



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

25 Jahre ZIF – 25 Jahre Entwicklungen im Fach
Deutsch als Fremdsprache

Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren

Claus Altmayer

Abstract: Der folgende Beitrag möchte zeigen, wie sich die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums seit den 1990er Jahren entwickelt und innerhalb der akademischen Welt etabliert hat. Er geht kurz auf die Entstehung des Fachs und die äußeren, d.h. politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein, diskutiert aber vor allem einige konkrete Fragen und Themen, die sich in den letzten Jahren als besonders wichtig herausgestellt haben und bei denen sich das Fach auch als Forschungsdisziplin weiter profiliert hat. Insgesamt wird die Auffassung vertreten, dass Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an vielen Universitäten im deutschsprachigen Raum heute fest verankert ist.

The following paper outlines the recent development of the academic discipline German as a Foreign and Second Language in the German speaking countries within the last 25 years. After a short overview of the emergence and the political and societal background of the discipline some concrete questions and topics are discussed, which have turned out to be most important especially with regard to the formation of a specific research profile. The paper takes the view, that German as a Foreign and Second Language today is a well established part of the academic field in the German speaking countries.

Schlagwörter: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Kompetenzorientierung, Empirie, Kultur; German as a Foreign and Second Language, Multilingualism, Competences and competence orientation, Empirical research, Culture.

Altmayer, Claus (2020),
Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin?
Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
seit den 1990er Jahren.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 919–947.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einführung

Die *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* hat sich in den mittlerweile 25 Jahren ihres Bestehens zu einem der wichtigsten periodisch erscheinenden Publikationsmedien des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt. Sie war, wie ja auch der Titel besagt, nie ausschließlich an der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch interessiert und orientiert, sondern versteht sich eher generell als fremdsprachendidaktisches Publikationsmedium, gleichwohl stand das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache als Gegenstand doch deutlich im Vordergrund. Als erstes ausschließlich online publiziertes Medium hat die ZIF die Entwicklung des Faches in den vergangenen 25 Jahren nicht nur begleitet, sondern durch viele einschlägige Themenausgaben und Einzelartikel auch selbst maßgeblich vorangebracht.

Grund genug also, im Rahmen dieser Jubiläumsausgabe einmal zurückzublicken und die Frage zu stellen, was aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im vergangenen Vierteljahrhundert geworden ist: Vor welchen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen standen und stehen wir, wie haben sich die institutionellen Rahmenbedingungen des Faches an Universitäten und Hochschulen innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums entwickelt und verändert, welche Problemstellungen, welche Forschungsansätze und welche Theoriekonzepte haben sich in den letzten 25 bis 30 Jahren als wichtig und tragfähig erwiesen, welche Forschungsergebnisse und -perspektiven, aber auch welche Probleme und offenen Fragen sind dabei zu erkennen, und nicht zuletzt: wie geht es weiter? Darauf will der vorliegende Beitrag Antworten zu geben versuchen. Dass es sich dabei immer auch um persönliche und subjektiv gefärbte Antworten handeln wird und handeln muss, liegt in der Natur der Sache und ist insofern unvermeidbar.

Vorausgeschickt sei eine Anmerkung zur Begrifflichkeit: Die Rede von ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ ist insofern doppeldeutig, als sie sich zum einen auf die Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch bezieht, zum anderen aber auch auf die Wissenschaft, die eben diese Praxis zu ihrem Gegenstand hat und die sich in Forschung und Lehre an dem Ziel orientiert, diese Praxis anzuleiten und zu verbessern. Beides, also Praxis und Wissenschaft, sind immer schon eng aufeinander bezogen, müssen aber dennoch begrifflich voneinander unterschieden werden. Wenn daher in diesem Beitrag von ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ die Rede ist, dann ist damit, soweit nichts anderes vermerkt ist, grundsätzlich die Wissenschaft vom Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache gemeint.

2 Strukturdebatten

Anders als viele andere noch vergleichsweise junge Disziplinen verdankt das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seine Entstehung nicht der Logik der Ausdifferenzierung eines größeren und zunehmend unübersichtlich werdenden Fachs in verschiedene Sub- oder Teildisziplinen, sondern stellt eine Reaktion auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen dar, wie sie sich seit der Nachkriegszeit in den Ländern des amtlich deutschsprachigen Raums, aber auch anderswo in Europa und in der Welt vollzogen haben. Die von Harald Weinrich für diese spezifische Entstehungslogik schon 1979 geprägte Formel, das Fach sei „ein Kind der Praxis“ (Weinrich 1979: 1), gilt bis heute uneingeschränkt und beschreibt in prägnanter Weise einen zentralen Bestandteil des disziplinären Selbstverständnisses des Fachs. Maßgeblich begünstigt und befördert wurde die Genese des Fachs durch eine Reihe politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, die sich wiederum aus den spezifischen Konstellationen der Nachkriegszeit ergaben: die veränderte Rolle der auswärtigen Kulturpolitik insbesondere unter den Bedingungen der globalen Systemkonkurrenz zwischen West und Ost, die sich dynamisierende Globalisierung zunächst vor allem auf dem Hochschulsektor sowie – dies zunächst vor allem im Westen – die wachsende Zuwanderung von Menschen nicht-deutscher Erstsprachen in den deutschsprachigen Raum.

Auf die genauen Umstände und Hintergründe der Entstehung und Entwicklung des Faches seit den 1960er Jahren kann und muss hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Altmayer u.a. i. Vb.). Der Epochenbruch der Jahre 1989/90, das damit einhergehende Ende der DDR und die neue Rolle des wieder vereinigten Deutschland in der Welt haben auch dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neue Impulse verliehen. Es hat sich während dieser Zeit nachhaltig in der Hochschullandschaft etabliert und ist zu einer festen Größe im Fächerspektrum vieler Universitäten und Hochschulen im amtlich deutschsprachigen Raum geworden.

Der Aufschwung des Fachs führte allerdings schnell auch zu einer lebendigen und teilweise auch sehr kontroversen Diskussion über seine fachliche Ausrichtung und sein wissenschaftlich-disziplinäres Profil, die zwischen 1996 und 1999 vor allem in der Leipziger Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* geführt wurde und die als ‚Strukturdebatte‘ in die Fachgeschichte eingegangen ist (vgl. Götze/Helbig/Henrici/Krumm 2010).

Diskussionen über die Frage, was man sich im akademischen Kontext unter dem neuen Fach Deutsch als Fremdsprache vorzustellen habe, was sein Gegenstand und sein erkenntnisleitendes Interesse sei, wie es sich zur Praxis des Deutschlernens verhalte und worin seine disziplinäre Identität bestehe, gab es schon vorher, und einige der Vorschläge und Konzepte wurden in der von einem Thesenpapier von

Lutz Götze und Peter Suchsland 1996 (vgl. Götze/Suchsland 1996) ausgelösten Strukturdebatte aufgegriffen und zugespitzt. Die Diskussion konzentrierte sich zum einen auf die Frage, ob bzw. inwieweit es sich bei Deutsch als Fremdsprache (schon) um eine wissenschaftliche Disziplin handele, zum anderen und vor allem aber wurde die Frage erörtert, ob es sich bei Deutsch als Fremdsprache um ein germanistisches (d.h. primär linguistisches) Fach handele – so etwa die Positionen von Götze, Helbig, Glück u.a. – oder ob nicht ein lehr- und lern- bzw. fremdsprachenwissenschaftliches Selbstverständnis den Aufgaben und Interessen, aber auch den Realitäten des Fachs eher entspreche – so die Position etwa von Neuner, Krumm, Königs u.a.

Wie die bislang letzte vergleichbare Selbstverständigungsdebatte im Fach im Jahr 2014 gezeigt hat, stellen sich die während der Strukturdebatte der 1990er Jahre so brennenden Fragen nach der disziplinären Selbstverortung des Faches heute nicht mehr. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in der akademischen Welt angekommen und als eigenes Fach allgemein anerkannt. Dagegen hat die während der Strukturdebatte kaum diskutierte Frage nach dem Verhältnis zwischen der auslands- und der inlands- oder migrationsbezogenen Ausrichtung des Fachs durch den seit 2013 zunächst mäßig, 2015 dann aber vorübergehend dramatisch zunehmenden Zuzug von Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache in den amtlich deutschsprachigen Raum erneut an Relevanz und Dringlichkeit gewonnen, wird aber derzeit kaum wirklich kontrovers diskutiert. Vielmehr scheint sich hier eher ein breites und integratives Fachverständnis durchzusetzen, das zwischen einer migrationsorientierten Beschäftigung mit dem Deutschen als Zweitsprache und einem auslandsorientierten Zugang zum Deutschen als Fremdsprache vor allem die Gemeinsamkeiten hervorhebt und sich auch in der geänderten und sich zunehmend durchsetzenden Fachbezeichnung ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ zum Ausdruck bringt. ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ bezeichnen also nicht etwa zwei unterschiedliche und institutionell wie personell getrennte Fächer, sondern lediglich differente Kontexte, in denen das Lehren und Lernen des Deutschen als zusätzliche Sprache in mehrsprachigen Umgebungen jeweils stattfindet und die als solche in Forschung und Lehre auch selbstverständlich zu berücksichtigen sind, zwischen denen es aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen gibt, die bei aller Differenz und Spezifik auch nicht übersehen werden dürfen und die die übergreifende Architektur des Gesamtfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als sinnvoll und geboten erscheinen lässt.

