ (oft als „2007 MLA Report“ abgekürzt), ein Bericht von einer Taskforce der Modern Language Association, deren Aufgabe es war, den aktuellen Zustand des Fremdsprachenlernens in den USA zu untersuchen. Im Zentrum des Berichts steht die Hochschulbildung an Colleges und Universitäten, wo die meisten AmerikanerInnen mit dem Fremdsprachenlernen erst anfangen und zwar in Modern Language Departments, wo Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik eher als Unterdisziplin der Germanistik, Romanistik, Slawistik usw. zählen. Um relevant und attraktiv zu bleiben, müssen sich diese Programme laut des

Reports transformieren, wobei der erste Schritt die Überwindung der traditionellen curricularen Bifurkation ist. Traditionell unterscheidet man an Hochschulen in den USA in den zu den Modern Languages zählenden Fächern hinsichtlich der universitären Lehre zwischen Language Teaching (Sprachausbildung) und Content Teaching (inhaltsorientierter Lehre), meist mit einem Schwerpunkt auf Literatur- oder Kulturwissenschaft. Da an Forschungsuniversitäten die Kurse auf den niederen Niveaus häufig von GSIs oder Dozenten mit kurzfristigen Verträgen unterrichtet werden und die auf den höheren Niveaus von tenure-track-Professoren, wird diese Trennung auch von institutionellen Hierarchien widerspiegelt und abgelagert. Hinter dieser Struktur versteckt sich allzu oft eine implizite Hierarchisierung der Disziplinen, da Sprachwissenschaft im Vergleich mit Literaturwissenschaft oft unterrepräsentiert ist.

Obwohl die Kritik der curricularen und institutionellen Bifurkation den 2007 MLA Report vorhergeht, hat dieser Bericht von einer einflussreichen Organisation den Bedarf neuer Modelle für Language, Literature, and Culture Departments zum großen Thema gemacht. Dies betrifft besonders das Fach Deutsch und z. B. auch Französisch und Spanisch, da sie historisch die höchsten Einschreibezahlen vorweisen. In vielen Veröffentlichungen und Konferenz-Panels im letzten Jahrzehnt wurden Prinzipien für ein integriertes Modern Languages Curriculum für US-amerikanische Hochschulen vorgeschlagen und diskutiert, z. B. neuere diskurs- und literacy-orientierte Ansätze, (z. B. Byrnes/Crane/Maxim/Sprang 2006, Kern 2000, Kramsch 1994, Paesani/Allen/Dupuy 2016, Swaffar/Arens 2006, Warner 2011), die den Fokus auf die

Vielfalt der Ressourcen legen, mit denen Menschen in einem Sprachraum oder in einer Kultur Bedeutungen herstellen und vermitteln. Dieser Ansatz widmet sich damit dem Problem der Bifurkation, in dem der Zusammenhang von Form und Inhalt im Vordergrund steht und die Literalität im breiten Sinne von multimodaler Diskurskompetenz und die kritische Reflexion der Sprachlernenden schon auf dem Anfängerniveau gefördert wird.

Für die jüngeren Generationen von DeutschprofessorInnen ist der Aufruf zum integrierten Curriculum in der Hochschulgermanistik umso wichtiger, da es immer weniger tenure-track-Professorenstellen gibt und Deutschabteilungen immer öfter von ihren neuen KollegInnen verlangen, dass sie ein solides Fachwissen in der literaturwissenschaftlichen Germanistik und in der Sprachdidaktik besitzen. Darum ist die Ausbildung von GSIs ein wichtiges Thema und ein aktiver Forschungsbereich in den zu den Modern Languages zählenden Fächern in Nordamerika geworden.

DIE AUSBILDUNG VON GRADUATE STUDENT INSTRUCTORS (GSIs): AKTUELLER ZUSTAND UND NEUE RICHTUNGEN

Trotz mehrerer Studien aus der Lehrerbildungsforschung, die zeigen, dass Lehrerkompetenz nur durch kontinuierliche, langfristig orientierte professionelle Möglichkeiten entwickelt wird (z. B. Allen/Negueruela-Azarola 2010, Byrnes 2001, Melin 2000), ist es üblich, in vielen Modern Language Abteilungen einen einzigen Methodikkurs anzubieten. Häufig wird dieser Kurs im ersten Semester des Studiums belegt, während die GSIs parallel zum ersten Mal Sprachkurse unterrichten. Deshalb liegt der Fokus stark auf

