

Bildungssprache Deutsch an deutschen Auslands- und DSD – Schulen (in Regionen mit autochthonen deutschen Minderheiten)

Ellen TICHY

Dr. habil.; TU Berlin; E-Mail: ellenmaria.tichy@gmail.com

Abstract: The article deals with the educational language German at German schools abroad and DSD schools in Romania. Schools in regions with autochthonous German minorities are given special consideration, as these contribute to the preservation of the minority's cultural identity. Existing empirical studies on language use and language retention at DSD schools are discussed and it is proposed that analyzes should not only be devoted to the norm-orientation in the language use of pupils, but to interactive processes in subject teaching.

Keywords: German as the language of education, Romania, German schools, German as the language of instruction, empirical studies

1. Deutsche Auslandsschulen als Kernzentren deutscher Sprache und Kultur¹

Deutsche Auslandsschulen bilden die Kernzentren deutscher Sprache und Kultur. „Mit den jungen Deutschlernenden von heute gewinnen wir wichtige Partner in Politik, Wirtschaft,

¹ Vgl. Tichy, Ellen: Förderung der deutschen Sprache durch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschland: ein Triple – Win – Modell?. In: *Germanistische Beiträge* 48/2022, 258 - 277; hier S. 264 f.

Kultur, Wissenschaft und Forschung für morgen.“ (Auswärtiges Amt 2015: 3)² Tatsächlich gehören Absolventinnen und Absolventen deutscher Schulen im Ausland häufig zu den erfolgreichen Akteuren in Politik und Wirtschaft ihres Landes. Sie sind die Arbeitskräfte für den internationalen Markt, die mit zunehmender Globalisierung immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreuten und unterstützten Schulen gliedern sich in unterschiedliche Schulmodelle³: es sind 140 Deutsche Auslandsschulen (mit einem Anteil von circa 25% deutscher Staatsbürger), etwa 27 Deutsch-Profil-Schulen und circa 1.100 DSD-Schulen weltweit.⁴ Die 140 Deutschen Auslandsschulen sind in der Regel sogenannte „Begegnungsschulen“, an denen deutsche und inländische Kinder in deutscher als auch in der einheimischen Sprache unterrichtet werden. In der Regel stehen sie unter pri-

² Netzwerk Deutsch. Auswärtiges Amt (Hg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015; https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf; 05.07.2023.

³ Vgl. im Folgenden: *Schulen im Ausland*; unter https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/schulnetz_node.html; 10.08.2020.

⁴ Die Zahl der PASCH-Schulen liegt bei ca. 1800. Neben den von der ZfA und dem Goethe-Institut betreuten Schulen zählen auch Schulen zu PASCH, die DaF anbieten oder Unterricht in deutscher Sprache; www.pasch-net.de ist die Website der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH). PASCH-net informiert über Aktivitäten und Projekte der Initiative und ihrer Partner. Als Treffpunkt der internationalen PASCH-Gemeinschaft bietet die Website Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern weltweit die Möglichkeit, sich zu informieren und untereinander zu vernetzen. Das vielfältige Angebot auf PASCH-net reicht von Materialien für den Deutschunterricht über die Teilnahme an Projekten, Wettbewerben und Aktionen bis hin zu einer Online-Schülerzeitung. Vgl. Auswärtiges Amt. Die Partnerschulinitiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH); https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/03_Sprache/pasch/2236358; 30.10.2019; www.pasch-net.de; 30.11.2020.

vater Trägerschaft; die gut zwei Drittel einheimischen Schülerinnen und Schüler kommen überwiegend aus ökonomisch privilegierten Elternhäusern, die ihren Kindern mit dem Besuch dieser Schulen sichere gesellschaftliche und berufliche Zukunftsperspektiven verschaffen. Das Abiturzeugnis ist in Deutschland anerkannt und gilt als uneingeschränkter Hochschulzugang.

An der weitaus größeren Anzahl von DSD-Schulen wird nach einheimischen Lehrplänen teils in deutscher und teils in der Landessprache unterrichtet. Die Zahl der auf Deutsch unterrichteten Fächer schwankt je nach örtlicher Gegebenheit zwischen einem und nahezu allen Fächern. Dieser Umstand ist dem eklatanten Lehrermangel an fast allen Standorten geschuldet – es fehlen Lehrkräfte, die in deutscher Sprache unterrichten könnten. Das Deutsche Sprachdiplom (DSD II) bescheinigt Deutschkenntnisse auf dem Niveau des GER B2/C1 und das DSD I auf dem Niveau B1. Das DSD II gilt als Nachweis der für ein Studium an einer deutschen Hochschule erforderlichen Sprachkenntnisse.

