

Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra; Schweiger, Hannes

Status quo von DaF*Z in Österreich

Datum der Zweitveröffentlichung: 09.04.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-114641x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra; Schweiger, Hannes (2021): Status quo von DaF*Z in Österreich, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Münster: Aschendorff, Jg. 68, Nr. 1, Sonderheft Deutsch als Fremd*Zweitsprache in Österreich, S. 24–32, doi: 10.17438/978-3-402-18236-9.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Status quo von DaF*Z in Österreich

von Sandra Reitbrecht & Hannes Schweiger

Möchte man einen Überblick über den Status quo von DaF*Z in Österreich geben, so gilt es vorab zu berücksichtigen, dass sich hinter dem Terminus unterschiedliche Begriffsdimensionen und Handlungsfelder verbergen, die voneinander zu unterscheiden sind, zugleich aber auch Berührungspunkte

zueinander und Schnittmengen miteinander aufweisen. So ist DaF*Z zum einen Wissenschaftsdisziplin, zum anderen aber auch gesellschaftliche Realität in Österreich, woraus sich weitere (außeruniversitäre) Handlungsfelder ergeben, die im öffentlichen Bereich wiederum bestimmten politischen Rahmenbedingungen unterliegen.

Wir nähern uns der Frage nach dem Status quo von DaF*Z in Österreich daher zunächst auf Ebene der Rahmenbedingungen, wobei wir gezielt auf die gesellschaftliche Realität sowie fachliche, politische und spezifisch curriculare Rahmenbedingungen eingehen, geben dann einen Einblick in das Feld der Akteur*innen von DaF*Z in Österreich und wechseln abschließend auf die inhaltliche Ebene und stellen aktuelle inhaltliche Schwerpunkte in den Handlungsfeldern zu DaF*Z dar.

1. Rahmenbedingungen

Als Wissenschaftsdisziplin kann DaF*Z in Österreich zwar nach wie vor als junges, zugleich aber auch als institutionell verankertes Fach verstanden werden. So gibt es am Institut für Germanistik der Universität Wien einen Fachbereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, an der Universität Graz ein Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, zudem an weiteren Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Personen oder Arbeitseinheiten mit einer Schwerpunktsetzung auf DaF*Z sowie außeruniversitäre Player (z. B. maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen, lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen; s. auch Akteur*innen). Ebenso spiegelt die institutionelle Verankerung des Faches seinen interdisziplinären Charakter wider: So finden sich auch beispielsweise an linguistischen oder bildungs-/erziehungswissenschaftlichen universitären Instituten Personen, die sich in Lehre und Forschung mit Fragen zu DaF*Z beschäftigen.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Realität und Relevanz von DaF*Z in Österreich

können verschiedene Zahlen und Größen ein detaillierteres Bild zeichnen helfen: So lebten im Jahr 2019 circa 2,07 Millionen Menschen „mit Migrationshintergrund“ in Österreich, wobei in statistischen Erhebungen in Österreich die Zuschreibung „mit Migrationshintergrund“ erfolgt, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. Statistik Austria 2020a:24 f.). Dies entspricht 23,7 Prozent der österreichischen Gesamtbevölkerung, wobei die Werte nach Bundesländern zwischen 12,2 Prozent im Burgenland und 45,9 Prozent in Wien stark schwanken (vgl. Statistik Austria 2020a:108). Deutsch ist also für viele in Österreich lebende Personen Zweit*Fremdsprache, auch wenn aus den genannten Zahlen keine eindeutig gesicherten Rückschlüsse auf die sprachliche bzw. mehrsprachige Lebenswelt gezogen werden können – so leben Personen der hier erfassten Gruppe teils bereits nämlich seit mehreren Jahrzehnten in Österreich, die größte Gruppe der Personen „mit Migrationshintergrund“ stellen seit mehr als zehn Jahren deutsche Staatsangehörige dar (vgl. Statistik Austria 2020a:30). Abgesehen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sind für Österreich auch die Sprachen der autochthonen Minderheiten kennzeichnend, die sich auf bestimmte Regionen konzentrieren: Slowenisch in Kärnten und in kleinen Teilen der südlichen Steiermark; Ungarisch, Burgenlandkroatisch und Romanes vorwiegend im Burgenland, Tschechisch und Slowakisch in Wien. Darüber hinaus ist seit 2005 auch die österreichische Gebärdensprache gesetzlich anerkannt und in der Verfassung verankert (vgl. Wohlfarter 2019).

