

# DaF-Brücke



## **Impressum**

DaF-Brücke, Heft Nr. 16 / 2024  
Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und  
Deutschlehrer in Lateinamerika

*Revista de los Profesores de Alemán en  
Latinoamérica  
Revista dos Professores de Alemão da  
América Latina*

### **Redaktion:**

Anna-Katharina Elstermann, Claudia Ullrich, Geraldo de  
Carvalho, Kristina Müller, Luisa Friederici, Mergenfel A. Vaz  
Ferreira, Valeria Wilke, Wiebke Röben de Alencar Xavier

### **Editorial und Lektorat:**

Kristina Müller

### **Design und Gestaltung:**

Gabriela Fajardo

### **Titelblatt:**

Gabriela Fajardo

DaF-Brücke - Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und  
Deutschlehrer Lateinamerikas  
ISSN: 1517-9273

### **Anschrift:**

ABRAPA Associação Brasileira de Associações  
de Professores de Alemão  
BraDLV Brasilianischer Dachverband, São Paulo

### **E-Mail-Adresse:**

dafbruecke@gmail.com  
<https://sites.google.com/view/dafbruecke/startseite>  
QR-Code für Seite



# Inhalt

## Editorial

Kristina Müller,  
Kolumbien

05

## (Fort-)Bildung, Mobilität, Inklusion

Wiebke Röben de Alencar Xavier,  
Brasilien

06

## Deutsch lernen und lehren macht mobil?

Claudia Riemer,  
Deutschland

18

## Sprachkompetenzen und Mobilität

Ana C. Cárpena,  
Argentinien/Italien

26

## „Dulce de leche gibt es auch hier in Russland, hier heißt es Sguschonka“

Anke Holzapfel,  
Argentinien

44

## Die politische Dimension des Fachs Deutsch als Fremdsprache im Zeitalter der public diplomacy

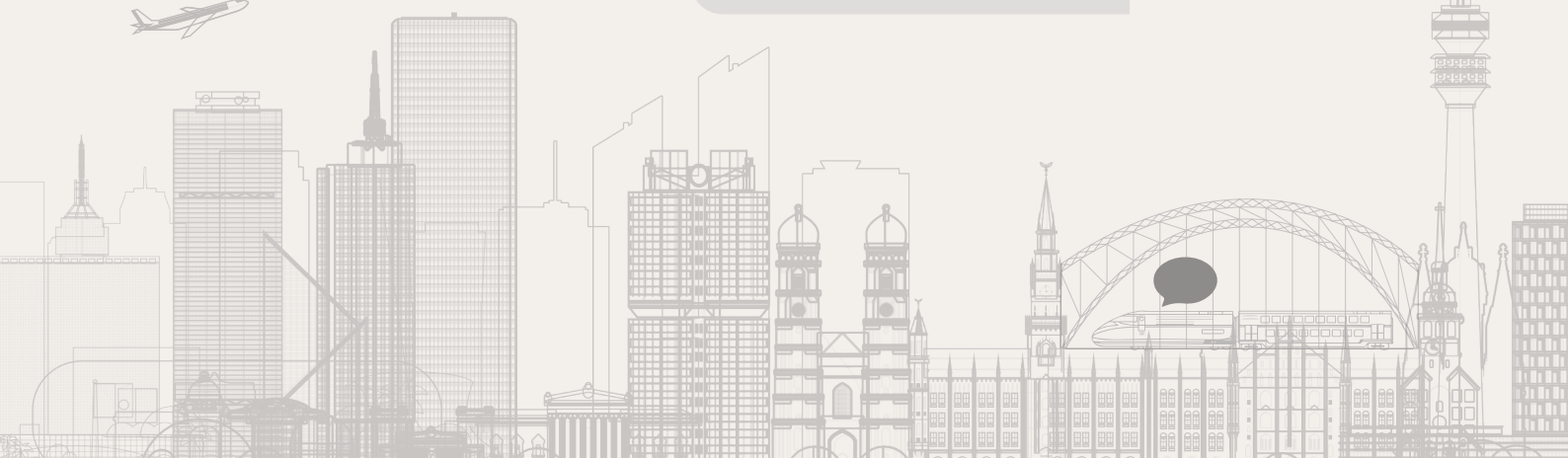
David Graaff,  
Kolumbien

64

## Austausch und neue Impulse

Hanna Wirnsberger,  
Chile

80



**Deutsch-  
lehrendenverbände  
in Lateinamerika**



**ARGENTINIEN**

ACDIA - Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán  
VDLDA - Verband der Deutschlehrer und DaF-Lehrer in Argentinien  
Kontaktperson: Gonzalo Oyola  
E-Mail: info@vldda.com  
Website: <https://vldda.com>  
Instagram: @deutschlehrerverband.org  
Facebook: VDLDAAsociacionProfesoresAlemanArgentina  
LinkedIn: verband-der-deutschlehrer-und-daf-lehrer-in-argentinien



**BOLIVIEN**

ABOLPA - Asociación Boliviana de Profesores de Alemán  
Bolivianischer Deutschlehrendenverband  
Kontaktperson: Claudia Ullrich  
E-Mail: abolpabolivien@gmail.com  
Website: [www.abolpa-bolivia.com](http://www.abolpa-bolivia.com)



**BRASILIEN**

BraDLV - Associação Brasileira de Professores de Alemão  
Brasilianischer Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband  
Kontaktperson: Gisela Hass Spindler  
E-Mail: [bradlv@bradlv.com.br](mailto:bradlv@bradlv.com.br)  
Website: [www.bradlv.com.br](http://www.bradlv.com.br)  
Instagram: [bradlv.infos](https://www.instagram.com/bradlv.infos)



**CHILE**

AGPA - Asociación Gremial de Profesores de Alemán  
Chilenischer Verband der Deutschlehrenden  
Kontaktperson: Hanna Wirnsberger  
E-Mail: [wirnsb@gmail.com](mailto:wirnsb@gmail.com)  
Website: [www.agpachile.cl](http://www.agpachile.cl)



**GUATEMALA**

APAG - Asociación de profesores de Alemán Guatemala  
DLV - Deutschlehrerverband-Guatemala  
Kontaktperson: Saskia Schneider  
E-Mail: [dlvguatemala@gmail.com](mailto:dlvguatemala@gmail.com)



**KOLUMBIEN**

APAC - Asociación de Profesores de Alemán en Colombia  
Kolumbianischer Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband  
Kontaktperson: Kristina Müller  
E-Mail: [deutschlehrerkolumbien@gmail.com](mailto:deutschlehrerkolumbien@gmail.com) / [apacco@yahoo.com](mailto:apacco@yahoo.com)



**KUBA**

ACEG - Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos  
Kubanischer Verband für germanistische Studien  
Kontaktperson: Alberto Alejandro Morales Dominguez  
E-Mail: [moralesalejo535@gmail.com](mailto:moralesalejo535@gmail.com)  
Facebook: Aceg Aceg



**MEXIKO**

AMPAL - Asociación Mexicana de Profesores de Alemán  
Mexikanischer Deutschlehrerverband  
Kontaktperson: Adriana R. Galván  
[ampal.presidencia@gmail.com](mailto:ampal.presidencia@gmail.com)  
<https://ampal.mx/>



**PARAGUAY**

APYPA - Asociación de profesores de alemán del Paraguay  
Paraguayischer Deutschlehrerverband  
Kontaktperson: Anita Lotholz  
E-Mail: [info.apypa@gmail.com](mailto:info.apypa@gmail.com)  
Instagram: [deutschlehrerverband\\_apypa](https://www.instagram.com/deutschlehrerverband_apypa)



**PERU**

APPA - Asociación Peruana de Profesores de Alemán  
Peruanischer Deutschlehrerverband  
Kontaktperson: Eugenio Valdivia  
E-Mail: [evaldivia@colegio-humboldt.edu.pe](mailto:evaldivia@colegio-humboldt.edu.pe)  
Facebook: <https://m.facebook.com/DLVPeru/>



**URUGUAY**

UDV - Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán  
Uruguayischer Deutschlehrerverband  
E-Mail: [udv09092006@gmail.com](mailto:udv09092006@gmail.com)  
Website: [www.udvdaf.org](http://www.udvdaf.org)



**VENEZUELA**

AvenPa - Asociación venezolana de profesores de Alemán  
Avenpa - venezolanischer Deutschlehrerverband  
Kontaktperson Josimar Jiménez (Sekretärin) und  
Georges Isturiz (Schatzmeister)  
E-Mail: [profesoresdealeman@gmail.com](mailto:profesoresdealeman@gmail.com)  
Website: <https://Avenpa.org> / Instagram: @AvenPa / Facebook: AvenPa

## Editorial

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

die DaF-Brücke ist zurück – in neuem Gewand und mit neuem Redaktionsteam!

Die zurückliegende weltweite Corona-Pandemie, aber auch aktuelle gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Herausforderungen machen deutlich, wie nützlich und notwendig die Vernetzung von Deutschlehrkräften in Lateinamerika ist – sei es in Form von Online-Formaten wie das seit Jahren erfolgreiche DaF-Zirkeltr@ining oder die Online-Kontinentaltagung Lateinamerika im Juni dieses Jahres, ebenso wie Präsenztageungen wie der 4. Andine Deutschlehrendenkongress im Oktober dieses Jahres in Sucre, Bolivien.

Nicht zuletzt gehören zur Vernetzung auch gemeinsame Kommunikations- und Publikationsformate. Aus diesem Grund hat sich im vergangenen Jahr ein neues, länderübergreifendes Redaktionsteam der DaF-Brücke gebildet – mit Vertreterinnen und Vertretern aus verschiedenen lateinamerikanischen Ländern und mit dem Ziel, die DaF-Brücke als Fachzeitschrift zu Forschung und Praxis im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika zu stärken.

Ergänzend dazu planen wir für die Zukunft ein Online-Portal mit Magazin-Charakter, wo Sie die letzten Ausgaben der Zeitschrift, ebenso wie aktuelle Online-Artikel zum Thema „Deutsch lehren in Lateinamerika“ finden und auch selbst veröffentlichen können.

Der Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe ist „Mobilität zwischen Lateinamerika und den deutschsprachigen Ländern“ in seinen verschiedenen Facetten. Die Beiträge beschäftigen sich mit neuen Perspektiven und Möglichkeiten von Mobilität. Es geht um Reflexionen zu Begrifflichkeiten rund um Mobilität, um konzeptionelle Beiträge und Berichte aus der vielfältigen Praxis im Umgang mit Mobilität(en) im Unterricht sowie in Austauschprojekten.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen und hoffen, Sie damit anregen zu können, sich selbst in einer der nächsten Ausgaben der DaF-Brücke mit einem Beitrag zu beteiligen – sei es für die Zeitschrift oder das Online-Magazin.

Ihr DaF-Brücke-Redaktionsteam



# (Fort-)Bildung, Mobilität, Inklusion

Ein Panorama der Gesprächsrunden mit Expert\*innen auf der Kontinentaltagung Lateinamerika 2024

Wiebke Röben de Alencar Xavier

## Einleitung

Die Kontinentaltagung Lateinamerika zum Thema „(Fort-)Bildung, Mobilität, Inklusion“ fand im Online-Format am 22. Juni 2024 als Kooperationsprojekt zwischen dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) und den Deutschlehrendenverbänden in Lateinamerika statt. Zentrale Themen waren die Fachkräftemobilität, Mobilität im Rahmen von Studienmöglichkeiten, die Vernetzung von Deutschlehrkräften und die Förderung und Stärkung der deutschen Sprache in Lateinamerika, die Werbung für den Beruf als Deutschlehrkraft in Lateinamerika, die Unterstützung von (Nachwuchs-)Deutschlehrkräften in ihrer beruflichen Tätigkeit sowie die Vorstellung von erfolgreichen Kooperationsprojekten in Lateinamerika. Neben verschiedenen Vorträgen und Projektberichten zu diesen Themen gab es aber auch fünf moderierte Gesprächsrunden mit Expert\*innen, in denen verschiedene Perspektiven und Möglichkeiten im Kontext von Mobilität und Kultur, Mobilität und Fachkräfteeinwanderung, Mobilität und Lehr- sowie Sprachkompetenzen erörtert wurden. Gefragt wurde ebenfalls

danach, inwieweit Lernende und Lehrende in der Region aktuell auch jenseits von Mobilität motiviert sind, Deutsch zu lernen und zu lehren. Im Folgenden finden Sie ein Panorama der Beitragsinhalte und Diskussionen aus diesen fünf Gesprächsrunden mit diesen Expert\*innen, die von den Moderator\*innen selbst zusammengefasst und dann von der Redaktion der DaF-Brücke bearbeitet und organisiert wurden.

## Thema 1: Mobilität und Kultur

Referentin: Antje Rüger<sup>1</sup>

Moderatorin und Autorin der Zusammenfassung:  
Valeria Wilke<sup>2</sup>

„Ausgangspunkt des Beitrags von Antje Rüger vom Herder-Institut Leipzig ist die

.....  
1 Antje Rüger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie unterrichtet Deutsch als fremde Wissenschaftssprache für internationale Studierende, koordiniert einen gemeinsamen Masterstudiengang DaF mit einer ägyptischen Universität und ist im Auftrag des DAAD im Rahmen des Programms Dhoch3 tätig. Ihr Interesse gilt außerdem dem kulturbezogenen Lernen, wozu sie u. a. auch Fortbildungen für das Goethe-Institut leitet.

2 Valeria Wilke ist Hochschuldozentin (*profesora titular*) an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba, in Argentinien. Sie ist für die Lehrveranstaltungen Deutsch III, Fachdidaktik und -methodik II und Unterrichtspraktika II verantwortlich.

*„Wer lernt heutzutage Deutsch und mit welcher intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation? Welche Kompetenzen sind notwendig und wer entscheidet das? Was benötigen Personen, die in einem neuen deutschsprachigen Kontext leben möchten?“*

Frage danach, was ‚Kultur‘ ist und was ‚kulturbezogenes Lernen‘ bedeutet. Sie geht davon aus, dass Kultur auf geteilten Wissensordnungen beruht, mit denen Menschen der Welt einen Sinn geben, und Kultur somit ein breites, spannendes und gleichzeitig komplexes Konzept darstellt. Sie ist außerdem überzeugt, dass kulturbezogenes Lernen ein subjektiver, hochgradig individueller Prozess ist, der auf der Grundlage von Erfahrungen und in engem Bezug mit Sprache stattfindet.

In ihren Ausführungen betont sie, dass man heutzutage einen kritischen Blick auf folgende Aspekte werfen sollte: auf das interkulturelle Paradigma (und die damit verbundene Homogenisierung), auf die Gleichsetzung von Kultur und Nation sowie auf normative Lerninhalte (z. B. zum Thema ‚aktuelles Deutschlandbild‘) und bisherige Vorschläge zur Skalierung (inter-)kultureller Kompetenzen.

Antje Rüger verbindet das Thema ‚Kultur‘ zudem mit Mobilität in postkolonialen, migrationsgesellschaftlichen und sich permanent wandelnden Verhältnissen und stellt

im Anschluss daran mit Blick auf die lateinamerikanischen Deutschlernenden und ihre Erfahrungen im deutschsprachigen Kontext von Mobilität und DaF/DaZ folgende Fragen: Wer lernt heutzutage Deutsch und mit welcher intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation? Welche Kompetenzen sind notwendig und wer entscheidet das? Was benötigen Personen, die in einem neuen deutschsprachigen Kontext leben möchten? Wer oder was gilt als (nicht) ‚deutsch genug‘? Dabei formuliert sie auch als Appell, die eigenen ‚Verstrickungen‘ und Deutungen selbst zu hinterfragen.

Vor dem Hintergrund ihrer Lehrtätigkeiten an der Universität Leipzig und den derzeitigen Entwicklungen und Diskussionen in Deutschland stellt sie zum Schluss ihres Input-Referats die Frage nach der Teilhabe an einer Gesellschaft: Wer kann in einer Gesellschaft verstehen und mitreden? Sie verweist anhand konkreter Beispiele u. a. auf Debatten und Diskurse zu Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Vor diesem Hintergrund findet sie es besonders wichtig, darüber nachzudenken, welche Kompetenzen erforderlich sind,

um entsprechende Äußerungen einordnen zu können, welche Handlungskonsequenzen sich daraus für die Lernenden und Lehrenden in Lateinamerika ergeben und wie diese Aspekte in den Unterricht integriert werden können.

Nach der Input-Phase stellt Antje Rüger folgende Impulsfragen für die Diskussion:

- Wie sieht es in der Unterrichtspraxis aus?
- Welche Überzeugungen beeinflussen den (kulturbezogenen) DaF-Unterricht?
- Welche Rolle spielen Lehr-/ Lernmaterialien?
- Welche (neuen) Wege sind vorstellbar? Was ist dafür notwendig?

In der Diskussion wird dann deutlich, dass es nicht möglich ist, alle Aspekte der Landeskunde im Unterricht zu behandeln. Stattdessen sollte der Fokus darauf liegen, die Lernenden darauf vorzubereiten, flexibel mit neuen Erfahrungen umzugehen und solche Aspekte zu berücksichtigen, die einem Kulturschock vorbeugen. Auch innerhalb der eigenen Kultur gibt es Unterschiede, die man thematisieren kann. Der Problematisierung ‚eines aktuellen Deutschlandbildes‘ durch die Expertin wird zugestimmt und dessen Vermittlung wird als Herausforderung für DaF-Lehrende bezeichnet. In diesem Zusammenhang wird deshalb auch kritisch nachgefragt, ob es wirklich die Aufgabe der DaF-Lehrenden in der Region ist, im Unterricht ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln. Besteht dann nicht besonders die Gefahr, Stereotype zu (re-)produzieren? In diesem

Kontext wird ebenfalls kritisch auf landeskundliche Bilder in Lehrwerken und Lehrmaterialien hingewiesen, die meistens aus den deutschsprachigen Ländern kommen: Diese seien partiell, vermitteln nur einen Teil der Realität und stellen eine Perspektive ‚aus der Ferne‘ dar. Dadurch würden Vorurteile eher geschürt als abgebaut werden.“

Die Ausführungen von Antje Rüger und die anschließende Diskussion zeigen insgesamt, dass kulturelles und kulturbezogenes Lernen ein sehr spannendes Thema ist und bleibt, aber dass es auch sehr komplex ist und aus verschiedenen kulturellen und regionalen Perspektiven behandelt werden muss. Diese Gesprächsrunde zu Mobilität und Kultur im Rahmen der Kontinentaltagung Lateinamerika ist in diesem Kontext als ein Anstoß zum Weiterdenken zu sehen.

Die zweite Gesprächsrunde wird in Form eines informativen Statements zur weltweiten Vernetzung und regionalen Rolle des Goethe-Instituts bei der Vorbereitung, Qualifizierung und Begleitung von Fachkräften aus dem Ausland zusammengefasst.

---

## Thema 2: Mobilität und Fachkräfteeinwanderung

*Referent: Christoph Mohr<sup>3</sup>*

*Moderation und Autor der Zusammenfassung:*

*Gonzalo Oyola<sup>4</sup>*

„Deutschkenntnisse und eine gute Vor-

.....  
3 Christoph Mohr ist Bereichsleiter DaF-Vernetzung in der Zentrale des Goethe-Instituts in München mit Schwerpunkt Migration & Fachkräfteeinwanderung und war zuvor an den Goethe-Instituten Belgrad und Warschau eingesetzt.

4 Gonzalo Oyola ist Leiter des Goethe-Instituts in Córdoba in Argentinien und Vorsitzender des argentinischen DLV (VDLDA).



bereitung auf die Migration sind zentral für eine gelungene und nachhaltige Integration von Zuwandernden. Mit vielfältigen Lern- und Informationsangeboten erreicht das Goethe-Institut Menschen in allen relevanten Ländern der Fachkräfte-migration. In Zusammenarbeit mit den zwölf Standorten in Deutschland ermöglicht das weltweite Netzwerk eine Begleitung der Fachkräfte über den gesamten Einwanderungs- und Integrationsprozess hinweg.

Das Goethe-Institut unterstützt die Fachkräfte-strategie der Bundes-regierung<sup>5</sup>. In unserem Engagement für die Zu-wanderung ausländischer Fachkräfte ist uns die enge Vernetzung mit relevanten Akteuren im In- und Ausland sehr wichtig. Wir bringen unsere fachliche Expertise in wichtige Gremien ein und arbeiten in enger Abstimmung mit Partnern wie der Bundesagentur für Arbeit, der Deutschen Industrie- und Handelskam-mer (DIHK), mit den Auslandshandels-kammern (AHKs) sowie dem Arbeitgeber-verband Pflege (AGVP).

Seit Jahrzehnten begleiten wir Zuwan-dernde vom Herkunftsland bis in die bun-desdeutschen Integrationssysteme. Im Projekt Vorintegration haben in der letz-ten Projektlaufzeit von zwei Jahren über 33.000 Menschen von landeskundlichen und interkulturellen Trainings, Beratungs-

und Lernförderungsangeboten profitiert. Das Webportal ‚Mein Weg nach Deutsch-land‘<sup>6</sup> mit jährlich 700.000 Zugriffen bie-tet hilfreiche Informationen zum Leben und Arbeiten in Deutschland in 30 Spra-chen sowie kostenlose Deutschübungen. Sechs Willkommenscoaches unterstüt-zen Zuwandernde nach ihrer Ankunft in

Deutschland. Sie hel-fen persönlich bei der ersten Orientierung und vermitteln an Be-ratungsstellen und Be-hörden.

Das Projekt ‚Fit für den deutschen Arbeits-markt‘ (FIMA) bietet seit Juli 2023 eine kos-tenlose sprachliche und interkulturelle Vorbereitung für Fach-kräfte und zukünftige

Auszubildende aus Mexiko, Brasilien und Kolumbien, die sich für eine Migra-tion nach Deutschland entschieden ha-ben. Im Fokus stehen je nach Land die Berufsfelder Gesundheit, Gastronomie, Elektro-, (Landschafts)-Bau und Pädago-gik. Kooperationspartner ist die Bundes-agentur für Arbeit, welche die Vermitt-lung der Teilnehmenden übernimmt.“

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte und Perspektiven aus dem Kon-text der dritten Gesprächsrunde zum Thema „Mobilität und Lehrkompetenzen“ als Resultat eines Interviews zusammen-gefasst.

„Deutschkenntnisse und eine gute Vorbereitung auf die Migration sind zentral für eine gelungene und nachhaltige Integration von Zuwandernden.“

5 Siehe unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/fachkraeftestrategie-der-bundesregierung.html>. (Zugriff 16.08.2024).

6 Siehe unter: <https://www.goethe.de/prj/mwd/de/startseite.html>. (Zugriff 16.08.2024).

### Thema 3: Mobilität und Lehrkompetenzen

Referent: Matthias Jung<sup>7</sup>

Moderatorin und Autorin der Zusammenfassung:

Adriana R. Galván Torres<sup>8</sup>

„Ein Leitmotiv der heutigen globalisierten Welt ist Mobilität in verschiedenen Formen geworden, so auch im DaF/DaZ-Bereich. Um diese erfolgreich nutzen zu können, ist es von entscheidender Bedeutung, die speziellen Lehrkompetenzen zu erkennen. Lehrkräfte und Lernende müssen sich auf verschiedene Arten der Mobilität einstellen, sei es im Kontext von Lehrerfortbildungen, Berufssprachkursen oder Integrationsprojekten. Die zentralen Themen des Gesprächs mit Dr. Matthias Jung waren zum einen die wichtigsten Komponenten des Mobilitätskonzepts, nämlich Richtung(en) und Akteure, und zum anderen die spezifischen Kompetenzen, die Lehrkräfte und Lernende benötigen, um effektiv mobil zu sein.

Die Richtung der Mobilität kann von dem Kreis der DACHL-Länder aus

entweder zentrifugal oder zentripetal verlaufen. Im Kontext der diesjährigen DaF- bzw. DaZ-Kontinentaltagung können wir figurativ den deutschsprachigen Raum als Zentrum und Lateinamerika als Peripherie veranschaulichen und eben auch *vice versa*. Erstere Richtung wird hauptsächlich von Fachkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein realisiert, die sich Richtung eines der lateinamerikanischen Länder bewegen, um DeutschlehrerInnen zu werden, denn in diesen Ländern vermehren sich Projekte, wo sie ihre Lehrtätigkeit ausüben können, wie u.a. in Berufssprachkursen und Klinikprojekten. Umgekehrt unterrichten auch

immer mehr lateinamerikanische Fachkräfte in den DACHL-Ländern Deutsch, wie etwa in Integrationskursen. Diese letztgenannte Richtung der Mobilität eröffnet dazu auch Geflüchteten die Möglichkeit, sich nicht nur sprachlich und kulturell in dem Gastland zu integrieren, sondern auch mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten. Tatsache ist, dass ausgebildete Menschen potenziell sehr mobil sind, indem sie

„Spätestens seit der Pandemie hat sich eine weitere Art der Mobilität etabliert, nämlich eine virtuelle, die man ‚Internationalisierung at home‘ nennen kann. Der technische Fortschritt hat unzählige Online-Möglichkeiten eröffnet, was neue Chancen für die Mobilität schafft.“

sich jederzeit überall auf der Welt in Integrationsprojekten bewerben können.

Spätestens seit der Pandemie hat sich eine weitere Art der Mobilität etabliert, nämlich eine virtuelle, die man ‚Internationalisierung at home‘ nennen kann. Der techni-

7 Matthias Jung ist Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) in Düsseldorf und Berlin und Vorsitzender des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Zudem ist er seit vielen Jahren für die Deutschlehrer\*innenausbildung, sowie zahlreiche Mobilitäts- und Fortbildungs- bzw. Integrationsprojekte im In- und Ausland (inkl. Mexiko und Brasilien) verantwortlich und hat besonderes Interesse an der digitalen Unterstützung der Deutschvermittlung und Fachkräftemobilität.

8 Adriana R. Galván Torres ist derzeit Präsidentin des Mexikanischen Deutschlehrer\*innenverbands (AMPAL) und arbeitet als Professorin für linguistische Fächer und Náhuatl an der Universität von Guadalajara/Mexiko.

sche Fortschritt hat unzählige Online-Möglichkeiten eröffnet, was neue Chancen für die Mobilität schafft. Es ist zum Beispiel jetzt möglich, dass aus Lateinamerika kommende Lehrpersonen in anderen Weltregionen leben, wie beispielsweise derzeit brasilianische Deutschlehrende in Tunesien. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte sowohl fachlich als auch technisch wohnortunabhängig mobil sein können. Der DaF/DaZ-Lehrerberuf kann also in einer immer globaleren Form im Präsenz-, Online- oder Hybridformat ausgeübt werden. Vor allem im Online-Format haben die Arbeitsmöglichkeiten zugenommen. Folglich müssen Lehrkräfte nun auch digitale Lehrkompetenzen entwickeln, um effektiv online unterrichten zu können. In die didaktische Ausbildung müssen deshalb mittlerweile bestimmte Lehrkompetenzen einfließen, welche die Lehrenden und Lernenden weltweit für die reale und virtuelle Mobilität vorbereiten und ihnen so ermöglichen, vermehrt an allen Arten von Mobilitätsangeboten teilzunehmen.

Die Palette an Möglichkeiten der Mobilität wird also im Kontext von Lehrerfortbildungen zu Integrationskursen, Berufssprachkursen oder Studium immer vielfältiger.

Diese Neomobilität bringt große Herausforderungen mit sich, die bestimmte Kompetenzen erfordern, um erfolgreiche Mobilität zu gewährleisten. Zu den wichtigsten Voraussetzungen zählen:

1. Sprachkenntnisse: Lehrkräfte müssen nicht nur gute L1- oder L2-Deutschkenntnisse besitzen, sondern auch eine solide didaktische Grundausbildung haben.

2. Eignung für kulturelle Begebenheiten: Lehrkräfte sollten sich mit den kulturellen Besonderheiten vertraut machen.

3. Solide didaktische Ausbildung: Fort- und Weiterbildung sind entscheidend für die Lehrkompetenz der Deutschlehrenden.

4. Bewegungsflexibilität: Lehrkräfte sollten bereit sein, sich in verschiedenen Ländern weiterzubilden und ihre Lehrkompetenzen auszubauen.

5. Gut vernetzte Kontakte: Kontakte können helfen, Arbeitsmöglichkeiten zu erkunden.

Die Juni-Ausgabe (105/2024) des IDV-Magazins zum Thema ‚Beruf: Deutschlehrer/in‘ kann dabei eine wertvolle informative Ressource sein. Fort- und Weiterbildungen werden heutzutage weltweit sowohl in Präsenz als auch online oder hybrid von verschiedenen Institutionen angeboten. Ein Paradebeispiel ist das Goethe-Institut, das seine Lehrkräfte nur mit guter didaktischer Ausbildung einstellt und kontinuierlich weiterbildet. Lehrkräfte sollten außerdem eine gute digital-didaktische Ausstattung für die Arbeit im Online- oder Hybridformat zu Hause haben.

Eine positive Entwicklung ist die Mentalitätsveränderung im Kontext der Mobilität, denn die Wahrnehmung der Sprachkompetenz der Lehrenden verschiebt sich allmählich. Es wird erwartet, dass Deutschlehrende zwar eine gute Sprachkompetenz im Deutschen besitzen, aber nicht mehr zwingend L1-Deutsch sprechen. Dr. Jung schätzt, dass mindestens 50% der Lehr-

kräfte nicht in Deutschland aufgewachsen sind und einen Akzent haben, manchmal sogar einen sehr deutlichen.

