

Hans-Jürgen Krumm | Universität Wien, hans-juergen.krumm@univie.ac.at

Sprachenpolitisches Engagement von Deutschlehrkräften als Voraussetzung für gelingende Mehrsprachigkeit in der Schule

1. Die Rolle der Lehrkräfte im sprachpolitischen Gefüge

Menschen lernen Sprachen, um sich zu verständigen, zugleich aber werden Sprachen genutzt, um Macht auszuüben, andere zu beeinflussen. Eine sprachpolitische Analyse fragt deshalb vor allem danach, wie und von wem Sprachen zu welchen Zwecken eingesetzt werden (sollen): Sollen die Sprachen von Minderheiten einbezogen werden? Gibt es aus der Wirtschaft sprachliche Anforderungen? Welche Werte werden mit bestimmten Sprachen verbunden?¹ Das gilt natürlich auch für das schulische Sprachenangebot. Es ist ja keineswegs selbstverständlich, welche Sprachen in Bildungseinrichtungen angeboten und für welche Sprachen Curricula und Prüfungen entwickelt werden. Dahinter steht, was wir zusammenfassend eine ›Ideologie‹ nennen können, also Vorstellungen von der Wertigkeit und Nützlichkeit von Sprachen und Sprachkenntnissen. In der offiziellen Bildungspolitik

Das Bildungswesen in vielen Ländern ist durch eine Diskrepanz charakterisiert: auf der einen Seite die offizielle Vorstellung von der einsprachigen Schule als Regel und dem Fremdsprachenunterricht als exklusivem Angebot für Schülerinnen und Schüler, und auf der anderen Seite eine durchgängig mehrsprachige Lebens- und Schulrealität, bedingt durch Globalisierung und Migration. Lehrkräfte wissen, wie viele Sprachen ihre Lernenden bereits in den Unterricht mitbringen und wie man diese Spracherfahrungen konstruktiv für den schulischen Sprachunterricht nutzen kann. Der Beitrag plädiert für ein Engagement der Deutschlehrkräfte in der Schulsprachenpolitik, um eine mehrsprachige Schule zu gestalten.

1 Vgl. u.a. Shohamy: *Language Policy*, Kap. 1; Menken/Garcia: *Negotiating Language Policies*, Kap. 2.

vieler Länder ist es nach wie vor die Ideologie der Einsprachigkeit, die das Bildungswesen prägt, verbunden mit der Vorstellung, dass es genüge, wenn über die nationale Sprache hinaus Englisch gelernt werde.² In der Regel entscheidet darüber die Politik, also die zuständigen Regierungen und Ministerien. Die jeweilige nationale Sprachenpolitik wird dann von »Mechanismen«³ oder »Agenturen«⁴ in die Praxis umgesetzt. Schule und Hochschule sowie die Lehrkräfte gehören bei einer solchen Betrachtungsweise zu diesen Mechanismen bzw. Agenturen, die die Vorgaben einer staatlichen Sprachenpolitik in die Praxis transportieren. Je nach politischer Brisanz erfolgen die sprachpolitischen Direktiven direkt, z.B. durch Gesetze und Verordnungen, oder eher indirekt über die Einrichtung von Studien für künftige Lehrerinnen und Lehrer einer Sprache, die Entwicklung von Curricula, die Zuweisung von finanziellen Mitteln o.ä.

Ein Feld besonderer sprachpolitischer Entscheidungen auf höchster politischer Ebene ist seit einigen Jahren die Immigrationspolitik: Ob eine Regierung das Erlernen der Familien- und Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten im Bildungswesen zulässt oder nicht, welche Sanktionen drohen, wenn die Landessprache nicht schnell gelernt wird, das sind in der Regel ideologische politische Entscheidungen. Während aus sprachwissenschaftlicher und sprachpädagogischer Sicht die Familiensprachen für die Bildungsentwicklung von Kindern bedeutsam sind und Lernen unter Druck nicht sehr erfolgreich ist, wird aus politischer Perspektive Gebrauch und Erlernen oft behindert bis hin zu Sprachverboten in der Schule; von Deutschprüfungen hängt in Deutschland und Österreich die Aufenthaltsberechtigung ab.⁵

Das Gefüge der Sprachenpolitik (Abb. 1) kann als ein Top-down-Prozess dargestellt werden: Die Entscheidungen werden »oben« von einer Regierung, einem Ministerium oder durch ein Gesetz vorgegeben, die Lehrerinnen und Lehrer stehen »unten« als diejenigen, die diese Vorgaben in der Praxis ausführen müssen (»Top down-Sprachenpolitik«). Die Agenturen staatlicher Sprachenpolitik, zu denen Schulen ebenso wie die Mittlerorganisationen gehören, müssen in der Regel Berichte über das vorlegen, was sie praktisch umsetzen. Aufsichtsbehörden und Ministerien können in Konfliktfällen eingreifen. So enthält z.B. das Gesetz, mit dem das Österreich Institut

2 Für das Beispiel Tschechische Republik vgl. Dovalil: *Förderung von Deutsch als Fremdsprache*, Kap. 2.

3 Terminologie von Shohamy: *Language Policy*, S. 52–58.

4 So Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 30.

5 Vgl. Fürstenau/Gomolla: *Migration und schulischer Wandel*; Krumm: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen*; Shohamy: *Language Teachers as Partners*.

