

Die Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern in Lateinamerika: Anforderungen und Rahmenbedingungen

Ulrich Bauer

Die Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern für das Deutsche in Lateinamerika¹ ist gekennzeichnet durch die große Ferne von deutschsprachigen Ländern, durch das weitgehende Fehlen von Deutsch an den öffentlichen Schulen und durch die Verfestigung vielfach ungenügender und historisch eher zufällig entstandener Ausbildungsformen, die aufeinander keinen Bezug nehmen.

Die Zulassungsbedingungen, ebenso wie die gesetzten Ziele sind sprachlich wie fachlich von Institution zu Institution höchst unterschiedlich, weshalb bei einer länderübergreifenden Beschreibung eine „lateinamerikanische Situation“ eigentlich gar nicht ausgemacht werden kann.

Zugleich ist diese Ausbildungssituation aber in den letzten Jahren auch gekennzeichnet durch große Fortschritte und enorme Anstrengungen. Dies zeigt sich etwa in der Schaffung eines grundständigen Studienganges für Deutsch als Fremdsprache in Mexiko (mit einem Umfang von etwa 3500 Stunden)² (LOBERMEYER 2004), in der Schaffung eines Aufbaukurses in Venezuela (mit einem Umfang von etwa

¹ Hier beziehen wir uns sowohl auf (in der Regel modernere) grundständige Ausbildungen im engeren Bereich Deutsch als Fremdsprache (1. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“ – Buenos Aires, Argentinien; 2. Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) an der Unisinos – São Leopoldo/RS, Brasilien; 3. Instituto de Formación Docente de las Colonias Mennonitas del Paraguay – Chaco, Paraguay; 4. Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras Acatlán an der UNAM – Mexiko-Stadt, Mexiko), auf deutlich kürzere Aufbaustudien (zukünftig Venezuela), auf die einzigen beiden germanistischen Studiengänge (USP in São Paulo, Brasilien und UNAM in Mexiko-Stadt, Mexiko), sowie auf die sehr disparate Landschaft von etwa zwei Dutzend kleineren Kursen und „Diplomen“ der unterschiedlichsten Art.

² Alle hier gemachten Angaben bezüglich des Ausbildungsumfanges beziehen sich auf die fachliche und *nicht* auf die sprachliche Ausbildung. Es wird bei diesen Angaben davon ausgegangen, dass das Hinzurechnen der sprachlichen Ausbildung zum Studiumumfang eher ein unlauterer Trick zum „Schönrechnen“ ungenügender Angebote ist als eine ernsthafte Angabe. Sprachliche Ausbildung wird durch eine Sprachprüfung im Rahmen der jeweiligen Zulassung zur Ausbildung abgefragt und kann selbstverständlich je nach Vorkenntnissen von Null (bei Muttersprachlern) bis weit über 2000 Stunden (bei schlechtem Deutschunterricht für Interessenten mit wenig Fremdsprachenerfahrung) schwanken.

1100 Stunden) (KOROSCHETZ/TSCHIDA 2005), in der nachhaltigen Unterstützung der Zentralstelle für die Auslandsschulen (ZfA), unter anderem für das Lehramtsstudium in Paraguay (mit ca. 5500 Stunden), und nicht zuletzt durch das enorm ambitionierte Projekt der Universität Leipzig zur Schaffung eines gemeinsamen Masterstudienganges für Deutsch als Fremdsprache (mit Brasilien, Argentinien, Mexiko und möglicherweise Chile).

Die Situation ist ferner gekennzeichnet durch eine stark schwindende Attraktivität der traditionellen Germanistik – vor allem auch nach dem biografisch-generationalen Verschwinden der Exilgermanistik – und durch ein rasch wachsendes Interesse an Deutsch aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gründen. Dies wird in Europa bisher kaum wahrgenommen, weil sich hier mit Blick auf Länder wie Frankreich oder Polen ein Bild der Auslandsgermanistik und des Deutschen als Fremdsprache halten kann, das eher an Hölderlin als an der Befähigung zur internationalen Zusammenarbeit in Wirtschaft und Politik orientiert ist (STICKEL 2003).

Schließlich ist die Situation der Ausbildung in Lateinamerika gekennzeichnet durch eine zunehmend bessere Zusammenarbeit der einzelnen Deutschlehrerverbände, wie sie sich einerseits in der gemeinsamen Fachzeitschrift *DaF-Brücke* und andererseits im Ersten Lateinamerikanischen Fachkongress 2006 in Brasilien ausdrückt. Die vergleichsweise sehr homogene sprachliche Situation mit brasilianischem Portugiesisch in Brasilien und Spanisch in allen anderen für den DaF-Bereich wichtigen Ländern der Region wird in Zukunft eine noch engere Zusammenarbeit ermöglichen – etwas, das in anderen Regionen der Welt so nicht möglich ist.

Im Folgenden sollen thesenhaft einige Aspekte dargestellt werden, die die Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern in Lateinamerika charakterisieren. Einige dieser Aspekte treffen gewiss auch in anderen außereuropäischen Kontexten zu, andere sind jedoch eher typisch für Lateinamerika. Die Aufzählung ist unvollständig und in der Formulierung stark verkürzt.

1) Germanistik – DaF: Es ist gesagt worden, dass die Unterscheidung zwischen Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache bald nur noch eine strategisch bedingte Etikettierung sei (TSCHIRNER 2006). Dies trifft so in Lateinamerika (noch) nicht zu, da die beiden germanistischen Studiengänge an der USP in São Paulo und an der UNAM in Mexiko-Stadt vor allem auf Literatur orientiert sind, wobei im Falle Mexikos jegliche (sic) Aspekte eines aktuellen Deutschlandbildes fehlen und auch im brasilian-

nischen Studienplan davon nicht viel zu erkennen ist. Insofern sind die vier DaF-Studiengänge in Brasilien, Argentinien, Paraguay und Mexiko moderner ausgerichtet.