Ferner betont Dr. Jung, dass die ArbeitgeberInnen des deutschen Ziellandes mehr Geld in die Sprachausbildung investieren sollten. Lehrkräfte sollten bessere Verhandlungspositionen haben, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen, auch wenn die Honorare stark gestiegen sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Lernende heutzutage die Möglichkeit haben, in beide Richtungen mobil zu sein – sowohl real als auch virtuell. Der Arbeitsmarkt wächst weltweit und ist besonders offen für Menschen mit guter Ausbildung. Lehrkräfte müssen allerdings didaktisch, methodisch, kulturell und eventuell auch technologisch gut vorbereitet und ausgestattet sein, um die Mobilität aller beteiligten Akteure zu ermöglichen und zu genießen.“

In der folgenden Zusammenfassung der vierten Gesprächsrunde geht es nun hauptsächlich um das Thema „Mobilität und Sprachkompetenz.“

#### **Thema 4: Mobilität und Sprachkompetenz**

*Referentin: Karen Pupp Spinassé<sup>9</sup>*

*Moderatorin und Autorin der Zusammenfassung:  
Raquel Vetromilla<sup>10</sup>*

.....  
9 Karen Pupp Spinassé ist Vollprofessorin an der Bundesuniversität Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre/Brasilien. Sie ist Dozentin für Deutsch und Experte für zweisprachige Alphabetisierung, Minderheitensprachen und Sprachenpolitik im Bildungswesen. Sie ist Gründerin des Zentrums für Europa- und Deutschlandstudien (CDEA).

10 Raquel Vetromilla ist als Spezialistin für die deutsche Sprache und Deutschlehrerin am Colégio Imperatriz Dona Leopoldina in Entre Rios/Paraná in Brasilien tätig.

„Was spricht,  
ist nicht die Äußerung,  
die Sprache, sondern die  
soziale Person.“

*Pierre Bourdieu*

„Mehrsprachigkeit ist ein essenzieller Bestandteil sowohl des beruflichen als auch des persönlichen Alltags und trägt maßgeblich zu einem besseren Verständnis zwischen Menschen und Nationen bei. Daher sollten fremdsprachliche Kompetenzen stets ein zentrales Ziel in der Ausbildung von Individuen sein.

Wenn von Sprachkompetenz die Rede ist, denkt man gemeinhin daran, dass eine Person in der Lage ist, in einer Fremdsprache, also nicht in der Muttersprache, zu kommunizieren. Selten werden die vielschichtigen Ebenen des Lernprozesses oder des Sprachsystems bewusst wahrgenommen. Sprachkompetenz bedeutet zweifellos, in der fremden oder neuen Sprache effizient kommunizieren zu können. Doch viele sprachliche Aspekte sollten berücksichtigt werden, darunter sprachliche Fähigkeiten, die Phonologie (Lautlehre), die Morphologie (Flexion und Wortbildung) und die Syntax (Satzbau), die alle eine wesentliche Rolle im Lernprozess spielen.

Sprachkompetenz umfasst also zahlreiche sprachliche Facetten, wie bereits erwähnt, doch sie ist auch in weitere Bereiche eingebettet. Kompetent in einer Fremdsprache zu sein bedeutet nicht

nur, die Kommunikationsfähigkeit zu beherrschen, sondern auch die kulturelle Dimension einer Sprache zu verstehen oder zumindest wahrzunehmen.

In der heutigen Welt ist die Möglichkeit, eine oder mehrere Fremdsprachen zu erlernen, von zentraler Bedeutung, sowohl aufgrund der Globalisierung als auch zur Ermöglichung der Integration Geflüchteter. Altersgerechte Sprachkenntnisse sind bereits im Vorschulalter wichtig, damit Kinder von Beginn an gleiche Bildungschancen haben. Viele Probleme, die durch mangelnde Teilhabe an Sprach- bzw. Kulturgemeinschaften entstehen, können verhindert werden, indem Kinder so früh wie möglich kompetent in der neuen Sprache werden.

Sprachkompetenz in einer mobilen Welt eröffnet neue berufliche Möglichkeiten, sowohl im eigenen Land als auch im Ausland; fördert die Integration in neue Kulturen; erweitert das Verständnis der eigenen Identität und dient somit als Fundament für Respekt und Toleranz in einer immer vielfältigeren Welt. All diese Aspekte sind Bestandteile der interkulturellen Kompetenz, einer weiteren Dimension der Sprachkompetenz. Prof. Dr. Pupp Spinassé zitiert hier Bechtel (2009, 142): „Interkulturelles Lernen ist keine lehrerseitige Wissensvermittlung über das Zielsprachenland. Im Mittelpunkt des interkulturellen Lernens steht der Lernende und die Frage, was dieser ausgehend von seinem Erfahrungshintergrund im Kontakt mit Menschen einer anderen Kultur erfährt, wie er das Fremde wahrnimmt, verarbeitet und analysiert und in Beziehung zum Eigenen setzt.“

Interkulturelle Kompetenz kann als die Fähigkeit, Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen Bereitschaften, Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen, definiert werden (Pupp Spinassé, apud Grosch und Hany 2009: 88).

Interkulturalität ist ein Weg im Fremdsprachenunterricht, existierende oder tradierte Vorurteile und Missverständnisse abzubauen und ein neues Miteinander im Denken zu konstruieren. Interkulturalität ist immer die Kenntnis und Erkenntnis des Anderen und damit das vertiefte Bewusstsein des Eigenen, insofern sie hilft, die fremde kulturelle Identität emotional zu verstehen und gleichzeitig rational zu erfassen. Interkulturalität kann daher keineswegs als eine kommunikative Einbahnstraße vom Muttersprachenland in das Land einer fremden Kultur betrachtet werden, sondern ist vielmehr ein wechselseitiger Prozess.

Ein Fremdsprachenunterricht, der auf interkulturelle Kompetenzen aufbaut, sollte verschiedene Aspekte der fremden und der eigenen Kultur im Vergleich aufzeigen, nicht um eine Bewertung dieser oder jener Kultur vorzunehmen, sondern um die Vielfalt zu erkennen, wahrzunehmen und zu respektieren. Solche Unterrichtseinheiten haben das Ziel, interkulturelle Menschen zu bilden, also Weltbürger, deren Horizonte und Toleranz erweitert werden und die sich für die Gleichberechtigung der Kulturen einsetzen.“

In der fünften und letzten Gesprächsrunde geht es um ein Thema, das über den Kontext von Mobilität hinausgeht. Auf der

Basis lernpsychologischer Theorien zu Motivation wird vielmehr hinterfragt, ob und wie stark aktuell Deutschlernen und -lehren jenseits konkreter Mobilitätspläne und -möglichkeiten motiviert.

## Thema 5: Motiviert Deutschlernen jenseits der Mobilität?

Referentin: Kristina Müller<sup>11</sup>

Moderatorin und Autorin der Zusammenfassung:  
Monika Janicka<sup>12</sup>

„Kristina Müller geht in ihrem Impulsvortrag davon aus, dass nicht jeder Lernende die Perspektive einer beruflichen oder akademischen Mobilität hat. Das Fehlen eines konkreten Lernziels kann bei den Lernenden zum Mangel an Motivation führen. Deshalb scheint es in solchen Fällen von besonderer Relevanz zu sein, die Frage zu reflektieren, wie man den Unterricht attraktiv für die eigenen Lernenden gestalten kann und ob und ggf. inwiefern sie sich selbst zum Lernen motivieren können oder welche Möglichkeiten man als Lehrperson hat, den Lehrplan an die Bedürfnisse und Persönlichkeit der Lernenden anzupassen.

*„Eine Lehrperson, die hohe Anforderungen an ihre Schüler stellt, für sie zugleich viel Empathie, Wertschätzung und Anerkennung hat, steuert zur höheren Motivation der Lernenden bei.“*

Um diese Strategief Fragen beantworten zu können, muss man das Augenmerk zunächst auf die Natur der Motivation lenken, die ein viel untersuchtes Phänomen in der Lernpsychologie ist und für viele Forscher als wichtigste Prämisse des Leistungserfolgs gilt. Um eine Herausforderung annehmen zu wollen, braucht man ein Ziel. Wenn die Lernenden kein Ziel vor Augen haben, nicht wissen, wozu sie eine Fremdsprache lernen, dann sinkt ihre Lernmotivation beträchtlich.

In der Lernpsychologie werden mehrere Arten von Motivation unterschieden und beschrieben. Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik scheint die Einteilung in integrative und instrumentelle Motivation zentral zu sein. Die integrative Motivation bedeutet, dass man eine Fremdsprache lernt, weil man von der Kultur des Zielsprachenlandes begeistert ist, weil man dessen Musik oder literarische Werke wertschätzt. Die instrumentelle Motivation kommt dann zustande, wenn der Lernende ein praktisches Ziel vor Augen hat, wie zum Beispiel ein Studium oder eine Arbeit im Zielsprachenland. Aus lernpsychologischer Perspektive entsprechen diese zwei Motivationsarten der extrinsischen und intrinsischen Motivation. Während der erste Motivationstyp durch Anreize aus der Umwelt entsteht, z. B. wenn ein Lernender von den Eltern oder den Lehrpersonen zum Lernen motiviert wird, ergibt sich die intrinsische Motivation aus

integrative und instrumentelle Motivation zentral zu sein. Die integrative Motivation bedeutet, dass man eine Fremdsprache lernt, weil man von der Kultur des Zielsprachenlandes begeistert ist, weil man dessen Musik oder literarische Werke wertschätzt. Die instrumentelle Motivation kommt dann zustande, wenn der Lernende ein praktisches Ziel vor Augen hat, wie zum Beispiel ein Studium oder eine Arbeit im Zielsprachenland. Aus lernpsychologischer Perspektive entsprechen diese zwei Motivationsarten der extrinsischen und intrinsischen Motivation. Während der erste Motivationstyp durch Anreize aus der Umwelt entsteht, z. B. wenn ein Lernender von den Eltern oder den Lehrpersonen zum Lernen motiviert wird, ergibt sich die intrinsische Motivation aus

nende ein praktisches Ziel vor Augen hat, wie zum Beispiel ein Studium oder eine Arbeit im Zielsprachenland. Aus lernpsychologischer Perspektive entsprechen diese zwei Motivationsarten der extrinsischen und intrinsischen Motivation. Während der erste Motivationstyp durch Anreize aus der Umwelt entsteht, z. B. wenn ein Lernender von den Eltern oder den Lehrpersonen zum Lernen motiviert wird, ergibt sich die intrinsische Motivation aus

11 Kristina Müller ist Dozentin für DaF an der Universidad de Antioquia in Medellín/Kolumbien und leitet den Bereich Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit am Instituto Cultural Alexander von Humboldt. Sie ist Präsidentin des kolumbianischen Deutschlehrerverbands APAC.

12 Monika Janicka ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Angewandte Linguistik der Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej in Lublin/Polen und stellvertretende Vorsitzende des IDV.

der Freude am Fremdsprachenlernen selbst. Aber auch die intrinsische Motivation kann von der sozialen Umgebung beeinflusst und gestärkt werden.

Eine der wichtigsten Motivationstheorien, die sich mit der intrinsischen Motivation befasst, ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985), die ihren Ursprung in den klassischen Bedürfnistheorien hat. Im Vordergrund dieser Theorie steht die Frage, welche Faktoren für die intrinsische Motivation am förderlichsten sind. Nach der Theorie lenken die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf Bildungsinhalte und verinnerlichen sie, wenn ihre soziale Umgebung drei psychische Grundbedürfnisse erfüllt:

- das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: Der Lernende hat positive Beziehungen mit der sozialen Umwelt, in der Lerngruppe herrscht Gemeinschaftsgefühl und die Lehrperson zeigt eine wertschätzende, anerkennende Haltung gegenüber den Lernenden;
- das Bedürfnis nach Kompetenzerleben: Die Lernenden merken ihren Lernzuwachs; dazu können die lebensweltliche Relevanz der Aufgaben sowie eine angemessene didaktische Aufbereitung des Lernstoffes beitragen;
- das Bedürfnis nach Autonomie: Die Lernenden bestimmen selbst darüber, was sie tun und wie sie es tun; die Lehrperson kann die Autonomie der Lernenden z. B. durch Bindendifferenzierung fördern.

Im zweiten Teil der Gesprächsrunde werden die Teilnehmenden gebeten, sich mit zwei Fragen auseinanderzusetzen:

- Auf welche Herausforderungen hinsichtlich von Lerner motivation stoßen Lehrkräfte im DaF-Unterricht?
- Mit welchen Konzepten und Maßnahmen kann die Lust am Deutschlernen ganz konkret geweckt werden?

In der anschließenden Diskussion dazu wird festgestellt, dass die größten Motivationsprobleme dann entstehen, wenn die Lernenden Deutsch als die zweite oder die dritte Fremdsprache entweder als Wahlfach (z. B. in Konkurrenz zu Spanisch) oder als Pflichtfach lernen müssen. Viele sind weniger motiviert, eine weitere Fremdsprache zu lernen, weil sie davon überzeugt sind, dass Englisch als *lingua franca* für internationale Kommunikation ausreicht. Während ehrgeizige Schüler an Hochleistungsschulen oder Lernende, die von einer Karriere im Sport träumen, an guten Leistungen in Deutsch interessiert sind, zeigt die Mehrheit kaum Interesse, weder an Deutsch als Schulfach, noch an dem Deutschlernen an sich. Der ständige Kampf mit der fehlenden Motivation der Lernenden wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen aus und kann sogar zum Burn-out-Syndrom führen.

Trotz dieser Hindernisse nennen die Teilnehmenden der Diskussion dann aber auch bewährte Methoden, die ihnen helfen, gegen den Motivationsmangel ihrer Schülerinnen und Schüler anzugehen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Kulturarbeit.

Treffen mit interessanten Persönlichkeiten, Events, in dessen Fokus die deutsche Kultur steht, Musik im Unterricht und Reisen in deutschsprachige Länder bieten Möglichkeiten, das Gemeinschaftsgefühl, das im Zusammenhang mit dem Deutschlernen entsteht, aufzubauen. Auch ein gut geplanter Schüleraustausch kann die Grundlage für das Erwecken von Motivation für das Deutschlernen sein. Mit solchen Angeboten hat die Schule die Chance, einen Resonanzraum zu schaffen, wo Aktivitäten gestaltet werden, die die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler fesseln, denen gegenüber sie nicht gleichgültig bleiben, die ihr Interesse wecken (Rosa/Endres 2016).

Ein Fazit daraus ist, dass die Rolle der Lehrkräfte beim Aufbauen der Lernmotivation betont werden sollte. Eine Lehrperson, die hohe Anforderungen an ihre Schüler stellt, für sie zugleich viel Empathie, Wertschätzung und Anerkennung hat, steuert zur höheren Motivation der Lernenden bei, weil auf diese Weise ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenzerleben und Eingebundenheit entsprochen wird (Gold 2015). Austausch mit Kolleginnen und Kollegen darüber, was funktioniert, wie man gewisse Probleme bewältigen kann, führt nicht nur zur Erhöhung der Unterrichtsqualität, sondern schützt auch die Lehrpersonen vor dem Burn-out.“ ■

## Literaturverzeichnis

Bechtel, Mark (2009). Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 139-161.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Gold, Andreas (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Grosch, Christiane; Hany, Ernst (2009). „Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses“. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 87-107.

Jung, M.; Kaur, P. (Hrsg.): *Beruf: Deutschlehrer/in*. IDV-Magazin 105/2024. Verfügbar unter: <https://idvnetz.org/uncategorized/idv-magazin-105-2024> (16.08.2024).

Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim, Basel: Beltz.



**Wiebke Röben de  
Alencar Xavier**  
Brasilien

- Wiebke Röben de Alencar Xavier ist
- Redaktionsmitglied der DaF-Brücke,
- Hochschuldozentin für DaF und Literatur
- an der Universidade Federal do Rio Grande
- do Norte (UFRN), Natal/Brasilien.



# Aus Zukunft wird Zuhause

## Deutsch lernen mit *Treffpunkt international*



*Treffpunkt international* ist der ideale Begleiter für Integrations- und Berufsmigrationskurse im Ausland: Mit einem gut durchdachten Förderkonzept führen Sie auch lernungewohnte Lernende zum erfolgreichen Abschluss und bereiten sie auf das Leben in Deutschland vor.

- Optimale Vorbereitung auf das Leben und Arbeiten in Deutschland
- Regelmäßige Lernstandtests und gezielte Prüfungsvorbereitung von Anfang an
- Motivierende Video-Geschichten mit Einblicken in das Leben von Menschen mit verschiedenen Hintergründen und Zukunftsplänen
- Umfangreiches digitales Angebot für individuelles Lernen und unkompliziertes Lehren
- Speziell für Kurse im Ausland konzipierte Handreichung für den Unterricht mit Tipps für erfolgreiche Kurse mit dieser Zielgruppe

Probekapitel herunterladen,  
Beispielvideos entdecken  
und vieles mehr unter  
[crnl.sn/treff-int-24](https://crnl.sn/treff-int-24)  
oder über den QR Code.



## Cornelsen

Potenziale entfalten

  
4. ANDINER  
DEUTSCHLEHRENDENKONGRESS

# 4. Andiner DEUTSCH LEHRENDEN Kongress

15.-18.  
Oktober 2024

Sucre, Bolivien  
Universidad Mayor Real y Pontificia  
San Francisco Xavier de Chuquisaca

*mehr - Sprache(n) - wagen*

# Deutsch lernen und lehren macht mobil?

Fachliche Perspektiven zur  
Mobilität im Bereich Deutsch als  
Fremdsprache

Claudia Riemer

## Entwicklungen weltweiten Deutschlernens im Zeitalter wachsender Mobilität

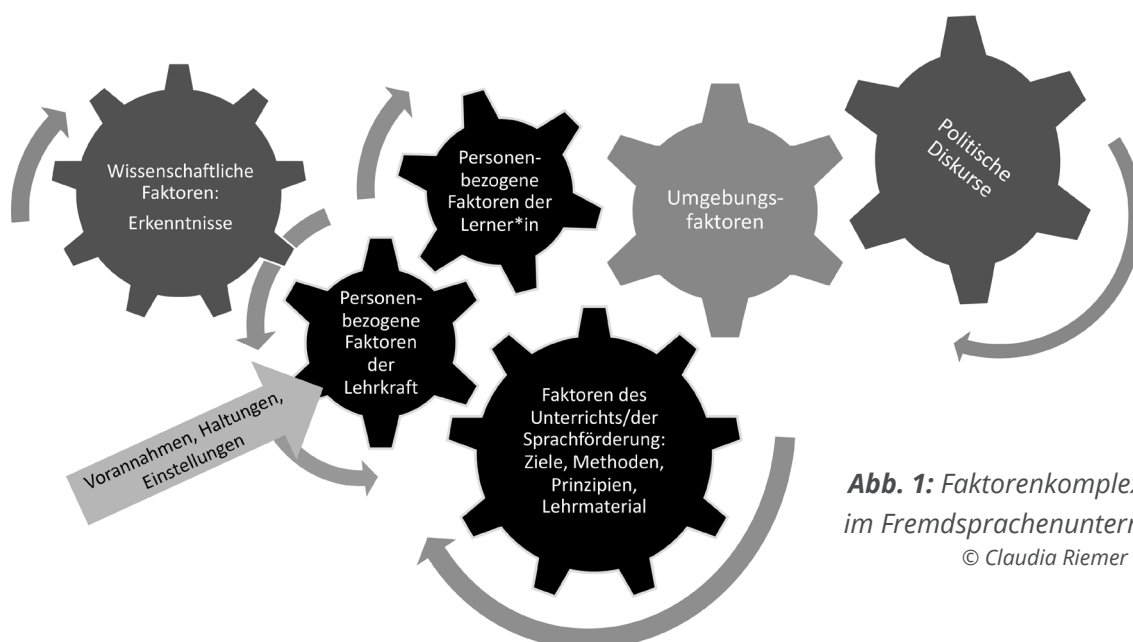
Das Erlernen der deutschen Sprache unterliegt weltweit vielfältigen Entwicklungen, Ambivalenzen und Spannungen, die in den regelmäßig alle fünf Jahre vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland in Auftrag gegebenen Datenerhebungen sichtbar werden und die u. a. die länderspezifischen Zahlen der Deutschlernenden in den Segmenten Schule, Studium und Erwachsenenbildung sowie die Zahl der Deutschlehrenden berichten (vgl. die aktuelle Datenerhebung: Auswärtiges Amt 2020; die Veröffentlichung der nächsten Erhebungsergebnisse ist zur IDT 2025 angekündigt). Anhand des Vergleichs von Länderdaten über mehrere Erhebungen hinweg lässt sich u. a. nachvollziehen, wie sich Angebot und Nachfrage in diesen drei Segmenten entwickeln. Allein aus diesen Zahlen lassen sich zum Teil erhebliche Verschiebungen innerhalb der Segmente sowie Zuwächse und Rückgang der Nachfrage ablesen.

Einen genaueren Einblick in den Deutschunterricht mit seinen jeweils komplexen bildungspolitischen, institutionellen und didaktischen Rahmenbedingungen, seinen Zielen und Lernerfolgen kann man mit diesen Daten jedoch nicht gewinnen – Lern-/Lehrprozesse im Fremdsprachenunterricht lassen sich nie anhand einzelner Faktoren erklären, geschweige denn vorhersagen. Der von der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung hierfür geprägte Begriff der „Faktorenkomplexion“ und die damit verbundene „Grundauffassung, daß das unterrichtliche Lernen von Fremdsprachen das Ergebnis des Zusammenwirkens zahlreicher Faktoren ist, die sich sowohl auf die Lehr- und Lernbedingungen im Klassenzimmer als auch auf psychologische und soziale Komponenten außerhalb des Klassenzimmers beziehen“ (Bausch/Krumm 1989: 9; niedergeschrieben in der ersten Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht*) ist auch heute noch gültig. Die Vielfalt des Komplexes und seiner konstituierenden Einflussfaktoren ist skizziert in Abbildung 1, wobei Lehrende ins Zentrum dieses Komplexes gestellt werden. Lehrende und

„Wenn Anreize und Möglichkeiten zum Deutschlernen sowie die Attraktivität des Deutschlernens in der Welt in ständigem Fluss sind, dann bedeutet dies, dass sich die Praxis der Sprachangebote permanent anpassen muss“.

ihre Vorannahmen, Haltungen sowie Einstellungen stehen in Wechselwirkung mit wissenschaftlichem Wissen (vermittelt beispielsweise durch das Studium), personenbezogenen Faktoren der Lernenden, Unterrichts- und Umgebungsfaktoren sowie politischen Diskursen. Die Pfeile deuten an, dass Faktoren ineinandergreifen, aber auch in Konflikt geraten können, wenn beispielsweise Überzeugungen von Lehrenden hinsichtlich guten Unterrichts mit den gegebenen und von ihnen wenig beeinflussbaren Umgebungsfaktoren nicht übereinstimmen, die z. B. eine unzureichende Medienausstattung bewirken.

Bildungs- und sprachpolitischer Wandel hat unmittelbaren Einfluss, insbesondere auf den schulischen Deutschunterricht. In vielen Ländern beobachten wir, dass das Angebot und die Nachfrage nach Deutschangeboten schlicht vom Vorhalten eines schulischen Unterrichtsfachs Deutsch als Pflicht-/Wahlpflicht-/Wahlfach im staatlichen Regelschulsystem abhängt. In einigen Regionen der Welt spielt das Unterrichtsfach eher an privaten Schulen, oft sog. „Deutschen Schulen“, eine größere Rolle. In vielen Ländern, insbesondere in Europa, steht der Deutschunterricht derzeit unter hohem bildungspolitischen Druck.



**Abb. 1:** Faktorenkomplexion im Fremdsprachenunterricht  
© Claudia Riemer 2024

Die Vorteile und Lebenschancen, die mit Deutschkenntnissen verbunden sind, sind immer wieder und mit unterschiedlichen Argumenten betont worden (vgl. exemplarisch Riemer 2019). Die weltweite Verfügbarkeit von Deutschlernangeboten in Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung ist keineswegs selbstverständlich, sondern hängt von (regionalen und lokalen) sprachen- und bildungspolitischen Entscheidungen sowie von wirtschaftlichen Entwicklungen ab. Ammon (2015: 2) fasst dies salopp zusammen: „Wären Deutschkenntnisse nicht auch ein Vorteil für Fremdsprachler, so würde sich über kurz oder lang fast niemand mehr die Mühe machen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen.“ Welche Vorteile für Fremdsprachenlernende, welche Potenziale des Deutschlernens könnten im Hinblick auf die Mobilität(sziele) der Lernenden bestehen? Dazu können die folgenden (nicht trennscharf gedachten) Dimensionen von Mobilität herangezogen werden.

- *Bildungsmobilität*: Deutschlernen zur Verbesserung der Bildungschancen, z. B. durch Besuch renommierter Schulen mit Deutschunterricht (PASCH-Schulen) oder studienbegleitendes Deutschlernen an der Universität (nicht unbedingt im Rahmen eines Germanistikstudiums) oder in der Erwachsenenbildung;
- *Soziale Mobilität*: Deutschlernen zur Erweiterung des individuellen mehrsprachigen Repertoires, um die beruflichen Karrierechancen vor Ort zu verbessern (z. B. da Deutsch eine weniger häufig erlernte Fremdsprache ist, Englisch plus Deutsch);

- *Regionale Mobilität / Binnenmigration*: Deutschlernen für die Berufsausübung in urbanen Zentren der Region, in Nachbarländern; regionale Mobilität auch hinsichtlich der Berufschancen für die Ausübung des Deutschlehrerberufs;
- *Überregionale Mobilität / Erwerbsmigration / Fachkräftemobilität*: Deutschlernen für die Berufspraxis in deutschsprachigen Ländern, z. B. (temporäre) Fachkräfteauswanderung im Kontext aktueller Anwerbeprogramme in vielen Branchen (z. B. medizinische Pflegeberufe);
- *Hedonistische Mobilität*: Deutschlernen für die geistige Beweglichkeit, mit dem Ziel von Reisen, zur Horizonterweiterung.

Ergänzend zu und über einige der genannten Mobilitätsperspektiven ist hinzuzufügen:

- *Digitale Mobilität*: digitale Deterritorialisierung des Deutschlehrens und -lernens; der Ort, an dem Deutsch gelernt wird, und der Ort, an dem Deutschlehrende ihren Beruf ausüben, haben an Bedeutung verloren. Online-Deutschangebote, die über Regionen oder sogar Kontinente hinweg organisiert werden, werden häufiger (vgl. Degener-Storr 2022). Hinzu treten Online-Selbstlernangebote.

Alle Dimensionen von Mobilität beziehen sich auf die Erweiterung individueller Sprachenrepertoires um die Zielsprache Deutsch für (nahe oder ferne) Zukunftsoptionen. Viele (junge) Erwachsene in vielen Regionen der Welt verbinden unterschiedliche Mobilitätsziele mit dem

Deutschlernen. Dabei geht es um Bildungs- und Berufsziele vor Ort und/oder im Zusammenhang mit Erwerbsmigration und Studium in einem deutschsprachigen Land (vgl. die Länderberichte im Kapitel „Internationale Perspektiven“ im gerade erschienenen Handbuch *Deutsch als Fach- und Fremdsprache*, s. Szurawitzki/Wolf-Farré 2024, darunter zu Brasilien [Pupp Spinassé 2024] und Lateinamerika [Wolf-Farré 2024]).

### Herausforderungen und Potenziale der Fachkräftemobilität

Individuelle Mobilitätsabsichten und -chancen, die mit dem Deutschlernen (und Deutschlehren) verknüpft sind, unterliegen globalen und zwischenstaatlichen Entwicklungen, die sich derzeit besonders gut im Zusammenhang mit Anwerbeabkommen v. a. im Bereich medizinischer Pflegeberufe beobachten lassen. Der Fachkräftemangel in Deutschland ist so ausgeprägt, dass mitunter Stipendien für ausgewählte Zielgruppen von Fachkräften für das Deutschlernen vor der Ausreise finanziert werden, z. B. durch Krankenhäuser. Diese Entwicklungen wirken sich auf Angebot und Nachfrage aus, in diesem Fall auf berufsbezogene Sprachkurse (z. B. in Brasilien), die Lernende in Höchstgeschwindigkeit zu allgemein- und berufssprachlichen Deutschkompetenzen bis mindestens B1-Niveau vor Ausreise nach Deutschland bringen sollen – flankiert von weiteren Unterstützungsangeboten zur „Vorintegration“<sup>1</sup> bereits im Herkunftsland. Die nötige

Motivation und das Durchhaltevermögen der Beteiligten, insbesondere der Lernenden, die für den Erfolg dieser Programme erforderlich sind, können nicht hoch genug eingeschätzt werden.

In solchen Entwicklungen – die auch als „ein Momentum für den DaF-Bereich in vielen Ländern“ (Riemer/Soethe 2023: 24) begrüßt werden – wird ein Potenzial für die Steigerung der Attraktivität der praktischen Deutschvermittlung und für die strategische Entwicklung innerhalb der Disziplin Germanistik in nichtdeutschsprachigen Ländern mit stärkerer Ausrichtung auf Fach- und Berufssprachen gesehen. Es werden mehr Lehrkräfte benötigt, auch für solche neuen, spezifischen Aufgaben. Dies kann zu verbesserten beruflichen Möglichkeiten, aber auch zu höheren quantitativen und qualitativen Anforderungen an die Lehrkräfte führen, die zur Umsetzung dieser Lernziele für diese spezifische Lernengruppe benötigt werden.

Solche Prozesse sind gleichzeitig volatil – sie können ins Stocken geraten und/oder ethisch kritisch hinterfragt werden, wenn im Land selbst benötigte Fachkräfte abgeworben werden sollen, wenn der Übergang in Berufssysteme in anderen Ländern nicht reibungslos funktioniert, wenn sich die politischen Beziehungen zwischen Ländern oder Einstellungen von Entsendeländern gegenüber der Fachkräfteauswanderung ändern<sup>2</sup> oder wenn Fachkräfterekrutierung und Einwanderungsmanagement als Geschäftsmodell nichtstaatlicher Arbeitsagenturen eine unerwünschte und wenig regulierte Eigendynamik entwickeln.