	Sprachenpolitik entwickelt auf der Basis von	
(politischer) Macht	Wiss. Erkenntnissen (u.a. Ökonomie, Lern- psychologie, Linguistik)	Überzeugungen Ideologien
	Top-down- Sprachenpolitik umgesetzt durch	
Mechanismen Curricula, Tests, Lehrmaterial etc.		Agenturen Universitäten, Schulen, Volkshochschulen
offen: Gesetze, Verträge, Curricula, Prüfungen		verdeckt: Einstellungen, Sprachgebrauch, Finanzierung, Qualitätsanspruch
	implementiert durch Lehrerinnen und Lehrer	

Abb. 1: Sprachenpolitisches Gefüge⁶

eingrichtet wurde, nicht nur die Aufgabenstellungen für dieses Institut (»Durchführung von Deutschkursen auf internationalem Niveau«), sondern bestimmt, dass der Bundesminister für auswärtige Angelegenheiten in Erfüllung seines Aufsichtsrechtes »zur Wahrung außenpolitischer Interessen der Österreich Institut G.m.b.H. Weisungen im Einzelfall erteilen« kann (Österr. Bundesgesetzblatt 1996 / Nr. 54. 177. Bundesgesetz, §7.2). Die sprachpolitische Beauftragung des Goethe-Instituts durch das Auswärtige Amt der deutschen Bundesregierung wurde in einem ausführlichen Rahmenvertrag (letzte Fassung 2004) formuliert, der zwar einerseits dem Goethe-Institut Unabhängigkeit von konkreten politischen Vorgaben garantiert, andererseits aber auch politische Eingriffsmöglichkeiten fixiert:

§ 9: Schädigt ein entsandter Mitarbeiter des Goethe-Instituts nach begründeter Auffassung des Auswärtigen Amtes das deutsche Ansehen oder führt sein Verhalten zu einer Belastung der politischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Gastland oder zu dritten Ländern, so kann das Auswärtige Amt seine sofortige Suspendierung verlangen. Er ist von seinem Dienstposten abzurufen, wenn nach Prüfung

6 Nach Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 30.

des Goethe-Instituts, die eine Anhörung des Betroffenen einschließt, das Auswärtige Amt sich nicht in der Lage sieht, seine Beurteilung des Falles zu ändern.⁷

Im Schulwesen wird die Kontrolle des Unterrichts (und der Lehrkräfte) durch Schulbesuche von Inspektorinnen und Inspektoren, durch von den Lehrkräften vorzulegende Berichte und Ergebnislisten u.ä. ausgeübt.

Shohamy charakterisiert die Rolle der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang als »soldiers of the system who carry out orders by internalizing the policy ideology and its agendas as expressed in the curriculum, in textbooks«, als Soldaten des (Bildungs-)systems beziehungsweise als »servants of the system«,⁸ also als primär ausführende Organe einer vorgegebenen Sprachunterrichtspolitik. Das ist die Vorstellung von den Lehrenden als ›Apothekern‹, die die vom Arzt vorgeschriebenen Rezepte nur noch ausgeben, es ist die Vorstellung des 18. Jahrhunderts von den Lehrenden als Amtspersonen, die dafür sorgen, dass vorgegebene Richtlinien und Lehrpläne befolgt werden. Erstaunlicherweise findet sich eine entsprechende Formulierung auch noch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: »Lehrende haben die Aufgabe, offizielle Richtlinien zu befolgen, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien [...] zu benutzen, Tests zu entwickeln und durchzuführen und Schüler und Studierende auf Prüfungen vorzubereiten [...].«⁹

Heute ist für Shohamy eine solche Sprachenpolitik von oben, der die Lehrenden zu folgen haben, vor allem in den schulischen Angeboten für sprachliche Minderheiten, für Migrantinnen und Migranten, insbesondere bei zentralen Prüfungen und Tests wirksam, um eine vorgegebene Sprachenpolitik umzusetzen: Tests zeigen eher, was Lernende nicht können, erzeugen Druck und verlangen nicht diejenigen sprachlichen Fähigkeiten, die die Lernenden benötigen – ›teaching to the test‹, die Ausrichtung an den Testanforderungen statt an dem, was sprachlich gebraucht wird, ist oft die Folge. Sind Tests mit Sanktionen verbunden (z.B. hinsichtlich des Aufenthaltsstatus der Familie), so verhindern sie eine positive Lernatmosphäre.¹⁰

Diese Apotheker-Vorstellung hat wenig mit dem zu tun, was Lehrende heute erwartet, auch wenig mit der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlich Lernenden zu machen. Würde man tatsächlich Unterricht ausschließlich von ›oben‹ nach ›unten‹ planen und organisieren und

7 <https://www.goethe.de/resources/files/pdf269/rahmenvertrag_de_15jan21.pdf> (Zugriff: 9.4.2024).

8 Shohamy: *Language Policy*, S. 78 und 79.

9 *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 139.

10 Vgl. Shohamy: *Language Policy*, Kap. 6.

die Lehrenden auf die Rolle des ausführenden Organs beschränken, so fehlte ein wichtiges Korrektiv, nämlich die Praxiserfahrung der Lehrkräfte, die ja genauere Kenntnisse der Unterrichts- und Lernbedingungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler haben als diejenigen, die eventuell fern von der Praxis Curricula, Lehrmaterialien und Tests entwickeln. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Curricula im Lichte ihres Verständnisses all dessen, was die Lernenden mitbringen (sprachliches und kulturelles Verstehen, Wissen und Fertigkeiten) zu adaptieren. Ohne die aktive Einmischung der Lehrkräfte in die Schul- und Fachentwicklung, in die Erstellung von Curricula würde eine ausschließlich ›von oben‹ geplante Unterrichtswelt treten, die im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Lernenden ebenso wie zu den gesellschaftlichen Realitäten steht. Christ hat deshalb einen ›Imperativ der Einmischung‹ formuliert und zur Mitwirkung an der Sprachenpolitik aufgerufen:

Auch die Sprachenpolitik und die Ökonomie der Sprachen enthalten einen Auftrag: wir können und sollen als politische Wesen nicht nur an der Ausgestaltung der Politik und der Verfassung der Wirtschaft im Allgemeinen mitwirken, sondern auch an der Sprachenpolitik und der Ökonomie der Sprachen im Besonderen. Auch für die Sprachenpolitik und die Ökonomie gilt der (demokratische) *Imperativ der Einmischung*. Wir sind in der Politik und der Ökonomie nicht anonymen Mächten schutzlos ausgeliefert, sondern wir können und dürfen mitwirken und sollten dies tun.¹¹

Ähnlich plädiert Shohamy für die Mitwirkung der Lehrenden in der Sprachenpolitik:

I argue therefore for the involvement of teachers language education policy (LEP) making and for teachers to become active partners who bring their educational knowledge, experiences and praxis into the process. Teacher input about policies is in fact needed since it is grounded and embedded in actual practice and knowledge about language learning as manifested in real classrooms, schools and people – teachers and students. This input is needed given that most language policies originate from policy makers whose decisions about policies are driven by ideologies, politics, economics, all important dimensions, but they lack a sense of reality, i.e., whether these policy can in fact be implemented successfully.¹²

In der Praxis wird in der Tat selten eine starre nur von oben nach unten wirkende Sprachenpolitik praktiziert: Lehrkräfte werden – mit großen Unterschieden in den verschiedenen Bildungssystemen – vielfach in Projekte der Schul- und Curriculumentwicklung eingebunden. Nicht immer aber werden bei einer solchen Mitwirkung ihre Argumente und Erfahrungen ausreichend berücksichtigt: »In the rare cases when there is some representation

11 Christ: *Über Mehrsprachigkeit*, S. 47.

12 Shohamy: *Language Teachers as Partners*, S. 46.

of teachers they are rarely listened to.«¹³ So wurde z.B. bei der Entwicklung neuer Lehrpläne durch das österreichische Bildungsministerium in den letzten Jahren sowohl aus der Wissenschaft als auch von den Lehrkräften Kritik geübt: Schwer umsetzbar, unleserlich, mangelnder Praxisbezug, so lauteten einige der Vorwürfe, obwohl das Bildungsministerium betonte, auch Lehrkräfte hätten an der Entwicklung mitgearbeitet.¹⁴ In zahlreichen Analysen wird der Widerspruch zwischen einer Sprachenpolitik von oben und den Bedürfnissen des Unterrichts in einer sprachlich heterogenen, sich wandelnden Welt betont. Garcia u.a. sprechen zum Beispiel von einer »Spannung zwischen der staatlich vorgegebenen Homogenisierung und der realen Mehrsprachigkeit« in der Schule.¹⁵ Wie eine solche ›reale Mehrsprachigkeit‹ in einer Schule, die natürlich auch Verständigungssprachen braucht, aussehen kann, zeigen zahlreiche Schulprojekte.¹⁶ In einer Diskussion der indischen Schulsprachenpolitik, in der es um die Rolle des Englischen alternativ zu den regionalen und lokalen Sprachen als Unterrichtssprachen geht, betonen die Verfasser unter dem (Unter-)Titel ihres Beitrags *Ist der Lehrer nur ein Rädchen im Getriebe der Politik?*, dass die indischen Lehrkräfte diese vorgegebene Sprachenpolitik keineswegs einfach hinnehmen: »Die Lehrer sind keine unkritischen Zuschauer, die die staatliche Praxis passiv hinnehmen; sie widersetzen sich der staatlichen Politik und stellen sie in Frage [...] die Lehrer in den Klassenzimmern sind eindeutig die letzte Instanz, die über die Sprachunterrichtspolitik und ihre Umsetzung entscheidet.«¹⁷

2. Die sprachpolitische Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern

Mit dem beruflichen Selbstverständnis vieler Lehrpersonen ist nicht zu vereinbaren, nur auszuführen, was sprachpolitisch vorgegeben ist, weder im Bereich der Lernziele, noch in dem der Methoden und Materialien. Ohnehin haben sie bei der Umsetzung in die Praxis einen großen Aktualisierungsspielraum, den viele Lehrkräfte auch gezielt nutzen. Die gleichen curricularen Vorgaben, Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien können je nach Lehrperson, Zusammensetzung der Lerngruppe und Unterrichts-

13 Ebd., S. 79.

14 Vgl. Strobl: *Wunderwuzzis*.

15 Garcia u.a.: *Weaving Spaces*, S. 25; übersetzt vom Verf.

16 Vgl. u.a. die Beiträge in Gruber/Tölle: *Fokus Mehrsprachigkeit* und Purkharthofer/Flubacher: *Speaking Subjects in Multilingualism*.