2) Terminologie: Die Fachdiskussion ist vielfach dadurch gekennzeichnet, dass sich Teilnehmer einmischen, die dafür nicht qualifiziert sind. Da jedoch in den Philologien (im Unterschied etwa zu Chemie) viele Fachbegriffe genau so klingen wie Alltagsbegriffe, wenngleich sie anders definiert sind, glauben vielfach zum Beispiel Hochschulpolitiker ohne jeglichen philologischen Hintergrund, in Fachgespräche einsteigen zu können. Bisweilen geschieht das auch mit Forderungen nach weniger intensiven Ausbildungen.

3) Dilettanten: Man kann in Fachdiskussionen in Lateinamerika vielfach den Eindruck gewinnen, jeder Jurist, der bereits eine Fremdsprache spricht und auf einer einflussreichen Stelle sitzt, halte sich für einen qualifizierten Diskutanten zum Thema „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“. Das gilt leider oftmals auch für deutsche Institutionen, wobei im Umkehrschluss ein gutes Gerechtigkeitsgefühl von Philologen anscheinend noch nicht dafür qualifiziert, bei der Ausbildung von Strafrechtlern oder Verfassungsjuristen mitzureden.

4) Prestige: Da an vielen Hochschulen die Sprachabteilungen Sprachkurse für Hörer aller Fachbereiche anbieten (und darüber hinaus dieselben Lehrkräfte auch oft außeruniversitär tätig sind), hat die Ausbildung der Lehrenden oftmals nicht das angemessene Prestige. Dies hat vielfältige negative Folgen, unter anderem bei der Besetzung von Stellen, bei der Bezahlung, und beim Gewicht der Argumente in Gremien. Die vorakademische Ausrichtung des Goethe-Institutes, die vom Auswärtigen Amt in der Aufgabenverteilung ja bewusst so gewollt ist, macht diese Situation da noch schwieriger, wo das Goethe-Institut (ohne die nötige Grundlage) in universitäre Kontexte eindringt. Das Fehlen einschlägiger Lehrstühle in den meisten lateinamerikanischen Ländern ist ein weiterer Faktor, der eben nicht zu einem angemessenen Prestige umfassender Ausbildungen führt.

5) Finanzielle Aspekte: Da Qualität und Prestige der Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern des Deutschen in vielen Fällen nicht den Anforderungen gerecht werden (können), wird an vielen Institutionen wegen des grundsätzlichen Fehlens grundständig ausgebildeter Lehrkräfte auf eine gute Ausbildung kein Wert gelegt (unter Umständen sogar kein Wert auf irgendeine Ausbildung). Dies führt unter anderem dazu, dass ein großes Reservoir an (unter Umständen fließendfalsch-

sprechenden) Muttersprachlern der zweiten Generation als Lehrende engagiert werden kann. Bei einer so großen Zahl von potenziellen Dozenten finden sich fast immer Lehrkräfte, die für sehr niedrige Gehälter noch arbeiten. Dies schadet nachhaltig der Durchsetzung besserer Ausbildungen, zumal sowohl die schlecht zahlenden Institutionen als auch die dort schlecht bezahlten Lehrkräfte sich durchaus mit dieser Situation einrichten. Eine bessere Ausbildung würde in vielen Fällen nicht besser honoriert.

6) Institutionelle Interessen: Neben einigen wenigen ausgezeichneten und sehr engagierten Institutionen, die Wert auf Qualität der Ausbildung ihrer Lehrenden legen, zeigt sich bei der Masse der Lehrinstitutionen, dass die Erfordernisse der Kostenminimierung vielfach schwerer wiegen als jene der qualitativ hochwertigen Lehre. Dies wird von deutscher Seite vorgemacht, wo der größte Anbieter von DaF-Kursen, das BAMF³, künftige Lehrende in der sagenhaften Rekordzeit von zum Teil nur siebzig Stunden zu DaF-Lehrenden „ausbildet“. Eine ähnliche Form beratungsresistenter Entscheidungswege lässt sich vielfach an lateinamerikanischen Institutionen im Daf-Bereich beobachten.

7) Einschlägige Qualifikationen: Soweit Lehrende nicht einen einschlägigen und grundständigen Studiengang DaF absolviert haben (das trifft vielleicht auf 5% aller Lehrenden in Lateinamerika zu), kommen sie entweder aus der Germanistik oder den Neuphilologien (im schlimmsten Fall aus *Letras Hispánicas*) und haben – wenn überhaupt – literarische, linguistische oder translologische Kenntnisse. Verschiedene kleinere Kurse machen sich anheischig, mit einem Zusatz von wenigen Stunden oder einer Spezialisierung Didaktik/Methodik daraus Sprach- und Kulturmittler zu machen. Auch bei hohem persönlichem Engagement kann dies nicht zufriedenstellend gelingen. Muttersprachler bar jeder fachlichen Kenntnisse bedürfen oftmals nicht einmal solcher Minimalausbildungen, um zum Unterrichten zugelassen zu werden.