Detailliertere Daten zu Sprachen und Sprachenverwendung liegen zu einzelnen Personengruppen vor, am umfassendsten zu Schüler*innen. Diese Zahlen ermöglichen somit für die Relevanz und Realität von *DaF*Z* an österreichischen Schulen eine Konkretisierung des Bildes: So nannten im Schuljahr 2018/19 26,6 % der Schüler*innen an österreichischen Schulen nicht Deutsch als erste

Sprache, die sie im Alltag gebrauchen. In den Volksschulen (1.–4. Schulstufe) lag der Prozentwert über diesem Durchschnittswert aller Schultypen, nämlich bei 31,0 Prozent. Bei allen weiterführenden Schultypen der Sekundarstufe I und II zeigt sich der selektive Charakter des österreichischen Schulsystems: Die Werte unterliegen zwischen den einzelnen Schultypen (Neue Mittelschule versus gymnasiale Unterstufe ab der 5. Schulstufe auf der Sekundarstufe I sowie Schultypen der Sekundarstufe II ab der 9. Schulstufe mit bzw. ohne Matura als Schulabschluss) durchaus größeren Unterschieden (vgl. Statistik Austria 2020a:46). Die Aussagekraft dieser Zahlen ist allerdings beschränkt, denn sie geben nur wenig Auskunft über die tatsächlichen Sprachgewohnheiten von mehrsprachig sozialisierten Kindern und Jugendlichen. Vielmehr sind diese Statistiken Ausdruck eines monolingualen Paradigmas und bilden nicht die mehrsprachige Alltagsrealität ab (vgl. verbal 2019; Lehner 2020). Für den Hochschulbereich kann ebenfalls festgehalten werden, dass die Gruppe der in Österreich Studierenden durch Internationalität gekennzeichnet ist. So studierten im Wintersemester 2019/20 beispielsweise über 100.000 ausländische Studierende an österreichischen Universitäten und Hochschulen. Das sind mehr als ein Viertel aller Studierenden (vgl. Statistik Austria 2020b:online). Nicht erfasst wurde dabei allerdings die Zahl Studierender aus anderen deutschsprachigen Ländern, sodass auch hier über die sprachliche Lebenswelt der genannten Personengruppe nur eingeschränkt Aussagen gemacht werden können.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der soeben knapp anhand ausgewählter Zahlen skizzierten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und Migrationsgesellschaft in Österreich politische Rahmenbedingungen, die den Bereich des Deutschlehrens und -lernens betreffen, so gilt es die Situation schulischen (Sprachen-)Lernens von jener in der Erwachsenenbildung bzw. auch im Hochschulbereich zu unterscheiden.

Für den Erwachsenenbildungsbereich in Österreich kann aus curricularer Sicht festgehalten werden, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) mit seinen sechs Niveaustufen für das Lehren und Lernen von Sprachen sowie das Testen von Sprachkompetenzen sehr breite Anwendung findet, und das in Kursen sowohl für *DaZ* (z. B. vom Arbeitsmarktservice geförderte Angebote) als auch *DaF* (z. B. Sommersprachkurseangebote im Rahmen von Kurzzeitaufenthalten in Österreich). Für *DaZ*-Sprachlernsituationen markiert das Jahr 2006 einen Wendepunkt sowie einen Startpunkt für eine Vielzahl politischer Maßnahmen, die unter dem Schlagwort Integrationsvereinbarung (Republik Österreich 2005) Deutschkompetenzen und damit auch das Deutschlehren und -lernen immer stärker für migrationspolitische Zwecke instrumentalisieren, dabei u. a. auch in die Zulassungsbestimmungen an Hochschulen eingreifen (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2018) sowie auch Sanktionen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte (z. B. Kürzungen staatlicher Leistungen) an den Sprachlernprozess/-fortschritt knüpfen und den Spielraum für nicht-staatliche oder vom Staat unmittelbar abhängige Institutionen der Erwachsenenbildung massiv einschränken (siehe den Beitrag von Angelika Hrubesch & Verena Plutzer in diesem Heft).