Das Deutsche Sprachdiplom kann ebenfalls von Schülerinnen und Schülern Deutscher Auslandsschulen erworben werden wie auch an den Deutsch-Profil-Schulen. An Deutsch-Profil-Schulen wird das Fach Deutsch verstärkt unterrichtet und mindestens ein Unterrichtsfach auf Deutsch unterrichtet.

2. Deutschsprachige Schulen in Regionen mit autochthonen Minderheiten

Eine besondere Rolle spielen Deutsche Auslandsschulen und DSD-Schulen in Ländern und Regionen mit autochthonen deutschen Minderheiten. Zum einen ermöglichen sie Angehörigen der deutschen Minderheiten eine deutschsprachige Schulbildung und mehr noch tragen sie zum Erhalt der deutschen Sprache und Kultur und damit zum kulturellen Überleben der Minderheit bei. Dies trifft – nicht nur – auf die deutschsprachigen

Minderheiten in Südost-, Mittelost- und Osteuropa zu. Beispielhaft seien hier die Rumäniendeutschen (Siebenbürger Sachsen, Banater Schwaben, Landler), die Karpatendeutschen in der Slowakei, die Sudetendeutschen in Tschechien, die deutsche Minderheit in Polen, die Bukowinadeutschen in Rumänien/Ukraine und die Schwarzmeerdeutschen in der Ukraine genannt. Durch die Abwanderung der deutschen Bevölkerungsgruppen nach 1989, die in vielen Fällen einem Exodus gleichkam, sicherte oftmals das Interesse der Mehrheitsbevölkerung den Bestand an deutschsprachigen Schulen und trug damit zur Wahrung kultureller Identität der Minderheit in den Mehrheitsgesellschaften bei. So schreibt Ammon (2015: 346): „Der spektakulärste Spracherfolg der Rumäniendeutschen ist ihr Schulsystem.“⁵

2.1 Was deutschsprachige Schulen im Ausland auszeichnet⁶

Die gesellschaftliche Relevanz deutscher Schulen im Ausland beruht auf einem pädagogischen Konzept, das in Bildung und Erziehung Landesgrenzen überschreitet und internationale Perspektiven in früher Schulzeit zu einer Selbstverständlichkeit macht. Es eröffnet transnationale Bildungsräume, in denen Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit alltäglich sind. Dies trifft ebenso auf (andere) PASCH-Schulen im Ausland zu, die zwar nach nationalen Lehrplänen arbeiten, aber in ihrem pädagogischen Selbstverständnis den deutschen Auslandsschulen nicht nachstehen.

Der Frage, was Deutsche Auslandsschulen auszeichnet, ist eine Studie des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen

⁵ Ammon, Ulrich: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin 2015.

⁶ Vgl. Tichy, ebd., S. 265.

nachgegangen.⁷ Auf der Basis von Interviews mit Absolventinnen und Absolventen und Schulvertretern sind an erster Stelle kulturelle Kompetenz, Offenheit und Anpassungsfähigkeit genannt worden, gefolgt von Sprachkenntnissen und dem Niveau der Ausbildung. Besonders hervorzuheben ist die Mehrsprachigkeit auf hohem Niveau, wie die Studie bestätigt.

2.2 Bildungssprache Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit

Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache zu stärken, ist dezidiertes Anliegen der Kultusministerkonferenz; sie bezieht sich mit diesem Anspruch nicht nur auf Bildungsinstitutionen in Deutschland, sondern auch auf die Deutschen Auslandsschulen.⁸ Die KMK hat gemeinsam mit der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) einen Orientierungsrahmen *Qualität* für Deutsche Schulen im Ausland entwickelt. Bildungssprache und interkulturelle Kompetenz sind im Rahmen des Qualitätsmanagements als essenzielle Bestandteile des Leitbildes deutscher Schulen im Ausland definiert worden.

Bildungssprachliche Kompetenzen sollen dabei nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch, sondern auch im deutschsprachigen Fachunterricht vermittelt werden: „Der Deutschsprachige Fachunterricht (DFU) verbindet bildungssprachliches und

⁷ Weltverband Deutscher Auslandsschulen: *Deutsche Schulen, globale Bildung. Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win* (2017), S. 43 f.; <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/deutsche-schulen-globale-bildung/>; 21.06.2023.