17 Mohanty/Panda/Pal: *Language Policy*, S. 228; übersetzt vom Verf.

kontext im konkreten Unterricht zu sehr unterschiedlichen Interaktionen und Verläufen führen – Lehrkräfte »interpretieren«, so Woods, diese Vorgaben im Rahmen eigener »beliefs, assumptions and knowledge«, also ihrer Vorstellungen und Konzepte von Unterricht.¹⁸ Es gibt vielfältige Möglichkeiten für die Lehrenden, ihre Lernenden Sprachen auf eine motivierende und berührende Weise erfahren zu lassen und ihnen zu ermöglichen, mit der neuen Sprache auch neue Welten zu entdecken, was vielleicht in dieser Form im Lehrplan gar nicht vorgesehen ist: zum Beispiel durch die Auswahl von Themen und Texten, durch Arbeitsformen wie Projekt- und Freiarbeit, durch Projekte über das Klassenzimmer hinaus. In Erhebungen der Sprachlernmotivation wird immer wieder deutlich, dass Menschen eine Sprache nicht lernen, weil die Ziele des Curriculums sie überzeugen, weil eine Sprache nützlich ist, sondern weil eine Lehrerin oder ein Lehrer sie motivieren:

Ich begann Deutsch zu lernen, als ich 7 war und eingeschult wurde. Dank meiner Deutschlehrerin wurde Deutsch sofort zu meinem Lieblingsfach. Es machte Spaß, neue Wörter zu lernen, Lieder zu singen, spielend viel Neues zu erfahren, später mich mit der Kultur und Traditionen von deutschsprachigen Ländern vertraut zu machen. Und schon als Kind wusste ich: ich möchte mal unbedingt alle deutschsprachigen Länder besuchen und Deutschlehrerin werden. Beide Träume wurden wahr. Deutsch hat mir ermöglicht, neue Welten zu entdecken, meine Kenntnisse zu erweitern.¹⁹

Den Zugang junger Menschen zu Sprachen zu ebnet, sie zu motivieren, eine Sprache wertzuschätzen, die Lernenden für andere Länder und Kulturen zu interessieren und ihnen zur Entdeckung neuer Welten zu verhelfen, gehört zu den sprachpolitisch bedeutsamen Aufgaben von Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern.

Allerdings sind die Möglichkeiten, korrigierend in die offizielle Sprachunterrichtspolitik einzugreifen, eigene Wege zu gehen oder gute Bedingungen für einen erfolgreichen Unterricht zu schaffen, begrenzt; das gilt insbesondere für Fragen des Stellenwerts des Deutschen, für eine ausreichende Zahl von Unterrichtsstunden und eine ausreichende Zahl von ausgebildeten Lehrkräften. Die pädagogische Literatur zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern berichtet immer wieder von Ohnmacht bzw. Resignation, weil Lehrende es nicht schaffen, Unterricht so zu gestalten, wie sie es sich vorstellen. Neben Schulbürokratie, zu großen Klassen und zu wenig Unterrichtsstunden wird als eine der Ursachen die Tatsache betont, dass Lehrende allein zu wenig

18 Woods: *Teacher Cognition*, Kap. 8. Vgl. auch Caspari: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*, Kap. 2.3.

19 Aus dem Projekt *99 Gründe Deutsch zu lernen*. ÖDaF im Auftrag des IDV, 2017. <https://www.oedaf.at/dl/tLLpJKJMLmJqx4kJK/99Grunde_web_pdf> (Zugriff: 15.12.2023).

Möglichkeiten, zu wenig Macht und Einfluss haben, auf die Schulgestaltung einzuwirken: »Lehrer sind ›Einzelkämpfer‹, wenn auch nicht freiwillig.«²⁰

Die Entwicklung von Schulen zu sprachoffenen, sprachsensiblen Einrichtungen, in denen auch der Deutschunterricht mit genügend Unterrichtsstunden entfaltet werden kann, findet nicht im luftleeren Raum statt und ist nicht durch eine einzelne Lehrperson zu bewältigen. Schließlich geht es auch um das Überwinden eingebrannter Sprachideologien und Widerstände. Der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin braucht Verbündete, die sie unterstützen.

3. Fachverbände als aktive Akteure in der Sprachenpolitik

Der deutsche Fachverband Moderne Fremdsprachen (FME, heute: Gesamtverband Moderne Fremdsprachen) hielt bereits 1973 in einer Beschreibung der *Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers* fest:

Der Fremdsprachenlehrer muß in Kenntnis der Erwartungshaltung der Gesellschaft gegenüber seinem Beruf ein eigenes Rollenverständnis entwickeln und dadurch seinerseits auf die Erwartungshaltung der Gesellschaft einwirken. Das bedingt folgende Tätigkeiten:

1.1 Lektüre

1 der bildungspolitischen, bildungstheoretischen und curriculumtheoretischen Literatur;
2 der für den eigenen Unterricht verbindlichen und fachverwandten Rahmenrichtlinien und Curricula;

3 der beamten- und schulrechtlichen Vorschriften.²¹

Wichtige Ziele und Aufgaben der Sprachenpolitik einer Schule wie die Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen der Lernenden, die Ausgestaltung der Mehrsprachigkeit über das Klassenzimmer hinaus, angemessene Stundenzahlen u.ä. sind Aufgaben, die eine Lehrperson alleine allerdings kaum durchsetzen kann. Zumindest drei Gruppen von Mitspielenden braucht es für eine erfolgreiche Sprachenpolitik ›von unten‹:

1. Die Schülerinnen/Schüler und ihre Eltern: Die Kinder bringen Sprachen mit und reagieren darauf, was sprachlich in der Schule passiert. Eltern können gewonnen werden, schulische Projekte zu unterstützen und sich auch in der Öffentlichkeit für die Verbesserung der Lernbedingungen einzusetzen.