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann heute als einheitliche wissenschaftliche Disziplin gelten, die ihre wissenschaftlichen Problemstellungen aus den unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten ableitet, in denen das Deutsche als Fremd- oder Zweitsprache gelehrt und gelernt wird, und die es sich zur Aufgabe

macht, die eigenen Forschungsergebnisse wieder auf die Praxis der Lehr- und Lernkontexte zurück zu beziehen. Dabei ist es selbstverständlich, dass bei den Problemstellungen selbst, die zum Gegenstand und Thema wissenschaftlicher Forschung im Fach werden, unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die auch die Differenzierungen unterschiedlicher Teilbereiche des Faches legitimieren: Linguistik bzw. angewandte Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Didaktik/Methodik sowie Kulturstudien. Eine gewisse Herausforderung wird hier in der Zukunft darin bestehen, die teilweise doch recht heterogenen Problemstellungen, von denen die genannten Teilbereiche ausgehen, noch in einem übergreifenden und gemeinsamen Fachverständnis zu bündeln und ein berührungsloses Nebeneinander zu verhindern. Dabei könnte die Weinrichsche Formel von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als „Kind der Praxis“ sich auch in Zukunft als tragfähige Grundlage für die disziplinäre Identität des Faches bewähren.

3 Politische, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Wie schon in den Ausführungen zur Geschichte und Struktur des Faches gesehen, ist eine Disziplin wie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mehr als andere von äußeren Rahmenbedingungen abhängig: von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen ebenso wie von sprachpolitischen und kulturellen Tendenzen, aber auch etwa von sich ändernden Erwartungen der Politik, der Gesellschaft oder der Bildungsinstitutionen. Diese Rahmenbedingungen stellen einen wesentlichen Teil der Praxis dar, auf die das Fach sich ja, wie gesehen, gerne beruft, werden aber im Fach selbst bislang eher selten thematisiert und reflektiert, statt dessen wird der Praxisbegriff meist auf die Praxis des Lehrens und Lernens und gerne auch sehr konkret auf die Unterrichtspraxis reduziert, die im weitesten Sinn politische Praxis aber wird als Gegenstand von Forschung und fachlicher Profilbildung meist anderen überlassen (vgl. dazu Altmayer 2018). Eine Bestandsaufnahme der Fachentwicklung in den letzten 25 Jahren kann aber von diesen Rahmenbedingungen einer politischen Praxis, innerhalb deren sich die Forschung und der fachliche Austausch ja bewegen und aus denen sie ihren Sinn wie ihre Motivation beziehen, nicht absehen. Es seien daher zumindest einige Aspekte dieser Rahmenbedingungen kurz und ohne Anspruch auf Vollständigkeit angesprochen. Dabei soll auf eine Auseinandersetzung mit allgemeinen Tendenzen der Weltpolitik seit dem Epochenbruch von 1990 allerdings verzichtet werden, es soll nur um solche Rahmenbedingungen gehen, die sich unmittelbar auf das Fach auswirken. Auch übergreifende Entwicklungen wie Globalisierung oder Digitalisierung, die zweifel-

los erhebliche Relevanz auch für das Lehren und Lernen von Sprachen haben, sollen hier nur erwähnt werden, ihre genauere Analyse würde aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen und muss daher anderen Gelegenheiten vorbehalten bleiben.

3.1 Sprachenpolitische Rahmenbedingungen: Deutsch in Konkurrenz zu anderen Sprachen

Nach Auskunft der alle fünf Jahre vom ‚Netzwerk Deutsch‘ bzw. vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Erhebung *Deutsch als Fremdsprache weltweit* (vgl. Auswärtiges Amt 2015) hat sich das Interesse am Deutschen in den Jahren zwischen 2010 und 2015¹ in etwa stabil gehalten, mit gewissen Schwankungen nach unten wie beispielsweise in Osteuropa oder nach oben wie in Asien, in Afrika oder im Nahen Osten. Die insgesamt rückläufige Tendenz, die vor 2010 zu beobachten war, sei gestoppt worden; insgesamt könne von einer „Konstanz der Zahlen“, in manchen Regionen gar von einem „positiven Trend“ gesprochen werden (ebd.: 6).

Dies stellt zunächst einmal eine durchaus bemerkenswerte Entwicklung dar, denn nach einem deutlichen Anstieg der Nachfrage in der ersten Zeit nach der Wiedervereinigung Deutschlands wirkten sich bereits in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre bestimmte globale Tendenzen wie die Dominanz des Englischen in nahezu allen Domänen der internationalen Kommunikation und der damit einhergehende Bedeutungsverlust aller anderen Sprachen negativ auf die Deutschlernendenzahlen vor allem im schulischen Kontext aus (vgl. Ammon 2015: 947–959). Wenn dieser Abwärtstrend jetzt also in bestimmten Regionen der Welt gestoppt oder gar umgekehrt werden konnte, dann ist dies wohl insbesondere durch eine gesteigerte Nachfrage insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung, bedingt durch die nach wie vor starke ökonomische Stellung Deutschlands, zu erklären. Im schulischen Kontext hat sich hingegen mittlerweile nahezu überall das Englische als erste und mit großem Abstand wichtigste Fremdsprache durchgesetzt, so dass Deutsch in der Regel mit anderen klassischen Schulfremdsprachen wie Französisch, Spanisch oder Russisch, in einigen Weltregionen zunehmend auch mit Chinesisch als zweite Fremdsprachen konkurriert. Auch in den anglophonen Ländern hat das Deutsche in der Konkurrenz zu anderen Sprachen wie etwa Französisch in Großbritannien oder Spanisch in den USA, vor allem aber durch das angesichts der globalen Dominanz des Englischen insgesamt nachlassende Interesse an anderen Sprachen in den letzten Jahren deutlich an Boden verloren.

Der Fachdiskurs hat diese Entwicklung schon in den 1990er Jahren aufgegriffen und immer wieder darauf hingewiesen, dass das Deutsche perspektivisch nur im

¹ Die bislang letzte derartige Publikation stammt aus dem Jahr 2015, die nächste wird erst im Lauf des Jahres 2020 erscheinen. Daher muss vorläufig mit den Zahlen von 2015 gearbeitet werden, solange die aktuelleren noch nicht verfügbar sind.

Rahmen von Mehrsprachigkeitsmodellen eine Chance hat, die Englischkenntnisse als Standard bewerten, Kenntnisse in weiteren Sprachen hingegen als Vorteil auch im Hinblick auf Arbeitsmarktchancen sichtbar machen. Auch die europäische Sprachenpolitik, wie sie vom Europarat und der Europäischen Union bereits zu Beginn des neuen Jahrtausends formuliert worden ist, folgt einer Logik der Mehrsprachigkeit und fordert, dass künftig jede/r europäische Bürger/in neben ihrer/seiner Muttersprache Kenntnisse in mindestens zwei weiteren europäischen Sprachen haben sollte. Ob diese Modelle tatsächlich in der Praxis Anwendung finden oder ob sich angesichts der weiter wachsenden Dominanz des Englischen als einziger Sprache der internationalen Kommunikation am Ende doch eher die globale Einsprachigkeit durchsetzen wird und was dies dann für die Relevanz etwa des Deutschen als Fremdsprache bedeuten wird, ist zurzeit noch offen.

Die vom Auswärtigen Amt publizierten Zahlen lassen bereits erkennen, dass wir es derzeit nicht nur mit einer quantitativen Trendumkehr zugunsten einer sich stabilisierenden und teilweise sogar steigenden Nachfrage nach Deutsch zu tun haben, vielmehr deutet vieles darauf hin, dass diese Nachfrage sich in Zukunft qualitativ stark verändern wird. An die Stelle eines allgemeinsprachlichen und dominant schulischen Deutschlernens wird, gerade angesichts der ökonomischen Entwicklung im deutschsprachigen Raum und des wachsenden Bedarfs an Fachkräften, ein fach- und berufsfeldbezogenes Deutschlernen treten, das auch in immer höherem Maß von Bildungsinstitutionen außerhalb des klassischen Schulsektors bedient werden muss.