⁸ Vgl. KMK: *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Dokumentationen der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache* (2019); https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019.

fachinhaltliches Lernen; er fördert gezielt die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der SuS.“⁹

Ziel des „Gesamtkonzepts Sprachliche Bildung“ ist es, die Lehr- und Lernprozesse in unterschiedlichen Sprachen und Sachfächern sowie zu unterschiedlichen Zeitpunkten koordiniert so zu gestalten, dass diese sich wechselseitig unterstützen und Synergien entstehen. Dabei soll das Gesamtkonzept den theoretischen Unterbau liefern, auf dessen Basis ohne normative Vorgaben interessierte Schulen ihren eigenen spezifischen Weg mit leistbaren Schritten gehen können.¹⁰

Der Unterricht Deutsch orientiert sich am Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen¹¹, der neben dem Ziel und Bildungsauftrag von Deutsch als Fremdsprache Prinzipien der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung definiert und darüber hinaus die Kompetenzerwartungen für die ersten drei Bildungsabschnitte¹² (der Abschluss des dritten Bildungsabschlusses ist vergleichbar mit einem Mittleren Bildungsabschluss in Deutschland) sowie den vierten Bildungsabschnitt und Zielsetzungen interkultureller Kompetenzen beschreibt. Die Kann- Beschreibungen orientieren sich mit der Festlegung der Kompetenzerwartungen am GER im ersten Bildungsabschnitt A1, im zweiten A2 und im dritten Abschnitt B1.

⁹ KMK & ZfA: *Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland* (2019), S. 17; https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/Qualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/orientierungsrahmen_node.html; 08.06.2020.

¹⁰ Vgl.: Bundesverwaltungsamt. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (2009), S. 13 f.; https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/Webs/ZfA/DE/Aktuelles/2019/190708_Tagung_Gesamtsprachenkonzept.html; 30.10.2020.

¹¹ Ebd.

¹² Die Gliederung in Bildungsabschnitte dient den Schulen als Orientierung für die Progression in den jeweils eigenen schulbezogenen Arbeitsplänen.

Der Rahmenplan richtet sich sowohl an Deutsche Auslandsschulen als auch an DSD-Schulen (PASCH-Schulen). Die Zielsetzung ist wie folgt definiert:¹³

Der Unterricht in „Deutsch als Fremdsprache“ erfüllt seine Aufgaben dann, wenn die Schüler

- innerhalb und außerhalb von Schule in Begegnungssituationen mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen handlungsfähig sind
- in Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Lebenswirklichkeiten und kulturellen Traditionen zur Erweiterung ihrer Selbst- und Weltverständnisse gelangen
- ihre Sprach(en)lern- und Kommunikationserfahrungen im Umgang mit der deutschen Sprache für das Erwerben und Lernen weiterer Sprachen und damit für den Ausbau ihrer individuellen Mehrsprachigkeit produktiv einsetzen.

Als kommunikative Teilkompetenzen werden definiert: HV, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen, LV, Schreiben und Sprachmittlung. Unter Sprachmittlung werden mündliche und schriftliche Transferstrategien und -techniken zwischen Ausgangs- und Zielsprache gefasst. Unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen sollen konkret und handlungsbezogen vermittelt, Kompetenzen nicht einzeln und isoliert fachsystematisch geschult, sondern in lebensweltlich und kommunikativ bedeutsame Aufgabenstellungen integriert werden.

2.3 Bildungssprache Deutsch am Beispiel Rumänien – empirische Studien

Rumänien hat eine Deutsche Auslandsschule (bzw. zwei, wenn man die bisher noch nicht akkreditierte Charlotte-Diedrich-Schule in Hermannstadt hinzurechnet), 56 DSD-Schulen sowie FIT-Schulen, in denen verstärkt Deutschunterricht angeboten wird.

¹³ Bundesverwaltungsamt, ebd., S. 7.

Diverse empirische Studien befassen sich mit dem Sprachverhalten, der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen bzw. Schulen mit intensivem Unterricht in deutscher Sprache. Im Fokus stehen eine Auswahl der größten DSD-Schulen im Lande und die Deutsche Schule Bukarest (Goethe-Kolleg). Auf diese Studien möchte ich im Folgenden eingehen.