2. Die Institution Schule: Damit ist das Sprachenregime gemeint, wie es von der Leitung verantwortet wird: Wie geht die Schule mit Sprachen um? Welche Einstellung zu Sprachen herrscht? Wie unterstützt die Schulleitung

20 Dünser: *Warum Schule nicht gelingen kann*, S. 201.

21 Fachverband Moderne Fremdsprachen: *Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers*, S. 195f.

die Arbeit der Deutschlehrkräfte? Welche Mehrsprachigkeitsstrategie wurde oder wird entwickelt? Welche Rolle spielen die Sprachen / der Deutschunterricht in den Lehrerkonferenzen? Kommuniziert die Schule die Rolle der Sprachen über ihr Leitbild nach außen? Welche Sprachen sind sichtbar, hörbar? Jammert die Einrichtung über sprachliche Heterogenität oder betont sie ihren Sprachenreichtum als einen Schatz, den man heben kann, nach innen und nach außen? Gibt es das, was wir als ein Gesamtsprachenkonzept oder Gesamtsprachencurriculum bezeichnen? Die Lehrkräfte für alle Sprachen an einer Schule sollten sich zusammentun, um eine ›Lobby‹ für Sprachen zu bilden.

3. Die umgebende Gesellschaft: Wie vielsprachig ist der Ort, die Region, welche Sprachen hört man in der Öffentlichkeit, in den Medien? Ist das öffentliche Klima sprachenfreundlich oder muss Überzeugungsarbeit für Mehrsprachigkeit geleistet werden? Gibt es Kontakte zwischen der Bildungseinrichtung und Gruppierungen von Migranten und Geflüchteten oder NGOs vor Ort und mit den Medien? Gibt es in der Stadt einen lokalen Sprachenrat? Die Leitung und das Kollegium der Schule sollten einbeziehen, welche Sprachen öffentlich wertgeschätzt werden und wo Vorurteile oder Unkenntnis herrschen. Sie sollten versuchen, die örtlichen Medien für Berichte über Sprachenprojekte zu interessieren. So ist z.B. denkbar, dass von einem Auslandsaufenthalt zurückkehrende Schülerinnen und Schüler zu einer ›Pressekonferenz‹ einladen, um über ihre Auslandserfahrungen zu berichten und den Wert des Deutschlernens damit zu illustrieren.

Statt des sprachenpolitischen Einzelkämpfers bzw. der sprachenpolitischen Einzelkämpferin braucht es also ein **Zusammenspiel von Innen und Außen**: Kooperiert die Deutschklasse oder die Schule eventuell mit NGOs oder Firmen und Behörden, um Zugang zu neuen Sprachfeldern zu gewinnen, werden also auch institutionelle Grenzen überschritten?

Und es braucht ein **Zusammenspiel von oben und unten**: Ermutigt eine Schulleitung fächerübergreifende Sprachenprojekte, stärkt sie Pädagoginnen und Pädagogen den Rücken und setzt Signale für die Kinder und deren Eltern, aber auch für die Lehrenden? Prägt die Leitung die Einstellung zu Sprachoffenheit und Sprachengerechtigkeit, dann fühlen sich auch Pädagoginnen und Pädagogen ermutigt auszuprobieren, zu experimentieren, ihren Lernenden Mehrsprachigkeit zuzutrauen. Wichtig wäre es auch, Lehrkräfte der anderen Fremdsprachen einzubeziehen, damit sich die einzelnen Sprachunterrichtsfächer nicht gegenseitig schwächen.²²

22 Vgl. Krumm: *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht?*, S. 50; Krumm: *Vom Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität*, S. 40ff.

Bereits in seiner Tätigkeitsbeschreibung von 1973 formuliert der FMF die »Mitarbeit durch Mitgliedschaft (in Berufs- und Fachverbänden), Besuch von Kongressen und Tagungen« als Voraussetzungen dafür, dass Lehrkräfte ihre schul- und unterrichtsgestaltenden Aufgaben erfüllen können und fordert zur »Auseinandersetzung – durch Diskussion, schriftliche Stellungnahme, publizistische Tätigkeit, Manifestation –« mit den curricularen Entwicklungen und der behördlich vorgegebenen Schulsprachenpolitik auf.²³

Die Fachverbände im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verstehen sich in diesem Sinne durchweg auch als sprachpolitische Akteure, haben sie doch die Erkenntnis gewonnen, dass die gebündelten Stimmen aller Lehrkräfte einer Region, eines Sprachfachs politisch mehr erreichen als Einzelne oder kleinere Gruppen von Lehrkräften.²⁴ Der Internationale Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) ist von Anfang an als eine sprachpolitische Interessenvertretung der Deutschlehrkräfte gegründet worden.²⁵ Insofern war und ist es konsequent, dass die Tagungen des IDV in der Regel mit der Formulierung von sprachpolitischen Thesen enden und der IDV eine eigene sprachpolitische Kommission eingerichtet hat.²⁶ Die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer kann also heute wählen, auf welcher Ebene er oder sie die sprachpolitischen Aktivitäten ansiedelt und wo er oder sie Verbündete für die konkreten Anliegen sucht, auf der Ebene der eigenen Schule oder darüber hinaus in der Region oder im eigenen Land (vgl. unten, Abschnitt 4). Auf diese Weise kann eine ›Sprachenpolitik von unten‹ tatsächlich dazu beitragen, dass sich Unterricht und Schule weiterentwickeln.

Zu den wichtigen Erkenntnissen und Erfahrungen, die Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer Praxis und ihrer Kenntnis der Sprachentwicklung von Lernenden einbringen können, gehören nach meiner Einschätzung vor allem die folgenden Aspekte:

- die Erkenntnis, dass Sprachen nicht isoliert voneinander existieren, sondern sich begegnen und mischen, was bedeutet, dass auch der Deutschunterricht Sprachbegegnungen ermöglichen und Sprachmischungen nutzen kann;²⁷
- die Erkenntnis, dass das erste Ziel des Sprachunterrichts nicht das Niveau der Muttersprachlerin oder des Muttersprachlers sein

23 Fachverband Moderne Fremdsprachen: *Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers*, S. 195.

24 Vgl. Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Kap. 15.

25 Vgl. Sorger: *Der Internationale Deutschlehrerverband*.

26 IDV – Sprachenpolitische Kommission. <<https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission>> (Zugriff: 15.12.2023).

