



[Nr. 99 • Juni 2021]

IDV

magazin

**SPRACHENPOLITISCHE
ÖFFENTLICHKEITSARBEIT
DER VERBÄNDE**
Theoretische Grundlagen
IDV-Handreichung
Best-Practice-Beispiele

100 Jahre Freude an Sprachen



100 Jahre Freude an Innovation. Entdecken Sie jetzt unsere neue Lehrwerksgeneration für Präsenz-, Online- und Hybridunterricht.



Momente: Das neue Lehrwerk für Anfänger (A1, A2 und B1)
www.hueber.de/momente



Vielfalt: Das neue Lehrwerk für Fortgeschrittene (B1+, B2 und C1)
www.hueber.de/vielfalt



An die Leserinnen und Leser

Es ist uns eine Freude, Ihnen die 99. Ausgabe des IDV-Magazins zu überreichen. Die vorliegende Publikation ist dem sprachpolitischen Agieren der DL-Verbände gewidmet. Sie entstand im Anschluss an die Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“, die im Januar dieses Jahres als Ergebnis der fast zweijährigen Arbeit der Sprachenpolitischen Kommission des IDV veröffentlicht wurde. Das vorliegende Heft versteht sich als Ergänzung und Vertiefung der in der Handreichung angerissenen Problematik.

Vorrangiges Ziel dieser Ausgabe des IDV-Magazins ist es, Wechselbeziehungen zwischen der Sprachenpolitik „von oben“ – Entscheidungen, die von Politiker*innen und Schulbehörden hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts getroffen werden – und der Sprachenpolitik „von unten“ – also jenen Aktivitäten, die einzelne DL-Verbände ortsspezifisch und kontextgebunden unternehmen können, um Mehrsprachigkeit und den DaF-Unterricht in den eigenen Ländern zu fördern – aufzuzeichnen. Die Absicht ist auch, den Mitgliedern der DL-Verbände Impulse und Ideen für ihre Aktivitäten im sprachpolitischen Bereich zu liefern.

Die im Magazin veröffentlichten Beiträge lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Die ersten drei Texte gehen von theoretischen Prämissen der Sprachenpolitik aus. Hans-Jürgen Krumm schildert in seinem Artikel die mannigfaltigen Facetten der Sprachenpolitik und erklärt, weshalb es wichtig ist, sprachpolitisch aktiv zu sein. Im Fokus seiner Erwägungen stehen Aktivitäten des IDV sowie der DL-Verbände, die dazu beitragen können, Mehrsprachigkeit zu fördern, wovon auch der DaF-Unterricht zu profitieren vermag. Siegfried Gehrmann fasst Sprachenpolitik als Gesellschaftspolitik auf und sieht in dem ökonomisch fundierten Einstellungswandel den Grund für die Anglophonisierung der Welt. Er nennt relevante Aspekte für mehrsprachige schulische Bildung und legt den DL-Verbänden nahe, Maßnahmen zur schulischen Mehrsprachigkeit zu fördern. Seine theoretischen Erwägungen werden mit dem Fallbeispiel Kroatien veranschaulicht. Julia Ruck konzentriert sich auf regionale Sprachvariation. Auf der Grundlage ausgewählter empirischer und theoretischer Erkenntnisse aus der Vermittlung unterschiedlicher plurizentrischer Fremdsprachen (z. B. Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) zieht sie

Rückschlüsse auf sprachpolitische Fragen zum Umgang mit der Plurizentrik im DaF-Unterricht. Monika Janicka liefert in ihrem Beitrag einen Überblick über den Inhalt und die Struktur der Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ und schildert den Hintergrund der Entstehung dieser Publikation.

Weitere Artikel befassen sich mit Best-Practice-Beispielen von sprachpolitisch fundierten Verbandsaktivitäten. Irena Horvatić Bilić berichtet, wie Vernetzung und Werbung für Deutsch, also Aktivitäten „von unten“, die Sprachenpolitik in Kroatien beeinflussen konnten. Gisela Hass Spindler, Cintea Richter, Jéssica Finger, Angelita Lohmann, Tito Lívio Cruz Romão, Ebal Sant’Anna Bolácio Filho, Rosana dos Santos Gonçalves Bustamante, Ana Helena Branco Maia und Helga Araújo aus dem brasilianischen DL-Dachverband schildern, wie es dem Verband trotz der Corona-Pandemie gelang, aktiv zu bleiben, von der Kooperation mit verschiedenen Partnern zu profitieren und die regionale Zusammenarbeit zu stärken. Agnieszka Świca aus dem Polnischen Deutschlehrerverband beschreibt, wie der Verband Deutschlehrerinnen und -lehrer in der Pandemiezeit unterstützt und was unternommen wird, um neue Mitglieder zu gewinnen, und dadurch sowohl die Position von DaF in Polen als auch den DL-Verband zu stärken. Kirsi Aaltonen-Kiianmies stellt Werbeaktionen des Finnischen DL-Verbandes für die deutsche Sprache dar sowie Fortbildungsangebote für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die der Verband in Zusammenarbeit mit Mittlerorganisationen und einheimischen Verbänden anbietet. Dewi Kartika Ardiyani analysiert schließlich die Rolle der Nationalen Deutscholympiade für die Förderung der deutschen Sprache in Indonesien.

Wir hoffen, dass die Vielfalt der Themen Ihr Interesse weckt und dass Sie in dieser Publikation relevante Impulse für Ihre Verbandsaktivitäten finden, und wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre sowie viel Erfolg im sprachpolitischen Engagement Ihres Verbandes.

Wir möchten noch darauf hinweisen, dass der Umgang mit den geschlechtergerechten Bezeichnungen in der Freiheit der einzelnen Autorinnen und Autoren lag.

*Monika Janicka
Irena Horvatić Bilić*

In dieser Ausgabe

Sprachenpolitik „von unten“: Weshalb es wichtig ist, sprachenpolitisch aktiv zu sein <i>Hans-Jürgen Krumm</i>	06
Sprachenpolitik als Gesellschaftspolitik. Sprachenpolitische und gesellschaftliche Kontexte zur Förderung der Mehrsprachigkeit und von Deutsch als Fremdsprache <i>Siegfried Gehrmann und Ana Petračić</i>	16
Sprachenpolitische Implikationen zur Sprachvariation im Fremdsprachenunterricht <i>Julia Ruck</i>	32
Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ – von der Idee zu ihrer Umsetzung <i>Monika Janicka</i>	41
Was kann ein Verband im Bereich der Sprachenpolitik machen? Praxisbeispiele der sprachenpolitischen Tätigkeit des Kroatischen Deutschlehrerverbandes <i>Irena Horvatić Bilić</i>	46
Über die kooperative Verbandsarbeit in Brasilien Best-Practice-Beispiele <i>Gisela Hass Spindler, Cintea Richter, Jéssica Finger, Angelita Lohmann, Tito Lívio Cruz Romão, Ebal Sant'Anna Bolácio Filho, Rosana dos Santos Gonçalves Bustamante, Ana Helena Branco Maia und Helga Araújo</i>	52
Sich um Verbandsmitglieder kümmern und viele neue anwerben <i>Agnieszka Świca</i>	60
Werbeaktionen für die deutsche Sprache und Fortbildungsangebote für Deutschlehrer*innen in Zusammenarbeit mit Mittlerorganisationen und regionalen Verbänden <i>Kirsi Aaltonen-Kiianmies</i>	64
Nationale Deutscholympiade in Indonesien: Herausforderungen und Chancen für die Förderung der deutschen Sprache in Indonesien <i>Dewi Kartika Ardiyani</i>	68

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



Präsidentin: Marianne Hepp	hepp@idvnetz.org
Vizepräsidentin: Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
Generalsekretärin: Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeister: Benjamin Hedzic	hedzic@idvnetz.org
Schriftleiter: Geraldo de Carvalho	carvalho@idvnetz.org
Experte Deutschland: Matthias von Gehlen	vongehlen@idvnetz.org
Experte Deutschland: Matthias Jung	jung@idvnetz.org
Expertin Österreich: Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Expertin Schweiz: Naomi Shafer	shafer@idvnetz.org

Herausgegeben von: Irena Horvatić Bilić und Monika Janicka
Grafikdesign: Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com
Für Werbeinserate im IDV-Magazin: carvalho@idvnetz.org



wien 2022



XVII.

**Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer**

15. – 20. August 2022
Wien, Österreich
www.idt-2022.at

 mit.sprache.teil.haben

Call for Papers unter

<https://idt-2022.at/site/programm/callforpapersinformation>

**Frist bis
15. September 2021**



Veranstalter:



Sprachenpolitik „von unten“: Weshalb es wichtig ist, sprachenpolitisch aktiv zu sein

HANS-JÜRGEN KRUMM

1. SPRACHENPOLITIK „VON OBEN“

Sprachenpolitik – darunter wird in der Regel die Sprachenpolitik „von oben“ (*top down*) verstanden, also das, was Regierungen und Schulbehörden vorgeben: Welche Sprachen mit wie vielen Wochenstunden in der Schule angeboten werden, ob ein Goethe-Institut im Land eingerichtet wird und auch, was eine bestandene Deutschprüfung je nach Niveau wert ist – über all diese Fragen wird politisch entschieden. Die deutsche und die österreichische Regierung versuchen zum Beispiel, über Kulturabkommen auf die Erteilung von Deutschunterricht in anderen Ländern Einfluss zu nehmen. So heißt es im deutsch-polnischen Kulturabkommen von 1997, Artikel 4:

1. Beide Vertragsparteien werden sich im eigenen Land nachdrücklich bemühen, Maßnahmen zur Förderung des Unterrichts und der Verbreitung der Sprache des anderen Landes an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, wie auch im außerschulischen Sprachunterricht zu ermöglichen, zu erweitern und zu erleichtern. Beide Vertragsparteien ermutigen zur Bildung von zweisprachigen Klassen und Schulen, insbesondere in grenznahen Regionen.
Die Vertragsparteien werden sich bemühen, die Möglichkeiten des Studiums der Germanistik und Polonistik an den Hochschulen beider Länder auszuweiten.

2. Die Vertragsparteien werden im eigenen Land die Verwirklichung entsprechender Förderungsmaßnahmen der anderen Seite ermöglichen und erleichtern. Solche sind insbesondere:
 - a) die Entsendung von Lehrern, Lektoren und Fachberatern;
 - b) die Teilnahme von Lehrern und Studenten an Aus- und Fortbildungskursen, die von der anderen Seite durchgeführt werden, sowie durch Erfahrungsaustausch über moderne Methoden und Technologien des Fremdsprachenunterrichts;
 - c) die Bereitstellung von Lehrbüchern und Lehrmaterialien sowie die Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Lehrbüchern;
 - d) die Nutzung der Möglichkeiten, die Rundfunk und Fernsehen für die Kenntnis und Verbreitung der Sprache der jeweils anderen Vertragspartei bieten.¹

Ob Deutschunterricht erteilt wird, hängt oft auch von geopolitischen oder wirtschaftlichen Gründen ab. Ob es eine gute Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer gibt, theoretisch fundiert und praxisbezogen, das entscheiden in der Regel nicht Hochschulen allein, sondern Ministerien machen Vorgaben und stellen die finanziellen Mittel bereit (oder auch nicht). Regierungen haben sehr verschiedene Interessen, weshalb sie die eine Sprache im Bildungswesen fördern und eventuell eine andere nicht. Zu Zeiten des Kalten Krieges 1945 – 1990 war es der ideologische Wettstreit der Systeme, in dem

¹ https://de.wikisource.org/wiki/Abkommen_zwischen_Deutschland_und_Polen_über_kulturelle_Zusammenarbeit

der Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielte, seitdem sind es vor allem wirtschaftliche Gründe, die dazu führen, dass der Deutschunterricht gefördert wird. Deutschlehrerinnen oder Deutschlehrer, Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler werden dabei in der Regel nicht gefragt, erst recht nicht die Lernenden.

Ideologien spielen bei solchen Entscheidungen eine wichtige Rolle. So glauben viele Politikerinnen und Politiker, es sei genug, eine einzige „Weltsprache“ zu beherrschen, und fördern deshalb nur das Englischlernen. Das mag für die Welt, in der sie leben, die Welt der Flughäfen, der internationalen Hotels und Konferenzen vielleicht auch stimmen, stimmt aber nicht mehr, sobald man sich mehr als 40 km von diesen Orten entfernt. Sehr schnell merkt man, die LKW-Fahrer und -Fahrerinnen, die zum Beispiel in Europa oder auch in Asien oder Afrika Waren durch den Kontinent transportieren, brauchen viele Sprachen, an den Grenzen für die Formalitäten, beim Tanken und Übernachten und im Gespräch mit ihren Kundinnen und Kunden.

Auch **Sprachnationalismus** ist eine solche Ideologie. Damit ist die Vorstellung gemeint, die eigene Sprache sei wichtiger als die vielen anderen Sprachen, die auch im Land gesprochen werden. Der Kampf gegen Fremdwörter, vor allem Anglizismen, hat hier seine Wurzel, aber auch die Missachtung der Sprachen, die Zugewanderte mitgebracht haben, die aber im Aufnahmeland oft nicht unterstützt werden. Das kann so weit gehen, dass Kindern in der Schulpause das Sprechen in der eigenen Muttersprache verboten wird, wie das in Schulen in Deutschland und Österreich manchmal passiert

ist. 2006 wurde die Hausordnung der Herbert-Hoover-Oberschule in Berlin, die nicht nur in der Schulpause, sondern auch auf Klassenfahrten alle Sprachen außer Deutsch verbot, in Deutschland heftig diskutiert. 2016 musste das österreichische Bildungsministerium die Schulen darauf hinweisen, dass ein Muttersprachenverbot in der Schulpause menschenrechtswidrig sei – das Bundesland Oberösterreich machte deshalb aus der Vorschrift eine „Empfehlung“, die zu praktizieren den Schulen mit viel Druck „von oben“ nahegelegt wird². Der Bereich der Migration ist insgesamt dadurch charakterisiert, dass Sprachen als politische Instrumente genutzt werden, um Zuwanderung zu steuern und zu begrenzen. Nur wer eine Deutschprüfung bestanden hat, darf zum Beispiel aus einem sog. Drittstaat, also von außerhalb der Europäischen Union, nach Deutschland oder Österreich einreisen – das gilt sogar für die Familienzusammenführung. Für Lehrkräfte, die solche Kurse unterrichten, entsteht oft eine belastende Situation, wenn es von ihren Kursen oder Prüfungen abhängt, ob jemand ein Visum bekommt, in Deutschland oder Österreich bleiben darf oder ausgewiesen wird.

Zur Sprachenpolitik gehören aber auch Programme und Maßnahmen, die das Sprachenlernen unterstützen – ich erinnere an das PASCH-Programm oder auch ein Programm wie Erasmus+, die helfen, Grenzen zu überwinden. Auch die Internationale Deutscholympiade, die IDO, kann man als eine solche sprachpolitische Aktion zur Überwindung von Grenzen verstehen, die Menschen aus vielen Ländern zusammenbringt.

Sprachenpolitik hat also zwei Seiten, eine positive,

² Vgl. <https://www.sprachenrechte.at/tag/sprachenverbote>

für die Begriffe wie *Sprachförderung* stehen, und auch eine negative, bei der Sprachen zur Ausgrenzung und Diskriminierung benutzt werden. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte enthält deshalb in Artikel 2 ausdrücklich ein Verbot der Diskriminierung durch Sprache.

Diese kurzen Hinweise sollen deutlich machen, dass „Sprachenpolitik von oben“ unser berufliches Tun sehr stark mitbestimmt. Gleichzeitig ist vielleicht schon deutlich geworden, dass es nötig ist, dass wir uns in diese Sprachenpolitik einmischen, dass wir versuchen, sie mitzugestalten oder zu verändern, weil die offizielle staatliche Sprachenpolitik nicht immer die Interessen der Menschen, der Lehrenden und der Lernenden im Blick hat.

2. SPRACHENPOLITIK „VON UNTEN“

Zum Wesen demokratischer Gesellschaften gehört es, dass wir als Bürgerinnen und Bürger nicht einfach hinnehmen müssen, was „oben“ entschieden wird, sondern dass wir unsere Gesellschaft mitgestalten können. Das gilt auch und gerade für die Sprachenpolitik. Indem wir Sprachen benutzen, Sprachen lernen und unterrichten, gestalten wir diese Sprachenpolitik mit – Lehrerinnen und Lehrer sind hier ganz entscheidende Mitwirkende, denn wir haben ja einen Spielraum darin, wie wir Unterricht gestalten, welche Themen und Inhalte wir unseren Schülerinnen und Schülern nahe bringen und mit welchen Sprachwelten wir sie schon im Unterricht in Kontakt bringen: Landeskunde-Unterricht, Klassenkorrespondenz und Schulpartnerschaften, Klassenreisen und die Teilnahme an einer IDO zum Beispiel sind entscheidende Schritte einer solchen „Sprachenpolitik von unten“ (*bottom-up*). Zwar schöpfen, wie die Schulforschung immer wieder

belegt, Lehrkräfte die vorhandenen Spielräume nicht immer aus (vgl. Rothland 2013), aber vor allem Sprachlehrkräfte, die sich selbst schon in der Zielsprachenregion aufgehalten haben und mit Partnerschulen weltweit vernetzt sind, lassen die Lernenden auch über den Lehrplan hinaus erfahren, welche Lebenswelten sie mit der neuen Sprache erleben und erkunden können. Viele Autorinnen und Autoren sehen daher in den Lehrkräften wichtige *Policymakers* (so ein Buchtitel von Menken und Garcia (2010)), also Mitgestalterinnen und Mitgestalter von Sprachenpolitik. Das betrifft ganz entscheidende Bereiche des Deutschunterrichts, in denen unsere, die Einmischung der Lehrenden, besonders wichtig ist, weil sie bei (sprachen-) politischen Entscheidungen „von oben“ viel zu selten berücksichtigt werden. Exemplarisch will ich auf drei dieser Bereiche hinweisen, den Bereich der Unterrichtsbedingungen, den Bereich der Unterrichtsinhalte und den Bereich der Lernenden und ihrer Bedürfnisse.

2.1 Unterrichtsbedingungen als Gegenstand von Sprachenpolitik

a) Qualifikation, Aus- und Fortbildung der Lehrenden: Der Widerspruch zwischen einer Sprachenpolitik „von oben“ und dem konkreten Bedarf vor Ort lässt sich an einem Beispiel aus Deutschland und Österreich gut veranschaulichen. Seit den 1970er Jahren nahm die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund an den Schulen in Deutschland und Österreich zu; die Lehrkräfte waren für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen nicht ausgebildet, ihre Ausbildung bezog sich auf sprachlich homogene einsprachige Schülerinnen und Schüler – unter dem ideologischen Motto „Deutschland/Österreich ist kein Einwande-

rungsland“ hat sich die Politik aber über 30 Jahre lang geweigert, für diese veränderten Unterrichtsbedingungen Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Erst seit etwa 1990/2000 nahm die Zahl der Ausbildungsmöglichkeiten für Deutsch als Zweitsprache in beiden Ländern zu. Ähnlich verhält es sich auch in der Gegenwart in vielen Ländern: Die Mobilität der Menschen nimmt zu – und damit gibt es in vielen Ländern immer mehr Kinder, die andere Sprachen als nur die jeweilige Landessprache mit in die Schule und in den Deutschunterricht bringen. Die offizielle Bildungspolitik aber richtet nur sehr zögerlich Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ein.

Zur Qualifikation, Deutsch zu unterrichten, gehört aber auch, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich im Land der Zielsprache fortzubilden, die deutschsprachigen Länder kennenzulernen und sich damit eine wichtige berufliche Qualifikation anzueignen. Auslandssemester sind aber nur in wenigen Fällen in den Studien für angehende Lehrkräfte vorgesehen. Auslandsaufenthalte für Lehrkräfte im Beruf gibt es viel zu selten.

b) Schulische Unterrichtsbedingungen: Die durch die Corona-Pandemie ausgelöste Notwendigkeit, Kindergärten und Schulen zu schließen und vielfach Kinder zu Hause online zu unterrichten, hat im Bildungswesen vieler Länder Schwächen deutlich hervortreten lassen: zu große Lerngruppen, eine unzureichende Ausstattung für digitales Unterrichten. Hier herrscht generell, aber auch direkt für den Deutschunterricht, Nachholbedarf.

c) Die Wichtigkeit eines Unterrichtsfachs drückt sich auch in der gesellschaftlichen Wertschätzung der Lehrkräfte aus: Gelten Deutschlehrerinnen und

Deutschlehrer als gut ausgebildet? Werden sie angemessen bezahlt? Werden sie in den Medien und in der Öffentlichkeit wertgeschätzt?

Lehrtätigkeit und die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Bedingungen, unter denen sie unterrichten, sind ein wichtiger, von der Sprachpolitik „von oben“ oft vernachlässigter Bereich. Wir selbst, die Betroffenen, müssen uns hier zu Wort melden beziehungsweise über unsere Interessenvertretung, die Verbände, für eine öffentliche Aufmerksamkeit in diesen Fragen sorgen (vgl. Abschnitt 3.2).

2.2 Unterrichtsinhalte

Auch die Unterrichtsinhalte erfordern sprachpolitische Aufmerksamkeit: Haben wir als Lehrkräfte die Möglichkeit, Themen und Inhalte auszuwählen, die für unsere Lernenden wichtig sind und die sie mit den Herausforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft vertraut machen? Für den Deutschunterricht in Kamerun fasst Ngatcha diese Aufgabe folgendermaßen zusammen:

Weil Schule und Unterricht zu diesen Problemen nicht schweigen (dürfen), kann es dem Schulfach nicht gleichgültig sein, wo und unter welchen Umständen Jugendliche von heute und potentielle Führungskräfte von morgen erzogen und somit in die Gesellschaft integriert werden. Deutschals-Fremdsprache-Unterricht in Kamerun wird nur dann Relevanz und Legitimation besitzen, wenn dort politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen mitreflektiert werden. Auch die Praxis des Deutschunterrichts hat also den Herausforderungen der kamerunischen (ggfs. der afrikanischen) Gesellschaft Rechnung zu tragen und sich als Ort zu verstehen, wo das Nachdenken

über Verbesserungen der Lebensbedingungen der Menschen angestrebt ... werden (Ngatcha 2002: 245).

Deutschunterricht kann in einem Land an Bedeutung gewinnen, wenn er neben der fachlichen Qualität auch seine gesellschaftliche Verantwortung wahrnimmt und als Beitrag zur Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft gesehen wird. Das bedeutet aber, dass Lehrkräfte im jeweiligen Land an der Entwicklung von Lehrmaterial beteiligt werden müssen, dass zum Beispiel importierte Lehrwerke für die Verwendung im Land angepasst oder zumindest geeignete Zusatzmaterialien entwickelt werden müssen.

2.3 Lernbedürfnisse

Die Lernenden selbst spielen in der Sprachenpolitik oft eine zu geringe Rolle: Die offizielle Bildungspolitik hat vielfach nur im Blick, ob sie die Prüfungen schaffen, die vorgegebenen Bildungsstandards erreichen und schließlich noch, ob das Gelernte beruflich gut verwendbar ist. Das kann so weit gehen, dass Unterricht sich zu stark auf die Prüfungsvorbereitung konzentriert – *teaching to the test*. Vernachlässigt werden aber die Interessen und die Motivation der Lernenden ebenso wie die wichtige Funktion des Sprachenlernens, dass Lernende ihre Persönlichkeit weiterentwickeln, indem sie neue Erfahrungen machen und neue Welten kennenlernen. Liest man die Gründe durch, deretwegen sich Lernende entschieden haben, Deutsch zu lernen, so spielen natürlich berufliche Gründe oft eine Rolle, aber daneben existieren viele weitere Gründe, die eher die persönliche Entwicklung und die Freude an der

Erweiterung des eigenen Horizonts betreffen (vgl. ÖDaF 2017, Riemer 2006) – Freude an einem prüfungsorientierten Unterricht dagegen taucht in Studien zur Lernmotivation nicht auf. Was also nötig wäre und in den sprachenpolitischen Vorstellungen „von oben“ oft vergessen wird, sind motivationsfördernde Aktivitäten wie zum Beispiel Projekte außerhalb des Klassenzimmers, Partnerschaften mit anderen Lernenden, durchaus auch Wettbewerbe, die zu öffentlicher Anerkennung dessen, was Lernende können und leisten, führen. Das PASCH-Projekt, eine Initiative des deutschen Auswärtigen Amtes, gehört zu den wenigen sprachenpolitischen Initiativen „von oben“, bei denen auch die Lernbedürfnisse von Anfang an mitbedacht wurden – das liegt aber auch daran, dass hier sorgfältig vor Ort recherchiert wurde, welche konkreten Bedürfnisse vorliegen (vgl. Fremdsprache Deutsch 2009).

Sprachenpolitik „von unten“ heißt in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte selbst sich Gehör verschaffen, das heißt, dass sie ihre Erfahrungen aus dem Unterricht, aus den Kontakten zu Eltern ebenso wie fachliche Erkenntnisse öffentlich machen. Allerdings ist auch klar: Eine Lehrkraft allein findet oft wenig Gehör. Besser ist es, wenn das ganze Kollegium und auch die Schulleitung mitspielen und wenn die Eltern zur Unterstützung gewonnen werden; ein Schulverein, eine Fachkonferenz oder auch eine Interessenvertretung der Eltern kann mehr erreichen. Besonders wirkungsvoll sind Aktivitäten, die im ganzen Land wahrgenommen werden – und da kommen die Verbände ins Spiel, über die die praktischen Erfahrungen und Einsichten der Lehrenden sprachenpolitisches Gewicht bekommen.

Das Leben zaubert Wunder aus dem Hut

Die selbstverständliche Art,
Deutsch zu lernen



978-3-06-122090-7

Das Leben ist für den Deutschunterricht von heute gemacht. Mit dem innovativen Grundstufenlehrwerk und seinen multimedialen Lehr- und Lernangeboten bringen Sie Ihre Lernenden schnell zum Sprechen – im analogen wie virtuellen Kursraum!

Digitaler Unterrichtsmanager, E-Book, digitale Ausgabe auf BlinkLearning oder LTI-Lizenz für Ihre Lernplattform: Mit *Das Leben* sind Sie für alle Unterrichtsszenarien gewappnet!

Die Bände A1 und A2 sind bereits erschienen.

