

Lehren an Schulen mit DaF- bzw. Deutschangebot außerhalb der deutschsprachigen Länder: Professionalisierungsprozesse zwischen lokalen Bedingungen und Kultur- und Bildungspolitik

Einleitung zur dritten Ausgabe von KONTEXTE

Stefan Baumbach & Julia Feike

Abstract: Die dritte Ausgabe von KONTEXTE thematisiert das Lehren an Schulen mit DaF- bzw. Deutschangebot außerhalb der deutschsprachigen Länder. Besonderes Augenmerk liegt auf dem beruflichen Selbstbild und den Bedingungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrenden sowie auf den Herausforderungen, die sich aus lokalen Unterrichtsbedingungen und bildungspolitischen Anforderungen ergeben. Die insgesamt zwölf Beiträge aus Argentinien, Belgien, Brasilien, Guatemala, den Niederlanden, Nordmazedonien, Norwegen, Spanien, Taiwan, der Ukraine und den USA bieten hierzu teils aus der Perspektive reflektierter Erfahrung als Lehrende, Dozierende und Fortbildner:innen, teils aus empirischer Perspektive als Forschende, vielfältige Einblicke in verschiedene Bereiche der Professionalisierung. Zur besseren Einordnung der Beiträge werden in dieser Einleitung die vielfältigen Schulformen sowie Konzepte des schulischen DaF- bzw. Deutschunterrichts außerhalb der deutschsprachigen Länder skizziert. Anschließend werden Wege und Herausforderungen der Professionalisierung von Deutschlehrenden an Schulen anhand der Beiträge dieser Ausgabe vorgestellt.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Professionalisierung, Auslandsschule, Sprachpolitik



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Abstract: The third issue of the journal KONTEXTE focuses on teaching at schools offering German (as a Foreign Language) outside of German-speaking countries. Special attention is paid to the professional self-image and the conditions of initial, continuing, and further education of German teachers as well as the challenges arising from local teaching conditions and educational policy requirements. The twelve articles from Argentina, Belgium, Brazil, Guatemala, the Netherlands, North Macedonia, Norway, Spain, Taiwan, Ukraine, and the USA offer a wide range of insights into various areas of professionalisation—some from the perspective of reflected experience as teachers lecturers, and in-service trainers, others from empirical research projects on professionalisation. In order to contextualise the articles, this introduction gives an overview of the various existing types of schools that offer German classes outside of German-speaking countries and of the approaches to teaching German that they take. The ways and challenges of professionalisation for German teachers in schools are discussed by presenting the articles in this issue.

Keywords: German as a Foreign Language, professionalisation, international school, language policy

1 Lehren an Schulen mit DaF- bzw. Deutschangebot außerhalb der deutschsprachigen Länder

Mit mehr als 85 % lässt sich ein Großteil aller etwa 15,45 Millionen DaF- bzw. Deutschlernenden außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums aktuell an Schulen verorten (vgl. AA 2020). Obgleich in der Verteilung zwischen Erwachsenenbildung und Schulunterricht weltweit deutliche Unterschiede hervortreten,¹ steigt die Gesamtzahl der Deutschlernenden an Schulen: Zwischen 2015 und 2020 konnte ein Zuwachs von mehr als 10.000 auf insgesamt 105.846 Schulen verzeichnet werden, an denen Deutsch Unterrichts- oder Fremdsprache ist (vgl. AA 2020: 6). Die dritte Ausgabe von KONTEXTE widmet sich dem bedeutsamen Bereich des schulischen Deutsch-Lehrens- und Lernens und blickt anhand von zwölf Beiträgen auf Professionalisierungsprozesse von Deutschlehrenden an Schulen in Argentinien, Belgien, Brasilien, Guatemala, den Niederlanden, Nordmazedonien, Norwegen, Spanien, Taiwan, der Ukraine und den USA.

Neben der Ausbildung von Deutschlehrenden wird in den Artikeln die Fort- und Weiterbildung während der Lehrtätigkeit an Schulen in ihrer Vielschichtigkeit dargestellt. Dabei spielt insbesondere ein sich wandelndes berufliches Selbstbild von Lehrenden in der Auseinandersetzung mit lokalen Unterrichtsbedingungen und Anforderungen aus der Kultur- und Bildungspolitik eine zentrale Rolle. Die Beiträge der Ausgabe, die sich teils eher aus wissenschaftlich-empirischer Perspektive mit dem Thema Professionalisierung beschäftigen, teils eher aus der eigenen Praxis als Deutschlehrende oder als Dozierende in der Deutschlehrendenbildung berichten, thematisieren

¹ Während beispielsweise in der Volksrepublik China vor allem in Bereichen der Erwachsenenbildung Deutsch gelernt wird (ca. 84 % aller Lernenden), sind im italienischen Bildungskontext fast 94 % der ca. 430.000 Deutschlernenden im Schulbereich zu finden (vgl. AA 2020).

dabei zu weiten Teilen bisher kaum beforschte Bereiche der internationalen Lehrendenbildung für DaF, wie im Folgenden genauer zu zeigen ist.

In dieser Einführung zum Themenschwerpunkt werden zunächst die international vielfältigen Schulformen mit Deutschangebot sowie zentrale Konzepte des schulischen DaF- bzw. Deutschunterrichts außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums skizziert (Abschnitt 2). Anschließend werden unterschiedliche Wege in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrenden an Schulen exemplarisch und anhand der Beiträge in dieser Ausgabe vorgestellt. Es wird aufgezeigt, vor welchen kontextspezifischen Herausforderungen die Deutschlehrendenbildung steht, die sich immer auch zwischen lokalen Bedingungen und (internationaler) Kultur- und Bildungspolitik verorten muss (Abschnitt 3).