1 Vgl. exemplarisch Angebote des Goethe-Instituts, darunter zum interkulturellen Training und zu vielfältiger Information und Beratung, s. <https://www.goethe.de/de/spr/mig/vuu/vin.html> (8.8.2024).

2 Vgl. exemplarisch den Artikel „Deutsche Pflegekräfte-Anwerbung sorgt für Ärger in Brasilien“ (verfasst von Bruno Lupion, Deutsche Welle, 5.6.2024; online unter: <https://www.dw.com/de/deutsche-pflegekr%C3%A4fte-anwerbung-sorgt-f%C3%BCr-%C3%A4rger-in-brasilien/a-69215605> (8.8.2024).

Was bedeuten diese Entwicklungen für die unterschiedlichen Lehr-/Lernkontexte, die sich im Feld DaF immer weiter ausdifferenzieren? Genauer: Was bedeuten sie langfristig für die Praxis des DaF-Unterrichts? Wenn Anreize und Möglichkeiten zum Deutschlernen sowie die Attraktivität des Deutschlernens in der Welt in ständigem Fluss sind, dann bedeutet dies, dass sich die Praxis der Sprachangebote permanent anpassen muss – z. B. in Form des Ausbaus von Angeboten und der Berücksichtigung veränderter Zielgruppen und neuer Lernziele, der Umsetzung in analogen, digitalen oder gemischten Unterrichtsformaten als Extensiv-/Intensiv-/Super-Intensivkurse. Dieses geschieht immer mit der Herausforderung, zu antizipieren, welche Sprachkurse für welche Zielgruppen, mit welchen Motiven, welchem Durchhaltevermögen, welchen Lernzielen und auf der Basis welcher vorhandenen Lernerfahrungen der Lernenden morgen, mittelfristig und langfristig nachgefragt werden. Dies hat nicht nur Konsequenzen für die Programmplanung, sondern in erheblichem Maße auch für die Deutschlehrenden – u. a. für ihre Aus- und Fortbildung, ihre Routinen, ihre Erwartungen und ihre Haltungen.

### **Werden mit Mobilität und neuen Zielgruppen auch andere Lehrkompetenzen wichtiger?**

Mit Blick auf die oben skizzierten weltweiten Entwicklungen, aber auch unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Lateinamerika, haben Riemer/Soethe (2023: 27) jüngst empfohlen,

„Lehrkräfte für flexible Bedarfslagen zu qualifizieren: Durch die Vervielfältigung der Profile von potenziellen Lernenden des Deutschen (in Schulen, Hochschulen und auf dem freien Markt) erweitern sich die Horizonte der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften. [...] Und nicht zu vergessen: Die Digitalisierung spielt im Kontext der Erneuerung des Tätigkeitsbereichs keine geringe Rolle.“

Angesichts der regional sehr unterschiedlich aufgestellten Deutschlehrendenausbildung an Hochschulen kann die Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrenden als wichtiges Argument für den Erhalt und Ausbau der Hochschulgermanistik betrachtet werden, so diese Ausbildungsziele auch ernst genommen werden. Dies erfordert eine zunehmend flexible Ausbildung (u. a. für den Deutschlehrerberuf, aber auch für andere Berufsfelder mit Deutschbezug), was vielfältige Auswirkungen auf die Curricula bis hin zu den Modulen und Seminarplänen hat, deren Kompetenzziele regelmäßig angepasst, aktualisiert und auch von manchen tradierten Studieninhalten „entschlackt“ werden müssen, was eine ständige Diskussion über die gewünschten Kernkompetenzen einschließt. Aktuelle Themen und Aus-/Fortbildungsziele können nicht beliebig ergänzt und/oder im Regelbetrieb nur „mitgedacht“ werden, ohne dass gleichzeitig an anderer Stelle in den Curricula der notwendige Raum (Workload)

geschaffen wird. Auch Lehrerbildende müssen hierfür die notwendige fachliche Flexibilität aufbringen. Für praktizierende Deutschlehrende und Lehrerbildende ist es unabdingbar, dass sie mittels Fort- und Weiterbildung Kenntnis über aktuelle fachliche Entwicklungen erhalten und diese reflektieren sowie eine positive Haltung zur Notwendigkeit lebenslangen Lernens bewahren (z. B. im Bereich der Digitalisierung, aktuell des Einbezugs Künstlicher Intelligenz).

Als ein Beispiel für einen relevanten Aus-/Fortbildungsinhalt möchte ich das allgemeine Unterrichtsprinzip der *Bedarfsorientierung* hervorheben, das meiner Meinung nach neben weiteren Prinzipien (u. a. Lernendenorientierung, Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung) stärker beachtet werden sollte. Nach Kniffka/Riemer (2022: 134) besagt

„[d]as Prinzip der Bedarfsorientierung [...], dass Kursplanung in allen Aspekten die subjektiven und objektiven Bedarfe der Lernenden zu berücksichtigen habe. Mithin sind auf die jeweiligen Zielgruppen zugeschnittene Bedarfsanalysen für die Konturierung spezifischer Sprachlernziele und für die Konzeption/Planung von Sprachkursen entscheidend [...]. Bedarfsanalysen können, je nach Zielsetzung und Zweck, in Umfang und Tiefe variieren und u. a. folgende Analyseformen umfassen: Analyse der Zielsituation(en), Analyse der für die Zielsituation erforderlichen sprachlichen Mittel,

Sprachstandsanalysen, Analyse der Rahmenbedingungen, Erfassung der von den Lernenden geäußerten Bedarfe etc. Bedarfsanalysen sind grundsätzlich als prozedural aufzufassen, was wiederum eine ständige Revision bzw. Anpassung des Lehrplans und der Maßnahme(n) bedeutet [...]“

Die Befähigung, Bedarfsanalysen im lokalen Kontext vorzunehmen und ermittelte Bedarfe dann auch im Unterricht umzusetzen, wird angesichts veränderter Zielgruppen als Teil der Lehrkompetenz immer wichtiger werden. Bedarfsorientierung knüpft am Grundgedanken empirischer *needs analysis* (Bedarfsanalysen) an, die zunächst v. a. im Bereich der fach-/berufssprachlichen Fremdsprachenkurse entwickelt wurden und – zunehmend ausdifferenziert und aufwändig – als Vorstufe zur Festlegung von Lernzielen/Deskriptoren und zur Entwicklung von Curricula gelten (vgl. Long 2005; Brown 2016; zusammenfassend Kniffka i. D.). Für DaF-Angebote würde ein solcher Ansatz bedeuten, stets maßgeschneiderte Sprachkurse mit entsprechenden Kompetenzzielen umzusetzen, die auf den tatsächlichen, d. h. den „objektiven“, ermittelten Sprachbedarfen der Zielsituation im Berufsfeld (z. B. im Bereich der medizinischen Krankenpflege) basieren. Zu berücksichtigen sind zusätzlich die Kompetenzziele, die die Lernenden selbst verfolgen (subjektive Bedarfe), sowie ihre eingebrachten Ressourcen und Identitäten (Lernstand, Sprachkompetenzen,

Mehrsprachigkeit, Lernerfahrungen, Motivation, Ziele, Selbstwahrnehmung, Rollen, andauernde Anstrengung[sbereitschaft] etc.). Ein solcher Ansatz geht weit über das Prinzip der Lernendenorientierung hinaus – und verlangt von Lehrenden und Planenden ein hohes Maß an Agilität als professionsspezifische Grundhaltung.

Der Gedanke, dass in sich beständig wandelnden Gesellschaften und Berufskontexten die „Bereitschaft aller Beteiligten, sich kontinuierlich neue Kompetenzen anzueignen und sich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln“ (Bärenfänger 2023: 438), unverzichtbar ist, wird derzeit in der DaF/DaZ-Didaktik intensiv diskutiert. Anknüpfend an Bärenfänger (2023: 427ff.) gilt es, die Agilität von Lehrkräften im sich ständig wandelnden Berufsfeld als professionellen, fachlich fundierten Umgang mit Volatilität (alles ändert sich ständig), Unsicherheit (wir wissen nicht, was morgen noch gilt), Komplexität (niemand kann alles überblicken) und Mehrdeutigkeit (es gibt viele mögliche Interpretationen) als wichtiges Kompetenzziel in der Lehrendenbildung zu implementieren. Erste fachliche Aufarbeitungen zur Stärkung der Agilität von DaF/DaZ-Lehrkräften liegen in Bezug auf den Umgang mit Krisensituationen von Bärenfänger (2023) und zur Schulung digitaler Kompetenzen von Wulff/Häusler (2023) vor.

Will sich die Lehrendenbildung stärker auf solche Ziele ausrichten, verlangt dies neben curricularem aber auch hochschul-/fortbildungsdidaktischen Wandel. Lehrendenbildungsformate müssen mehr als bisher ermöglichen, dass (zukünftige) DaF-Lehrende im Rahmen von Studien- und Fortbildungsangeboten methodisch-didaktische Prinzipien für den DaF-Unterricht

und lernförderliche Lehr-Lern-Formate nicht nur (als wissenschaftlich begründete Empfehlung für unterrichtliches Handeln) kennenlernen und reflektieren, sondern auch deren Wirkungen am eigenen Leibe bereits in der Zusammenarbeit im Seminarraum (z. B. Herausforderungen spezifischer Sozialformen und Aufgabenformate, Umgang mit Heterogenität und wechselnden Emotionen) zumindest modellhaft erfahren können (vgl. Riemer 2024).

Die Auswirkungen der aktuellen Entwicklungen auf die Rollen und Funktionen der Deutschangebote, der Deutschlehrenden, der akademischen Disziplinen sollten mehr Aufmerksamkeit erhalten. Im Zusammenhang mit der oben thematisierten Schwerpunktverlagerung der Deutschangebote in der Erwachsenenbildung im Kontext der Fachkräftemobilität werden Lehrkräften bei der Durchführung von mobilitätsvorbereitendem und -begleitendem allgemein- und berufssprachlichem DaF-Unterricht, der außerdem landeskundliches und interkulturelles Lernen fördern soll, explizit und implizit Funktionen zugeschrieben, die als „Mobilitätsdienstleistung“ auch kritisch zu hinterfragen sind: Ergeben sich hier Rollenkonflikte angesichts der oben skizzierten ethischen Bedenken, der politischen Entwicklungen und der eigenen Interessen und Wünsche der Beteiligten im Hinblick auf unterschiedliche Perspektiven von Mobilität? Deutschlehrende sind selbst Fachkräfte, die in vielen Regionen der Welt fehlen. Die sich abzeichnende Rollenverschiebung von der Sprach- und Kulturmittlung hin zu „Mobilitätsdienstleistung“ sollte von Institutionen, Verbänden und dem Personal der Deutschvermittlung genau beobachtet werden. ■





- Ammon, Ulrich (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt. Online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (8.8.2024).
- Bärenfänger, Olaf (2023): „Expect the Unexpected“: Wie kann das Theorie- und Praxisfeld DaF/DaZ auf Krisen reagieren? Ein Debattenbeitrag.“ In: *Info DaF* 50/5: 422-442.
- Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (1989): Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage. Tübingen/Basel: Francke, 7-12.
- Brown, James D. (2016): *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London: Routledge.
- Degener-Storr, Janna (2022): „Neue Kontexte der Sprachvermittlung. Digitale Deterritorialisierung – Wo findet Deutschunterricht heute statt?“. In: *Magazin Sprache*, Goethe-Institut. Online unter: <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/23057148.html> (8.8.2024).
- Kniffka, Gabriele (im Druck): „Needs analysis“. In: Breeze, Ruth/Engberg, Jan/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Specialized Communication* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin: De Gruyter; erscheint 2024.
- Kniffka, Gabriele/Riemer, Claudia (2022): „Methodisch-didaktische Prinzipien für die Sprachvermittlung und Sprachförderung DaF und DaZ – mehr Synergien als Unterschiede?“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 59/3, 131-141.
- Long, Michael H. (Hrsg.) (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pupp Spinassé, Karen (2024): „Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Brasilien“. In: Szurawitzki, Michael/Wolf-Farre, Patrick (Hrsg.), 965-972.
- Riemer, Claudia (2019): „Stärkung der Motivation zum Deutschlernen“. In: Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York: De Gruyter, 365-379.
- Riemer, Claudia (2024): „DaF/DaZ-Studiengänge mit internationaler und heterogener Studierendenschaft – Herausforderungen für die fachbezogene Hochschuldidaktik“. In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hrsg.): *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre. Arbeitspapiere der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 133-142.
- Riemer, Claudia/Soethe, Paulo (2023): „Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in DaF/Germanistik und Hochschulbildung: Chancen und Herausforderungen“. In: DAAD (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: DAAD, 22-33. DOI: <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2023.01> (open access).
- Szurawitzki, Michael/Wolf-Farre, Patrick (Hrsg.) (2024): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/Boston: de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110690279> (open access).
- Wolf-Farré, Patrick (2020): „Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Lateinamerika“. In: Szurawitzki, Michael/Wolf-Farre, Patrick (Hrsg.), 973-986.
- Wulff, Nadja/Häusler, Anja (2023): „Agilität in der DaF/DaZ-Ausbildung im Kontext der Digitalisierung“. In: *Info DaF* 50/5, 443-461.

Prof. Dr. Claudia Riemer ist seit 2002 Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Sie engagiert sich für die Weiterentwicklung der akademischen Deutschlehrausbildung (z. B. Dhoch3) und Förderung von jungen Wissenschaftler:innen. Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Forschungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung sowie Lehrerbildungsforschung im Bereich DaF und DaZ.




**Claudia Riemer**

Deutschland

# Sprachkompetenzen und Mobilität

Ein Ansatz für das  
Fremdsprachenmanagement in der  
Hochschulbildung

Ana C. Cárpena



*„Bewegung ist ein Merkmal des menschlichen Verhaltens. Wir waren schon immer unterwegs, ob als Touristen, Pilger, Händler, Krieger, Wanderer oder Studierende. Bei diesen Bewegungen kommt es zu Begegnungen, die es uns ermöglichen, die Sichtweise der Menschen auf die ‚Anderen‘ zu verbessern und zu verstehen.“  
(Valsiner, 2012)*

„Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist es von entscheidender Bedeutung, über Fähigkeiten zu verfügen, um in interkulturellen Kontexten effektiv zu kommunizieren, was mehr als nur eine korrekte Sprachverwendung aus grammatikalischer und semantischer Sicht impliziert.“



## Einleitung

Die Internationalisierung muss ein politisches, institutionelles und akademisches Projekt sein, das ein Ergebnis einer geplanten, kooperativen und gemeinsamen Arbeit aller Abteilungen der Universität ist, wie Gacel Ávila (2010: 30) betont:

„Der Prozess der Internationalisierung sollte als institutionelle Öffnung nach außen verstanden werden und integraler Bestandteil der Entwicklungspläne, der strategischen Planung und der allgemeinen Politik der Einrichtungen sein. Um dieses Ziel zu erreichen, muss es in den Hochschuleinrichtungen eine explizite internationale Politik geben, die von den Hochschulbehörden klar definiert und unterstützt wird, der die Hochschulgemeinschaft zustimmt und die durch eine geeignete administrative und akademische Struktur für ihre Organisation und angemessene Förderung umgesetzt wird.“  
(Übersetzung A.C.)<sup>1</sup>

1 Im Original: El proceso de internacionalización debe ser visto como una apertura institucional hacia el exterior y debe ser parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas generales de las instituciones. Pero para lograr este objetivo es preciso que exista dentro de las instituciones de educación superior una política internacional explícita, claramente definida y respaldada por las autoridades universitarias, consensuada en la comunidad universitaria e implementada por una estructura administrativa y académica apropiada para su organización y promoción adecuada.

Darüber hinaus ist es von grundlegender Bedeutung, die Gründe für diesen Vorschlag und die Ziele, die damit erreicht werden sollen, zu überdenken. Wenn wir also über das Überdenken der Gründe für eine Internationalisierungsstrategie sprechen, lohnt es sich, an das zu erinnern, was Tünnermann Bernheim (2018) in Bezug auf die Herausforderung einer Neuinterpretation der Rolle der Hochschulbildung unter Berücksichtigung der offenkundigen nationalistischen Interessen der Universitäten im lateinamerikanischen Szenario, die sich sowohl in ihrer Organisation als auch in den Lehrplänen widerspiegeln, hervorhebt. In diesem Sinne können wir uns einer ersten Definition von Internationalisierung in der Hochschulbildung nähern, wie sie von de Wit, Hunter, Howard und Egron-Polak (2015: 283, zit. nach Gacel Ávila 2018: 58) postuliert wird:

„[Internationalisierung in der Hochschulbildung ist] der bewusste Prozess der Integration einer internationalen, interkulturellen und globalen Dimension in die Ziele, Funktionen und Angebote der Hochschulbildung mit dem Ziel, die Qualität von Bildung und Forschung für alle Studierenden und Mitarbeiter der Einrichtungen zu verbessern, um einen sinnvollen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten“ (Übersetzung A.C.)<sup>2</sup>

2 Im Original: El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los y las estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad.

Auf dieser Grundlage schlägt Gacel Ávila (2000: 61) folgende Definition vor:

„[Es ist] ein Prozess, der eine globale, internationale, interkulturelle, vergleichende und interdisziplinäre Dimension in die inhaltlichen Aufgaben der Hochschuleinrichtungen einbezieht und dessen Ziel die Förderung einer globalen Perspektive und eines Bewusstseins für menschliche Belange zugunsten der Werte und Einstellungen einer verantwortungsvollen, humanistischen und fürsorglichen Weltbürgerschaft ist.“ (Übersetzung A.C.)<sup>3</sup>

Während beide Definitionen auf die inhaltlichen Dimensionen und Funktionen der Hochschulbildung und eine globale, internationale und interkulturelle Perspektive anspielen, fügt die zweite Autorin nun ein neues Element hinzu: die *conditio humana*.

In diesem Zusammenhang verweist Tünnermann Bernheim (2018) auf die Internationalisierung der Hochschulbildung als Beitrag zur Schaffung eines besseren Verständnisses zwischen Kulturen und Nationen auf der Grundlage menschlicher Solidarität als charakteristisches Element im Kontext der Globalisierung: „Die Internationalisierung der Hochschulbildung muss eine Globalisierung mit menschlichem Gesicht anregen“<sup>4</sup> (Tünnermann Bernheim,

3 Im Original: un proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y conciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria.

4 Im Original: La internacionalización de la educación superior

2018: 19, Übersetzung A.C.). So werden die Beziehungen zwischen den Institutionen in einer symmetrischen Matrix - unter Gleichen - gestaltet, was zu einer neuen Form der Zusammenarbeit auf der Grundlage gegenseitigen Respekts führt: der Interkulturalität. Dazu lesen wir in bei Aguado Odina (2009: 20):

„Das Interkulturelle ist Teil dieser Wege, die versuchen, das Hybride, Segmentare und Komplexe zu denken. Eine Praxis, die mit dem Interkulturellen im Einklang steht, strebt danach, soziale Räume zu schaffen, die es heute noch nicht gibt und die von Regeln der gemeinsamen Verhandlung und Kreativität bestimmt werden. So werden Beziehung und Kommunikation zum Kern der interkulturellen Praxis“ (Übersetzung A.C.).<sup>5</sup>

Die soziale und kulturelle Realität, in der die Hochschulbildung eingegliedert ist, hat einen starken Einfluss auf sie. Daher ist es unerlässlich, diesen Kontext als Referenz zu nehmen, um ihn zu modifizieren und ihn darüber hinaus zu transformieren. Auf diese Weise wirken sich die kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen auf die Bildungsansätze aus, die sowohl in der Praxis als auch in den Forschungs- und Reflexions-

---

debe estimular una globalización con rostro humano.

5 Im Original: Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente con lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural.

prozessen neu strukturiert und modifiziert werden müssen, und zwar unter einem kritischen Blickwinkel: „Der interkulturelle Ansatz ist als theoretischer Ansatz konzipiert, der als Metapher fungiert, indem er es uns ermöglicht, über die menschliche Vielfalt nachzudenken und alternative Handlungs- und Denkweisen in der Bildung zu formulieren“<sup>6</sup> (Aguado Odina, 2009: 16, Übersetzung A.C.). Auch die UNESCO (2016) betont die Notwendigkeit, die menschliche Vielfalt zu schätzen und alternative Handlungsoptionen zu schaffen, und schlägt somit einen systemischen und ganzheitlichen Ansatz vor:

„Interkulturalität im Sinne eines integralen und menschenrechtlichen Ansatzes bezieht sich auf den Aufbau gerechter Beziehungen zwischen Menschen, Gemeinschaften, Ländern und Kulturen. Dies erfordert eine systemische Herangehensweise an das Thema, d. h. die Beschäftigung mit der Interkulturalität aus einer Perspektive, die u. a. historische, soziale, kulturelle, politische, wirtschaftliche, erzieherische, anthropologische und ökologische Elemente umfasst“ (Übersetzung A.C.).<sup>7</sup>

---

6 Im Original: Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías alternativas de acción y pensamiento en educación.

7 Im Original: La interculturalidad, desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello, es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

Mit all dem ist man geneigt, an einen Prozess der *Interkulturalisierung* der Hochschulbildung als ganzheitlichen, integralen und umfassenden Prozess zu denken, indem man das unterstreicht, was Dearsdorff (2009: 265) vorschlägt:

„[...] the importance of relationship development and of identity, the importance of context and interconnectedness in intercultural competence, the need for transcendence of boundaries, the transformation of differences, and the need for genuine respect and humility toward each other<sup>8</sup>“.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie der Fremdsprachenunterricht in der Hochschulbildung zu einem entscheidenden Faktor für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und interkultureller Beziehungen wird, um nicht nur sprachliche, sondern auch geografische und kulturelle Barrieren zu überwinden.

## Sprachkompetenzen und Mobilität

Wenn wir über Mobilität - physisch oder virtuell - als eine der am häufigsten angewandten Strategien im Prozess der Internationalisierung der Hochschulbildung sprechen, werden Sprachkenntnisse zur Kommunikation in einer Fremdsprache

.....  
8 die Bedeutung von Beziehungen und Identitätsentwicklung, die Bedeutung von Kontext und Zusammenhängen für interkulturelle Kompetenz, die Notwendigkeit, Grenzen zu überwinden, die Umwandlung von Unterschieden und die Notwendigkeit von echtem Respekt - und Demut - gegenüber anderen. (Übersetzung A.C.).

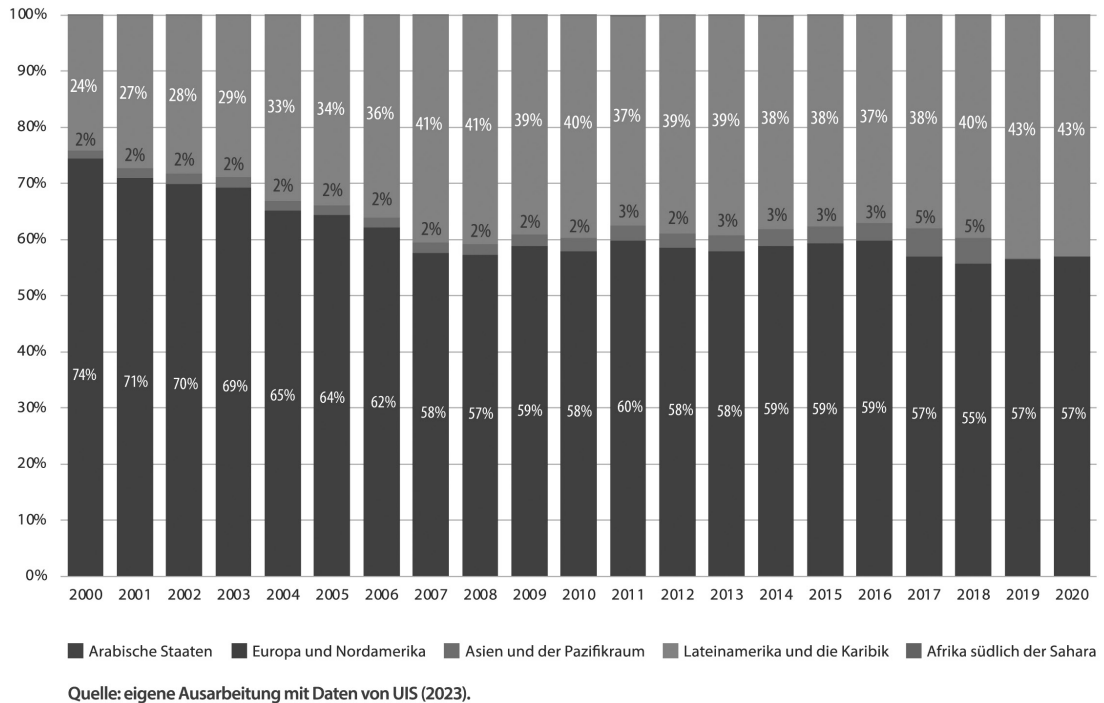
zu einer der Hauptschwierigkeiten für Studierende, die an einem Austausch in einem anderen Land teilnehmen.

Analysiert man die Daten der UNESCO IE-SALC (2024) zur physischen Mobilität von Studierenden zwischen 2000 und 2020, so stellt man fest, dass in Lateinamerika und der Karibik die Mobilität der Studierenden innerhalb der Region deutlich zunimmt und die Zahl der Studierenden, die zum Studium in die Nachbarländer abwandern, steigt. Diese Dynamik spiegelt einen bedeutenden Wandel in den regionalen Mustern der Bildungsmobilität wider. In den letzten zwanzig Jahren ist der Anteil der Studierenden, die sich für einen Wechsel innerhalb ihrer eigenen Region entscheiden, erheblich gestiegen. Dieser Anteil hat sich von 24% im Jahr 2000 auf 43% im Jahr 2020 fast verdoppelt. Bei der Mobilität der Studierenden in andere Länder innerhalb derselben Region ist eine anhaltende Tendenz festzustellen: Ein Teil der Studierenden zieht es vor, das Studium innerhalb des eigenen Regionalgebiets fortzusetzen.

Bei diesem Szenario ist es angebracht, die Faktoren zu hinterfragen, die diese neuen Präferenzen beeinflussen. Nach einer am Universitätszentrum der Universität Guadalajara, Mexiko, durchgeführten Studie<sup>9</sup>, sind die Faktoren, die die Mobilität der Studierenden beeinflussen, persönlicher und institutioneller Natur. Unter den persönlichen Faktoren wiederum wurden die sprachlichen Faktoren als einer der wichtigsten eingestuft.

.....  
9 Eine gemischte Studie, an der 524 Studierende aus 11 Studiengängen teilnahmen, was 41 % der Gesamtzahl der Studierenden im letzten Semester ihres jeweiligen Studiengangs entspricht.

**Abb. 1:** Entwicklung der bevorzugten Zielregionen für Studierenden in Lateinamerika und der Karibik, 2000 - 2020



Quelle: IESALC-UNESCO (2022) mit Daten von UIS (2023)

Dazu geben 38% der in der Studie befragten Studierenden an, dass ihr Sprachniveau die Mobilität in das Land ihrer Wahl unmöglich macht. Sanz (2013), Ramírez und Ortega (2017) und Chaput et al. (2017), auf die sich Bustos Aguirre et al. (2019) beziehen, weisen darauf hin, dass die Wahl des Ziellandes für die akademische Mobilität hauptsächlich auf der Sprache beruht, was dazu führt, dass die meisten Studierenden sich für Länder entscheiden, in denen ihre Muttersprache gesprochen wird. Dabei ist festzustellen, dass die Fremdsprache mehr als nur ein Mobilitätshindernis darstellt: begrenzte oder abnehmende Sprachkenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes kön-

nen die soziale Interaktion behindern und sowohl das Verständnis als auch die Anerkennung von akademischen Kursen für diejenigen, die sich für eine Mobilitätsphase entscheiden, negativ beeinflussen (Veneces, Flores und Rodríguez 2016 zusammen mit Khaiat et al. 2016, zit. nach Bustos Aguirre et al. 2019).

Sabzalieva, Takudzwa und Yerovi (2022) stellten den Bericht „Minds in Motion: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world“ für IESALC UNESCO vor, der die Aussichten für die virtuelle Studierendenmobilität (VSM) untersucht. Diese Analyse wird im Vergleich zu anderen Arten der Studierendenmobilität – wie z.B. physische

oder hybride Mobilität – durchgeführt, wobei sowohl ihre Vorteile als auch ihre Einschränkungen bewertet werden. In der Studie werden eine Reihe praktischer Vorschläge für Studierende, Lehrkräfte, Mitarbeitende internationaler Büros, institutionelle Behörden, Regierungsstellen, Qualitätssicherungsagenturen und internationale Organisationen gemacht, für die die virtuelle Mobilität von Studierenden von grundlegender Bedeutung ist:

- Annahme einer „VSM-Mentalität“, d.h. die enormen Möglichkeiten verstehen, die die VSM für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen bietet. Gleichzeitig bedeutet es, Herausforderungen anzunehmen und daran zu arbeiten, die VSM-Erfahrung zu verbessern.
- Die Chancengleichheit im Mittelpunkt der Gestaltung, der Umsetzung und des Zwecks des VSM erhalten, als Instrument zur Demokratisierung des Zugangs zur Mobilität von Studierenden.
- Gezielte Finanzierung bereitstellen.
- Beschleunigung der Digitalisierung.
- Gewährleistung der Übertragbarkeit von Credits und der offiziellen Anerkennung von VSM.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Rolle der Fremdsprachen und ihrer institutionellen Verwaltung, denn nach der Logik des oben genannten Berichts, so der Eindruck, hätte der Fremdsprachenunterricht im Rahmen der verschiedenen Formen der Mobilität keine besondere Bedeutung.