27 Anstatt: *Mehrsprachigkeit*; Garcia/Wei: *Translanguaging*.

muss, sondern die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, alle ihr sprachlichen Ressourcen zu mobilisieren, um Kommunikation zu ermöglichen;²⁸

- die Erkenntnis, dass Sprachenlernen umso erfolgreicher ist, je mehr es den Lernenden ermöglicht, mit neuen Sprachen auch neue Sprachwelten zu entdecken.

Die Europäische Union fasst die sprachlichen Mindestanforderungen in einer globalisierten Welt in der Formel ›Muttersprache + mindestens 2‹ zusammen; selbst Länder wie Indien, in denen Englisch eine etablierte Verständigungssprache ist, setzen auf eine ›3-Sprachen-Formel‹. Mehrsprachigkeitskompetenz geht also über Englisch hinaus – das gilt ganz besonders für Länder, die an viele anderssprachige Länder grenzen und deren Nationalsprache(n) keine große Reichweite haben. Mehrsprachigkeitskompetenz schließt Sprachoffenheit und Sprachlernbereitschaft auch jenseits der Schulzeit ein.²⁹

4. Sprachenpolitische Aktionsfelder für Lehrerinnen und Lehrer

4.1. Der eigene Deutschunterricht

Wie eingangs bereits betont, haben Lehrerinnen und Lehrer mit ihren konkreten Unterrichtserfahrungen und Kenntnissen der Lernenden ein Erfahrungs- und Handlungswissen erworben, ohne das Unterricht nicht sinnvoll zu gestalten wäre. Eine Einmischung der Lehrkräfte in Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung ist deshalb geradezu Voraussetzung dafür, dass Unterricht erfolgreich ist. Sprachenpolitische Einmischung der Lehrenden sollte deshalb dort einsetzen, wo dieses Erfahrungs- und Handlungswissen in besonderer Weise zum Tragen kommen kann – auf der konkreten Unterrichtsebene. Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Krumm und Reich (2011) enthält in den Abschnitten »Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen«, »Wissen über Sprachen« und »Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen« jeweils Lernzielformulierungen und Beispiele für die Entwicklung von Sprachenbewusstheit und sprachenspolitischen Einsichten für die Lernenden, wobei es auf den ersten Schulstufen eher um erkundende Fragestellungen geht, auf höheren Schulstufen dann auch gezieltes Wissen über sprachenspolitische Entwicklungen erarbeitet wird.

28 Reich/Krumm: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*.

29 Vgl. Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Kap. 7.

Ich illustriere dies am Beispiel der Schulstufen 5/6 (jeweils kurze Auszüge aus dem *Curriculum Mehrsprachigkeit*):

Ziele für beide Schulstufen:

Die Schüler und Schülerinnen verfügen über Kenntnisse, Begriffe und Einsichten, die es ihnen ermöglichen, ihre sprachlichen Ressourcen bewusst einzusetzen und Fragen der (gesellschaftlichen) Vielsprachigkeit und der (persönlichen) Mehrsprachigkeit in einer fachlichen Weise zu bearbeiten.

Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt:

Die Schülerinnen und Schüler achten bewusst auf die Sprachen, denen sie in öffentlichen, medialen und privaten Kontexten begegnen.

Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen:

Sie können die Minderheitensprachen [im eigenen Land] und mehrere Herkunftssprachen von Migranten benennen und ansatzweise mit historischen Prozessen in Verbindung bringen. Sie können den Begriff der Sprachminderheit umschreiben.

Sprachenpolitische Fragestellungen lassen sich sehr gut mit den kommunikativen Aufgaben und der Schaffung von Sprachenbewusstheit im Deutschunterricht verbinden. In Klassen, deren Schülerinnen und Schüler selbst verschiedene Sprachen mitbringen, liegt es besonders nahe, diese Ausgangssituation bewusst zu bearbeiten.

4.2. Die eigene Schule als sprachenpolitisches Arbeitsfeld

Die eigene Schule stellt ein zentrales Arbeitsfeld für sprachenpolitische Aktivitäten dar. Voraussetzung dafür ist die Zusammenarbeit im Kollegium, insbesondere derjenigen Lehrkräfte, die Sprachen unterrichten. Ausgangspunkt könnten Fachkonferenzen sein, die dem Thema Sprachen gewidmet und zum Ausgangspunkt eines entsprechenden Leitbildes oder Schulprogramms mit dem Schwerpunkt Sprachen werden. Wichtig dabei ist, dass die Lehrkräfte der verschiedenen Sprachen nicht gegeneinander arbeiten, sondern gemeinsam das Ziel einer ›mehrsprachigen Schule‹ anstreben. Der Europäische Tag der Sprachen (vgl. unten, Abschnitt 4.3.) bietet sich als Beginn solcher gemeinsamen Projekte an. Sinnvoll wäre es auch, wenn eine Kollegin oder ein Kollege bereit wäre, als ›Ombudsperson für Sprachen‹ an der Schule zu fungieren, also sich um den regelmäßigen Austausch zu kümmern, die Willensbildung im Hinblick auf die weitere Schulentwicklung zu planen, aber durchaus auch für die Lernenden und ihre Eltern als Ansprechperson bei Sprachfragen zu dienen.