2 Vielfältige Schulformen, vielfältige Konzepte des schulischen DaF- bzw. Deutschunterrichts

2.1 Schulen mit DaF- bzw. Deutschunterricht international

Der Großteil der (öffentlichen oder in privater Trägerschaft befindlichen) Schulen, an denen DaF- bzw. Deutschunterricht außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums erfolgt, ist in nationale Bildungssysteme integriert und folgt den jeweiligen Lehrplänen, in denen Deutsch Teil des Fremdsprachenangebots ist, häufig als zweite oder dritte Fremdsprache (vgl. AA 2020, Rösler 2021: 26). Dementsprechend wirken sprach(en)- und bildungspolitische Bedingungen der jeweiligen regionalen und lokalen Kontexte auf Unterricht und Lehrpersonen vor Ort.

Ein anderer Teil der Schulen wird durch Förderprogramme aus deutschsprachigen Ländern betreut. Im Falle der Schweiz sind an dieser Stelle die aktuell 17 *Schweizerschulen im Ausland*² zu erwähnen, an denen Unterricht nach Schweizer Lehrplan erteilt wird und Deutsch – neben der jeweiligen Landessprache, Englisch und zu Teilen Französisch und Spanisch – eine der Fremd- und Unterrichtssprachen darstellt (vgl. Krumm 2021: 321 f.). Auch Österreich unterhält ein Netzwerk aus 8 Auslandsschulen³ (*Österreichische Auslandsschulen – ÖAS*), an denen Deutsch Unterrichtssprache ist (vgl. Krumm 2021: 113–115, Schlager in dieser Ausgabe).

Betrachtet man die aus Deutschland geförderten Schulen, zeigt sich u. a. aufgrund der Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen bzw. Mittlerorganisationen ein komplexes Gefüge der internationalen schulischen Deutschförderung. Dieses soll in der folgenden Systematik, welche aufgrund der vielfältigen Strukturen notwendigerweise ausschnittshaft ist, zusammengefasst werden (s. Abbildung 1).

² siehe auch: <https://educationsuisse.ch/de/schweizerschulen-im-ausland/>

³ siehe auch: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/www/mp_asn/oeas.html



Schule	Betreut und gefördert durch	Lehrplan	Deutscher Schulabschluss möglich (z.B. Abitur)	Zielniveau für Deutsch bei Schulabschluss
DAS (Deutsche Auslandsschulen)	ZfA	deutscher Bildungskontext	ja	meist C1/C2
DPS (Deutsch-Profil-Schulen)	ZfA	nationaler Bildungskontext	zu Teilen (je nach Schulprofil)	meist B2/C1
DSD-Schulen	ZfA	nationaler Bildungskontext	nein	meist B2/C1
FIT-Schulen	Goethe-Institut	nationaler Bildungskontext	nein	meist A1/A2

Abb. 1: Aus Deutschland geförderte Schulen mit DaF-/Deutschangebot außerhalb Deutschlands. Innerhalb der vorgestellten Kategorien sind Abweichungen möglich.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut u. a. Schulen mit in Deutschland anerkannten Schulabschlüssen. Darunter fallen die aktuell 135 *Deutschen Auslandsschulen* (DAS), welche analog zu den *Schweizerschulen im Ausland* und den *Österreichischen Auslandsschulen* den Lehrplänen des fördernden Landes folgen (in dem Fall also einem deutschen) sowie 27 *Deutsch-Profil-Schulen* (DPS) in Europa. Letztere sind ins entsprechende nationale Bildungssystem integriert, folgen also lokalen bzw. regionalen oder auch nationalen Lehrplänen vor Ort, weisen aber ein verstärktes Deutschangebot auf. Neben den DAS und DPS fördert die ZfA derzeit auch rund 1.100 lokale Schulen, die das sogenannte Deutsche Sprachdiplom (DSD) anbieten und daher *DSD-Schulen* genannt werden (vgl. Kiper 2015, Baumbach et al. 2022). Auch das Goethe-Institut betreut Schulen außerhalb Deutschlands. Diese werden aufgrund der dort angebotenen Prüfung „Fit in Deutsch“ *Fit-Schulen* genannt. Die Differenzierung zwischen den vom Goethe-Institut und den von der ZfA unterstützten Schulen erfolgt u. a. auch anhand der unterschiedlichen Prüfungen auf den verschiedenen Niveaustufen. Während sich das Deutsche Sprachdiplom (DSD) je nach Stufe auf die Sprachniveaus B1 oder B2/C1 konzentriert, fokussieren sich *Fit-Schulen* üblicherweise auf die Niveaustufen A1 und A2 (vgl. Hoffman, Hunold & Hoischen 2019: 430, Krumm 2021: 303 f.).

Alle vom Goethe-Institut und der ZfA betreuten Schulen sind gleichzeitig Teil der *PASCH-Initiative* (kurz für „Schulen: Partner der Zukunft“) des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland, welche die Aktivitäten verschiedener Mittlerorganisationen im Bereich der schulischen DaF- bzw.