8) Konsekutivität der Ausbildung: In einigen Fällen haben sich kürzere oder längere Kurse an Hochschulen etabliert. Um den rechtlichen Anforderungen der Studienordnungen zu entsprechen, um Stellen schaffen zu können und um anerkan-

³ Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge entstand nach der *de facto* Beendigung des Asylrechtes in Deutschland im Kern aus dem nun beschäftigungslosen Apparat der Entscheider über Asylbewerber. Hier ist sachliche Kenntnis der Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und Integrationserfolg nicht notwendig gegeben, wie sich aus der aktuellen Politik des BAMF deutlich ablesen lässt.

te Prüfungen abnehmen zu können, werden solche Ausbildungsangebote gerne als universitäre Aufbaustudiengänge verkleidet. Zugelassen werden also nur Personen, die bereits (irgend)ein Studium abgeschlossen haben. Da diese Lösung vor allem da angewandt wird, wo es keine (sic) grundständigen DaF-Ausbildungen gibt, können auch bestenfalls Absolventen der „*areas afines*“, also unter anderem anderer Philologien zugelassen werden. Da die Zahl der gut ausgebildeten Englischlehrer usw. mit Interesse an einer DaF-Ausbildung jedoch gering ist, werden oftmals Absolventen aller Fächer zugelassen, also auch zum Beispiel arbeitslose Juristen, solange sie nur etwas Deutsch können. Die fließendfalschsprechenden arbeitslosen Zahnärzte, die auf diese Weise fest bestellte Hochschuldozenten für DaF werden, gibt es tatsächlich. Fachliche Konsekutivität ist wegen der wenigen Studieninteressenten bisher kaum durchsetzbar.

9) Rechtliche Voraussetzung für den Unterricht: In einigen Ländern hat eine stärkere Formalisierung bei der Zulassung zum Unterricht in öffentlichen Schulen dazu geführt, dass man nur noch mit universitären Zeugnissen an den Schulen DaF unterrichten darf. Diese grundsätzlich richtige Formalisierung führt im Bereich DaF, wo es derart ausgebildete Lehrende noch kaum gibt, jedoch zu Selbstblockaden, da dann entweder Studienabschlüsse entwickelt werden, die diesen Anforderungen entsprechen (und nicht dem sachlich gebotenen Inhalt) oder eben Deutsch nicht unterrichtet werden kann. Solange aber dadurch an den Schulen kein Deutsch unterrichtet werden kann, werden Schulabgänger mit Grundkenntnissen des Deutschen für das DaF-Studium weiterhin nicht zur Verfügung stehen.

10) Umfang der Ausbildungen: Das Vorhandensein vieler, zum Teil sehr verschiedener Kurse und die weitgehende gegenseitige Unkenntnis haben unter anderem dazu geführt, dass kaum irgendwo Klarheit darüber besteht, welchen Umfang eine solide Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern des Deutschen haben müsste.⁴ Was den Ausbildungsumfang betrifft, so ist einerseits zwischen sprachlicher und fachlicher Ausbildung zu unterscheiden. Uns geht es hier nur um die fachliche Ausbildung (Linguistik, Didaktik, Methodik, Prüfungstheorie etc.). Weiter ist zu unterscheiden zwischen dem Umfang der Präsenzstunden und dem Gesamtumfang einschließlich der Vor- und Nachbereitung, der Hausarbeiten und der Praktika. Nach moderner Zählung wird der Gesamtumfang der fachlichen Ausbildung verglichen,

⁴ Vgl. dazu die Tabelle am Ende des Artikels.

der üblicherweise das 1,2-fach bis 3-fache der Präsenzstunden ist. Hier sind zurzeit die beiden Extreme 70 Stunden (Deutschlehrerausbildung des BAMF) bis 14.400 Stunden (Promotion in DaF). Anzustrebende Mittelwerte für vernünftige Ausbildungen in Lateinamerika werden bei 3000 bis 5000 Stunden Fachstudium liegen.

11) Genese der Ausbildungen: Viele Ausbildungsgänge in Lateinamerika sind historischen Zufälligkeiten, politischen Bemühungen oder gezielter Förderung zu verdanken. In den zahlenmäßig meisten Fällen handelt es sich um „verfestigte Notlösungen“, die inzwischen oftmals als etablierter Standard missverstanden werden. Verständlicherweise werden diese verfestigten Notlösungen von ihren Vertretern verteidigt und eher naturwüchsig entstandene Ausbildungsangebote werden für ausreichend und angemessen erklärt, ohne dass sie das sind. Den lateinamerikanischen Hochschulen kommt das insofern entgegen, als es sie von der Notwendigkeit enthebt, sich für eine bessere Ausbildung der Deutschlehrenden zu engagieren.

12) Kleine und große Ausbildungen: Es ist sehr schwierig, neue, in Inhalt und Umfang angemessene Ausbildungsstrukturen zu etablieren, solange eine Vielzahl regionaler und lokaler kleiner Kurse und Diplome den Bedarf an Ausbildung scheinbar befriedigen. Einerseits haben solche lokalen Strukturen eine oftmals erstaunliche Beharrungskraft (meist an Stellen gebunden); andererseits wird nicht zugegeben, dass diese Angebote ungenügend sind. Soweit es aus Deutschland unterstützte Programme sind, werden sie vor Ort oft grundsätzlich schon wegen dieser Unterstützung für gut gehalten. Diesen Strukturen wird durch ihre Rückkoppelung an deutsche Institutionen der Mythos der fachlichen Zustimmung gegeben. Sie geben den Absolventen die trügerische Sicherheit, nun für eine hochkomplexe Aufgabe qualifiziert zu sein. Da sie systematisch unterqualifizierte Kolleginnen in die berufliche Tätigkeit entlassen, wird die inhaltliche Dauerüberforderung strukturell verfestigt und als normal erlebt.