3.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Migration

Die seit den 1960er Jahren anhaltende und aus unterschiedlichen Gründen erfolgende Zuwanderung einer nennenswerten und in die Millionen gehenden Zahl von Menschen aus verschiedenen Ländern und Regionen der Welt nach Deutschland bzw. in den amtlich deutschsprachigen Raum gehört von je her zu den zentralen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die Entstehung und Entwicklung des Fachs als Praxisfach, aber auch als Wissenschaft nachhaltig beeinflusst haben. Die zwar in kürzeren Abständen auch stark schwankende, auf lange Sicht aber doch kontinuierliche und eher wachsende Zuwanderung von Menschen aus verschiedenen Ländern Europas, Afrikas oder Asiens führt auf politischer und gesellschaftlicher Ebene immer wieder zu teilweise erheblichen Verwerfungen, von denen derzeit nicht auszumachen ist, welche langfristigen Folgen sie für das Zusammenleben und die bestehenden politischen Institutionen in den deutschsprachigen Ländern haben werden. Schon jetzt sind aber einige teilweise in sich widersprüchliche Tendenzen erkennbar, die sich auch auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in verschiedener Weise auswirken. Auf der einen Seite nämlich hat sich der gesellschaftliche Diskurs über Migration insofern geändert, als die noch bis Ende der

1990er Jahre vorherrschende Haltung, Deutschland, Österreich oder die Schweiz seien keine Einwanderungsländer, einer grundsätzlichen Anerkennung der faktisch bestehenden Einwanderungssituation Platz gemacht hat. An die Stelle der von politisch Verantwortlich jahrzehntelang vertretenen Haltung, es handele sich um ein vorübergehendes Problem, ist seit der Jahrtausendwende, in Deutschland vor allem markiert durch das am 1. Januar 2000 in Kraft getretene neue Staatsbürgerschaftsrecht, die Auffassung getreten, dass die Existenz einer großen Zahl von Menschen nicht deutscher, österreichischer oder Schweizer Herkunft schlicht eine Realität darstellt, die durch fortgesetztes Ignorieren nicht verschwindet und zu der man sich auf politischer Ebene verhalten muss. Das 2005 nicht ohne erhebliche politische Auseinandersetzungen in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz ist im deutschen Kontext insofern ein wichtiger Meilenstein, als hier und in den politischen Debatten der Folgezeit eine Verschiebung auf die Fragen der Integration der Zugewanderten in die Gesellschaft zu beobachten ist, welche die bislang dominierenden Fragen einer Rückführung in die ‚Heimatländer‘ zumindest vorübergehend ablöst. Die im Zuwanderungsgesetz geregelte Einführung von Integrations- und Orientierungskursen für neu Zugewanderte, die zentral vom ebenfalls neu geschaffenen Bundesamt für Migration und Flüchtlinge organisiert werden, sind ein zweifellos sehr wichtiges Beispiel für die Auswirkungen, die diese neuen Entwicklungen insbesondere für die Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Zweitsprache haben. Ein weiterer Bereich, der hier zu nennen ist, ist die mit der Zuwanderung verbundene Präsenz einer großen Zahl schulpflichtiger Kinder ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse in deutschen Schulen, die für Lehrkräfte, Schulleitungen und Bildungsbehörden erhebliche Verwerfungen mit sich bringt, die aber auch die Ausbildung von Lehrkräften und damit letztlich auch die Wissenschaft vor neue Herausforderungen stellt.

Auf der anderen Seite des politischen Spektrums stehen nach wie vor abwehrende Haltungen zum Thema Zuwanderung, die von einer teilweise ja nicht völlig unberechtigten Kritik an ungelösten Integrationsproblemen über unreflektierte alltagsrassistische Positionen bis hin zu manifest menschenfeindlichen und rechtsextremistischen politischen Meinungen reichen und die immer wieder auch zu entsprechenden menschenfeindlich motivierten Straftaten mit teilweise erheblichen Folgen für die Betroffenen führen. Gerade die starke Zuwanderung von Flüchtlingen vor allem aus islamisch geprägten Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan im Jahr 2015 hat das politische Meinungs- und Parteienspektrum in allen deutschsprachigen Ländern stark beeinflusst und in Richtung un- oder antidemokratischer Positionen verschoben, ohne dass derzeit absehbar ist, in welcher Weise sich dies weiter entwickeln wird. Auf jeden Fall aber stellt die Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlichen Diskurs, mit manifestem Rassismus, aber auch mit alltagsrassis-

tischen oder ‚linguizistischen‘ Positionen und Zuschreibungen auch eine Herausforderung und ein wichtiges Thema für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dar.

3.3 Bildungspolitische Rahmenbedingungen: Kompetenzen und Standardisierungen

In dem vor allem von westlichen Ländern und ihren Institutionen geprägten globalen bildungspolitischen Diskurs ist seit Mitte der 1990er Jahre eine neue Entwicklung erkennbar, die sich auch auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Allgemeinen und des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache im Besonderen deutlich ausgewirkt hat. Insbesondere die von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD)* betriebenen internationalen Vergleichsstudien wie PISA haben weltweit zu einer deutlichen Aufwertung messbarer Kompetenzen innerhalb der herkömmlichen Bildungsinstitutionen geführt. Nicht mehr die Inhalte herkömmlicher ‚Bildung‘ stehen im Vordergrund von Unterricht und Lernen, sondern der erkennbare *outcome* bei den lernenden Subjekten, d.h. deren Fähigkeiten, beispielsweise Texte zu verarbeiten oder mathematisch-naturwissenschaftliche Probleme zu lösen. In Deutschland wie in vielen anderen Ländern hatte diese Tendenz beispielsweise die Einführung so genannter ‚Bildungsstandards‘ für einzelne Fächer, u.a. für die Fremdsprachen, für die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse und für einzelne Klassenstufen zur Folge, die fachspezifische Kompetenzen definieren, bundesweit verbindlich sein und damit Vergleichbarkeit herstellen sollten.

Für die Fremdsprachen, auch für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, war es dann aber vor allem der vom Europarat initiierte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, in dem sich diese Entwicklung hin zur Orientierung an messbaren Kompetenzen nachhaltig durchsetzte und der sich auf das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in vielfältiger Weise auswirkte. So müssen sich heute alle Lehrwerke und Lernmaterialien, aber auch Curricula und Prüfungsformate an den vom GER definierten Kompetenzniveaus von A1 bis C2 und an den dort vorgegebenen Kannbeschreibungen orientieren und legitimieren. Auch auf die Forschung im Fach haben sich die dominante Stellung des GER und die allgemeine Standard- und Kompetenzorientierung insofern deutlich ausgewirkt, als etwa die Beschreibung von Kompetenzmodellen oder auch die Erforschung und Entwicklung von Testformaten für unterschiedliche sprachliche Kompetenzbereiche dadurch einen starken Aufschwung erlebt haben, der bis heute ungebrochen ist, der aber auch auf teilweise heftige Kritik gestoßen ist und gegenläufige Entwicklungen hervorgebracht hat (vgl. dazu unten Abschnitt 5.2.).

3.4 Hochschulpolitische Rahmenbedingungen: Internationalisierung und Deutsch als Wissenschaftssprache

Die schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts andauernden Bemühungen von Hochschulen innerhalb des deutschsprachigen Raums, ihre Angebote für Studierende aus anderen Ländern zu öffnen, sie sichtbarer und attraktiver zu machen, gehörte, wie oben gesehen, zu den wichtigsten Hintergründen und Voraussetzungen für die Entstehung des akademischen Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tatsächlich hat ja die seit den 1950er Jahren stetig wachsende Zahl von ausländischen Studierenden an deutschen, österreichischen oder Schweizer Hochschulen erst die Notwendigkeit spezieller Fördermaßnahmen für das Erlernen der deutschen Sprache bei dieser Zielgruppe sichtbar gemacht, fand doch die akademische Lehre zunächst noch ausschließlich und in allen Fächern in deutscher Sprache statt. Dass dabei die Beherrschung der Alltagssprache häufig nicht ausreichte, dass vielmehr fachsprachliche Kompetenzen in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen vermittelt werden mussten, führte zunächst vor allem in der damaligen DDR zu einem starken fach- und wissenschaftssprachlichen Schwerpunkt in der Forschung und Materialentwicklung im noch jungen Fach Deutsch als Fremdsprache, während man sich in Westdeutschland zunächst noch stärker auf die Förderung des Deutschlernens außerhalb des deutschen Sprachraums konzentrierte und die Spezifik des Deutschen als (fremde) Wissenschaftssprache weniger im Blick hatte.