Deutschförderung seit 2008 bündelt.⁴ Derzeit umfasst die *PASCH-Initiative* ein weltweites Netzwerk von mehr als 2.000 Schulen mit über 600.000 Deutschlernenden (vgl. AA 2020: 3, Baumbach 2023: 180). Neben den in Abbildung 1 dargestellten PASCH-Schulen werden auch weitere lokale Schulen durch das Goethe-Institut im Rahmen der sogenannten *Bildungskooperation Deutsch* (BKD) unterstützt, welche aber nicht offiziell zu den aus Deutschland geförderten PASCH-Schulen zählen (vgl. Hoffmann, Hunold & Hoischen 2019).

Die Schulen der ZfA werden dabei von etwa 1.800 Auslandsdienstlehrkräften (ADLK), Bundesprogrammlehrkräften (BPLK) und Fachberater:innen begleitet. Diese Personen werden aus Deutschland entsandt und während ihres Einsatzes von der ZfA sowohl organisatorisch, pädagogisch als auch finanziell gefördert. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeiten liegt auf der curricularen Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen sowie auf anlassbezogenen Maßnahmen und Aktivitäten für Schüler:innen (vgl. Bauer 2021, s. auch Website zum Auslandsschulwesen⁵). Das Goethe-Institut entsendet sogenannte Expert:innen für Unterricht, die im Rahmen der BKD-Initiativen die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in den jeweiligen Gastländern und an Partnerschulen vor Ort umsetzen (vgl. Hoffmann, Hunold & Hoischen 2019: 431).

Die Gesamtzahl der aus den amtlich deutschsprachigen Ländern geförderten Schulen ist im Vergleich zu Schulen ohne Förderung weltweit betrachtet eher gering. Gleichzeitig wird die besondere außenpolitische Bedeutung dieser Schulen durch die fördernden Länder betont (vgl. Ammon 2015: 960 f., Hoffmann, Hunold & Hoischen 2019: 428). So zielt beispielsweise die PASCH-Initiative auf eine „besondere Deutschlandbindung“ der Schüler:innen ab (PASCH-Webseite, zitiert nach Krumm 2021: 303) und möchte ein „nachhaltiges Interesse für Deutschland, seine Gesellschaft und Werte wecken“ (AA 2019: 9). Auch Vorteile für Unternehmen werden hervorgehoben, da „Kooperationen zwischen PASCH-Schulen im Ausland und deutschen Firmen [entstehen], die in der wachsenden Zahl von PASCH-Absolventinnen und -Absolventen gut ausgebildete potenzielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finden“ (ebd.). Maßnahmen zur Förderung des Deutschunterrichts sind daher immer auch im Zusammenhang mit einer Stärkung des fördernden Landes als attraktiver Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort zu sehen – ein Aspekt, er auf der Ebene der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der internationalen Deutschförderung kaum Beachtung findet (vgl. Krumm 2021: 67-72, Dorner 2023: 70f., Schlager in dieser Ausgabe).

⁴ Zu den Aufgabenbereichen der PASCH-Partner (Auswärtiges Amt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Goethe-Institut, Deutscher Akademischer Austauschdienst und Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kulturministerkonferenz) siehe: <https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/ueber-die-initiative.html>

⁵ https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Home/home_node.html

2.2 Ansätze und Konzepte des schulischen Deutschunterrichts

Die Vielfalt der schulischen Lehr-Lernsettings mit DaF bzw. Deutsch weltweit bedingt unterschiedliche didaktische Konzepte des schulischen Deutschunterrichts. Diese werden in DaF/Z bisher wenig systematisch diskutiert, weswegen in diesem Abschnitt eine Darstellung der zentralen Ansätze des schulischen Deutschunterrichts erfolgt, die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Während es aufgrund der Schulstandorte außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums nahe liegt, dass v. a. die Sprachaneignung des Deutschen im (DaF-)Unterricht zentral steht, wird die Sprachbildung an vielen Schulen auch mit dem Lernen von Fachinhalten und dem Erwerb von Fachkompetenzen verknüpft. Dabei wird meist der Ansatz des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (vgl. u. a. Coyle, Hood & Marsh 2010, Schart 2021) verfolgt. Wird im Kontext von DaF bzw. Deutsch beispielsweise ein naturwissenschaftliches Fach oder Musik auf Deutsch unterrichtet, sprechen einige Autor:innen auch von *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* (vgl. u. a. Haataja/Wicke 2018, Buhlmann & Fearn 2018). Vergleicht man Fachliteratur, Lehrpläne und Konzeptpapiere unterschiedlicher Schulen bzw. Schultypen (und ggf. betreuender Mittlereorganisationen), finden sich verschiedene Bezeichnungen und didaktische Konzepte, die dem CLIL(iG)-Ansatz folgen und je nach regionalem und institutionellem Kontext häufig nicht trennscharf und zu Teilen synonym verwendet werden. Allen gemeinsam ist, dass Lernende „Deutsch als ein Instrument erleben [können], das ihnen [neben der Arbeit an Fachinhalten auch] neue Sicht- und Denkweisen erschließt, das ihnen hilft, ihr Selbstverständnis weiterzuentwickeln und das es ihnen nicht zuletzt ermöglicht, gemeinsam mit anderen zu handeln“ (Schart 2024: 370). Weitere Zielsetzungen sind die Förderung von Mehrsprachigkeit, die Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Diskursfähigkeit sowie die sprachliche Vorbereitung auf deutschsprachige Berufskontexte (vgl. Leisen 2013; Buhlmann & Fearn 2018). Unterschiede zeigen sich in der Gewichtung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen sowie im Immersionsgrad (also dem Umfang des auf Deutsch durchgeführten Fachunterrichts).