Eine solche Zusammenarbeit kann dazu führen, das Gegeneinander der Sprachen an einer Schule zu überwinden und den Gedanken der Mehrsprachigkeit zu verstärken. Dabei ist es wichtig, auch die Schulleitung für diese Zielsetzung zu gewinnen.

4.3. Die Schule in der Stadt bzw. Region

Deutschunterricht findet ja nicht im luftleeren Raum statt – es wäre also wichtig, auch nach außen, im Schulumfeld bis hin zu den lokalen Medien, zu kommunizieren, wie eine Schule zur Mehrsprachigkeit beiträgt. In Zusammenarbeit mit NGOs, mit öffentlichen Bibliotheken, Museen o.ä. kann ein Bewusstsein für den Wert von Sprachen und Sprachenvielfalt erzeugt werden. Es geht um die Sichtbarkeit dessen, was Sprachen leisten können. Auch für die Lernenden ist es gut, wenn sie erkennen, dass ihre Lernsprache Deutsch auch außerhalb des Klassenzimmers existiert, gebraucht und anerkannt wird. In Europa hat sich eingebürgert, insbesondere am vom Europarat und der Europäischen Union eingerichteten Europäischen Tag der Sprachen³⁰ öffentlich für Sprachen und für sprachpolitische Forderungen aufzutreten; inzwischen werden ähnliche öffentliche Sprachentage auch in anderen Ländern und Kontinenten organisiert.

4.4. Die nationale Sprachenpolitik

Spätestens, wenn es um die nationale Ebene geht, um Einfluss auf Gesetzesvorhaben, landesweite Lehrpläne, auf die Stundenzahlen u.ä., ist der nationale Verband (der Deutsch- bzw. Fremdsprachenlehrenden) gefragt; hier wird ein Verband mit vielen Mitgliedern eher gehört als Einzelpersonen. Ein gutes Beispiel liefert der Kroatische Deutschlehrerverband, der gemeinsam mit den Lehrerverbänden anderer Sprachen Schüler, Schülerinnen und Studierende dazu einlädt, sich mit selbstgedrehten Videos in Deutsch, Französisch, Italienisch oder Spanisch an einem Wettbewerb zum Europatag im Mai 2024 zu beteiligen – das Motto für die Deutschlernenden formuliert der Verband so: »Entdeckt eure vielfältigen Talente und lasst uns zusammen Mehrsprachigkeit mit Deutsch gestalten!«³¹ Solche Projekte können die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für den Gewinn durch Mehrsprachigkeit wecken.

4.5. Internationale Perspektiven

Wenn ein nationaler Deutschlehrerverband in Abstimmung mit einem internationalen Verband wie dem Internationalen Verband der Deutsch-

30 *Europäischer Tag der Sprachen*. Europarat, 26.9.2023. <<https://www.coe.int/de/web/portal/26-september-european-day-of-languages>> (Zugriff: 9.4.2024).

31 Kroatischer Deutschlehrerverband. <<https://www.kdv.hr/?p=2490>> (Zugriff: 9.4.2024).

lehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) auftritt, erhöht sich das Gewicht der eigenen Stimme. Die internationale Zusammenarbeit kann den Unterricht für die Lernenden und ihre Eltern mit mehr Bedeutung versehen. Vielleicht kann eine Städte- oder Schulpartnerschaft genutzt werden, um den eigenen Deutschunterricht zu ›internationalisieren‹.

Es ist meines Erachtens ein besonderes Verdienst des IDV, dass er diese sprachenpolitische Perspektive in den letzten Jahren kontinuierlich gestärkt und die nationalen Verbände zu sprachenpolitischem Handeln angeregt hat.³² Zusätzlich bieten sich bestehende Plattformen und Netzwerke an – exemplarisch seien zwei solcher Netzwerke genannt:

- a) die von der deutschen Bundesregierung geförderte PASCH-Initiative der deutschen Mittlerorganisationen;³³
- b) das Europäische Fremdsprachenzentrum (ECML / EFSZ),³⁴ das u.a. ein Netzwerk zur Entwicklung von Gesamtsprachencurricula entwickelt hat.³⁵

5. Ausblick

Als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind wir zugleich auch Expertinnen und Experten in Sprachenfragen über Deutsch hinaus. Schließlich haben wir es im Deutschunterricht immer mit mehrsprachigen Kontexten, mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu tun. Es bedarf meines Erachtens einer übergreifenden Qualifikation aller Lehrkräfte, zumindest aber der Sprachlehrkräfte dafür, dass Sprachen beim Lernen in allen Bildungsprozessen eine wichtige Rolle spielen und dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie eine bestimmte Sprache lernen, damit zugleich auf die Mehrsprachigkeit der Welt vorbereitet werden müssen.³⁶

Reich und Krumm haben für das Thema Mehrsprachigkeit Aus- und Fortbildungsmodule vorgeschlagen, um diese Thematik in der Aus- bzw.

32 *Handreichung – Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände. Leipzig 2019 / München 2020.* IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V. <<https://idvnetz.org/handreicherung-spk>> (Zugriff: 9.4.2024).

33 Siehe das Internetangebot PASCH-net (<www.pasch-net.de>) der Initiative »Schulen: Partner der Zukunft« (Zugriff: 9.4.2024).

34 European Centre for Modern Languages of the Council of Europe / Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (vgl. <<https://www.ecml.at>>).