Mit dem Epochenbruch von 1989/90 und der damit einhergehenden Öffnung zahlreicher politischer, ökonomischer und ideologischer Grenzen kam auch in den Prozess der Internationalisierung der Hochschulen im (amtlich) deutschsprachigen Raum eine bislang unbekannte Dynamik hinein, die auch für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erhebliche Auswirkungen mit sich brachte. Zum einen nämlich wurde durch das weltweit wachsende Interesse von Studierenden aus aller Welt an einem (gebührenfreien) Studium in Deutschland die Notwendigkeit einer besseren und transparenteren Regelung des Zugangs zum Studium (und in Österreich und in der Schweiz waren vergleichbare Entwicklungen im Gang) auch über eine Überprüfung der erforderlichen Sprachkenntnisse im Deutschen erkennbar. Die bislang geübte Praxis der Sprach- und Feststellungsprüfungen durch die an deutschen Hochschulen angesiedelten Studienkollegs erwies sich als unpraktikabel oder zumindest nicht ausreichend. Mit dem TestDaF wurde seit Mitte der 1990er Jahre auf Initiative der Kultusministerkonferenz ein standardisierter Sprachtest entwickelt, der speziell auf die Bedürfnisse eines Hochschulstudiums zugeschnitten ist und der seit 2001 auch an zahlreichen Prüfungszentren weltweit abgelegt werden kann. Zum anderen aber stellen die weltweite Durchsetzung des Englischen als Wissenschaftssprache vor allem, aber nicht nur in den Naturwissenschaften und die seit Ende der 1990er Jahre üblich gewordene Einführung teilweise

oder vollständig englischsprachiger Studiengänge auch an Hochschulen im deutschsprachigen Raum für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache eine schwierige Herausforderung dar, die im Fach selbst wie in der sprachen- und bildungspolitischen Diskussion in recht unterschiedlicher Weise angenommen und beantwortet wird. Nicht zuletzt hat diese Entwicklung auch das Interesse an einer expliziten Förderung, aber auch an der Erforschung der Wissenschaftssprache Deutsch stark vorangetrieben (vgl. u.a. Ammon 2015: 519–698; Fandrych/Müller 2019). Gleichwohl ist derzeit nicht absehbar, wie sich der weitere Prozess der Internationalisierung der Hochschulen auf die Rolle des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache auswirken und ob sich die gelegentlich beschworene Gefahr einer Marginalisierung wird aufhalten lassen.

4 Aktuelle Entwicklungslinien der Forschung

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich innerhalb der veränderten Rahmenbedingungen, wie sie im vorigen Abschnitt skizziert wurden, seit den 1990er Jahren erstaunlich dynamisch entwickelt und ist innerhalb der Hochschullandschaft im amtlich deutschsprachigen Raum mittlerweile fest etabliert. Dies hat nicht zuletzt auch damit zu tun, dass es sich im fraglichen Zeitraum von seiner starken Praxisanbindung und seinem Selbstverständnis als Anwendungsfach ein Stück weit emanzipiert und sich zu einer eigenständigen Wissenschaft weiter entwickelt hat, für die zwar der Praxisbezug nach wie vor konstitutiv ist, die aber gleichwohl eigenständige wissenschaftliche Problemstellungen, einen gewissen Kanon an reproduzierbarem wissenschaftlichem Wissen sowie zumindest in Ansätzen eigene Forschungsmethoden herausgebildet hat. Hinzu kommt, dass heute, anders als etwa noch zu Beginn der 1990er Jahre, die meisten Fachvertreter*innen sich primär als Repräsentant*innen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und nicht mehr vorrangig als Linguist*innen, Fremdsprachendidaktiker*innen oder Kulturwissenschaftler*innen begreifen. Gleichwohl bleibt die disziplinäre Identität des Faches insofern prekär, als die Heterogenität der Lehr- und Lernkontexte, die sich daraus ergebende Pluralität wissenschaftlicher Problemstellungen und die große Vielfalt an Nachbar- und Referenzwissenschaften, auf die sich das Fach im Hinblick auf Theoriebildung und Methodenentwicklung bezieht, permanent die Gefahr des Auseinanderfallens der verschiedenen Teilbereiche des Faches wie Linguistik, Didaktik/Methodik und Kulturstudien in ein berührungsloses Nebeneinander generiert.

Wenn im Folgenden die Hauptlinien der Forschung im Fach kurz skizziert werden, dann wird es daher in den meisten Fällen weniger um Aspekte gehen, die für die einzelnen Bereiche relevant sind, sondern vor allem um übergreifende Themen und

Problemstellungen, bei denen sich also linguistische, didaktisch-methodische und kulturwissenschaftliche Perspektiven überschneiden und ergänzen und bei denen daher am ehesten Ansätze einer Fachidentität erkennbar sind. Dabei soll der bereichsübergreifende Charakter der Themen jeweils durch besonders aussagekräftige, zugleich aber bewusst weit gefasste und vielfältige Bezüge herstellende Begriffe sichtbar gemacht werden: ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚Kompetenz‘, ‚Empirie‘ und ‚Kultur‘.

4.1 Mehrsprachigkeit

Die angesprochenen sprachenpolitischen Entwicklungen haben das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wie in anderen Fremdsprachenwissenschaften ins Zentrum gerückt und zu einem der Megathemen der spracherwerbsbezogenen Forschung gemacht. Dabei lassen sich verschiedene Schwerpunkte dieses neuen Interesses an Mehrsprachigkeit ausmachen. Zum einen nämlich kam es im Zuge der europäischen Sprachenpolitik zu einer generellen Aufwertung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Kompetenzen, gleichzeitig gewann durch den Aufstieg des Englischen und die damit einhergehende Herabstufung des Deutschen wie anderer (europäischer) Sprachen in den Rang einer zweiten (oder dritten) Fremdsprache die Frage einer möglichen Inbezugsetzung aller bei Lernenden vorhandenen Sprachen und der stärkeren Fruchtbarmachung bereits gelernter Sprachen wie insbesondere der ersten Fremdsprache Englisch für das Erlernen weiterer Sprachen (wie Deutsch) völlig neue Relevanz. Konzepte wie ‚Euro-Com‘ oder ‚Intercomprehension‘ versuchen dies unter Bezugnahme auf mögliche Verbindungen zwischen Sprachen der gleichen Sprachfamilie zu nutzen, mit einem ‚Gesamtsprachencurriculum‘ sollen zudem sämtliche einem Individuum verfügbare Sprachen im Lehr- und Lernprozess miteinander verbunden werden (vgl. dazu Hufeisen 2019). Für Deutsch als Fremdsprache wurde insbesondere die so genannte Tertiärsprachendidaktik einflussreich (vgl. Hufeisen/Neuner 2003; Hufeisen/Marx 2010).

Das neue Interesse an der Mehrsprachigkeit hat im Rahmen der europäischen Sprachenpolitik und der Fremdsprachendidaktiken in Europa auch der Erforschung mehrsprachiger Kompetenzen und Spracherwerbsprozesse deutliche Impulse verliehen, die auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgegriffen worden sind. Weitaus stärker hat sich hier allerdings die ebenfalls seit ca. Mitte der 1990er Jahre einsetzende Neubewertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ausgewirkt, bei der es, anders als im Kontext der europäischen Sprachenpolitik, nicht mehr nur um ohnehin privilegierte europäische Schulfremdsprachen geht, sondern um die im deutschsprachigen Raum häufig marginalisierten Sprachen der Zugewanderten wie beispielsweise Türkisch, Arabisch oder Kurdisch, aber auch Ser-

bisch, Albanisch oder Romanes, die innerhalb der traditionellen Schulsprachenpolitik meist keine oder eine allenfalls untergeordnete Rolle spielen. Anders als im heute als weitgehend konsensuell wahrgenommenen Kontext der europäischen Sprachenpolitik steht Mehrsprachigkeit im migrationsgesellschaftlichen Kontext damit aber auch als Chiffre für teilweise erhebliche und bis heute andauernde bildungs- und integrationspolitische Konflikte, aus denen sich im Bereich von Deutsch als Zweitsprache ebenso wie in den mit Migration und Integration befassten Teilgebieten der Erziehungswissenschaften auch interessante Forschungsperspektiven ergeben haben. So hat beispielsweise der internationale und interdisziplinäre „Streitfall Zweisprachigkeit“ (vgl. dazu u.a. Gogolin/Neumann 2009) auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache eine Vielzahl von Forschungsarbeiten zur Frage nach möglichen Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit für die kognitive Entwicklung, für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch und für den generellen Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler*innen inspiriert (vgl. den Überblick bei Gogolin 2010); auch die in letzter Zeit besonders in den Vordergrund getretenen Differenzierungen sprachlicher Register wie ‚Bildungssprache‘, ‚durchgängige Sprachbildung‘ oder ‚Sprache im Fach‘ gehören in diesen Zusammenhang (vgl. u.a. Gogolin/Lange 2011; Hoffmann/Kameyama/Riedel/Şahiner/Wulff 2017: 317–492). Darüber hinaus gerät auch in der Spracherwerbsforschung nicht nur, aber auch im nationalen wie internationalen Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Spracherwerb mehrsprachiger Menschen und die Nutzung ihres gesamten sprachlichen Repertoires für die Aneignung zusätzlicher Sprachen gegenüber den bislang meist präferierten bilingualen Erwerbsmodellen immer stärker in den Blick (vgl. u.a. Angelovska/Riehl 2018). Und nicht zuletzt bringen subjektorientierte Ansätze wie die Sprachbiografieforschung oder die ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘, die sich an den subjektiven Sprachrepertoires mehrsprachiger Menschen orientieren, interessante innovative Aspekte ins Spiel, die auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zunehmend aufgegriffen werden (vgl. z.B. Busch 2017: 13–79).

Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wie auch in anderen Fremdsprachenwissenschaften lassen sich derzeit mehrere Stränge einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit ausmachen, die teilweise etwas berührungslos nebeneinander, aber zumindest potenziell auch in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen (vgl. dazu auch Hu 2016: 12–13): Zum einen haben wir einen linguistisch-spracherwerbsbezogenen Strang, der die Tradition der Bilingualismus-Forschung jetzt unter dem Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘ fortsetzt und erneuert (vgl. dazu u.a. Riehl 2014), wir haben zum zweiten den fremdsprachendidaktisch orientierten Strang der europäischen Sprachenpolitik und der Tertiärsprachendidaktik, der das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache vor al-

lem in engem Bezug zu anderen, meist europäischen Schulfremdsprachen wie insbesondere Englisch sieht, zum dritten haben wir den Strang der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, der vor allem die Rolle der ‚Herkunftssprachen‘ zugewanderter Menschen im Hinblick auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, aber auch und insbesondere im Hinblick auf Integration und Schulerfolg neu bewertet, und wir haben zum vierten einen von postkolonialen und migrationspädagogischen Diskursen geprägten macht- und zuschreibungskritischen Strang, der an die Debatten im Kontext von Deutsch als Zweitsprache anknüpft und darauf hinweist, wie auch mit Hilfe sprachlicher bzw. ‚linguizistischer‘ Kategorien Differenzordnungen gesetzt und Prozesse des ‚othering‘ und der Exklusion vorgenommen werden (vgl. Dirim 2016; Dirim/Mecheril 2018). Man darf gespannt sein, ob und gegebenenfalls wie es in Zukunft gelingen wird, diese verschiedenen Stränge stärker miteinander in ein fruchtbares Gespräch zu bringen.

4.2 Kompetenz

Die Rede von ‚Kompetenz‘ ist im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wie in anderen Fremdsprachenwissenschaften als ‚kommunikative Kompetenz‘ sozusagen ‚immer schon‘ präsent. Bereits in den 1970er Jahren hatte bekanntlich Hans-Eberhard Piepho diesen Begriff im Anschluss an Dell Hymes und Jürgen Habermas in den Diskurs eingeführt, der aber schon bald im Rahmen der ‚kommunikativen Didaktik‘ von allem ursprünglich emanzipatorischen Anspruch befreit und auf die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden reduziert wurde, kommunikative Alltagssituationen angemessen sprachlich bewältigen zu können. Erst mit der zu Beginn des neuen Jahrtausends sich durchsetzenden Rolle internationaler Vergleichsstudien wie PISA und dem etwa zeitgleich erfolgenden Erscheinen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* wurde ‚Kompetenz‘ geradezu zum globalen *buzzword* der Bildungspolitik und der Fremdsprachendidaktiken. Nicht mehr die Inhalte der herkömmlichen Bildung, sondern nur noch die *outcomes*, d.h. die beobachtbaren und messbaren Fähigkeiten der Lernenden zur Lösung fachspezifischer Aufgaben und Problemstellungen gelten nunmehr als entscheidend für Erfolg oder Misserfolg pädagogischer Bemühungen.

In den Fremdsprachendidaktiken hat sich, der eigentlichen Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffs ungeachtet (vgl. dazu Vogt 2011: 14–29), das deutlich handlungsorientierte und pragmatische Verständnis von ‚Kompetenz‘ mittlerweile weitgehend durchgesetzt, der zwischen einer allgemeinen und einer spezifischer auf Sprache bezogenen Ebene unterscheidet. Demnach haben wir es bei den allgemeinen Kompetenzbereichen mit deklarativem und prozeduralem Wissen (*savoir, savoir faire*), Einstellungen (*savoir être*) und Lernfähigkeit (*savoir apprendre*) zu tun, bei den kommunikativen Kompetenzbereichen wird dann wieder zwischen im engeren Sinne linguistischen, d.h. auf Grammatik, Lexik, Phonetik usw. bezogenen,

soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen differenziert (vgl. Europarat 2001: 22–25; Küster 2016: 85). Die Attraktivität eines so verstandenen Kompetenzbegriffs für die Fremdsprachendidaktik besteht nun darin, dass sich sprachliche Handlungsfähigkeiten damit, etwa in Form konkreter Kannbeschreibungen zu einzelnen Teilaspekten sprachlichen Handelns wie Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben zu messbaren Größen modellieren, in Curricula implementieren und mittels standardisierter Testverfahren ‚objektiv‘ evaluieren und überprüfen lassen.

In den schulbezogenen Fremdsprachenfächern in Deutschland ist dies zunächst auf bildungspolitischer Ebene in die Formulierung verbindlicher Bildungsstandards für fremdsprachliche Kompetenzen für die verschiedenen Klassenstufen und Schulformen eingegangen, die in den fachwissenschaftlichen Diskursen etwa in den Didaktiken des Englischen oder Französischen kritisch reflektiert und diskutiert wurden (vgl. Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2005). Umgesetzt wurden die Vorgaben dann beispielsweise mittels komplexer kompetenzorientierter Aufgabenformate (vgl. Müller-Hartmann/Schocker 2016; Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2006; Hallet/Krämer 2012), die auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit kritischer Sympathie diskutiert, adaptiert und weiterentwickelt werden (vgl. z.B. die Beiträge von Fachvertreter*innen in Bausch et al. 2006; Würfel 2006).

Im schulischen und erwachsenenpädagogischen Kontext von Deutsch als Zweitsprache sind in den letzten Jahren von den Bildungsbehörden der Bundesländer Curricula, Lehrpläne und Niveaubeschreibungen für den schulischen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht entwickelt und verabschiedet worden, die sich an den Kompetenzbeschreibungen des GER orientieren und diese auf die Spezifik der jeweiligen Lehr-/Lernsituation übertragen (vgl. z.B. SMK 2018); in diesem Bereich hat sich auch die Diskussion über die Rolle von (bildungs- und fachsprachlichen) Kompetenzmodellen nicht zuletzt im Hinblick auf sprachdiagnostische Verfahren deutlich intensiviert (vgl. Kleinbub 2019). Auch das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut 2007 entwickelte und 2016 überarbeitete Rahmencurriculum für die Integrationskurse weicht zwar in mancher Hinsicht von den starren Vorgaben des GER ab, orientiert sich aber gleichwohl sehr deutlich an den dort formulierten Überlegungen zur Entwicklung einer sprachlichen Handlungskompetenz als übergreifender Zielsetzung (vgl. z.B. Goethe-Institut 2016: 21).

Die Kompetenzorientierung stößt allerdings immer wieder auch auf erheblichen und anhaltenden Widerstand, nicht zuletzt im Fachdiskurs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dabei spielt zunächst vor allem die vielfach beschworene Gefahr eines *washback*-Effekts eine wichtige Rolle, wonach die einseitige Orientierung an

operationalisierbaren und messbaren Kompetenzen zu einer Verdrängung nicht oder zumindest nicht mittels standardisierter Verfahren messbarer Kompetenzen und der darauf bezogenen Inhalte führe: Aspekte kultureller Diversität und kulturbezogenen Lernens, schwierige und konflikträchtige Themen oder auch der Umgang mit literarischen Texten drohen auf diese Weise zugunsten einer Glättung, Homogenisierung und Simplifizierung aus Curricula, Lernmedien und Unterrichtspraxis zu verschwinden oder zur bloßen Dekoration degradiert zu werden (vgl. Bredella 2003; Krumm 2003: 124). Tatsächlich zeigt ein auch nur flüchtiger Blick in aktuelle Lehrwerke für den globalen Deutsch als Fremdsprache-Markt wie *Menschen* oder *studio 21*, dass diese Kritik keineswegs völlig unberechtigt ist (vgl. dazu auch Altmayer 2017: 16–18).