In der Fachdiskussion zu CLIL hat sich in den letzten Jahren eine Betrachtung der Ansätze auf einer Art Kontinuum durchgesetzt: in eine Richtung mit dem Extrempunkt *hard CLIL-type*, zu denen die fachdominierten Konzepte zählen, und in die andere Richtung mit dem Extrempunkt *soft CLIL-type*, bei denen fremdsprachendidaktische Aspekte vordergründig sind (vgl. Schart 2024: 369). In der folgenden Visualisierung in Anlehnung an das oben beschriebene Kontinuum lassen sich verschiedene CLIL-Konzepte zwischen Fach- und Fremdsprach(en)didaktik verorten, was für die curriculare Planung ebenso wie für die (Selbst-)Verortung von Lehrkräften von Relevanz ist.

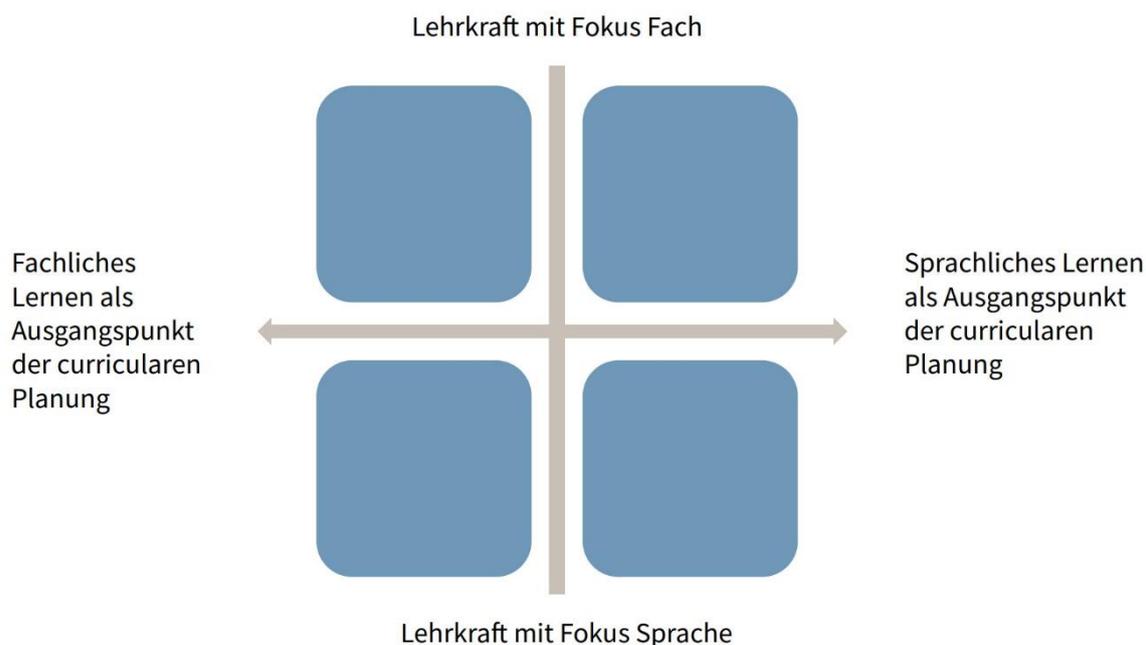


Abb. 2: CLIL-Planungsmatrix

Bezogen auf den schulischen DaF- bzw. Deutschunterricht ist der *Deutschsprachige Fachunterricht* (DFU) (vgl. Leisen 1994; 2013) im Bereich *hard-CLIL* zu verorten. Analog zum *Sprachsensiblen Fachunterricht* an Schulen innerhalb des deutschsprachigen Raums (vgl. u. a. Michalak et al. 2015, Ahrenholz, Hövelbrinks & Schmellentin 2017, Becker-Mrotzek & Woerfel 2020), erfolgen sprachliche Lehr-, Lern- und Aneignungsprozesse hier in der Struktur des Sachfachs. Dieses Konzept findet sich vorrangig im Bereich der unter 2.1 beschriebenen Auslandsschulen, die nationalen Lehrplänen eines fördernden Landes folgen, aber zum Teil auch an den DPS und DSD-Schulen (vgl. Friedland & Baumbach im Druck, Voerkel et al. 2023). Ein anderes Konzept aus dem Bereich *hard-CLIL* ist der Bilinguale (Sach-)Fachunterricht (BILI), in dem ebenso die Fachinhalte zentral stehen, der Unterricht jedoch mehrsprachig gestaltet wird (vgl. Hallet & Königs 2013). In welchem Umfang und in welchen Situationen die jeweiligen Sprachen genutzt werden, ist wiederum von Materialzugang und den Lehrkräften (mit ihren Perspektiven auf Unterricht und ihren Sprach- und Lehrkompetenzen sowohl im Fach als auch im Bereich der Sprachbildung) abhängig. Ein Beispiel in Richtung des anderen Extrempunkts (*soft CLIL-type*), ist der sogenannte *Fächerübergreifende Deutsch als Fremdsprache-Unterricht* (FüDaF) der nach Wicke & Rottmann (2015) durch die gezielte Integration bestimmter fachlicher Inhalte in den DaF-Unterricht eine Art Brücke zu BILI- und DFU-Programmen schlage. Ähnliche und andere (teil)immersive Varianten werden oft unter BILI subsumiert und finden sich in vielfältigen Ausprägungen und Unterrichtskonzepten an Schulen ohne und mit Förderung aus dem amtlich deutschsprachigen Raum.