Trujillo Sanz (2011) argumentiert, dass die Beherrschung einer Sprache für den Zugang und das Verständnis der Kultur der Menschen, die sie sprechen, von wesentlicher Bedeutung ist.

Fremdsprachenunterricht basiert, wie Tombolato (2019) hervorhebt, auf einer Pädagogik, die Sprache aus drei Perspektiven betrachtet: als Zeichensystem, als Kommunikationsmittel und als Spiegelbild der Kultur. Diese Sichtweisen haben zu drei unterschiedlichen Zielen im Fremdsprachenlernprozess geführt: die Entwicklung von Sprachkenntnissen, kommunikativen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen. Seit den 1990er Jahren haben Bereiche wie Anthropologie, Psychologie und Pädagogik die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz in der allgemeinen Bildung hervorgehoben, was zur Annahme eines interkulturellen Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht geführt hat. So hat der interkulturelle Ansatz seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen und Kulturen gewonnen, ein Wandel, der auf das Aufkommen des Paradigmas der Staatsbürgerschaft und des sozialen Zusammenhalts zurückzuführen ist, wie Vez (2012, zit. nach Collado et al., 2022) feststellt.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist es von entscheidender Bedeutung, über Fähigkeiten zu verfügen, um in interkulturellen Kontexten effektiv zu kommunizieren, was mehr als nur eine korrekte Sprachverwendung aus grammatikalischer und semantischer Sicht impliziert. Deshalb ist es notwendig, nicht nur kommunikative Kompetenz (Hymes



1972, zit. nach Fernández & Pozzo 2017), sondern auch interkulturelle kommunikative Kompetenz (Byram 1997, zit. Fernández & Pozzo 2017) zu entwickeln. Begriffe wie plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen, die in den letzten Jahren im fremdsprachlichen Diskurs immer öfter auftreten, beziehen sich auf die Fähigkeit, Sprachen für kommunikative Zwecke zu verwenden und sich an interkulturellen Interaktionen zu beteiligen. Eine Person wird also als sozialer Akteur betrachtet, der über Kompetenzen in mehreren Sprachen und Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Aus dieser Perspektive bezieht sich das Konzept auf eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (GER, 2001).

In diesem Sinne bedeutet die Ausbildung von Studierenden in einer Sprache, die nicht ihre eigene ist, die Förderung ihrer interkulturellen Sensibilität und die Unterstützung ihrer Entwicklung als Kulturvermittler. Dies ermöglicht es ihnen, die Welt aus der Perspektive des anderen zu verstehen und ihre kulturellen Lernfähigkeiten bewusst einzusetzen (Sen Gupta 2002, zit. Tombolato 2019). In dieser Hinsicht werden die Fremdsprachenlernenden als „interkulturelle Sprecher“ betrachtet, als jemand, der zwischen den Kulturen navigiert und als Experte für die Übertragung von kulturellem Erbe und symbolischen Werten agiert (Byram und Zarate 1997, zit. nach Tombolato 2019).

Bisher haben wir untersucht, wie der Fremdsprachenunterricht in der Hochschulbildung zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beiträgt, und uns

kurz mit dessen Auswirkungen auf die physische und virtuelle Mobilität von Studierenden befasst. Diese Elemente sind von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung interkultureller SprecherInnen, die in der Lage sein sollen, sprachliche, geografische und kulturelle Barrieren effektiv zu überwinden. Diese kurze Analyse hat es uns ermöglicht, die Bedeutung des Sprachmanagements in der Hochschulbildung zu verstehen und seine entscheidende Rolle bei der Internationalisierung und bei der Vorbereitung der Studierenden auf eine globalisierte Welt hervorzuheben. Im Folgenden werden wir untersuchen, wie diese Dynamik in die institutionelle Politik einfließt, und den Ansatz des Sprachmanagements in der Hochschulbildung näher beleuchten.

## **Die Fremdsprachenpolitik an der Nationalen Universität von Río Cuarto**

Die Nationale Universität von Río Cuarto (UNRC) befindet sich in der gleichnamigen Stadt im Süden der Provinz Córdoba, Argentinien. Die Einrichtung besteht derzeit aus fünf akademischen Einheiten: der Fakultät für Agrar- und Veterinärwissenschaften, der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, der Fakultät für Exakte, Physikalische, Chemische und Naturwissenschaften, der Fakultät für Humanwissenschaften und der Fakultät für Ingenieurwissenschaften, die zusammen mehr als 1800 Lehrkräfte, fast 20.000 Studierende im Grundstudium und 700 Studierende im Aufbaustudium beschäftigen, mit einer durchschnittlichen jährlichen Aufnahme von 4.000 Studierenden und 528 Mitarbeitenden in Verwaltung und Technik, die

das Personal der UNRC ausmachen. Die Einrichtung bietet 50 grundständige Studiengänge und drei Arten postgraduierter Studien an: Promotionen, Masterabschlüsse und Spezialisierungen.

Die Nationale Universität von Río Cuarto hat in ihrem Statut als eines ihrer Hauptziele die Internationalisierung der Institution verankert:

- Die Entwicklung eines integrativen Bildungsmodells, das die Definition, das Verständnis, die Analyse und die Lösung gesellschaftlich relevanter Probleme durch innovative Ansätze auf regionaler, nationaler und globaler Ebene erleichtert, mit dem Ziel, ein verbessertes Gesellschaftsmodell zu erreichen.
- Förderung der Integration und der internationalen Ausstrahlung der Universität im Rahmen einer globalen und solidarischen Integration.

So konzentriert sich der institutionelle Strategieplan (PEI 2017-2023), der durch den Beschluss RCS 517/17 genehmigt wurde, auf die Förderung der Integration und der internationalen Projektion der Universität, da die Trends zur Internationalisierung der Hochschulbildung eine institutionelle Herausforderung darstellen. In der Hinsicht zielt die Internationalisierung des Lehrplans durch die Integration von Inhalten, die verschiedene regionale Themen ansprechen, darauf ab, die Studierenden auf die Interaktion in einem internationalen und multikulturellen Kontext vorzubereiten.

Im Rahmen der Internationalisierung der Hochschulbildung engagiert sich die Universität in Bereichen, in denen gemeinsame Probleme durch regionale und internationale Kooperationsnetzwerke angegangen werden. Als Beispiel dafür dient die Organisationsstruktur des UNRC, welche über ein Sekretariat für Postgraduiertenstudien und internationale Zusammenarbeit verfügt, das zum zentralen Bereich gehört und mit den entsprechenden Bereichen der Fakultäten, die sich mit dem Prozess der Internationalisierung befassen, verbunden ist. Auf diese Weise werden Kooperationsvereinbarungen unterzeichnet und Ausbildungsaktivitäten für Studierende, Promovierende und Forschende durch die gegenseitige Mobilität von Studierenden, Lehrkräften und Verwaltungspersonal zwischen den Hochschuleinrichtungen gefördert. In diesem Szenario nehmen einige Fakultäten an PIESCI-SPU-Programmen<sup>10</sup> wie MARCA<sup>11</sup>, ARFITEC<sup>12</sup>, ARFAGRI<sup>13</sup> oder dem CRISCOS-Programm<sup>14</sup> teil.

Obwohl das Mobilitätsziel der UNRC darin besteht, „die internationale Mobilität von Studierenden und Lehrkräften der UNRC zu fördern und zu organisieren“, verfügt die Universität noch nicht über Indikatoren, um diese institutionelle Praxis der Internationalisierung zu evaluieren.

.....  
10 Programm für die Internationalisierung der Hochschulbildung und internationale Zusammenarbeit - Sekretariat für Hochschulpolitik.

11 Regionales Programm für akademische Mobilität. Das MARCA-Programm ist ein regionales Programm, das sich an Hochschuleinrichtungen in den Mitgliedstaaten und assoziierten Staaten des MERCOSUR richtet.

12 Programm Argentinien Frankreich Ingenieure Technologie.

13 Argentinien Frankreich Landwirtschaftsprogramm.

14 Mobilitätsprogramm für Studierende des Rektorenrats für die Integration der zentralwestlichen Subregion Südamerikas.

Paradoxerweise stellt der institutionelle Strategieplan der UNRC (2017-2023) eine „geringe Beteiligung an Mobilitätsprogrammen für Studierende in nicht spanischsprachigen Ländern“ fest. Trotzdem konzentriert sich das Angebot der UNRC an Mobilitätsprogrammen für Studierende, Dozenten und Verwaltungspersonal im Jahr 2023/2024 weiterhin fast ausschließlich auf das PILA-Programm<sup>15</sup> („Lateinamerikanisches Akademisches Austauschprogramm“) und bietet nur ein Angebot für ERASMUS+ KA171 LUH-UNRC 2022-2025 im Rahmen des Abkommens zwischen der Leibniz Universität Hannover (Deutschland) und der Nationalen Universität Río Cuarto, das sich ausschließlich an Doktoranden der Biowissenschaften und an Studierende des Binationalen Doktorandenprogramms in Agrarwissenschaften, Technologie und Innovation richtet.

Bei der Frage nach der Relevanz des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der akademischen Mobilität ist festzustellen, dass selbst bei einem Mobilitätsprogramm mit einem nicht spanischsprachigen Land, dessen Sprachvoraussetzung ein Mindestniveau von Englisch B1 (empfohlen B2) ist, die Einrichtung nicht die notwendigen Vorbereitungskurse anbietet, um sich für die Ausschreibung bewerben zu können. Erst im Jahr 2023 hatten Bewerber die Möglichkeit, einen viermonatigen Vorbereitungskurs in Deutsch für den Alltag zu belegen. Paradoxerweise erhielten sie jedoch keinen Englischunterricht.

In der Hinsicht sind die Strategien und Maßnahmen, die im Rahmen einer institutionellen *Interkulturalisierungspolitik* zu ent-

15 PILA Programa de Intercambio Académico Latinoamericano

wickeln sind, in der Notwendigkeit eines tiefgreifenden Wandels und einer Innovation in der Konzeption der Funktionen der Universitäten und in dem, was Tünnermann Bernheim als „neue Kulturen“ bezeichnet, verankert: „die Kultur der sozialen Relevanz, Qualität, Evaluierung und Akkreditierung, Informationstechnologie, strategisches Management, solidarische Internationalisierung sowie die Sorge um die ethische Dimension der akademischen Arbeit, begleitet von sozialer Verantwortlichkeit“ (2018: 23, Übersetzung A.C.)<sup>16</sup>.

Letztendlich hat die Nationale Universität von Río Cuarto die Internationalisierung zu einem der wichtigsten Ziele ihrer institutionellen Politik gemacht. Der Fremdsprachenunterricht und die akademische Mobilität sind wesentliche Bestandteile dieser Strategie, die sich als wichtige institutionelle Herausforderungen darstellen. Die Notwendigkeit einer Kultur der sozialen Relevanz und ethischen Verantwortung bei der Internationalisierung sind Aspekte, die die UNRC weiter stärken muss. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass die Universität weiterhin Strategien und Praktiken entwickelt, die eine integrative und effektive Internationalisierung fördern.

### **Das akademische Angebot von Deutsch als Fremdsprache an der UNRC und seine Eingliederung in den Internationalisierungsprozess**

Das Fach Deutsch als Fremdsprache an der UNRC wird in der Abteilung Fremd-

16 Im Original: la cultura de la pertinencia social, de la calidad, la evaluación y acreditación, la informática, la de la gestión estratégica, la internacionalización solidaria, así como la preocupación por la dimensión ética del quehacer académico, acompañada de la rendición social de cuentas.

sprachenförderung des Fachbereichs Sprachen der Fakultät für Humanwissenschaften unterrichtet. Es handelt sich um ein Wahlfach, das Teil des Lehrplans der Studiengänge der oben genannten akademischen Einheit ist. Der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache beschränkt sich auf das Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Texte und verteilt sich auf zwei Jahrgangsstufen.

Einer der an der Fakultät für Geisteswissenschaften angebotenen Ausbildungen, in dem Deutsch als Fremdsprache auch als Jahresfach unterrichtet wird, ist die Ausbildung zum Fremdsprachentechniker. Das Programm befähigt die Studierenden, die mehrsprachige und multikulturelle Kommunikation in verschiedenen Arbeitsumgebungen, sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich, zu managen. Das heißt, sie können als Vermittler in verschiedenen kommunikativen Situationen agieren, die das Verstehen, die Produktion und die Korrektur von Texten in mehreren Fremdsprachen sowie in ihrer Muttersprache erfordern. Im Falle des oben genannten Ausbildungsprogramms wird jetzt nicht mehr auf das Leseverständnis akademischer Texte fokussiert, sondern auf die Entwicklung der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass das curriculare Angebot an DaF-Unterricht begrenzt ist, und was das Angebot an regulären extracurricularen Vier-Fertigkeiten-Kursen betrifft, sind die Aussichten für die Zukunft - und die Gegenwart - ungewiss.

Im Jahr 2016 fand zwischen Oktober und Dezember zum ersten Mal ein Einführungskurs in die deutsche Sprache statt, der sich an Studierende, Lehrkräfte und Verwaltungspersonal der UNRC sowie an die breite Öffentlichkeit richtete. Ursprünglich war der Kurs für zwei Semester konzipiert, aber da er im Oktober stattfand, wurde er als Einführungskurs in allgemeines Deutsch konzipiert, als Pilotversuch, mit dem Ziel, nicht nur von der UNRC aus einer weiteren Möglichkeit zur Aus- und Weiterbildung anzubieten, sondern auch das tatsächliche Interesse am Erlernen der Sprache zu prüfen. Die Zahl der eingeschriebenen Kursteilnehmer betrug 119, von denen 43 die Abschlussprüfung bestanden. Im Jahr 2017 wurde die Stufe 1 (A1) des allgemeinen Deutschkurses angeboten, der mit maximal 35 Kursteilnehmern begann. Im Jahr 2018 wurde die Erfahrung mit mehr als 100 Teilnehmern wiederholt. Trotz des großen Interesses der Lernenden wurde der Kurs jedoch aufgrund des geringen Budgets für die Internationalisierung und insbesondere aufgrund der fehlenden Zuweisung von Finanzmitteln für die Durchführung von Fremdsprachenkursen nicht fortgesetzt.

Im Jahr 2019 hat die Fakultät für Humanwissenschaften ein neues Sprachprogramm ins Leben gerufen: das „Integrale Sprachenprogramm“<sup>17</sup>. Dieses Programm wurde vom Sekretariat für Hochschulpolitik des argentinischen Ministeriums für Bildung, Kultur, Wissenschaft und Technologie genehmigt und zielt darauf ab, die Internationalisierung der Hochschulbildung durch ein effizientes Sprachenma-

.....  
17 Beschluss EX-2019-48327304- -APN

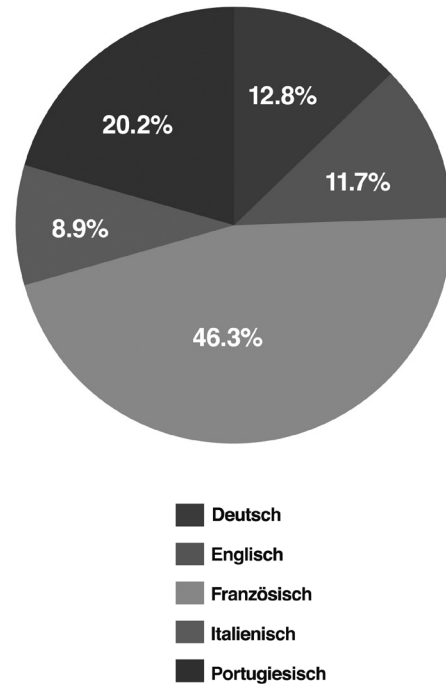
nagement zu fördern, indem sie die Einrichtung einer Struktur vorschlägt, die sich dem Unterricht alternativer Fremdsprachen widmet, und die systematische Ausbildung von Lehrkräften und internationalen Studierenden, die diese Sprache nicht beherrschen, in Spanisch zu verstärken.

Das Programm umfasste Kurse für Deutsch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch als Fremdsprache mit einer Gesamtdauer von 50 Stunden pro Kurs.

Das „Integrale Sprachenprogramm“ zielte auch darauf ab, eine wiederkehrende Struktur für den komplementären Sprachunterricht zu schaffen, die eine planmäßige Vorbereitung von Austauschmöglichkeiten fördert und das Angebot für nicht spanischsprachige Länder erweitern sollte. Für die Deutschkurse des Programms waren 71 Teilnehmer auf A1-Niveau und 21 auf A2-Niveau eingeschrieben.

In der Zeit nach der Pandemie – im Jahr 2022 – unterzeichnete die Nationale Universität von Río Cuarto ein Kooperationsabkommen<sup>18</sup> mit dem Bildungsministerium Argentiniens für den Unterricht von Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch und Portugiesisch im Rahmen der virtuellen Modalität. In diesem Fall handelte es sich um Online-Kurse mit synchronem Unterricht. Insgesamt wurden 27 Kurse angeboten: 15 für Englisch, 4 für Portugiesisch, 4 für Französisch, 2 für Deutsch und 2 für Italienisch. Im Rahmen dieses Aufrufs haben 257 Studenten von Universitäten aus dem ganzen Land die Kurse erfolgreich abgeschlossen.

**Abb. 2:** Prozentualer Anteil der zertifizierten Studierenden nach Sprache



Quelle: Eigene Ausarbeitung

Trotz der großen Nachfrage nach einer Ausbildung, nicht nur in Deutsch als Fremdsprache, sondern auch in anderen Fremdsprachen, versäumt es die UNRC, den Fremdsprachenunterricht als Priorität auf die institutionelle Agenda zu setzen.

Wenn man also auf die Bedeutung der Entwicklung institutioneller Strategien und Praktiken zur Förderung einer integrativen und effektiven Internationalisierung hinweist, könnte man sagen, dass das institutionelle Sprachenmanagement zu einer notwendigen Voraussetzung für die Internationalisierung der Hochschulbildung geworden ist, insbesondere im Hinblick auf die physische Mobilität.

18 Beschluss RE-2022-120036596-APN-DD#ME

In diesem Szenario würde das Sprachenmanagement als institutionelle Strategie und Praxis einen dualen Ansatz - intra- und interinstitutionell - implizieren, der nicht nur die Einbeziehung von Akteuren innerhalb der Universität, sondern auch eine effektive Interaktion mit öffentlichen Behörden und potenziellen Partnern aus anderen nationalen und internationalen Organisationen erfordert. Die Vernetzung, der Abschluss von Vereinbarungen mit anderen Universitäten oder privaten Einrichtungen und die Teilnahme an nationalen Aufrufen zur Internationalisierung ermöglichen nicht nur die Beschaffung finanzieller Mittel für den Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Studierende, die an Mobilitätsprogrammen teilnehmen - zum Beispiel durch das Angebot von Fremdsprachenkursen -, sondern auch die Ausweitung des Angebots dieser Programme.

Auf der anderen Seite könnte die Struktur des Sprachenmanagements von einem intrainstitutionellen Ansatz aus gesehen, zwei Beziehungsebenen umfassen, die für die strategische Planung unerlässlich sind: die Verbindung mit zentralen Sprachmanagementeinheiten (wie Sprachabteilungen und Sprachzentren) und den betreffenden Fakultäten, die alle in eine von der zentralen Verwaltung und den Büros für internationale Beziehungen koordinierte Internationalisierungspolitik eingebettet sind. Dies mag zwar einfach erscheinen, führt aber häufig zu einem fragmentierten und unkoordinierten Prozess (Dandrea 2019), was unter anderem auf die unterschiedlichen Managementstile der verschiedenen institu-

tionellen Akteure und ihre jeweiligen Prioritäten zurückzuführen ist.

Schließlich ist es aus interinstitutioneller Sicht von entscheidender Bedeutung, die Verbindung zwischen den Universitäten und der nationalen Regierung - über politische Affinitäten hinaus - aufrechtzuerhalten: Die Zusammenarbeit ist der Schlüssel zur Gestaltung und Umsetzung einer öffentlichen Bildungspolitik, die die tatsächlichen Bildungsbedürfnisse der Studierenden im Kontext der Internationalisierung und insbesondere der akademischen Mobilität fördert, so dass der Fremdsprachenunterricht als eine Priorität und Voraussetzung für eine inter- und plurikulturelle Bildung verstanden wird.

Trotz der Fortschritte bleibt es jedoch eine Herausforderung, eine nachhaltige Struktur zur Unterstützung der Internationalisierung der Hochschulbildung aufzubauen und zu stärken, insbesondere im Hinblick auf die Fremdsprachen. Das 2019 vom Sekretariat für Hochschulpolitik genehmigte Projekt stellte einen Schritt in diese Richtung dar.

Trotz der kontinuierlichen Ausweitung der Internationalisierungsprogramme steht die Fremdsprachenausbildung in anderen Sprachen als Englisch immer weniger auf der Prioritätenliste des Staates. Ein Beispiel dafür ist die Vergabe von Programmverträgen. Dabei handelt es sich um einen Transfer von Geldern, der an eine institutionelle Verpflichtung in Form eines Vertrags gebunden ist. Auf diese Weise kann die Regierung im Voraus wissen, was sie finanziert, und es im Nachhinein kontrollieren und die Univer-

sitäten auf eine bestimmte öffentliche Politik ausrichten. Die finanziellen Zwänge, mit denen die Universitäten konfrontiert sind, können zu Spannungen bei der Umsetzung staatlicher Maßnahmen im Zusammenhang mit Programmverträgen führen, da die Universitäten dafür eintreten, dass zusätzliche Finanzmittel direkt an sie fließen, damit sie strategisch für ihren Verbesserungsbedarf eingesetzt werden können, anstatt für bestimmte, vom Staat vorher festgelegte Zwecke verteilt zu werden. Wenn die für die Vertragspolitik bereitgestellten Finanzmittel nicht ausreichen oder ihre Kontinuität über mehrere Jahre nicht gewährleistet ist, ist absehbar, dass die Politik nur eine begrenzte Wirkung haben wird. Es ist wichtig zu betonen, dass dies ein erhebliches Hindernis für die Umsetzung von Programmverträgen darstellt, insbesondere in instabilen wirtschaftlichen und politischen Kontexten, wie sie in vielen lateinamerikanischen Ländern vorherrschen (García Fanelli 2008).

Hierbei kann man klar die Schwierigkeit erkennen, Strukturen im Rahmen der Internationalisierung der Hochschulbildung speziell in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu konsolidieren.

Die Erfahrung der UNRC zeigt, dass die Fremdsprachenausbildung progressiv und konstant sein muss, damit die Studierenden sprachlich und kulturell kompetent werden und in der Lage sind, in einer zunehmend globalisierten Welt effektiv zu interagieren.

Darüber hinaus ist das Bestehen der drei Ausbildungsstufen, die dem Niveau B1

des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen, eine echte Voraussetzung für das erfolgreiche Erreichen der für die akademische Mobilität vorgeschlagenen Ziele, da dies das Mindest-Sprachniveau ist, das bei allen Mobilitätsprogrammen in nicht spanischsprachigen Ländern verlangt wird, da dies laut GER die eigenständige Anwendung der Fremdsprache voraussetzt.

In diesem Rahmen ist die Barriere, die durch fehlende Fremdsprachenkenntnisse entsteht, eine Herausforderung, die die Institution für die erfolgreiche Entwicklung eines strategischen Sektors wie der Internationalisierung der Hochschulbildung überwinden muss.

## Fazit

Wie bereits erwähnt, verfügt die UNRC über eine Vielzahl von Programmen, die den internationalen Austausch erleichtern. In diesem Umfeld hat die fortschreitende Strukturierung der Internationalisierung die Schaffung spezifischer Programme für das Erlernen von Fremdsprachen gefördert. In Anlehnung an Dandrea (2019) weisen diese Programme jedoch zwei Aspekte auf, die ihre Einbindung in ein strategisches Internationalisierungsprogramm erschweren:

- a. Sie sind durch den Impuls bestimmter Faktoren bedingt, wie z. B. den Bedarf an einem spezifischen Sprachlernprogramm und die Notwendigkeit einer spezifischen Sprachlernstrategie. Sie werden durch die

Förderung bestimmter, von der öffentlichen Politik definierter Internationalisierungslinien bedingt.

b. Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein Prozess, der schrittweise erfolgen muss. Daher muss das Angebot an Kursen, insbesondere für Studierende, kontinuierlich sein. Auf diese Weise ermöglicht die fortlaufende Verfügbarkeit von Sprachniveaus denjenigen, die an einem Austausch teilnehmen möchten, nicht spanischsprachige Länder in Betracht zu ziehen und sich rechtzeitig sprachlich vorzubereiten.

Die finanziellen Einschränkungen, unter denen die öffentlichen Universitäten derzeit leiden, führen zu einem Rückgang des Angebots an Internationalisierungsprogrammen sowie zu einer Verringe-

rung des regulären Angebots an diesen Fremdsprachenkursen.

Um die oben genannten Herausforderungen zu bewältigen, ist es für die Universitäten von entscheidender Bedeutung, strategische Partnerschaften mit internationalen Institutionen und Regierungsbehörden aufzubauen, die finanzielle und logistische Unterstützung leisten können. Darüber hinaus muss die Umsetzung von Sprachunterrichtsprogrammen flexibel und anpassungsfähig sein, damit Studierende und Lehrkräfte einen kontinuierlichen und progressiven Zugang zum Sprachunterricht haben. Trotz der derzeitigen finanziellen Zwänge ist es von Belang, das Engagement für Internationalisierung und Qualität in der Hochschulbildung aufrechtzuerhalten und gemeinsam dafür zu sorgen, dass die künftige öffentliche Politik diesen wesentlichen Aspekten für die akademische und berufliche Entwicklung der Hochschulgemeinschaft Priorität einräumt und sie stärkt. ■





- Aguado Odina, Teresa (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill Interamericana De España S.L.
- Aguado Odina, Teresa y Del Olmo, Margarita (2009). Introducción. In: Teresa Aguado Odina y Margarita Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*. Programa ALFA, Comisión Europea.
- Bustos-Aguirre, Magdalena; Becerra, Rosa Icela; Padilla, Siria; Hernández Castañeda, Rosario (2019). Barreras a la Movilidad Internacional. In: *Revista Educación Global* 23, 5-18. ISSN: 2007-1914. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/343255314\\_Barreras\\_a\\_la\\_Movilidad\\_Internacional](https://www.researchgate.net/publication/343255314_Barreras_a_la_Movilidad_Internacional). (25.08.2024).
- Collado, A. R. A., Fessia, R. S., & Quiroga, L. B. (2023). El enfoque intercultural: un análisis de las imágenes en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE). In: *Polifonías*, 12(23), 98-120. Verfügbar unter: <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1228> (Original work published 28 de abril de 2023) (28.08.2024).
- Dandrea, Fabio (2021). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto*. Aportes para su estudio y desarrollo. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Deardorff, Darla K. (2009). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. USA. SAGE Publications, Inc. (pp. 264 – 269). Verfügbar unter: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_7764/objava\\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf). (18.07.2024).
- Gacel Ávila, Jocelyne (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11 (1 y 2). Verfügbar unter: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/135>. (13.09.2024).
- Gacel Ávila, Jocelyne (2010.) *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: ANUIES. (pp. 1 – 48). Verfügbar unter: [https://www.ses.unam.mx/cursos2009/materiales/m6/LecturaComplementaria/M6\\_Complementaria\\_Gacel.pdf](https://www.ses.unam.mx/cursos2009/materiales/m6/LecturaComplementaria/M6_Complementaria_Gacel.pdf) (25.08.2024).
- Gacel Ávila, Jocelyne (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In *CRES 2018 Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. Coordinado por Pedro Henríquez Guajardo. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (pp.11 - 70). Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372633/PDF/372633spa.pdf.multi> (25.08.2024).
- García de Fanelli, Ana (2008). *Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. IPEE-UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189529>. (05.09.2024).
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, 2001. Verfügbar unter: [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ\\_Referenzrahmen\\_Deutsch.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ_Referenzrahmen_Deutsch.pdf). (05.09.2024).
- IESALC UNESCO (2024). Dos décadas de movilidad de estudiantes (2000-2020). Dinámicas globales y regionales. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388552>. (05.09.2024).
- Pozzo, María Isabel y Talavera, María Eugenia (2023). El rol de los idiomas en la internacionalización de la educación superior. Un estudio de caso en Ciencias de la Educación en Argentina. *Revista Educación*, 47(1). Verfügbar unter: <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49843>.
- Sabzalieva, E., Takudzwa, M. & Clarisa Yerovi (2022). Universidad. La movilidad estudiantil en el mundo pospandémico. IESALC UNESCO. Verfügbar unter: [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/IESALC\\_220115\\_REP\\_MVE\\_ESP\\_LR.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/IESALC_220115_REP_MVE_ESP_LR.pdf). (06.09.2024).

Tombolato, Ana María (2019). La importancia de la competencia intercultural en la movilidad estudiantil. In: *Congreso Iberoamericano LA EDUCACIÓN ANTE EL NUEVO ENTORNO DIGITAL*. ISBN 978-84-09-14712-2. Verfügbar unter: [formacionib.org](http://formacionib.org). (25.08.2024).

Trujillo Sáez, Fernando Jesús (2011). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/252023374> *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras De la competencia lingüística a la competencia intercultural* (29.08.2024).

Tünnermann Bernheim, Carlos (2018).. La internacionalización de la educación superior: significado, relevancia y evolución histórica. In: *CRES 2018 Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. Coordinado por Pedro Henríquez Guajardo. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (S. 16 - 38) Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372633/PDF/372633spa.pdf.multi>. (04.09.2024).

UNESCO (2016). Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-end-iterculturality/>. (05.09.2024).