Für die aktuelle Situation des Deutschlernens an österreichischen (Pflicht-)Schulen fanden im Jahr 2018 vergleichbar einschneidende Veränderungen statt: Gab es bis dahin ein durchaus flexibles System für die Deutschförderung im schulischen Bereich, welches erlaubte, Formate additiver und integrativer Sprachförderung schulstandortspezifisch abzuwägen und umzusetzen, so wird der Bereich der schulischen Deutschförderung seit dem Schuljahr 2018/19 (Übergangsjahr) bzw. 2019/20 (verpflichtende Umsetzung) strikt nach Prinzipien einer additiven Sprachförderung geregelt: Schüler*innen mit geringeren Deutschkenntnissen müs-

sen sich (bei der Schuleinschreibung) einem zuweisungsdiagnostischen Verfahren, dem sogenannten MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), stellen. Die Ergebnisse bei dieser Testung entscheiden darüber, ob ein*e Schüler*in den Unterricht in einer Regelklasse (ggf. mit einem unterstützenden Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden) oder in einer sogenannten Deutschförderklasse (je nach Schultyp 15 bis 20 Wochenstunden) besucht. Nach jedem Semester absolvieren die betroffenen Schüler*innen erneut die Testung mit dem MIKA-D, die Ergebnisse aus diesem Test entscheiden über den weiteren Verbleib in den genannten Fördermaßnahmen bzw. einen Wechsel in eine Regelklasse (vgl. zu diesen sowie weiterführenden Informationen die Homepage „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“ des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, online). Seit ihrer Einführung stehen die Deutschförderklassen in der Kritik, sowohl vonseiten der Forschung als auch durch Eltern, Lehrer*innen und Schulleitungen (vgl. Wildemann 2019). Kritisiert wird, dass kein schulautonomer Spielraum mehr für die Gestaltung von Deutschfördermaßnahmen existiert und somit nicht auf die standortspezifischen Gegebenheiten eingegangen werden kann. Zudem wurden die Ergebnisse internationaler Forschung zu Sprachfördermaßnahmen nicht berücksichtigt, die integrative Modelle als erfolgreicher und nachhaltiger ausweisen. Weiters wird moniert, dass die Einführung der Deutschförderklassen kurzfristig, ohne Evaluierung der zuvor existierenden Maßnahmen und ohne angemessene Einbeziehung von Forschung und von Vertreter*innen der verschiedenen schulischen Ebenen erfolgte. Sie sind zudem Ausdruck eines defizitorientierten Blicks auf mehrsprachige Schüler*innen, auch wenn die Bezugnahme auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen für Deutschförderklassen verankert ist. In diesen 2018 erstellten Lehrplänen wird

neben der Betonung eines handlungsorientierten Zugangs zum Deutschlernen auch die Verschränkung von sprachlichem und fachlichem Lernen und die Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern hervorgehoben. Es bestehen allerdings erhebliche Zweifel an der Umsetzbarkeit der vorgegebenen Zielsetzungen angesichts der mangelhaften Rahmenbedingungen. Neben einer starken und weitgehend unflexiblen Reglementierung des schulischen Deutschlernens bedeuten diese noch relativ jungen Maßnahmen (vgl. Fleck 2019 zur Entwicklung seit den 1990er Jahren) aber auch eine weitere Verstärkung des segregativen Charakters des österreichischen Schulsystems, welches im internationalen (bzw. europäischen) Vergleich auch unabhängig von dieser aktuellen Maßnahme bereits als durchaus segregatives und selektives System verstanden werden kann (vgl. Herzog-Punzenberger 2017a, 2017b). Die konkrete Wirksamkeit bzw. Auswirkungen dieser bildungspolitischen Maßnahmen im Bereich der Deutschförderung lassen sich zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht umfassend und empirisch fundiert darstellen (vgl. Kast/Schwab 2020; Schweiger/Müller i. Dr.; Gitschthaler/Kast/Corazza/Schwab i. Dr.). Zu bedenken gilt es jedenfalls, dass für Österreich in nationalen wie internationalen Bildungsstudien unverändert Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler*innen sowie auch nach dem sozioökonomischen Status belegt sind, wobei dem Faktor Bildungshintergrund der Eltern und sozioökonomischer Status hier das stärkste Gewicht zukommt (vgl. Wallner-Paschon et al. 2017:56, 68; Suchań et al. 2019:74, 77–79).