Um bei der Vielzahl an Schulformen und Unterrichtskonzepten professionell handeln zu können, benötigen Lehrkräfte (ganz gleich, ob sie sich eher als Fachlehrkraft oder Sprachlehrkraft sehen) also differenzierte und elaborierte Lehrkompetenzen, um Lehr-Lern-Settings in ihrer Komplexität und ihr eigenes Handeln darin kritisch analysieren und reflektieren zu können. Im folgenden Abschnitt wird

aus diesem Grund und im Zusammenspiel mit der Verortung der Beiträge dieser Ausgabe die Professionalisierung der Lehrkräfte näher beleuchtet.

3 Wege der Professionalisierung – Zu den Beiträgen der dritten Ausgabe

Zur Einordnung der Beiträge bietet es sich an, zunächst zwischen der Professionalisierung von Deutschlehrenden innerhalb des nationalen Bildungskontextes und der Deutschlehrendenbildung für die berufliche Tätigkeit außerhalb des eigenen Bildungskontextes zu unterscheiden. Letzteres meint beispielsweise die Tätigkeit von in Deutschland ausgebildeten, entsandten Lehrkräften an DAS oder auch DSD-Schulen. Trotz des nachweislich großen Einflusses des professionellen Handelns der Lehrpersonen auf die Bildungserfolge der Schüler:innen (vgl. u. a. Hattie 2023) stehen diese Lehrpersonen an sog. Auslandsschulen und ihre Ausbildung bisher kaum im Fokus empirischer Arbeiten (vgl. u. a. Kühn & Mersch 2015: 199, Baumbach et al. 2022: 111). Hier knüpft der Beitrag von **Thomas Schlager** an, der in der Auseinandersetzung mit Österreichischen Auslandsschulen die Frage aufwirft, welche Themen und Kompetenzen bereits im universitären Studium (z. B. im Lehramtsstudium in Österreich) angelegt und welche insbesondere ‚vor Ort‘ und als Fort- und Weiterbildung verankert werden müssen.

Die Ausbildung entsandter Lehrkräfte an sog. Auslandsschulen findet zumeist in einem anderen Kontext als die spätere berufliche Tätigkeit statt, was eine besondere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Lehrpersonen sowie eine Sensibilität für die gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen und ihr Wirken auf das eigene professionelle Handeln erforderlich macht. Gleichzeitig bilden Auslandsschulen nur einen kleinen (und zumeist äußerst privilegierten) Teil der Schulen ab, an denen Deutsch international unterrichtet wird, wie auch im Beitrag von **Dörte Uphoff & Wadson José Mendes Cadarço** am Beispiel Brasilien deutlich wird. Für eine umfassendere Auseinandersetzung mit der Professionalisierung von Deutschlehrenden an Schulen spielt deshalb die vielfältige Aus-, Fort-, und Weiterbildungspraxis in den verschiedenen lokalen Kontexten eine besondere Rolle. Die Autor:innen dieser dritten Ausgabe der Zeitschrift KONTEXTE ermöglichen jeweils vertiefte Einblicke in die spezifischen Bedingungen und Herausforderungen in der internationalen Lehrendenbildung für Deutsch. Neben der Frage nach dem Ausbildungs- und Tätigkeitsort sind in den Beiträgen drei thematische Kernbereiche zu identifizieren, die im Folgenden genauer vorgestellt werden: die Lehr- und Lernformen in der Ausbildung von Lehrkräften (insbesondere mit Blick auf die Einbindung unterrichtspraktischer Anteile in das Hochschulstudium, s. Abschnitt 3.1), die Chancen und Hürden verschiedener Formen der Fort- und Weiterbildung im schulischen Berufsalltag (s. Abschnitt 3.2) sowie die berufliche Identität und ein (sich wandelndes) Selbstbild von Lehrkräften – insbesondere in der Auseinandersetzung mit institutionellen und politischen Rahmenbedingungen (s. Abschnitt 3.3).

3.1 Zur Ausbildung von Deutschlehrenden für die Lehrtätigkeit an Schulen

Im Bereich der Ausbildung bzw. universitären Deutschlehrendenbildung tritt insbesondere die Frage der Verankerung unterrichtspraktischer Anteile hervor (vgl. u. a. Cramer 2014: 348 f., Feike et al. 2023: 9–12). **Dörthe Uphoff & Wadson José Mendes Cadarço Mendes** zeigen in ihrem Praxisbericht am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität São Paulo (USP) und einem schulischen Sprachenzentrum im Großraum São Paulo, wie durch die digital gestützte Zusammenarbeit sowohl Schüler:innen und Studierende als auch Lehrende und Dozierende von- und miteinander lernen können. Die Studierenden konnten im Kooperationsprojekt die Aktivitäten aus einem begleitenden Seminar anwenden, d. h. selbst Unterricht planen und durchführen. Nebenbei erschlossen sie sich ihre lokale ‚Schullandschaft‘, indem neben den häufig mit Deutsch assoziierten (privaten) PASCH-Schulen im Projekt eine öffentliche Schule mit Deutschangebot im Großraum São Paulo, und somit eine neue Zielgruppe an Deutschlernenden, in den Fokus der Studierenden rückte.