Über diesen Punkt hinaus lassen sich derzeit im Fach generell zwei „widerstreitende Diskurse“ (Hu 2008: 286) identifizieren, die zur Frage der Kompetenzorientierung völlig konträre und auf den ersten Blick kaum miteinander vereinbare Positionen einnehmen. Neben dem angesprochenen dominanten Kompetenz- und Standardisierungsdiskurs hat sich nämlich ein an Konzepten wie ‚Heterogenität‘, ‚kulturelle Diversität‘ oder ‚Bedeutungsaushandlung‘ orientierter kulturwissenschaftlicher Fachdiskurs etabliert, der das Lernen und Lehren von Sprache(n) aus einer subjektorientierten, diskurstheoretischen und machtkritischen Perspektive vor allem als Erweiterung der Partizipationsfähigkeit von Lernenden an gesellschaftlichen Diskursen und damit auch als Beitrag zu sozialer „Ermächtigung“ sieht und in der einseitigen Unterwerfung des Fremdsprachenunterrichts unter das Diktat der Kompetenzorientierung und der standardisierten Testverfahren eine verhängnisvolle Ökonomisierung oder gar „Entmenschlichung“ (so Schwerdtfeger 2003: 178) am Werk sieht, mindestens aber einen reduktionistischen Blick auf Sprache, Kultur und sprachliches Handeln beklagt und die Wiedergewinnung eines emphatischen Bildungsanspruchs im Fremdsprachen- bzw. DaF-/DaZ-Unterricht einfordert (vgl. dazu u.a. Altmayer 2017: 14–18). Derzeit ist die Frage noch völlig offen, wie sich diese Debatte weiterentwickelt und ob sich die scheinbar so unversöhnlichen Positionen aufeinander zu bewegen und miteinander vereinbaren lassen. Dabei dürften die schon in der Vergangenheit verschiedentlich unternommenen Versuche, mit Hilfe des Begriffs der ‚interkulturellen Kompetenz‘ die angesprochenen kulturellen Aspekte in einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu reintegrieren, als wenig hilfreich herausstellen, wird hier doch das ‚Kulturelle‘ gerade nicht in seiner ganzen Deutungsoffenheit und Heterogenität angesprochen, sondern in aller Regel stillschweigend auf das herkömmliche binäre und essentialistische Modell von ‚eigener‘ und ‚fremder‘ (National-)Kultur reduziert und simplifiziert (so z.B. Bennett/Bennett/Allen 2003; Hesse/Göbel/Jude 2008; Eberhardt 2013). Eher schon könnten von alternativen Kompetenzkonzepten wie ‚symbolische Kompetenz‘ (vgl. Kramsch 2006; Riedner 2015) oder ‚Diskursfähigkeit‘ (vgl. Altmayer 2016: 10;

Hallet 2008) perspektivisch innovative Impulse ausgehen, die sich um eine stärkere Anbindung zwischen komplexen Prozessen der Bedeutungsherstellung und -aushandlung durch Sprache auf der einen und überprüfbaren Kompetenzen auf der anderen Seite bemühen. Derzeit sind diese Konzepte aber noch zu wenig elaboriert, als dass man dazu bereits belastbare Aussagen machen könnte.

4.3 Empirie

In der ersten Zeit seines Bestehens folgte das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einem deutlich philologischen bzw. pädagogischen Wissenschaftsverständnis, das sich im Hinblick auf Erkenntnisinteresse und Forschungsmethodologie an den normativen Konzepten der (germanistischen) Linguistik bzw. der Erziehungswissenschaften orientierte. Erst allmählich setzte sich, zunächst vor allem in der Spracherwerbs- bzw. Sprachlehrforschung, ein stärker empirisches Fach- und Wissenschaftsverständnis durch, das sich weniger an normativen und theoretischen Konzepten als an den ‚Realitäten‘ des Lehrens und Lernens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch ausrichtete. Schon 2007 konnte Claudia Riemer konstatieren, dass das Fach sich in einer Phase befinde, „in der Forschung, und dabei insbesondere forschungsmethodologisch kontrollierte empirische Forschung, massiv die Zukunft des Fachs als akademische Disziplin bestimmen wird“ (Riemer 2007: 446), um dann zehn Jahre später zu konstatieren, dass die „empirische Wende im Fach“ mittlerweile „weitgehend vollzogen“ sei (Riemer 2019: 10).

Legt man einen eher weiten Begriff von Empirie zugrunde und versteht unter empirischer Forschung eine „Forschung, die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lerngegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnt“ (Riemer 2014: 15), dann lassen sich tatsächlich in allen Teilbereichen des Fachs deutliche Tendenzen zu einer empirischen Wende ausmachen. Dabei dürfte es am wenigsten überraschen, dass Forschungsbereiche wie die Zweit- bzw. Fremdspracherwerbsforschung, die bereits auf eine längere Tradition empirischen Arbeitens zurückblicken kann, sich hier als führend und normsetzend erwiesen haben. Fragen nach der Reihenfolge des Erwerbs bestimmter syntaktisch-morphologischer Strukturen, nach dem Einfluss individuell bedingter Faktoren wie Alter, kognitive Entwicklung oder Sprachlerneignung oder nach den spezifischen Schwierigkeiten von Lernenden bestimmter Ausgangssprachen mit dem Erwerb phonetisch-phonologischer Eigenarten des Deutschen gehören schon lange und gehören bis heute zum Repertoire der empirischen Forschung in diesem Feld. Bemerkenswerter ist aber, dass auch in den herkömmlicherweise eher normativ und theoretisch argumentierenden Teilbereichen wie Didaktik/Methodik oder Kulturstudien die angesprochene empirische Wende längst angekommen ist bzw. sich sogar bereits weit-

gehend durchgesetzt hat. So ist es in Arbeiten, die sich dem Bereich Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache zuordnen, mittlerweile völlig selbstverständlich, dass sie die hier anstehenden Fragen nach den für bestimmte Lehr-/Lernziele angemessenen Unterrichtssettings oder Sozialformen, nach der Eignung von analogen oder digitalen Medien für die Vermittlung bestimmter sprachlicher Handlungskompetenzen oder nach der Überlegenheit von Projektunterricht gegenüber herkömmlich lehrerzentrierten Unterrichtsszenarien, um nur einige mehr oder weniger beliebige Beispiele zu nennen, nur noch anhand geeigneter empirischer Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren beantworten können und somit nur dann als wissenschaftlich hinreichend legitimiert gelten, wenn sie sich von vornherein einem empirischen Forschungsparadigma zuordnen. Und selbst in dem traditionell am deutlichsten theoretisch und normativ aufgestellten und der Empirie am fernsten stehenden Bereich der Kulturstudien wurde in den letzten Jahren die Notwendigkeit erkannt, auch ‚landeskundliche‘ bzw. kulturbezogene Lernprozesse einer empirischen Validierung und Überprüfung zu unterziehen. Mittlerweile liegen hier bereits einige normsetzende Arbeiten vor (vgl. z.B. Zabel 2016; Agiba 2017; Fornoff 2016), von einer notwendigen kritischen Masse sind wir aber immer noch recht weit entfernt.

Legt man den weiten Begriff von empirischer Forschung zugrunde, wie er oben zitiert wurde und der nicht nur die datengeleitete Erforschung von Lernprozessen, sondern auch von Lerngegenständen umfasst, dann lassen sich auch bestimmte Entwicklungen innerhalb der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der empirischen Wende zuordnen. Insbesondere die Orientierung am realen Sprachgebrauch statt an der lange Zeit dominierenden Sprachnorm, wie sie vor allem durch die Korpuslinguistik vorangetrieben und beispielsweise für die Erforschung des Deutschen als (fremde) Wissenschaftssprache genutzt wird (vgl. z.B. Fandrych/Meißner/Wallner 2017), ist hier zu nennen; und nicht zuletzt wären unter dieser Perspektive auch diskursanalytisch verfahrenende kulturwissenschaftliche Zugänge zu ‚kulturellen Deutungsmustern‘ in Diskursen (vgl. dazu unten Abschnitt 5.4.) als Beiträge zu empirischer Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verstehen.