Mehr Infos: cornelsen.de/das-leben

Cornelsen

Potenziale entfalten

DIE ROLLE VON VERBÄNDEN DER DEUTSCHLEHRERINNEN UND DEUTSCHLEHRER IN DER SPRACHENPOLITIK

3.1 Der IDV als sprachenpolitischer Akteur

Der Internationale Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) kann auf eine erfolgreiche sprachpolitische Wirksamkeit zurückblicken. Erinnert sei unter anderem an die ABCD-Thesen zur Landeskunde, mit denen der IDV seit 1986, also noch vor dem Fall des Eisernen Vorhangs, zur Zusammenarbeit zwischen Ost und West beitragen konnte und die gegenwärtig in der DACHL-Zusammenarbeit weiterwirken. Auch die Internationalen Deutscholympiaden (IDO) und die Internationalen Tagungen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) sind sprachpolitisch wirksame und erfolgreiche Ereignisse: Sie erregen die Aufmerksamkeit der Medien und der Politik und führen dazu, dass die veranstaltenden Verbände in der Politik Gehör finden. Die Tatsache, dass hier Menschen aus über 100 Ländern zusammenarbeiten und bei den IDTs über 2.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammenkommen, verleiht den Anregungen und Forderungen, die da für den Deutschunterricht formuliert werden, politisches Gewicht (vgl. dazu auch Sorger 2012: Kap. 9).

Natürlich spielen auch die Mittlerorganisationen eine wichtige Rolle, indem sie ihren Sachverstand in die sprachpolitische Diskussion einbringen. Aber sie müssen eine Doppelrolle spielen und einerseits die Sprachenpolitik „von oben“ ausführen, andererseits auch die Stimmen aus dem Praxisfeld in der Politik zu Gehör bringen. Die Verbände dagegen können in größerer Unabhängigkeit als Stimme der Lehrenden und Lernenden auftreten. Die Ab-

schlussfolgerungen, die auf den IDTs der letzten Jahre formuliert und an die Politik (unter anderem an Auswärtiges Amt, EDK, Österreichisches Bildungsministerium) übermittelt wurden, sehe ich als besonders erfolgreiche sprachpolitische Initiativen, denn sie bündeln die praktischen Erfahrungen der Verbände und der im IDV mitarbeitenden Fachleute aus der Wissenschaft und stellen eine starke Stimme in der Sprachenpolitik dar. So hat zum Beispiel die Freiburger Resolution der IDT 2017 dazu geführt, dass das DACH-Prinzip in Deutschland und Österreich wieder in sprachpolitischen Debatten und Aktivitäten, aber durchaus auch in der deutschen und österreichischen Fachdiskussion, ein wichtiges Thema wurde.

3.2 Die sprachpolitische Rolle der nationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbände

Von gleicher Wichtigkeit aber ist die Rolle der nationalen Verbände: Sie kennen die Verhältnisse vor Ort und können besonders fundiert formulieren, welcher Initiativen es bedarf, um den Deutschunterricht weiterzuentwickeln. Hinzu kommt, dass viele Maßnahmen der Sprachenpolitik von den nationalen Regierungen und Bildungsbehörden entschieden werden. Deshalb ist es wichtig, dass die nationalen Verbände für regelmäßige Informationen ihrer nationalen Behörden sorgen. Durch ihre internationale Einbindung in den IDV und dank der Einbindung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verfügen sie oftmals über aktuellere Informationen, vor allem auch über Vergleichsmöglichkeiten, über die eine nationale Behörde nicht immer verfügt. Das reicht von der Frage der wöchentlichen Unterrichtsstunden für Deutsch über Fachdiskussionen zur Gruppengröße,

neuere Entwicklungen im Bereich der Methodik bis hin zu den Möglichkeiten, dass sich ein Land an internationalen Projekten beteiligt. Hier ist wiederum die IDO ein gutes Beispiel: Durch eine nationale Deutscholympiade wird im Lande Aufmerksamkeit erzeugt und zugleich gezeigt, wie erfolgreich der eigene Unterricht ist, durch die Teilnahme an der internationalen Olympiade aber können dann auch im jeweiligen Land die Unterrichtsbedingungen im internationalen Vergleich diskutiert und eine noch größere Öffentlichkeit erreicht werden.

Wer also als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer zu einer Verbesserung der Unterrichtssituation beitragen will, findet im (nationalen) Verband Kolleginnen und Kollegen, die ähnlich denken und kann gemeinsam politikwirksame Aktionen entwickeln.

Ich selbst halte es für wichtig, dass auf nationaler Ebene auch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften anderer Sprachen und mit deren Verbänden hergestellt wird. Es verstärkt das Gewicht der sprachenpolitischen Argumentation, wenn deutlich wird, dass es nicht nur um die eine Sprache Deutsch geht, sondern darum, im jeweiligen Land generell die Bedingungen für das Lernen von Sprachen, vor allem der zweiten und dritten Fremdsprachen, zu verbessern. Das ist die gemeinsame Aufgabe der Lehrkräfte für Deutsch und Spanisch, für Japanisch und Französisch, dass es jenseits des Englischunterrichts, der gut etabliert ist, Platz für zweite und dritte Fremdsprachen geben muss, denn nur so werden junge Menschen den Anforderungen einer weit über Englisch hinaus mehrsprachigen Welt genügen können. Davon profitiert dann auch der Deutschunterricht. Die Europäische Union feiert jedes Jahr am 26. September den „Europäischen Tag der Sprachen“ – in Europa eine gute Ge-

legenheit, gemeinsam mit den Lehrkräften anderer Sprachen für Mehrsprachigkeit und für bessere Unterrichtsbedingungen für den Sprachunterricht zu werben und Eltern von der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit zu überzeugen. Aber auch in Ländern außerhalb Europas lassen sich Sprachentage und Sprachenfeste organisieren, die für das Sprachenlernen werben.

Viele nationale Verbände der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind sprachenpolitisch bereits sehr aktiv – die Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“, die die Sprachenpolitische Kommission des IDV ausgearbeitet hat und die in diesem Heft vorgestellt wird, kann helfen, weitere sprachenpolitische Projekte zu entwickeln und durchzuführen. Übrigens eignen sich viele dieser Projekte auch als gemeinsame Unterrichts- und Schulprojekte. Engagierte Deutschlernende und -lehrende sind die beste Sprachwerbung für den Deutschunterricht.

4. STATT EINES SCHLUSSWORTES: MEHRSPRACHIGKEIT – EIN MENSCHENRECHT

Alle Menschen, die Kinder ebenso wie die Erwachsenen, leben in einer Welt der vielen Sprachen. Um sich in dieser Welt zurechtzufinden, mehr noch, um an dieser Welt aktiv gestaltend teilzunehmen, braucht es Mehrsprachigkeit – und zwar in verschiedenen Formen: Alle Menschen sollten Gelegenheit haben, mehr als eine Sprache – die EU-Kommission sagt: mindestens zwei Sprachen zusätzlich zur Muttersprache – im Laufe ihrer Schulzeit zu lernen. Wichtige Texte sollten immer in mehreren Sprachfassungen veröffentlicht werden, wie das die EU zumindest teilweise praktiziert. Filme sollten in der Originalsprache mit

Untertiteln gezeigt und nicht synchronisiert werden. Die Corona-Pandemie hat gezeigt, wie wichtig es ist, dass alle Menschen in der Sprache, die sie am besten verstehen, über die Situation und die Vorsichtsmaßnahmen informiert werden. So bieten verschiedene Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz solche Informationen in vielen Sprachen an³. Es hat aber eine Weile gedauert, bis solche Informationen verfügbar waren. Bisher sind nur die Sprachen der anerkannten (nationalen) Minderheiten durch Abkommen geschützt; diese haben in den meisten Ländern ein Recht auf zweisprachige Erziehung und öffentlichen Gebrauch ihrer Minderheitensprache. Das gilt aber nicht für Migrantinnen, Migranten und Geflüchtete. Organisationen, die für die Sprachenrechte aller Menschen eintreten, fordern deshalb ein „Menschenrecht auf Mehrsprachigkeit“ für alle, auch für die „neuen Minderheiten“. In

der „Allgemeinen Erklärung der Sprachenrechte“ Barcelona 1996, die allerdings keine rechtsgültige Vereinbarung ist (vgl. Krumm 2021: Kap. 4.1), wurde das wie folgt formuliert:

Jede Person hat das Recht, mehrsprachig zu sein – und jene Sprache zu kennen und zu verwenden, die am geeignetsten ist für die persönliche Verwirklichung oder für die soziale Mobilität – dies ohne jede Beeinträchtigung der in der Erklärung festgelegten Garantien für den öffentlichen Gebrauch der dem betreffenden Gebiet eigenen Sprache.⁴

Wir alle als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer und unsere Verbände könnten mit unserer sprachpolitischen Arbeit zugleich dazu beitragen, dass ein solches „Menschenrecht auf Mehrsprachigkeit“ Wirklichkeit wird. ■

HANS-JÜRGEN KRUMM WAR 1975-1993 PROFESSOR FÜR SPRACHLEHRFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT HAMBURG, SEIT 1993 UNIV.-PROF. FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN DER UNIVERSITÄT WIEN, SEIT 2010 PROFESSOR EMERITUS. AKTIV IST ER WEITERHIN BEIM EUROPARAT UND IM NETZWERK SPRACHENRECHTE. 2021 ERSCHIEN VON IHM „SPRACHENPOLITIK DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE. EINE EINFÜHRUNG“. ER IST EHRENMITGLIED DES IDV.

³ Vgl. <https://corona-ethnomed.sprachwahl.info-data.info>, <https://www.integrationsfonds.at/coronainfo/>, <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/downloads-in-verschiedenen-sprachen.html>

⁴ Artikel 13.2 (<http://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html>)

LITERATURHINWEISE

- Fremdsprache Deutsch (2009): Sonderheft, PASCH-Schulen Partner der Zukunft. ESV: Berlin.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. ESV: Berlin.
- Menken, Kate/García, Ofelia (Hrsg.) (2010): Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers. Routledge: New York/London.
- Ngatcha, Alexis (2002): Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära. Lang: Frankfurt.
- ÖDaF (2017): 99 Gründe Deutsch zu lernen. Online: http://www.oedaf.at/dl/tLLpJKJMLmJqx4kJK/99Gründe_web.pdf
- Rierner, Claudia (2006): DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 9/2005. StudienVerlag: Innsbruck. 43 – 58.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. 2. Aufl. Springer: Wiesbaden.
- Sorger, Brigitte (2012): Der internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. StudienVerlag: Innsbruck.
- Sprachenpolitische Kommission des IDV (2021): Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände. Online: https://www.idvnetz.org/publikationen/handreichungen/Handreichung_SPK.pdf

Landeskunde online und offline

Bestellungen über die
Hueber Auftragsbearbeitung
Tel.: +49 (0)89 9602 9602
Fax: +49 (0) 9602-328
E-Mail: orders@hueber.de
Downloads über www.hueber.de



Landeskunde Deutschland 2020/21 B2-C2 Politik, Wirtschaft, Kultur

Landeskunde Deutschland hilft Ihnen, sich optimal über Deutschland zu informieren. Die aktuelle Ausgabe wurde aktualisiert und ist verfügbar: als Print- und als Online-Ausgabe sowie praxisnah auch in 6 thematischen Teilen. Kommunikative Aufgaben ergänzen wunschgemäß das Angebot.

Die „Aktuellen Wörter“ auf www.deutsch-verlag.com präsentieren neue Daten und Ereignisse.

Einige Stichwörter: Zuwanderung, Rassismus im Alltag, bürgerliches Engagement, Krise der EU, Schule und Hochschule, Filme, Zeitarbeit, Energiewende, alternative Energien.

176 Seiten mit Landkarten, Statistiken und 300 Fotos und Abbildungen.

ISBN 978-3-19-381741-9 (Print-Gesamtversion)

ISBN 978-3-19-391741-6 (PDF-Gesamtversion)

ISBN 978-3-19-371741-2 (PDF-Kommunikative Aufgaben)

PDF-Ausgabe in 6 Teilen mit kommunikativen Aufgaben

Sprachenpolitik als Gesellschaftspolitik. Sprachenpolitische und gesellschaftliche Kontexte zur Förderung der Mehrsprachigkeit und von Deutsch als Fremdsprache

SIEGFRIED GEHRMANN, ANA PETRAVIĆ

1. SPRACHENPOLITISCHE WIDERSPRÜCHE

Dass Sprachenpolitik immer auch Gesellschaftspolitik ist und in einem konkreten politischen Raum mit jeweils unterschiedlichen und oftmals widersprüchlichen Interessen stattfindet, versteht sich nicht von selbst. Insbesondere FremdsprachenlehrerInnen verhalten sich selten sprachen- und gesellschaftspolitisch, wenn bildungspolitische Entscheidungsträger wie Schulleitungen, Schulbehörden oder auch Eltern, um Schülerinnen und Schüler auf einen internationalen Arbeitsmarkt vorzubereiten, das Ziel verfolgen, den Englischunterricht zu Lasten aller anderen Fremdsprachen auszubauen. Stattdessen wird diese Entwicklung häufig als unumkehrbar hingenommen mit dem Hinweis, dass sich gegen die weltweite Ausbreitung von Englisch als globale „Lingua franca“ nichts ausrichten ließe.

Auf der anderen Seite finden sich sprachenpolitische Bestrebungen, die schulische und akademische Mehrsprachigkeit zu stärken. Beispielhaft hierfür steht die *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik* aus dem Jahre 2017. So findet sich unter These 1 der Resolution zur Förderung von Deutsch im internationalen Kontext die Forderung: „Deutsch-

förderung weltweit sollte in der Sprachenpolitik aller deutschsprachigen Länder einen festen Platz haben, um den für die Initiativen und Ansätze der Deutschförderung notwendigen politischen und finanziellen Rahmen zu schaffen und zu garantieren“ und unter These 4 zum Status von Deutsch im akademischen Bereich: „Im Kontext zunehmender Internationalisierung ist im Hochschulbereich eine Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität anzustreben. Dabei sollten Hochschulen und wissenschaftliche Organisationen mittels geeigneter sprachenpolitischer Massnahmen Deutsch als Wissenschaftssprache stärken, indem Mehrsprachigkeitskonzepte entwickelt werden (...).“ Offenbar wird in der Resolution davon ausgegangen, dass hinsichtlich der Förderung von Deutsch als Schulfremd- und Wissenschaftssprache und der Entwicklung von Mehrsprachigkeitskonzepten in den deutschsprachigen Ländern ein breiter gesellschaftlicher Konsens besteht. Auf der Realebene bildungspolitischen Handelns gestaltet es sich jedoch anders. Universitäten, Bildungsministerien, Forschungsorganisationen und selbst Mittlerorganisationen für Deutsch als Wissenschafts- und Fremdsprache wie der DAAD sind dazu übergegangen, Entwicklungen zu unterstützen, in denen die Sprache der Forschung auf Englisch umgestellt und Deutsch als Sprache wissenschaftlicher Publi-

kationen und als Konferenzsprache zurückgedrängt wird. Andere Fremdsprachen kommen als Sprache der Forschung und Lehre in den deutschsprachigen Ländern so gut wie nicht mehr vor. In diesen Kontext passt es dann auch, dass in Deutschland für Bildungsin- und -ausländerInnen vermehrt rein englischsprachige Studiengänge angeboten werden oder dass die bayrische Regierung plant, demnächst in Nürnberg eine mit öffentlichen Mitteln finanzierte englischsprachige Technische Universität zu gründen (vgl. Koreik 2019, 2020).

Ähnliche Tendenzen, die Mehrsprachigkeit zugunsten von Englisch zurückzudrängen, sind im Bereich der Schule festzustellen. Auch hier wird der Anspruch erhoben, Schülerinnen und Schüler für die kulturelle, sprachliche und soziale Diversität in der Gesellschaft zu sensibilisieren und sie auf ein kulturell und sprachlich vielfältiges Europa vorzubereiten. In der schulischen Wirklichkeit werden jedoch die Grundlagen einer multilingualen Bildung untergraben. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden, ihre Herkunfts- und Familiensprachen, werden mehr oder weniger in der schulischen Bildung ignoriert, während sich die Fremdsprachenangebote auf immer dieselben großen europäischen Sprachen beschränken – aber auch hier mit abnehmender Tendenz zugunsten einer Ausweitung des Englischunterrichts.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, auf welcher Logik diese Sprachenpolitik beruht, und welche sprachpolitischen und gesellschaftlichen Kontexte Mehrsprachigkeitskonzepte entweder unterstützen oder im Gegenteil ihre Durchsetzung erschweren. Ein zentraler Aspekt dieses Beitrages bezieht sich auf den Zusammenhang von

schulfremdsprachlicher und wissenschaftssprachlicher Entwicklung. Dieser Zusammenhang ist deshalb von Bedeutung, weil davon auszugehen ist, dass eine anglophonisierte Wissenschaft auf Dauer nicht durchzusetzen sein wird, wenn nicht zuvor in den Schulen die für einen englischsprachigen Wissenschaftsdiskurs an Universitäten notwendigen sprachlichen Grundlagen vermittelt werden. Sprachenpolitisch umgesetzt würde dies darauf hinauslaufen, den schulischen Englischunterricht zu Lasten aller anderen Fremdsprachen massiv auszuweiten, und zwar möglichst schon ab dem Kindergarten und über allen Schulstufen hinweg. Eine solche Entwicklung würde in vielen Ländern den Niedergang von Deutsch als Schulfremdsprache endgültig beschließen.

2. GRUNDLAGEN EINER SPRACHENPOLITIK DES *ENGLISH ONLY*

2.1 Gesellschaftliche Kontexte und das Selbstbild des homo oeconomicus

Doch zunächst zur Logik und zu den sprachpolitischen und gesellschaftlichen Kontexten des *English only*. Im Mittelpunkt steht hier die kommunikativ asymmetrische Beziehung zwischen Englisch und allen anderen Sprachen. Zurzeit sprechen grob geschätzt ca. 1,5 Milliarden Menschen auf allen Kontinenten Englisch, davon ca. 750 Millionen Englisch als Fremdsprache (vgl. Crystal 2003). Insbesondere die Anzahl der SprecherInnen von Englisch als Fremdsprache nimmt ständig zu. Englisch ist in allen international relevanten Bereichen von Wirtschaft, Politik, Handel, Finanzen, Technik, Medien, Wissenschaft, Bildung und Kultur die dominante Verkehrssprache. Auch die großen europäischen Sprachen wie Französisch, Spanisch,

Russisch und Deutsch liegen hinsichtlich Reichweite und Kommunikationspotential weit unterhalb des Englischen. Ab einem bestimmten Zeitpunkt dieser Entwicklung verstärkt sich dieser Prozess von selbst und ist, sofern er den Marktkräften überlassen wird, kaum noch aufzuhalten. Dies wiederum erweckt den Anschein, als ob die entstehende Weltgesellschaft quasi „naturwüchsig“ auf Englisch als einzige Weltverkehrssprache hinausliefe und kommunikativ mit der Globalisierung kompatibel sei (vgl. exempl. Haarmann 2002: 168; House 2005:57).

Diese Vorstellung einer naturwüchsigen und damit auch alternativlosen sprachlichen Entwicklung ist jedoch im Grundsatz zu bestreiten. Zum einen entstehen Weltsprachen nicht von selbst, sondern sind an konkrete gesellschaftliche Entwicklungen und Machtkonstellationen gebunden. Beispielhaft hierfür die USA, die als zurzeit einzige Weltmacht auf allen Kontinenten zusammen mit der anglophonen Sprachgemeinschaft über die entsprechenden wirtschaftlichen und politischen Ressourcen verfügt, die Verbreitung von Englisch als globale Verkehrssprache immer weiter voranzutreiben und Entwicklungen, die die beherrschende Stellung dieser Sprache gefährden könnten, wieder einzudämmen.

Zum anderen ist es nicht die Globalisierung selbst, die Englisch als Weltsprache mitkonstituiert, sondern die Form einer ökonomischen Globalisierung, die das Ziel verfolgt, einen möglichst einheitlichen und grenzüberschreitenden Weltmarkt herzustellen. Sprachenpolitisch übersetzt fokussiert diese Entwicklung eine sprachliche Homogenisierung der Welt, um mit dem Instrument einer einzigen Sprache die sprachlichen Grundlagen dieses Weltmarktes zu schaffen. Diese Weltmarktsprache ist

unter den derzeit gegebenen Machtverhältnissen ausschließlich Englisch. Grundlegend für dieses Konzept einer ökonomischen Globalisierung ist die Effizienz- und Kosten-Nutzen-Logik des Marktes als neues Leitbild gesamtgesellschaftlicher Entwicklung. Diese durchdringt alle gesellschaftlichen Bereiche und gestaltet sie nach ökonomischen Verwertungsprinzipien um. Sinnbildlich hierfür steht das neue Menschenbild eines *homo oeconomicus* (Bröckling 2013). Dieser stellt seine gesamte Persönlichkeit, die beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten ebenso wie persönliche Eigenschaften dem Arbeitsmarkt als humane Ressource zur Verfügung; er verwandelt sich sozusagen zu Humankapital, das sich ständig misst und vermessen lässt und sein Handeln an der ökonomischen Verwertungslogik von Rankings, Ratings und Best-Practice-Beispielen orientiert, um sich im ökonomischen Wettbewerb der Besten und der Likes von Facebook und Google zu behaupten und soziale Aufstiegspunkte zu sammeln.

2.2 Spracherwerb in der Kosten-Nutzen-Logik des Marktes

Zu den bislang wenig beachteten Aspekten dieser gesellschaftlichen Entwicklung gehört ein grundlegender Einstellungswandel zum Sprachenlernen. Der *homo oeconomicus* erlernt Sprachen nicht mehr um ihrer selbst willen oder um über eine mehrsprachige Bildung andere Kulturen oder Menschen aus anderen Sprachgemeinschaften kennenzulernen, sondern Sprachen werden einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Bilanz unterzogen und nach ihrer Verwertbarkeit für einen internationalen Arbeitsmarkt taxiert. Erreicht werden soll ein möglichst globaler Kommunikationsradius, um auf die flexiblen Arbeitsbedingungen des Weltmarktes je-

derzeit sprachlich angemessen reagieren zu können und um die sozialen Aufstiegschancen zu verbessern. Ein solcher Spracherwerb läuft automatisch auf Englisch als Sprache des Weltmarktes hinaus. Das Erlernen weiterer Sprachen, die im Verhältnis zur eingesetzten Lernzeit und zu den aufgewendeten Geldmitteln weitaus weniger Rendite abwerfen, macht daher für den *homo oeconomicus* wenig Sinn. Wenn er fremdsprachliche Mehrsprachigkeit anstrebt, dann in erster Linie als soziales und kulturelles Distinktionsmerkmal, um seine eigene kulturelle Einzigartigkeit hervorzuheben. Auch diese Steigerung des eigenen kulturellen Kapitals ist in erster Linie wettbewerbsorientiert.

Wie ausgeprägt dieser ökonomisch fundierte Einstellungswandel zum Sprachenlernen tatsächlich ist, zeigt die Eurobarometer-Umfrage der Europäischen Kommission zu den Sprachkenntnissen und zum Spracherwerb europäischer Bürger „Die europäischen Bürger und ihre Sprachen“ aus dem Jahre 2012. Danach stellt für die überwiegende Mehrheit der Befragten die Generierung von Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt das für das Erlernen einer neuen Sprache wichtigste Kriterium dar. Für mehr als zwei Drittel der europäischen Bürger (67 %) ist Englisch unter diesem Aspekt die bei Weitem nützlichste Sprache – weit dahinter folgen als nächstnützlichste Sprachen Deutsch (17 %), Französisch (16 %) und Spanisch (14 %) (Europäische Kommission 2012a: 78). Weit abgeschlagen sind dagegen kulturelle Vorteile des Sprachenlernens wie „Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können“ (38 %) „Menschen aus anderen Ländern kennenzulernen“ (29 %) oder „um mich mehr als Europäer/in zu fühlen“ (10 %) (ebd., 70).

Diese Zahlen korrespondieren weitgehend mit den Ergebnissen des Eurydice-Berichts „Schlüsselzahlen

zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa“ aus dem Jahr 2012 (vgl. Europäische Kommission 2012b). Dabei wurden SchülerInnen nach der Nützlichkeit von Fremdsprachen für die folgenden Zwecke gefragt: Privatleben, weitere Ausbildung, Berufstätigkeit und Verbesserung der Berufsaussichten. Mehr als 80 % der SchülerInnen erachteten Englisch als nützlich für die weitere Ausbildung und künftige Berufstätigkeit. Noch höher wird die Nützlichkeit von Englisch für die Verbesserung der Berufsaussichten eingeschätzt. Die Studie folgert aus diesen Daten, „dass die Schüler Englisch für wichtig erachten, um nicht einfach einen Job zu finden, sondern einen guten Job“ (ebd., 104.). Die übrigen untersuchten Sprachen werden demgegenüber in den meisten europäischen Staaten als „spürbar weniger nützlich wahrgenommen“ (ebd.).

Entsprechend dieser Arbeitsmarktorientierung des Fremdsprachenerwerbs ist es daher folgerichtig, dass Englisch in allen europäischen Ländern auf allen Bildungsstufen nicht nur die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache ist und dass die Anzahl der Englischstunden ständig zunimmt (vgl. Europäische Kommission ebd., 60, 74), sondern dass Englisch als Fremdsprache auch den frühkindlichen Spracherwerb absolut dominiert (vgl. Europäische Kommission 2017:13,76f.).

2.3 Die Sprache der Wissenschaft ist Englisch

Am weitesten fortgeschritten ist die Anglophonisierung jedoch im Bereich der Wissenschaften. Hier ist es in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen Disziplinen, insbesondere in den Naturwissenschaften, den technischen Wissenschaften, der Ökonomie und der Medizin, geradezu zu einem Sprachwechsel gekommen, bei dem andere Fremdsprachen

außer Englisch einschließlich der Nationalsprachen kaum noch eine Rolle spielen. Gegenwärtig ist zu beobachten, wie diese Sprachumstellung auf Englisch als globale Wissenschaftssprache immer weitere Forschungsbereiche erfasst.