Neben Kooperationsprojekten bilden Schul- bzw. Unterrichtspraktika im Lehramtsstudium eine bedeutsame Praxiskomponente. Maßgeblich ist hierbei, wie Praktika betreut und begleitet werden (vgl. Hesse & Lütgert 2020: 7 f., Schnebel 2019: 225 f.). Diesem Thema widmen sich **Valeria Wilke & María Laura Roattino** mit Blick auf das Lehramtsstudium an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba in Argentinien (in einem Praxisbericht auf Spanisch) und **Miriam Pieber** mit Blick auf das Lehramtsstudium an der Universidad de Salamanca in Spanien (in einer empirischen Studie). In beiden Beiträgen werden sowohl curricular und bildungspolitisch bedingte Herausforderungen als auch Stellenwert und Potenziale einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen schulischen und universitären Betreuenden dargestellt.

Auch **Doris Abitzsch, Sabine Jentges & Marjon Tammenga-Helmantel** beschäftigen sich mit der Thematik Ausbildung von Deutschlehrkräften in einer empirischen Studie und blicken dabei auf das Lehramtsstudium in den Niederlanden. Dabei gehen die Autorinnen sowohl auf den eklatanten Lehrkräftemangel als auch auf die Curriculumreform und Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften ein.

Vor besonderen Herausforderungen steht die Ausbildung von Deutschlehrenden dort, wo das Interesse an Deutsch stark rückläufig ist, wodurch sich die Berufsaussichten von Deutschlehrenden verschlechtern und damit auch die Studierendenzahlen ebenso wie die Zahlen der Deutschlernenden an Schulen sinken. So zeigt **Ching-Shih Huang** in seinem Praxisbericht aus Taiwan, wie eine technologieaffine Wirtschaftspolitik und die starke Förderung des Englischen das Interesse an Geistes- und Sprachwissenschaften im Allgemeinen und an Deutsch im Speziellen in Taiwan weiter sinken lassen. Auch **Nicole G. Burgoyne, Pascale LaFountain, Stefanie Ohnesorg, Susanne M. Wagner & Bianca Isabella Zárate Gonzalez** sehen sich in den USA mit sinkenden Deutschlernendenzahlen an Schulen konfrontiert; gleichzeitig wird ein zunehmender Mangel an Lehrkräften im Fach Deutsch (und in anderen Fächern) verzeichnet. In ihrem Praxisbericht wird das Projekt

„SPARK for German“ vorgestellt, das als Reaktion darauf Einblicke in die Praxis des Deutschlehrens nutzt, um unter Studierenden (und Schüler:innen) überhaupt Interesse an Deutsch und an der beruflichen Tätigkeit als Deutschlehrer:in zu wecken.

3.2 Zur Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrenden an Schulen

Einen weiteren wichtigen Aspekt der Professionalisierung von Lehrpersonen an Schulen bilden Fort- und Weiterbildungen und ihr Zusammenspiel mit dem beruflichen Alltag der Lehrenden (vgl. u. a. Hattie 2023; Lipowsky & Rzejak 2017, Thaler 2016). Dass neben zeitlichen und finanziellen Ressourcen auch die Passung von Erwartungen der Lehrkräfte und Zielen eines Fortbildungsangebots eine Herausforderung darstellen können, thematisieren **Tine De Koninck, Gorik Hageman & Goedele Laenens** ausgehend von einer Umfrage zum Fortbildungsangebot für Deutschlehrende in Flandern. Sie betonen in ihrem Praxisbeitrag die Notwendigkeit kohärenter, qualitativ hochwertiger Fortbildungsangebote für Deutschlehrende, die über das Aufzeigen neuer Unterrichtsmaterialien hinausgehen, und heben die Verantwortung von Fachverbänden und Bildungsträgern hervor, zur Vernetzung und Sichtbarkeit von Angeboten für Deutschlehrende beizutragen.

Ausgehend von der Situation an Österreichischen Auslandsschulen plädiert auch **Thomas Schlager** in seinem Werkstattbericht für systematische Fortbildungsangebote und sieht den Schwerpunkt v. a. beim ‚Deutschsprachigen Fachunterricht‘ (DFU) – ein Kernkonzept für die Unterrichtsgestaltung u. a. an Auslandsschulen, mit dem die entsandten Lehrkräfte, so Schlager, nur selten vertraut sind. Es gilt also auszuloten, wie ein sprachsensibler Fachunterricht je nach Altersstufe, Fach und hinsichtlich der äußerst heterogenen Deutschkenntnisse der Schüler:innen ausgestaltet werden sollte (s. auch Abschnitt 2.2).⁶

Entscheidend für Fort- und Weiterbildung ist die Lehrperson selbst, denn „Fortbildung ist Sich-Fortbildung oder reflexive Fortbildung“ (Raasch 2007: 488, zitiert nach Thaler 2016). Diesem Prinzip folgend bietet **Corinna Widhalm** einen Einblick in einen Deutschunterricht an einer spanischen Schule, der sich an einer machtkritischen, translingualen Pädagogik orientiert. Dabei thematisiert sie in ihrem Werkstattbericht eigene Involviertheiten in Hierarchien und vermeintliche Erwartungen an ‚guten Unterricht‘ und legt als Lehrende und Forschende auch ihre eigenen Reflexions- und Forschungsprozesse als Prozesse des (Ver-)Lernens und als Form der Weiterbildung offen.

⁶ Dass die Tätigkeit an einer Auslandsschule selbst als Teil der Lehrendenweiterbildung betrachtet werden kann, zeigt sich auch dann, wenn Lehrpersonen nach dem Auslandsaufenthalt wieder in das österreichische bzw. deutsche Schulsystem zurückkehren und dort die Erfahrungen mit *CLIL* vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit an ihrer Schule im amtlich deutschsprachigen Raum reflektieren (vgl. Krumm 2021: 313 f.).