Eine empirische Studie von Ginghină (2015) zum Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler an der Brukenhalschule in Hermannstadt und einer weiteren DSD-Schule in Rumänien (Lenauschule/Temeswar) belegt, dass Schülerinnen und Schüler dieser Schulen, die seit der fünften Klasse Deutsch als Mittel zur Übertragung von Informationen aus verschiedenen Fächern (Bildungssprache) benutzen, kaum in der Lage sind, die deutsche Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen einzusetzen.¹⁴ Diese Fähigkeit, so Ginghină, wird in der Sprachausbildung weitestgehend vernachlässigt. Der Kontakt mit der deutschen Sprache ist auf die Unterrichtsstunden beschränkt, was bedeutet, dass der Einsatz je nach Fach spezialisiert ist, aber diese Schüler Deutsch nicht als Kommunikationsmittel außerhalb des Unterrichts verwenden. Bildungssprachlich sind die Schülerinnen und Schüler bestens vorbereitet, in den Schulpausen und außerhalb des Unterrichts sprechen sie Rumänisch oder Ungarisch und Englisch. Die englische Sprache scheint sich als Kommunikationssprache wesentlich besser durchgesetzt zu haben als die deutsche Sprache. Dies belegt auch, dass in sozialen Medien häufig auf Englisch kommuniziert wird. Die Bildungssprache bzw. CALP („cognitive academic language proficiency“) – um es mit Cummins (1979) zu sagen – ist hervorragend ausgebildet, während Defizite im Bereich BISC („basic interpersonal communicative skills“) bestehen.¹⁵ Weiter-

¹⁴ Ginghină, Elena: *Das Deutsch in den deutschsprachigen Schulen in Rumänien des 21. Jahrhunderts*. Dissertation. Hermannstadt 2015.

¹⁵ Beide Begriffe wurden von Cummins in den 1970er-Jahren eingeführt. Unter CALP verstand er all jene Sprachkompetenzen, die eng

hin zeigt die Studie, dass feste Strukturen, sogenannte Chunks, die offensichtlich auswendig gelernt werden, eine wichtige Rolle im Sprachverhalten spielen. Die Studie von Ginghamă geht leider über eine Fehleranalyse nicht hinaus. Ihre Analysekriterien beschränken sich auf überwiegend grammatische Fehler wie z.B. im Bereich Artikelsetzung und Deklination.

Iunesch (2007: 221) kritisiert ebenfalls die mangelnde Kommunikationsfähigkeit und die starke Orientiertheit auf Sprachrichtigkeit sowie Formorientiertheit im Unterricht wie inhaltsleere Formulierungen und Imitationen, mit denen Lerner korrigiert werden.¹⁶ Iunesch arbeitet mit Leitfadeninterviews und der introspektiven Methode der Tagebuchaufzeichnung, um das Verhalten von Lehrenden und ihre subjektiven Theorien, die im Unterricht zu didaktisch-methodischen Fehlentscheidungen führen könnten, zu erfassen. Sie gibt damit wichtige Hinweise auf das interaktive Sprachverhalten, eine diskursanalytische Erhebung gäbe allerdings mehr Aufschluss über das Bedingungsgefüge diskursiver Aspekte sprachlicher Interaktionen.

Beide Studien legen ihren Schwerpunkt auf das Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler, wie wichtig hingegen es wäre, das Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, zeigen die Ergebnisse einer Studie von Steinmüller (2008), welche die gesprochene Fachsprache im akademischen Unterricht analysiert.¹⁷ Die Analyse der Textstruktur wurde nach drei spezifischen Arten von Textsegmenten der mündli-

mit kognitiven Kompetenzen und akademischer Leistung verbunden waren, die so z.B. für den schulischen Erfolg entscheidend waren. Vgl. Cummins, Jim: Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19/1979, S. 121-129.

¹⁶ Iunesch, Liane: Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien. Frankfurt/Main 2012.

¹⁷ Steinmüller, Ulrich: Die Mutter ist die Schnecke, und die ist hier zur Hälfte aufgeschnitten. Gesprochene Fachsprache im akademischen Unterricht. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hgg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene*

chen Sprachverwendung gegliedert: nach strukturbestimmenden (Sequenzthema, Fragestellung, Ankündigung, Bearbeitung der Fragestellung), nach stellungsabhängigen Textsegmenten (Begrüßung, Überleitung, Verabschiedung) und stellungsunabhängigen Textsegmenten (u.a. didaktischer Kommentar, Bewertungen, persönliche Bemerkungen). Eine solche Vorgehensweise der Erhebung wäre in zweifacher Hinsicht von sprachdidaktischem Gewinn – es wäre nicht nur eine Gelegenheit zur Reflexion des Sprachverhaltens der Lehrkraft, sondern gleichermaßen auch eine Hilfe zur Elizitierung syntaktischer und morphologischer Besonderheiten.