Valsiner, Jaan (2012). Culture in psychology: A renewed encounter of inquisitive minds. In: J. Valsiner (ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.

### Institutionelle Dokumente

Statut der Nationalen Universität von Río Cuarto. Verfügbar unter: <https://www.unrc.edu.ar/descargar/EstatutoUNRC.pdf>. (Zuletzt aufgerufen am 06.09.2024).

Institutioneller Strategieplan des UNRC. Verfügbar unter:

<https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>. (Zuletzt aufgerufen am 06.09.2024).

### Webseiten

Universidad Nacional de Río Cuarto. Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional (s.f.) <https://www.unrc.edu.ar/unrc/posgrado/movest.php> (Zuletzt aufgerufen am 06.09.2024).



Ana C. Cárpena  
Argentinien/Italien

- Mgstr. Ana C. Cárpena ist
- Doktorandin in Hochschulbildung
- an der Universität Palermo,
- und Expertin für DaF und
- Organisation und Management von
- Bildungszentren.

# Deutsch für Kinder und Jugendliche



Die **Miniprofis** bereiten Kinder ab 5 Jahren in drei Bänden sanft auf A1 vor!



Durch motivierende Inhalte erreichen Jugendliche ab 10 Jahren mit **Wir alle** A1, A2 und B1!



Vielfältig und mit Spaß führt **Klasse!** Lernende ab 12 Jahren von A1 bis B1!



Jetzt alle Lehrwerke entdecken:  
[www.klett-international.com](http://www.klett-international.com)

Von klein bis groß –  
bei uns finden alle das  
passende Lehrwerk!



# „Dulce de leche gibt es auch hier in Russland, hier heißt es Sguschonka“

Sprachliches und interkulturelles Lernen  
in einem universitären COIL-Projekt zwischen  
Argentinien und Russland

Anke Holzapfel

## Einleitung

Im Zuge der Internationalisierung der lateinamerikanischen Hochschulen sind in den letzten Jahren, und besonders nach der COVID-Pandemie 2020-2021, in Argentinien unterschiedlichste kollaborative Projekte mit ausländischen Universitäten sprichwörtlich wie Pilze aus dem Boden geschossen (vgl. IESALC 2022, SPU 2023, Sabzalieva, Mutize & Yerovi, 2022). Da es dabei in vielen Fällen sowohl an Erfahrung seitens der Dozent:innen und des administrativen Personals als auch an Richtlinien und erprobten Formaten seitens der Universitäten fehlt, sollten die meisten dieser Projekte am besten als erste Versuche in Richtung Internationalisierung betrachtet werden bzw. als Pilotprojekte, die ein neues Format der internationalen Zusammenarbeit testen oder ein bekanntes Format in einem neuen Kontext erproben. Dieser Beitrag stellt ein Beispiel eines solchen Pilotprojekts zwischen DaF-Studienfächern zweier Universitäten – in Argentinien und Russland – vor. Nach der Klärung wichtiger Konzepte und Begriffe wird

im Hauptteil das Projekt ausführlich beschrieben, mit Beispielen veranschaulicht und kritisch kommentiert. Anschließend wird die Evaluation des Projekts vonseiten der Studierenden analysiert, es werden Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen für zukünftige Projekte dieser Art aufgestellt.

## Begriffserklärungen

Im lateinamerikanischen Hochschulkontext gibt es seit einigen Jahren ein neues Schlagwort, wann immer von Mobilität die Rede ist: *Internacionalización en casa* (auf Deutsch wird meistens der englische Begriff *Internationalisation at home* oder IaH benutzt, vgl. UAS7 AG 2020). Der Begriff bezieht sich „auf alle international orientierten Aktivitäten, die auf dem heimatischen Campus stattfinden“ (UAS7 AG 2020: 1) und Studierenden ganz ohne langwierige Bewerbungsprozesse und oft enorme Kosten eines Auslandsaufenthaltes inter-

„Wichtiger als Kommunikation ‚nur auf Deutsch‘ fanden wir die Anwendung verschiedener Strategien, um erfolgreich über sprachliche Barrieren hinaus zu kommunizieren.“

nationale Erfahrungen und Begegnungen ermöglichen sollen. Ein weiteres häufig angeführtes Argument für IaH sind die negativen Auswirkungen der physischen Mobilität auf die Umwelt im Kontext der Klimakrise (vgl. Sabzalieva, Mutize und Yerovi 2022: 12). Unter IaH fallen unter anderem curriculare Aktivitäten wie virtuelle Vorlesungen internationaler Gastdozenten, organisierte Sprachtandems, sogenannte *clases espejo*, bei denen zwei Lerngruppen des gleichen Studienfachs an Universitäten in verschiedenen Ländern sich gegenseitig in virtuellen oder hybriden Kontexten „besuchen“ und verschiedene COIL (*Collaborative Online International Learning*) Projekte, die auf eine längerfristige Zusammenarbeit in internationalen Teams abzielen. Der Begriff *internationalisation at home* überschneidet sich teilweise mit dem Konzept des „virtuellen Austauschs“ (VA oder VE auf Englisch), der viele der oben genannten Aktivitäten, unter anderem COIL-Projekte, einschließt. O’Dowd (2022) bietet folgende Definition:

„*Virtual Exchange* (VE) [wird] hier als Sammelbegriff verstanden, der verschiedene Methoden der Online-Lehre umfasst, bei denen Studierende im Rahmen ihrer regulären Ausbildung an ihren Heimathochschulen über längere Zeit mit Partnerinnen und Partnern aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen kulturellen Hintergründen virtuell kooperieren und interagieren, unter Anleitung von Lehrenden oder geschulten Hilfskräften.“ (S. 2).

UNESCO *para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC) (Sabzalieva, Mutize und Yerovi 2022) verwendet den Begriff MVE (*movilidad virtual de estudiantes*<sup>1</sup>) als Oberbegriff, der VA und COIL

.....  
1 Virtuelle Mobilität von Studierenden

beinhaltet, während andere argumentieren, dass virtuelle Mobilität sich klar von virtuellem Austausch unterscheidet (vgl. EAIE 2021, O'Dowd 2022). Ein detaillierter Vergleich aller erwähnten Begriffe sowie weiterer aus dem Fremdsprachenunterricht stammender Terminologie wie z. B. Telekollaboration, *Online Intercultural Exchange* (OIE), *Virtual Teams*, *E-Tandems*, Online-Kooperationen (vgl. Markovic 2023, Dooly und Vinagre 2022) würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Es sei nur erwähnt, dass im Folgenden vorwiegend die im amerikanischen Raum üblichere Bezeichnung COIL anstelle des in der deutschsprachigen Literatur vorwiegend benutzten Begriffs VA für das beschriebene Projekt verwendet wird. Die von O'Dowd (2022: 3) aufgeführten sechs Merkmale des VA treffen also ebenfalls auf unser COIL-Projekt zu und bringen vielleicht mehr Klarheit als der Versuch einer begrifflichen Kategorisation:

1. technologiebasierte Interaktion
2. Austausch mit Angehörigen anderer Kulturen
3. Einbettung in den Lehrplan
4. Förderung und Unterstützung durch Lehr- oder Fachkräfte
5. ein starker (aber nicht ausschließlicher) Fokus auf die Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen
6. ein studierendenzentrierter, kooperativer didaktischer Ansatz.

Im Fremdsprachenunterricht kann es in allen virtuellen Austauschprojekten zu unterschiedlichen sprachlichen Konstellationen kommen: während in *clases espejos* oft Lernende mit derselben Muttersprache (z. B. Spanisch) dieselbe Fremdsprache (z. B. Deutsch) lernen, kommen in Sprachtandems generell Muttersprachler der Zielsprache der jeweils anderen Lerngruppe (z. B. deutsche Spanischlernende mit spanischsprachigen Deutschlernenden) in Kontakt und üben beide Sprachen. Besonders bei COIL-Formaten, deren Ziel über das rein sprachliche Lernen hinausgeht, können auch Drittsprachen ins Spiel kommen – entweder als *Lingua Franca* (wenn z. B. Deutschlernende mit Deutschen auf Englisch kommunizieren) oder als Muttersprache einer Lerngruppe (wobei dann Deutsch als *lingua franca* fungiert). Gutiérrez und O'Dowd (2021) erklären die steigende Verbreitung von „*lingua franca*“-COILs mit der Tatsache, dass Lehrende oft Schwierigkeiten haben, eine passende Partnergruppe mit passender Erstsprache zu finden und auch mit dem veränderten Status von Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht (S. 18). Diese Art von Projekten „umfasst in der Regel Aufgaben, die eine Zusammenarbeit zu Themen erfordern, die über den expliziten bikulturellen Vergleich hinausgehen“<sup>2</sup> (Gutiérrez und O'Dowd 2021: 18), was allerdings in dem vorliegenden COIL nicht wirklich der Fall ist. Jedenfalls stehen bei diesen COILs andere Lernziele als die sprachliche Korrektheit im Vordergrund, nämlich „die Entwicklung sozialer, globaler und interkultureller Kompetenzen“ (O'Dowd 2022: 3), während die Fremdsprache als ein „kommunikatives Werkzeug“ (Krengel 2022: 164) angesehen wird,

.....

2 Im Original: "These exchanges usually involve tasks which require collaboration on themes that go beyond explicit bicultural comparison."

als ein Mittel zum Zweck. Da der Begriff „interkulturelle Kompetenzen“ später genauer beschrieben wird, sei hier nur kurz erwähnt, dass diese vor allem „Fähigkeiten wie Perspektivwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven, aber auch Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber Fremden“ (Hu 2013: 76) beinhalten. Deardorff nennt außerdem noch Wissen und Verständnis, worunter unter anderem kulturelle Selbstreflexion und ein umfassendes Kulturverständnis fallen (Bertelsmann Stiftung 2006: 21).

### Projektbeschreibung

Das Projekt dauerte insgesamt vier Wochen, von Oktober bis November 2023, und wurde gemeinsam von zwei DaF-Dozentinnen, einer der Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentinien) und einer der Kasaner Innovationsuniversität<sup>3</sup> (KIU, Russland) geplant und durchgeführt. Da es an beiden Institutionen das erste Projekt dieser Art war, wurde es als Pilotprojekt behandelt und in einer relativ kurzen Zeitspanne durchgeführt – normalerweise werden für COILs sechs bis acht Wochen eingeplant. An beiden Standorten nahmen acht Lernende mit einem Sprachniveau Deutsch von A1 bis A2 daran teil. An der UNRC handelte es sich um 6 Studentinnen und zwei Studenten im Alter von 18 bis 61 Jahren (die meisten in ihren Zwanzigern) die im Wahlpflichtfach „Lengua Extranjera (Alemán)“ des Studiengangs „Tecnica-tura en Lenguas“ mit vier Unterrichtseinheiten pro Woche zum Zeitpunkt des COIL ein A1.1 Niveau erreicht hatten. Die sieben

Kommilitoninnen und der Kommilitone der KIU, alle 19 oder 20 Jahre alt, waren schon in ihrem zweiten Jahr des Studienfachs Deutsch und hatten ein etwas höheres Sprachniveau (A2), waren aber, den Angaben der Dozentin nach, vor allem in der mündlichen Interaktion unsicher.

Wie oft bei neuen internationalen Kooperationsprojekten kam der Kontakt zwischen den beiden Universitäten aufgrund persönlicher Initiative der Dozentinnen zustande. In diesem Beitrag soll nicht ausführlich auf die Planungsphase und Betreuung des COIL aus Lehrendensicht eingegangen werden; es sei nur erwähnt, dass diese vor allem bei der ersten Durchführung eines derartigen Projekts relativ viel Zeit in Anspruch nehmen und eine enge Zusammenarbeit erfordern. In der Planungsphase wurde also entschieden, das Projekt in drei aufeinander aufbauende Phasen zu unterteilen, die ungefähr dem für virtuellen Austausch bewährten „progressive exchange model“ (vgl. O’Dowd und Ware 2009) entsprechen. Dieses Modell besteht aus einer *Icebreaker*- oder *Information Exchange*-Phase, in der der Austausch persönlicher Informationen im Mittelpunkt steht, der *Comparison and analysis*-Phase, in der kulturelle Merkmale verglichen werden, und schließlich der *Collaborative Product*-Phase, in der die Lernenden gemeinsam ein Produkt erstellen sollen. Für das COIL zwischen der UNRC und der KIU wurde das Modell folgendermaßen angepasst, damit es mit Lernenden auf A1-Niveau durchgeführt werden konnte: Die erste Woche war dem allgemeinen Kennenlernen der Gruppen gewidmet; die Aufgabe bestand darin, Studierende

.....  
<sup>3</sup> Казанский Инновационный Университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

der Partneruniversität mit Hilfe von Kurzbeschreibungen auf einem Foto zu identifizieren. In der zweiten Woche lernten sich jeweils zwei Teilnehmende in einem persönlichen Austausch näher kennen. Die letzte Phase dauerte zwei Wochen aufgrund der komplexeren Aufgabenstellung: Hier sollten die Studierenden in Vierergruppen ein Thema mit Bezug zu ihrem jeweiligen Land vorbereiten und präsentieren.

### **Sprachliche und interkulturelle Herausforderungen**

Das Projekt wurde von Anfang an mit zwei großen Herausforderungen konfrontiert: einerseits dem niedrigen Sprachniveau der Teilnehmenden und andererseits der Notwendigkeit einer plausiblen Erklärung dafür, warum die Lernenden im Deutschunterricht mit russischen bzw. argentinischen Lernenden interagieren sollen, anstatt sich mit Deutschen auszutauschen. Überraschenderweise stellten die Lernenden sich diese Frage zuerst gar nicht, und als sie dann doch aufkam, hatten gleich mehrere Studierende Antworten darauf parat: Es interessiere sie genauso, die russische Kultur kennenzulernen wie die deutsche, und außerdem würden sie sich eher trauen, mit anderen Lernenden auf Deutsch zu sprechen als mit Muttersprachlern. Tatsächlich erwies es sich als durchaus motivierend, mit einer Partnergruppe zu arbeiten, die auch Fehler macht und nach Worten sucht. Es bleibt die Frage, ob es sich rechtfertigen lässt, im Deutschunterricht die russische oder argentinische Kultur anstatt der deutschen kennenzulernen. Diese Entscheidung liegt bei den verantwortlichen Lehrenden – die Organisatorinnen dieses Projektes plädie-

ren dafür, empfehlen aber, das Für und Wider mit den Lerngruppen zu thematisieren und als Lehrkraft während des Projekts Vergleiche nicht nur der beiden Kulturen untereinander, sondern auch mit den DACHL-Kulturen anzuregen.

In diesem Kontext muss auch erwähnt werden, dass der Kulturbegriff an sich problematisch ist. Heine (2023) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Ein essenzialistisches Verständnis von Kultur und Gruppenzugehörigkeit gilt es zu überwinden. Denn die Implikationen solcher Vorstellungen können zu Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Kulturalisierungen führen. Auch gilt der oben skizzierte Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs unter anderem aufgrund der starken Simplifizierungen und unangemessenen Homogenisierungen seit mehr als zwei Dekaden als überholt. Der aktuellen Diskussion liegt ein dynamisch-prozesshaftes, un abgeschlossenes und von gegenseitigen Durchdringungen geprägtes Verständnis von Gesellschaften und Kultur zugrunde.“ (S. 23)

Obwohl der Anfängerunterricht Deutsch wohl nicht der beste Platz für eine ausgiebige Diskussion des Kulturbegriffes ist, sollte das Konzept „Kultur“ doch immer



dann thematisiert werden, wenn interkulturelle Begegnungen oder Erfahrungen stattfinden. Die Lehrenden sollten sich während des ganzen Projektes bewusst sein, dass „eine als homogen vorgestellte Nationalkultur und einheitliche Kulturstandards komplexe Gesellschaften nur unzureichend beschreiben und verstärkt zu unangebracht homogenisierenden und vereinfachenden Stereotypisierungen beitragen“ (Koreik & Fornoff, 2020: 565, zit. nach Heine 2023: 24) und den Lernenden eine kritische Einstellung gegenüber jeglicher Art von Verallgemeinerung vermitteln.

Das steigende Interesse in akademischen und beruflichen Kontexten an globalen und interkulturellen Kompetenzen kann jedenfalls als Argument für jede Art von internationalem Austausch – sowohl mit einer Zielsprachenkultur als auch mit einer Drittkultur – herangezogen werden. Altmayer (2021) beschreibt das moderne Paradigma der Interkulturalität einerseits als „die Erfahrung der prinzipiellen Diversität menschlicher Lebensformen und deren unhintergehbaren Anspruch auf gleichberechtigte Geltung und Anerkennung“, andererseits aber auch als

„ein spezifisches sozial- und kulturwissenschaftliches Theorie- und Forschungsparadigma, das das alltägliche Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebensformen spätmoderner globalisierter Gesellschaften als problematische, weil konfliktträchtige Begegnung differenter kultureller Orientierungen begreift.“ (S. 376)

Hier kommen die interkulturellen Kompetenzen ins Spiel als „Konzepte und Strategien der Vermeidung bzw. Lösung kulturbedingter Konflikte“ (Altmayer 2021: 376). Größtenteils sind diese Kompetenzen nicht kulturspezifisch, können also durch Interaktion mit anderen Kulturen im Allgemeinen entwickelt werden. In Deardorffs weitgehend akzeptierter Definition, zum Beispiel, spielt das Wissen über bestimmte Kulturen eher eine Nebenrolle:

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. (...) Sie beinhaltet neben der Motivationsebene (Haltungen und Einstellungen) und der Handlungskompetenz zusätzlich eine Reflexionskompetenz (als interne Wirkung) sowie die konstruktive Interaktion (als externe Wirkung von Interkultureller Kompetenz)“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 5).

Das ähnliche von Earley & Ang entwickelte Konzept der kulturellen Intelligenz (*cultural intelligence*) umfasst vier Dimensionen – metakognitive, kognitive, motivationale und verhaltensbezogene –, von denen nur die kognitive sich auf kulturspezifisches Wissen bezieht (vgl. Chang und Shinnar 2022). Sofern also interkulturelle Kompetenz oder ein vergleichbares Konzept als

Lernziel im Curriculum aufgeführt wird, lässt sich argumentieren, dass COIL-Projekte einen berechtigten Platz in der Studienordnung haben, unabhängig von dem Partnerland.

Das niedrige Sprachniveau der Teilnehmenden stellte allerdings ein Problem dar, da es erstens nur sehr beschränkte sprachliche Handlungen im Rahmen des Projekts zuließ und zweitens Lernende ständig an ihre Grenzen stoßen ließ und so die Kommunikation erschwerte. Die Studierenden behelfen sich mit Gesten, Zeichnungen, maschineller Übersetzung oder wechselten ins Englische oder Spanische über, was wir Dozentinnen in der Planung vorausgesehen hatten. Wichtiger als Kommunikation „nur auf Deutsch“ fanden wir die Anwendung verschiedener Strategien, um erfolgreich über sprachliche Barrieren hinaus zu kommunizieren. Wie schon erwähnt, umfassen die Hauptlernziele von COILs interkulturelle Verständigung und kulturelles Lernen; sprachliche Korrektheit ist weit weniger wichtig. Nichtsdestotrotz wird generell für VA-Projekte ein Sprachniveau B1 oder höher vorausgesetzt, da es für Studierende auf Anfänger-Niveau anstrengend und teilweise frustrierend ist, ständig nach Möglichkeiten zu suchen, sich verständlich zu machen und zu verstehen. Weil der Studiengang in Argentinien aber nur ein Jahr Deutschunterricht beinhaltet, wäre es unmöglich, ein Austauschprojekt zu einem späteren Zeitpunkt mit einem höheren Sprachniveau durchzuführen. Wir empfehlen auch hier, diese Situation offen mit den Lernenden zu besprechen und sie auf die Herausforderung vorzubereiten.

Eine dritte potentielle Herausforderung war die politische Situation zur Zeit des COILs: In den argentinischen Nachrichten wurde Russland selten in einem anderen Zusammenhang als dem „Angriffskrieg auf die Ukraine“ erwähnt, und die Dozentinnen befürchteten unangenehme Fragen diesbezüglich. Das Thema kam allerdings während des ganzen COILs nicht auf – außer kurz in einem Partnerinterview. Beim Abschlussgespräch im Unterricht in Argentinien kam die überraschende Rückmeldung, dass die meisten Studierenden die Kriegsnachrichten gar nicht mit ihren COIL-Partner:innen in Verbindung gebracht hatten, was eine interessante Diskussion in der Muttersprache über nationale Stereotypen und den Unterschied zwischen Staat, Volk und Einzelpersonen auslöste. Wie Bredella (2013) zusammenfasst, verlangt interkulturelles Verstehen, „dass wir andere als kreative und reflexive Wesen in einer heterogenen Kultur in dem Spannungsverhältnis zwischen kollektiven und individuellen Identitäten verstehen“ (S. 121).

## Medieneinsatz und kommunikative Werkzeuge

Der Austausch in diesem COIL-Projekt fand, wie es für solche Projekte typisch ist, mit Hilfe unterschiedlicher Medien statt – der Messenger-App *Telegram*, des kollaborativen Online-Editors *Google Docs*, der virtuellen Pinnwand *Padlet*, der Videokonferenz-Plattform *Zoom* sowie anderer Messenger-Apps bzw. Konferenzplattformen. Manche dieser Medien waren neu für die Teilnehmenden und stellten in Einzelfällen sogar eine Herausforderung dar – auch das ist nicht untypisch für COIL-Projekte,

in denen die Entwicklung der Medienkompetenz oft explizit als Lernziel angeführt wird. Diese Medien kamen während der verschiedenen Phasen mehr oder weniger verstärkt zum Einsatz und ermöglichten eine breitgefächerte Kommunikation. Die zu Anfang des Projekts gebildete *Telegram*-Gruppe diente nach einer einführenden Kennenlernaktivität vorwiegend dem informellen Austausch zwischen den beiden Gruppen und wurde regelmäßig von Studierenden auf beiden Seiten genutzt. Das Padlet diente als Hauptplattform des COIL – hier wurden alle Aktivitäten dokumentiert, hochgeladen oder verlinkt. Die Partnerinterviews konnten mit einem Medium eigener Wahl durchgeführt werden. Während die meisten Studierenden per privatem Chat schriftlich oder mit Sprachnachrichten auf *Telegram* oder *WhatsApp* kommunizierten, wählten zwei Paare ein synchrones Gespräch auf *WhatsApp* oder *Google Meet*. *Google Docs* kamen beim gemeinsamen Sammeln von Themen und dazu passenden Fragen in Vorbereitung auf kulturelle Präsentationen zum Einsatz. Den Abschluss des Projekts bildete ein zweistündiges synchrones Treffen auf der Plattform *Zoom*.

## Projekttablauf

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen des COIL-Projekts kurz beschrieben und mit Beispielen veranschaulicht. Vor dem eigentlichen Projektbeginn legten alle Teilnehmenden ein *Telegram*-Konto an und traten der gemeinsamen Gruppe bei. Außerdem erstellten beide Lerngruppen ein Gruppenfoto, auf dem alle Studierenden mit einer Zahl identifiziert waren, und teilten dieses auf *Telegram*. In der ersten eigentlichen Aktivität teilten Studierende

dann auf *Telegram* nacheinander Kurzbeschreibungen zur eigenen Person, in denen sowohl auf das Aussehen als auch auf Hobbys oder andere persönliche Informationen eingegangen wurde. Die Lernenden der Partnergruppe sollten dann raten, zu welcher Person bzw. Zahl auf dem Foto die Beschreibung passt. Hier das Foto der KIU und ein Ausschnitt aus der Konversation auf *Telegram*:



**Abbildung 1:** Gruppenfoto der Studierenden der KIU in Russland

*Royal Vampire (KIU):* Guten Abend/buenas noches! Ich bin 20 Jahre alt, ich habe kurze, gerade braune Haare und meine Augen sind grau-blau. Meine Lieblingsfarben sind Schwarz und Weinrot. Meine Hobbys sind Musik und Poesie.

*H.D. (UNRC):* Ich glaube, Royal Vampire ist Nummer 4.

*Royal Vampire:* Ich habe kurze Haare :)

*R.C. (UNRC):* Hallo! Ich glaube, Royal Vampire ist Nummer 3.

*G.V. (UNRC):* Ich glaube, Royal Vampire ist Nummer 6.

(...)

*A.H. (Dozentin UNRC):* Hallo! Wir möchten gern die Lösung wissen. (...) Wer seid ihr auf den Fotos? Und wie heißt ihr?

*Royal Vampire:* Guten Morgen! Mein Name ist Diana und ich bin N.7 auf den Fotos :)))

Die Lernziele dieser Aktivität waren einerseits die Anwendung und Festigung des Wortschatzes zur Personenbeschreibung und andererseits ein erstes Kennenlernen der zwei Gruppen miteinander. Obwohl die Lernziele zweifelsohne erreicht wurden, war das Format im Chatverlauf auf *Telegram* etwas unübersichtlich; die gemeinsame Bearbeitung im Unterricht wäre wahrscheinlich einfacher und zielbringender gewesen.

Die zweite Aufgabe war das Partnerinterview, bei dem wir den Teilnehmenden absichtlich relativ viel Freiraum gegeben haben, sowohl bei der Wahl der Medien als auch bei den Gesprächsthemen, damit sie das Interview ihren persönlichen Vorlieben und Interessen anpassen konnten. Zur sprachlichen Vorentlastung haben beide Lerngruppen getrennt eine Liste von möglichen Fragen zu bekannten Themen (persönliche Informationen, Familie, Wohnen, Tagesablauf, Essen, Musik, Hobbys, Einkaufen, ...) vorbereitet. Die Dozentinnen haben die Paarbildung entschieden und alles Weitere den Paaren überlassen: Die Studierenden hatten eine Woche Zeit, miteinander Kontakt aufzunehmen, das Interview durchzuführen und kurz im *Padlet* zu dokumentieren. Obwohl in einigen Fällen die Terminfindung für das Gespräch – unter anderem wegen des Zeitunterschieds von 6 Stunden – problematisch war, erwies sich der persönliche Austausch als eine herausfordernde, aber motivierende und letztendlich erfüllende Aufgabe. Lernende unterhielten sich per Chat oder Videoanruf unter anderem über ihre Familien, Haustiere, Hobbys und Musik. Dabei fällt auf, dass – wie auch in „realen“ Chat-Unterhal-

tungen – Emojis als nonverbale Reaktionen eingesetzt wurden und sich die Fragen und Antworten gelegentlich überkreuzten und mehr als ein Thema gleichzeitig besprochen wurden (z. B. Essen, Musik und Arbeitszeiten in Abbildung 3).





**Abbildung 2, 3 und 4:** Beispiele des Chatverlaufs der Partnerinterviews

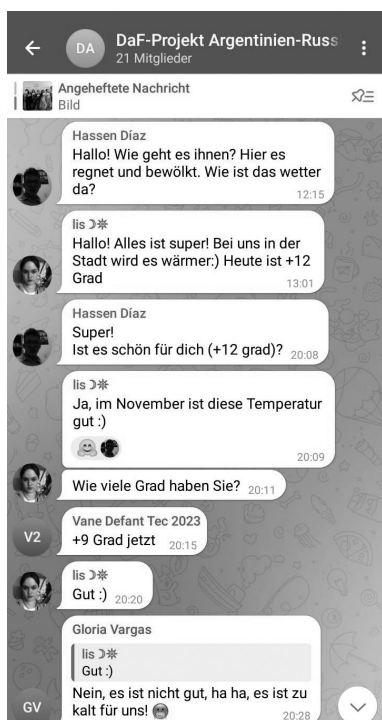
Um trotz des niedrigen Sprachniveaus ein „echtes“ Gespräch aufrechtzuerhalten, bedienten sich die Lernenden verschiedener Hilfsmittel: Sie spielten Sprachnachrichten wiederholt ab, benutzten automatische Übersetzer, baten um Verschriftlichung, Wiederholung oder Erklärung und schickten Fotos (vgl. Abbildung 3 und 4). Dank dieser Strategien fand die Kommunikation in den Chat-Apps tatsächlich fast ausschließlich auf Deutsch statt, während die Paare, die sich für einen Videoanruf entschieden hatten, öfter andere Sprachen zur Hilfe zogen. Das Lernziel für diese Aktivität war der informelle Austausch persönlicher Informationen durch die praktische Anwendung von im Unterricht gelernten Wortfeldern und Strukturen, wobei ein besonderer Fokus auf Strategien zur er-

folgreichen Kommunikation lag. Auch in dieser Aufgabe wurden die Lernziele erreicht – die Studierenden unterhielten sich mit ihren Partner:innen erfolgreich über die vereinbarten Themen –, und in vielen Fällen kamen auch andere für sie interessante Themen auf, die sie trotz mangelnden Wortschatzes dank der erwähnten Strategien weiterverfolgen konnten. Die erstellte Liste mit Fragen bildete die Grundlage der Gespräche und vermittelte den Teilnehmenden eine gewisse Sicherheit, wurde aber nicht einfach „abgearbeitet“, sondern führte zu Gelegenheiten für einen echten Austausch über gemeinsame Interessen wie Musik, kulinarische Vorlieben, das Wetter, besondere Hobbys und Fähigkeiten. Im Partnerchat erschienen Fotos von Haustieren, Häkelarbeiten, argentinischem Mate und selbst erstellten Zeichnungen.