Zentrales Instrument dieser Sprachumstellung ist die Messung und Vermessung von Wissenschaft nach ihrer Zitierhäufigkeit, dem sogenannten Impact, in wissenschaftlichen Zeitschriften auf Basis englischsprachig dominierter Zeitschriftendatenbanken, die den weltweiten Wissenschaftsmarkt beherrschen. Die einfache Formel lautet: Je höher die Zitationsquote oder der Impact eines/r Forschenden oder einer Forschungsinstitution ist, desto höher die internationale Reputation und Wettbewerbsfähigkeit. Folglich beginnen Forschende ihre Karrieren auf Veröffentlichungen in Zeitschriften aus eben diesen Datenbanken auszurichten und verändern ihr Verhalten: Sie orientieren sich thematisch an den Paradigmen und Theorien der hochrangigen englischsprachigen Zeitschriften, die schon allein aufgrund der Größe des anglophonen Wissenschaftsmarktes und des Status von Englisch als Weltwissenschaftssprache über die meisten Zitationen verfügen, und geben ihre Muttersprachen als wissenschaftliche Publikationssprachen weitgehend auf.

Was hier entsteht, ist, so Münch (2011:125f.), der neue Typus eines akademischen Managers. Dieser betreibt Wissenschaft in erster Linie als Geschäftsmodell: Er sammelt Impact-Punkte, um Rendite zu erwirtschaften und das von ihm eingesetzte Kapital optimal zu akkumulieren. Im Mittelpunkt dieses Systems steht die unternehmerische Universität und ihre Orientierung an globalen Bildungsmärkten. Um hier international

wettbewerbsfähig und sichtbar zu sein, bedarf es sprachlich einer durchgehenden Anglophonisierung von Forschung und Lehre. Eine mehrsprachige Wissenschaft ist, so das vorläufige Fazit, in diesem System nicht mehr vorgesehen (vgl. Gehrman 2015). Umso mehr werden Bildungsministerien und Universitäten, die dieses marktorientierte Konzept verfolgen, darauf drängen, dass die Schulen sich den Anforderungen einer international ausgerichteten englischsprachigen Wissenschaft stellen und den Englischunterricht verstärkt ausbauen.

Hier schließt sich dann der Kreis von der Sprachen- zur Gesellschaftspolitik: vom Modell einer ökonomischen Globalisierung mit Englisch als globale Verkehrssprache und Sprache des Weltmarktes hin zur Kosten-Nutzen-Logik und Arbeitsmarktorientierung des schulischen Fremdsprachenlernens und zur unternehmerischen „Impact“-Universität mit Englisch als einzige globale Wissenschaftssprache.

3. MEHRSPRACHIGKEITSPOLITIK IM KONTEXT EINER ÖKONOMISCHEN GLOBALISIERUNG

3.1 Sprachenpolitisches Handeln als gesellschaftliches Handeln im Bereich der Schule

Sprachenpolitische Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und von Deutsch als Fremdsprache, die diese Zusammenhänge nicht berücksichtigen, laufen Gefahr, dass sie sich von gesellschaftlichen Entwicklungen abkoppeln, auf die sie eigentlich Einfluss nehmen müssten, um das Ziel einer mehrsprachigen schulischen Bildung zu erreichen. Um es auf den Punkt zu bringen: Die Handlungsspielräume für eine mehrsprachige Sprachenpolitik werden wesentlich auch davon

abhängen, ob es gelingt, dem Modell einer marktradikalen oder neoliberalen Ausrichtung der Welt Gegenmodelle einer partizipativ multilingualen und multikulturellen Globalisierung entgegenzustellen. Während im ersten Modell Nationalstaaten, nationale Kulturen und Nationalsprachen kaum noch eine Rolle spielen, durchlaufen im zweiten Modell Nationalstaaten und nationale Kulturen im Zuge weltweiter Vernetzung, Migration und kultureller Mischung zwar einen Formwandel, sie werden aber nicht wie im ersten Modell bedeutungslos oder lösen sich einfach auf. Der vorherrschende Kommunikationstypus der ersten Form der Globalisierung ist englischsprachig und hegemonial, der vorherrschende Kommunikationstypus der zweiten Form der Globalisierung ist mehrsprachig und antihegemonial.

SprachlehrInnenverbände können zwar an diesen Kontexten wenig ändern, aber sie können und sollten sich dieser engen Verbindung zwischen Globalisierung und Sprachenordnung einerseits und Gesellschaftspolitik und Sprachenpolitik andererseits bewusst sein und ihr sprachpolitisches Handeln danach ausrichten, dass sie die multilingualen Grundlagen einer nicht-ökonomisierten Globalisierung und Gesellschaftsentwicklung stärken. Wesentliche Aspekte einer solchen multilingualen Sprachenpolitik als Gesellschaftspolitik sind:

- sprachpolitische Maßnahmen an den Empfehlungen der Europäischen Union ausrichten, bis 2025 zwei verpflichtende Fremdsprachen während der Pflichtschulzeit in den Bildungssystemen der Nationalstaaten institutionell zu verankern. Als multilinguale und multikulturelle Staatengemeinschaft ist die Europäische Union dazu verpflichtet, die Vielfalt von

Sprachen und Kulturen als eine ihrer normativen Grundlagen zu erhalten und zu fördern. Fremdsprachenkenntnisse gehören daher für die Europäische Union zu den Schlüsselkompetenzen europäischer BürgerInnen; sie tragen wesentlich zur Entwicklung einer europäischen Identität bei und bilden die Grundlage der Schaffung eines europäischen Bildungsraums (COM 2018:1). Jegliche Monolingualisierung würde diesen Grundkonsens gefährden;

- sich für eine Bildungspolitik einsetzen, die die Logik des Marktes aus dem Bereich der Schule verbannt. Schule ist in erster Linie Ort der Charakter- und Menschenbildung, der Horizonterweiterung durch sprachliches und kulturelles Lernen, und nicht der Humankapitalausstattung. Insbesondere in einer global vernetzten Welt fällt der Schule die Aufgabe zu, über eine multilinguale und interkulturelle Bildung Zugänge zu anderen Kulturen und Gesellschaften zu schaffen und fremdkulturelles Verstehen zu ermöglichen. Dies allein mit Englisch zu bewerkstelligen, ist nicht möglich;
- den Status von Englisch als globale kulturneutrale „Lingua franca“ (vgl. House 2005: 56) de-mystifizieren. Lingua franca im sprachhistorischen Sinn einer Sprach- und Kulturgrenzen überschreitenden Verkehrssprache, die niemandes Muttersprache ist und zu deren Charakteristika reduzierte grammatische Strukturen, eine hohe Fehlertoleranz, semantische Unschärfe und eine simplifizierte Redeweise zählen, kann Englisch nur als Kommunikationssprache in Form eines *Basic English*, *Broken English* oder *Euro-English* sein, nicht aber als Schulfremdsprache oder Sprache wissenschaftlicher Publikationen. Hier ist Englisch

vielmehr die hoch ausgebaute Muttersprache einer lebenden Sprachgemeinschaft, die mit der Durchsetzung ihrer Sprache als globale Verkehrs-, Schulfremd- und Wissenschaftssprache erhebliche ökonomische, politische und kulturelle Vorteile und Lenkungsgewinne erzielt und ihre partikularen Weltansichten transportiert (vgl. Trabant 2012:107). Dies ist einer der Gründe, warum Fragen der Mehrsprachigkeit, die die Stellung von Englisch als einzige Weltsprache bedrohen, immer auch Machtfragen sind und Widerstände hervorrufen.

3.2 Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft als Grundlage schulischer Mehrsprachigkeit

Inwieweit eine mehrsprachige Schule sich auf Dauer jedoch durchsetzen können, wird wesentlich auch von wissenschaftssprachlichen Entwicklungen abhängen. Diese üben sprachenpolitisch in der Bildungsvertikale quasi die Funktion eines Überbaus aus, auf dem eine mehrsprachige schulische Bildung entweder aufbauen oder, wenn sich die anglophone Monolingualisierung in der Wissenschaft immer weiter fortsetzen sollte, auch an Substanz verlieren kann. Insbesondere die sprachliche Bildung in der Pflichtschule ist hier von Bedeutung, da sie die Basis der gesamten Bildungsvertikalen bildet. Es ist deshalb auch nicht zufällig, dass die heftigsten Auseinandersetzungen um die schulische Mehrsprachigkeit auf dieser Bildungsstufe verlaufen und dass von Seiten bildungspolitischer Entscheidungsträger und einer anglophonisierten Wissenschaft erheblicher Druck ausgeübt wird, Englisch schon ab dem Kindergarten und insbesondere im Primar- und Sekundarbereich I der Schule zu Lasten aller anderen Fremdsprachen zu priorisieren (vgl. van Parijs 2013:200-204;

Gerhards 2010:214f.)

Umgekehrt bedeutet dies, dass es ohne eine mehrsprachige Wissenschaft auf Dauer nicht möglich sein wird, das Konzept einer schulfremdsprachlichen Mehrsprachigkeit auf breiter Ebene aufrecht zu erhalten. Es ist deshalb für SprachlehrerInnenverbände von grundsätzlichem Interesse, die wissenschaftssprachliche Auseinandersetzung um die Mehrsprachigkeit oder Anglophonisierung der Wissenschaft zu verfolgen und danach zu fragen, welche Ansatzpunkte sich aus dem Konzept einer mehrsprachigen Wissenschaft für die Förderung schulischer Mehrsprachigkeit und diesem Kontext für Deutsch als Fremdsprache ergeben.

Knapp zusammengefasst lassen sich fünf Bereiche einer mehrsprachigen Wissenschaftskonzeption identifizieren (vgl. Gehrmann 2020: 71-73; Gehrmann/ Turković 2019; Mittelstraß/Trabant/Fröhlicher 2016; Münch/Mocikat/Gehrmann/Siegmund 2020):

1. das Bestreben, Wissenschaft wieder in Distanz zu Wirtschaft und Politik setzen, um die Eigenlogik wissenschaftlichen Arbeitens zu stärken. Diese ist nicht auf ökonomische Verwertbarkeit, sondern in erster Linie auf Erkenntnisgewinnung und Wahrheitssuche ausgerichtet. Dies bedeutet nicht, dass Wissenschaft, Ökonomie und Politik Gegensätze bilden. Vielmehr geht es um die Eigenständigkeit und Freiheit von Forschung und Lehre, unabhängig von wirtschaftlichen und politischen Einflüssen und Interessen forschen und lehren zu können. Hierzu ist es aber unumgänglich, sprachliche Vielfalt als Träger kulturell und sprachlich differenter, wissenschaftlichen Wissens zu erhalten;

Deutsch

als Fremdsprache
als Zweitsprache

zielgerichtet und
effektiv lernen

Interaktive Lehrwerke und Lehr-/Lernmaterialien mit LMS

Alleskönner für Ihren digitalen Unterricht –
online und offline

Ab Frühsommer
erhältlich: die neue,
interaktive E-Book-
Generation

In Zusammenarbeit mit

blink
Learning

Mehr Informationen unter
www.schubert-verlag.de/blink

SCHUBERT
Verlag

Ihr Fachverlag seit 1991.

2. die Ersetzung des Rankings von wissenschaftlichen Zeitschriften und von Forschungsbeiträgen nach ihrer Zitierhäufigkeit in englischsprachig dominierten Zeitschriftendatenbanken durch mehrsprachige Datenbanken und wissenschaftsinterne Bewertungssysteme, in denen der Erkenntnisgewinn und nicht die Zählung von Zitaten im Mittelpunkt stehen. Insbesondere mehrsprachige Publikationsdatenbanken sind ein wichtiges Steuerungsinstrument, den Nationalsprachen wieder vermehrt Raum als Sprachen wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu geben und Wissenschaft mehrsprachig gestalten zu können;
3. die Bemessung der Internationalität von Wissenschaft nicht nach Ausmaß ihres Bezugs auf englischsprachige Literatur, sondern nach dem Import von Wissen aus anderen Kulturen und Sprachen. Eine Fokussierung ausschließlich auf englischsprachige Quellen oder, wie es häufig in den hochrangigen nordamerikanischen Impact-Zeitschriften geschieht, so gut wie keine Quellen außerhalb des amerikanischen Sprachraums zu zitieren (vgl. Münch (2011:133f.)), ist demgegenüber nicht international, sondern hegemonial, wenn nicht „kulturimperialistisch“ (Jakob 2002:52);
4. eine grundlegend mehrsprachige Ausgestaltung der Universität in unterschiedlichen Wissenschaftskulturen. Dies bedeutet zum einen Anreizsysteme in Forschung und Lehre zu schaffen, die die Mehrsprachigkeit von Forschenden, Lehrenden und Studierenden und nicht allein ihre Englischkenntnisse fördern. Zum anderen sind Maßnahmen zu treffen, die gewährleisten, dass die Nationalsprachen als Sprachen wissenschaftlicher Veröffentlichungen kein Karrierehindernis darstellen und sie als Konferenzsprachen im eigenen Land und als Antrags-sprachen von Forschungsprojekten zugelassen werden;
5. die Erhaltung der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen aus demokratiepolitischen Gründen. Englischsprachige Studiengänge, die nationalsprachliche Studiengänge nicht mehr nur als Zusatzangebote ergänzen, sondern sie ersetzen, gefährden ein Grundrecht der Studierenden, in einem mit öffentlichen Mitteln finanzierten Universitätssystem jedes Fach bis zum höchsten Abschluss in der eigenen Landessprache studieren zu können (Flessner 2017:231). Darüber hinaus ist Wissenschaft verpflichtet, sich den Fragen der Öffentlichkeit zu stellen. Dies kann nur in den jeweiligen Landessprachen geschehen.

Sollten sich diese Forderungen einer mehrsprachigkeitsorientierten Wissenschaft durchsetzen, wäre auch für die sprachliche Bildung in der Schule eine neue Grundlage geschaffen. Der strukturelle Druck von Hochschulen und Bildungsministerien, den Fremdsprachenunterricht vorwiegend auf Englisch zu fokussieren, würde nachlassen, und es wäre der Weg frei für ein breit gefächertes Angebot an Fremdsprachen. SprachlehrerInnenverbände sollten daher gezielt auf wissenschaftliche Organisationen wie dem *Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache* ADAWIS (<https://adawis.de/start/>) für den deutschsprachigen Raum zugehen, die sich für die Erhaltung der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen und für eine mehrsprachige Wissenschaft einsetzen, und mit ihnen gemeinsam an sprachpolitischen Strategien arbeiten, Deutsch als Wissenschafts- und Fremdsprache zu fördern.

Ein solcher Schritt geht weit über die für viele DeutschlehrerInnenverbände üblichen Kooperationen mit germanistischen Fachbereichen hinaus; er betrifft eine grundsätzliche Entscheidung, sich sprachenpolitisch mit der gesamten Bildungshierarchie zu beschäftigen und Deutsch in ein Konzept schulischer und wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit einzuordnen – und er erfordert eine sprachenübergreifende und internationale Zusammenarbeit der SprachlehrerInnenverbände.

3.3 Methodisch-didaktische Maßnahmen zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit

Die nachfolgenden Anmerkungen zum Konzept einer mehrsprachigen schulischen Bildung orientieren sich an methodisch-didaktischen Schlüsselstellen sprachenpolitischen Handelns; sie fokussieren einzelne Aspekte, die das Ziel haben, die Arbeitsmarktorientierung des Spracherwerbs zurückzudrängen und Sprachenlernen wieder als Horizonterweiterung und Kulturlernen einzusetzen und an der Fähigkeit der Lernenden auszurichten, mehrere Sprachen erwerben zu können. In diesem Sinn einen Einstellungswandel zu bewirken, ist eine wesentliche Bedingung dafür, Erscheinungen zu überwinden, die bereits das frühkindliche Fremdsprachenlernen auf Englisch als einzige Fremdsprache einengen – hier oft mit dem unausgesprochenen Bestreben, bereits Kleinkinder auf einen fiktiven globalen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Sprachliche Ökonomisierungen dieser Art, einmal als Grundorientierung des Sprachenlernens verfestigt, lassen sich dann in den weiteren Bildungsstufen kaum noch auflösen.

Für eine mehrsprachige schulische Bildung in diesem Sinne relevante Aspekte sind:

- den Bildungsgedanken in der sprachlichen schulischen Bildung stärken. Sprachliche Bildung meint in diesem Zusammenhang eine Abkehr von einfachen Kosten-Nutzen-Berechnungen in Form fiktiver globaler Reichweitengewinne zugunsten interkulturellen Lernens und des Verstehens fremder Kulturen. Fremdsprachenunterricht ist in erster Linie sprachlich interkultureller Unterricht, und in dieser Hinsicht sind alle Sprachen und Kulturen als gleich wichtig anzusehen;
- ein für Mehrsprachigkeit sprachenfreundliches Schulklima schaffen. Dieses setzt voraus, dass die Herkunfts- und Familiensprachen der Lernenden an der Schule nicht länger ausgegrenzt werden. Im Rahmen eines Gesamtsprachenportfolios sollten diese erfasst und an der Schule auch verwendet werden, und zwar nicht nur als muttersprachlicher Förderunterricht, sondern ebenso auch als Begegnungssprachen oder als fremdsprachliche Sprachlernangebote für alle Schülerinnen und Schüler. Letzteres würde dazu beitragen, diese Sprachen aufzuwerten, migrantische Kulturen in der Schule und Gesellschaft zu integrieren und die Lernenden insgesamt für den Umgang mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Heterogenität zu sensibilisieren;
- das Fremdsprachenangebot unter Einbeziehung der Sprachen der regionalen Nachbarn so flexibel und so mehrsprachig wie möglich halten. Insbesondere Nachbarsprachen und regionale Verkehrssprachen schaffen konkrete Lernsituationen auch außerhalb des Unterrichts und ermöglichen kulturellen und sprachlichen Austausch im Alltag der Lernenden, der das Fremdsprachenlernen insgesamt positiv beeinflusst;

- die Sprachenfolge im frühen Fremdsprachenunterricht grundsätzlich offenhalten. Dies bedeutet zum einen, dass als Eingangssprachen in der Schule auch andere Fremdsprachen als Englisch gewählt werden können. Lernpsychologisch und um das Lernziel Mehrsprachigkeit zu erreichen, erscheint es sinnvoll, mit den Fremdsprachen zu beginnen, die sich nicht wie Englisch quasi von selbst ergeben und im Alltag der Schülerinnen und Schüler dauerhaft präsent sind. Englisch auf Platz 2 der Sprachenfolge, so Weinrich (1981:66) bereits zu Beginn der 1980er Jahre, wäre ein Gewinn für die Grundlegung einer mehrsprachigen Bildung und für die Motivation, weitere Fremdsprachen zu erlernen, und zwar ohne dass es zu einer Einschränkung an Englischkompetenz kommen würde (vgl. Bausch 1992; Krumm 2003). Dies bedeutet zum anderen, Tertiärsprachenkonzepte zu regionalisieren und nicht länger eine Sprachenfolge in der Reihung Muttersprache, Englisch, zweite Fremdsprache ohne Berücksichtigung der historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sprachlichen Bedingungen vor Ort global zu zementieren;
- die zu erlernenden Fremdsprachen einschließlich des Muttersprachenunterrichts auf Basis eines Gesamtsprachencurriculums miteinander vernetzen und aufeinander beziehen. Ein solches Konzept bricht mit den traditionellen Vorstellungen voneinander isoliert zu erlernender Sprachen; es definiert für die verschiedenen Fremdsprachen je nach Voraussetzungen und Lernzielen jeweils unterschiedliche Kompetenzstufen, löst sich von der Vorstellung, eine near nativeness im Fremdsprachenunterricht erreichen zu wollen, und

erfordert methodisch-didaktische Konzepte, die das Erlernen weiterer Sprachen im Sprachunterricht vorbereiten und auf das Lernziel Mehrsprachigkeit ausrichten.

4. FALLBEISPIEL KROATIEN

Wie komplex ein solches Unterfangen ist, einen an Mehrsprachigkeit orientierten Einstellungswandel zum Sprachenlernen zu bewerkstelligen, sei abschließend kurz am Beispiel der *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit* aus dem Jahre 2002 erläutert. Diese Resolution ist aus einer Zusammenarbeit des deutschen, französischen, spanischen und italienischen SprachlehrerInnenverbandes in Kroatien in Kooperation mit den entsprechenden fremdsprachlichen Abteilungen der Zagreber Universität, sprachlichen und kulturellen Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut und dem österreichischen Kulturforum, Wissenschaftsorganisationen und Botschaften hervorgegangen, mit dem Ziel, die Mehrsprachigkeit an kroatischen Schulen zu stärken. Die sprachpolitischen Forderungen der Resolution waren in die sprachpolitischen Empfehlungen der Europäischen Union eingeordnet; sie wurden gesellschaftspolitisch begründet und mit dem Hinweis auf die geographische und kulturhistorische Lage Kroatiens als mitteleuropäisches und mediterranes Land auch regionalisiert. So fordert die Resolution, vor allem die Fremdsprachen als Schulfremdsprachen zu erhalten und zu fördern, die „aufgrund ihrer ökonomischen, politischen, kulturellen und historischen Relevanz sowohl regional als auch in Bezug auf den europäischen Integrationsprozess für Kroatien von Bedeutung sind“. Dies sind in erster Linie Deutsch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Im Mittelpunkt der Resolution stand

jedoch der Vorschlag, die Sprachenfolge im frühen Fremdsprachenunterricht offen zu halten – in Kroatien wird die erste Fremdsprache obligatorisch ab Klasse 1, eine zweite Fremdsprache fakultativ ab Klasse 4 der achtjährigen Pflichtschule angeboten. Die Resolution ging davon aus, dass das Lernziel Mehrsprachigkeit eher erreicht wird, wenn in der Primarstufe mit einer anderen Fremdsprache als Englisch als erste Fremdsprache in der Primarstufe begonnen und Englisch auf Platz 2 der Sprachenfolge gesetzt wird. In Kroatien bestand diese Möglichkeit bereits vor 2002.

Zur Zeit der Entwicklung der Zagreber Resolution bestand jedoch die Gefahr, dass die Sprachenfolge zugunsten von Englisch als obligatorische erste Fremdsprache geändert wird mit dann – bei Beibehaltung der zweiten Fremdsprache als Wahlfach – erheblichen Auswirkungen auf die Sprachenvielfalt in der Pflichtschule.

Die Resolution wurde im Mai 2002 im Rahmen einer öffentlichen Zeremonie von VertreterInnen der beteiligten SprachlehrerInnenverbände, fremdsprachlichen Philologen, Kulturinstitute, Wissenschaftsorganisationen und Botschaften unterzeichnet. In der Öffentlichkeit vorrangig diskutiert wurde vor allem Artikel 3 der Resolution „Für eine lernerorientierte Sprachenfolge“. Er führte unter anderem zu Nachfragen der britischen und amerikanischen Botschaft, ob diese Resolution gegen Englisch gerichtet sei. Im Ergebnis ist es dem Kroatischen DeutschlehrerInnenverband (KDV) auf Basis dieser Resolution und durch jahrelange kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit gelungen, die Sprachenfolge in Kroatien bis zum heutigen Tag offen zu halten. Hiervon hat vor allem Deutsch profitiert. Deutsch ist nach wie vor die zweite Fremdsprache nach

Englisch an kroatischen Schulen und wird immer noch als Schuleingangssprache in der Primarstufe angeboten, entweder allein oder parallel mit Englisch, wenn auch gegenüber der absolut dominierenden Fremdsprache Englisch mit deutlich sinkender Quote. Alle anderen Fremdsprachen wie z. B. Französisch oder Spanisch sind dagegen aus der Pflichtschule so gut wie verschwunden. Italienisch ist in Kroatien Minderheitensprache und auf die Küstenregion Istrien regional beschränkt.

Eine mögliche Erklärung für diese Entwicklung ist, dass Deutsch gegenüber den anderen Fremdsprachen durch die jahrhundertelange Zugehörigkeit Kroatiens zur Habsburgermonarchie auf eine lange Tradition als Bildung- und Brückensprache zurückblicken kann, die auch heute noch im kulturellen und sprachlichen Gedächtnis der Bevölkerung präsent ist. Hieran kann und sollte der Deutschunterricht in Kroatien anknüpfen. Dennoch nimmt auch die Nachfrage nach Deutsch in Kroatien ständig ab. Dies bestätigen sinkende SchülerInnenzahlen und eine abnehmende Einschreibequote für das Germanistik- bzw. Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache.

Abhilfe könnte hier nur die administrative Umsetzung des Konzepts europäischer Mehrsprachigkeit mit zwei verpflichtenden Fremdsprachen während der Pflichtschulzeit schaffen. Dieser Schritt steht in Kroatien noch aus und muss sprachen- und bildungspolitisch gegen die Dominanz von Englisch als globale Verkehrssprache und gegen die Arbeitsmarktorientierung des Fremdsprachenunterrichts durchgesetzt werden. Hier hat der KDV eine entscheidende Rolle: Er muss bildungspolitische Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit von der Richtigkeit des Konzepts europäischer Mehrspra-

chigkeit überzeugen und zugleich darlegen, dass die Herausforderungen einer immer komplexer werdenden Welt dauerhaft nicht mit den Ressourcen einer einzigen Fremdsprache bewältigt werden können.

Da die verschiedenen DeutschlehrerInnenverbände in unterschiedlichen Weltregionen arbeiten, sind Maßnahmen zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit und von Deutsch als Fremdsprache in erster Linie zu regionalisieren: Sie müssen sich an den jeweils gegebenen regionalen Sprachkonstellationen

orientieren und von den historischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen vor Ort ausgehen, wenn sie das Konzept einer mehrsprachigen Bildung (mit Englisch) in ihrer Region um- und durchsetzen wollen. Zugleich sind die DeutschlehrerInnenverbände dazu aufgefordert, sich mehr als bisher zu internationalisieren und gesellschaftspolitisch zu handeln, da es bei der Frage der schulischen Mehrsprachigkeit ganz grundsätzlich auch um die Zukunft der verschiedenen National- und Regionalsprachen als Fremd- und Wissenschaftssprachen geht. ■

PROF. DR. SIEGFRIED GEHRMANN IST ORDENTLICHER PROFESSOR FÜR GERMANISTISCHE LINGUISTIK AN DER FAKULTÄT FÜR KROATISCHE STUDIEN DER UNIVERSITÄT ZAGREB UND LEHRBE-AUFTRAGTER AN DER UNIVERSITÄT KLAGENFURT. VON 2007 BIS 2019 LEITETE ER DAS ZENTRUM FÜR EUROPÄISCHE BILDUNG AN DER FAKULTÄT FÜR LEHRERBILDUNG DER UNIVERSITÄT ZAGREB. ZU SEINEN ARBEITS- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTEN ZÄHLEN: EUROPÄISCHE SPRACHENPOLITIKEN, DAS VERHÄLTNIS VON WISSENSCHAFTSSPRACHE UND GLOBALISIERUNG, DEUTSCH ALS FREMD- UND WISSENSCHAFTSSPRACHE, KULTURTHEORIEN UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION. **PROF. DR. ANA PETRAVIĆ** IST ORDENTLICHE PROFESSORIN FÜR GERMANISTISCHE LINGUISTIK/FACHDIDAKTIK DAF AN DER FAKULTÄT FÜR LEHRERBILDUNG DER UNIVERSITÄT ZAGREB UND LEHRBEAUFTRAGTE AN DER UNIVERSITÄT KLAGENFURT. VON 2009 BIS 2013 UND VON 2016 BIS 2019 LEITERIN DES LEHRSTUHL FÜR DAF-LEHRERINNENBILDUNG - INTERKULTURELLE GERMANISTIK. IHRE ARBEITS- UND FORSCHUNGSGEBIETE UMFASSEN: METHODIK/DIDAKTIK DES DAF-UNTERRICHTS, LEHRBUCHFORSCHUNG UND CURRICULUMENTWICKLUNG IM FREMDSPRACHENBEREICH, FRÜHES DAF-LEHREN UND LERNEN, INTERKULTURELLES LERNEN, REFORMEN DER FREMDSPRACHENLEHRERBILDUNG, MEHRSPRACHIGKEIT UND SCHULFREMDSPRACHENPOLITIK.