Der weiterhin dominante monolinguale Habitus des österreichischen Schulsystems mit einer starken Fokussierung auf die Unterrichtssprache Deutsch und einer Marginalisierung der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zeigt sich auch am niedrigen Stellenwert des sog. muttersprachlichen Unterrichts (in Deutschland zumeist

als Herkunftssprachenunterricht bezeichnet). Im Schuljahr 2015/16 waren österreichweit 404 Lehrer*innen österreichweit im muttersprachlichen Unterricht tätig, den 32 906 Schüler*innen besuchten (Garnitschnig 2016: 6). Das entspricht etwas mehr als 10 % aller Schüler*innen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch angegeben haben. Fleck (2019:21) befürchtet mit Blick auf die Einführung der Deutschförderklassen, dass der muttersprachliche Unterricht „angesichts der Priorität, die dem Deutschwerb eingeräumt wird, noch mehr als bisher ein ›Schattendasein‹ führen wird“.

Die Ausbildung von Lehrer*innen für die Primarstufe und Sekundarstufe wurde in den vergangenen Jahren grundlegend reformiert und den Vorgaben des Bologna-Prozesses folgend auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Im Zuge dessen wurden die Lehrpläne für die Lehramtsausbildung auch inhaltlich reformiert, allerdings mit wenig zufriedenstellendem Ergebnis, was die Verankerung des Bereichs sprachliche Bildung betrifft. So stellen beispielsweise Barbara Schrammel-Leber et al. (2019:186) fest, dass „die Abdeckung dieses hochrelevanten Themas in der Ausbildung im Pflichtbereich auch in den Curricula der Pädagog_innenbildung neu noch immer mangelhaft ist“. Die Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung in einer migrationsgesellschaftlich geprägten und mehrsprachigen Schule erfolgt in erster Linie in den Wahlbereichen des Lehramtsstudiums. Das entsprechende Angebot wird nur von einem kleinen Teil der Lehramtsstudierenden in Anspruch genommen. Große Bedeutung kommt in der Professionalisierung von Lehrkräften daher der Weiterbildung und entsprechenden Lehrgängen zu sprachlicher Bildung, *DaZ*, sprachbewusstem Unterricht u. Ä. zu. Die Pädagogischen Hochschulen haben in diesem Bereich ihr Angebot deutlich ausgebaut. Mit dem Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ 2014) wurde definiert,

welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen für Lehrer*innen essentiell sind, die in einem von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Unterrichtskontext tätig sind, mit dem Ziel, sprachliche Bildung in allen Fächern zu etablieren. Das *Kompetenzprofil DaZ* (BMBWF 2019) wurde 2018 entwickelt, um der Schulaufsicht und Schulleitungen eine Orientierung für die Einschätzung der Qualifikationen von Lehrkräften zu geben, und zugleich dient das Kompetenzprofil als Anhaltspunkt für die Weiterentwicklung der Angebote an den Pädagogischen Hochschulen.

Was die Ausbildung von Lehrkräften für den *DaF*Z*-Unterricht in der Erwachsenenbildung betrifft, fehlen nach wie vor Standards und Mindestanforderungen, die für eine weitere Professionalisierung dieses Arbeitsfeldes notwendig erscheinen (siehe den Beitrag von Michal Dvorecký in diesem Heft).