Als Abschluss der Interview-Aktivität präsentierten die Studierenden ihre Partner:innen mündlich im Unterricht, was vor allem für die Teilnehmenden auf A1-Niveau in Argentinien eine größere Herausforderung war als das Gespräch selbst. Manche bereiteten visuelle Hilfen auf einer PowerPoint-Präsentation vor, während andere auf die Muttersprache zurückgriffen, um etwas über die Partnerin zu erzählen, was sie zwar auf Deutsch verstanden hatten, aber nicht reproduzieren konnten. Um bei zukünftigen Projekten diese Aufgabe zu erleichtern, könnten ein vorgefertigter Steckbrief zum Ausfüllen oder die Vorlage für eine Infografik bereitgestellt werden. Außerdem wäre es hilfreich, unbekannte Schlüsselwörter aus den Präsentationen wie z. B. ungewöhnliche Hobbys an der Ta-

fel oder in einem Glossar zu sammeln, damit der sprachliche Lernerfolg nachhaltig festgehalten wird.

Währenddessen wurde auch der Gruppenchat in *Telegram* weiterhin genutzt, um die Partnergruppe am universitären Alltag teilhaben zu lassen. Fotos vom Campus der UNRC und der KIU wechselten sich ab mit kurzen Videos der Studierenden im Deutschunterricht oder bei Projekten. Besonders die russischen Studierenden posteten stolz fotografische Beweise verschiedenster curricularer und extracurricularer Aktivitäten: Präsentationen deutscher Gerichte, ein gemeinsam gesungenes deutsches Lied. Die Begeisterung für die deutsche Sprache wurde durch diese Bilder und Videos nach Argentinien übertragen. Von argentinischer Seite wurde die Präsidentschaftswahl in diesem Land dokumentiert. Und wenn es mal mehrere Tage lang kein spannendes Thema gab, dann fragte man sich gegenseitig mit wirklichem Interesse nach dem Wetter.



**Abbildung 5 und 6:**  
Gruppenchat auf Telegram

Selbst nachdem das Projekt offiziell beendet war, wurde die *Telegram*-Gruppe weiterhin genutzt, um Neuigkeiten auszutauschen und von Weihnachtsbräuchen zu berichten.

Die letzte, längere Aufgabe bestand in der gemeinsamen Bearbeitung eines Themas in Teams von 4 Teilnehmenden, je zwei von der KIU und der UNRC. In Anbetracht des niedrigen Sprachniveaus hatten wir die A1-Themen Essen, Hobbys, Wetter, Tagesablauf und Musik ausgewählt. Obwohl einige Themen aus dem Interview hier wieder aufgegriffen wurden, lag der Fokus nicht mehr nur auf persönlichen Vorlieben, sondern verstärkt auf der Kultur des jeweiligen Landes. Als Vorbereitung erstellten die Gruppen auf einem gemein-

samen Dokument eine Liste mit Fragen zu ihrem Thema an die Partner:innen aus dem anderen Land, wie zum Beispiel „Wie heißt das argentinische / russische Nationalgericht?“, „Was ist ein typisches Hobby in deinem Land?“ oder „Welche Sänger oder Sängerinnen aus unserem Land kennst du?“ Alle Gruppenmitglieder wählten vier Fragen aus und beantworteten sie individuell schriftlich und mit einem Material (Bild, Video, Link) im *Padlet*, in dem auch die beiden vorhergehenden Aktivitäten dokumentiert wurden.

se zwischen Lernenden der verschiedenen Standorte, was sich am besten durch eine verpflichtende Partner- oder Gruppenpräsentation erreichen lässt. Eine solche kollaborative Zielaufgabe, die nach dem *progressive exchange model* in der dritten Phase durchgeführt wird (vgl. O'Dowd und Ware 2009) und eigentlich das Herzstück jedes COIL-Projekts sein sollte, würde sicherlich den Lernerfolg weiter verbessern, v. a. was internationale Zusammenarbeit betrifft. Jedoch zeigt unser Projekt, dass Teilnehmende auch ohne die Erstellung eines ge-



**Abbildung 7:**  
Das Padlet des COIL-Projekts

Nach dieser inhaltlichen und sprachlichen Vorentlastung, die als Inspiration und mögliche Gliederung für die Präsentationen zum selben Thema dienen sollte, konnten die Gruppenmitglieder entweder gemeinsam oder in Einzelarbeit ihre Vorträge vorbereiten. Fast alle Lernenden haben ihre Präsentationen allein erstellt, wahrscheinlich um der herausfordernden und zeitaufwendigen Organisation oder auch den sprachlichen Anforderungen einer Zusammenarbeit zu entgehen. Für zukünftige Projekte ist eine engere Kollaboration in dieser Phase wünschenswert, idealerweise

meinsamen Endprodukts vom Austausch profitieren und die Lernziele erreichen können.

Der Austausch zu den Präsentationen kam in diesem Projekt erst im virtuellen Präsenztreffen zustande, in dem alle Studierenden den Bildschirm teilten und kurz über ihre Themen sprachen. Die Themen reichten von Kochrezepten typischer Gerichte über Freizeitaktivitäten, Wetter und Studententjobs in den jeweiligen Städten bis hin zu bekannten Musikgruppen und Sängern. Während der Präsentationen hörten die

Studierenden aufmerksam zu und schrieben lobende Kommentare in den Chat oder verglichen die Inhalte kurz mit der Situation im jeweils anderen Land. Eine ausführliche Gegenüberstellung der Kulturen war wegen des niedrigen Sprachniveaus nicht möglich, aber die Teilnehmenden bemerkten leicht Unterschiede und vor allem Gemeinsamkeiten: den als typisches russisches Gericht vorgestellte Salat *Olivier* kennt man in Argentinien unter dem Namen „russischer Salat“, und auch die in Argentinien so beliebte Karamellcreme *Dulce de leche* hat zum allgemeinen Erstaunen seitens der UNRC ein russisches Äquivalent, *Sguschonka*.

cher zeigten alle Teilnehmenden einen Lieblingsgegenstand (von der Gitarre bis zum Plüschpanda war alles dabei), aber auch nach dieser Aktivität wurde die Kamera genutzt, zum Beispiel, um das oben genannte *Dulce de leche* zu zeigen. Außerdem hatten die Studierenden Gelegenheit, sich in wechselnden Breakout-Räumen kurz zu zweit näher kennenzulernen und Gemeinsamkeiten zu finden. All dies führte zu einer entspannten und angenehmen Arbeitsatmosphäre und zu einem verstärkten Zusammengehörigkeitsgefühl.



**Abbildung 8:** Präsentation eines Studenten während des virtuellen Treffens

Das virtuelle Treffen diente aber nicht nur dem Vorstellen der Präsentationen, sondern vor allem bot es die Gelegenheit, die Partnergruppe „live“ zu erleben und durch die Videos in den Kacheln einen kleinen Einblick in das andere Land zu bekommen. Als Eisbre-

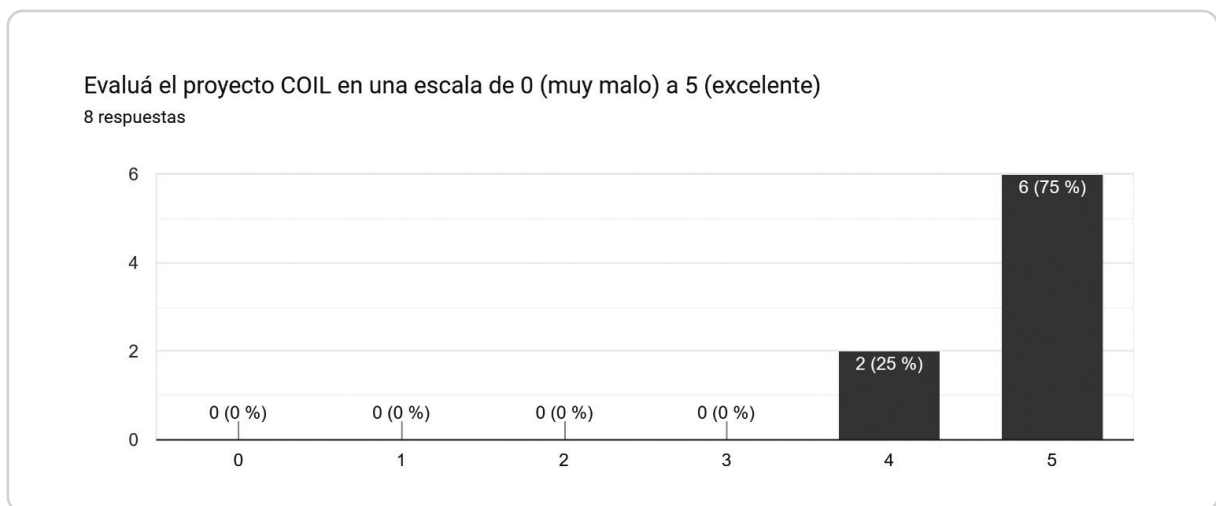
### Auswertung durch Teilnehmende

Beide Lerngruppen füllten nach Beendigung des Projekts das gleiche Formular (in Argentinien wurde wegen des niedrigen Sprachniveaus eine spanische Version benutzt) mit einer Umfrage über ihre



Erfahrung aus. Zuerst bewerteten sie das Gesamtprojekt auf einer Skala von 0 bis 5: Von den jeweils acht Befragten vergaben in beiden Gruppen sechs Teilnehmende 5 Punkte und die restlichen zwei 4 Punkte – was einen Durchschnitt von 4,75 ergibt. Fünf der Teilnehmenden aus Russland würden gern erneut an einer COIL-Aktivität teilnehmen, der Rest wählte die Antwort „vielleicht“ auf diese Frage, während in Argentinien alle mit „ja“ antworteten. Diese Werte zeigen, dass das Projekt für alle Studierenden eine positive Erfahrung war.

gaben gab. Der Rest der Stimmen war ungefähr gleich zwischen „zu viel“ und „zu wenig“ Zeit aufgeteilt. In der nächsten Frage konnten die Lernenden unter den behandelten Themen ihre Lieblingsthemen aussuchen; in beiden Gruppen lagen „persönliches Kennenlernen“, „Hobbys“ und „Musik“ vorne, und in Russland war auch „Essen“ unter den Favoriten, während „Wetter, Tagesablauf und Studium/Arbeit“ als weniger interessant bewertet wurden, aber trotzdem mindestens zwei Stimmen erhielten. Das Formular der UNRC enthielt



**Abbildung 9:** Umfrage-Ergebnis zum Punkt „Bewerte das gesamte COIL-Projekt auf einer Skala von 0 (schlecht) bis 5 (sehr gut).“

Die folgenden Fragen des Formulars bezogen sich auf Teilaspekte des COIL sowie auf den Lernerfolg der Studierenden. Was die Zeitplanung betrifft, fand die überwiegende Mehrheit der Studierenden (6) der KIU und die Hälfte der Teilnehmenden der UNRC, dass es genug Zeit für alle Auf-

ein zusätzliches Thema, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Kulturen“, was von allen Teilnehmenden ausgewählt wurde. Die Auswertung dieser Frage deutet an, dass man durch verschiedene Themen die Interessenvielfalt in den Gruppen abdecken und so alle

Teilnehmenden ansprechen und motivieren kann. Alle vorgeschlagenen Themen sind mit der Lebenswelt der Studierenden verbunden; als am interessantesten bewertet wurden allerdings die „persönlichsten“ Themen, in denen es eher um Vorlieben als um Fakten ging, in Verbindung mit einem Vergleich zur anderen Kultur. Hierbei besteht die Gefahr, dass der oder die Partner:in als Repräsentant:in der Kultur angesehen wird und individuelle Eigenschaften verallgemeinert werden, was Vorurteile und Stereotype verstärken kann („Die Russen sind nett“ oder „Die Lieblingsmusik der Argentinier:innen ist Tango“); wie Dooly und Vinagre (2022) anführen, kann der echte Austausch mit Vertretern einer anderen Kultur „möglicherweise zu festgefahrenen persönlichen Stereotypen führen, wenn sie bei der Anwendung des VE-Ansatzes nicht kritischer hinterfragt werden“<sup>4</sup> (S. 400). Daher ist die vorsichtige Moderation der Dozentinnen unverzichtbar, damit Lernende Verallgemeinerungen als solche erkennen und letztendlich einen bewussteren Umgang mit dem Konzept „Kultur“ erreichen. Besonders zielbringend stellte sich in diesem Zusammenhang die Eigenkultur als Ausgangspunkt heraus, also das Hinterfragen möglicher Verallgemeinerungen und Stereotype über das eigene Land. In einem zweiten Schritt konnten die Studierenden ohne viel Hilfe ihre Erkenntnisse auf die Partnerkultur übertragen und ihre eigenen stereotypischen Aussagen korrigieren.

4 „Thus, a key trait of VE that is frequently and positively highlighted – the opportunity for contact with ‘realistic encounters’ with users of the target language – can potentially lead to entrenched personal stereotypes if not interrogated more critically in the application of the VE approach.”

Eine weitere Frage im Formular sammelte Vorschläge zu anderen Themen, die Lernende gern behandeln würden. Viele waren zufrieden mit der Themenauswahl in diesem COIL, andere wünschten sich einen Austausch über Tiere und Natur, Aktuelles, Kunst, Kino und Tänze, berühmte Persönlichkeiten. Sie merkten allerdings selber an, dass für solche komplexere Themen wahrscheinlich ein höheres Sprachniveau und mehr Zeit benötigt würde.

In der Umfrage wurden die Teilnehmenden auch gebeten, die ihrer Meinung nach interessanteste Aktivität des Projekts aus einer Liste auszuwählen. Hier lag in beiden Lerngruppen das Partnerinterview an erster Stelle, begründet mit Aussagen wie „weil wir fast live mit einem Bewohner eines anderen Landes kommunizieren und viel Neues lernen konnten“ (Teilnehmerin der KIU) und „die Interaktion mit der anderen Person von Angesicht zu Angesicht bot die Möglichkeit, Fragen nicht nur zur Aufgabe zu stellen, sondern auch zu improvisieren, um ein flüssiges Gespräch zu führen“<sup>5</sup> (Teilnehmer der UNRC). Aber auch alle anderen Aktivitäten (die Rate-Aktivität mit Gruppenfotos, die Fragen zu einem Thema im *Padlet*, die Kurzpräsentation in *Zoom* sowie der informelle Austausch auf *Telegram*) wurden von einzelnen Teilnehmenden ausgewählt, und eine Studierende aus Argentinien kommentierte: „Ich fand alle Aufgaben interessant, weil

5 “Lo que más me gustó fue la interacción con la otra persona cara a cara y la posibilidad de hacer preguntas no solo de la tarea, si no también improvisadas, generando que la charla fluya.”

jede einzelne einen anderen Aspekt des Sprachgebrauchs hervorhob.“<sup>6</sup>

In der nächsten offenen Frage sollten Lernende kurz beschreiben, was sie im COIL gelernt haben. Die breit gefächerten Antworten lassen sich in drei grobe Kategorien einteilen: Sprache („Deutsch“, „Ich habe gelernt, die im Unterricht gelernten Themen in der Praxis anzuwenden“<sup>7</sup>), Kultur („Ich habe einige Fakten über ein anderes Land erfahren, die Geschichte dieses Landes.“, „Ich habe etwas über einige kulturelle Besonderheiten dieser Region Russlands erfahren, über die Gemeinsamkeiten, die wir teilen, und über die Einschränkungen, die sie aufgrund der globalen Politik usw. haben.“<sup>8</sup>) und eine veränderte – offene und positive – Einstellung zur Fremdsprache und der fremden Kultur (z. B. „Ich habe gelernt, offen und entspannt mit Fremden zu sprechen.“, „Ich habe aufgehört, Angst zu haben, mit anderen Deutsch zu sprechen“, „Während des Projekts habe ich gelernt, dass ich mich fließend auf Deutsch unterhalten kann“<sup>9</sup>, „dass Austausch immer bereichernd ist“<sup>10</sup>). Zusammenfassend kann man sagen, dass der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden nach nicht nur sprachliches und kultu-

6 “En lo personal, todas las tareas me parecieron interesantes porque cada una apunta a un aspecto diferente del uso del idioma.”

7 “Aprendí a poner en práctica la mayoría de los temas vistos en clase.”

8 “Aprendí acerca de algunas particularidades culturales de esta región de Rusia (cultura tártara), acerca de las similitudes que compartimos y acerca de las limitaciones y no limitaciones que tienen por cuestiones de política global etc.”

9 “Durante el proyecto aprendí que puedo tener conversaciones fluidas en alemán.”

10 “que el intercambio siempre es enriquecedor”

relles Lernen stattgefunden hat, sondern auch die interkulturelle Kompetenz gefördert wurde. Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen also die wissenschaftlichen Erkenntnisse, „dass sich virtueller Austausch insbesondere als effektives Mittel zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenzen – z. B. Einstellungen wie Offenheit und Neugier, Wissen über kulturelle Praktiken und Fähigkeiten zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation erwiesen hat (Krengel 2022: 162, mit Bezug auf Byram 1997 und O’Dowd 2006). Um auf Deardorffs Definition der interkulturellen Kompetenz zurückzukommen, hat sich das COIL hauptsächlich auf die Motivationsebene (Haltungen und Einstellungen), aber auch die Reflexions- und Handlungskompetenz der Lernenden ausgewirkt und so eine konstruktive Interaktion ermöglicht.

Die letzte Frage des Formulars bezog sich auf die Herausforderungen, mit denen die Lernenden während des Projekts konfrontiert wurden. Hier wurde als Hauptfaktor an der KIU die Zeit genannt: sowohl der Zeitunterschied von 6 Stunden zwischen den Zeitzonen als auch die zeitliche Koordination mit den Partnern und der Zeitmangel im Allgemeinen. An der UNRC war die größte Herausforderung die Kommunikation auf Deutsch, was sich leicht durch das niedrigere Sprachniveau erklären lässt. Außerdem wurde auf beiden Seiten der Gebrauch der Videokonferenz-Plattform *Zoom* erwähnt. Auf den ersten Blick kann es überraschend wirken, dass die Kommunikation in der Fremdsprache sowohl positiv als auch

herausfordernd bewertet wurde. Die Forschung zu virtuellem Austausch zeigt allerdings, dass eine kausale Beziehung besteht, „dass die Studierenden am meisten aus Virtual-Exchange-Projekten lernen, wenn sie gezwungen sind, kommunikative oder kulturelle Herausforderungen zu bewältigen. Erst wenn die Zusammenarbeit schwierig wird und es zu Kommunikationsbarrieren kommt, werden sich die meisten Studierenden bestimmter Unterschiede bewusst und sind gezwungen, Kompromisse zu finden, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Und genau dabei ergeben sich Lernprozesse, die eine wichtige Grundlage für interkulturelle Kompetenz und erfolgreiche Onlinezusammenarbeit darstellen“ (O’Dowd 2022).

Am Ende der Umfrage konnten die Teilnehmenden Kommentare hinterlassen – neben Lob und Danksagungen gab es zwei konkrete Verbesserungsvorschläge: mehr Zeit für das Projekt und die Arbeit in Vierer- anstelle von Zweiergruppen für die Interviews. Beides lässt sich relativ leicht implementieren und kann in einem künftigen COIL-Projekt ausprobiert werden.

## Fazit und Empfehlung

Die Auswertung des COIL-Projekts zwischen Studierenden der UNRC und der KIU hat gezeigt, dass die Ergebnisse mit denen anderer Forschungsberichte durchaus vergleichbar sind, trotz der Herausforderungen, die sich aus der Sprachen- und Kulturenkonstellation und dem niedrigen Sprachniveau der

Teilnehmenden ergeben. O’Dowd (2022) fasst die wichtigsten Befunde zahlreicher Wirkungsstudien zu virtuellem Austausch zusammen: Erstens ist „VE unter Studierenden eine sehr beliebte Lernaktivität“, zweitens berichten Studierende von einer Erweiterung ihres kulturellen Wissens, einem wachsenden „Bewusstsein für kulturelle Vielfalt und die vielseitigen Identitäten der Partnerstudierenden sowie für die Notwendigkeit, Kulturen nicht als monolithisch anzusehen“. In Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse „wurde festgestellt, dass Studierende durch die Teilnahme an VE die Angst überwinden können, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, und zugleich Gelegenheit haben, die Fremdsprache in einer sinnvollen Diskussion über für sie relevante Themen anzuwenden“. Außerdem gibt es Belege dafür, dass COIL-Projekte die Entwicklung von Soft Skills wie „Teamfähigkeit, Flexibilität, interkulturelle Zusammenarbeit, Problemlösungskompetenz sowie Aspekte der digitalen Kompetenz, die mit Online-Kommunikationskompetenzen zusammenhängen“ fördern. Hinzuzufügen wären noch die schon erwähnten Haltungen und Einstellungen, die von einer wachsenden interkulturellen Kompetenz zeugen: „signifikante Zuwächse bei Neugier und Selbstwertgefühl, Aufgeschlossenheit gegenüber Personen mit anderen ethnischen und religiösen Hintergründen, das kritische Denkvermögen und die Wertschätzung von Vielfalt“ (alle Zitate O’Dowd 2022: 7-8).

Zwar war die Teilnehmerzahl an unserem COIL zu gering und die Zeitspanne zu kurz, um die Ergebnisse als allgemein-

gültig zu erklären. Außerdem fehlte in diesem Projekt, wie schon erwähnt, die kollaborative Zielaufgabe, und die Durchführung hat auch andere kleinere Mängel in der Planung aufgezeigt, die in einem zweiten Durchlauf verbessert werden sollten. Trotzdem hat das COIL den Studierenden aus beiden Ländern die Gelegenheit geboten, für das Leben und den Arbeitsmarkt in zunehmend globalisierten Gesellschaften wichtige Kompetenzen

zumindest ansatzweise zu entwickeln. Vor allem aber haben die Teilnehmenden eine Lebenserfahrung gemacht, die weit über alles hinausgeht, was ein Kursbuch vermitteln kann und die sie gewiss noch lange in Erinnerung behalten werden. In diesem Sinne möchten wir DaF-Kolleg:innen weltweit ermutigen, gemeinsame Austauschprojekte zu wagen – egal, welche Erstsprachen und welches Deutsch-Niveau ihre Lernenden haben. ■

## Literaturverzeichnis



- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler, Stuttgart. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_23)
- Bertelsmann Stiftung (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Abrufbar unter: [https://www.orient-academy.net/uploads/1/0/6/1/10617916/interkulturelle\\_kompetenz.pdf](https://www.orient-academy.net/uploads/1/0/6/1/10617916/interkulturelle_kompetenz.pdf) (30.07.2024)
- Bredella, L. (2013). Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, S. 120-125. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chang, We-Ching & Shinnar, Rachel S. (2022). Developing management students' cultural intelligence through collaborative international online learning. In: Überwimmer, Margarethe, Füederer, Robert, Kwiatek, Piotr (Hrsg.). *Proceedings Cross-Cultural Business Conference 2022*, S. 32-41. Abrufbar unter: [https://openscholar.dut.ac.za/bitstream/10321/4167/2/Proceedings\\_3-8440-8625-0\\_DOK.PDF#page=32](https://openscholar.dut.ac.za/bitstream/10321/4167/2/Proceedings_3-8440-8625-0_DOK.PDF#page=32) (28.07.2024)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (DAAD) (2022): „Virtual Exchange kann wichtige Fähigkeiten für den internationalen Arbeitsmarkt vermitteln.“ Blogpost. Interview mit Dr. Robert O'Dowd. In: *Wissenschaft weltoffen*. Online unter: <https://www.wissenschaft-weltoffen.de/de/2022/07/21/virtual-exchange-kann-wichtige-faehigkeiten-fuer-den-internationalen-arbeitsmarkt-vermitteln/> (28.07.2024)
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Gutiérrez, B. F., & O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: connecting language learners in online intercultural collaborative learning. In: T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Hrsg.), *Innovative language pedagogy report*, S. 17-22. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1230>
- Heine, S. (2023). Sprache, Kultur und Diskurs. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 30 (3), 23-25. <http://www.die-bonn.de/id/41898>
- Hu, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz. In: W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, S. 75-79. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Krengel, Fabian (2022): Globales Lernen durch virtuellen Austausch? Ein Lehrkonzept zur Förderung telekollaborativer Kompetenzen bei angehenden Englischlehrkräften. In: Schütte, Ulrike et al. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule*. S. 160–167. DOI:10.18842/hibsu-s-2. Abrufbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/360485351> Globales Lernen durch virtuellen Austausch Ein Lehrkonzept zur Förderung telekollaborativer Kompetenzen bei angehenden Englischlehrkräften (30.07. 2024)

Markovic, M. (2023). Systematischer Überblick virtueller Austausche im Fremdsprachenbereich. Einflussfaktoren, Potenziale und Herausforderungen. In: *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben* Band 3: Michal Dvorecký et al., Sprachliche Teilhabe fördern. DOI: 10.37307/b.978-3-503-21106-7.08, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin. Abrufbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/377972900> Systematischer Überblick virtueller Austausche im Fremdsprachenbereich Einflussfaktoren Potenziale und Herausforderungen (30.07. 2024)

O'Dowd, R. (2022). Virtual Exchange in der internationalen Hochschulbildung. Eine Einführung. *DAAD Forschung kompakt*, 2022 (3), 1–11. Abrufbar unter: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad\\_forschung\\_kompakt\\_4\\_odowd\\_de.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_forschung_kompakt_4_odowd_de.pdf) (30.07. 2024)

O'Dowd, Robert (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. München: Langenscheidt.

O'Dowd, Robert und Ware, Paige (2009): Critical issues in telecollaborative task design. In: *Computer Assisted Language Learning* 22, H. 2, 173-188.

Sabzalieva, E., Mutize, T. & Yerovi, C. (2022). *Mentes en movimiento: oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. Caracas: IESALC, Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989> (30.07. 2024)

Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación Argentina (2023). *Informe Internacionalización de las Universidades Argentinas*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008355.pdf> [Stand 30.07. 2024]

UAS7 (German Universities of Applied Sciences) Arbeitsgruppe „Internationalization at Home“(2020). *Internationalisierung für alle durch Maßnahmen auf dem eigenen Campus - Empfehlungen der UAS7 Arbeitsgruppe „Internationalization at Home“ an die Mitgliederversammlung*. Abrufbar unter: [https://www.uas7.org/sites/default/files/2020-03/uas7\\_iah-1.pdf](https://www.uas7.org/sites/default/files/2020-03/uas7_iah-1.pdf) (30.07. 2024)

Van Hove, Piet (2021). Words matter: why we should stop talking about ‚virtual mobility‘. *European Association for International Education*. Blog 23 Sep 2021. <https://www.eaie.org/resource/words-matter-virtual-mobility.html> (30.07.2024)



**Anke Holzapfel**  
Argentinien

- ⋮ Anke Holzapfel hat Slawistik, Komparatistik, Englisch auf Lehramt und DaF studiert. Sie ist DaF-Dozentin an der Universidad Nacional de Río Cuarto und DLL-Tutorin an der Universidad Nacional de Misiones in Argentinien. Forschungsinteressen sind u.a.
- ⋮ Neue Medien im Sprachunterricht, interkulturelle Kompetenz und Methoden der Aktionsforschung.

# Vielfalt

erleben!

inklusive  
Code zur  
interaktiven  
Version

Das intermediale  
DaF-Lehrwerk für  
Fortgeschrittene

mit  
kostenlosem  
Blended Learning-  
Planer im  
Lehrwerk-  
service

Jetzt  
komplett  
von B1+  
bis C1!



© Getty Images/Stock/AleksandarNakic



Hier testen!



[www.hueber.de/vielfalt](http://www.hueber.de/vielfalt)

[www.hueber.de](http://www.hueber.de)

Besuchen Sie uns:    

# Hueber

# Die politische Dimension des Fachs Deutsch als Fremdsprache im Zeitalter der *public diplomacy*

Das Deutschlandbild der deutschen  
Außenpolitik im Deutschlandbild  
kolumbianischer DaF-Lernender

David Graaff

## Einleitung

Vor beinahe 30 Jahren war die in Leipzig erscheinende Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*<sup>1</sup> Austragungsort einer kurzen, aber heftigen Diskussion. Der Germanist Csaba Földes bemängelte, dass in einigen kulturvermittlungs- und kommunikationsorientierten DaF-Materialien der damaligen Zeit „die Bundesrepublik mitunter als das Land der grassierenden Misere vorgestellt wird“ (Földes 1995: 31). Als Beispiel zieht er einen Band von Lesetexten heran und zitiert illustrierend einige Textüberschriften (unter anderem „Die Regenwald-Lüge“, „Vergessene Bildung: Sind die deutschen Hochschulen noch zu retten?“, „Das Schandmal des Fremdenhasse“, „Nach rechts davonlaufen. Jugendsozialarbeit in der Krise“ (ebd.). Darüber hinaus kritisiert er die Auffassung einer

weiteren Fachautorin, die in DaF-Lehrwerken Themen wie „Rollstuhlfahrer, Mongoloide‘ (so!), ferner ‚alkoholranke Väter oder gar Mütter‘ sowie ‚Gewalt gegen Ausländer, Arbeitslosigkeit, Gewalt in der Schule und Leistungsdruck [...] Rauchen mit Zwölf, Geschlechtsverkehr mit Vierzehn und AIDS‘“ vermisst (ebd.). Diesem von ihm ausgemachten Trend entgegentretend sah Földes „[d]ie vorrangige Aufgabe der DaF-Experten (Didaktiker, Lehrbuchautoren, Lehrer, Bildungsplaner, etc.) [...] darin, im Ausland Interesse und Sympathie für die deutsche Sprache und damit auch für die deutschsprachigen Staaten zu wecken und zu vertiefen“ (ebd.). Und er fügte hinzu: „Wir sollten nicht vergessen, dass DaF-Fachleute nicht nur Sprachvermittler, sondern auch Image- und Sympathiewerber sein müssen.“ (ebd.).