Was immer man nun genau unter empirischer Forschung verstehen mag, ob man den Begriff in diesem weiten Sinn auffasst oder doch eher auf die Erfassung von Lernprozessen in einem engeren Verständnis begrenzen möchte – an der deutlichen Zunahme und der Aufwertung empirisch verfahrenender Forschung im Fach kann kein Zweifel bestehen. Die exemplarisch genannten Beispiele für empirische Arbeiten zeigen darüber hinaus auch, dass wir es hier mit einer bereichsübergreifenden Tendenz zu tun haben, die zumindest perspektivisch das Potenzial hat, das Fach

insgesamt nachhaltig als Forschungsdisziplin zu stärken. Derzeit stellt sich die Situation aber bei genauerem Hinsehen doch noch als eher prekär dar, denn noch hat sich kein klar identifizierbares empirisches Methodenparadigma herausgebildet, und noch orientieren sich das Fach und seine verschiedenen Teilbereiche an je unterschiedlichen methodologischen Modellen, die an die jeweiligen Fragestellungen angepasst werden. Dies gilt zweifellos in weitaus stärkerem Maß für die qualitative Forschung, wie sie bislang vor allem in den Bereichen Didaktik/Methodik sowie Kulturstudien vorherrscht. Man darf gespannt sein, ob es in absehbarer Zeit gelingen wird, hier eigene methodologische Standards zu setzen und möglicherweise auch spezifische Verfahren insbesondere bei der Auswertung qualitativer Daten zu entwickeln und zu implementieren.

4.4 Kultur

Kulturelle Themen und Lerngegenstände waren im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache schon immer präsent, da Sprache und Kultur als untrennbare Einheit gelten. In der Praxis wurde dies zunächst vor allem als ‚Landeskunde‘ umgesetzt, bei der Lernende des Deutschen als Fremdsprache mit Wissen über ‚Land und Leute‘, über Geschichte, Politik, Geographie oder ‚Sitten und Bräuche‘ der Zielsprachenregion vertraut gemacht wurden. Allerdings ist es der so verstandenen ‚Landeskunde‘ nicht gelungen, sich als eigenständiger Wissenschaftsbereich neben der Linguistik, der Spracherwerbsforschung oder der Didaktik/Methodik zu etablieren, weil sie weder über einen klar abgegrenzten eigenen Gegenstand noch über eigene Forschungsmethoden verfügte.

Es waren vor allem drei Faktoren, die diese Situation deutlich zum Positiven veränderten und eine ganz neue Dynamik in die Diskussion brachten. Zum einen nämlich wurden an verschiedenen Universitäten in Deutschland seit 2005 erstmals Professuren im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit landeskundlich-kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt eingerichtet und damit eine institutionelle Basis für eine ernsthafte auch wissenschaftstheoretische Diskussion und Reflexion des lange vernachlässigten Teilbereichs des Faches geschaffen. Zum zweiten ist es gelungen, die bisher meist als reines Anwendungsfach verstandene ‚Landeskunde‘ als eigenständigen kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich innerhalb des Faches sozusagen völlig neu zu erfinden, der sich nicht mehr über die herkömmlichen und ja von anderen Disziplinen beanspruchten und bearbeiteten Inhalte der ‚Landeskunde‘ wie Geschichte, Politik oder Gesellschaft, sondern über die lernende Auseinandersetzung mit diesen Inhalten im Kontext des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache als Wissenschaft definiert und konstituiert (vgl. Altmayer 2004: 28–35; Fornoff i. Vb.). Und zum dritten hat die kritische Auseinan-

dersetzung mit dem lange Zeit dominierenden Diskurs der ‚Interkulturalität‘ zu einer völlig neuen und weitaus tragfähigeren Perspektive auf Kultur und den engen Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache geführt.

Während nämlich der Diskurs der ‚Interkulturalität‘ Lernende vor allem befähigen wollte, Inhalte der ‚fremden‘, d.h. der ‚Zielsprachenkultur‘ auf die ‚eigene Kultur‘ zu beziehen, sich in der ‚Zielsprachenkultur‘ orientieren und mit Vertretern der ‚Zielsprachenkultur‘ möglichst vorurteils- und konfliktfrei interagieren zu können, hat die schon seit Ende der 1990er Jahre formulierte Kritik auf die problematischen Implikationen hingewiesen, die mit dem dabei meist stillschweigend vorausgesetzten essentialistischen und homogenisierenden Verständnis von ‚Kultur‘ als Nationalkultur einhergehen: dass es nämlich die realen Heterogenitäten spätmoderner, globalisierter und von vielfältigen Migrationsströmen durchzogener Gesellschaften des 21. Jahrhunderts vernachlässigt, Lernende von außen auf ihre vermeintliche ‚kulturelle‘ (d.h. nationale) Identität festlegt und zudem das Denken in stereotypisierenden und pauschalisierenden Kategorien eher noch unterstützt als in Frage stellt (vgl. Altmayer 2006: 48–50; Altmayer 2017: 7–10). An die Stelle einer solchen ‚interkulturellen‘ Auffassung von ‚Kultur‘ tritt nun ein ‚bedeutungs- und wissensorientiertes‘ Verständnis, wonach wir es bei ‚Kultur‘ nicht mit gemeinsamen Verhaltensgewohnheiten, Denk- oder Wahrnehmungsmustern von Menschen auf der national-ethnischen Ebene zu tun haben, sondern mit symbolischen Ordnungen oder Deutungsrepertoires auf der Ebene von Sprache und Diskursen, auf die wir für die (interaktive) Herstellung von Sinn und Bedeutung zurückgreifen und die es uns ermöglichen, die ‚Wirklichkeit‘, d.h. Gegenstände, Situationen oder Handlungen als sinnvoll wahrzunehmen (vgl. Reckwitz 2000: 84; Altmayer 2010: 1407–1409; Altmayer 2017: 12; Altmayer 2013: 17–20). ‚Kultur‘ findet demnach nicht sozusagen ‚hinter unserem Rücken‘ statt und determiniert unser Verhalten und unser Denken, sie findet vielmehr überall da statt, wo wir uns mit anderen verständigen und dabei Bedeutung herstellen, zuschreiben und aushandeln. Dies aber geschieht auf der Basis bereits vielfach vorgedeuteter Muster, die unter Rückgriff auf einen Begriff aus der verstehenden Soziologie als ‚kulturelle Deutungsmuster‘ bezeichnet wurden und die den zentralen Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung und kulturbezogenen Lernens im Fach ausmachen (vgl. Altmayer 2013: 21–26).

Der nunmehr meist als ‚Kulturstudien‘ bezeichnete kulturwissenschaftliche Teilbereich des Fachs hat sich in den letzten Jahren auf der Ebene der Theoriebildung, auf der Ebene der Forschungsmethodologie und auf der Ebene der konkreten praktischen Umsetzung deutlich weiterentwickelt und auch eine Reihe konkreter Forschungsarbeiten vorgelegt, auf die hier aber nicht im Detail eingegangen werden kann. Zentrale Forschungsgegenstände sind zum einen die kulturellen Inhalte, d.h. einzelne Deutungsmuster und deren Präsenz in aktuellen Diskursen, für die sich die

Anknüpfung an die mittlerweile reichhaltig vorliegenden Methoden der soziologischen und/oder linguistischen Diskursanalyse anbietet, für die die Herausbildung einer eigenen und spezifisch kulturwissenschaftlichen Diskurs- und Deutungsmusteranalyse aber noch aussteht; und zum zweiten sind es die kulturbezogenen Lehr- und Lernprozesse in den verschiedenen Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die unter Zuhilfenahme meist qualitativer empirischer Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung in den letzten Jahren erstmals ernsthaft angegangen worden sind (vgl. dazu Altmayer/Koreik 2010; Fornoff/Altmayer/Koreik 2017). Angesichts der jahrzehntelangen Dominanz rein theoretisch-normativer Zugänge zu ‚Landeskunde‘ und ‚interkulturellem Lernen‘ bleibt die empirische Forschung auf diesem Gebiet aber sicher noch für längere Zeit ein dringendes Desiderat.