13) Anbieter von Ausbildung und Anbieter von Deutschkursen: Einige der Anbieter von Ausbildungen sind zugleich Nachfrager der ausgebildeten Lehrkräfte. Eine derartige Verflechtung führt in einigen Fällen dazu, dass die Ausbildung kleiner konzipiert wird als sie sein sollte, weil die betreffende Institution eher die kurzfristigen Ausbildungskosten als die langfristigen Qualifikationsgewinne sieht.

14) Nichtfachliche Angemessenheit: Selten wird gefragt, welche nichtfachlichen Aspekte der Angemessenheit einer Ausbildung zu berücksichtigen sind. Vor allem sind hier finanzielle, lebenspraktische und Karriereaspekte zu bedenken. Kann

man eine grundständige Ausbildung von vier Jahren á 1500 Stunden, also vielleicht 6000 Stunden erwarten, wenn nachher ein Gehalt wie für eine Putzhilfe bezahlt wird? Nein. Wird wegen einer solchen Ausbildung eine Stelle eher vergeben? Selten. Wird besser bezahlt? Kaum. Wird die Ausbildung zur Voraussetzung für eine Dauerstellung gemacht? Fast nie.

15) Prozesshaftigkeit des Aufbaus von Ausbildungen: Die Entwicklung einer allmählichen Professionalisierung von Sprach- und Kulturmittlern ist ein ausgesprochen langsamer Prozess. Neben der allmählichen Herausbildung rechtlicher Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern und der wachsenden Internationalisierung einiger Akteure kommen in Zukunft überraschend stark auch prozessferne, externe Kräfte als neue Faktoren ins Spiel – allen voran die sich gerade entwickelnde Qualitätssicherung an Hochschulen und das damit verbundene Akkreditierungswesen. Der Zwang zur Akkreditierung (bei angedrohtem Verlust der internationalen Partnerschaften) wird das Nachdenken über die Qualität der Ausbildung wohl befördern.

16) Internationale Standards: Der Akkreditierungszwang bringt viele lateinamerikanische Hochschulen dazu, sich erstmals mit internationalen Standards der Ausbildung zu befassen und auch ihre eigenen Ausbildungsstrukturen zu standardisieren. Langfristig kann man annehmen, dass den Hochschulen ohne grundständig ausgebildete Lehrende in ihren Sprachenzentren diese Teile der Lehre nicht akkreditiert werden. Da die Akkreditierungen von außen kommen, lassen sie sich auch nicht mehr in lokalen politischen Regelungen aufweichen.

17) Ausbildungskapazitäten: Die heute vorhandenen Ausbildungskapazitäten sind für die Lehrerausbildung in Lateinamerika nicht ausreichend. Wenngleich das direkte Umfeld der vier Vollstudiengänge gut versorgt werden kann (in Mexiko allerdings erst ab 2008), sind vier einsame „Leuchttürme“ für die Region zu wenig. Eine systematische Zusammenarbeit zwischen diesen vier Vollstudiengängen oder gar der Aufbau eines Netzes mit modularisierten Ausbildungseinheiten in der Region von Kolumbien über Peru bis Uruguay sind noch nicht einmal ansatzweise erwogen. Aktuelle Modelle einer umfassenden und soliden Ausbildung nach internationalen Standards können daher nur auf Verbundsysteme mit Europa bauen.

18) Gegenseitige Unterstützung der Ausbildungsstrukturen: Bisher fehlt ein Forum, auf dem etwa Vertreter der vier Vollstudiengänge koordinierende Maßnahmen planen (etwa die Einladung eines europäischen Referenten, der/die eine Seminar-

rundreise macht) oder systematisch mit den Vertretern anderer, kleinerer Kurse über die gegenseitig Anerkennung von Inhalten ins Gespräch kommen könnten. Der neu geschaffene Lateinamerikanische Deutschlehrerkongress einerseits und der mit Leipzig koordinierte Masterstudiengang DaF sind dafür jedoch in Zukunft ideale Plattformen.

19) Grundständige Ausbildung oder Aufbaustudien: Zunächst ist es wichtig, schon heute zu bedenken, dass die verschiedenen nationalen Varianten von *Licenciaturas* in Lateinamerika alle verschwinden werden, sobald sich auch hier das dreistufige Modell Bachelor – Master – Doktorat durchsetzt. Aus finanziellen und hochschulrechtlichen Gründen sowie wegen der nicht immer ausreichenden Zahl von Studienbewerbern werden sich neben den bestehenden vier Vollstudiengängen sicher auch weitere Aufbaustudiengänge etablieren. Hingegen werden propädeutische Ausbildungsformen, auch wenn sie vielleicht an einer Hochschule durchgeführt werden, nur als Vorstufen zu grundständigen oder aufbauenden Ausbildungen bestehen können. Die vom Goethe-Institut propagierten Kurse beispielsweise haben in diesem Sinne keinen rechtlich relevanten Abschluss und bleiben daher propädeutisch. Ihre Inhalte sollten aber in den Studiengängen anrechenbar sein, um so zu einer Modularisierung der Ausbildungen zu kommen.

20) Ausbildung wofür? Jede Planung von Ausbildung muss eine vermutete Verwendungssituation antizipieren, soweit nicht vorsätzlich am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet werden soll. Zu den Zielen langfristiger Ausbildungsplanung gehört im Sinne guter Didaktik nicht nur die Frage, welche Ausbildungsziele und -inhalte sinnvoll erreicht werden können, sondern auch die Überlegung, wie man Institutionen und Beteiligte dazu bringen kann, diese Ziele anzustreben und zu unterstützen. Dieser Prozess kann in Lateinamerika – im Unterschied zu Europa und einigen asiatischen Ländern – nicht auf eine lange Tradition zurückgreifen.