Ein weiterer Ansatz fußt auf der Klassifizierung von Thürmann (2011: 3 f.), der sich auf den Bildungsraum Schule bzw. den Unterricht mit Kindern mit Migrationshintergrund bezieht.¹⁸ Er klassifiziert Sprachverwendung und Sprachhandlungsmuster nach drei grundsätzlichen Funktionen: a) vorwiegend mündliche Sprachhandlungen, die mit der Alltagssprache vergleichbar sind, da es um „die Herstellung des sozialen Zusammenhalts“ geht, b) sprachliches Handeln, was das organisatorische Schulleben anbelangt (Schulrechte, Schulordnung u.a.) und c) kognitive Prozesse des unterrichtlichen Lehrens und Lernen, d. h. der eigentliche Unterricht.

Auch Iunesch (2012) verweist darauf, dass aufgrund der hohen Stundenzahl an deutschsprachigem Unterricht mühelos muttersprachliche Kompetenz zu erwarten wäre, was aber nicht der Realität entspricht. Sie sind zwar bildungssprachlich vom Sprachunterricht im Kindergarten bis in allen Stufen der schulischen Ausbildung gedrillt, aber ein Gespräch in alltäglichen

Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zu 65. Geburtstag. Frankfurt/Main 2008, S. 321-329.

¹⁸ Thürmann, Eike: Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (2011); <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/5179>; 12.01.2022.

Kommunikationssituationen fällt ihnen schwer. Gadeanu (1998: 177) spricht von „gehobener Fremdsprachlichkeit“:¹⁹

Die Schüler [...] können sich stundenlang im besten Deutsch über geschichtliche, chemische, physikalische oder geografische Themen unterhalten. Sie hätten aber erhebliche Schwierigkeiten am Markt, wenn sie die deutschen Bezeichnungen von Obst- und Gemüsesorten [usw.] verwenden sollten.

Auch Lăzărescu (2013) hat in einer Studie das Sprachverhalten an deutschsprachigen Schulen in Rumänien²⁰ analysiert.²¹ Er kommt zu dem Schluss (S. 179), dass rumänische Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache viel besser als irgendwelche anderen Fremdsprachen beherrschen, „weil sie schon von klein auf mit fachsprachlichen (natur- und geisteswissenschaftlichen) Terminologien konfrontiert werden, was im normalen kommunikativ gestalteten Fremdsprachenunterricht meistens nicht geschehen kann.“

An deutschen Schulen hingegen galt Bildungssprache lange als die „vergessene“ Sprache des Lernens, so Feilke (2012: 4) in seinem Beitrag zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen.²² Deutlich wird an dieser Stelle, dass die in Hinblick auf die Vermittlung von Bildungssprache eklatante Unterschiede zwischen Auslandsschulen und der Situation in

¹⁹ Gadeanu, Sorin: Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg 1998.

²⁰ Es gibt in Rumänien ca. 250 schulische Einrichtungen mit deutscher Unterrichtssprache, davon 20 eigenständige und 230 deutsche Abteilungen an Schulen mit rumänischer Unterrichtssprache.

²¹ Lăzărescu, Ioan: Heutiges ‚Schuldeutsch‘ in Rumänien, oder wie sich Austriazismen, Austro-Rumänismen, Rumänismen und ‚Kirtzismen‘ zu einem einzigartigen Mosaik fügen. In: Predoiu, Graziella/Beate Petra Kory (Hgg.): *Streifzüge durch Literatur und Sprache. Festschrift für Roxana Nubert*. Timișoara 2013, S. 171-183.

²² Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233/2012, S. 4-13.

Deutschland besteht, wo Kinder mit aber auch ohne Migrationshintergrund über sehr gute deutsche Sprachkenntnisse in alltäglichen Kommunikationssituationen verfügen, jedoch bildungssprachlich wenig gewandt sind. Haberzettl (2016) zeigt in ihrer qualitativen Studie zu Unfallberichten ein- und mehrsprachiger Schüler im Alter von ca. 13 Jahren anhand der Verbalisierungen von Bewegungsereignissen, dass Sprachförderung in der Bildungssprache gleichermaßen für ein- und mehrsprachige Schüler erforderlich ist.²³

Die Studie des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen (2017: 36) belegt, dass von den befragten Absolventinnen und Absolventen 44 Prozent als Muttersprache eine andere Sprache als Deutsch sprechen und jeder dritte Absolvent mit zwei Muttersprachen aufwächst (34 Prozent).