2. Akteur*innen

Das Fach *DaF*Z* (vgl. zu seiner Geschichte Krumm 2017) wurde in Österreich erst ab den 1990er Jahren zunächst an den Universitäten, später an den Pädagogischen Hochschulen, die 2007 aus den Pädagogischen Akademien (zuständig für die Ausbildung von Lehrer*innen an Allgemeinen Pflichtschulen) und Pädagogischen Instituten (zuständig für Fort- und Weiterbildung) hervorgingen, institutionell nachhaltig verankert. Zuvor waren in erster Linie die Volkshochschulen und Vorstudienlehrgänge der Universitäten sowie ab seiner Gründung 1984 der ÖDaF als Fachverband Orte des fachlichen Diskurses und der Professionalisierung des *DaF*Z*-Unterrichts (siehe den Beitrag von Brigitte Sorger in diesem Heft). 1993 wurde der Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien eingerichtet, auf den Hans-Jürgen Krumm berufen wurde; 1995 folgte die Besetzung eines Lehrstuhls für germanistische Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt *DaF* an der Universität Graz mit Paul Portmann-Tselikas. An der Universität Wien ist 2010 eine

Professur für *DaZ* hinzugekommen, die derzeit mit İnci Dirim besetzt ist, und 2014 trat Karen Schramm die Nachfolge des ersten *DaF*-Lehrstuhlinhabers Hans-Jürgen Krumm an (vgl. Faistauer 2017). An der Universität Graz wurde 2019 das Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung unter der Leitung von Sabine Schmölder-Eibinger eingerichtet, die bereits zuvor das Fach *DaF*Z* als Universitätsprofessorin für *DaZ* und Sprachdidaktik sowie als Leiterin des Universitätslehrgangs *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* vertrat und somit Paul Portmann-Tselikas nachgefolgt war. An der Universität Salzburg ist eine Professur für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt *DaZ* zu verzeichnen, die derzeit mit Andrea Ender besetzt ist, während an der Universität Innsbruck mit Monika Dannerer zwar eine ausgewiesene Expertin im Fach *DaF*Z* als Professorin tätig ist, allerdings im Rahmen einer Professur für Germanistische Linguistik ohne weitere Schwerpunktsetzung in der Denomination. Auch an der Universität Klagenfurt ist *DaF*Z* an der Germanistik vertreten (vor allem durch die Leiterin des ÖSD, Manuela Glaboniat), allerdings nicht im Rahmen einer Professur verankert. An den insgesamt 14 Pädagogischen Hochschulen ist in den letzten Jahren eine klare Stärkung von *DaZ* und sprachlicher Bildung erkennbar, was sich auch in der Einrichtung entsprechender Stellen und Arbeitseinheiten widerspiegelt. Darüber hinaus wurde 2013 das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration, Mehrsprachigkeit (NCoC BIMM) im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums eingerichtet, um als Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit den Universitäten zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung beizutragen und Expertise und Angebote zusammenzuführen. Im Auftrag des Bildungsministeriums agiert auch das Österreichische Sprachkompetenz-Zentrum (ÖSZ), das durch Fachtagungen, Fort- und Weiterbildungen, Un-

terrichtsmaterialien, Veranstaltungen und Wettbewerbe Lehrer*innen, Schulen und Schulbehörden „bei der Gestaltung und Weiterentwicklung einer zeitgemäßen und chancengerechten sprachlichen Bildung“ unterstützt, „damit Kinder und Jugendliche motiviert und kompetent mit Sprachen umgehen können“, so die Eigendefinition seiner zentralen Zielsetzung (ÖSZ 2020).

Mit Blick auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache außerhalb Österreichs spielt das Österreich Institut als „Einrichtung der Republik Österreich zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs“ (ÖI 2020) mit 10 Standorten in Europa und Russland eine wichtige Rolle. Der Österreichische Austauschdienst OeAD befindet sich ebenfalls im Eigentum der Republik Österreich und versteht sich als „zentrale Servicestelle für europäische und internationale Mobilitäts- und Kooperationsprogramme in Bildung, Wissenschaft und Forschung“ (OeAD 2020). Angesiedelt ist dort neben dem Lektoratsprogramm, das der Sprach- und Kulturvermittlung an weltweit derzeit 97 Standorten dient, auch das *DaF*-Auslandspraktikum für Studierende des Faches *DaF*Z* an österreichischen Universitäten mit derzeit rund 60 Praktikumsplätzen weltweit. Der OeAD unterstützt zudem das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Programm „Weltweit unterrichten“, unter dessen Dach unterschiedliche Mobilitätsprogramme angeboten werden und das daher ebenfalls wichtige Akzente in der Vermittlung des *Deutschen als Fremdsprache* setzt: Dazu gehören das Sprachassistenprogramm, Kurzaufenthalte im Ausland für Lehrer*innen sowie die Entsendung österreichischer Auslandslehrer*innen an insgesamt acht österreichische Auslandsschulen.