21) Spezifische Ziele: Die Ziele der Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern des Deutschen sind in den einzelnen Ländern Lateinamerikas recht unterschiedlich und abhängig von den rechtlichen und arbeitspraktischen Bedingungen. Gemeinsam ist ihnen jedoch eine Abgrenzung von europäischen Bedingungen. So sind Besuche in deutschsprachigen Ländern weniger einfach durchzuführen und für die spätere Vermittlung des Deutschen sind Leseverstehen, Recherchetechniken und

landeskundliche Orientierung im Internet wichtiger als kommunikative Kompetenzen zum käuflichen Erwerb einer Bahnfahrkarte.

22) Ausbildungsinhalte: Die traditionelle neuphilologische Trias aus Literatur, Linguistik und einer meist stiefmütterlich und fachlich unterkomplex behandelten Landeskunde, die in manchen germanistischen Instituten seit der Reformbewegung um 1880 so besteht, wurde im Bereich der Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern schon längst um Bereiche wie Didaktik, Methodik, Prüfungswesen, Andragogik und Xenologie erweitert. Zumindest die vier lateinamerikanischen Vollstudiengänge weisen moderne Profile auf. Viele der kleineren Kurse bieten jedoch Ausbildungsinhalte an, die eher vom lokal vorhandenen Lehrpersonal als von der sachlichen Notwendigkeit her begründet scheinen.

23) Gliederung der Inhalte: Vielfach sind Sequenzierungen der Ausbildungsinhalte aufgrund institutioneller Vorgaben nicht möglich. Eine Gliederung dergestalt, dass beispielsweise mit anderen Fremdsprachenphilologien wie Englisch oder Französisch bestimmte Grundlegungen gemeinsam unterrichtet werden (allgemeine Didaktik, Prüfungswesen, Einführung in die Psychologie etc.) ist in den meisten Fällen nicht gegeben. Gliederungen, die es die Studierenden erlauben würden, in umfangreicheren Projekten eigene Interessen zu verfolgen, gibt es noch kaum.

24) Zeitliche Horizonte: Bei der Planung von Ausbildungen sind die zeitlichen Horizonte, innerhalb derer die ausgebildeten Kompetenzen auch umgesetzt werden können, überraschend weit. Von der ersten Diskussion eines Ausbildungskonzeptes über dessen inhaltliche Festigung, institutionelle Verankerung, und praktische Umsetzung, bis hin zu seinem Abschluss und dem Einsatz der ausgebildeten Inhalte durch die neuen Dozenten im Unterricht und dem Studienabschluss der so unterrichteten Lerner und der schließlichen Anwendung des Gelernten ist mit fünf bis zwanzig Jahren zu rechnen.

25) Vorausgesetzte Sprachbeherrschung: In der Praxis ist in Lateinamerika je nach Land und Institution bei der Frage der Sprachbeherrschung, die zur Studienaufnahme gefordert wird, alles zwischen den Eingangsniveaus A2 und C2 anzutreffen.⁵ Vielfach herrscht auch in Lateinamerika der Aberglaube, die später zu unter-

⁵ Wenn die Prüfungsnormen des ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) zugrunde gelegt würden, wovon in Zukunft ausgegangen werden muss, sind die vom Goethe-Institut zertifizierten Prüfungen alle zu leicht und daher mittelfristig nach unten zu korrigieren. Wir verwenden aber hier die bisher angenommenen Niveaus des Gemeinsamen Referenzrahmens.

richtende Sprache erlerne sich „neben“ der fachlichen Ausbildung irgendwie mit. Dies gilt in vielen Ländern noch in weit größerem Ausmaß für die Ausbildung der Englisch- und Französischlehrerinnen. Das Abwägen zwischen der eigentlich erforderlichen Untergrenze B2, oder besser noch C1, und der Notwendigkeit, genügend Interessenten zuzulassen, führt in der Praxis oft zu problematischen Kompromissen. Mittelfristig sollten DAAD-geförderte Angebote wie www.uni-deutsch.de zur Vorbereitung auf die Ausbildung obligatorisch genutzt werden, und unterhalb einer sehr guten B2 oder B2+ sollten keine Kandidaten angenommen werden. Kosten dafür müssen die interessierten Institutionen zumindest teilweise mittragen.

26) Gewichtung der sprachlichen und fachlichen Ausbildung: In einigen Fällen, vor allem auch in den beiden germanistischen Studiengängen, sind diese beiden Aspekte der Ausbildung integriert. Dies führt erstens zu unrealistischen Aussagen über den Studienumfang und zweitens zu einer unangemessenen Reduzierung der fachlichen Ausbildung. Eigentlich müsste die sprachliche Ausbildung völlig in den propädeutischen Bereich vorgelagert werden und mit einer Zulassungsprüfung von der fachlichen Ausbildung getrennt werden. Aus praktischen Gründen ist das bisher nicht immer durchführbar. Auch hier sind jedoch die DaF-Studien besser aufgestellt als die germanistischen Studiengänge. Mit dem Wegfall der Stipendien des Goethe-Instituts für Aufenthalte in Deutschland im Rahmen des Deutschlehrerdiploms DLD sind nicht nur die Ausbildungsangebote des Goethe-Instituts weitgehend unattraktiv geworden; zugleich ist, solange der DAAD nicht Ersatz schafft⁶ für viele künftige Sprach- und Kulturmittler des Deutschen ein Deutschlandaufenthalt illusorisch.