Englisch als Fremdsprache beherrschen nahezu alle befragten Absolventen Deutscher Auslandsschulen (98 Prozent), unabhängig von Kontinent, Alter oder Staatsbürgerschaft. Die am zweithäufigsten gesprochene Fremdsprache ist Deutsch (63 Prozent), gefolgt von Spanisch (44 Prozent), Französisch (42 Prozent) und – mit Abstand – Portugiesisch (10 Prozent) und Italienisch (7 Prozent). Nahezu alle befragten Absolventen, die Deutsch, Englisch oder Spanisch als Fremdsprache sprechen, beherrschen diese nach eigener Einschätzung sehr gut oder zumindest gut. Insgesamt beherrschen die befragten Absolventen Deutscher Auslandsschulen zu einem Großteil mehrere Sprachen auf sehr gutem bis muttersprachlichem Niveau.²⁴

Deutsch gilt, wie die Zahlen zeigen, als *eine* wichtige Fremdsprache unter anderen Fremd- oder Zweitsprachen. Auch hier unterscheidet sich die Situation grundlegend zwischen In- und Ausland, wenn man einen Blick auf die Funktionen von Bildungssprache wirft.

²³ Haberzettl, Stefanie: Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1/2016, S. 61-79.

²⁴ Ebd.

Morek/Heller (2012: 69 ff.) differenzieren zwischen der kommunikativen, epistemischen und sozialen Funktion von Bildungssprache.²⁵ Ich möchte hier vor allem der sozialen Funktion von Bildungssprache als sogenannte Eintritts- und Visitenkarte nachgehen. Bildungssprache dient als Eintrittskarte zur gesellschaftlichen Partizipation und als Mittel der sozialen Positionierung von Sprachbenutzern.²⁶ Das ist sicherlich für die Teilhabe internationaler Schülerinnen und Schüler an Auslandsschulen und DSD-Schulen zutreffend. Der Besuch einer Deutschen Auslandsschule oder DSD-Schule eröffnet Bildungschancen mit internationalen Karriereperspektiven, die über gewöhnliche Schulkarrieren hinausgeht. Oftmals sind diese Schulen als Eliteschulen in den Sitzländern allbekannt und ein Großteil der Schülerschaft stammt aus der Bildungs- und Finanzelite der Länder bzw. Städte, wo Bildungssprache die soziale Positionierung als Bildungselite lediglich ergänzt.

Bildungssprache hat wie alle sprachlichen Verhaltensweisen auch eine identitätsstiftende Funktion.

Mit der sozialsymbolischen Funktion eng verknüpft ist die identitätsstiftende Funktion sprachlicher Verhaltensweisen, wie sie etwa bei der Verwendung jugendsprachlicher Muster bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten ist. Das heißt, mit der Verwendung eines bestimmten Registers ordnet sich der Sprecher oder die Sprecherin, bewusst oder unbewusst, der jeweiligen sozialen Gruppe bzw. community von Sprachbenutzern zu.²⁷

Dieses Phänomen ist von Lăzărescu (2013: 180) bei Schülerinnen und Schüler deutschsprachiger Schulen in Rumänien unter dem Aspekt des Codeswitching zwischen Deutsch, Rumänisch und

²⁵ Morek, Miriam/Heller, Vivien: Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57/2012, S. 67-101.

²⁶ Vgl. auch Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten: *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn 2016, S. 45.

²⁷ Kniffka/Roelcke, ebd., S. 47.

Englisch untersucht worden, welches bestimmten Regeln unterliegt und als Mischsprache Extrabezeichnungen entwickelt hat:

Siereden vom Bruk-Deutsch am Brukenenthal-Lyzeum in Hermannstadt, vom Lenau-Deutsch in Temeswar, vom Honterus-Deutsch in Kronstadt usw. Ironischerweise heißt die Bukarester Gruppensprache Goethe-Deutsch, weil die Bukarester Schule die Bezeichnung Goethe-Kolleg trägt.

Es wäre fatal, diese Subsprache nach ihrer Fehlerhaftigkeit zu analysieren, es genügte ihrem Anspruch als identitätsstiftende Gruppensprache nicht.