Im Vergleich zu Deutschland ist die Förderung des Sprachunterrichts in der österreichischen Auslandskulturarbeit von nachrangiger Bedeutung. Rudolf de Cillia (2019:48)

stellt daher fest, „dass es an einer bewussten Sprachförderpolitik für die deutsche Sprache mangelt und Sprachenpolitik eher als Begleiterscheinung von Auslandskulturpolitik betrieben wird.“ In der Fortbildung für *DaF*-Lehrende weltweit spielte das Referat und später Programm „Kultur und Sprache“ im BMBWF (aktuell betreut vom OeAD) seit den 1990er Jahren eine zentrale Rolle durch die Erstellung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien, die Durchführung von Fortbildungsseminaren in Österreich für Deutschlehrende aus aller Welt und von so genannten Österreich-Tagen als Fortbildungsveranstaltungen in Verbindung mit Lesungen, Konzerten und anderen Kulturveranstaltungen. 2008/9 wurde von der damaligen Leiterin von „Kultur und Sprache“, Gertrude Zhao-Heissenberger, die Arbeitsgruppe zur Vernetzung österreichischer Auslandsaktivitäten im *DaF*-Bereich (AVADaF) gegründet, die seither dem Austausch der unterschiedlichen Akteur*innen in diesem Feld dient. Schon Ende der 1990er Jahre bildete sich eine Arbeitsgruppe aus Vertreter*innen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, die sich der Umsetzung der 1990 verabschiedeten ABCD-Thesen zur Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des gesamten amtlich deutschsprachigen Raumes in der Aus- und Fortbildung, im Unterricht und in der Erstellung von Lehrmaterialien verschrieb. 2007 wurde die Initiative im Rahmen der neu gegründeten DACHL-Arbeitsgruppe wieder aufgenommen, die aus Vertreter*innen des IDV, der Fachverbände in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Liechtensteins und von Mittlerorganisationen wie dem Goethe Institut, dem DAAD oder dem Referat „Kultur und Sprache“ bestand. Die DACHL-Arbeitsgruppe verabschiedete das DACH-Prinzip, organisierte Fachveranstaltungen, koordinierte Aktivitäten im Sinne des DACH-Prinzips und entwickelte sich zum DACHL-Gremium im Auftrag des IDV weiter (siehe den Beitrag von Julia Ruck in diesem Heft). Weitere wichtige

Akteur*innen sind die Vorstudienlehrgänge, die mit den Studienkollegs in Deutschland vergleichbar sind und der Vorbereitung internationaler Studierender auf ein Studium an einer Universität in Österreich dienen. Sprachenzentren an Universitäten bieten neben anderen Sprachkursen vor allem auch Deutschkurse an, ebenso wie Fachhochschulen für ihre Studierenden (vgl. den Überblick in: de Cillia 2019).

Abgesehen von staatlichen Institutionen sind auch Verbände und Vereine wichtige Akteure im Feld *DaF*Z*, allen voran der 1984 in Folge der IDT 1983 in Budapest gegründete Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, der die Fachzeitschrift *ÖDaF-Mitteilungen* herausgibt, die seit 2014 im Peer-Review-Verfahren erscheint und nicht nur Schaufenster der *DaF*Z*-Forschung in Österreich ist, sondern der fachlichen Diskussion über die Grenzen Österreichs hinaus in einem größeren Kontext dient. Der ÖDaF bietet als Herausgeber dieser Fachzeitschrift und im Rahmen seiner Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen eine Plattform für fachlichen Austausch und Vernetzung und nimmt ebenso wie das Netzwerk Sprachenrechte und der Verband für Angewandte Linguistik (verbal) regelmäßig zu sprach-, bildungs- und integrationspolitischen Entwicklungen Stellung. 2016 wurde der Verein Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik mit Sitz in Wien gegründet, der sich insbesondere macht- und hegemoniekritischen Fragen und einem internationalen Austausch zur Zweitsprachendidaktik unter der Perspektive der Migrationspädagogik widmet.