Lehr- und Lernstrategien, die wissenschaftliche Theorie und Forschung mit der Praxis verknüpfen, sowie professionelle Tätigkeiten, wie die Erstellung von Lehrportfolios (Bourns/Melin 2014). Auf der Basis von Fallstudien über GSIs des Französischen argumentieren Allen und Dupuy (2011) dagegen, dass dieses Modell eines Einzelseminars die Untätigkeit der alltäglichen Begriffe (Vygotsky) von Fremdsprachenlehrenden nicht überwinden kann. Besonders in einem Moment des Paradigmenwechsels ist eine intensive konzeptuelle Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur und den relevanten Lerntheorien verlangt. Neben dem Methodikkurs soll jungen FremdsprachenlehrerInnen eine Reihe von Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden, die sie als „Teacher-Scholars“ unterstützen. Angesichts des starken Drucks, unter dem viele DoktorandInnen in amerikanischen Fremdsprachenprogrammen heutzutage beim Absolvieren ihres Studiums stehen (z. B. strenge Benchmarks, Konferenzvorträge und Veröffentlichungen, Stipendien- und Förderanträge), liegt die Herausforderung vor, nachhaltige Modelle zu finden, die die Wissenschaft mit der Praxis explizit und strategischerweise verbinden. Im folgenden bieten wir drei vielversprechende Richtungen für die Ausbildung der GSIs in verschiedenen Stadien ihrer Lehrentwicklung an: High Leverage Teaching Practices, Open Educational Resources und Exploratory Practice.

HIGH-LEVERAGE TEACHING PRACTICES

„High-Leverage Teaching Practices“ (HLTPs), ein ursprünglich aus der Mathematiklehrerbildung stammender Begriff, bietet Lehrer-Kandidaten empirisch fundierte Kernlehrmethoden an, die aus

komplexen, doch erlernbaren Unterrichtszügen bestehen, die einen starken Impact auf das Lernen haben (z. B. wie man die Verständlichkeit der Zielsprache unter Lernenden fördert). In Methodikseminaren können HLTPs modelliert, dekonstruiert und geübt werden (siehe Glisan/Donato 2017). Da HLTPs auf Prinzipien beruhen, die durch Forschung zum Lehren und Lernen bestimmt werden, bieten sie prinzipientreues Handeln, das weit über „Best Practices“ hinausgeht. Der Gebrauch von HLTPs in Graduate-Methodikseminaren kann also GSIs sofortige pädagogische Mittel bieten, die mit der Zeit durch gesteuerte Hospitation und praktische Übung verfeinert werden können. Auf zusätzliche HLTP-Unterrichtsmethoden kann dann in weiterer Kursarbeit bzw. Lehrwerkstätten in späteren Semestern abgezielt werden.

Die früheren Arbeiten über HLTPs behandelten Praktiken wie interaktives Sprechen und mündliches Feedback, die als Kernbestandteile des kommunikativen Ansatzes in vielen Anfänger- und Aufbausprachkursen in den USA dienen. Vorgeschlagen werden nun auch Praktiken, die für die fortgeschrittene Ebene anwendbar sind, z. B. wie man offene Diskussionen leitet (Kearney 2015). Um die oben erwähnte curriculare Bifurkation zu überwinden, werden dringend mehr empirische Studien über den Zweitspracherwerb von fortgeschrittenen Lernern gebraucht. Zukünftige Forschung sollte daher mehr Unterrichtsmethoden dokumentieren, die auf diese oberen Unterrichtsebenen abzielen, die sich auf die Literacy-Entwicklung von mehrfachen Fertigkeiten ausrichten, und die das Ziel eines gemeinsamen Lernens von Inhalten und Sprachen haben.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES

Ein anderes Modell orientiert sich an dem Konzept einer Community of Practice und betont die Teilnahme an einer praxisbezogenen Gemeinschaft von anderen Sprachlehrenden durch die Entwicklung und mögliche Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien. Als Beispiel dafür steht das „Foreign Languages and the Literary in the Everyday“ (FLLITE) Projekt, eine gemeinsame Initiative von zwei National Foreign Language Resource Centers, the Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL) und the Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy (CERCLL)¹. Das FLLITE-Projekt knüpft direkt an Diskussionen der curricularen Bifurkation an. *Die Literarizität im Alltag* dient als Anregung, die eher spielerischen Aspekte der alltäglichen Sprachnutzung hervorzuheben und dadurch Sprachlernende für die mehrdeutigen, symbolischen Dimensionen der Sprache zu sensibilisieren. Ein wesentliches Ziel des Projekts ist es, neue SprachlehrerInnen, besonders GSIs, in der Entwicklung von einem literacy-bezogenen Lehrplan oder einem Unterrichtsmodul zu engagieren und sie durch intensive Betreuung von Peer-Mentors, d. h. erfahrenen LehrerInnen, zu unterstützen. Die Unterrichtspläne und Materialien werden in einem Online-Archiv als Open Educational Resources (freie Lehr- und Lernmaterialien) veröffentlicht, aber nach dem Konzept des OER-Lebenszyklus (siehe WikiEducator) ist der iterative Prozess der Materialien-Erarbeitung in dem FLLITE-Projekt viel wichtiger als das Produkt. In diesem Sinne lehnt

sich der FLLITE-Ansatz an Forschung, die zeigt, dass dialogische Zusammenarbeit und die explizite Auseinandersetzung mit Lern- und Sprachtheorien einen größeren Einfluss auf das professionelle Lernen der Sprachlehrenden haben (siehe Dupuy/Allen 2012: 305).

EXPLORATORY PRACTICE

Engagierte LehrerInnen wissen, wie wichtig regelmäßiges Reflektieren über die eigene Praxis für die weitere Fortbildung ist. In Wirklichkeit kann aber eine reflektierende Praxis für beschäftigte Lehrkräfte wie GSIs eine Herausforderung sein. Doch gerade wegen dieser begrenzten Zeitressourcen, die wohl weiterhin in künftigen professoralen Stellen nur knapper werden, sollten GSIs schon in der Ausbildung Strategien zur Aufrechterhaltung einer reflektierenden Praxis sammeln. Eine vielversprechende Option bietet „Exploratory Practice“ (EP), ein praxisorientiertes Modell, das nachhaltige Fortbildung für beschäftigte Sprachlehrer unterstützt (Crane 2015, Allwright/Hanks 2009). In EP werden Lehrkräfte ermutigt, mit ihren Lernenden als Mitpraktikern über den Lehr-Lern-Prozess durch die Metapher eines „Puzzles“ (d. h. etwas, was jemand rätselhaft findet) nachzudenken. Dabei steht das Ziel eines vertieften Verständnisses im Vordergrund, wobei darauf hingearbeitet wird, die Dynamik im Klassenraum zu verstehen, statt Probleme zu lösen. Damit die Reflexionsarbeit nachhaltig bleibt, sollten LehrerInnen in EP auf vorhandene Ressourcen (z. B. aus der eigenen Pädagogik, durch Gespräche

¹ Die URL des Projekts „Foreign Languages and the Literary in the Everyday“ (FLLITE) ist fllite.org.

mit Kollegen, in der Forschung usw.) bei der Erforschung ihres Puzzles zurückgreifen. Während dieser Entwicklung entfalten sich lokalisierte und demzufolge persönlich bedeutsame Einsichten in den Lern- und Lehrprozess. Wenn formell unterstützt (z. B. durch EP-Gruppen, Kursarbeit oder größere Gemeinschaften), kann Exploratory Practice GSIs helfen, eine wirklich regelmäßige Reflexionspraxis in ihrem Unterricht zu kultivieren.

FAZIT

Das hier geschilderte Bild der Ausbildung von Germanistik-Studierenden weist auf einen seit langem in Gang befindlichen kulturellen Wandel im Fremdsprachenunterricht an amerikanischen Hochschulen hin. Die Betrachtung des Deutschunterrichts aus einer curricularen Perspektive, die über die Pädagogik des Anfängerniveaus hinausgeht, kann an der Überwindung struktureller und ideologischer Bifurkation in Germanistikfakultäten mitwirken. Wegen der zunehmend prekären Lage des Deutschstudiums in den USA ist also eine fundierte Wissensbasis über und Erfahrung mit Curricula besonders notwendig für den Nachwuchs, von dem eventuell die Gestaltung von innovativen