LITERATURHINWEISE

- Bausch, Karl-Richard (1992): *Sprachenpolitisches Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Brockmeyer, 15-27
- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Eurobarometer Spezial 243 (2006): *Die Europäer und ihre Sprachen*. Befragung: Nov-Dezember 2005, durchgeführt im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur; http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf
- Europäische Kommission (2012a): Eurobarometer Spezial 386: *Die Europäer und ihre Sprachen*. Befragung: Febr.-März 2012, durchgeführt im Auftrag der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2012b): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143DE.pdf
- COM (2018) 272: *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen* <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-272-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>
- Flessner, Axel (2017): *Akademische Lehre nur auf Englisch? – Sprachpolitik an deutschen Hochschulen rechtlich betrachtet*. In: *Ordnung der Wissenschaft* 2017/4, 229-236
- Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017) https://www.goethe.de/resources/files/pdf135/freiburger_resolution_idt_2017_komplett.pdf
- Gehrmann, Siegfried (2015): *Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung*. In: Gehrmann, Siegfried/Helmchen, Jürgen/ Krüger-Potratz, Marianne/Ragutt, Frank (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 117-156, http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Verweise/Autorentexte/Gehrmann_2015.pdf
- Gehrmann, Siegfried/Turković, Slađan (Hrsg.; 2019): *Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*. Zagreber Germanistische Beiträge 2019/28 <https://zgbde.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/04/ZGB-28-2019-Book-za-web.pdf>
- Gehrmann, Siegfried (2020): *Die Ökonomisierung des Sprachlichen. Eine Bestandsaufnahme über die Zukunft der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen*. In: Münch, Ursula/Mocikat, Ralph/Gehrmann, Siegfried/Siegmund Jörg (Hrsg.): *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 55-76
- Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressourcen einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Haarmann, Harald (2002): *Englisch, Network Society und europäische Identität: Eine sprachökologische Standortbestimmung*. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Deutsch-Englisch-Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik*. Mannheim: Dudenverlag, 152–170
- House, Juliane (2005): *Englisch als Lingua franca: eine Bedrohung für die deutsche Sprache?* In: Motz, Markus (Hrsg.): *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 53-65
- Jakob, Dieter (2002): *Englisch als Sprache der Globalisierung. Kommunikationstechnische Zwangsläufigkeit oder linguistischer Imperialismus?* In: Ders. (Hrsg.): *Globalisierung und Kultur. Identität im Wechselspiel von Begrenzung und Entgrenzung*. Wilhelm-Hausenstein-Symposium 2000. München: Iudicium, 47–64
- Koreik, Uwe (2019): *Warum die Sprachenfrage die Zukunft unserer Demokratien bedroht*. In: Gehrmann, Siegfried/Turković, Slađan (Hrsg.): *Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*. Zagreber Germanistische Beiträge 2019/28, 55-67 <https://zgbde.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/04/ZGB-28-2019-Book-za-web.pdf>
- Koreik, Uwe (2020): *Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen oder English only?* In: *German as foreign language* GFL3/2020, 35-52 <http://www.gfl-journal.de/3-2020/Koreik.pdf>

- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht?* In: Schneider, Günther/Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven.* München: iudicium, 39-52
- Mittelstraß, Jürgen/Trabant, Jürgen/Fröhlicher Peter (2016): *Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft.* Stuttgart: Metzler
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Zur Politischen Ökonomie der Hochschulreform.* Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Münch, Ursula/Mocikat, Ralph/Gehrmann, Siegfried/Siegmund Jörg (Hrsg.; 2020): *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie.* Baden-Baden: Nomos
- Trabant, Jürgen (2012): *Über die Lingua franca der Wissenschaft.* In: Oberreuter, Heinrich/Krull, Wilhelm/ Meyer, Hans Joachim/Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Deutsch in der Wissenschaft.* München: Olzog, 101–107
- Van Parijs, Philippe (2013): *Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt.* Berlin: Suhrkamp
- Weinrich, Harald (1981): *Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache.* In: *Der deutsche Lehrer im Ausland DdLiA* 28, 61-75
- Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit/ Zagrebačka rezoluciju o višejezičnosti (2003). In: *KDV-Info* 2003 12/22. Zehnjähriges Jubiläum des Kroatischen Deutsch-Lehrerverbandes 1992-2002, DE:60-62; HR: 63



Kompass DaF

Deutsch für Studium und Beruf

NEU



Sichere Navigation bis ins Ziel

- Zielgerichtete Kombination aus Sprach- und Kompetenzvermittlung
- Schrittweise Vermittlung von Kompetenzen zum Aufbau der Studierfähigkeit und der Sprachverwendung im Beruf
- Intensive Prüfungsvorbereitung (*Digitaler TestDaF, DSH, Goethe-Zertifikat, telc Deutsch*)



[www.klett-sprachen.de/
kompass-daf](http://www.klett-sprachen.de/kompass-daf)

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



Klett

Sprachenpolitische Implikationen zur Sprachvariation im Fremdsprachenunterricht

JULIA RUCK

1. EINLEITUNG

Sprachenpolitik, darauf weist Hans-Jürgen Krumm (2021) in seiner kürzlich erschienenen Einführung in die Sprachenpolitik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache hin, manifestiert sich einerseits als explizite Politik in Institutionen, Regulierungen und Gesetzen; andererseits liegt ihr eine tiefgreifende implizite Komponente zugrunde, die das Agieren von Individuen und ihre Sprachnutzung beeinflusst. Diese implizite Dimension findet sich auch in John Josephs (2006: 2) Argumentation wieder, dass sich Politisches immer in Situationen ungleicher Machtverteilungen findet, in denen sich Machtstrukturen im Handeln von Individuen reflektieren beziehungsweise ihr Handeln leiten oder gar bestimmen.

Beide, die explizite und die implizite Ebene, sind relevant für die Sprachenpolitik, nicht nur, wenn es um nationale Standardsprachen geht, sondern auch in der fachlichen und öffentlichen Diskussion um sprachliche Varietäten generell. Die deutsche Sprache beispielsweise setzt sich aus zahlreichen Varietäten zusammen: den drei kodifizierten nationalen Standardvarietäten sowie unzähligen nicht-kodifizierten regionalen, sozialen, fachlichen Varietäten wie regionalen Dialekten, jugendsprachlichen Varietäten oder Fachsprachen. Für plurizentrische Sprachen wie das Deutsche finden sich zahlreiche

explizite sprachpolitische Maßnahmen, die die Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz als offizielle Nationalsprachen regulieren. Diese Maßnahmen schlagen sich auch im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF) wieder, da sich sprachpolitische Akteur*innen wie das DACHL-Gremium des IDV sowie zahlreiche Mittlerorganisationen der deutschsprachigen Länder explizit der Förderung des Deutschen als plurizentrischer Sprache verschrieben haben. Dies heißt, die drei nationalen Standardvarietäten sollen als gleichberechtigte und prinzipiell gleich korrekte Varietäten des Deutschen im DaF-Unterricht anerkannt werden. Dies hat sich – wenn auch nicht immer durchgängig – im Prüfungswesen (z. B. in den plurizentrischen Prüfungen des ÖSD sowie dem plurizentrischen Zertifikat B1) niedergeschlagen, in der Berücksichtigung der Standardvarietäten in zahlreichen Lehrwerken (z. B. Dimensionen, Jagenau!), in vielen DaF-Fortbildungsveranstaltungen sowie im wissenschaftlichen Fachdiskurs (für nähere Ausführungen siehe auch Shafer 2018).

Sprachliche Varietäten – egal ob soziale oder regionale, standardisierte oder non-standardisierte – sind immer auch impliziten, subjektiven und gesellschaftlichen Ideologien unterworfen. Diese bestimmen – um es in Bourdieus (1983) Worte zu fassen – das soziale Kapital der Varietäten und ihrer Spre-

cher*innen, was wiederum sprachliche Identitäten formt und weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen nach sich zieht. Die politische Dimension von Sprachen reflektiert sich somit in ungleichen Machtverhältnissen, in denen Sprachen und Varietäten zueinander stehen, welche das Handeln und Denken von Individuen auf einer persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene beeinflussen. Im DaF-Bereich zeigt sich dies klar in der asymmetrischen Repräsentation der sprachlichen Varietäten: Das bundesdeutsche Standarddeutsch genießt zweifellos das höchste Prestige und an seiner Korrektheit wird kaum gezweifelt; die Korrektheit oder auch Legitimität des Österreichischen und Schweizer Standarddeutsch im DaF-Unterricht wirft schon eher Fragen auf; Non-Standardvarietäten hingegen finden nur wenig Einzug in den DaF-Unterricht und ihr Einsatz ist auch nicht unumstritten.

Dieser Artikel möchte einen Beitrag zur theoretischen Diskussion zur Sprachenpolitik im Kontext DaF leisten und beschäftigt sich mit einigen der genannten ideologischen sprachpolitischen Implikationen im Rahmen von Sprachvariation im Unterricht von Fremdsprachen (L2s). Genauer gesagt werden ausgewählte Ergebnisse eines Projekts des DACHL-Gremiums zum Umgang mit (regionaler, plurizentrischer) sprachlicher Variation im Unterricht unterschiedlicher L2s (z. B. Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) diskutiert, welche kürzlich in einem Sonderheft des Journals *Critical Multilingualism Studies* publiziert wurden. Ziel des Beitrags ist es, einen Einblick in neue theoretische und empirische Einblicke zur

Sprachvariation im L2-Unterricht zu geben, zur vertieften Lektüre einzelner Beiträge anzuregen und aufzuzeigen, wie die (Nicht-)Behandlung sprachlicher Varietäten im L2-Unterricht oft mit unbewussten, unhinterfragten Ideologien zusammenhängt. Diese Diskussion impliziter Ideologien ist zentral für sprachpolitische Agenden und einen L2-Unterricht, der das Ziel hat, die Sprachbewusstheit von Lernenden zu schärfen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie Sprache unsere soziale Welt widerspiegelt und gleichzeitig formt. Darüber hinaus wird diskutiert, wie einige dieser Erkenntnisse die sprachpolitische Arbeit des IDV sowie zentrale sprachpolitische Fragen zum Umgang mit der Plurizentrik im DaF-Unterricht informieren können.

2. NATIONALE STANDARDS UND LOKALE VARIETÄTEN: SOZIALE KONTEXTE UND SPRACHENIDEOLOGIEN¹

Eine für den L2-Unterricht fundamentale Frage, die selten explizit gestellt wird, ist die Frage danach, was mit „Sprache“ denn überhaupt gemeint ist. Konventionell wird Sprache in einem *totum pro parte* mit der nationalen, kodifizierten Standardvarietät einer jeweiligen Sprache gleichgesetzt. Sprich, Sprache wird zumeist als ein an ein nationales Territorium gebundenes präskriptives linguistisches System gesehen; ein System, für das es klare Normen und Regeln gibt, was als richtig und was als falsch gilt. Für den L2-Unterricht dienen diese Normen als notwendige Komplexitätsreduktion, um Sprache für Lernende verarbeitbar und für Lehrende beurteilbar zu machen. Jedoch geht eine

¹ Vertiefendere Ausführungen zu den in den folgenden zwei Abschnitten präsentierten Informationen können in der Einleitung zum Special Issue *National Standards – Local Varieties. A Cross-Linguistic Discussion on Regional Variation in L2 Studies* des Journals *Critical Multilingualism Studies* nachgelesen werden (Ruck & Shafer 2020).

derartige Reduktion der Komplexität von Sprache auch mit Problemen und Risiken einher, da sie zu simplifizierenden, homogenisierenden und oft auch verzerrten Repräsentationen einer Sprache und somit auch ihrer Sprecher*innen führt. Sprachliche Normen sind nicht objektiv. Im Gegenteil. Sie werden von Menschen gemacht und reflektieren somit gesellschaftliche Ideologien, Hierarchien, Hegemonien und Regimes.

„Die selektive Repräsentation nur einiger bestimmter Sprachen und deren Sprecher*innen ist ein Akt der Machtausübung, und als Akteur*innen in der Vermittlung von L2s müssen wir uns fragen, wessen Interessen solche Arten der Repräsentation – und deren zugrundeliegenden Ideologien – dienen.“ (Ruck & Shafer 2020: 6, Übersetzung JR)

Diese Fragen beschäftigten uns für das *Special Issue* mit dem Ziel, eine Konversation rund um Fragen zu sprachlichen Normen und Variation, dominanten Sprachpraktiken, Ideologien, Identitäten und Sprachenpolitik außerhalb der Zentren dominanter Sprachnormen zu eröffnen. Die Beiträge zeigen politische und ideologische Aspekte der Plurizentrik auf, geben theoretische und empirische Einblicke in die Rezeption und Produktion regionaler Varietäten unter L2-Lernenden, diskutieren Zusammenhänge zwischen Sprachvariation und Identität von Lehrenden und Lernenden, und sie plädieren für eine Rekonzeptualisierung von Plurizentrik und Sprachvariation im L2-Unterricht.

Eine interessante Feststellung beim Sammeln der Beiträge war, dass Plurizentrik als theoretisches Konzept lediglich von Beitragenden, die zumindest einen Teil ihrer akademischen Sozialisation im deutschsprachigen Raum durchlaufen hatten, auf-

gegriffen wurde. In meinem Artikel „The Politics and Ideologies of Pluricentric German in L2 Teaching“ analysiere ich, welchen Einfluss sprachenpolitische und ideologische Bedingungen auf die theoretische Diskussion zur Plurizentrik und ihre methodisch-didaktische Anwendung im DaF-Unterricht haben. Dabei gehe ich sowohl auf die politische Rolle nationaler Mittlerorganisationen ein als auch auf soziolinguistische Forschungsergebnisse zu Sprachideologien und -einstellungen sowie der Verwendung von nationalen und regionalen Varietäten des Deutschen. Eine zentrale These des Beitrags ist, dass die Plurizentrik zwar ein zentrales Konzept ist, um monozentrische Tendenzen zu überwinden und nationale Identitäten unter den Sprecher*innen der jeweiligen nationalen Varietäten aufzubauen; gleichzeitig ist die Plurizentrik jedoch auch ein einschränkendes Konzept, das in seiner starken Forcierung auf Standardvarietäten im DaF-Bereich zu wenig Raum für Non-Standard-Varietäten und deren Sprecher*innen gibt und somit wiederum als ein ausgrenzendes Konzept wirkt. L2-Unterricht sollte daher präskriptive, territorial-basierte Sprachnormen kritisch reflektieren und eine breite soziale und soziokulturelle Repräsentation der unterrichteten Sprache und ihrer Sprecher*innen anstreben. Das heißt, regionale und soziale sprachliche Repertoires sollen als legitime Ausdrucksformen repräsentiert werden; gleichzeitig sollten Bewertungen von solchen Varietäten als „nicht korrekt“ kritisch hinterfragt werden, denn derartige Abwertungen gehen immer auch mit sozialer Kontrolle und einer Delegitimierung ihrer Sprecher*innen einher.

Sandra Kaltenegger diskutiert in ihrem Beitrag „Standard Language Variation in Chinese – Some Insights From Both Theory and Practice“ die Plurizentrik im Kontext der drei Standardvarietäten des

Chinesischen – Mandarin, Kantonesisch und Hokkien, welche alle wiederum in mehrere regionale Varietäten unterteilt sind. Sie führte eine empirische Untersuchung unter taiwanesischen Lehrenden von Mandarin als L2 sowie internationalen Studierenden durch, in der sie erforschte, welche Einstellungen diese zu den Standardvarietäten von Mandarin (mit Zentren wie beispielsweise in der Volksrepublik China, Taiwan und Singapur) haben. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden zwar offener gegenüber den taiwanesischen Standardvarianten waren als die taiwanesischen Lehrenden, beide Gruppen jedoch die Varietät der Volksrepublik China bevorzugten. Kalteneggers Artikel zeigt sowohl die Hegemonien und *soft power* politischer Institutionen im L2-Unterricht auf als auch die widersprüchlichen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden und Lernenden. Die aktive Sprachenpolitik der Volksrepublik China durch das Konfuzius Institut strebt eine einheitliche Darstellung von Mandarin an und spielt Unterschiede zwischen den Varietäten herunter – und dies mit merkbaren Konsequenzen für die sprachliche Loyalität der Lehrenden, die ihre eigene Standardvarietät im Unterricht aufgeben. Kurzum: Kalteneggers Analysen geben Einblicke, wie sprachenpolitische Agenden und geopolitische Verhältnisse die Einstellungen von Lehrenden und Lernenden zu unterschiedlichen Varietäten beeinflussen können.

Regionale Varietäten werden oft unter der Annahme aus dem L2-Unterricht ausgeschlossen, dass Lernende sie schlichtweg nicht verstünden und die Variation für Verwirrung Sorge. Elena Schoonmaker-Gates' Artikel „The Acquisition of Dialect-Specific Phonology, Phonetics, and Sociolinguistics in L2 Spanish: Untangling Learner Trends“ baut diese Vorurteile mit einer Aufarbeitung jüngerer Forsch-

ungsergebnisse aus der Soziophonetik ab und argumentiert, dass das Verstehen von Varietäten primär davon abhängt, wie stark Lernende diesen ausgesetzt sind. Darüber hinaus weist sie darauf hin, dass Lernende mit der Produktion von regionalen Varietäten ihre kulturellen Affiliationen ausdrücken. Sprich, regionale Varietäten spielen eine zentrale Rolle für die sprachlichen Identitäten von L2-Lernenden und geben ihnen die Möglichkeit, ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gemeinschaften auszudrücken. Basierend auf diesen Einblicken plädiert Schoonmaker-Gates dafür, Sprachvarietäten im L2-Unterricht früh und kohärent einzusetzen.

Emma Trentman und Sonia Shiri bestärken diese Trends mit ihrer empirischen Studie „The Mutual Intelligibility of Arabic Dialects: Implications for the Language Classroom“, in der sie untersuchen, wie L1- und L2-Arabischsprecher*innen bekannte sowie unbekannte arabische Varietäten verstehen und welche Einstellungen sie zur Sprachvariation im L2-Unterricht haben. Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass arabische Dialekte tatsächlich sowohl für Muttersprachler*innen als auch für L2-Lernende gegenseitig verständlich sind, wobei die Fähigkeit, arabische Varietäten metalinguistisch zu identifizieren, für Lernende ein relevanter Faktor für deren Verstehen war. Wenn es um Einstellungen dazu geht, wie arabische Varietäten unterrichtet werden sollen, gehen die Meinungen von L1- und L2-Sprecher*innen auseinander: Muttersprachler*innen bevorzugten ein Modell, das Modernes Standardarabisch und einen Dialekt unterrichtet, während Lernende für Modernes Standardarabisch und eine Kombination unterschiedlicher Dialekte optierten. Die Autor*innen schlagen daher ein multidialektales Unterrichtsmodell vor, das Lernenden Zugang zu verschiedenen Dialekten

gibt und dabei ihre metalinguistische Aufmerksamkeit schult.

Während die oben genannten Dimensionen der Sprachvariation im L2- Unterricht eher generelle Implikationen nach sich ziehen, so sind andere Aspekte von lokalen Kontexten abhängig. Beatriz Lado und Carmín Quijano stellen in ihrem Beitrag „Ideologies, Identity, Capital, and Investment in a Critical Multilingual Spanish Classroom“ drei Fallstudien an einer New Yorker Universität vor, in denen sie Sprachenideologien, Identitätsarbeit und sprachliches Kapital in Berichten von sprachlich marginalisierten und ethnisierten L2-Spanisch-Lernenden analysieren. Die Lernenden nahmen an einer einsemestrigen kritischen Unterrichtsintervention teil, während derer sie lokale Spanisch-Varietäten in ihren New Yorker Umgebungen sowie ihre eigenen mehrsprachigen Identitäten erkundeten. Die Analyse der Fallstudien gibt faszinierende Einblicke in das wachsende „Investment“ der Lernenden in ihren L2-Lernprozess, wie sich ihre Beziehung zu ihren eigenen marginalisierten mehrsprachigen Identitäten positiv entwickelt und wie sie durch den Unterricht Selbstermächtigung erfahren, indem sie ein Bewusstsein für dominante, hegemonische Sprachideologien entwickelten und sie sich diesen damit widersetzen können. Die Autorinnen zeigen auf, wie Unterrichtsinterventionen zur Sprachvariation implizite Sprachideologien offenlegen können und wie sich diese positiv auf das Selbstbewusstsein von Lernenden in Bezug auf ihre mehrsprachigen sprachlichen Repertoires auswirken kann.

Diese ideologische Komponente kommt auch in Meike Wernickes Artikel „Orientations to French Language Varieties Among Western Canadian

French-as-a-Second-Language Teachers“ hervor, in dem sie die Einstellungen von westkanadischen L2-Französischlehrpersonen zu sprachlicher Variation während eines Fortbildungsaufenthalts in Frankreich analysiert. In der Analyse von Tagebüchern und Interviews zeigt Wernicke die ideologischen Dilemmas der Lehrenden – alle L2-Sprecher*innen kanadischer Varietäten des Französischen – in der Aushandlung ihrer professionellen Identitäten als Lehrende und zugleich Lernende des Französischen auf. Die Ergebnisse ihrer Studie reflektieren, wie normative und monozentrische Sprachideologien die Identitäten von Sprachlehrpersonen formen und in ihnen für Verwirrung in ihren angestrebten kulturellen Zugehörigkeiten sorgen ebenso wie in ihrer Legitimität als Französischsprechende. Wernickes Artikel wirft wichtige Fragen dazu auf, wie Lehrpersonen, Lernende und Sprecher*innen nicht-dominanter Sprachvarietäten legitime sprachliche Identitäten entwickeln können.

Dem Thema der Sprachideologien widmet sich Carol Chapelle in „Standard Language Hegemony in French Language Teaching in the United States“ aus einer historiographischen Perspektive. In ihrem Beitrag verfolgt sie die Ursprünge und Konsequenzen hegemonischer Standardsprachenideologien im L2-Französischunterricht in den USA. Sie zeigt auf, wie nordamerikanisches Französisch über seine Geschichte hinweg institutionell delegitimiert, diffamiert und schließlich ausgelöscht wurde, indem die mit der Sprache verbundenen kulturellen Praktiken als Folklore abgestempelt wurden. Anhand der Analyse von heutigen Lehrmaterialien illustriert Chapelle die beständigen Konsequenzen hegemonischer Sprachideologien und die fortwährend stigmatisierten (Selbst-)Repräsentationen von Franco-Amerikaner*innen im gegenwärtigen Französisch-

unterricht. In ihrer historischen Feldarbeit hebt sie hervor, wie zentral es ist, Ideologien in ihrer historischen Entwicklung zu verstehen, um ihnen auch entgegenwirken zu können.

Wie zahlreiche der Artikel des *Special Issue* klar machen, sind das Konzept der Plurizentrik und der Fokus auf standardsprachliche Varietäten für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von L2-Lernenden weltweit oft etwas kurz gefasst. Claudia Kunschak schlägt in ihrem Beitrag „From Pluricentricity to Translingual Transcultural Competence – Shifting Paradigms“ daher vor, plurizentrische Zugänge zum L2-Unterricht im Sinne einer translingualen und transkulturellen Kompetenz auszulegen. Anhand empirischer Daten von mehrsprachigen L2-Lernenden an Universitäten in China, Spanien und Österreich zeigt sie die Schwierigkeiten auf, die komplexen sprachlichen und kulturellen Selbstbilder und Erfahrungen von Lernenden und institutionellen Kontexte in plurizentrischen Ansätzen zu erfassen. Kunschak zeigt die Potentiale eines translingualen und transkulturellen Ansatzes auf, um territoriale, statische, homogene und abgrenzbare Auffassungen von Sprache und Kulturen abzubauen und affektive und transformative Potentiale von Sprachenlernen zu nutzen.

Gerade diese affektiven und transformativen Dimensionen sind auch ein zentrales Stichwort in Robert Trains Essay „Contesting Regimes of Variation: Critical Groundwork for Pedagogies of Mobile Experience and Restorative Justice“, in dem er historische Entwicklungen um die Diskussion der Sprachvariation kritisch diskutiert und vorschlägt, sprachliche Variation im Sinne von Mobilität zu sehen. Er bietet umfassende Argumente dafür, re-

duktionistische Standardsprachenideologien durch Ansätze zu ersetzen, die sich dem Wohlergehen und der sozialen Gerechtigkeit von Sprecher*innen widmen, die durch Konzepte wie *(non-)nativeness* oder *(non-)standardness* marginalisiert werden. Train legt in einer fundierten wissenschaftsgeschichtlichen Aufarbeitung dar, wie sprachliche Regimes soziolinguistische Diversität und Variation zumeist als Problem darstellen, welches es mit Standardisierung zu bezwingen gilt. Er analysiert, welche Konsequenzen die Abwertung bestimmter Sprachen und Varietäten für deren Sprecher*innen, die Gesellschaft und die Wissenschaft haben und plädiert für einen kritischen, soziolinguistischen Zugang zum L2-Unterricht, der Sprachvariation als mobile Modi des Spracherlebens anerkennt. Er setzt sich für kritische pädagogische Zugänge ein, die eine Basis für gelebte Mehrsprachigkeit und *restorative justice* bietet. Train verfolgt zutiefst ethische Fragen des Sprachunterrichts und ruft L2-Lehrende und L2-Forschende dazu auf, in sich zu gehen und zu reflektieren, inwieweit wir Menschenleben, die in der Komplexität, Vielfalt und Variabilität der menschlichen Sprache gelebt werden, wertschätzen.