Der Besuch einer Deutschen Auslandsschule bzw. DSD-Schule, d.h. den Bildungsweg in der Zweitsprache – oder einer Zweitsprache neben anderen – zu gehen, ist für **Schülerinnen und Schüler** der Mehrheitsgesellschaft sicherlich eine Eintritts- und Visitenkarte für eine vorbildliche berufliche und meist internationale Karriere. Aber dieser Weg ist nicht alternativlos, was in Deutschland für Kinder aus Migrantenfamilien nicht zutreffend ist. An Schulen in Deutschland erfolgt die Vermittlung von Sach- und Fachwissen ausnahmslos in der Bildungssprache Deutsch und ist oft eine Hürde für Kinder aus bildungsfernen Familien. Deutschland gehört nach wie vor zu den Ländern, in denen die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne in den Familien ein ausschlaggebender Faktor für den schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe ist. Dies belegen die Ergebnisse der PISA-Studien der letzten Jahrzehnte. Bis heute ist es nicht gelungen, Förderprogramme wirkungsvoll in Schulcurricula zu verankern.²⁸

2.4 Deutschsprachiger Fachunterricht an Deutschen Auslandsschulen (DFU)

Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit stellt eine Herausforderung sowohl im Inland als auch an Deutschen Auslands- und DSD-Schulen dar. Als positives Beispiel ist die

²⁸ Vgl. u.a. Kniffka/Roelcke, ebd., S. 42 f.

Deutsche Schule Lissabon²⁹ zu nennen, die ein detailliertes Konzept (2019) zum deutschsprachigen Fachunterricht unter Mitarbeit von DaF- und DaZ-Experten entwickelt hat. So differenziert die Schule nach DaM, DaF und DaZ-Lernern und bietet je nach Zuordnung einen spezifischen Deutschunterricht an. Für die deutschsprachigen Unterrichtsfächer werden auf einigen Klassenstufen Gruppen mit verstärktem Deutschunterricht und zusätzliche DFU-Unterstützung für die Sachfächer angeboten. Sukzessive werden die Schülerinnen und Schüler in DaF und DaZ bis zur 10. Klasse gefördert, dann sollte die sprachliche Integration abgeschlossen sein und ein gemeinschaftlicher Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern erfolgen.

Schöler (2013: 135) präferiert Scaffolding als Modell für die Vermittlung von Bildungs- und Fachsprache im DaF-Unterricht an deutschen Auslandsschulen:³⁰

Das didaktische Modell des Scaffolding bietet fremdsprachlichen Lerner/innen im Unterricht die Gelegenheit, sich ausgehend von ihrer individuellen Sprachkompetenz sukzessive fachliches und sprachliches Wissen anzueignen, indem Sprache und Inhalt integrativ vermittelt werden und sich der Lerngegenstand dabei auf einem Kontinuum vom Einfachen zum Komplexen bewegt.

Zu weiteren Konzepten in Anwendung des Modells Scaffolding im Zweiterwerb siehe auch Kniffka (2019).³¹

²⁹ Deutsche Schule Lissabon: *Konzept zum Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) der Deutschen Schule Lissabon* (2019); https://ds-lissabon.com/wp-content/uploads/2019/07/2019_07_01-DFU-Konzept.pdf; 01.07.2019.

³⁰ Schöler, Marianne: Lernen in deutscher Sprache – Deutsch als Erstsprache – Deutsch als Fremdsprache in deutschen Auslandsschulen. In: *GEW. Tagungsdokumentation Auslandsschularbeit. Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit*. Oldenburg 2013, S. 124-139.

³¹ Kniffka, Gabriele: Scaffolding (2019); https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf; 12.01.2022.

Es ist schwer abzuschätzen, nach welchen didaktischen Modellen der deutschsprachige Fachunterricht (DFU) an deutschen Auslandsschulen weltweit tatsächlich stattfindet. Cornelißen (2016: 305) kommt zu der Überzeugung, dass die meisten entsandten Lehrerinnen und Lehrer nicht oder mangelhaft vorbereitet sind und viele nicht einschätzen können, was es heißt, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu unterrichten.³²

3. Ausblick

Mägdefrau/Wolff (2018) verweisen auf die dürftige Forschungslage zur deutschen Auslandsschularbeit.³³ Bei den vorliegenden Publikationen zum Auslandsschulwesen gehe es überwiegend um deskriptive Berichte, in der Regel Praxisberichte von verschiedenen Standorten.³⁴ Wissenschaftliche Studien zum besagten Themenfeld sind äußerst selten, in den Jahren von 2009 bis 2018 recherchierte das Autorenteam insgesamt 12 wissenschaftliche Studien vornehmlich zu Themen wie Interkulturelle Begegnung als Ziel der Auslandsschularbeit, Gelingenbedingungen der Entsendung, aus dem Bereich Rückkehrer nach Deutschland oder Sprache und Kultur in den Sitzländern. Die politische Bedeutung der PASCH-Schulen werde immer hervorgehoben; empirisch gesicherte Erkenntnisse seien jedoch kaum vorhanden.

Defizite bestehen m.E. in der empirischen Untersuchung zum deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen.