1 Siehe unter: <https://dafdigital.de/>



„Dass Menschen auf der ganzen Welt die deutsche Sprache lernen und ihnen dabei ein bestimmtes Deutschlandbild vermittelt werden soll, steht im unmittelbaren Zusammenhang mit konkreten gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Interessen Deutschlands, aktuell insbesondere aufgrund des Fachkräftemangels.“

2024 hat sich die Situation grundlegend geändert. Staatliche Politik nimmt den Erwerb und das Lehren des Deutschen als Fremdsprache heute *expressis verbis* beim zum vermittelnden Deutschlandbild in die Verantwortung. So heißt es seitens des Auswärtigen Amtes, dass die politische Förderung des Spracherwerbs dazu beitrage „den Wissenschafts- und Forschungsstandort Deutschland zu internationalisieren, [...] qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen, möglichst durchgehende Bildungsbiografien mit Deutschlandbezug zu schaffen und [...] ein zutreffendes und facettenreiches Deutschlandbild zu vermitteln“ (Auswärtiges Amt 2021: 71). Entsprechende Direktiven in diese Richtung lassen sich in zahlreichen weiteren Dokumenten des Auswärtigen Amtes und der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik

(AKBP) finden. Dass Menschen auf der ganzen Welt die deutsche Sprache lernen und ihnen dabei ein bestimmtes Deutschlandbild vermittelt werden soll, steht also im unmittelbaren Zusammenhang mit konkreten gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Interessen Deutschlands, aktuell insbesondere aufgrund des Fachkräftemangels. Die Mobilität von ausgebildeten oder noch auszubildenden Fachkräften mit dem Zielland Deutschland ist von immenser Bedeutung für die deutsche Wirtschaft und Gesellschaft. Dementsprechend agiert die Politik, insbesondere das Auswärtige Amt, in dessen institutionellen Aufgabenbereich die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) allgemein und die staatliche intendierte Vermittlung eines bestimmten Deutschlandbildes fällt.

Der vorliegende Beitrag basiert auf den Ergebnissen einer von mir durchgeführten Forschung zum vom Auswärtigen Amt vermittelten Deutschlandbild in den Vorstellungen, die DaF-Lernende in Kolumbien von Deutschland haben (Graaff 2024). Er legt dar, wie das Deutsche als Fremdsprache selbst, aber insbesondere seine Rolle als Mittler von Vorstellungen über Deutschland, in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmend eine politische Dimension erhalten hat. Dazu wird der Blick zunächst auf die auswärtige Kulturpolitik Deutschlands gelenkt und wie diese ab der Jahrtausendwende eine kommunikative und bildungspolitische Wende vollzog. Darauf aufbauend wird dargelegt, wie das Deutsche als Fremdsprache in dieser konzeptuellen Konstellation verortet ist. Im Anschluss wird ein Blick auf den Forschungsstand gelenkt und gezeigt, dass die politikwissenschaftliche Analyse auswärtiger Kulturpolitik und der *public diplomacy* Bereiche sind, die zwar das Deutsche als Fremdsprache tangieren, von der DaF-Forschung bislang aber wenig Beachtung gefunden haben. Anhand der Darstellung des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse einer Forschungsarbeit, die sich empirisch der Untersuchung des von der Politik intendierten Deutschlandbildes in den Vorstellungen von DaF-Lernenden widmete, wird abschließend beispielhaft gezeigt, wie eine wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen Themen aussehen kann. Abschließend wird diskutiert, welche Handlungsoptionen und Herausforderungen sich daraus ableiten. Dabei wird deutlich, dass eine Wiederaufnahme eben jener Debatte, die Földes 1995 anstieß, heute um so dringlicher ist.

## Das Deutschlandbild in Politik und Forschung

Welches Bild sich die Menschen außerhalb des Landes von Deutschland machen, darüber machen sich Politik und Wissenschaft schon seit mehr als einhundert Jahren Gedanken.<sup>2</sup> Der Grund für das Interesse liegt auf der Hand. Kriegerische Auseinandersetzungen mit den Nachbarstaaten im 19. Jahrhundert, zwei Weltkriege einschließlich eines staatlich koordinierten Massenmordes, der Wiederaufstieg zu einer potenziell hegemonialen Kraft in Europa nicht zuletzt nach dem Ende der Blockkonfrontation und der Wiedervereinigung sorgten für Skepsis gegenüber Deutschland in der Welt.

Politisch wurde die Pflege des Deutschlandbildes im Ausland mittels Auswärtiger Kulturpolitik betrieben. Kannte man diese schon in der Zeit der Weimarer Republik, kam ihr in Westdeutschland nach 1946 die Aufgabe zu, „über die deutsche Kultur den internationalen Ruf der neuen BRD wiederherzustellen und erneut Zugang zur Völkergemeinschaft zu erhalten“ (Violet 2008: 21). Ausführende Organe dieser Politik wurden nicht staatliche Stellen, sondern semi-autonome Mittlerorganisationen, die rechtlich unabhängig, aber finanziell vollständig von staatlichen Mitteln, insbesondere derer des Auswärtigen Amtes, abhängige Akteure darstellen.<sup>3</sup> Mit der Regierungsübernahme durch die sozialliberale Regierung 1969 wurde Aus-

.....  
2 Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet zum Schlagwort Deutschlandbild mehr als 1000 Einträge, die Spezialbibliothek des ifa zu internationalen Kulturbeziehungen und zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (<https://www.ifa.de/forschung/bibliothek/>) sogar über 1500.

3 Zu diesem „Deutschen Modell“ siehe Maaß 2015: 262 – 276

wärtige Kulturpolitik dann zur dritten Säule deutscher Außenpolitik (neben der Sicherheits- und der Außenwirtschaftspolitik) und den auf die schönen Künste reduzierten Kulturbegriff weitete man auf „das Ganze des menschlichen Lebens“ aus. Im Zuge dieser Entwicklung fand das Konzept *Deutschlandbild* erstmals explizit Eingang in die Konzeptionen auswärtiger Kulturpolitik. Mit der Vermittlung eines „wirklichkeitsnahen“ und „zeitgemäßen“ Deutschlandbildes wurde in diesem Zusammenhang der Bildungsbereich beauftragt, was sich damals auf die deutschen Auslandsschulen beschränkte, an denen Deutsch sowie bestimmte Fächer in deutscher Sprache unterrichtet wurden (vgl. Deutscher Bundestag 1975: 62).

In der Folge wurde die Vermittlung des Deutschlandbildes politisch nicht weiter diskutiert. Erst seit Mitte der 1990er Jahre begann sich eine Entwicklung anzudeuten, die seit der Jahrtausendwende Niederschlag in der Praxis fand. Hintergrund waren einerseits realpolitische Entwicklungen wie das Ende der Blockkonfrontation, die deutsche Wiedervereinigung und die Rolle Deutschlands in der Welt, die zunehmende Globalisierung und der mit ihr einhergehenden weltgesellschaftlichen Vernetzung und die technischen Entwicklungen im Bereich von Kommunikation und Medien, sowie die Demokratisierung und deren Relevanz von Zivilgesellschaften. Andererseits, als Resultat dessen, veränderte sich – gestützt auf politikwissenschaftliche Theorien – auch das Verständnis, wie Außenpolitik allgemein und Kommunikation innerhalb dieser zu gestalten sei.

Der theoretische und praktische Anstoß dazu kam aus den USA. Hier hatte sich ausgehend vom Konzept der *soft power* im Feld der Internationalen Beziehungen die Erkenntnis darüber durchgesetzt, dass neben militärischer und wirtschaftlicher Macht und der Relevanz klassischer Diplomatie auch die von Kulturpolitik und Kommunikation getragene Eigendarstellung eines Landes gegenüber gesellschaftlichen Eliten oder gleich der Bevölkerung eines anderen Landes zur Stärkung der Positionen eines Staates im Internationalen System beiträgt. Andersherum kann eine negative Wahrnehmung die Position eines Landes schwächen. Dementsprechend weitete sich auch das Feld der Diplomatie auf die öffentliche Sphäre aus, die es kommunikativ zu bespielen galt. Die sogenannte *public diplomacy* fand Einzug ins Handlungsportfolio moderner Staaten. Im Auswärtigen Amt ist sie heute in der Abteilung für Kultur und Gesellschaft angesiedelt. Neben dem Beauftragten für Außenwissenschaftspolitik, Auswärtige Bildungs- und Forschungspolitik, der unter anderem das Referat 605 zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsschulen betreut, steht der Beauftragte für strategische Kommunikation und Public Diplomacy, in dessen Aufgabenbereich das Referat 608 fällt, welches sich um das Deutschlandbild im Ausland kümmert, aber auch eine „Content Factory“ betreibt, die Medieninhalte für die Regionalen Deutschlandzentren (RDZ) produziert.<sup>4</sup> Von der dritten Säule ist die AKBP

4 Seit 2007 wurden mehrere RDZ in verschiedenen Weltregionen eingerichtet. Die Aufgabe dieser „auf Kommunikation spezialisierte [n] Arbeitseinheiten“ ist es, „die Außenpolitik der Bundesregierung zu kommunizieren“ und „das Deutschlandbild in den Regionen zu fördern“, wobei ihr Ziel unter anderem ist, Verständnis für deutsche politische Positionen sowie für von der Bundesregierung vertretene Grundprinzipien wie Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Menschen-

heute zum „Fundament der Außenpolitik“ insgesamt geworden, wie es Frank-Walter Steinmeier 2011 als damaliger Außenminister formulierte (Maaß 2011: 584).

Unter der Ägide Steinmeiers im Auswärtigen Amt wurde auch die Idee des *nation brandings* in der deutschen Außenpolitik populär. Dessen Grundannahme ist es, dass Länder ähnlich einer kommerziellen Marke in einer bestimmten Art und Weise für sich werben. Simon Anholt, einer der Vorreiter des *nation brandings*, populärer Herausgeber des sogenannten Nation Brand Index und Berater zahlreicher Regierungen, hat dargelegt, dass das Bild, welches Menschen und Gesellschaften im Ausland von einem Staat haben, sich wirtschaftlich und politisch positiv für diesen Staat auswirkt (Bauersachs 2018: 2). Dies hat dazu geführt, dass Nationalstaaten nicht nur punktuelle *image*-Kampagnen auf den Weg bringen, sondern ihre Außen- darstellung zu einem zentralen Aspekt ihrer Außenpolitik mit dem Ziel gemacht haben, ihr Image nachhaltig und dauerhaft positiv zu beeinflussen. Diese Erkenntnis ist auch vor dem Hintergrund gereift, dass in der globalisierten Welt die Staaten (bzw. auch Regionen und Städte) in Wettbewerb zueinanderstehen. Können sie in der Säule der Sicherheitspolitik bspw. über internationale Abkommen oder Bündnisse kooperieren, um ihre Sicherheit zu erhöhen und können sie über zwischen- oder supranationale Handelsabkommen Kontinuitäten und Sicherheiten in der Säule der Wirtschaftsbeziehungen schaffen, so ste-

hen sie auf der Ebene der Zivilgesellschaft dauerhaft in Konkurrenz zueinander, wenn es darum geht, Absatzmärkte für ihre Produkte zu erschließen, aber auch Investitionen, Fachkräfte, Megaevents (wie beispielsweise Olympische Spiele), StudentInnen, WissenschaftlerInnen und TouristInnen anzuziehen. Die deutsche Außenpolitik folgte diesem Konzept – und schrieb eine „Erfolgsgeschichte“ (ebd.: 70). In Simon Anholts *Nation Branding Index*, der das Image verschiedener Nationen skaliert, belegte Deutschland 2008 erstmals den ersten Platz und seit 2014 kontinuierlich die Spitzenposition (IPSOS 2022b).<sup>5</sup>

Dieser Umschwung hin zu einer stärker an den US-amerikanischen Konzepten von offensiver *public diplomacy* und *nation branding* orientierten auswärtigen Kulturpolitik hatte Folgen für die auswärtige Kulturpolitik allgemein und konkret für das in ihr zu kommunizierende Deutschlandbild. „Von einer in den 1970er Jahren etablierten, stark normativ, dialogisch und am Bedarf im Ausland orientierten Ausrichtung hat sich die Auswärtige Kulturpolitik [...] hin zu einer stärker interessen geleiteten Politik entwickelt. Sie ist insgesamt strategischer geworden, stärker an der Vermittlung eines *dezidiert positiven Deutschlandbilds orientiert* und hat sich infolgedessen vermehrt auch für Kooperation mit anderen Akteuren [bspw. aus der freien Wirtschaft] geöffnet“ (Bauersachs 2018; 257; Herv. d. Verf.). Der positiven Darstellung des Landes werde Vorrang vor einem ausgewogenen, selbstkritischen, wirklichkeitsnahen

rechte und Multilateralismus zu wecken“ (Deutscher Bundestag 2020: 33). Zudem sollen sie „aktuelle und verlässliche Informationen zu Deutschland, seiner Politik und Gesellschaft“ vermitteln und so „zu einem positiven und realitätsgetreuen [Hervorhebung v. Verf.] Bild Deutschlands in der Region bei[tragen]“ (Deutsche Botschaft Kairo 2023)

.....  
5 In diesem Zeitraum sind diese „Erfolge“ in der Positionierung Deutschlands als Marke auch in den jährlichen Berichten der Bundesregierung zur AKBP zu finden.

Deutschlandbild gewährt (ebd.). Dieser *shift* macht sich auch auf Akteursebene bemerkbar: Während die traditionelle Arbeit der Mittlerorganisationen ein facettenreiches und realistisches Deutschlandbild anstreben, fokussiere man in der Kommunikation des Auswärtigen Amts selbst hauptsächlich auf die positive Wahrnehmung Deutschlands (ebd.: 250).

### **Zum Stand der Forschung: Das Deutschlandbild in Politikwissenschaften und DaF**

Politikwissenschaftliche Arbeiten zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik hat es in den vergangenen Jahrzehnten vermehrt gegeben. Zu nennen sind hier unter anderem Beiträge, Monographien und Sammelbände von Violet (2006), Maaß (2011; 2015), Karten (2007), Denscheilmann (2013) und Bauersachs (2018). Doch wie ist es um die Forschung zum Themenkomplex auswärtiger Kulturpolitik bzw. konkreter zum Deutschlandbild von Seiten der Germanistik bzw. der DaF-Forschung bestellt?

Der Forschung ist keinesfalls vorzuwerfen, sie hätte sich nicht mit dem Deutschlandbild im Zuge des Vermitteln des Deutschen beschäftigt. Spätestens ab den 1980er Jahren hat es zahlreiche Forschungen gegeben. In mehreren Bänden widmete sich beispielsweise das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung dem Deutschlandbild und der „deutschen Frage“ (gemeint ist die Existenz von BRD und DDR) in Lehrmaterialien des Unterrichts in der BRD und der DDR, aber auch an deren Auslandsschulen

(Fischer 1986). Im selben Jahr publizierten Nuss & Welter (1986) die Ergebnisse ihrer Befragung afrikanischer Lehrkräfte nach ihrem Urteil über Deutschland. 1988 legte Ammer (1988) eine der ersten und eine bis heute zitierte Lehrwerksuntersuchung zum Deutschlandbild in DaF-Lehrwerken vor. Was folgte, war eine bis heute nicht endende Welle von Forschungen zum Deutschlandbild im DaF-Kontext, als Analyse von Lehrwerken einerseits und – im Zuge des stärkeren Einsatzes von schriftlichen und mündlichen Befragungsmethoden in unserem Fachbereich, verstärkt auch bei DaF-Lernenden, Germanistik-Studierenden und Lehrpersonen in aller Welt.<sup>6</sup> Genannt seien an dieser Stelle die Arbeiten von Spaniel (2000), Grünewald (2005) und Witte (2016), die als Referenzarbeiten für viele Studien gelten können. Deutschlandbild(er) bei Personengruppen wurden dabei begrifflich als Stereotype, neuerdings aber auch als Länderbilder oder Nationenbilder gefasst. Das Forschungsdesign war zunächst oft quantitativ (Erhebung via Fragebogen), zuletzt aber auch öfter qualitativ (Erhebung durch Interviews und Auswertung inhaltsanalytisch) oder erfolgte in Mixed-Methods-Designs (meist Fragebogen und vertiefende Interviews). Auf eine ausführliche Beschreibung des Forschungsstandes soll an dieser Stelle verzichtet werden. Festzuhalten ist nichtsdestotrotz mehrerlei. Zum einen scheint das Thema „Deutschlandbild“ angesichts der schier unendlichen Anzahl an Arbeiten überforscht. Es sind kaum mehr neue Erkenntnisse zu erwarten, es

.....  
6 Zwar werden nach wie vor Lehrwerksanalysen im Hinblick auf das vermittelte Deutschlandbild vorgelegt. Dieser Forschungsbereich hat vermutlich deshalb an Relevanz verloren, weil sich im Ausland immer stärker die Verwendung der Lehrwerke deutscher Großverlage gegenüber vor Ort entwickelten Lehrmaterialien durchsetzt.

steckt in einer Sackgasse. Dies liegt auch daran, dass die Erforschung des Deutschlandbildes im Zuge des DaF-Lernens lange unter dem Schirm der Stereotypenforschung betrieben wurde. Dabei wurde von den Forschenden immer wieder Kritik an den Vorgängerstudien hinsichtlich der angewandten Methode geäußert: So wird konstatiert, dass die Erhebung mittels Fragebogen und der Auswertung per Inhaltsanalyse zu reduzierenden Kategorisierungen führe, die die Vereinfachungen bzw. Stereotypisierungen reproduzierten, welche die Forschungen gerade untersuchen bzw. auflösen und hinterfragen wollen (vgl. Grünewald 2005: S53; Witte 2016: 26). Fornoff sieht die Stereotypenforschung daher in einem nicht aufzulösenden Dilemma (Fornoff 2016: 331) und macht darüber hinaus ein an nationalkulturellen Parametern vereinfachendes Verständnis von Kultur aus, das interne Differenzierungen, Bruchlinien und Mischungsverhältnisse nicht beachten könne (ebd.). Neuere Diskussionen zum Begriff der Kultur wie der kultureller Deutungsmuster können die „nationale Frage“ als zu unterkomplex nur nebensächlich in Augenschein nehmen. Dies ist allerdings insofern problematisch, als dass die realpolitischen Entwicklungen mit einer Fokussierung auf *nation branding* nach wie vor diese nationalstaatliche Ebene bespielen.

Von dieser meta-wissenschaftlichen Ebene abgesehen, scheint auch das klassische Konzept des Stereotyps überholt und sich ein gänzlich anderes Verständnis von Stereotypen im Sprachlernprozess durchgesetzt zu haben. Sie werden als notwendige Stütze für LernerInnen verstanden (vgl. Deckers 2010, zit. nach Fornoff 2016:

331). Fahndeten ForscherInnen mit kritischem Anspruch in ihren Untersuchungen jahrzehntelang zu stereotypen Darstellungen Deutschlands beispielsweise in Lehrbüchern, muss sich durch dieses theoretische Neuverständnis auch die Erforschung von Nationen- bzw. Deutschlandbildern im DaF-Kontext neu orientieren. Letztlich steht sogar ihre Daseinsberechtigung insgesamt in Frage: Warum sollten kritische Stereotype zu Deutschland erforscht werden, wenn eine Auflösung gar nicht Ziel von DaF-Unterricht bzw. kulturellem Lernen sein muss oder sollte? Vielmehr sieht sich die Forschung zum Deutschlandbild der Tatsache gegenüber, dass die zunehmende politische Fokussierung auf die Vermittlung von Nationenbildern – vermittelt Sprachunterrichts, aber auch mittels anderer Kommunikationswege – durch staatliche Strategien bestehende Stereotype nicht auflösen will, sondern sie in sich aufnimmt, an sie anknüpft bzw. sie gar befördert. Die Frage wäre also vielmehr, wie Forschung und Praxis in DaF mit dieser neuen Konstellation umgehen. Bislang sind keine Forschungen bekannt, die die Auswirkungen des *political turn* auf Deutsch als Fremdsprache in Augenschein genommen hat.

### **Das Deutschlandbild deutscher Außenpolitik im Deutschlandbild von DaF-Lernenden in Kolumbien**

Meine Forschung zu Aspekten des von der auswärtigen Politik der Bundesregierung intendierten Deutschlandbildes im Deutschlandbild kolumbianischer DaF-Lernender war ein erster Versuch herauszufinden, ob bzw. in welchem Maße das

von der deutschen Außenpolitik über die verschiedenen Kanäle und Akteure kommunizierte Deutschlandbild sich in den Vorstellungen wiederfindet, die sich DaF-Lernende von Deutschland machen. Dazu kam ein zweischrittiges Forschungsverfahren zum Einsatz.

In einem ersten Forschungsschritt wurde dieses AKBP-Deutschlandbild zunächst vermittelt einer qualitativen Inhaltsanalyse verschiedener Dokumente der auswärtigen Politik Deutschlands genauer bestimmt.<sup>7</sup> So konnten induktiv verschiedene Dimensionen des AKBP-Deutschlandbildes herausgearbeitet werden. Die Ergebnisse des ersten Forschungsschritts waren dann Ausgangspunkt des zweiten Forschungsschrittes, im Zuge dessen die zentrale Forschungsfrage der Arbeit beantwortet werden sollte, inwiefern sich das von der AKBP intendierte Deutschlandbild in den Vorstellungen von Deutschland widerspiegelt, die DaF-Lernende an einem Sprachinstitut in Kolumbien haben. Methodisch kam hierbei ein schriftlicher Fragebogen zum Einsatz, der in geschlossenen Fragen Aspekte des ermittelten AKBP-Deutschlandbildes abfragte, zugleich aber in offenen Fragen Aspekte des Deutschlandbildes der Lernenden zu erörtern suchte, die nicht dem des „offiziellen“ Deutschlandbildes ent- bzw. ihm widersprechen.

### *Das Deutschlandbild der deutschen Außenpolitik*

Die Ergebnisse des ersten Forschungsschritts zeigen, dass das von der deut-

schen Außenpolitik intendierte Deutschlandbild eine abstrakte und eine konkrete Dimension umfasst. In ersterer Dimension findet sich eine affektive Ebene, in der das Deutschlandbild vor allem „positiv“ sein soll, sowie eine kognitive Ebene, die sich in drei Bereiche gliedern lässt (siehe Abbildung 1) und einen rationalen, informationsbasierten Zugriff voraussetzt.

**Tabelle 1:**  
abstrakte Dimension  
des AKBP-Deutschlandbildes

| kognitive Ebene |                 |            |
|-----------------|-----------------|------------|
| realistisch     | fortschrittlich | vielfältig |
| affektive Ebene |                 |            |
| positiv         |                 |            |

Quelle: Eigene Darstellung

Diese adjektivischen Beschreibungen können jedoch nur bedingt Auskunft darüber geben, was inhaltlich konkret zu Deutschland vermittelt werden soll. Diese Tatsache deckt sich auch mit den Erkenntnissen Violets, dass bei den von ihr befragten Akteuren eine Einigkeit darüber bestehe, dass ein modernes bzw. realistisches Deutschlandbild vermittelt werden solle, es jedoch unklar sei, „[w]elche Elemente dieses enthalten solle.“ (Violet 2006: 158). Durch die Aufnahme der Social-Media-Inhalte des für Lateinamerika zuständigen Regionalen Deutschlandzentrums (RDZ, Gruppe C) in den Quellenkorpus konnte diese fehlende Präzision behoben und das Deutschlandbild um eine konkrete Dimension empirisch erweitert werden. Sie umfasst vier Hauptkategorien mit zahlreichen Unterkategorien:

<sup>7</sup> Das Material umfasste Dokumente, die von Akteuren der AKBP aus Regierungs- und Ministerialebene (Auswärtiges Amt) erstellt und veröffentlicht wurden (Gruppe A), offizielle Dokumente von Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut, dem DAAD etc. (Gruppe B) und Social-Media-Inhalte des für Lateinamerika zuständigen Regionalen Deutschlandzentrums (RDZ, Gruppe C).

■ **Werte / Wertevermittlung:**

- Merkmale des individuellen und zwischenmenschlichen Zusammenlebens (Diversität/Vielfalt, Toleranz, Pluralität, persönliche Entfaltung)
- abstraktere, politische Konzepte (Demokratie, Menschenrechte, Freiheit etc.)
- juristisch konkretisierbare Themen (Geschlechtergleichstellung)
- aktuelle politische Themen (Fake-news / Desinformation)

■ **Gesellschaft / Deutschland**

- Deutsche Geschichte allgemein (Wiedervereinigung, Holocaust, 2. Weltkrieg, Europäische Union, Kolonialgeschichte)
- Erinnerungskultur / Aussöhnung / Aufarbeitung der Vergangenheit
- Biographien mit Deutschlandbezug / herausragende Deutsche
- Kulturelles Leben (Hochkultur, Kulturindustrie, deutsche KünstlerInnen, Berlin)

■ **Standort / Karriere**

- Forschung, Technik und Wissenschaft (Wissenschaftsstandort Deutschland, Fortschritt und Entwicklung, Zukunftsgewandtheit und Innovation)
- Bildung und Arbeit (Wettbewerbsfähigkeit, Bildung und Weiterbildung, Bildungschancen, Fachkräftemangel)
- Leben in Deutschland (Migration / Flüchtlingspolitik, Soziale Marktwirtschaft)
- Themenwissen / De-facto-Wissen
- Klimawandel / Umweltschutz (Klima, Nachhaltigkeit, Biodiversität, Globalisierung, Energiesouveränität)
- Deutsche Vergangenheit (2. Weltkrieg und Holocaust)
- Aktualität (Flüchtlings- und Migrationspolitik, Ukraine-Konflikt, sonstige aktuelle gesellschaftliche Themen)
- Medien (Fakenews, Desinformation)

Die folgende Tabelle zeigt das Deutschlandbild, wie es vom Auswärtigen Amt bzw. von den beauftragten Mittlerorganisationen kommuniziert wird oder werden soll:

**Tabelle 2:**  
Das AKBP-Deutschlandbild

| affektiv | kognitiv                 |                            |                            |              |          |
|----------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------|----------|
| positiv  | realistisch              | fortschrittlich            | vielfältig                 |              | abstrakt |
| /        | Werte / Wertevermittlung | Gesellschaft / Deutschland | Standortpolitik / Karriere | Themenwissen | konkret  |

Quelle: Eigene Darstellung

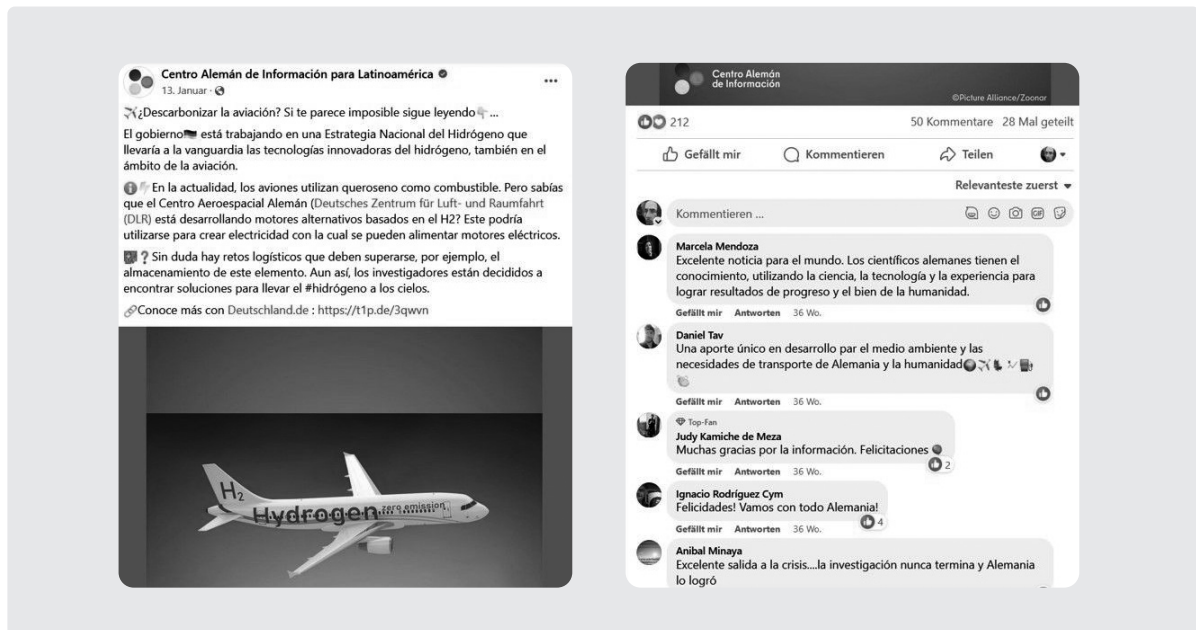


Hinsichtlich der affektiven und der kognitiven Komponenten des AKBP-Deutschlandbildes sind die Grenzen zwischen diesen beiden fließend. Hier scheint davon ausgegangen zu werden, dass das auf der konkreten Ebene über Deutschland vermittelte „Wissen“ zugleich für ein positiveres Deutschlandbild sorgt bzw. dass die hervorgehobenen Werte ausschließlich positiv besetzt sind.

Zur Erläuterung dieses Umstandes soll hier ein Beispiel herangezogen werden (siehe Abbildung 1). Hierbei handelt es sich um ein Posting des RDZ Lateinamerika auf Facebook.

hervorheben („Glückwunsch! Volle Kraft voraus, Deutschland“, „Hervorragender Ausweg aus der Krise. Die Forschung geht immer weiter und Deutschland hat es geschafft“, „Die deutschen Wissenschaftler haben das Wissen und die Kenntnis der Wissenschaft, der Technik und die Erfahrung, um Fortschritte zum Wohle der Menschheit zu erreichen.“) nehmen das intendierte Resultat des Postings auf: den Wissenschafts- und Forschungsstandort Deutschland bewerben, an dem zukunfts-gewandt an innovativen Techniken geforscht wird. Mehr noch: Die im Ausgangs-posting nur implizit tangierten Themen

**Abbildung 1:**  
Posting des RDZ Mexiko



Quelle: Centro Alemán de Información para Latinoamérica [Facebook] (13. Januar 2023)

Das RDZ informiert in dem Beitrag (Bild links) über die Unterstützung der Bundesregierung von Forschungen zur emissionsfreien Luftfahrt. Die hier aufgeführten Kommentare (Bild rechts), die allesamt die „deutschen Tugenden“ hinsichtlich technischer Entwicklungen und Ingenieurkunst

Klimawandel und die Rolle erneuerbarer Energien werden von den Kommentierenden („zum Wohle der Menschheit“) erkannt und gewürdigt. Dieser Post über deutsche Forschungs- und Ingenieursleistung im Hinblick auf Mobilität und Klimawandel kann kaum darauf abzielen, einen

negativen oder ausgewogenen Eindruck von Deutschland zu vermitteln, sondern das Deutschlandbild positiv zu beeinflussen.