3. IMPLIKATIONEN FÜR DIE SPRACHENPOLITIK IM KONTEXT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus diesen Einblicken für die sprachenpolitische Arbeit im Kontext des Deutschen als Fremdsprache? In den Handreichungen zur sprachenpolitischen Öffentlichkeitsarbeit der Verbände schlägt die Sprachenpolitische Kommission des IDV zahlreiche konkrete Maßnahmen vor und im Folgenden möchte ich den Versuch unternehmen, einige Implikationen für die sprachenpolitische Verbandsarbeit basierend auf den Erkenntnissen der obigen Beiträge zu formulieren.

Das Projekt des DACHL-Gremiums, diese Beiträge in einer Zeitschrift zu sammeln, kommt einer der zentralen Forderungen der Sprachenpolitischen Kommission nach, nämlich über sprachliche Grenzen hinweg zusammenzuarbeiten, unseren Horizont zu erweitern und Synthesen für unser Fach zu ziehen. Zwar beziehen sich die Beiträge nicht notwendigerweise auf DaF, jedoch können zahlreiche Erkenntnisse auch auf den DaF-Unterricht transferiert werden.

Aus den Beiträgen des *Special Issue* geht hervor, welche tiefgreifenden Konsequenzen die oft unhinterfragten sprachlichen Normen, Standardisierungen und Repräsentationen für unser implizites fachliches Selbstverständnis und somit auch für die sprachenpolitische Arbeit haben. Mehrere Autor*innen legen sowohl theoretisch und empirisch dar, welche Identitätskonflikte und Zweifel an ihrer professionellen Legitimation unter Lehrpersonen entstehen können, die sich in den sprachlichen Normen ihrer Unterrichtssprache nicht repräsentiert sehen. Für DaF-Lehrkräfte weltweit ist zumeist die bundesdeutsche Standardvarietät Unterrichtssprache und, wie Jutta Ransmayr (2006; siehe auch Ruck 2020) in ihrer Untersuchung zum Status des Österreichischen Deutsch an mehreren Universitäten in Europa aufzeigt, die österreichische Standardvarietät leidet unter einem beachtlichen Imagedefizit. Nicht nur werden Varianten des Österreichischen Standarddeutsch oft als falsch korrigiert, Studierenden wird nicht selten davon abgeraten, in Österreich zu studieren (da sie „schlechtes“ Deutsch lernen würden), sondern Lektor*innen, die österreichisches Standarddeutsch sprechen, werden auch oft in ihrer Legitimität als DaF-Lehrperson in Frage gestellt. Derartige Ideologien, die Varietäten und sprachliche Identi-

titäten abwerten, wirken sich negativ auf Lehrpersonen aus, die nicht „der“ Norm – sprich der bundesdeutschen Standardvarietät – entsprechen, ungeachtet dessen, ob es L1- oder L2-Sprecher*innen des Deutschen sind (siehe auch eine kürzlich publizierte Untersuchung von de Cillia und Ransmayr 2019 zum Österreichischen Deutsch an österreichischen Schulen). Sprachenideologien ziehen sich durch alle Bereiche des L2-Unterrichts und der L2-Forschung hindurch und, wenn sie unhinterfragt bleiben, halten sie soziale Ungleichheiten und Hegemonien aufrecht und schließen Gruppen, die nicht der Norm, nicht dem Standard des Faches entsprechen, aus. Eine zentrale sprachenpolitische Forderung, die sich damit für die Verbandsarbeit ergibt, ist, sowohl Mehrsprachigkeit als auch die sprachliche Variation innerhalb einer Sprache – sprich die innere Mehrsprachigkeit – zu beachten und sprachenpolitische Aktionen stets über (standard)sprachliche und nationale Grenzen hinweg zu betreiben.

Damit verbunden ist die Frage der Repräsentation – von Sprachen, Varietäten und Sprecher*innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Identitäten. Insbesondere in der Werbung und im Marketing der Verbandsarbeit ist es wichtig zu diskutieren, wer wie (nicht) als legitime Deutschsprecher*in in Werbematerialien repräsentiert wird und warum. Aus mehreren Beiträgen des *Special Issue* geht klar hervor, dass Lernende den Wunsch haben, sprachliche Variation – und somit auch soziokulturelle Variation – breit repräsentiert zu sehen; dies bedeutet also, dass diese auch in den Aktionen der sprachenpolitischen Verbandsarbeit berücksichtigt werden sollen. Lernende können insbesondere dann gut mit sprachlicher Variation in der L2 umgehen, wenn sie metasprachliches Wissen über die Varietäten aufbauen.

Sprich, ein Ziel der Verbandsarbeit sollte es sein, Fortbildungen zu organisieren und Einfluss auf die Lehrer*innenausbildung zu nehmen, um den Erwerb soziolinguistischer Basiskenntnisse und Vermittlungsstrategien im L2-Unterricht in die Aus- und Fortbildungscurricula aufzunehmen (siehe auch Ruck 2020 für Unterrichtsvorschläge für DaF). Möglicherweise sind es genau diese fehlenden Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lehrende in Unsicherheit versetzen, wenn es um ihre Bereitschaft geht, Sprachvariation im Unterricht zu diskutieren.

In diesem Sinne ergeben sich allgemeine Fragen zur Rolle des L2- und damit auch des DaF-Unterrichts für bildungspolitische Ziele. Die alles durchdringenden Ideologien, die wir auf Sprachen, Varietäten und ihre Sprecher*innen projizieren und die somit gesellschaftliche Strukturen prägen, eignen sich als grundlegendes Thema für Fachdiskussionen unter sprachenpolitischen Vertreter*innen, aber auch für den konkreten L2-Unterricht. Diese könnten sich um die Zusammenhänge von Sprache(n) und Gesellschaft drehen und welche Rolle Sprache im Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit zukommt. Um Sprachenideologien sichtbar zu machen, könnten beispielsweise Methoden der soziolinguistischen Spracheinstellungsforschung herangezogen werden: In Workshops hören Teilnehmer*innen verschiedene Sprecher*innen mit unterschiedlichen Varietäten und füllen während des Hörens Fragebögen aus, in denen sie die Varietäten bzw. Sprecher*innen anhand von Adjektiven bewerten. Solche Umfragen können implizite Werte offenlegen und eignen sich als Basis für Diskussionen, die eine kritische

Sprachaufmerksamkeit schaffen können: Was gilt sprachlich als korrekt? Wer bestimmt, was als korrekt gilt? Welche Arten der Sprachverwendung werden als „besser“ oder „schlechter“ angesehen? Wessen Varietäten und Sprachen werden wie kategorisiert und welche gesellschaftlichen Konsequenzen können solche Einstellungen haben? Welche Balance soll in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten zwischen deskriptiven und präskriptiven Sprachbegriffen eingeschlagen werden?

Mit einer Förderung einer kritischen Sprachaufmerksamkeit, die ein Bewusstsein für implizite Ideologien und deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Phänomene schafft, können Lernende zentrale Fähigkeiten erwerben, die ihnen demokratische Mitbestimmung erlauben, soziale Ungerechtigkeiten aufdecken und empathisch auf Personen mit diversen Lebenserfahrungen – im Sinne einer globalen Kompetenz – zugehen. So wichtig marktwirtschaftliche Faktoren für die Lobbyarbeit und Verfechtung der Legitimation des L2-Unterrichts sind, so sehr sind es diese allgemeinen demokratiepolitischen Bildungsziele, die Lernenden Teilhabe an einer mobilen, globalisierten Welt erlaubt, die durch Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt ist. Ein wichtiges, gar ethisches Ziel der sprachenpolitischen Verbandsarbeit, das Vertreter*innen aller Sprachen vereint, kann und soll somit sein, nicht müde zu werden, an die fundamentale Rolle von Sprachen und Mehrsprachigkeit für gesellschaftliche Teilhabe, Mitbestimmung, Emanzipation, Toleranz, Gerechtigkeit, Zugehörigkeit und Identität, also für all das, was uns Menschen ausmacht, zu erinnern. ■

JULIA RUCK (PhD, UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON) IST ASSISTENZPROFESSORIN FÜR SECOND LANGUAGE STUDIES AN DER WEBSTER VIENNA PRIVATE UNIVERSITY, WO SIE DAS SPRACHENZENTRUM UND DAS DEUTSCHPROGRAMM KOORDINIERT. IHRE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE UMFASSEN SOZIO-KULTURELLE UND DISKURSIVE ANSÄTZE ZUM SPRACHENLEHREN/-LERNEN, SPRACHENPOLITIK UND SPRACHENIDEOLOGIEN IM DAF-UNTERRICHT SOWIE INDIVIDUELLE LERNERDIFFERENZEN. SIE UNTERRICHTET DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND ANGEWANDTE LINGUISTIK IM HOCHSCHULBEREICH UND DER ERWACHSENENBILDUNG MIT UNTERRICHTSAUFENTHALTEN IN RUSSLAND, URUGUAY UND DEN USA. SIE VERTRITT DEN ÖDAF IM DACHL-GREMIUM DES IDV.

LITERATURHINWEISE

Beiträge im *Special Issue*

- Ruck, Julia & Naomi Shafer (Hrsg.). 2020. National Standards – Local Varieties: A Cross-linguistic Discussion on Regional Variation in L2 Studies. *Critical Multilingualism Studies* 8(1). <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/issue/view/16>
- Ruck, Julia, & Naomi Shafer. 2020. „Introduction to the Special Issue: National Standards – Local Varieties.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 1–16
- Ruck, Julia. 2020. „The Politics and Ideologies of Pluricentric German in L2 Teaching.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 17–50.
- Kaltenegger, Sandra. 2020. „Standard Language Variation in Chinese – Some Insights from both Theory and Practice.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 51–79.
- Schoonmaker-Gates, Elena. 2000. „The Acquisition of Dialect-specific phonology, phonetics, and sociolinguistics in L2 Spanish: Untangling Learner Trends.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 80–103.
- Trentman, Emma, & Sonia Shiri. 2020. „The Mutual Intelligibility of Arabic Dialects: Implications for the Language Classroom.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 104–134.
- Lado, Beatriz & Carmín Quijano. 2020. „Ideologies, Identity, Capital, and Investment in a Critical Multilingual Spanish Classroom.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 135–164.
- Wernicke, Meike. 2020. „Orientations to French Language Varieties among Western Canadian French-as-a-second-language Teachers.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 165–190.
- Chapelle, Carol A. 2020. „Standard Language Hegemony in French Language Teaching in the United States.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 191–220.
- Kunschak, Claudia. 2020. „From Pluricentricity to Translingual Transcultural Competence – Shifting Paradigms.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 221–250.
- Train, Robert W. 2020. „Contesting Regimes of Variation: Critical Groundwork for Pedagogies of Mobile Experience and Restorative Justice.” *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 251–300.

WEITERE QUELLEN

- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2), hrsg. von Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- de Cillia, Rudolf & Jutta Ransmayr. 2019. *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau.
- Joseph, John E. 2006. *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2021. *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Ransmayr, Jutta. 2006. *Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Sprachenpolitische Kommission des IDV (Hrsg.). 2021. *Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände*. <https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission>
- Shafer, Naomi. 2018. *Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ – von der Idee zu ihrer Umsetzung

MONIKA JANICKA

1. HINTERGRUND DER INITIATIVE

Wie und in welchem Maße sich DL-Verbände sprachenpolitisch engagieren können, war seit längerer Zeit in der Diskussion. Das Interesse war da, aber die Vorstellung, was Sprachenpolitik ist und wie sie betrieben werden kann, schien für viele etwas Abstraktes zu sein, was von bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungsträger*innen und nicht von Sprachenlehrenden beschlossen und umgesetzt wird.

Um den DL-Verbänden die Möglichkeiten des sprachenpolitischen Agierens näherzubringen, wurde bereits 2015 die Delegiertenkonferenz in Lübeck unter dem Motto „Sprachenpolitisches Agieren von Verbänden“ durchgeführt. Zwei Jahre später folgte die während der IDT verabschiedete Freiburger Resolution, deren These 2 sich auf sprachenpolitisches Handeln von Verbänden bezieht:

Um Deutsch im Wettbewerb der Sprachen mehr Gewicht zu verleihen und DaF/DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung angemessen zu positionieren, sollten verbandspolitische Aktivitäten heute klarer denn je bei der Mehrsprachigkeit als Rahmenkonzept

ansetzen. Dies dient der Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen, die zunehmend zu einer vorrangigen Verbandsaufgabe werden soll.¹

In der Freiburger Resolution wurde das Postulat formuliert, dass DL-Verbände stärker als Ansprechpartner für sprachenpolitische Entscheidungsträger*innen „besser wahrgenommen und in die politischen Entscheidungsprozesse einbezogen werden“. Das könne aber nur geschehen, wenn DaF und DaZ eine angemessene Position im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung haben würden. Dazu könne Vernetzungsarbeit beitragen, wenn sie gekoppelt werde mit Initiativen der Deutschförderung v. a. auch im Bereich von Öffentlichkeitsarbeit und Information von politischen und administrativen Entscheidungsträger*innen (ebd.).

2. INITIIERUNG DER SPRACHENPOLITISCHEN KOMMISSION DES IDV

Die Initiative zu einem intensiveren sprachenpolitischen Engagement ging von folgender Bestrebung des IDV aus: Verbandsmitgliedern näherzubringen, wie die in der Resolution allgemein formulierten Handlungsziele in verschiedenen nationalen Kontexten umgesetzt werden können. Die Absicht war

¹ http://www.idt-2017.ch/docs/resolution/Freiburger_Resolution_IDT_2017.pdf

auch, DL-Verbände mit konkreten Strategien des sprachenpolitischen Agierens vertraut zu machen und die Möglichkeiten der Verbände vom sprachenpolitischen Agieren stärker ins Bewusstsein der Verbandsmitglieder zu rücken. Um diese Ziele zu erreichen, wurde die Sprachenpolitische Kommission (SPK) unter der Leitung der IDV-Präsidentin Marianne Hepp initiiert. In das Gremium wurden Vertreter*innen von DL-Verbänden aus geopolitisch verschiedenen Teilen der Welt eingeladen. Die folgenden DL-Verbandsvertreter*innen haben an den Arbeiten der Sprachenpolitischen Kommission mitgewirkt: Marianne Hepp (IDV-Vorstand), Monika Janicka (IDV-Vorstand), Andrea Schäfer (Goethe-Institut), Alvaro Camu (AGPA – Asociación Gremial de Profesoras y Profesores de Alemán en Chile), Keith Cothrun (AATG – American Association of Teachers of German), Irena Horvatić Bilić (KDV – Kroatischer Deutschlehrerverband), Ekadewi Indrawidjaja (IGBJI – Indonesischer Deutschlehrerverband), René Koglbauer (ALL – Association for Language Learning) und Malick Ndao (APAS – Association des Professeurs d'Allemand du Sénégal).

Die Diskussion, die während der ersten Sitzung der SPK stattfand und die ersten Handlungsrichtlinien festlegen sollte, in der die Mitglieder der SPK ihre Erfahrungen hinsichtlich der Sprachenpolitik in den eigenen Ländern oder in der eigenen Region skizzierten, ergab kein besonders optimistisches Bild: Nur wenige Verbände hätten Einfluss auf die sprachenpolitischen Entscheidungen in ihren Ländern. Kontakte zum Bildungsministerium blieben, falls es sie überhaupt gibt, auf einer höflich-politischen Ebene. Die Verbände hätten entweder

keine oder eine eher geringe Wirkungskraft, wenn es um sprachenpolitische Entscheidungen in ihren Ländern geht. Bemerkenswert sei auch, dass der Begriff „Sprachenpolitik“ in manchen Sprachkulturen, wie z. B. in der spanischen, inhaltlich kaum bekannt sei².

3. DER ERSTE SCHRITT – UMFRAGE DER SPK BEI DEN DL-VERBÄNDEN

Da sich die SPK ein breiteres Bild von der Situation im Bereich sprachenpolitisches Agieren der Verbände verschaffen wollte, wurde entschieden, dass zunächst eine Bestandsaufnahme gemacht werden sollte. Mithilfe einer Umfrage, die zwischen Mitte Mai und Anfang Juli 2019 über Google Docs durchgeführt wurde, sollten die Erfahrungen der Verbände hinsichtlich des sprachenpolitischen Agierens erfasst und analysiert werden. An der Umfrage beteiligten sich 81 Verbandsvertreter*innen, die 74 DL-Verbände aus 67 Ländern repräsentierten. Die Antworten differieren von Land zu Land. Zwar erklärten etwa 60 Prozent der Befragten, dass sie sich mit Ideen oder Änderungsvorschlägen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht allgemein und mit dem DaF-Unterricht an ihr Bildungsministerium gewandt hätten. Aber nur knapp die Hälfte davon gab an, dass das Bildungsministerium Stellung zu den Vorschlägen genommen hätte. Weniger als 40 Prozent der befragten Verbandsvertreter*innen gaben an, vom Bildungsministerium eingeladen worden zu sein, um das DaF-Curriculum zu begutachten oder um sich an anderen sprachenpolitischen Initiativen zu beteiligen.

² Auf dieses Problem hat Alvaro Camu aus Chile aufmerksam gemacht.

Die Umfrage zeigte auch, dass die Herausforderungen länderspezifisch variieren: von sinkender Nachfrage nach Deutsch über Mangel an Deutschlehrkräften bis hin zur unzureichenden DaF-Lehrendenqualifizierung.

Vor allem sollte jedoch der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise der IDV-Vorstand die Verbände in ihren sprachenpolitischen Aktivitäten unterstützen könnte. Bei dieser Frage zeichnete sich Folgendes als ausschlaggebend ab:

- Über 70 Prozent der Befragten wünschten sich eine Sammlung von sprachenpolitisch (auch bildungspolitisch) relevanten Dokumenten, die als Quelle der Argumente für die Kommunikation mit Entscheidungsträger*innen dienen könnte;
- 77 Prozent hielten die Zusammenstellung einer Liste von möglichen Partnerinstitutionen/ Mittlerorganisationen, bei denen man bei DaF-Initiativen und -Projekten nach Unterstützung suchen könnte, für relevant bis sehr relevant;
- 76 Prozent hatten den Wunsch, dass ihnen ein Unterstützungsschreiben des IDV zur Verfügung gestellt wird;
- genauso viele Befragte wünschten sich die Unterstützung seitens des IDV bei der Durchführung verschiedener Initiativen;
- über 80 Prozent hielten die Entwicklung einer Handreichung zur sprachenpolitischen Öffentlichkeitsarbeit für relevant bis sehr relevant.

Bei der Frage, auf welche Weise die SPK des IDV den Verband bei der Werbung für die deutsche Sprache unterstützen kann, hielten die DL-Verbände

folgende Aktivitäten für wichtig bis sehr wichtig:

- Entwicklung von Konzepten für gruppenspezifische Werbeveranstaltungen,
- Entwurf möglicher Werbematerialien,
- Fortbildung der Verbandsvertreter*innen im Bereich Werbung für Deutsch.

Darüber hinaus wurden Initiativen wie Infomaterialien zu Best-Practice-Beispielen weltweit sowie Webinare und Onlinekurse zu sprachenpolitischen Angelegenheiten als wünschenswert erwähnt.

Den geäußerten Wünschen nach Unterstützung wollte der IDV-Vorstand entgegenkommen. Während des zweiten Treffens der SPK, das am 2. August 2019 in Leipzig im Anschluss an die IDV-Vertreter*innenversammlung stattfand, wurde beschlossen, dass die SPK ein Dokument verfassen würde, das die in der Bedarfsanalyse genannten Punkte abdecken sollte. Damit war der nächste Schritt zur Entstehung der Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ getan.

4. WAS BIETET DIE HANDREICHUNG „SPRACHENPOLITISCHE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT DER VERBÄNDE“?

Das Dokument, das im Dezember 2020 auf der Website des IDV unter https://www.idvnetz.org/publikationen/handreichungen/Handreichung_SPK.pdf veröffentlicht wurde, besteht aus zwei Teilen: einer Einleitung und sechs Bausteinen für sprachenpolitische Aktivitäten. In der Einleitung werden die Hintergründe der Initiative erklärt sowie Begriffe, die für das Verständnis der Problematik wichtig sind, definiert. Betont wird dabei, dass För-

derung von DaF und DaZ nur im Kontext von Mehrsprachigkeit erfolgreich durchgeführt werden kann. Auch mögliche Ziele der sprachpolitischen Arbeit werden hier expliziert:

- Fremdsprachen als Mehrwert positionieren
- Förderung von Fremdsprachen allgemein, von DaF insbesondere
- Positionierung der Fremdsprachen in der Bildungslandschaft
- Qualitätssicherung des Bildungsangebots eines Landes
- Legitimierung des Berufsstandes und Erweiterung des Arbeitsmarkts für Fremdsprachenlehrer*innen: mehr Arbeitschancen, bessere Vergütung
- Einführung bzw. Ausweitung der Deutschlehrer*innenausbildung im Hochschulbereich
- Stärkung und Sichtbarkeit des Verbands
- Umsetzung des Vernetzungspotentials mit anderen Verbänden, gemeinsames Engagement für Mehrsprachigkeit
- Gewinnung von Fördermitteln für die Verbandsarbeit

(Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände 2021: 6)

Der Hauptteil der Handreichung besteht aus Bausteinen, die verschiedene Facetten der sprachpolitischen Arbeit umfassen. Es wird dabei unterstrichen, dass diese Arbeit ein vielschichtiger und kleinschrittiger Prozess ist, der verschiedene Zielgruppen wie Lernende, Lehrpersonen, Eltern sowie Entscheidungsträger*innen ansprechen und einbeziehen soll.

Der erste Baustein bietet Verweise auf Referenzdokumente, die als Quelle der Argumente für die Förderung von Deutsch als Fremdsprache und/oder als Zweitsprache durch unterschiedliche Maßnahmen und sprachpolitische Aktionen dienen können. Die Argumente lassen sich je nach Bedarf an verschiedene Zielgruppen anpassen.

Der zweite Baustein widmet sich Werbestrategien für Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit. Die Empfehlungen, die nach Zielgruppen geordnet sind, werden durch zahlreiche Praxisbeispiele aus verschiedenen DL-Verbänden konkretisiert. Die Praxisbeispiele haben besonderen Wert, da sie anschaulich dargestellten Aktionen dokumentieren, dass Sprachenpolitik kein abstraktes und unerreichbares Unterfangen sein muss. Ganz im Gegenteil. So zeigen Beispiele von

- Seminaren für Lobbyarbeit, die der amerikanische AATG für seine Mitglieder durchführt,
- Projekten, die der Senegalesische Deutschlehrerverband für Jugendliche durchführt, um sie zum Deutschlernen zu motivieren,
- Deutschclubs für Jugendliche in Togo,
- Briefaktionen, die der französische DL-Verband an Entscheidungsträger*innen gerichtet hat und viele andere Aktivitäten, dass Sprachenpolitik von jedem Verband und unter verschiedenen Umständen betrieben werden kann.

Der dritte Baustein enthält eine Liste von Partnerinstitutionen, die die DL-Verbände bei der Organisation von Veranstaltungen, Konferenzen oder Wettbewerben organisatorisch und/oder finanziell unterstützen können. Sie umfasst sowohl „die gro-

ßen“ Ansprechpartner wie das Goethe-Institut in Deutschland, das Programm Kultur und Sprache im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich oder das Eidgenössische Departement des Äußeren in der Schweiz als auch regional oder national angesiedelte Institutionen, die nur in einem Land oder auf einem begrenzten Gebiet tätig sind. Konkrete Beispiele von gelungener Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen können als eine Fundgrube für DL-Verbände dienen, die nach Ideen und Partnern suchen, um ihre Ziele umzusetzen.

Darauf folgt ein Baustein zu Schreiben an Entscheidungsträger*innen. Darin findet man Textbausteine, die man je nach Bedarf miteinander kombinieren kann, sowie Musterschreiben, die als Vorlage für Schreiben an verschiedene Zielgruppen und Institutionen dienen können.

In den zwei letzten Bausteinen sind Tipps und Beispiele zur Medienarbeit sowie zur Gewinnung neuer Mitglieder zu finden. Baustein sechs schließt mit einem Textvorschlag für Flyer oder Banner, den die DL-Verbände beliebig adaptieren können.

5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das zentrale Anliegen der Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ war, den Blick der DL-Verbände dafür zu schärfen, dass Sprachenpolitik ein prioritärer und un-

umgänglicher Bestandteil der Verbandsarbeit ist. Um die Verbände bei der Erfüllung dieser wichtigen Aufgabe zu unterstützen, präsentiert die Handreichung eine breite Palette an Strategien, Tipps und Best-Practice-Beispielen, die auf verschiedene Kontexte zu beziehen sind. Ziel war es, die DL-Verbände in ihren sprachenpolitischen Aktivitäten zu stärken sowie ihnen sehr konkrete Werkzeuge für die Umsetzung ihrer Ideen anzubieten. Das Dokument ist allerdings vorerst als offenes Dokument aufzufassen. Alle DL-Verbände werden deshalb herzlich eingeladen, das Dokument mit weiteren Tipps und Best-Practice-Beispielen zu ergänzen.

Um die Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ noch zugänglicher zu machen, wurde ein Workshop anberaumt, der während der IDT 2022 in Wien durchgeführt werden soll. Die Veranstaltung wird auch mit dem Ziel durchgeführt, eine Plattform zum Erfahrungsaustausch zu bieten sowie den DL-Verbänden Impulse zu geben, wie sie auf sprachenpolitische Entscheidungen im jeweils eigenen Land Einfluss nehmen können. ■

MONIKA JANICKA WAR IN DEN JAHREN 2012-2018 VORSITZENDE DES POLNISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES UND IST SEIT 2017 ALS VIZEPRÄSIDENTIN IM IDV-VORSTAND TÄTIG. SIE ARBEITET AN DER MARIA CURIE-SKŁODOWSKA UNIVERSITÄT IN LUBLIN, POLEN, ALS WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITERIN AM LEHRSTUHL FÜR ANGEWANDTE LINGUISTIK.