35 Entstanden im Rahmen eines Projekts des ECML (»PlurCur – Towards whole-school language curricula«). Vgl. Allgäuer-Hackl et al.: *MehrSprachen? PlurCur!*

36 Vgl. Wegner/Vetter: *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen.*

Fortbildung zu verankern.³⁷ Am Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum wurde eines der Module für die Aus- und Fortbildung als Rahmenmodell »Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden« ausgearbeitet (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum 2014). Das Europäische Fremdsprachenzentrum führt zahlreiche Projekte durch, die Lehrenden helfen sollen, Mehrsprachigkeit in die Schulen ihrer Länder curricular zu integrieren (vgl. oben, Abschnitt 4.5. b). Aber es wäre wünschenswert, wenn noch spezifischere Module für Sprachenpolitik Eingang in die Aus- und Fortbildung fänden. Mit der *Handreichung – Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände*³⁸ hat die sprachenpolitische Kommission des IDV einen ersten Schritt in diese Richtung getan.

Die Vorbereitung der Lernenden auf eine globale, mehrsprachige Weltgesellschaft gehört zu den wichtigen Aufgaben aller Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – es bedarf diese Arbeit einer nachhaltigen Unterstützung.

Europa ist ein Kontinent, in dem Frieden und Zusammenhalt nur möglich sind, wenn die verschiedenen Sprachgemeinschaften friedlich koexistieren. Die Bürger und Bürgerinnen eines Landes können die bestehende persönliche und berufliche Mobilität nur nutzen, wenn entweder die eigene Sprache auch in anderen Ländern verstanden und gesprochen wird, oder aber er oder sie, wenn sie in einer Sprachgemeinschaft mit weniger verbreiteten Sprachen leben, (mehrere) andere Sprachen beherrschen. Europa hat sich bisher zu Recht geweigert, eine einzige Sprache zur allgemein verbindlichen »Europasprache« zu erheben, denn das würde ein politisches und wirtschaftliches Machtgefälle und Sprachenstreit bedeuten, wie es viele Sprachenkonflikte in der Welt zeigen. Schon 1815, als die europäischen Staaten sich gegen eine europaweite Diktatur Napoleons erhoben, schloss der bairische Germanist Johann Andreas Schmeller seine Abhandlung *Soll es eine allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben?* mit dem Aufruf: »Also, so wie keine Weltherrschaft auch keine Weltsprache!«³⁹

37 Vgl. Reich/Krumm: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*, S. 184–192.

38 Vgl. Anm. 32.

39 Schmeller: *Soll es eine allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben?*, S. 38.

Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (Hgg.): *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.
- Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2007.
- Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. *Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014. <https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf> (Zugriff: 15.12.2023).
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr 2003.
- Dovalil, Vít: *Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen*. In: *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hgg. Ulrich Ammon, Gabriele Schmidt. Berlin, Boston: De Gruyter 2019, S. 701–718.
- Dünser, Christine: *Warum Schule nicht gelingen kann. Die Ohnmacht der Schüler, Lehrer, Eltern und Schulpolitik*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media 2012.
- Christ, Herbert: *Über Mehrsprachigkeit*. In: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Hgg. Ingrid Gogolin, Ursula Neumann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 31–49.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen: *Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers*. »Neusprachliche Mitteilungen«, Jg. 26 (1973), Nr. 4, S. 194–198.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hgg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- Garcia, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove; Torres-Guzman, Maria: *Weaving Spaces and (De) constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined*. In: *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Hgg. dieselben. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 2006, S. 3–47.
- Garcia, Ofelia; Wei, Li: *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan 2014.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Europarat 2001.
- Gruber, Oliver; Tölle, Michael (Hgg.): *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa*. Wien: ÖGB 2022.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien*. In: *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. Hgg. Günther Schneider, Monika Clalüna. München: Iudicum 2003, S. 39–52.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. »ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«, Jg. 24 (2008), Nr. 2, S. 7–15.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Vom Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler: Sprachensensible Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. In: *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Hgg.

- Marianne Hepp, Martina Nied Curcio. Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici 2018, S. 37–50.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2021.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H.: *Curriculum Mehrsprachigkeit*. »Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)«, 2011. <<https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>> (Zugriff: 15.12.2023).
- Menken, Kate; Garcia, Ofelia (Hgg.): *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. New York, London: Routledge 2010.
- Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Pal, Rashim: *Language Policy in Education and Classroom Practices in India. Is the Teacher a Cog in the Policy Wheel?* In: *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. Hgg. Kate Menken, Ofelia Garcia. New York, London: Routledge 2010, S. 211–231.
- Purkarthofer, Judith; Flubacher, Mi-Cha (Hgg.): *Speaking Subjects in Multilingualism. Biographical and Speaker-centred Approaches Research*. Bristol: Multilingual Matters 2022.
- Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann 2013.
- Schmeller, Johann Andreas: *Soll es e i n e allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben?* Kempten: Dannheimer 1815.
- Shohamy, Elana: *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. Abingdon, New York: Routledge 2006.
- Shohamy, Elana: *Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?* »Íkala Revista de Lenguaje y Cultura«, Jg. 14 (2009), Nr. 22, S. 45–67.
- Sorger, Brigitte: *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag 2012.
- Strobl, Thomas: *Wunderwuzzis und unleserlich verfasste Lehrpläne*. »schule.at. Mein digitales Schulportal«, 20.9.2022. <<https://www.schule.at/serien/edustories/detail/wunderwuzzis-und-unleserlich-verfasste-lehrplaene>> (Zugriff: 15.12.2023).
- Wegner, Anke; Vetter, Eva (Hgg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress 2014.
- Woods, Devon: *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- 99 Gründe Deutsch zu lernen. ÖDaF im Auftrag des IDV, 2017. <https://www.oedaf.at/dl/tLLpJKJMLmJqx4kJK/99Gruende_web_pdf> (Zugriff: 15.12.2023).