*Das Deutschlandbild der deutschen Außenpolitik im Deutschlandbild kolumbianischer DaF-Lernender*

Auf Grundlage der Ergebnisse des ersten Forschungsschrittes wurde ein Fragebogen erstellt und einer Stichprobe von DaF-Lernenden (n=42) an einem Sprachinstitut in Medellín vorgelegt.<sup>8</sup> Wie dargelegt wurden hierbei geschlossene Fragen, die Aspekte des Deutschlandbildes auf abstrakter (modern, fortschrittlich, innovativ etc.) wie konkreter Ebene (Werte, Gesellschaft, *de facto*-Wissen etc.) abfragten, neben offene Fragen gestellt. Mit letzteren sollte die Gesamtheit des Deutschlandbildes der Befragten erfasst und so andere dem politischen intendierten Bild zuwiderlaufende Wahrnehmungen erfasst werden. So wurden quantitative und qualitative Daten erhoben, die entsprechend ihrer Charakteristika aufbereitet wurden: Die quantitativen Daten wurden deskriptionsstatistisch ausgewertet, die qualitativen Daten inhaltsanalytisch kodiert und sodann interpretiert.

Die Ergebnisse der Befragung zeigten, dass sich das Deutschlandbild der auswärtigen Politik in vielerlei Aspekten im Deutschlandbild der befragten DaF-Lernenden wiederfindet, aber durchaus signifikante Aspekte im Deutschlandbild der Lernenden von der politischen Kommunikation nicht erreicht werden.

.....  
8 Die Befragung fand in insgesamt vier Kursen statt, wobei sich diese vom Sprachniveau und der Lerndauer unterschieden.

- Insgesamt ist eine starke positive bzw. realistische Wahrnehmung Deutschlands ebenso festzustellen wie der Eindruck, dass Deutschland ein vielfältiges Land ist. Weniger stark ausgeprägt – wenngleich nach wie vor im Sinne der AKBP – sind Aspekte wie Fortschrittlichkeit, Chancengleichheit, das funktionierende gesellschaftliche Zusammenleben und Freiheitlichkeit. Eher schwach ist die Wahrnehmung der Realität in Deutschland als modern, tolerant, gleichberechtigt und technisch innovativ.
- Für die konkrete Ebene des AKBP-Deutschlandbildes lässt sich feststellen, dass gerade jenen Themen, die auch in der AKBP-Kommunikation eine wichtige Rolle spielen (2. Weltkrieg und Holocaust, Klimawandel, Migrationspolitik, Ukraine-Konflikt, Fachkräftemangel, erneuerbare Energien), durch die Befragten eine höhere Relevanz beigemessen wird als solchen Themen, die in der Themensetzung der AKBP eine untergeordnete oder keine Rolle spielen (soziale Ungleichheit, Links- und Rechtsextremismus).
- Die Abfrage von Themenwissen, das zugleich Indikator für eine realistische Vorstellung von Deutschland war<sup>9</sup>, zeigt, dass ein solides, realistisches Wissen im Deutschlandbild vorhanden zu sein scheint. Rund drei Viertel der Befragten haben ein tendenziell korrektes und realistisches Deutschlandbild.

.....  
9 Hier wurde unter anderem abgefragt, wie hoch der Migrationsanteil in der Bevölkerung Deutschlands ist, wie hoch das Durchschnittseinkommen und die Arbeitslosenquote.

Der Eindruck einer starken Präsenz von Aspekten des AKBP-Deutschlandbildes wird durch die Ergebnisse der offenen Befragung teilweise bestätigt. Zudem wurden negative Aspekte erörtert, die nicht Teil der außenpolitischen Kommunikation sind.

- Das in der AKBP propagierte Themenwissen lässt sich mit Ausnahme der deutschen Geschichte (2. Weltkrieg und Holocaust<sup>10</sup>) und vereinzelt Nennungen zu „grünen“ Themen (Umweltschutz, Nachhaltigkeit) nicht im Deutschlandbild der befragten DaF-LernerInnen ausmachen.
- In der Auswertung der offenen Befragung wurde die Kategorie „1. Welt“ herausgearbeitet, in der Vorstellungen von Deutschland in Abgrenzung zum Heimatland artikuliert wurden. Hier werden Stichworte wie „Lebensqualität“ genannt, aber auch konkretere Aspekte wie „Sicherheit“, „Ordnung“, „Organisation“, „Ruhe“, die als positiv wahrgenommen werden.
- Deutschland wird als im touristischen Sinne attraktiv wahrgenommen (Standort in Mitteleuropa, Landschaft und Architektur).
- Das Hervorheben des kulturellen Lebens in Deutschland, unter anderem durch bekannte Persönlichkeiten, scheint nur bedingt erfolgreich. Es ist bei den Befragten nur wenig Wissen über berühmte Persönlichkeiten bspw. aus dem Bereich der Kultur

vorhanden. Eine Minderheit der Befragten konnte bis zu drei berühmten Persönlichkeiten nennen und es finden sich unter den genannten Personen keine, die dem Feld der Kunst und Kultur zugeordnet werden können, sondern vielmehr der Politik (Angela Merkel, Adolf Hitler), der Wissenschaft (Albert Einstein) und dem Sport (Michael Schumacher, Thomas Müller).

- Bei den Gründen, warum Deutschland als Ziel von Migration anderen Ländern gegenüber bevorzugt wurde, zeigt sich, dass es eben jene Charakteristika des Standortes Deutschlands sind (Bildungschancen, berufliche Weiterentwicklung), die das Land für die Teilnehmenden attraktiv erscheinen lässt. Es ist also besonders die Dimension des AKBP-Deutschlandbildes, die im aktuellen politisch-gesellschaftlichen Kontext so relevant ist – das Werben um Fachkräfte und „kluge Köpfe“ –, die erfolgreich bei den Adressaten der auswärtigen Kommunikation Deutschlands ankommt.
- Die Menschen in Deutschland werden negativ wahrgenommen. In der offenen Befragung zu negativen Aspekten Deutschlands wird sehr häufig geäußert, dass sie den Befragten als verschlossen, wenig lebensfroh und ernst gelten. Dies könnte z. T. auch auf eine Eigenwahrnehmung der KolumbianerInnen als besonders herzlich, offen und lebensfroh zurückzuführen sein.

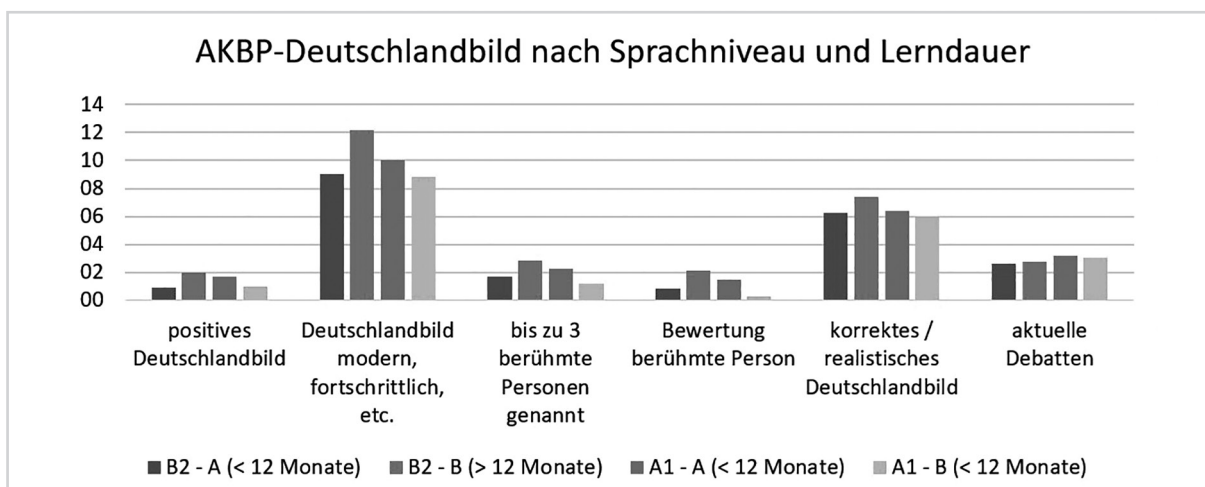
.....  
10 Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die mehrfache Nennung von Anne Frank als berühmte Persönlichkeit.

Ein Interferenzstatistischer Abgleich der Befragungsergebnisse mit soziodemographischen Variablen (Alter, Bildungsgrad, Sprachniveau etc.) der Stichprobe zeigte keine signifikanten Unterschiede in der Korrelation der Deutschlandbilder der Befragten mit dem AKBP-Deutschlandbild. Lediglich für die Lerndauer (einige Befragten lernten bereits seit mehr als 12 Monaten Deutsch, andere erst wenige Wochen) konnte eine geringe Differenz ermittelt werden. Lernende, die bereits über ein Jahr DaF lernten (siehe Abbildung 2), haben ein Deutschlandbild, das (wenn auch geringfügig) eher dem von der AKBP intendierten Deutschlandbild entspricht. Sie nehmen das Land als vergleichsweise fortschrittlicher, moderner, vielfältiger und diverser, toleranter, innovativer, freier und gerechter wahr und kennen mehr berühmte Persönlichkeiten und bewerten diese eher positiv. Sie verfügen darüber hinaus über mehr *De-facto*-Wissen über Deutschland bzw. haben ein realistischeres Bild von Deutschland (vgl. Abbildung 2).

### Schlussbetrachtung und Ausblick

Die in diesem Beitrag dargestellte Forschungsarbeit stellt einen Versuch dar, den Einfluss eines politisch intendierten Deutschlandbildes auf das Deutschlandbild von DaF-Lernenden empirisch zu untersuchen. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass das von der deutschen Außenpolitik kommunizierte Deutschlandbild sich zu wichtigen Teilen im Deutschlandbild von DaF-Lernenden wiederfindet. Zugleich aber existieren Themenbereiche und Aspekte im Deutschlandbild der Befragten, die nicht von der AKBP adressiert werden. *Warum* dies so ist und *wie* die Befragten zu diesem Bild gelangen, darüber kann die Arbeit keine empirisch basierte Auskunft geben. Weitere anschließende Forschungen müssten die Erhebungsmethode des zweiten Forschungsschrittes verfeinern und standardisieren, um in einer groß angelegten, international durchgeführten Studie zu erörtern, ob sich die erzielten Ergebnisse bestätigen lassen und inwiefern Unterschiede in verschiedenen Weltregio-

**Abbildung 2:**  
AKBP-Deutschlandbild von DaF-Lernenden nach Sprachniveau und Lerndauer



Quelle: Eigene Darstellung

nen bestehen. Darüber hinaus könnte anhand der Befragung einer Kontrollgruppe von Nicht-DaF-Lernenden im selben Land bzw. mittels einer Longitudinalstudie erforscht werden, inwiefern der DaF-Unterricht Einfluss auf das AKBP-Deutschlandbild hat. Mit den Ergebnissen des ersten Forschungsschrittes ließen sich zudem Lehrwerksanalysen durchführen, die fragen, inwiefern die Aspekte des politisch intendierten Deutschlandbildes in den Lehrwerken aufgegriffen werden.

Wie immer auch die Beschäftigung mit dem Themenkomplex stattfindet, so scheint es angesichts einer zunehmenden Relevanz des Deutschlandbildes als Nationenbild, das immer offensiver kommuniziert wird und bei dem die Politik auch

dem Deutschen als Fremdsprache eine wichtige Rolle zuschreibt, geboten, dass sich die DaF-Welt mit diesem Themenkomplex beschäftigt. Dies gilt für Forscherinnen im Bereich DaF ebenso wie für die AkteurInnen in der Praxis (DidaktikerInnen, Lehrkräfte, LehrbuchautorInnen und Institutionen), die in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache involviert sind. Letztere müssen sich fragen, ob sie „Image- und Sympathiewerber“ sein wollen, wie es Földes 1995 gefordert hatte. Oder ob sie vor allem ein positives, vielleicht auch beschönigendes Deutschlandbild vermitteln möchten oder es „realistisch“ und somit auch – ggf. dem politisch intendierten Bild entgegnetretend – nicht beschönigend sein muss. ■

## Literaturverzeichnis



- Ammer, Reinhard (1988). *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium-Verlag: München.
- Ammon, Ulrich. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter: Berlin, München, Boston.
- Antholt, Simon (2005). „Marke Rechtschaffenheit“. In: *Kulturaustausch*, 3/4, 64 -67.
- Auswärtiges Amt (o. D.). *Organigramm*, Webseite des Auswärtiges Amtes, verfügbar unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/215270/8ac50ef4d610219b2e6ee-ac545c59947/organisationsplan-data.pdf>
- Bauersachs, Hannah. (2018). *Wandlungsprozesse in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik Eine mehrdimensionale Analyse am Beispiel der Deutschlandjahre*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Denscheilmann, Heike. (2013). *Deutschlandbilder. Ausstellungen im Auftrag Auswärtiger Kulturpolitik*. Springer: Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag (1975). *Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 23. Februar 1973*. Drucksache 7/215 (neu), verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/07/041/0704121.pdf>
- Fischer, Hans-Jörg (1986). *Deutschlandbild und deutsche Frage in den an Auslandsschulen und in der pädagogischen Auslandsarbeit der DDR verwendeten Unterrichtsmaterialien*. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung: Braunschweig.
- Fornoff, Roger (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 321-339), De Gruyter: Berlin, New York.

- Földes, Csaba (1995). Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. *Deutsch als Fremdsprache*, 32 (1), S. 30 - 32. DOI: 10.37307/j.2198-2430.1995.01.06
- Graaff, David (2024). *Das Deutschlandbild der deutschen Außenpolitik im Deutschlandbild kolumbianischer DaF-Lernender*. [Masterarbeit]. Universidad de Antioquia / PH Freiburg.
- Grünewald, Matthias (2005). *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. Iudicium: München.
- IPSOS (2022a). *The Anholt-Ipsos Nation Brands Index*. o. O.
- IPSOS (2022b). *Nation Brands Index 2022: Deutschland im sechsten Jahr in Folge Imageweltmeister*. IPSOS. Verfügbar unter: <https://www.ipsos.com/de-de/nation-brands-index-2022-deutschland-im-sechsten-jahr-folge-imageweltmeister>
- Karten, Britt-Inga (2007). Staatliche Imagearbeit: Die Public Diplomacy des Auswärtigen Amtes. In T. Jäger & H. Viehrig (Hrsg.). *Die amerikanische Regierung gegen die Weltöffentlichkeit?* (S. 163 – 190). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaß, Kurt-Jürgen (2011). Aktuelle Herausforderungen der Auswärtigen Kulturpolitik. In A. Höse, T. Jäger & A. Oppermann (Hrsg.) *Deutsche Außenpolitik* (S. 584–602), VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Maaß, Kurt-Jürgen (2015). Das deutsche Modell – Die Mittlerorganisationen. In Ders. (Hrsg.), *Kultur und Außenpolitik* (3. Auflage, S. 262–276), Nomos: Baden-Baden.
- Nuss, Marianne & Welter, Volker (1986). *Deutschland im Urteil afrikanischer Lehrer*. Breitenbach: Saarbrücken.
- Singer, Otto (2003). *Auswärtige Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland Konzeptionelle Grundlagen und institutionelle Entwicklung seit 1945*, Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, verfügbar unter: [https://www.bundestag.de/resource/blob/194114/053b813a-91d89a29fa5c2f4ba85c50ae/ausw\\_rtige\\_kulturpolitik-data.pdf](https://www.bundestag.de/resource/blob/194114/053b813a-91d89a29fa5c2f4ba85c50ae/ausw_rtige_kulturpolitik-data.pdf)
- Spaniel, Dorothea (2000). *Der Einfluss von Kommunikationswegen auf die Herausbildung von Nationen-Images. Das Deutschlandbild von Spaniern, die Deutsch lernen* [unveröffentlichte Magisterarbeit]. Universität Dresden.
- Violet, Anette. (2016). *Deutschland durch die Brille der Welt Deutschlandbild und Deutschlandbindung in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik*. Waxmann: Münster.
- Witte, Annika (2016). *Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender: eine empirische Untersuchung*. Waxmann: Münster.



**David Graaff**  
Kolumbien

• David Graaff (M.A. DaF/DaZ) ist  
• akademischer Leiter des Instituto  
• Cultural Alexander von Humboldt  
• in Medellín (Kolumbien)



# DaF/DaZ für die digitale Welt.

Qualifizierte Aus- und Weiterbildung zum gesamten Themenspektrum DaF/DaZ: Recherchieren Sie in einer **kontinuierlich erweiterten Datenbank** mit führenden **Lehrwerken, Top-Zeitschriften** und exklusiv zusammengestellter Schwerpunktliteratur. Flexibel online und medienübergreifend, von Alphabetisierung bis Zweitspracherwerb.

- ▶ Didaktische Impulse aus der Zeitschrift „**Fremdsprache Deutsch**“ (hrsg. vom Goethe-Institut u. a.) und weiteren lehr- und lernorientierten Fachinhalten
- ▶ Neueste angewandte DaF/DaZ-Forschung aus „**Deutsch als Fremdsprache**“ (hrsg. vom Herder-Institut) und renommierten **Grundlagenwerken wie den Grammatiken von Fandrych/Thurmair oder Hoffmann**
- ▶ Wissen vertiefen mit weiterführenden Methoden z. B. zu **kontrastiver Phonetik für 50 Sprachen**, Deutsch als Wissenschaftssprache, mit vielen Übungen, Lösungen, Audiodateien u. v. m.



**Testen Sie 4 Wochen gratis**  
[www.ESV-Digital.de/DaF-DaZ](http://www.ESV-Digital.de/DaF-DaZ)

ESV-Einzellizenz: **1 Nutzer 12,- €** netto/Monat  
 ESV-Bürolizenz: **3 Nutzer 24,- €** netto/Monat

**ESV LIZENZEN** **Versprochen!**

Wir finden für Sie immer die richtige Lösung.

☎ (030) 25 00 85-295, -296

✉ [ESV-Lizenzen@ESVmedien.de](mailto:ESV-Lizenzen@ESVmedien.de)

**ESV DIGITAL**  
 Die Contentplattform

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin  
 Tel. (030) 25 00 85-225 · Fax (030) 25 00 85-275 · [ESV@ESVmedien.de](mailto:ESV@ESVmedien.de)

# Austausch und neue Impulse

Bericht über die Tagung der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in Concepción/Chile

Hanna Wirnsberger

Unter dem Motto „Lernwege“ trafen sich im November 2023 über 40 Deutschlehrende aus ganz Chile an der *Universidad de Concepción*. Außer den chilenischen Lehrkräften nahmen auch Kolleg\*innen u. a. aus Argentinien, Brasilien und Bolivien teil, was dem Treffen einen internationalen Flair gab. Die Tagung wurde vom chilenischen Deutschlehrendenverband AGPA ausgetragen und von der *Facultad de Humanidades y Arte* der *Universidad de Concepción* mit organisiert.

Die Beiträge waren in vier Sektionen in einer Weise aufgeteilt, die der aktuellen Situation von DaF in Chile und Lateinamerika Rechnung tragen sollte. In der ersten Sektion, „DaF an Schulen“, trafen sich Lehrkräfte aus dem Primar- und dem Sekundarbereich sowohl aus den Deutschen Auslandsschulen in Chile wie auch aus den Pasch/Fit-Schulen und den – wenigen – anderen öffentlichen Schulen, an denen in Chile Deutsch unterrichtet wird. Hervorzuheben ist die Teilnahme von Kolleg\*innen aus zwei ganz kleinen, abgelegenen Schulen, an denen der DaF-Unterricht noch ganz in den An-

fängen liegt und für die die Kontaktaufnahme mit der DaF-Landschaft in Chile und überhaupt von überlebenswichtiger Bedeutung ist. In den Beiträgen in dieser Sektion wurde über den Einsatz von Online-Tools wie *Curipod* oder Videos im Unterricht bis hin zum Wechsel vom Klassenraum- zum Lehrerraumsystem diskutiert und vieles wurde praktisch ausprobiert. Die Diskussion über Lernendenaktivierung, Autonomie und die Entwicklung von schulischem Lernen im Allgemeinen in einer veränderten, schnelllebigen Gesellschaft war von großem Interesse. In der Sektion wurden auch neue Lehrwerke vorgestellt und es wurde vorgeführt und in Workshopformat ausprobiert, wie man mit Kindern und Jugendlichen spielerisch, handlungsorientiert und motivierend arbeiten kann.<sup>1</sup>

Die zweite Sektion richtete sich ebenfalls an eine Gruppe von Lehrenden in einem bestimmten Bereich, diesmal an Univer-

.....  
1 Im ganzen Text wird auf die Nennung jeglicher Namen von Sektionsleiter\*innen, Vortragenden, Teilnehmer\*innen und Leitung verzichtet, um durch die Nennung von niemandem allen gerecht zu werden.



„Durch die Erfahrung in Zeiten der Covid-Pandemie haben übergreifend so gut wie alle DaF-Lehrer\*innen gelernt, wie man online unterrichtet und wie man verschiedene Medien, digitale Tools und Apps erfolgreich einsetzen kann.“

sitäten, wobei der Austragungsort an der UdeC (*Universidad de Concepción*) in den Räumlichkeiten der Fakultät einen guten Wirklichkeitsbezug herstellte, denn genau in den Räumen wird ja Deutsch gelehrt. In dieser Sektion trafen sich Dozent\*innen aller Universitäten in Chile, an denen der Studiengang Deutsch – Lehramt oder Übersetzung – angeboten wird. Es wurde über die Ausbildung, auch über Hochschulkooperation, über berufsorientierte Sprachszenarien gesprochen und es wurde die Aus- und Fortbildungsreihe *DLL (Deutsch lehren lernen)* vorgestellt. Auf den Einsatz von *DLL* konkret in Chile wurde in einem zusätzlichen Beitrag speziell eingegangen.

Die Bedeutung von Digitalisierung für den Unterricht, nicht nur, aber doch besonders auch von Fremdsprachen, steht außer Frage und das war dann auch das Thema, mit dem sich die dritte Sektion der Tagung befasst hat. Durch die Erfahrung in Zeiten der Covid-Pandemie haben übergreifend so gut wie alle DaF-Lehrer\*innen gelernt, wie man online unterrichtet und wie man verschiede-

ne Medien, digitale Tools und Apps erfolgreich einsetzen kann. In der Sektion wurde angeregt, über Potenziale und Herausforderungen der Integration von Künstlicher Intelligenz im akademischen Kontext und speziell im DaF-Unterricht gesprochen und es wurden diverse *Tools* und Plattformen wie *ChatGPT* und *Mid-journey* vorgestellt und im Workshop ausprobiert.

In der vierten Sektion ging es schließlich – *last but not least* – um Projekte und andere diverse Lernformate, also darum, ganz unterschiedliche Lernwege anzudenken, ein Anliegen, das ja schon mit dem Motto „Lernwege“ als Leitfaden für die ganze Tagung zum Ausdruck kommen sollte. Es wurden internationale Plattformprojekte vorgestellt, konkret wurde das „Mausprojekt“ präsentiert, an dem aktuell 33 Lehrkräfte mit rund 1000 Studierenden aus 15 Ländern teilnehmen und in dem es um die „Sendung mit der Maus“ geht, wobei die Protagonistin, also die Maus, die Funktion einer Touristin aus Deutschland übernimmt. Außerdem wurde Projektarbeit mit leichter

Sprache im DaF-Unterricht vorgestellt. In der Sektion wurde auch über „Interkulturelles Training“ gesprochen, was im Zusammenhang mit Austausch und Migration und der notwendigen Vorbereitung darauf, ein wichtiges Anliegen ist. Schließlich ging es in zwei Beiträgen um *outdoor-learning* und motivierende Redeanlässe, was auch für die Teilnehmer\*innen an beiden Workshops sehr motivierend und unterhaltsam war.

Die Beiträge und die Arbeit in Sektionen insgesamt waren sehr fruchtbar und öffneten neue Perspektiven der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften in Chile und der Region. Nicht zu unterschätzen ist natürlich auch der Effekt des persönlichen Kennenlernens beim Abendessen und beim Ausflug an den Strand. Besonders hervorzuheben ist auch die Eröffnungsveranstaltung, bei der Vertreter des Goethe-Instituts eine wichtige neue Initiative zur Vorintegration vorstellten, ein Thema, das für viele, vor allem an entlegenen Orten, noch nicht so bekannt war, und mit dem wir uns in Zukunft mit Sicherheit noch genauer auseinandersetzen werden. Das kulturelle Highlight war der Auftritt einer Band aus Concepción mit der Musikalisierung von Mini-Erzählungen, die Deutschlernende in einem vom DAAD organisierten Workshop zum Thema „Galaxien“ verfasst hatten.<sup>2</sup>



Die durchgehend positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden und die Anregungen, die wir durch die Evaluierung erhalten haben, motivieren uns, weiter zu machen. So wollen wir in Zukunft jedes Jahr eine Tagung austragen. Wichtige Eindrücke und Überlegungen zu dem, was von so einer Tagung mitgenommen wird, kommen in der Umfrage zum Ausdruck, die in lockerer Form beim Abendessen gemacht wurde und in der gefragt wurde: Was nehmen wir mit? Siehe dazu die Wortwolke unten, in der wir einige dieser Konzepte festgehalten haben.

Natürlich haben sich auch die Organisator\*innen gefragt, was sie gelernt haben und was sie für zukünftige Verbandsarbeit und die Planung und Durchführung kommender Tagungen mitnehmen. Wichtig und unserer Meinung nach gut gelungen war die Teambildung. Der Vor-

stand von unserem Verband AGPA ist zu 50% in der Stadt Concepción angesiedelt. Das ist strategisch sehr wichtig, denn so kann der Kern, also Vorsitzende,

Sekretärin und Kassenwartin, wöchentlich zusammenkommen. Andererseits sind im Vorstand die wichtigsten Institutionen, an denen DaF in Chile unterrichtet wird, vertreten. Ausgehend von den Mitgliedern des Vorstands also wurden ganz frühzeitig weitere Akteure wie Vertreter der Gastgeberuniversität und Sektionsleiter\*innen hinzugezogen und es wurden regelmäßig Online-Sitzungen der unterschiedlichen Ausschüsse zur Pla-

.....  
2 Die in zwei Schreibworkshops erstellten Mikroerzählungen wurden zweisprachig (deutsch-spanisch) unter dem Titel: „Las Galaxias“ herausgegeben.

nung durchgeführt. Um den Überblick nicht zu verlieren, war die zentrale Koordinierungsfunktion der Kerngruppe von grundlegender Bedeutung.

Was wir uns für zukünftige Tagungen wünschen, ist eine noch höhere Beteiligung der Lehrenden an Schulen, sowohl an deutschen Auslandschulen als auch an PASCH/Fit-Schulen. Dazu wollen wir

persönlich Kontakt mit der jeweiligen Schulleitung aufnehmen, um zu erreichen, dass diese die Teilnahme ihrer Lehrkräfte unterstützt.

Die Organisator\*innen danken allen Teilnehmenden für ihren Beitrag zum Gelingen dieser Tagung und freuen sich schon auf ein baldiges Wiedersehen – wenn alles klappt, im November 2024 in Valparaíso. ■



Hanna Wirnsberger  
ist die Vorsitzende des  
chilenischen Verbands  
AGPA, Asociación Gremial  
de Profesoras y Profesores  
de Alemán en Chile.

Hanna Wirnsberger  
Chile

# INTERNATIONALE TAGUNG DER DEUTSCHLEHRER:INNEN 2025

Vielfalt wagen - mit Deutsch

28.07. - 01.08.2025

Lübeck



20  
25

**IDT**

[www.idt-2025.de](http://www.idt-2025.de)  
[www.deutausges.de](http://www.deutausges.de)

plus  
interaktive  
Version  
& App



Jetzt mit  
**Kahoot!**

Quizfragen in der  
interaktiven Version

# Beste Freunde PLUS ist komplett



Das neue, interaktive DaF-Lehrwerk für Jugendliche setzt das bewährte Protagonist:innen-Konzept von „Beste Freunde“ mit vielen neuen Pluspunkten fort:

- ▶ plus interaktive Version als Code im Buch
- ▶ plus unterhaltsame Grammatik-Clips
- ▶ plus neue Lektionsfilme
- ▶ plus interaktive Zusatzübungen zu Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation



[www.hueber.de/beste-freunde-plus](http://www.hueber.de/beste-freunde-plus)




# DEUTSCH

## ZUM MITNEHMEN

## Deutsch unterrichten mit der DW

Nachrichten, Musik, Telenovelas oder auch ein kompletter Sprachkurs für Anfänger\*innen: Wir bieten euch kostenlose Lerninhalte auf allen Niveaustufen. Seid ihr neugierig geworden? Auf [dw.com/deutschunterrichten](https://www.dw.com/deutschunterrichten) zeigen wir euch, wie ihr unser Angebot im Unterricht einsetzen könnt.



 App Store

 Google Play