Unabhängig davon sieht sich der Wissenschaftsbereich Kulturstudien derzeit einer Reihe weiterer Herausforderungen gegenüber, aus denen sich aber auch interessante Perspektiven für die weitere Entwicklung ergeben können. Zum einen bedarf es dringend einer weiteren Konkretisierung und Präzisierung der vorhandenen Konzepte im Hinblick auf eine praktische Umsetzung und Fruchtbarmachung für Lehr- und Lernkontexte, die über die bereits vorgelegten Materialien hinausgehen (vgl. Altmayer 2016); zum zweiten sollte der bislang sehr starke Bezug der Kulturstudien auf Lehr- und Lernkontexte von Deutsch als Fremdsprache zugunsten einer deutlich stärkeren Einbeziehung von DaZ-Kontexten in Schule und Erwachsenenbildung überwunden oder zumindest ergänzt werden; hier liegen etwa mit der Migrationspädagogik, den daran anschließenden Überlegungen zu einem macht- und zuschreibungskritischen Zugang zu DaZ-Diskursen oder auch mit dem Konzept des ‚kulturreflexiven Lernens‘ interessante Ansätze vor, an die es im Rahmen der Kulturstudien auf mittlere Sicht stärker und sichtbarer Anschluss zu finden gilt (zum Bereich der Erwachsenenbildung vgl. dazu Fornoff 2018); und zum dritten stellt sich die Frage, ob und gegebenenfalls in welcher Weise der Deutungsmuster-Ansatz der Kulturstudien mit alternativen Konzepten einer Einbeziehung kultureller Aspekte in DaF- und DaZ-Kontexten vereinbaren lassen: etwa mit der mittlerweile recht umfangreichen Diskussion über das Potenzial von ‚Erinnerungsorten‘ im DaF-Kontext (vgl. u.a. Badstübner-Kizik/Hille 2015; Altmayer 2020) oder mit den Überlegungen zu ‚Literarizität‘, zu ‚symbolischer Kompetenz‘ und zur neuen Rolle literarischer Texte in DaF und DaZ, wie sie in den letzten Jahren vorgelegt worden sind (vgl. u.a. Dobstadt/Riedner 2014; Riedner/Dobstadt 2016). Und nicht zuletzt wird es auch darauf ankommen, die bislang meist nur behauptete, aber selten hinreichend und auf angemessenem Niveau reflektierte Verbindung von Sprache und Kultur und somit auch von sprachbezogenem und kulturbezogenem Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf der Basis aktueller und angemessener Begriffe und Theorieansätze neu zu diskutieren und damit die Relevanz der

Kulturstudien für linguistische wie didaktisch-methodische Fragen im Fach sichtbar zu machen (vgl. dazu u.a. die Beiträge in Dobstadt/Fandrych/Riedner 2015; Zabel i.Vb.).

5 Ausblick

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, so viel sollten die Ausführungen dieses Beitrags deutlich gemacht haben, hat sich in den vergangenen 25 Jahren sehr dynamisch entwickelt und ist heute aus dem Fächerspektrum der Humanwissenschaften an Hochschulen und Universitäten im amtlich deutschsprachigen Raum nicht mehr wegzudenken. Hinzu kommt, dass die veränderten Rahmenbedingungen die gesellschaftliche Relevanz, ja Notwendigkeit des Fachs in den letzten Jahren noch einmal sehr deutlich sichtbar und spürbar gemacht haben, auch wenn dies möglicherweise längerfristig mit einer gewissen Schwerpunktverlagerung zuungunsten der auslandsbezogenen Deutsch als Fremdsprache- und zugunsten der migrationsbezogenen Deutsch als Zweitsprache-Komponente einhergehen mag. Die Studiengänge im Fach auf den verschiedenen Niveaus, auch in Kombination mit anderen Fächern, soweit dies im Rahmen der durch Bologna geschaffenen neuen Studienstrukturen noch möglich ist, insbesondere auch die DaZ-Angebote im Rahmen regulärer Lehramtsstudiengänge erfreuen sich steigender Beliebtheit, Absolvent*innen des Fachs werden auf dem Arbeitsmarkt derzeit gut nachgefragt, so dass manche Stellen gar nicht immer adäquat besetzt werden können.

Auch im Hinblick auf seine im engeren Sinn wissenschaftlichen Aufgaben steht das Fach heute wesentlich besser da als Mitte/Ende der 1990er Jahre, die noch von kontroversen Selbstverständigungsdebatten geprägt waren, die ihre Relevanz heute weitgehend verloren haben. Das Fach verfügt heute über relativ klar definierte Gegenstände, über ein gewisses Repertoire an einschlägigen Forschungsmethoden und auch über gut etablierte Publikationsmedien, die durchweg selbst schon auf eine längere Geschichte des Erscheinens zurückblicken können. Hinzu kommt, dass das Fach in der Zwischenzeit auch über ein gewisses Maß an kanonischem Wissen verfügt, das in zahlreichen einführenden Darstellungen und Handbüchern gesammelt und weitergegeben wird.

Trotz dieser insgesamt sehr erfreulichen Diagnose bleiben gewisse Risiken, vor allem im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Forschung im Fach. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zählt nach wie vor nicht zu den forschungsdrittmitelstärksten Disziplinen, die meisten Drittmittel werden in den Bereichen Lehre und vor allem Internationale Kooperationen generiert, bei der DFG wird das Fach, wie im Übrigen auch viele andere ‚neue‘ Fächer, nicht als eigene Disziplin geführt, und auch an großen Verbundprojekten, die nicht erst seit der Exzellenzinitiative der

letzten Jahre zu einer der wichtigsten Währungen der deutschen und europäischen Forschungsförderung geworden sind, ist es nur sehr selten vertreten. Hinzu kommt, dass das Fach immer noch zu wenig in die Nachwuchsförderung investiert, im Vergleich zu anderen, benachbarten Fächern werden immer noch zu wenig Promotionen oder gar Habilitationen abgeschlossen.

Möglicherweise spielt hier das traditionell praxisorientierte Selbstverständnis des Faches eine Rolle. In Zukunft könnte es daher auch darauf ankommen, dieses Selbstverständnis und das damit einhergehende Verhältnis zwischen Praxisorientierung auf der einen und Wissenschaftlichkeit auf der anderen Seite ganz neu zu diskutieren und zu bewerten, nicht im Sinne einer Verabschiedung der Praxis zugunsten rein theoretischer Wissenschaft, sondern gerade im Gegenteil im Sinne einer besseren Nutzung der Praxisorientierung für die Interessen der Wissenschaft.

Literatur

- Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt a.M., Bern u.a.: Lang, 10–29.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.
- Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dirim, Inci (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ*. Leverkusen: Budrich, 67–86.

- Altmayer, Claus (2020): ‚Erinnerungsorte‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘. In: Grub, Frank Thomas & Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 9–35.
- Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (Hrsg.) (2010): Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15:2. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147> (11.09.2019).
- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (i. Vb.): Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Angelovska, Tanja & Riehl, Maria Claudia (2018): Zum Panel MehrSpracheN und Erwerbsprozesse: Dynamik, Individualität und Variation. In: Ballis, Anja & Hodaie, Nazli (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (DaZ-Forschung 16). Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 41–59.
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015 https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (11.03.2019).
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. & Allen, Wendy (2003): Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In: Lange, Dale L. & Paige, R. Michael (Hrsg.): *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich/Connecticut: IAP, 237–270.

- Bredella, Lothar (2003): Lesen und interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 45–56.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: facultas.
- Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 311–325.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 153–169.
- Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.) (2015): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Wallner, Franziska (Hrsg.) (2017): *Gesprochene Wissenschaftssprache – digitale Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, Christian & Müller, Elisa (2019): Deutsch in der Hochschullehre der deutschsprachigen Länder. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York: de Gruyter, 291–315.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Fornoff, Roger (i.Vb.): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.

- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (Hrsg.) (2017): Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde. *Info DaF* 44: 4.
- Goethe-Institut (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München.
- Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (2010): Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 19–34.
- Götze, Lutz & Suchsland, Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Zehn Thesen zur Struktur des Faches. *Deutsch als Fremdsprache* 33: 2, 67–72.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 529–547.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76–96.
- Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Jude, Nina (2008): Interkulturelle Kompetenz. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz, 180–190.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe & Wulff, Nadja (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hu, Adelheid (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 284–309.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 10–15.

- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York: de Gruyter, 337–350.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 826–832.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat.
- Kleinbub, Iris (2019): Kompetenzmodellierung. In: Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 47–70.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90, 249–255.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 120–126.
- Küster, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 83–88.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 325–330.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Lang, 129–150.
- Riedner, Renate & Dobstadt, Michael (2016): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42, 14–36.

- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. *InfoDaF* 34:5, 445–459.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15–31.
- Riemer, Claudia (2019): Entwicklungslinien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin? In: Pleyer, Elisabeth; Studer, Thomas & Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017*, 1. Berlin: Erich Schmidt, 9–19.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 173–179.
- Staatsministerium für Kultus des Freistaats Sachsen [SMK] (2018): *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen: Deutsch als Zweitsprache*. Dresden. https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/24_lp_daz_all_gemeinbildende_schule_2018.pdf (23.07.2019).
- Vogt, Karin (2011): *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 1–13.
- Würffel, Nicola (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Zabel, Rebecca (2016): *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden in Integrationskursen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Zabel, Rebecca (i.Vb.): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.

Kurzbio: Prof. Dr. Claus Altmayer - Studium Germanistik und Philosophie an verschiedenen Universitäten in Deutschland, 1990–1994 DAAD-Lektor an der Universität Lettlands in Riga, 1994–2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes, seit 2005 Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig. 2011–2014 Prorektor für Bildung und Internationales der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Forschung im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprachenpolitik, kulturwissenschaftliche Diskursforschung.

Anschrift:
Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Claus Altmayer
Universität Leipzig
Herder-Institut
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Beethovenstraße 15
04107 Leipzig
altmayer@uni-leipzig.de