27) Ausbildungssprache: Ähnlich wie in Deutschland in drittklassigen Anglistikseminaren nur auf Deutsch diskutiert wird, gibt es auch Ausbildungsangebote für künftige Lehrende in Lateinamerika, in denen vor allem auf Spanisch beziehungsweise Portugiesisch gesprochen wird. Dies ist unter Umständen der Studienstruktur geschuldet, die zur besseren Auslastung der Kurse gemeinsame Seminare mit Studierenden von Englisch, Französisch und Italienisch vorsieht. Soweit hier überhaupt Beispiele aus einer Zielsprache verwendet werden, erdrückt das Englische alle anderen Sprachen. Dazu kommt, dass die Ausbildungsinhalte, die in der Zielsprache vermittelt werden, mitunter weniger als 20% des gesamten Ausbildungs-

⁶ Es gibt fortgeschrittene Überlegungen im DAAD, in Zukunft mit einer substanziellen Zahl von Stipendien Studierende aus den Bereichen DaF/Germanistik bereits vor der Graduierung nach Deutschland zu holen.

weges ausmachen.⁷ Man kann davon ausgehen, dass das vertretbare Minimum der zielsprachlichen Kurse bei 50% bis 60% der Ausbildung liegen sollte.

28) Koordination regionaler Ausbildungsstrukturen: Da auch mittelfristig nicht damit zu rechnen ist, dass in ganz Lateinamerika solide grundständige Strukturen für die Ausbildung künftiger Deutschlehrerinnen entstehen, und da die vom Goethe-Institut angebotenen Ausbildungsmodule in Inhalt und Umfang unzureichend sind, sollte beim Aufbau regionaler Strukturen mit einer Modularisierung von Inhalten und der gegenseitigen Anerkennung von Modulen gearbeitet werden. Nicht jede Institution muss alles in Präsenzform anbieten, und mittelfristig sollten erhebliche Teile der Ausbildung von den vier grundständigen Studiengängen jeweils für ihre Region in halbpräsenzieller Form oder als Fernstudium mit regionaler Anbindung aufgebaut werden. Tutorielle Unterstützung vor Ort (z.B. in Peru für ein Angebot aus Argentinien oder in Guatemala für ein Angebot aus Mexiko) sollte sich organisieren lassen. Darüber hinaus könnte ein geschickt organisierter Verbund bestimmte Lehrleistungen im Block in Europa einkaufen. Eine ernsthafte Planung der Ausbildungen muss jedenfalls die Denkblockade überwinden, dass nicht angeboten werden könne, was lokal nicht vorgehalten werden kann.

29) Differenzierung der Ausbildungsziele: Nicht alle Lehrenden müssen mittelfristig eine grundständige Ausbildung haben, aber sehr wohl alle Programmverantwortlichen, alle Abteilungsleiterinnen, alle Multiplikatoren und in der Fort- und Weiterbildung Tätigen. Deren Ausbildungen müssen spätestens mittelfristig, also bis etwa 2015 grundständig und einschlägig sein. Es muss Anliegen der Mittlerorganisationen sein, darüber ins Gespräch zu kommen. Zugleich muss ein Diskussionsprozess in Lateinamerika beginnen, was die Minimalanforderungen an die Unterrichtenden in Zukunft sein sollen, wie sie bis wann erreicht werden können, und wie diese schrittweise Professionalisierung koordiniert wird. Diese Diskussion kann je nach Einsatz (Kindergarten, Grundkurse, Fortgeschrittene, Fachkurse) sehr differenziert ausfallen und könnte beispielsweise in Ausbildungsportfolios dokumentiert werden. Die getroffenen Entscheidungen müssen von den beteiligten Institutionen dann auch mitgetragen werden, weshalb diese in den Entscheidungsprozess frühzeitig einzubinden sind.

⁷ Die niedrigste Qualität bezüglich der Verwendung der Zielsprache für die fachliche Ausbildung hat in Lateinamerika zweifellos die UNAM in Mexiko. Hier werden unter Umständen nur sechs von 32 Modulen auf Deutsch gegeben.

30) Dokumentation der Ausbildungswege: Die Standardisierung der Ausbildungswege in Deutschland raubt zwar manchem Hochschullehrer sein Steckenpferd, aber sie bietet durch die Modularisierung die Chance auf eine bessere gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen. Auch in Lateinamerika sollten die vorhandenen Ausbildungen voneinander Kenntnis nehmen und beispielsweise auf einer gemeinsamen Homepage des Deutschlehrerverbandes dargestellt werden. Weiter bestehende kleine (propädeutische) Kurse könnten sich so die größeren Strukturen als Referenz nehmen, sich auch mit diesen abstimmen, um später ihre Ausbildungsanteile dort anerkennen zu lassen.

31) Qualifikationsdruck: Bisher gibt es in Lateinamerika – mit Ausnahme einiger nationalrechtlicher Bedingungen (z.B. in Brasilien und Venezuela) – keinen formalen Qualifikationsdruck hinsichtlich einschlägiger Ausbildungen für Deutsch. Leider hält auch das Goethe-Institut als Arbeitgeber hier seine Anforderungen gering. Es muss jedoch versucht werden, selbst einen Qualifikationsdruck aufzubauen (bevor der über die Notwendigkeiten der Akkreditierung von außen kommt), um mittelfristig mehr Einfluss, bessere Honorare und ein höheres Prestige fordern zu können. Ein professionelles Selbstbewusstsein der Lehrenden wird so lange nicht entstehen, wie Qualifikationen fehlen. Eine Pseudobefriedigung des Qualifikationsdruckes durch als Ausbildung missverstandene Fortbildungen muss vermieden werden, auch wenn kleine Kurse von wenigen Dutzend oder ein paar hundert Stunden besser sind als gar nichts. Werden solche Bildungsangebote aus dem einen oder anderen Grund in Hochschulen aufgenommen, dann werden sie meist durch ein Diplom mit dem Namen der Hochschule nobilitiert. Das ist insofern problematisch, als es eine Notlösung verfestigt.