QUELLEN

http://www.idt-2017.ch/docs/resolution/Freiburger_Resolution_IDT_2017.pdf

Sprachenpolitische Kommission des IDV (Hrsg.) (2021): Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände. URL: <https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission>

Was kann ein Verband im Bereich der Sprachenpolitik machen? Praxisbeispiele der sprachpolitischen Tätigkeit des Kroatischen Deutschlehrerverbandes

IRENA HORVATÍĆ BILIĆ

1. ANFÄNGE DER SPRACHENPOLITISCHEN ARBEIT

Der Kroatische Deutschlehrerverband (im weiteren Text: KDV) begann mit der intensiven sprachpolitischen Arbeit vor fast zwanzig Jahren. Die erste große öffentlichkeitsorientierte sprachpolitische Aktion war 2002 die Verabschiedung eines sprachpolitischen Dokuments mit dem Titel *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit*, das der KDV in Zusammenarbeit mit dem Institut für Globalisierung und interkulturelles Lernen – IGI erarbeitet hatte. Unterzeichnet wurde die Resolution von vier Verbänden der Fremdsprachenlehrkräfte (KDV; Kroatischer Französischlehrerverband, Kroatischer Italienischlehrerverband, Kroatischer Spanischlehrerverband), dem Internationalen Deutschlehrerverband, von mehreren Kulturinstitutionen, Mittlerorganisationen und Botschaften europäischer Länder sowie von philologischen Abteilungen mehrerer Fakultäten (vgl. dazu auch den Beitrag von Prof. S. Gehrman in diesem Heft sowie den Text der Resolution auf www.kdv.hr). Das Ziel der Resolution war, die Öffentlichkeit mit dem Bildungsziel der Mehrsprachigkeitskompetenz sowie mit einigen Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts allgemein und des DaF-Unterrichts im Besonderen bekanntzumachen. Hier werden nur einige dieser Prinzipien genannt:

- jeder FS-Unterricht, daher auch der DaF-Unterricht, sollte zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen, denn sie ist die Voraussetzung für Verständigung und Erhaltung des kulturellen Pluralismus in Europa;
- Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Wettbewerbsfaktor und daher unabdingbar für eine wirksame Wirtschaftskommunikation;
- erst das Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist der Anfang der echten Mehrsprachigkeit (Muttersprache plus noch mindestens zwei Fremdsprachen),
- die erfolgreiche Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz hängt wesentlich von einer lernerorientierten Sprachenfolge ab, die ermöglichen sollte, dass Lernende ihre Fremdsprachen frei wählen können, aber auch mit den Sprachen beginnen, von denen sie in ihrem Alltag nicht ständig umgeben sind. Eine andere Fremdsprache am Anfang des Bildungsweges und nicht Englisch als erste Fremdsprache fördert eine effizientere Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz.

Durch die Resolution ist zwar erreicht worden, dass die Sprachenfolge im kroatischen Bildungssystem offenblieb, aber in der Praxis wurde die

Dominanz des Englischen immer stärker, wodurch andere Fremdsprachen kontinuierlich an Lernerzahlen eingebüßt haben. Trotz nachhaltiger Kommunikation mit dem Bildungsministerium kommt es sehr langsam oder nur auf der Ebene einer Empfehlung zur Diskussion über Maßnahmen, die zur Sprachenvielfalt und zur kontinuierlichen Unterstützung der Mehrsprachigkeit mit Deutsch führen würden.

2. BEISPIELE DER SPRACHENPOLITIK VON UNTEN NACH OBEN

In den letzten zehn Jahren hat der KDV versucht, Sprachenpolitik von unten nach oben zu betreiben und Änderungen von unten (*bottom up*) zu bewirken statt sich nur auf Lösungen von oben, von Bildungsbehörden (*top down*) zu verlassen (vgl. zu diesem Ansatz auch den Beitrag von H.-J. Krumm in diesem Heft). Die Ausgangshypothese war, wenn Eltern, SchulleiterInnen und Lernende selbst über Vorteile der Mehrsprachigkeitskompetenz besser informiert sind und ein Bewusstsein für den Wert der fremdsprachlichen Kenntnisse entwickeln, steigt

auch die Nachfrage nach dem FS-Unterricht mit anderen Sprachen als Englisch.

2.1. In Informationsbroschüre „Deutsch öffnet viele Türen“

So wurde 2017 ein Projekt zur Entwicklung einer Informationsbroschüre entworfen und dank der Unterstützung der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Kroatien von dem Auswärtigen Amt gebilligt und finanziert. Unter dem Motto *Deutsch öffnet viele Türen* wird in der Broschüre die Wichtigkeit der fremdsprachlichen Kompetenz als einer von acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen besprochen. Die Broschüre enthält auch persönliche Erfahrungen von Deutschlernenden auf allen Bildungsniveaus, vom Kindergarten bis zum Berufsleben, sowie eine Schilderung von Vorteilen von Deutschkenntnissen in unterschiedlichen Lebensbereichen: Schüleraustausche, Stipendien, Studium im Ausland; wirtschaftliche Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Ländern; Kennenlernen und Verstehen anderer Kulturen sowie Erweiterung des eigenen Horizonts.

Bild 1: Broschüre *Deutsch öffnet viele Türen*, Titelseite sowie Beispiele von zwei weiteren Seiten

Kommuniciranje na stranom jeziku prema europskim je standardima jedna od **osam ključnih kompetencija** koja utječe na obrazovne mogućnosti, a u odrasloj dobi i na poslovne prilike. Uz dobro poznavanje materinskog jezika, znanje još **dvaju europskih jezika** smatra se osnovnom **pretpostavkom uspjeha građana Europe**. To osobito vrijedi za govornike čiji materinski jezici, kao što je u našem slučaju hrvatski, ne spadaju u skupinu takozvanih velikih jezika, a ujedno i glavnih radnih jezika u Europskoj uniji i šire.





Inzwischen sind 15.000 Broschüren gedruckt und mehr als 10.000 bei unterschiedlichen Veranstaltungen und direkt in den Schulen verteilt worden; sowohl während der Einschulung als auch während der Vorbereitung der DrittklässlerInnen auf die Wahl einer zweiten Fremdsprache in der vierten Klasse. Die Broschüre dient noch heute als ein wichtiges Instrument für die sprachenpolitische Arbeit in der direkten Kommunikation mit Eltern, SchulleiterInnen und MitarbeiterInnen der Bildungsbehörden, damit sie über die Wichtigkeit der Fremdsprachen- bzw. Deutschkenntnisse informiert werden.

2.2. Vernetzung innerhalb der Bildungsvertikale im DaF-Bereich

Nach dem Erfolg des ersten Projekts wurde ein weiterer KDV-Projektantrag sowohl von der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland als auch von dem Auswärtigen Amt unterstützt und mit einem Betrag von über 10.000 Euro finanziert. Das Hauptziel des Projekts war, die Kontinuität beim Deutschlernen während zwölf Jahre der primären und sekundären Bildung sicherzustellen. Die Idee war, der Praxis des Abwählens der zweiten Fremdsprache Deutsch vorzubeugen und DaF-Lernende zu motivieren, nach der positiven Erfahrung des

Deutschlernens in der Grundschule mit dem Deutschlernen in der 9. Klasse weiterzumachen. In Kroatien beginnt man in der 9. Klasse mit der mittelschulischen Ausbildung in Gymnasien und berufsbildenden Schulen. An dem Projekt mit dem Titel *Stärkung der DaF-Vertikale im kroatischen Bildungssystem* waren 19 Schulen in 7 Städten in ganz Kroatien mit mehr als 200 Deutschlernenden beteiligt. Die Voraussetzung für die Beteiligung an dem Projekt war eine Vernetzung von Grund- und Mittelschulen. In jeder Stadt bildeten zwei Grund- und eine Mittelschule ein Dreieck bzw. ein Netzwerk, das nach Themenbereichen in kleinere Gruppen aufgeteilt wurde. Das Rahmenthema *Eine Tour durch meine Region / meine Stadt* wurde in sechs kleineren Teams mit sechs Schwerpunkten bearbeitet. Diese waren wie folgt: die Geschichte der Region, geographische/landschaftliche Eigenschaften, sprachliche Besonderheiten (Dialekt, interessante Wörter/Wendungen), Veranstaltungen/Feste durch das Jahr, Sehenswürdigkeiten, etwas ganz Einmaliges. Das geplante Endprodukt waren Ausstellungen mit Bildmaterial und Texten zu einzelnen thematischen Aspekten in den Schulen des jeweiligen Netzwerks. Das Ziel der Ausstellungen war einerseits, das Projekt und seine Ergebnisse der Öffentlichkeit vorzustellen und gleichzeitig für Deutsch zu werben. Andererseits sollten die BesucherInnen der Ausstellungen pro Thema zwei Beiträge auswählen, die in das zweite Endprodukt – ein Jahreskalender für 2021 – integriert werden sollten. Obwohl wegen der Pandemie keine richtigen Ausstellungen für die Öffentlichkeit in den Schulen stattfinden konnten, wurden sehr interessante Beiträge für den Kalender ausgewählt. Jeder thematische Schwerpunkt erschien in zwei Monaten des Kalenders und jedes Netzwerk erhielt im Dezember 2020 seinen individuellen Kalender, mit

dem eine zweite große Aktion als Werbung für Deutsch beginnen konnte. Jedes Netzwerk bereite einen Brief mit Weihnachts- und Neujahrsgrüßen vor, in dem auch das Projekt und seine Ziele vorgestellt wurden. So wurden Festtagsgrüße und jeweils ein Kalender an Behörden der lokalen und regionalen Verwaltung, an kulturelle Einrichtungen und SchulleiterInnen anderer Schulen in der Region geschickt. Das Team aus Zagreb schickte seine Weihnachtspost unter anderem auch an den Staatspräsidenten und den Premierminister, an Ministerien und Bildungsagenturen. Die ganze Aktion hat großen Anklang gefunden und wurde

auch wiederholt in den Medien dargestellt.

Obwohl das Projekt offiziell bis Ende 2020 dauerte, setzen die Netzwerke den aktuellen Kalender als Anlass für weitere Werbeaktionen ein. Sie weiten die Zusammenarbeit mit anderen Partnerinstitutionen aus, indem beispielsweise Ausstellungen in Bibliotheken organisiert werden. Plakate, Texte und Bildmaterialien aus den Kalendern werden in den Schulen noch immer präsentiert, damit die Aufmerksamkeit der Eltern und SchülerInnen, die gerade vor der Einschulung stehen, auf Deutsch und Fremdsprachenkenntnisse gerichtet wird.

Bild 2: Projekt *Stärkung der DaF-Vertikale im kroatischen Bildungssystem*



2021 Februar Veljača

MO	DI	MI	DO	FR	SA	SO
PON	UTO	SRI	ČET	PET	SUB	NED
	1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30

3. LÖSUNGSVORSCHLÄGE AN DAS MINISTERIUM

Die Situation mit der abnehmenden Zahl der Lernenden einer zweiten Fremdsprache (an der ersten Stelle Deutsch, gefolgt von Italienisch und Französisch) ab der vierten Klasse der Grundschule hat sich besonders seit Anfang dieses aktuellen Schuljahres 2020/2021 verschlechtert. Das war ein Alarmsignal für die Notwendigkeit einer erneuten direkten Kommunikation mit dem Ministerium. Der Faktor, der zur drastischen Abnahme der Lernerzahlen im Vergleich zu den Schuljahren davor führte, war die Einführung der Informatik als eines neuen Wahlfachs ab der 1. Klasse und als Pflichtfach in der 5. und 6. Klasse der Grundschule. So stand der FS-Unterricht über Nacht im Konkurrenzverhältnis zur Informatik. Als Vorbereitung für einen Antrag an das Bildungsministerium wurde eine eingehende Analyse der Lernerzahlen für die erste Fremdsprache (Pflichtfach ab der 1. Klasse) und für die zweite Fremdsprache (Wahlfach ab der 4. Klasse) durchgeführt. Weiterhin wurden Statistiken über die Zahl der Studierenden an Philologischen Fakultäten in ganz Kroatien eingeholt, die zeigten, dass Abteilungen für Deutsch und Französisch beispielsweise an einigen Fakultäten nicht mehr alle Studienplätze belegen können. Vom Kroatischen Arbeitgeberverband und dem Kroatischen Arbeitsamt bekamen wir Informationen über Beschäftigungsbereiche, in denen MitarbeiterInnen mit guten Fremdsprachenkenntnissen gesucht werden. Auf Basis der genannten Analysen wandten sich der KDV und der Kroatische Französischlehrerverband, unterstützt durch die Botschaften von Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland, im Februar 2021 gemeinsam mit einem Reformentwurf an das

Ministerium, in dem die Einführung von zwei obligatorischen Fremdsprachen verlangt wurde. Als Folgeaktion wurde gleich ein Runder Tisch zur Situation des Fremdsprachenunterrichts im kroatischen Bildungssystem angekündigt. Eine Arbeitsgruppe, die sich aus VertreterInnen der beiden Botschaften, des Goethe-Instituts, des Deutschen akademischen Austauschdienstes, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der Alliance Française Zagreb, des Büros der Europäischen Kommission in Zagreb und der Präsidentinnen der Französisch- und Deutschlehrerverbände zusammensetzte, arbeitete das Programm des Rundtischgesprächs unter dem Titel *Europatag 2021. Fremdsprachenkenntnisse – ein gemeinsamer europäischer Wert* aus. Die Veranstaltung fand am 6. Mai 2021 kurz vor dem Europatag im Online-Format statt und wurde medial begleitet. Hohe GastrednerInnen des Rundtisches waren neben Ihren Exzellenzen, den Botschaftern Deutschlands und Frankreichs, ein Staatssekretär aus dem Bildungsministerium und eine Vertreterin der Europäischen Kommission aus der Generaldirektion – Bildung, Jugend, Sport und Kultur, Abteilung B.2 für Schulen und Mehrsprachigkeit. Im zweiten Teil des Rundtisches beleuchteten SchulleiterInnen, Eltern, ProfessorInnen der Germanistik- und Romanistikstudien sowie VertreterInnen der Arbeitgeber im Tourismus und des Arbeitsamtes durch ihre Kurzbeiträge die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen aus der Perspektive des schulischen und beruflichen Alltags. Das Ministerium zeigte Bereitschaft für die Fortsetzung eines partnerschaftlichen Dialogs und kündigte die Möglichkeit bestimmter Veränderungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit innerhalb eines Aktionsplans für den Zeitraum 2021 - 2023 an.

4. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNG

Anhand der Erfahrung mit sprachpolitischen Aktivitäten können wir im Namen des KDV betonen, dass es keine einheitliche Strategie gibt, der DeutschlehrerInnenverbände und Verbände, die sich für andere Fremdsprachen einsetzen, folgen könnten. Jedes Land zeichnet sich durch ein spezifisches Bildungssystem aus, in dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Position behaupten kann und muss, abhängig von vielen anderen gesellschaftspolitischen, traditionsbedingten, wirtschaftlichen und sonstigen Rahmenbedingungen. Weiterhin kann der KDV bestätigen, dass Sprachenpolitik von unten nach oben in Kombination mit nachhaltiger partnerschaftlicher Kommunikation mit allen zuständigen Bildungsbehörden eine Daueraufgabe und -herausforderung

ist. Was aber unserer Meinung nach allen Fremdsprachenlehrkräften weltweit gemeinsam ist, insbesondere den Lehrenden anderer Sprachen als Englisch, ist ihr Engagement für ihr Fach, für die Schaffung von Rahmenbedingungen, in denen ihre Lernenden eine Schlüsselkompetenz für ihr künftiges Berufsleben und lebenslanges Lernen entwickeln können. Eine wichtige Rolle der Fremdsprachenlehrkräfte ist, ihre Lernenden nachhaltig daran zu erinnern, dass Mehrsprachigkeitskompetenz während der Ausbildung, aber auch lebenslang, jeder Person viele Türen öffnen kann. Wir hoffen, dass in dem vorliegenden Beitrag dargestellte Beispiele sprachpolitischer Arbeit im Kroatianischen Deutschlehrerverband von anderen DL-Verbänden als Inspiration für ihre eigenen sprachpolitischen Aktivitäten genutzt werden können. ■

DR. IRENA HORVATÍĆ BILIĆ IST LEHRENDE AN DER JURISTISCHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT ZAGREB IM BEREICH DER FACHSPRACHEN DEUTSCH UND ENGLISCH FÜR ANGEHENDEN JURISTEN. SEIT 2012 IST SIE VORSITZENDE DES KROATISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES UND ALS MITGLIED DER SPRACHENPOLITISCHEN KOMMISSION ARBEITET SIE AUCH MIT DEM IDV ZUSAMMEN. IHRE WISSENSCHAFTLICHEN INTERESSEN UMFASSEN MEHRSPRACHIGKEIT UND TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK SOWIE SPEZIFIKA DES FACHSPRACHENUNTERRICHTS. SEIT MEHR ALS 15 JAHREN IST SIE AUCH ALS AUTORIN VON DAF-LEHRWERKEN TÄTIG.

QUELLE

Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit, <http://www.kdv.hr/index.php/initiativen/162-zagrebacka-rezolucija-o-visejezicnosti>

Über die kooperative Verbandsarbeit in Brasilien Best-Practice-Beispiele

GISELA HASS SPINDLER, CINTEA RICHTER, JÉSSICA FINGER, ANGELITA LOHMANN,
TITO LÍVIO CRUZ ROMÃO, EBAL SANT'ANNA BOLÁCIO FILHO, ROSANA DOS SANTOS
GONÇALVES BUSTAMANTE, ANA HELENA BRANCO MAIA UND HELGA ARAÚJO

ABraPA ist der Dachverband der sieben regionalen Deutschlehrerverbände Brasiliens mit 812 Mitgliedern im Jahr 2020 (ARPA in Rio Grande do Sul, ACPA in Santa Catarina, APPLA in Paraná, APPA in São Paulo, APA-RIO in Rio de Janeiro, AMPA in Minas Gerais und APANOR im Norden und Nordosten). Zurzeit ist ABraPA sehr engagiert, seine sprachenpolitische Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen zu stärken, und möchte in dem vorliegenden Beitrag über ausgewählte Best-Practice-Beispiele zum Thema „Kooperation mit unterschiedlichen Partnern“ berichten. Denn seit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie bemerken wir eine sich vertiefende Vernetzung der Regionalverbände und einen größeren Austausch zu Umsetzungsmöglichkeiten der Verbandsarbeit, die uns erneut als Anregung dienen, die Zusammenarbeit weiter zu intensivieren. Seit 2020 konzentrieren sich die verschiedenen Aktivitäten nicht nur auf den regionalen, sondern auch auf den nationalen Bereich. Das heißt, Veranstaltungen und Angebote, die von den regionalen Verbänden organisiert und von den Regionalmitgliedern besucht wurden, können jetzt auch den Mitgliedern aus anderen Regionen angeboten werden.

Vor diesem Hintergrund fand auch der 11.

Brasilianische Deutschlehrerkongress statt. Aufgrund der Pandemie konnte er leider nicht im Jahr 2020 in São Paulo stattfinden. Deshalb haben wir uns ein neues Online-Format mit mehreren Folgen ausgedacht. Die Treffen werden im Jahr 2021 weiterhin stattfinden, um die Fortbildung sowie die Integration der Deutschlehrkräfte in Brasilien während der Coronakrise zu ermöglichen. Eine neue Kongresskommission wurde gegründet, die zusammen mit den sieben Regionalvertreter*innen, mit dem Goethe-Institut und der schon bestehenden Kongresskommission die nächsten Aktivitäten planen soll.

Nun kamen wir zu dem Entschluss, einen Teil des Kongressprogramms in Form der Webinarreihe **“Deutsch vernetzt”** anzubieten. Es ist uns gelungen, vier Veranstaltungen im Laufe des 2. Halbjahres 2020 durchzuführen. Das Programm bot eine Abwechslung zwischen Theorie und Praxis mit Vorträgen, Minikursen und Workshops, die von Juli bis November stattfanden und je nach Interesse der Teilnehmer*innen und Verfügbarkeit der Referent*innen angeboten wurden.

Diese Webinarreihe wurde per Zoom durchgeführt. Einem professionellen Zoom-Konto ist es zu

verdanken, dass an den Fortbildungsmaßnahmen bis 100 Personen ohne Zeitbegrenzung teilnehmen konnten. Die Vorträge wurden über das Zoom-Konto des Goethe-Instituts angeboten, um 500 Zulassungen zu ermöglichen. Insgesamt beteiligten sich 450 Besucher*innen. Für jede Präsentation hatten die Referent*innen 90 Minuten zur Verfügung inkl. Moderation und Interaktion der Teilnehmer*innen im Chat. Mehrmals wurden auch andere Apps genutzt, um Gruppenarbeiten oder Umfragen durchzuführen, und auch um die Interaktion der Teilnehmer*innen zu ermöglichen.

Die Voreinschreibungen liefen über Google-Forms. Am Tag zuvor bekamen die Teilnehmenden den Zoom-Zugangslink für den Event mit ein paar Tipps zum Meeting sowie Informationen zur Dauer, zur Nichtaufzeichnung der Veranstaltung und um die Infos zur Ausstellung der Zertifikate bekannt zu machen.

Das Programm wurde in vier Folgen sehr vielfältig aufgebaut. Der DAAD mit seinen Lektor*innen, das Goethe-Institut, die Verlage, Deutschlehrende an den Unis und Schulen, weitere Stiftungen und die Zentrale für Arbeit und Fachvermittlung tagten freiwillig mit. Vom 29. bis 31. Juli 2020 bei Folge 1 hatten wir zwei Hauptvorträge, die die Themen „Sprachsensibler Fachunterricht“ und „Motivations- und selbstkonzeptförderliches Feedback im DaZ/DaF-Unterricht“ aufgegriffen haben. Dazu kamen noch zwei Workshops, und zwar über Erklärvideos im DaF-Unterricht und zum Einsatz von Bitmojis im Online-Unterricht. Am 17.-18. September bei Folge 2 stand das Thema „Zum Design der Deutschlehrerkarriere mit dem Europäischen Profilraster“ im Fokus. Der erste Workshop war dem

Thema „Geschichten erzählen im Kindergarten“ und der zweite „Improvisationstheater – Übungen im Präsenz- und Online-Unterricht“ gewidmet. Am 29.-30. Oktober folgte eine Fortbildung mit Beiträgen der Verlage. Der Hueber Verlag präsentierte das Thema „Wege zum Seh-Hörverstehen“. Darüber hinaus wurden zwei Workshops angeboten: „Hör zu, mach mit, mach's nach, mit Karaoke und Co.“ vom Cornelsen Verlag und „Digitale Lernszenarien im Kindergarten und in der Grundschule“ vom Klett Verlag. Am 26.-27. November fand die letzte Folge aus dieser Fortbildungsreihe im Jahr 2020 statt. Der Vortrag widmete sich dem Thema über „Arbeit finden in Deutschland – Infos für Deutschlehrkräfte als Multiplikatoren“. Mit dem Workshop „Die Entwicklung von digitalen Kompetenzen im DaF-Unterricht“ beendeten wir diese Webinarreihe im Jahr 2020.

Zurzeit planen wir weitere Folgen in diesem Online-Format für das Jahr 2021. Die erste soll im April mit einem Vortrag über Ethik in der Erziehung beginnen und einen Austausch unter den Deutschlehrer*innen in den Bereichen Methodik/Didaktik ermöglichen. Geplant ist eine Runde, in der die Deutschlehrenden ihre Best-Practice-Beispiele präsentieren und gemeinsam besprechen.

Informationen zu den Veranstaltungen und Programmen, die von regionalen DL-Verbänden organisiert werden, folgen in den nächsten Abschnitten.

ARPA: MUSIK- UND THEATERFESTIVAL

Das Musik- und Theaterfestival wird jährlich seit 2001 im Bundesland Rio Grande do Sul in

Südbrasilien durchgeführt, wo durch die deutsche Einwanderung dem Pflegen der deutschen Sprache großen Wert beigemessen wird. Viele Schulen bieten Deutsch in ihren Curricula an und es wurde seit eh und je im Deutschunterricht gesungen, gespielt und getanzt. Bei den Schulfesten und Schulfestivals waren die Deutschlernenden immer sehr aktiv dabei. In den Fortbildungskursen präsentierte man den Deutschlehrkräften kurze Szenen und Sketche. Man fing an, Workshops und Minikurse in den Seminaren anzubieten, um die Idee des Theaters im Unterricht zu verbreiten und um die Qualität der Theatervorstellungen zu verbessern. Das Hauptziel war, die Sprache mit Emotionen zu verbinden, um die Kommunikation und Sozialisierung der Schüler*innen zu fördern.

Im Jahr 2001 organisierte der Verband ARPA das Musik- und Theaterfestival zum ersten Mal und führte es danach jährlich in drei Regionen (Ost, West und Nord) im Bundesland Rio Grande do Sul durch, mit der Ausnahme im Jahr 2020, als wegen der Pandemie die Veranstaltung ausfiel. Alle Schulen, die Deutsch im Curriculum hatten, und alle Lehrkräfte, die Mitglieder im Verband waren, konnten mit ihren Schulklassen an dem Festival teilnehmen. Es gab verschiedene Möglichkeiten, mitzumachen. Die Schüler konnten ein Lied inszenieren, eine neue Version eines Märchens spielen, eine Fernsehshow nachmachen oder etwas Neues gestalten, ein Gedicht dramatisieren, ein Buch nacherzählen, das Ergebnis eines Unterrichtsprojekts vortragen, ein Musical inszenieren, singen oder tanzen. Drei Kategorien wurden aufgenommen: Grundschule I (4.-5. Kl.), Grundschule II (6.-9. Kl.) und Sekundarstufe (10.-13. Kl.). In einigen Regionen kamen auch manchmal ein paar Präsentationen (oder ein Teil

davon) im Dialekt vor, denn es gibt noch sehr viele Leute in unserem Bundesland, die den Dialekt ihrer Vorfahren bis heute sprechen. Des Dialektes bedienen sich auch Kinder, die Hochdeutsch erst in der Schule lernen.