3.3 Zum beruflichen Selbstbild von Deutschlehrenden an Schulen

Neben den verschiedenen Lehr- und Lernformen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und den damit verbunden Chancen und Herausforderungen gilt es in der Auseinandersetzung mit Professionalisierungsprozessen auch das professionelle Selbstverständnis und die berufliche Identitätsentwicklung von Lehrenden an Schulen zu berücksichtigen (vgl. u. a. Feike et al. 2023: 14 f.). Wie gehen Deutschlehrende mit den teils schwierigen oder sich plötzlich ändernden Anforderungen an ihr berufliches Handeln um? Wie wirken institutionelle und politische Rahmenbedingungen auf das professionelle Handeln der Lehrpersonen?

Eine Rahmenbedingung bilden curriculare und bildungspolitische Vorgaben für den schulischen Deutschunterricht, und insbesondere Reformen von Lehrplänen haben vielfältige Konsequenzen für Lehrende. Anhand einer explorativen Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von Deutschlehrenden in Norwegen diskutiert **Anja Pietzuch**, wie neue Anforderungen im Bereich der formativen Bewertung, die sich aus neuen landesweiten Lehrplänen ergeben, an die Deutschlehrenden kommuniziert und von ihnen wahrgenommen und umgesetzt werden. Ebenfalls mithilfe von Interviews thematisiert **Tatjana Atanasoska** in einem Werkstattbericht den Blick von Deutschlehrenden in Nordmazedonien auf Hindernisse und Herausforderungen in ihrem beruflichen Umfeld. Sie zeigt auf, wie u. a. eine zentrale Top-Down-Steuerung von Schule und Unterricht sich auf die Deutschlehrenden auswirkt und welche Handlungsspielräume Lehrende in einem solchen System dennoch wahrnehmen und für ihren Unterricht nutzbar machen. Sie verdeutlicht dabei die enge Verstrickung von wirtschaftlichen, finanziellen und politischen Aspekten in den Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts.

Ein sich wandelndes Selbstverständnis von Lehrenden wird von **Dariia Orobchuk & Khrystyna Dyakiv** fokussiert. Sie untersuchen die Transformation der beruflichen Identität von DaF-Lehrenden in der Ukraine während des russischen Angriffskrieges und rücken damit besondere Bedingungen der Professionalisierung in den Blick, die kaum zugänglich oder erforscht sind. In ihrer empirischen Studie zeigen die Autorinnen, wie die Lehrenden ihr Rollenverständnis neu bestimmen, weg von der Rolle als Wissensvermittler:innen, hin zu der als Krisenmanager:innen und Psycholog:innen, und sich im DaF-Unterricht in der Kriegszeit als Mediator:innen und Kommunikator:innen sehen.

4 Fazit und Ausblick

Lehr-Lern-Settings sind immer von sprach(en)-, kultur- und bildungspolitischen Bedingungen der regionalen und lokalen Kontexte geprägt, in denen sie verortet sind (vgl. Krumm 2021). Unterricht ist somit nie unpolitisch und jede Lehrkraft handelt folglich in vielfältigen und komplexen politischen (Macht-)Strukturen und Spannungsfeldern (vgl. Lagares 2018). Unerlässlich ist aus unserer Sicht, dass ein Bewusstsein dieser Involviertheit und die damit einhergehende Verantwortung bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen jeglicher Fächer und Schulformate angelegt und in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden und Dozierenden kontinuierlich gestärkt

wird (vgl. u. a. Dirim 2015, Feike & Widhalm 2023: 193 f.). Im DaF- bzw. in deutschsprachigem (Schul-)Unterricht weltweit kommen im Rahmen der AKBP der amtlich deutschsprachigen Länder spät- und postkoloniale Perspektiven hinzu, die bisher in der Diskussion wenig Beachtung finden (vgl. u. a. Altmayer 2018, Sampaio im Druck).

Auch die Sprachbildung im Fachunterricht ist für viele Lehrende eine besondere Herausforderung, da Kompetenzen in diesem Bereich nur selten Gegenstand der allgemeinen Lehrenden(-aus-)bildung sind. Die Beiträge dieser Ausgabe zeigen aus verschiedenen Blickwinkeln und auf unterschiedlichen Ebenen weitere Einflussfaktoren auf das berufliche Handeln als Deutschlehrende. Dringend benötigt werden hierzu weitere empirische Studien, um das Forschungsfeld zu erschließen – nicht nur mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrpersonen, sondern auch fokussierend auf weitere beteiligte Akteur:innen sowie die unterrichtliche Interaktion und die Wirkung einzelner Programme. Anhand einer besseren Datenlage ließen sich auch Implikationen hinsichtlich strategischer Entscheidungen der Sprach-, Kultur- und Bildungspolitik ableiten und so die Mitwirkung des Faches DaF/Z in diesen Prozessen stärken. Die vorliegende Ausgabe versteht sich hierfür und durch die vielfältigen Untersuchungen zur Situation der Deutschlehrenden an Schulen außerhalb der deutschsprachigen Länder als Anregung zur weiteren Diskussion.

Literaturverzeichnis

AA=Auswärtiges Amt (2019). *PASCH begeistert junge Menschen für Deutschland – weltweit*.