32) Lobbyarbeit zur Verbesserung der Ausbildung: Solange die Schweiz erklärt, nur die Francophonie unterstützen zu können und Österreich den Österreichischen Austauschdienst für eine „bessere Datenbank ohne Mittel“ hält, wird die Lobbyarbeit vornehmlich von deutscher Seite zu unterstützen sein. Es liegt auch an den Fachleuten in diesem Arbeitsbereich, vor Ort die durchaus gutwilligen, wenngleich meist ahnungslosen politischen Unterstützer wie Botschafter und Kulturreferenten sachlich aufzuklären und nachhaltig Hilfe einzufordern. Die gemeinsame Erstellung von Argumentationshilfen aus lateinamerikanischer Sicht (die auf Spanisch bzw. Portugiesisch vorliegen müssen), die Darstellung des Nutzens der deutschen Sprache und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung könnten gewiss noch etwas engagierter betrieben werden.

33) Deutsch als Fachsprache und Wissenschaftssprache: Die Praxis des DAAD, Studieninteressenten, deren Französisch für Frankreich und deren Geld für die USA nicht reicht, ohne Deutsch mit Stipendien zu versehen, weil das Studium in Deutschland sicherlich auf *Internationalish* stattfinden werde, fügt der Bedeutung von Deutsch als Wissenschaftssprache schweren Schaden zu. Hierbei wird nicht ausreichend zwischen Naturwissenschaften (wo das gehen mag) und Sozial- und Kulturwissenschaften (wo das ganz sicher absurd ist) unterschieden. Diese Selbsteinschätzung, dass das Deutsche eine Zumutung sei, wird durch fortgesetztes Wiederholen in Lateinamerika nicht zutreffender, aber sie schadet den Bemühungen vor Ort.

34) Deutschlandaufenthalt: Die augenblickliche Situation, dass zur grundständigen Ausbildung in den DaF-Studiengängen kein obligatorischer Deutschlandaufenthalt gehört, ist nicht angemessen. DAAD, Goethe-Institut und ZfA müssen sich fragen lassen, bis wann sie diesen gravierenden Mangel beheben wollen. Eine Koordination dieser Bemühungen durch das Auswärtige Amt wäre willkommen. Es geht nicht an, zukünftige Lehrende auszubilden, die das deutschsprachige Europa attraktiv machen sollen, ohne es je betreten zu haben.

35) Deutsch an Schulen: Nur in Argentinien, Brasilien und Chile, also den Ländern mit einer deutlichen deutschsprachigen Einwanderungstradition, wird Deutsch (allerdings jeweils nur in den Einwanderungsregionen) auch an Schulen unterrichtet. Es gibt Bemühungen, Deutsch auch an anderen Schulen anzubieten, und einige private Schulen haben solche Angebote auch schon als Wettbewerbsvorteil erkannt. Nur wenn aus den Schulen Absolventen mit guten Grundkenntnissen hervorgehen, wird es mittelfristig genug Interessenten für die Ausbildung als Lehrende geben. Der Rückgriff vor allem auf Kinder von Einwanderern wird auf Dauer nicht ausreichen, auch weil deren Deutsch oftmals erheblich verbessert werden muss. Es ist daher im Interesse der Vertreter des Deutschen, dieses auch an Schulen zu fördern und aus dem andragogischen in den pädagogischen Bereich auszuweiten.

36) Unterstützung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz: Es muss sich zeigen, ob die drei großen deutschsprachigen Länder im Rahmen der EU⁸ zu einer

⁸ Die Schweiz ist nach dem Unterzeichnen des Freizügigkeitsabkommens schon in solchem Maße ein de facto Mitglied der EU, dass es eher eine Ausrede wäre, hier auf einem eigenen Weg zu bestehen. Allerdings hat Präsenz Schweiz, der außenkulturpolitische Arm des Eidgenössischen Departments für auswärtige Angelegenheiten, vor wenigen Jahren seine Förderpolitik auf

gemeinsamen Förderpolitik des Deutschen im Ausland finden. Die bisher geleistete Unterstützung ist im Rahmen des Möglichen zum Teil großartig, aber der den Institutionen gesteckte Rahmen ist zu eng. Es würde den betreffenden Institutionen helfen, wenn Vertreter des Deutschen in Lateinamerika beispielsweise angereisten Politikern nicht nur die eigenen Sorgen, sondern auch die Sorgen der Mittlerorganisationen vortrügen.

37) Deutsch ist nicht schwer: Die bisher oft nicht optimale Ausbildung der Lehrenden und der daraus resultierende suboptimale Unterricht sind sicherlich ein wesentlicher Grund für die merkwürdige Stammtischparole, Deutsch sei eine schwere Sprache. Ein systematisch unterqualifiziertes Kollegium vermittelt die Inhalte nicht mit der gebotenen Leichtigkeit, was eben dazu führt, dass sich Fehleinschätzungen wie etwa „Deutsch sei schwer“ endlos perpetuieren können.