Eine Partnerschaft mit der Fachberatung (ZfA), dem Goethe-Institut, mit Schulen/Schulgemeinden und Stadtverwaltungen wurde gebildet, die sich den Organisationsaufwand und die Finanzierung teilten. Die ARPA war für das Verschicken des Einladungsbriefts mit den Teilnahmebedingungen wie Termine, Zahl der Vorstellungen, Kategorien und Schülerzahl pro Schule, die Präsentationssprache, die Evaluationskriterien, Preisvergabe und Einschreibungsbogen verantwortlich. Außerdem kümmerte sich der Verband um die Werbung, auch in der Presse und im Fernsehen, bestimmte und bestellte die Preise (ein Preis pro Schüler*in, im Durchschnitt also für 500 Teilnehmer*innen) wie Mäppchen, Seitenmarker, Aufkleber, Kulis, Schlüssel- oder Taschenanhänger, Notizblöcke ...). Eine Jury wurde für jedes Festival gebildet mit je einem Vertreter oder einer Vertreterin der Partnerinstitutionen: Fachberatung, Goethe-Institut, Schulgemeinde, Stadtverwaltung, Student*innen des IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Alemão), die als Aufgabe hatten, einen Evaluationsbogen nach den vorgegebenen Kriterien auszufüllen. Zu beurteilen waren die Qualität, Originalität und Kreativität der Vorführungen, aber auch die Rollenverteilung, die Anwendung von weiteren theatralischen Mitteln und die Strukturierung der Präsentation. Die Schule/Schulgemeinde vor Ort kümmerte sich um die Räumlichkeiten, die Dekoration und technische Geräte. Außerdem mussten sie sich auch oftmals um die Mahlzeiten der Teilnehmer*innen kümmern. Mehr-

mals war es so, dass die Eltern das Mittagessen für alle vorbereiteten.

„Warum spielst du Theater in deutscher Sprache?“ Auf diese Frage antworteten die Schüler so: „weil ich gerne Deutsch zu Hause und mit meinen Schulkameraden spreche“ (F.S.); „weil ich mich nicht schäme, Theater zu spielen, weil ich gerne singe und tanze, und gerne verschiedene Kleider trage“ (P.S.); „weil ich gerne Tiere nachmache und deren Stimmen imitiere“ (M.S.); „weil ich lernen möchte, besser Deutsch zu sprechen. Obwohl ich heute in dem Stück kein Wort sprach, habe ich durch das Hören viel gelernt“ (M.K.).

Im Jahr 2021 haben wir als Ziel, das Festival als ein Kulturfestival online anzubieten. Schulen werden eingeladen, Theater-, Musik-, Tanz- oder andere künstlerische Videos ihrer Schulklassen einzusenden. Details werden zurzeit noch bestimmt und Ergebnisse können dann während und nach der geplanten Woche der Deutschen Sprache vom 12.-21. Juni veröffentlicht und angesehen werden.

APANOR: EIN TREFFEN VON DEUTSCHLEHRENDEN

Mit ca. 50 Mitgliedern umfasst der Nord- und Nordostbrasilianische Deutschlehrerverband APANOR zwei sehr große Regionen Brasiliens, in deren Landeshauptstädten Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Sprachinstituten, PASCH-Schulen u. a. gelernt wird bzw. DaF-Lehrende an drei Universitäten (in Belém, Fortaleza und Salvador) ausgebildet werden. Dies wird selbstverständlich nur durch gut funktionierende Zusammenarbeit erreicht, in diesem Fall insbesondere mit dem Goethe-Institut (Salvador/Bahia) und den für beide Regio-

nen zuständigen DAAD-Lektoraten in Fortaleza und Belém. Eines der besonders erwähnenswerten Ergebnisse dieser Partnerschaften ist das Regionale APANOR-Deutschlehrendentreffen, das normalerweise im Zwei-Jahres-Takt stattfindet. Das letzte Treffen war eine zweitägige Tagung, die am 1.-2. November 2019 an der Universidade Federal do Ceará (Fortaleza) stattfand und an der ca. 40 APANOR-Mitglieder und DaF-Studierende aus verschiedenen Städten der zwei oben genannten Großregionen teilnahmen. In dieser Zusammenarbeit war die Universität im Auftrag der Casa da Cultura Alemã für die Räumlichkeiten und deren Infrastruktur verantwortlich und der Verband für die Organisation vor Ort. Zusammen mit dem Goethe-Institut und dem DAAD baute man das Programm auf. Für Reisekosten und Unterkunft bekamen die Lehrenden eine Unterstützung, da die Entfernungen in Nordbrasilien enorm sind.

Das Tagungsangebot reichte von Kurzvorträgen über DaF-Schulungen bis hin zu organisatorischen Diskussionen des Verbandes. Die DaF-Studierenden hatten die Möglichkeit, ihre Abschlussarbeiten zu präsentieren oder über ihre Praktika zu berichten, was zu einer hervorragenden Integration zwischen Lehrenden und Studierenden führte. Wegen der Pandemie wird das nächste Treffen, das 2021 in Salvador stattfinden sollte, höchstwahrscheinlich als Online-Tagung stattfinden müssen.

APA-RIO: LITERATURKREIS

Im März 2020 wurden die bereits zur Tradition gewordenen Literaturkreise des Deutschlehrerverbandes von Rio (APA-Rio) und der Bibliothek des Goethe-Instituts Rio ausgeschrieben und erhielten insgesamt 26 Anmeldungen (13 für den Lite-

raturkreis C1 und 13 für den Literaturkreis B1). Ziel dieses Kreises ist es, deutschsprachige literarische Bücher und Kurzgeschichten während eines Semesters zu Hause zu lesen und sie dann in einem zweiwöchigen Takt beim Treffen im Gremium zu analysieren, zu besprechen, zu interpretieren (zum Teil mit der Unterstützung einer Literaturfachperson). Beide Kreise werden von erfahrenen Kollegen und Kolleginnen geleitet, die die Bücher sehr gewissenhaft auswählen, was zu einer Bereicherung im Verständnis der ausgewählten Werke führt.

Kurz vor dem ersten Treffen im Jahr 2020 wurde allen klar, dass wir beide Kreise online durchführen müssen. Die Teilnehmer*innen wurden gefragt, ob sie im neuen Format weitermachen könnten bzw. möchten. Bis auf sehr wenige Ausnahmen waren alle einverstanden und die Kurse konnten anfangen, auch wenn es beim Literaturkreis C1 technische Probleme gab, weil einige ältere Teilnehmer*innen Schwierigkeiten mit der für sie neuen Technik hatten. Da wir die Bücher in Deutschland bestellt hatten und sie traditionell am ersten Abend abgeholt wurden, war es eine logistische Herausforderung, sie den Teilnehmer*innen zukommen zu lassen. Doch insgesamt war dieses erste Online-Semester jedoch ein Erfolg.

Dieser Erfolg hat uns ermutigt, beide Kreise im 2. Semester (August-Dezember 2020) komplett online anzubieten. Für den Literaturkreis C1 hat die Bibliotheksleitung den Teilnehmer*innen angeboten, die Bücher der Onleihe kostenlos zu bekommen, so dass die Kosten für den Bücherkauf entfielen. Im Fall des Literaturkreises B1 haben wir uns nur mit Kurzgeschichten beschäftigt, die frei und kostenlos online zu lesen waren. Auf diese Weise konnten wir das logistische Problem der

Buchbestellung umgehen. Die Resonanz der nun brasilienweit beworbenen Literaturkreise war sehr groß, sodass wir insgesamt 38 TeilnehmerInnen begrüßen konnten (14 im LK C1 und 24 im LK B1) und den Literaturkreis B1 sogar in zwei Gruppen einteilen mussten.

Die größte Herausforderung für diese erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen dem Deutschlehrerverband und der Bibliothek des Goethe-Instituts Rio war dieses Jahr die plötzliche Umstellung auf das Online-Format. Die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten wurden aber überwunden, was sogar zur erwähnten landesweiten Öffnung beitrug. Seit dem 15. März 2021 haben wir zwei neue Gruppen, die sich dieses Jahr ausschließlich mit Kurzgeschichten befassen: eine Gruppe mit 13 Teilnehmer*innen (Literaturkreis C1), die andere mit 17 Teilnehmer*innen (Literaturkreis B1). Wir hoffen auf eine tolle Zusammenarbeit mit neuen Erfahrungen und Kenntnissen.

APPA: 2020 – HERAUSFORDERUNGEN UND ERKENNTNISSE

Traditionell bietet APPA den Mitgliedern mehrere Fortbildungen im Jahr an. Im März 2020 wurden wir von der Pandemie überrascht und der Unterricht musste nun plötzlich online stattfinden. Ein Fortbildungskurs war gerade gestartet, als alles auf einmal stoppte. Zum Glück konnte die Referentin ihr Zoom-Konto nutzen und den Kurs weiterhin anbieten. So kam es, dass wir eine Reihe von Nachfragen nach Kursen bekamen und sofort anfangen, Veranstaltungen zu realisieren. Das Online-Format kam während des Jahres gut an, denn es konnten jetzt auch Lehrende aus anderen Regionen, die weit entfernt gelegen sind, teilnehmen. Das führte

dazu, dass wir an dieser Online-Fortbildung mehr Interessierte als je zuvor hatten. So viele, dass wir den Kurs im 2. Semester erneut angeboten haben, aber diesmal mit zwei Lehrerinnen und zwei Gruppen.

In den ersten Monaten erhöhte sich die Nachfrage nach Online-Tools, sodass wir vier Fortbildungen zu diesem Thema angeboten haben, einige sogar zweimal im Semester. Im Mai ging es mit dem Minikurs „Online Werkzeuge entdecken – die Google for Education Tools“ los. Ein zweiter Workshop „Kommunikationsorientierter Online-Unterricht“ fand auch noch im Mai statt. Im Juni wurde ein Webinar zum Thema „Zooming in – Zoom im Online-Unterricht“ präsentiert und im September war der Workshop „Online-Tools im DaF-Unterricht“ an der Reihe. Als Referentinnen konnten wir jederzeit mit den Deutschlehrerinnen rechnen, die Mitglieder in der APPA sind, da mehrere schon gute Erfahrungen mit Online-Tools gemacht hatten.

Da die Nachfrage nach Fortbildungen im Laufe des Jahres stieg, bekamen wir auch eine Unterstützung von den Verlagen Klett, Hueber und Cornelsen. Die traditionellen Verlagspräsentationen fanden zwischen August und September statt, die auch Tipps und neue Werkzeuge für den Online-Unterricht vorgestellt haben. Und nicht zuletzt möchten wir von einer Webinarreihe berichten. Die Frage war: „Wie kann die Lehrkraft die vier Fertigkeiten online fördern?“. Die eingeladenen Referentinnen und Referenten haben darüber mit unseren Mitgliedern diskutiert, Fragen beantwortet, neue Vorschläge gegeben und dadurch unseren Unterricht bereichert. Nun feiern wir trotz der Pandemie in Bezug auf

unsere Fortbildungen einen Teilnehmerrekord: 633 Deutschlehrende und Student*innen konnten wir im Jahr 2020 erreichen.

ABRAPA - KOMMUNIKATION UND MEDIEN

Die Zeitschrift „Projekt“ wurde im Jahr 2005 gegründet und seitdem obliegt ihre Redaktion dem ABraPA-Vorstand. Sie wird einmal im Jahr im digitalen Format herausgegeben. Als Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache beschäftigt sie sich mit Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts und mit der Verbindung dieser so wichtigen Komponenten, die einen erfolgreichen Unterricht ausmachen. Sowohl akademische Texte als auch Ideen zur Unterrichtspraxis werden darin veröffentlicht und somit für viele Lehrkräfte zugänglich. So ein wertvolles Austauschwerkzeug ist nur dank der Zusammenarbeit von vielen Freiwilligen, die als Redaktionsteam zusammenwirken, möglich. Es sind Partner aus verschiedenen Universitäten, Schulen und anderen Sprachinstitutionen. Der dauerhafte Austausch mit und unter diesen Teilnehmer*innen trägt zu einer Qualitätssicherung der Texte und zu einer seriösen Auswahl der Themen bei. Eingereichte Manuskripte unterliegen einem Begutachtungsverfahren durch mindestens zwei *peer reviewer*. Außerdem treten einige Verlage als Sponsoren ein und ermöglichen somit eine professionelle Gestaltung der Zeitschrift im digitalen Format sowie einen professionellen Webseitenunterhalt. Alle Mitglieder der ABraPA können beitragen und ihre Texte auf Portugiesisch oder auf Deutsch einreichen. Die Zeitschrift ist auf der Website der ABraPA unter Publikationen zu finden.

Der ABraPA-Verband verfügt übrigens über drei **Hauptkanäle**, die zur Kommunikation mit seinen Mitgliedern dienen: die Internetseite des Verbandes (<https://www.abrapa.org.br/>), das Facebook-Konto (<https://www.facebook.com/abrapa.brasil.16>) und das Instagram-Konto (https://www.instagram.com/abrapa_infos/). Wöchentlich werden neue Projekte, Nachrichten und Angebote auf der Webseite und in den sozialen Netzwerken veröffentlicht, die Bezug zu der Welt der deutschen Sprache in Brasilien und weltweit haben. Außerdem werden die Kanäle oft zur Information über ABraPA-Veranstaltungen gebraucht, wie z. B. der Online-Kongress *Deutsch vernetzt*, die Literaturkreise, die Deutschlehrer*innentagungen.

Das Instagram-Konto wurde ursprünglich im Jahr 2020 zur Veröffentlichung des Deutschlehrerkongresses erstellt, aber auch später als allgemeines Kommunikationsmittel eingesetzt, um die Kommunikationsreichweite des Verbandes zu erweitern.

Für den *Deutsch vernetzt*-Kongress wurden Plakate und Flyer mit Links und Beschreibungen der Online-Vorträge und Workshops entwickelt, um den Zugang zu den Veranstaltungen zu erleichtern. Dadurch konnten die Mitglieder alle Informationen zu den Referierenden und deren Beiträge konzentriert an einer Stelle finden.

ZUM SCHLUSS

Die Pandemie hat uns als nationalem DL-Verband eine Reihe von Einschränkungen und Heraus-

forderungen auferlegt. Gleichzeitig hat sie uns einen immensen Fortschritt in Richtung des Aufbaus eines echten Netzwerks gebracht, indem sie die verschiedenen Regionen virtuell integriert hat. In einem Land mit Dimensionen und Entfernungen wie Brasilien hat die Digitalisierung lokaler Ereignisse und Initiativen die Möglichkeit einer nationalen Reichweite gefördert. So erkannten die regionalen Verbände schnell, dass sie in einem virtuellen Netzwerk zusammenarbeiten konnten. Der Austausch von Ideen und Erfahrungen hat erheblich zugenommen und die Herausforderungen der Pandemie wurden teilweise durch den Austausch von Wissen und Strategien gelöst.

Für ABraPA ist die Intensivierung der Integration und der Vernetzung der regionalen Verbände ein großer Gewinn des Jahres 2020. Die rasche Umstrukturierung des nationalen Kongresses auf das digitale Format war dafür sehr wichtig und diente als ein Zeichen dafür, dass man als nationaler Verband weiter aktiv war und dass dies trotz allem möglich war. Außerdem bot man dadurch den Deutschlehrer*innen des Landes bedeutende Ausbildungsmomente inmitten des Pandemiekontexts. Darüber hinaus waren besonders auch die Bemühungen der Regionalverbände, den Deutschunterricht weiter zu fördern und ihren Lehrkräften Qualifikation und Unterstützung anzubieten, lobenswert und bewundernswert. Es sind Anpassungen, die in einer Zeit der Not entstanden sind, aber als dauerhaftes Handeln bleiben werden—inklusive der damit einhergehenden neuen Chancen und Möglichkeiten. ■

GISELA HASS SPINDLER IST SEIT 2018 ABRAPA-VORSITZENDE; HAT DEUTSCH/PORTUGIESISCH UND PSYCHOTHERAPIE AN DER UNIVERSITÄT UNISINOS STUDIERT; IST SEIT 1981 DAF-LEHRERIN AM INSTITUTO IVOTI UND SCHÜLER- UND ELTERNBERATERIN. **ANGELITA LOHMANN** IST ARPA-VORSITZENDE IN RIO GRANDE DO SUL; IST DAF-LEHRERIN AM COLÉGIO TEUTÔNIA, IN TEUTÔNIA, UND AM COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES IN LAJEADO. **TITO LÍVIO CRUZ ROMÃO** IST APANOR-VORSITZENDER; DOZENT BEI DER LEHRER*INNENAUSBILDUNG AN DER UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ; IST VEREIDIGTER ÜBERSETZER UND DOLMETSCHER FÜR DEUTSCH-PORTUGIESISCH; IST ABRAPA-VIZE-VORSITZENDER. **EBAL SANT'ANNA BOLÁCIO FILHO** IST APA-RIO-VORSITZENDER; IST DOZENT FÜR DAF- UND ÜBERSETZUNG AN DER UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; WAR VON 2003-2014 AN DER CRUZEIRO-SCHULE UND AM GOETHE-INSTITUT ALS DAF-LEHRER TÄTIG; IST VEREIDIGTER ÜBERSETZER FÜR DEUTSCH/PORTUGIESISCH. **ANA HELENA BRANCO MAIA** IST SEIT 2013 APPA-MITARBEITERIN; HAT 2016 AN DER UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO IHREN ABSCHLUSS IN GERMANISTIK ERWORBEN; IST ALS PORTUGIESISCH- UND DAF-LEHRERIN IN SÃO PAULO TÄTIG. **HELGA ARAÚJO** IST DERZEIT APPA-PRÄSIDENTIN; HAT DEUTSCH/PORTUGIESISCH AN DER UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO STUDIERT; HAT EINE LANGJÄHRIGE TÄTIGKEIT AM GOETHE-INSTITUT ALS DAF-LEHRERIN UND FORTBILDNERIN. **ROSANA DOS SANTOS GONÇALVES BUSTAMANTE** IST APPA-MITARBEITERIN; HAT DEUTSCH/PORTUGIESISCH STUDIERT; IST DAF-LEHRERIN IN SÃO PAULO. **JÉSSICA FINGER** IST ABRAPA-MITARBEITERIN; HAT DEUTSCH/PORTUGIESISCH/ENGLISCH UND KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT STUDIERT; IST DAF- UND ENGLISCH-LEHRERIN AM COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA IN ENTRE RIOS, PARANÁ. **CINTEA RICHTER** IST ABRAPA-SEKRETÄRIN; IST DAF-LEHRERIN AM COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS IN PORTO ALEGRE UND UNTERRICHTET SEIT ÜBER 20 JAHREN DEUTSCH/PORTUGIESISCH; IM JAHR 2018 ERHIELT SIE IHREN MASTERABSCHLUSS IN KOMPARATISTISCHER LITERATURWISSENSCHAFT.

Sich um Verbandsmitglieder kümmern und viele neue anwerben

AGNIESZKA ŚWICA

Der Polnische Deutschlehrerverband zählt zurzeit 773 Mitglieder und arbeitet in 22 lokalen Sektionen. Wie jeder Verband geben wir uns ständig Mühe, immer mehr Mitglieder zu gewinnen, was manchmal eine richtige Herausforderung ist, aber wir sind uns auch dessen bewusst, dass es sich auf jeden Fall lohnt, die Zahl der Mitglieder zu erweitern. Deswegen versuchen wir als Hauptvorstand, viele Initiativen vorzuschlagen und unsere Sektionen bei ihren Aktivitäten ebenfalls zu unterstützen.

VERANSTALTUNGEN

Alle zwei Jahre hilft der Hauptvorstand einer Sektion bei der Organisation der Gesamtpolnischen Tagung für alle Verbandsmitglieder. Bis jetzt fanden 18 solche Veranstaltungen statt, die nächste ist für August 2022 geplant. Zu der Tagung werden viele anerkannte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie bewährte Workshopleiterinnen und Workshopleiter eingeladen, die für polnische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer interessante Vorträge halten oder nützliche Workshops moderieren. Während der Veranstaltung wird sowohl für die Integration der Teilnehmenden in den Verband als auch für die Anwerbung neuer Mitglieder gesorgt.

Einmal im Jahr findet auch ein Treffen des Hauptvor-

standes mit Sektionspräsidentinnen und -präsidenten statt, wo nicht nur die Aktivitäten des vergangenen Jahres, sondern auch Pläne für die kommenden zwölf Monate besprochen werden. Ein wichtiger Punkt ist natürlich die Anwerbung neuer Mitglieder. Dank des Treffens kommt es oft zum Austausch von Ideen und Gedanken, die jeder Sektionspräsident und jede Sektionspräsidentin mitnimmt.

In den letzten drei Jahren nahmen wir als Hauptvorstand zudem an vielen Veranstaltungen teil, an denen wir die Chance hatten, den Polnischen Deutschlehrerverband vorzustellen und unter den Besucherinnen und Besuchern Interesse an unseren Aktivitäten zu wecken. Wir beteiligten uns jährlich an Bildungsveranstaltungen, wie die Sommerakademie und der Deutschlehrertag, die vom Goethe-Institut Warschau organisiert werden. Unsere Sektionen führten in Kooperation mit dem Goethe-Institut dreimal den Deutschlehrertag „auf Tour“ durch. Der Hauptvorstand organisierte die Zip-Zap-Werkstatt in Kooperation mit dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk und war unter anderem auch ein Teilnehmer am Language Love Festival. Jede solche Aktivität weckt das Interesse von mindestens ein paar neuen Mitgliedern, weil wir dann nicht nur Flugblätter und kleine Geschenke verteilen, sondern auch DaF-Lehrende ansprechen und uns mit ihnen direkt unterhalten.



Der Hauptvorstand beim Language Love Festival.



Die Sommerakademie des Goethe-Instituts.

UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN

Ein wichtiger Aspekt ist es auch, den Mitgliedern oder den potentiellen Kandidatinnen und Kandidaten die Unterstützungsbereitschaft des Vorstands sowie das Interesse an ihren Fragen und Problemen,

aber besonders auch ihrem Engagement zu zeigen. Deswegen veröffentlichen wir regelmäßig Angebote von Fortbildungen und Webinaren der mit dem Verband befreundeten Verlage, wir bleiben ständig mit Lehrerinnen und Lehrern in Kontakt, indem wir auf Facebook über gegenwärtige Ereignisse informieren und uns auf Kommentare freuen, oder indem wir per E-Mail im Newsletter aktuelle Informationen zur Tätigkeit des Verbandes verschicken. Alle drei oder vier Monate geben wir auch zur Kenntnis, was von unserer Seite unternommen worden ist und veröffentlichen das in der Publikation „Der PDLV-Bote“ in Online-Form. Wir vergessen nie, Weihnachts- oder Osterwünsche zu versenden, wir gratulieren unseren Mitgliedern zum Lehrertag, zum Anfang oder zum Ende des Schuljahres und wünschen ihnen wunderschöne und erholsame Ferien.

WETTBEWERBE

Eine große Herausforderung sind für uns unsere zweigesamtpolnischen Wettbewerbe für Schülerinnen und Schüler der Grund- und Oberschulen. Wie unsere Erfahrungen zeigen, bieten Wettbewerbe hervorragende Gelegenheiten, mit den Lehrerinnen und Lehrern in Kontakt zu treten, mit ihnen zu sprechen und ihre Aufmerksamkeit zu wecken. Viele bekommen dann Lust, Mitglieder unseres Verbandes zu werden.

Wegen der Pandemie sind direkte Kontakte zurzeit natürlich begrenzt, trotzdem bleibt die Mitgliederzahl stabil und fast gleich wie im vorigen Jahr. Im Sommer 2020 kamen wir auf die Idee, eine Challenge für Germanistinnen und Germanisten zu arrangieren. Die Aktion verlief auf Facebook und im Internet und die Lehrenden hatten die

Aufgabe, ein Szenario zu einem der vier Themen: Essen, Umwelt, Sport, Musik für einen Online-Deutschunterricht auszudenken. Der Wettbewerb stieß auf großes Interesse und wieder gab es unter den Teilnehmenden solche Personen, die zum ersten Mal von unserem Verband gehört haben, was in uns die Hoffnung auf neue Mitgliedschaften erweckte.

AUSZEICHNUNGEN

Alle Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbandes haben die Möglichkeit, einen Artikel in unserer Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer“ zu veröffentlichen. Hier kommt es zum Austausch von Erfahrungen und Anregungen. Jeder kann alles beschreiben, was er für seine Lernenden, für die Schule, für die Region oder für den Verband im Zusammenhang mit Deutsch oder Deutschunterricht getan hat. Für die oben genannten Aktivitäten stellen wir beim Bildungsministerium Anträge auf staatliche Auszeichnungen, die sich unter Lehrpersonen, aber auch Schulleiterinnen und Schulleitern einer hohen Anerkennung erfreuen.

ARBEIT IN DEN SEKTIONEN

Die Sektion Wrocław organisiert für ihre Mitglieder einmal oder zweimal im Monat ein Online-Treffen. Es werden sowohl Informationen zu Webinaren und Wettbewerben als auch Unterrichtsideen ausgetauscht, wodurch die Teilnehmenden das Gefühl erhalten, unterstützt und beraten zu werden.

Was in der Sektion Bydgoszcz sehr gut verläuft, ist die Zusammenarbeit mit dem Lehrerbildungszentrum und der Mediothek des Goethe-Instituts. Von diesen beiden Institutionen werden Informationen über die Sektionstätigkeiten weitergeleitet, wodurch sie an eine größere Zahl von Interessierten gelangen, was auch die Mitgliederwerbung begünstigt.

Die Sektion Olsztyn legt großen Wert auf die Werbung während der Wettbewerbe. Der Präsident der Sektion betont dann die Vorteile der Mitgliedschaft. Sehr wichtig ist die Zusammenarbeit mit der Deutschen Auslandsgesellschaft, dem Goethe-Institut, der Allensteiner Gesellschaft

Deutscher Minderheit und den Lehrbuchverlagen.

In den oben genannten Sektionen tauscht man sich über positive Erfahrungen mit Verbandstätigkeiten aus und durch Gespräche mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen werden von Verbandsmitgliedern neue Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer angeworben.



Nach der Verteilung der staatlichen Auszeichnungen.

ONLINE-TREFFEN

Die neueste Idee des Hauptvorstandes des PDLV war die Online-Verbandsmitgliederkonferenz „Getrennt, aber doch zusammen“ am 24.03.2021, bei der wir Vertreter des IDV, der Deutschen Botschaft und der Zentrale des Goethe-Instituts zu Gast hatten. Ein Interesse an der Konferenz wurde sowohl von unseren Verbandsmitgliedern als auch anderen Deutschlehrenden gezeigt, die an der Veranstaltung sehr gerne teilnehmen würden. Außerdem haben wir als Vorstand vor, uns mit einer oder zwei Sektionen im Monat online zu treffen, um laufende Geschäfte zu besprechen und einfach zu plaudern.