Abgerufen am 12.02.2024 von URL https://www.pasch-net.de/resources/files/pdf178/190521pasch_broschuere_210x297_rz2_web_barrierearm.pdf

AA=Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. Berlin.

Abgerufen am 12.02.2024 von URL <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hrsg.) (2017). *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Altmayer, Claus (2018). Wissenschaft und Praxis: Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Wegner, Anke & Dirim, İnci (Hrsg.). *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Leverkusen: Barbara Budrich, 66–86.

Ammon, Ulrich (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u. a.: De Gruyter.

Bauer, Gerd Ulrich (2021). Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler, 50–59. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_4

Baumbach, Stefan (2023). Forschendes Lernen in Schul-Universitätspartnerschaften am Beispiel des Projekts FLinKUS. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 1, 172–192. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1297035>

- Baumbach, Stefan; Friedland, Alice; Hövelbrinks, Britta; Voerker, Paul; McGrath, Katharina & Schart, Michael (2022). *Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien*. Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen). DOI: <https://doi.org/10.17901/akbp1.20.2022>
- Becker-Mrotzek, Michael, & Woerfel, Till (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 98–104. DOI: <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Coyle, David; Hood, Philip & Marsh, Do (2010). *CLIL*. Cambridge: C.U.P.
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106: 4, 344–357. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Dirim, İnci (2015). Hochschuldidaktische Interventionen: DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 299–316.
- Dorner, Andrea (2023). Teilhabe durch Sprache: Auslandsschulen. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Schweiger, Hannes; Reitbrecht, Sandra & Sorger, Brigitte (Hrsg.). *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 1: Mit Sprache handeln: Partizipativ Deutsch lernen und lehren*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 67–74. DOI: 10.37307/b.978-3-503-21102-9
- Feike, Julia; Janíková, Vera; Ohta, Tatsuya; Peuschel, Kristina; Saunders, Constanze & Schart, Michael (2023). Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen: Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 1, 1–20. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1296775>
- Feike, Julia & Widhalm, Corinna (2023). Intersektionalität – Zur Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive in DaF/Z. In: Fritz, Thomas; Sorger, Brigitte; Schweiger, Hannes & Reitbrecht, Sandra (Hrsg.) *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. DOI: <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4.17>
- Friedland, Alice & Baumbach, Stefan (im Druck). Kollaborative Materialentwicklung zur Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom im Rahmen der Zusammenarbeit der Deutschen Schule Sevilla und der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In: Mansilla Pérez, Ana & Strohschen, Carola (Hrsg.). *Formen der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im*

- Kontext der Germanistik: Gesellschaftliche und sprachliche Paradigmenwechsel*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2018). *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLLiG): Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hattie, John (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hesse, Florian & Lütgert, Will (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In: Hesse, Florian & Lütgert, Will (Hrsg.). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 7–18. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:20069>
- Hoffmann, Christian; Hunold, Cordula & Hoischen, Ina (2019). Der Fördererfolg für DaF des Programms „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter, 425–444.
- Kiper, Hanna (2015). Arbeit in der Weltgesellschaft: Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.). *Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos, 149–159.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kühn, Svenja Mareike & Mersch, Stephanie (2015). Deutsche Schulen im Ausland: Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 107: 2, 193–202. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:25922>
- Lagares, Xoán Carlos (2018). *Qual política linguística?: Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Leisen, Josef (1994). *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU): Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Sprachen.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten: Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70: 4, 379–399.

- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösler, Dietmar (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler, 25–37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_2
- Sampaio, Ivanete de Hora (im Druck). Ein Dialog zwischen Intersektionalität und Dekolonialität aus einer afrodiasporischen Perspektive. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 40: 1–2.
- Schart, Michael (2024). CLIL – fach- und sprachintegrierter Unterricht. In: Szurawitzki, Michael & Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache*. Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110690279-024>
- Schart, Michael (2021). Interaktion und Konzepterwerb im fach- und sprachintegrierten Unterricht (DaF). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 50: 1, 89–105.
- Schnebel, Stefanie (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrerbildung: Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thaler, Engelbert (2016). Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden. In: Burwitz-Meltzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 611–615. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838586557>
- Voerkel, Paul; Baumbach, Stefan; Krause Kilian, Christiane & Wilke, Valeria (2023). Bildungspartnerschaften und interinstitutionelle Zusammenarbeit: Zu Erfahrungen, Herausforderungen und Potenzialen kooperativer Ansätze in der Förderung von Deutsch und DaF-Lehrendenbildung in Südamerika. *Projekt: Revista dos professores de alemão no Brasil*, 62, 29–39. Abgerufen am 03.04.2024 von URL <https://bradlv.com.br/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-56.pdf>
- Wicke, Rainer E. & Rottmann, Karin (2015). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Angaben zur Person: Stefan Baumbach ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik und Methodik DaF/Z an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Teil des Leitungsteams der Forschungsstelle für Lehrendenbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung in DaF weltweit (FLUSS). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen reflexive Lehrendenbildung, internationale Zusammenarbeit und Bildungspartnerschaften, Mentoring, sowie empirische Unterrichts- und Schulforschung im Kontext DaF/Z & AKBP.

Kontakt: Stefan.Baumbach@uni-jena.de

Angaben zur Person: Julia Feike ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik und Methodik DaF/Z an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Mitglied der KONTEXTE-Redaktion. Ihre Interessen- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Unterrichts- und Interaktionsforschung, Professionalisierung in DaF/Z, Sprachenpolitik sowie der studienbezogenen Deutschförderung.

Kontakt: Julia.Feike@uni-jena.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360049>