Eine in mehrfacher Hinsicht machtvolle Position nimmt der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ein: Er ist als „Partner des Bundes in der Integrationsförderung“ (Eigenbeschreibung laut ÖIF 2020) zentrale Instanz für die Umsetzung der aktuell geltenden Integrationsgesetze. Der ÖIF fungiert u. a. als Beratungsstelle für Migrant*innen, stellt Unterrichtsmaterialien für den DaZ-Un-

terricht her, entwickelt Curricula, zertifiziert Kursleiter*innen und Institutionen für den DaZ-Unterricht und führt selbst Kurse sowie Sprach- und Integrationsprüfungen durch. Daher lässt sich von einer „Monopolstellung“ sprechen (Schröder/Haas 2018:342), die in der Fachwelt sehr kritisch gesehen wird, u. a. mit Blick auf das Prüfungswesen und die Umsetzung der gesetzlich verankerten Wertevermittlung für Drittstaatsangehörige und Asylberechtigte (vgl. Heft 1/2018 der ÖDaF-Mitteilungen: „Wertevermittlung im DaZ-Unterricht“).

*DaF*Z*-Kurse werden in Österreich auch von zahlreichen privaten Instituten angeboten, von zentraler Bedeutung sind aber auch die Volkshochschulen und die Berufsförderungsinstitute (BFI), sowohl als Kursträger*innen als auch mit ihren jeweiligen Angeboten in der Aus- und Fortbildung für *DaF*Z*.

Seit 1994 besteht das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) als international anerkannte Institution zur Entwicklung und Durchführung von Deutschprüfungen, die am plurizentrischen Ansatz und am DACH-Prinzip orientiert sind und weltweit in rund 400 lizenzierten Institutionen in Österreich und außerhalb seiner Grenzen durchgeführt werden. Seine Gründung geht auf eine Initiative des ÖDaF im Rahmen einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Robert Saxer (Universität Klagenfurt) Anfang der 1990er Jahre zurück. Das ÖSD war über viele Jahre sowohl im *DaZ*- als auch im *DaF*-Bereich ein Akteur mit zentraler Bedeutung. Aufgrund der zunehmenden Monopolisierung durch den ÖIF wurde das ÖSD in jüngster Zeit im Bereich der Sprach- und Integrationsprüfungen in Österreich zurückgedrängt, bleibt international aber einflussreich.

3. Themen

Eine spezifisch österreichische Themenslandschaft für das Fach *DaF*Z* zu reklamieren, scheint wenig zielführend und den Blick auf größere Zusammenhänge zu verstellen. Zum einen sind die verhandelten Themen

und Schwerpunkte nämlich auf die Expertise und Spezialisierungen der in Österreich im Fach tätigen Personen zurückzuführen. So zeigen sich in Wien beispielsweise verstärkt Bestrebungen zu Curriculumsforschung/-entwicklung, Migrationspädagogik oder wissenschaftspropädeutischem Schreiben, in Graz Schwerpunktsetzungen zu Textkompetenz, literaler Kompetenz sowie einer literalen Didaktik. Zum anderen aber ist die Themenlandschaft zu *DaF*Z* in Österreich ein Kind ihrer Zeit und unterliegt den allgemeinen Entwicklungen im Fach *DaF*Z* in den deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus, die allenfalls auf den österreichischen Kontext hin konkretisiert oder weiter spezifiziert werden. Die folgende Darstellung stellt ausgewählte Projekte, die sich in diesen größeren, deutlich über den nationalen Kontext hinausgehenden Zusammenhängen verorten lassen, vor. Die Vielfalt der Forschungs- und Entwicklungsarbeit kann damit allerdings nur unzureichend abgebildet werden. Ebenso sei auf eine beachtliche Zahl an Qualifikationsarbeiten (Masterstudiengänge, Dissertationen) zu *DaF*Z* verwiesen, die im Rahmen dieses Überblicks nicht in angemessener Weise Berücksichtigung finden kann.