38) Unzureichende Ausbildungen: Im Vergleich mit den 5400 Stunden Lehre in einer Vollausbildung DaF wird unmittelbar einsichtig, dass Kursangebote von 200 bis 600 Stunden, wie sie aus Deutschland angeboten werden, keinen Ersatz, sondern nur einen Zusatz bilden können. Nicht ohne weiteres erkennbar ist jedoch ihr kontraproduktiver Effekt, der sich erst in der Praxis erschließt. Da, wo bisher solche unzureichende Ausbildungen die einzigen Angebote sind, friert das gesamte Kollegengespräch auf diesem unzureichenden Niveau ein. Schlimmer ist, dass diese kleinen Kurse gleichzeitig den Verantwortlichen für die Dozentenausbildung vor Ort die Illusion vermitteln, alles Notwendige für die Qualifikation der Lehrenden getan zu haben. Das Schlimmste aber: Sie schaffen Modelle für lokale Ausbildungsformen, die ähnlich ungenügend sind und mit Hinweis auf die deutschen Modelle für ausreichend erklärt werden.

39) Ausbildung der Ausbilder: Eine solide Ausbildung der zukünftigen Ausbilder wird möglicherweise mittelfristig über das koordinierte lateinamerikanische Masterprogramm der Universität Leipzig gewährleistet werden, das in diesem Sinne ein enormes Potenzial hat.

40) Vergleich des Umfangs der augenblicklich angebotenen Ausbildungen: Unten in Tabelle 2 werden die bestehenden Ausbildungen von Sprach- und Kulturmittlern in Lateinamerika (und zum Vergleich in Deutschland) tabellarisch dargestellt. Die

einen sehr konservativen und engen Kulturbegriff reduziert, der Sprache an sich nicht mehr enthält.

Anteile der sprachlichen Ausbildung werden von der fachlichen Ausbildung herausgerechnet, soweit das möglich ist. Soweit nur Angaben zu Präsenzstunden vorliegen, wird hier mit dem Multiplikationsfaktor 1,3 bis 2,0 gearbeitet, um die Gesamtlast darzustellen.⁹ Dabei wird flexibel verfahren, da Ausbildungen mit einer sehr hohen täglichen Präsenz natürlich keine so intensive Vor- und Nachbereitung erlauben wie Ausbildungen mit weniger Präsenz. Zum Vergleich werden in Tabelle 1 die Jahresarbeitszeiten abhängig Beschäftigter in der EU (nach OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] 2003) ausgewiesen.

Literaturverzeichnis

KOROSCHETZ, Renate / TSCHIDA, KARL. „Deutschlehrausbildung im Aufbaustudiengang“ in: DaF-Brücke 7 (2005), 15-18.

LOBERMEYER, Christine. „Erster grundständiger Studiengang für Deutsch als Fremdsprache in Mexiko eröffnet“. In: DaF-Brücke 6 (2004), 15-16.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development): Measuring hours worked in OECD Countries. Note by the Secretariat. Paris 2003.

STICHEL, Gerhard (Hg.). *Deutsch von außen*. Jahrbuch des IDS. Berlin, DeGruyter 2003.

TSCHIRNER, Erwin. „Interview“. In: DaF-Brücke 8 (2006), 4-7.

⁹ Würde man die offiziellen Berechnungen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland und Österreich zugrunde legen und – was nicht gerne gesehen wird – auf alte SWS-Strukturen umrechnen, so käme man auf einen Multiplikationsfaktor von 3,75 zwischen Präsenzstunden und Gesamtaufwand. Das ist eine völlig absurde Zahl, mit der Ausbildungsleistungen „schöngerechnet“ werden. Erfahrene Studienplaner sprechen „*off the record*“ von einem realistischen Faktor von 1,75 bis maximal 2,0.

Anhang

Tabelle 1: Jahresarbeitszeiten abhängig Beschäftigter in der Europäischen Union

GRIE	B.A.	SPAN	UK	FIN	IRL	ITAL	M.A.	BELG	DÄNE	FRA	DEU
1830	1800	1748	1683	1609	1589	1552	1543	1463	1448	1393	1361

Tabelle 2: Stundenumfang von DaF-Ausbildungen in Deutschland und Lateinamerika

DaF-Aufbaustudiengänge in Lateinamerika				Germanistik Lateinamerika		Grundständige DaF-Ausbildung in Lateinamerika				Grundständige DaF-Ausbildung in Deutschland				Std
BAMF	Femk. Kassel	Grünes Diplom	DLD Cuitiba UNAM	Germanistik Mexiko	Germanistik Brasil.	DaF Unisinos Brasil.	DaF UNAM Mexiko	DaF Bs As Argenti.	DaF IFD Parag.	B.A. neu DaF	Magister DaF	M.A. neu DaF	Promotion DaF	↓
ab 70	270	320	500	2.200	2.600	2.500	3.500	5.800	6.800	5.400	7.200	9.000	14.400	←
														14500
														14000
														13500
														13000
														12500
														12000
														11500
														11000
														10500
														10000
														9500
														9000
														8500
														8000
														7500
														7000
														6500
														6000

DaF-Aufbaustudiengänge in Lateinamerika				Germanistik Lateinamerika		Grundständige DaF-Ausbildung in Lateinamerika				Grundständige DaF-Ausbildung in Deutschland				
BAMF	Femk. Kassel	Grünes Diplom	DLD Cruitiba UNAM	Germanistik Mexiko	Germanistik Brasil.	DaF Unisinos Brasil.	DaF UNAM Mexiko	DaF Bs As Argenti.	DaF IFD Parag.	B.A. neu DaF	Magister DaF	M.A. neu DaF	Promotion DaF	Std ↓
														5500
														5000
														4500
														4000
														3500
														3000
														2500
														2000
														1500
														1000
ab 70	270	320	500											500