Programmen selber verlangt wird. Der steigende Fokus auf die Qualität des Unterrichts bei vielen amerikanischen Hochschulstellen fordert außerdem eine erweiterte Lehrerausbildung für GSIs, bei der Studierende sich mit relevanten pädagogischen Ansätzen und Mitteln vertraut machen, die Theorie und Praxis eng miteinander verknüpfen. Von besonderer Wichtigkeit ist die Reflexion als regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts, was schon in der Ausbildung beigebracht und gepflegt werden kann, um junge Lehrer in ihrem zukünftigen Beruf zu unterstützen und anzuregen. ■

CORI CRANE IST ASSOZIIERTE PROFESSORIN DER PRAXIS UND DIREKTORIN DES DEUTSCHEN SPRACHPROGRAMMS IN DER GERMANISTIK-FAKULTÄT AN DER DUKE UNIVERSITÄT (NORTH CAROLINA), WO SIE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK LEHRT. ZU IHREN FORSCHUNGSSCHWERPUNKTEN GEHÖREN DIE LEHRERAUSBILDUNG VON GRADUATE-STUDIERENDEN, REFLEKTIERTES LEHREN UND LERNEN UND LITERACY-ORIENTIERTE ANSÄTZE.

CHANTELLE WARNER IST ASSOZIIERTE PROFESSORIN AN DER UNIVERSITY OF ARIZONA, WO SIE DAS SPRACHPROGRAMM FÜR DEUTSCH LEITET. SEIT 2014 IST SIE MITDIREKTORIN VON CERCLL (THE CENTER FOR EDUCATIONAL RESOURCES IN CULTURE, LANGUAGE AND LITERACY), EINEM NATIONALEN SPRACHZENTRUM AN DER UNIVERSITY OF ARIZONA. IHRE FORSCHUNGSINTERESSEN UMFASSEN FREMDSPRACHENDIDAKTIK, DIE ROLLE DES ÄSTHETISCHEN IM FREMDSPRACHENLERNEN UND STILISTIK UND POETIK.

LITERATUR

- Allen, H. W., & Negueruela-Azarola, E. (2010): The professional development of future professors of foreign languages: Looking back, looking forward. *Modern Language Journal*, 94 (3), 377–395.
- Allen, H. W., & Dupuy, B. (2011): Evolving notions of literacy-based foreign language teaching: A qualitative study of graduate student instructors. Allen, H. W. & Maxim, H. H. (Hrsg.), *Educating the future foreign language professoriate for the 21st century*. AAUSC Issues in Language Program Direction, 171–191. Boston: Heinle.
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009): *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Bourns, S. K., & Melin, C. (2014): The foreign language methodology seminar: Benchmarks, perceptions, and initiatives. *ADFL Bulletin* 43 (1), 91-100.
- Byrnes, H. (2001): Reconsidering graduate students' education as teachers: "It takes a department!". *Modern Language Journal* 85 (4), 512-530.
- Byrnes, H., Crane, C., Maxim, H. H., & Sprang, K. A. (2006): Taking text to task: Issues and choices in curriculum instruction. *International Journal of Applied Linguistics* (152), 85-110.
- Crane, C. (2015): Exploratory practice in the FL teaching methods course: A case study of three graduate student instructors' experiences. *L2 Journal* 7 (2), 1-23.
- Glisan, E. W., & Donato, R. (2017): *Enacting the work of language instruction: High-leverage teaching practices*. Alexandria: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Hanks, J. (2017): *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. London: PalgraveMacmillan.
- Kern, R. (2000): *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kearney, E. (2015): A high-leverage teaching practice: Leading an open-ended group discussion. *Foreign Language Annals* 48 (1), 100-123.
- Kramsch, K. (1994): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Melin, C. (2000): Beyond language courses and into the college classroom: TAs and the full scope of undergraduate teaching. *Die Unterrichtspraxis* 33 (1), 17-23.
- Paesani, K., & Allen, H. W. (2012): Beyond the language-content divide: A review of research on advanced collegiate foreign language teaching and learning. *Foreign Language Annals* 45 (S1), 54- 75.
- Paesani, K., Allen, H. W., & Dupuy, B. (2016): *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Swaffar, J., & Arens, K. (2005): *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. New York: MLA.
- Warner, C. (2011): Rethinking the role of language study in internationalizing higher education. *L2 Journal*, 3 (1), 1-21.



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.