Abschließend soll man ehrlich sagen, dass uns die Verbandsarbeit viel Zeit und Energie kostet, aber ich

möchte noch einmal betonen, dass die Initiativen lobenswert und bei der Mitgliederanwerbung hilfreich sind. Ich wünsche jedem Verband solche Mitgliederzahlen, wie sie der Polnische Deutschlehrerverband hat, und ich kann auch versichern, dass es machbar ist, so viele Lehrkräfte für die Mitgliedschaft zu motivieren.

An der Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen Hauptvorstandsmitgliedern, Sektionspräsidentinnen und -präsidenten sowie Verbandsmitgliedern für die gemeinsame Zusammenarbeit, das große Engagement, die ständige Anwesenheit und Hilfsbereitschaft bedanken. Seien wir aktiv und bleiben wir zusammen! ■

AGNIESZKA ŚWICA IST PRÄSIDENTIN DES HAUPTVORSTANDS DES POLNISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDS, HAUPTKOORDINATORIN DES GESAMTPOLNISCHEN DEUTSCHWETTBEWERBS „TURBOLANDESKUNDE“, DEUTSCHLEHRERIN MIT 25-JÄHRIGER ERFAHRUNG, ZURZEIT AM LYZEUM (ZESPÓŁ SZKÓŁ POLITECHNIKI ŁÓDZKIEJ) UND AN DER GRUNDSCHULE SZKOŁA EUROPEJSKA IN ŁÓDŹ TÄTIG, PRÜFERIN AUF DEM ABITURNIVEAU, LEITERIN VON DEUTSCH-POLNISCHEN SCHÜLER-AUSTAUSCHPROGRAMMEN UND ANDEREN PROJEKTEN.

Werbeaktionen für die deutsche Sprache und Fortbildungsangebote für Deutschlehrer*innen in Zusammenarbeit mit Mittlerorganisationen und regionalen Verbänden

KIRSI AALTONEN-KIHANMIES

Deutsch wird traditionell in Schulen aller Stufen in ganz Finnland unterrichtet und gelernt. In den letzten Jahren hat man aber leider bestimmte Reformmaßnahmen in kommunalen Lehrplänen ergriffen, infolgedessen hat die Zahl der Deutschlernenden abgenommen. Mit der ersten, für alle Lernenden obligatorischen Fremdsprache fängt man in Finnland in der ersten Klasse an. Die zweite Fremdsprache in der Unterstufe (ab Klassen 3, 4 oder 5) ist wahlfrei, wie auch die dritte Fremdsprache ab der 8. Klasse.

Auch in der gymnasialen Oberstufe können die Schüler*innen noch eine neue Sprache wählen. Da hat aber die Zahl der Deutschlernenden in letzter Zeit wesentlich abgenommen. Der Grund liegt in den Aufnahmeprüfungen der Hochschulen und Universitäten: Man bekommt für mathematische Fächer viel mehr Punkte bei der Immatrikulation als für Deutsch oder für andere Fremdsprachen. Schüler*innen wollen nicht mehr Deutsch lernen, sondern nehmen lieber mathematische Fächer. Mit dieser strukturellen Änderung hat die Zahl der Schüler*innen in Deutschkursen in der gymnasialen Oberstufe radikal abgenommen.

Die Wahl der ersten obligatorischen Fremdsprache ab der 1. Klasse wird in der Vorschule getroffen. Daher ist es immer eine Entscheidung der Eltern. Man muss den Eltern ausführliche Informationen geben: welche Fremdsprachen zur Wahl stehen, wie der moderne Fremdsprachenunterricht in Schulen läuft und in welchen Klassen man in der Unterstufe und in der Oberstufe noch eine weitere Fremdsprache wählen kann. In den Kommunen, wo man den Eltern diese Information effektiv gibt, gelingt die Förderung der Mehrsprachigkeit. Man wählt nicht nur Englisch, sondern auch andere Fremdsprachen.

Um diese mehrfache Sprachenwahl zu unterstützen, hat das Unterrichtsministerium in den letzten Jahren Projekte in vielen Kommunen finanziert. Man hat neue Methoden zur Bewusstseinsentwicklung über den Wert der Sprachkenntnisse entwickelt und ausprobiert. Und man hat auch untersucht, mit welchen Aktivitäten und Methoden man den Vorschulkindern neue Sprachen am besten vermitteln kann. Diese Aktivitäten nennen wir in Finnland Sprachduschen. Da lernen die Kinder gleich ab der ersten Dusche mit der neuen Sprache zu handeln, z. B. sie grüßen, zählen, singen, spielen und nennen Farben.

Eines von vielen Best-Practice-Beispielen von diesen Projekten ist das Projekt „Kieliä kehiin“, das in der Stadt Tampere realisiert wird. Jedes Vorschulkind bekommt in seinem Vorschuljahr Sprachduschen von vier Sprachen in vier Perioden. Wir nennen diese Sprachduschen „Kikatus“. Das Wort kommt von dem finnischen Wort „kielikasvatus“, i. e. Spracherziehung. Die Eltern können dabei das ganze Vorschuljahr lang sehen und auch miterleben, wie sich die Kinder neue Sprachen aneignen und mit welchen Methoden das passiert. Und so haben es die Eltern leichter, die Wahl der ersten Fremdsprache zu treffen. Und das allerbeste Resultat ist, dass auch andere Sprachen außer Englisch jetzt viel öfter als früher gewählt werden. Im Schuljahr 2019-2020 lernten 33 % der Erstklässler in Tampere eine andere Sprache und nicht Englisch. Deutsch ist dabei die beliebteste Sprache. Das Projekt „Kieliä kehiin“ in Tampere ist also ein Riesenerfolg geworden. Und es ist ja kein Projekt mehr: Nachdem die Projektgelder des Ministeriums zu Ende gegangen waren, hat die Stadt Tampere es weitergeführt – als ein festes Programm im Vorschuljahr.

Eine wichtige Rolle bei dem Erfolg in der Tampereenser Sprachenwahl spielen die Fremdsprachenlehrpersonen, die in den Kikatus-Sprachduschen die Vorschulkinder unterrichten. Weil sie Profis sind, können sie den Kindern sowohl die Sprache als auch die Kultur der deutschsprachigen Länder mit den modernsten Methoden beibringen. Und seit vier Jahren bieten die Stadt Tampere und die Universität Tampere zusammen den Studierenden aller Fremdsprachen einen Kurs zum frühen Spracherwerb und zu den Sprachduschen an. So können auch Student*innen der deutschen Sprache Kikatus-Methoden lernen, und danach dürfen sie in den Kindergärten der Stadt Tampere den 3- bis

5-Jährigen Deutsch beibringen. Das ist einfach eine tolle Zusammenarbeit.

Kommunen und Städte sind in Finnland autonom. Sie können die Sprachen, die zur Wahl stehen, selbst wählen. Leider haben in letzter Zeit einige Kommunen entschieden, dass die deutsche Sprache nicht mehr zur Wahl steht. Es wurden auch Änderungen in der minimalen Schülerzahl eingeführt, die eine Lernergruppe haben muss, um eine Fremdsprache anzubieten. Und genau das ist der Punkt, an dem man die Politiker*innen in den Kommunen überzeugen muss. Wir wollen, dass die deutsche Sprache überall in Finnland zur Wahl steht. Mit solchen Best-Practice-Beispielen wie Tampere können wir zeigen, dass mit einer entsprechenden öffentlichen Diskussion über den Wert von Fremdsprachenkenntnissen, mit richtigen Lehrmethoden und Sprachduschen auch Deutsch gewählt und gelernt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, arbeiten wir eng mit allen Organisationen zusammen, die für die deutsche Sprache und Kultur in Finnland zuständig sind. Unsere wichtigsten Partner sind u. a. das Goethe-Institut Finnland, deutsche, schweizerische und österreichische Botschaften, AHK Finnland (deutsch-finnische Handelskammer Helsinki), die Aue Stiftung, der Verband der finnisch-deutschen Vereine Finnlands, lokale finnisch-deutsche Vereine überall in Finnland und der Dachverband der finnischen Sprachlehrerverbände.

Die Botschafter haben in den letzten Jahren in den größten finnischen Städten mehrere Veranstaltungen zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur organisiert. Sie haben mit den Beamt*innen der Schulämter und mit den lokalen Politiker*innen über die Wichtigkeit der deutschen Sprache und Kultur gesprochen. Diese Veranstaltungen sind sehr



Beispiele für eine Lernumgebung im frühen Spracherwerb (Fotos: Kirsi Aaltonen-Kiianmies)

gut angekommen, und das Wichtigste dabei war, dass die Botschafter mit denjenigen Kontakt aufgenommen haben, die die Entscheidungen in der

Sprachwahl treffen. Man muss diejenigen Leute erreichen, die bildungs- und sprachenpolitische Entscheidungen treffen.

Werbematerialien, Werbeaktionen und gut verfasste Informationen über die Wichtigkeit der deutschen Sprache sind bei der Wahl von Fremdsprachen entscheidend. Das Goethe-Institut Finnland, die Aue Stiftung, AHK Finnland, der Dachverband der finnischen Sprachlehrerverbände und die Botschaften haben sowohl tolle Werbematerialien zusammengestellt als auch gelungene Werbeaktionen durchgeführt. Wir geben die Information über diese Materialien und Werbeaktionen durch unsere Kommunikationskanäle an unsere Mitglieder weiter. Die lokalen finnisch-deutschen Vereine arbeiten überall in Finnland für die deutsche Sprache und Kultur mit Hilfe ihres Dachverbandes vor Ort. Besucher*innen von Ausstellungen, Vorlesungen und Lesungen, Puppentheater, Konzerten und anderen Kulturveranstaltungen machen Werbung für die deutsche Sprache und Kultur. Die Vereine vergeben auch Stipendien an die Schüler*innen und Studierenden, die ihre Deutschstudien erfolgreich abgeschlossen haben.

„Tag der deutschen Sprache“ - unter diesem Titel fand in den letzten vier Jahren in der Deutschen Schule Helsinki jeweils Ende September eine Deutschmesse statt, die wir zusammen mit dem Verband der finnisch-deutschen Vereine Finnlands organisierten. Auf dieser Messe können alle Organisationen, die sich in Finnland für die deutsche Sprache und Kultur einsetzen, den Messebesucher*innen ihre Arbeit vorstellen. Die Messe ist offen für alle Deutschlehrer*innen und Mitglieder der finnisch-deutschen Vereine aus ganz Finnland. Die Messe ist jedes

Mal ein großer Erfolg gewesen und ist zu einem wichtigen Treffpunkt geworden: Vertreter*innen aller anwesenden Organisationen, Mitglieder der finnisch-deutschen Vereine und Deutschlehrer*innen kommen in Kontakt miteinander. Nachdem man sich auf der Messe kennengelernt hat, ist es viel leichter, in Zukunft eine Zusammenarbeit zu vereinbaren. Auf der Messe gibt es auch immer Workshops für Deutschlehrer*innen, ein Plenum mit einem aktuellen Thema und ein Kulturprogramm.

Mit allen Organisationen, die in Finnland die deutsche Sprache und Kultur fördern, organisieren wir Veranstaltungen und Fortbildungen für finnische Deutschlehrer*innen und planen auch Werbung und Aktionen für die deutsche Sprache in Finnland. Abhängig von thematischen Schwerpunkten sprechen wir unsere Partner an. Wenn wir in unseren Fortbildungsprogrammen aktuelle Themen zur deutschen Sprache diskutieren wollen, laden wir Lektor*innen von den Universitäten und vom Goethe-Institut Finnland ein. Und wenn wir Kultur und Landeskunde als unser Hauptthema haben, arbeiten wir vor allem mit den Botschaften, der

Deutschen Bibliothek, DAG und dem Dachverband der finnisch-deutschen Vereine Finnlands zusammen. Unsere Fortbildungsveranstaltungen können auch eine Mischung von diesen Themen umfassen. Bei dem Hauptthema Wirtschaftsdeutsch z. B. sind dann die Botschaften, Lidl und AHK Finnland unsere besten Partner. Finnische Verlage, die deutsche Lehrwerke publizieren, nehmen eigentlich immer an unserer Weiterbildung teil, mit ihren eigenen Workshops zu aktuellen methodisch-didaktischen Themen.

Die allerwichtigste Rolle sowohl im sprachenpolitischen Handeln als auch in der Verbandsarbeit spielt das Engagement. Engagierte Deutschlehrer*innen und Verbandsmitglieder samt Mitarbeiter*innen der regionalen Verbände und der Mittlerorganisationen schaffen zusammen neue Methoden, neue Aktionen und erfinderische Projekte. Mit ihrem Eifer, mit ihrer Begeisterung und vor allem mit ihrer Liebe zur deutschen Sprache und Kultur wird auch in Zukunft viel für die Förderung der Mehrsprachigkeit mit Deutsch in Finnland gemacht. ■

KIRSI AALTONEN-KIIANMIES ARBEITET ALS ENGLISCH- UND DEUTSCHLEHRERIN UND LEHRERAUSBILDERIN IN DER GRUNDSCHULE DER TAMPEREEN YLIOPISTON NORMAALIKOULU IN TAMPERE, FINNLAND. SIE IST VORSITZENDE DES FINNISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES UND ARBEITET AKTIV FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR IN FINNLAND, Z. B. ALS VORSTANDSMITGLIED IM DACHVERBAND DER FINNISCH-DEUTSCHEN VEREINE FINNLANDS.

Nationale Deutscholympiade in Indonesien: Herausforderungen und Chancen für die Förderung der deutschen Sprache in Indonesien

DEWI KARTIKA ARDIYANI

Deutsch spielt eine bedeutende Rolle in Indonesien. Das ist auf die Popularität der deutschen Produkte auf dem indonesischen Markt, die Präsenz der Deutschen in Indonesien, die Rolle der Massenmedien sowie die Rolle der sozialen Medien zurückzuführen. So erstellt und publiziert das IGBJI-Team (Indonesischer Deutschlehrerverband) beispielsweise eine Online-Zeitung, die verschiedene Informationen über die deutsche Sprache, Deutsch als Fremdsprache in Indonesien und ihre Entwicklung bzw. bestimmte Veranstaltungen im Bereich DaF sowie auch über die Nationale Deutscholympiade (NDO) enthält. Darüber hinaus werden diese Informationen auch in sozialen Medien wie Facebook und Instagram veröffentlicht.

In Indonesien gibt es fast 21.000 jugendliche Deutschlernende. Die Untersuchung von Yusri et al. (2017) dokumentiert, dass an Schulen hauptsächlich Englisch und Deutsch als Fremdsprachen unterrichtet werden. Die Wahl ist durch den Stellenwert dieser Sprachen im Bereich Technologie und Wissenschaft bedingt (Yusri et al., 2017; Kudriyah, 2008). Die enorme Bedeutung der deutschen Sprache in Indonesien ist der Grund für die Durchführung der Nationalen Deutscholympiade (NDO).

Bei dieser Veranstaltung werden die Deutschkenntnisse der Schüler*innen der oberen Sekundarschulen unter Beweis gestellt. Die Teilnehmer*innen wetteifern miteinander auf dem A2-Niveau, wobei sie ihre Kenntnisse in vier Sprachfertigkeiten nachweisen müssen: im Bereich Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (vgl. Yusri et al., 2017). Die NDO findet seit 2008 statt und über 1000 Schüler*innen haben bereits daran teilgenommen. Die NDO beginnt mit den regionalen Vorrunden im Oktober und November und die Gewinner*innen aus den Provinzen vertreten ihre Regionen im Finale bzw. in der nationalen Runde im folgenden Januar in der Hauptstadt Jakarta.

Die Teilnahme an der NDO wirkt sich sehr positiv auf die Motivation der Schüler*innen zum Deutschlernen aus. Ausgelöst wird die steigende Motivation auch durch die Möglichkeit, ein Stipendium für einen Deutschkurs des Goethe-Instituts in Deutschland zu gewinnen. Daher motiviert die NDO die Schüler*innen dazu, sich intensiv mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Es wird als eine große Chance wahrgenommen, die deutsche Sprache in einem dreiwöchigen Sommerjugendkurs direkt in Deutschland zu lernen.

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache spielt die Lernmotivation eine bedeutende Rolle (vgl. Zamri, 2014, zitiert in Yusri et al., 2017). In Übereinstimmung damit erläutert Lay (2008) im taiwanesischen Kontext, die Motivation sei verantwortlich für die besonderen Anstrengungen der Lernenden und leiste einen entscheidenden Beitrag zum Erfolg beim Fremdsprachenlernen. Darüber hinaus beeinflusst die Lernmotivation positiv die Lernleistungen: Je höher die Motivation der Lernenden ist und je intensiver sie lernen, umso höher sind die Lernleistungen, die sie erzielen (vgl. Nasir und Hamzah, 2014, zitiert in Yusri et al., 2017). Weiterhin zeigt das Ergebnis der Untersuchung von Lay (2008), die meisten Schüler*innen hätten viel Spaß beim Deutschlernen. Das lässt sich auch im schulischen Unterricht beobachten. Bei uns in Indonesien gibt es noch keine empirische Untersuchung zur Motivation der Lernenden zum Deutschlernen. Jedoch kann man anhand der Existenz des Deutschunterrichts in Indonesien, der schon seit der holländischen Kolonialzeit existiert (Kudriyah, 2008; Widodo, 2013), sehen, dass Deutsch bei uns etwas bedeutet. Auch von der Zahl der NDO-Teilnehmenden kann man ableiten, dass großes Interesse an Deutsch besteht. Deswegen kann der Erfolg der Schüler*innen in der NDO ein Faktor sein, der die Schüler*innen beim Deutschlernen unterstützt.

NATIONALE DEUTSCHOLYMPIADE (NDO) ALS MOTIVATION ZUM DEUTSCHLERNEN

Beruhend auf den Ergebnissen der Untersuchung von Yusri et al. (2017) lässt sich erkennen, dass die Schüler*innen größeres Interesse an der englischen oder deutschen Sprache haben, wenn sie die Kultur des Zielsprachenlandes kennen, da es ihnen beim

Verstehen der erlernten Sprache helfen kann. Einer der Ansätze, den Lehrkräfte zur Vermittlung der kulturellen Kenntnisse anwenden, ist die interkulturelle Methode. Nach diesem Ansatz kann kulturelles Lehren und Lernen zur Verringerung von potenziellen Missverständnissen in echten Kommunikationssituationen führen (vgl. Yusri et al. 2017).

Nach Lay (2008) eignen sich die Schüler*innen beim Fremdsprachenlernen nicht nur den Wortschatz und die Strukturen der Sprache an. Die Auseinandersetzung mit der Kultur des jeweiligen Sprachraumes beeinflusst die Lernmotivation in beträchtlichem Maße. Dies wird durch ein Untersuchungsergebnis unterstützt, das zeigt, dass man beim Fremdsprachenlernen nicht nur Kenntnisse in den vier Bereichen (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) entwickelt, sondern auch das Wissen um die Kultur des Ziellandes erweitert (vgl. Yusri et al., 2017).

Weiterhin erläutert Lay (2008), die Motivation zum Fremdsprachenlernen werde ebenso von der Motivation unterstützt, die Gesellschaft sowie die Kultur des Zielsprachenlandes kennenzulernen (vgl. Okuniewski, 2014, zitiert in Lang, 2008). Unterstützend wirke ebenfalls die Begeisterung, mit muttersprachlichen Sprachnutzer*innen in Kontakt zu treten und die Bereitschaft, sich an bestimmten Sprachgesellschaften zu beteiligen. Die Teilnahme an bzw. der Gewinn der NDO wird die Verwirklichung dieser Teilhabe ermöglichen, und daher sind die Schüler*innen bzw. die Teilnehmer*innen der NDO sehr angetan davon, ihre Deutschkenntnisse immer weiterzuentwickeln. Als unterstützender Faktor beim Deutschlernen dient auch die Unterstützung durch das Umfeld der Schüler*innen.

Bisher fehlen wissenschaftliche Untersuchungen zur NDO in Indonesien. Einige Zeitungen in Indonesien berichten jedoch über die Reaktion der NDO-Teilnehmenden während dieses nationalen Wettbewerbs (z. B. Imuss, 2021; Maskos, 2021; Purnama, 2021; Sman1majene, 2021; Sman3samarinda, 2021). Basierend auf diesen Nachrichten kann man sehen, dass die NDO die Schüler*innen motiviert, weiterhin Deutsch zu lernen, um ein Stipendium nach Deutschland zu gewinnen und um ihre Familien, Schulen und ihre Region stolz zu machen. Die Schüler*innen haben weiterhin großes Interesse an der NDO. Obwohl die NDO 2021 online stattfand, verringerte sich die Zahl der Teilnehmer*innen im Vergleich zu Vorjahren nicht, nämlich 665 Lernende im Alter zwischen 15 und 17 Jahren aus 345 Oberschulen in 28 Provinzen in Indonesien nahmen daran teil. Das zeigt uns, dass das Ziel der NDO, Deutsch in Indonesien zu fördern und die Schüler*innen zu ermutigen, erreicht ist.

SCHLUSSFOLGERUNG

Deutsch spielt eine bedeutende Rolle in Indonesien. Die deutsche Sprache wird bei uns in Schulen als zweite Fremdsprache unterrichtet. In Indonesien gibt es 29 PASCH-Schulen, an denen Deutsch

als Pflicht- oder Wahlfach angeboten wird, und in diesen Schulen finden verschiedene PASCH-Programme wie Wettbewerbe oder Sprachkurse für Jugendliche statt, die die Beziehung zwischen Deutschlernenden untereinander stärken können. Ein nationales Angebot, in dem die Schüler*innen aus ganz Indonesien ihre Deutschkenntnisse unter Beweis stellen und gegeneinander antreten können, ist die „Nationale Deutscholympiade“ (NDO). Die NDO verfolgt das Ziel, die Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Indonesien zu stärken, und zielt auch auf die Förderung der deutschen Sprache in Indonesien ab. Die Teilnehmer*innen der Olympiade werden aufgefordert, ihre Deutschkenntnisse im Bereich Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen auf dem Niveau A2 zu zeigen. Der Wettbewerb wirkt sich positiv auf die Lernbereitschaft der Deutschschüler*innen aus, da er sie dazu motivieren kann, ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen, diese während der Olympiade zu beweisen und ein Stipendium für einen Deutschkurs des Goethe-Instituts in Deutschland zu erhalten. Daher übernimmt die NDO in Indonesien eine bedeutende Rolle bei der Erhöhung der Motivation zur Vertiefung der Deutschkenntnisse. ■

DEWI KARTIKA ARDIYANI UNTERRICHTET SEIT 17 JAHREN AN DER DEUTSCHABTEILUNG DER STAATLICHEN UNIVERSITÄT MALANG IN INDONESIA. SIE ARBEITET ALS MULTIPLIKATORIN FÜR DAS GOETHE-INSTITUT INDONESIA UND LEITET SEMINARE UND FORTBILDUNGSKURSE FÜR DEUTSCHLEHRERINNEN UND DEUTSCHLEHRER. SEIT 2017 IST SIE MITGLIED IM VORSTAND DES INDONESIAISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES UND SETZT SICH FÜR DIE ÖFFENTLICKEITSARBEIT DES VERBANDES EIN.

LITERATURHINWEISE

- Imuss (2021, den 19. Januar). *Aflah Angelya, Satu-Satunya Siswa Madrasah pada Final Olimpiade Bahasa Jerman Nasional 2021*. Von <https://riau.kemenag.go.id/berita/531081/Aflah-Angelya-Satu-satunya-Siswa-Madrasah-pada-Final-Olimpiade-Bahasa-Jerman-Nasional-2021>.
- Kudriyah, S. (2008). Pengajaran Bahasa Jerman di Indonesia (Deutschunterricht in Indonesien). *Bahas*, No 69TH XXXV, pp. 1-10, DOI: <https://doi.org/10.24114/bhs.v0i69TH%20XXXV.2407>. von <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/bahas/article/view/2407>
- Lay, T. (2008). *The motivation for learning German in Taiwan. A pilot study on the foreign language-specific motivation of Taiwanese learners of German*. Von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/238/230>
- Maskos. (2021, den 2. Februar). *Keren, Siswa SMA N 1 Magelang Finalis Olimpiade Bahasa Jerman Nasional 2021*. von <https://poskita.co/2021/02/02/keren-siswa-sma-n-1-magelang-finalis-olimpiade-bahasa-jerman-nasional-2021/>.
- Okuniewski, J. E. (2014). *Age and Gender Effects on Motivation and Attitudes in German Learning: The Polish Context*. Psychology of Language and Communication 2014, Vol.18 (3). DOI : 10.2478/plc-2014-0017.
- Purnama, B.E. (2021, den 1. Februar). *Olimpiade Bahasa Jerman 2021 Digelar Secara Virtual*. Von <https://mediaindonesia.com/humaniora/381448/olimpiade-bahasa-jerman-2021-digelar-secara-virtual>.
- Sman1majene. (2021, den 16. Januar). *Sman 1 Majene Lolos Ke Final Olimpiade Bahasa Jerman Tingkat Nasional*. <http://www.sman1majene.sch.id/read/62/sman-1-majene-lolos-ke-final-olimpiade-bahasa-jerman-tingkat-nasional>
- Sman3samarinda. (2021). *SMA N 3 Samarinda Wakili Kaltim di Ajang Olimpiade Bahasa Jerman Nasional 2021*. https://www.sman3samarinda.sch.id/post/detail/sma-n-3-samarinda-wakili-kaltim-di-ajang-olimpiade-bahasa-jerman-nasional-2021?fbclid=IwAR0arV8E_ouoEPIYCXIXdJv77_36LQvJYYGknNnK5TzoW3z-w0WYFqV2DII
- Widodo, P. (2013). Germanistik und Deutsch auf Lehramt In Indonesien. *Paper presented on the international conference on practical experience in teaching German ("Zielsprache Deutsch - Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis") from October 18th to 19th, 2013 at Hanoi University, Vietnam*.
- Yusri, Romadloni, A., Mantasiah, R. (2017). Intercultural approach in foreign language learning to improve students' motivation. *Asian EFL Journal*, Issue 98, No.5. pp 61-73. von https://www.researchgate.net/profile/Yusri_Yusri2/publication/324976247_Intercultural_approach_in_foreign_language_learning_to_improve_students'_motivation/links/5aee9ebb0f7e9b01d3e18cac/Intercultural-approach-in-foreign-language-learning-to-improve-students-motivation.pdf#page=61.



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.