³² Vgl. Cornelißen, Hans-Joachim: Geschichte an deutschen Auslandsschulen unterrichten – was ist anders? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67/2016, S. 304-310.

³³ Mägdefrau, Jutta/Wolff, Monika: Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung. In: *GEW. Internationales. Deutsche Auslandsschulen* 2018, S. 3-16.

³⁴ Z.B. in der Zeitschrift *Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland* der ZfA, in Jahrbüchern der ZfA und in der Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland* des Verbands Deutsche Lehrer im Ausland.

Insbesondere der Einfluss des Sprachverhaltens von Lehrkräften und das interaktive Unterrichtsgeschehen sind nicht bzw. unzureichend erforscht worden.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin 2015.
- Cornelißen, Hans-Joachim: Geschichte an deutschen Auslandsschulen unterrichten – was ist anders? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67/2016, S. 304-310.
- Cummins, Jim: Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism* 19/1979, S. 121-129.
- Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233/2012, S. 4-13.
- Gadeanu, Sorin: *Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache*. Regensburg 1998.
- Ginghină, Elena: : *Das Deutsch in den deutschsprachigen Schulen in Rumänien des 21. Jahrhunderts*. Dissertation. Hermannstadt 2015.
- Haberzettl, Stefanie: Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1/2016, S. 61-79.
- Iunesch, Liane: *Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien*. Frankfurt/Main 2012.
- Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten: *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn 2016.
- Lăzărescu, Ioan: Heutiges ‚Schuldeutsch‘ in Rumänien, oder wie sich Austriazismen, Austro-Rumänismen, Rumänismen und ‚Kiritzismen‘ zu einem einzigartigen Mosaik fügen.

- In: Predoiu, Graziella/Beate Petra Kory (Hgg.): *Streifzüge durch Literatur und Sprache. Festschrift für Roxana Nubert*. Timișoara 2013, S. 171-183.
- Mägdefrau, Jutta/Wolff, Monika: Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung. In: *GEW. Internationales. Deutsche Auslandsschulen* 2018, S. 3-16.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien: Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57/2012, S. 67-101.
- Schöler, Marianne: Lernen in deutscher Sprache – Deutsch als Erstsprache – Deutsch als Fremdsprache in deutschen Auslandsschulen. In: *GEW. Tagungsdokumentation Auslandsschularbeit. Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit*. Oldenburg 2013, S. 124-139.
- Steinmüller, Ulrich: Die Mutter ist die Schnecke, und die ist hier zur Hälfte aufgeschnitten. Gesprochene Fachsprache im akademischen Unterricht. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hgg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Festschrift für Norbert Dittmar zu 65. Geburtstag. Frankfurt/Main 2008, S. 321-329.
- Tichy, Ellen: Förderung der deutschen Sprache durch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschland: ein Triple-Win-Modell? In: *Germanistische Beiträge* 48/2022, 258-277.

Internetquellen

- Auswärtiges Amt. Die Partnerschulinitiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH); https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdiallog/03_Sprache/pasch/2236358; 30.10.2019.
- Bundesverwaltungsamt. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“*

- für das Auslandsschulwesen* (2009), S. 13 f.; https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/Webs/ZfA/DE/Aktuelles/2019/190708_Tagung_Gesamt-sprachenkonzept.html; 30.10.2020.
- Deutsche Schule Lissabon: *Konzept zum Deutschsprachigen Fach-Unterricht (DFU) der Deutschen Schule Lissabon* (2019); https://dslissabon.com/wp-content/uploads/2019/07/2019_07_01-DFU-Konzept.pdf; 01.07.2019.
- KMK: *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Dokumentationen der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache*; https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019.
- KMK & ZfA: *Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland* (2019), S. 17; https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/Qualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/orientierungsrahmen_node.html; 08.06.2020.
- Netzwerk Deutsch. Auswärtiges Amt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*; https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015; 05.07.2023.
- Netzwerk Deutsch. Auswärtiges Amt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*; <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>; 30.11.2020.
- PASCH-Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“; www.pasch-net.de; 30.11.2020.
- Weltverband Deutscher Auslandsschulen: *Deutsche Schulen, globale Bildung. Beitrag der Deutschen Auslandsschulen*

- zum *Triple Win* (2017), S. 43 f.; <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/deutsche-schulen-globale-bildung/>; 21.06.2023.
- Kniffka, Gabriele: *Scaffolding* (2019); https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf; 12.01.2022.
- Schulen im Ausland*; https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/schulnetz_node.html; 10.08.2020.
- Thürmann, Eike: *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen* (2011); <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/5179>; 12.01.2022.