Als Entwicklungen, die das Fach *DaF*Z* in Österreich prägen, können zunächst sehr allgemein eine stärkere Berücksichtigung von Fragen zum *Deutschen als Zweitsprache* in schulischer und Erwachsenenbildung als (durchaus verspätete) Reaktion auf die Migrationsgesellschaft und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, der anhaltende Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001), vor allem für die Erwachsenenbildung, sowie weitere Instrumente europäischer Sprachenpolitik genannt werden. Hinsichtlich der Forschungsleistungen zeigt sich wie für viele Fach- und Sprachdidaktiken eine verstärkt empirische Ausrichtung auch innerhalb des Faches *DaF*Z*. Didaktische Konzepte werden nicht nur heuristisch fundiert entwickelt, sondern vermehrt

auch einer Wirksamkeitsprüfung unterzogen (vgl. z. B. Akbulut/Schmölzer-Eibinger/Ebner 2020; Bushati/Ebner/Niederdorfer/Schmölzer-Eibinger 2019; Projekt LEELU). Zugleich gilt es aber anzumerken, dass die Forschungsförderung für angewandte Disziplinen wie *DaF*Z* in Österreich auf keine vergleichbaren Ressourcen zugreifen kann wie beispielsweise in Deutschland, wo das Bundesministerium für Bildung und Forschung innerhalb des Rahmenprogramms Empirische Bildungsforschung in Österreich so nicht bekannte Dimensionen an Fördergeldern (auch) für sprachdidaktische Forschungsbestrebungen zur Verfügung stellt (vgl. BMBF, online).

Für den schulischen Bereich prägen Fragen zur Angemessenheit und Wirksamkeit von Konzepten sprachlicher Bildung und Sprachförderung die fachliche Diskussion (z. B. Döll/Kasberger 2019). Ebenso stellen Bildungssprache, durchgängige Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aktuell relevante Forschungsgegenstände in Österreich dar (vgl. u. a. rezente Projekte: Bildungssprachliche Handlungen beobachten, VWA Werkstatt, MeLA, AaMoL, siehe auch den Beitrag von Catherine Carré-Karlinger in diesem Heft). Darüber hinaus ist in den letzten Jahren – wie allgemein in der Bildungs- und (sprach-)didaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum – eine verstärkte Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrer*innenbildung und Lehrkompetenzen für den *DaF*Z*-Unterricht sowie für durchgängige Sprachbildung erkennbar (vgl. u. a. ÖDaF-Mitteilungen 1/2021).

Fragen gesellschaftlicher Teilhabe sowie gesellschaftlicher Verantwortung in Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen des *Deutschen als Zweit*Fremdsprache* in mehrsprachigen und von Migration, Digitalisierung und Globalisierung geprägten Gesellschaften werden nicht nur in der Forschung jüngerer Datums verstärkt in den Blick genommen, sondern scheinen mit Blick auf aktuelle globale gesellschaftliche Herausfor-

derungen auch zukunftsweisend. In diesem Sinne wurde gesellschaftliche Teilhabe auch im Motto (*mit.sprache.teil.haben), im Leitbild und in der inhaltlichen Ausrichtung und Gestaltung der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die von 15.–20. August 2022 in Wien stattfinden wird, in den Mittelpunkt gestellt (siehe den Beitrag von Iris Hoheneder & Brigitte Schatzl in diesem Heft). Von der IDT

2022 sind wichtige und zukunftsweisende Impulse für *DaF*Z* in Österreich (und darüber hinaus) in fachlicher und sprachenpolitischer Hinsicht zu erwarten.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 2 der Literaturliste.



Zur Person

Sandra Reitbrecht ist ausgebildete Lehrerin für Deutsch, Französisch und DaF*Z und promovierte im Fach Sprechwissenschaft und Phonetik. Derzeit arbeitet sie an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich der Zweit-/Fremdsprachendidaktik mit Fokus auf Aussprachedidaktik, Schreibdidaktik sowie Durchgängige Sprachbildung. Sie ist Vizepräsidentin des ÖDaF sowie Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2022 in Wien.



Hannes Schweiger ist am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien tätig. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind: Kulturreflexives Lehren und Lernen, Literaturdidaktik und ästhetisches Lernen in DaF*Z, Wissenschaftspropädeutik in der Schule (Vorwissenschaftliche Arbeit) und sprachliche Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen. Er ist Präsident des ÖDaF und Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2022 in Wien.

