

Tristan Lay und Diana Feick

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Australien und Neuseeland

Zusammenfassung: Das vorliegende Kapitel widmet sich dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Fachsprache (DaFF) in Australien und Neuseeland. Vor dem Hintergrund sprachpolitischer, geopolitischer, sozioökonomischer und einwanderungsbedingter Einflussfaktoren, die das Fremdsprachenlernen in der maritimen Pazifikregion wesentlich mitbestimmen, wird der gegenwärtige Diskussions- und Entwicklungsstand zu DaFF überblicksartig nachgezeichnet. Die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts im Kontext von Schule, Hochschule und Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie gegenwärtige Herausforderungen in diesen Bereichen bilden die Schwerpunkte der Betrachtungen. Weiterhin wird auf aktuelle Tendenzen im Bereich Deutsch als Fachsprache im Rahmen des Studiengangs German (Studies) eingegangen. Abschließende Beobachtungen und Überlegungen zur künftigen Entwicklung von DaFF in Australien und Neuseeland runden den Beitrag ab.

Schlagwörter: Australien, Neuseeland, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fachsprache, German (Studies)

- 1 Situation des Deutschen in Australien und Neuseeland
- 2 Deutsch als Fremdsprache im Bildungssektor
- 3 Deutsch als Fachsprache
- 4 Ausblick: Herausforderungen, Chancen und Perspektiven
- 5 Literatur

1 Situation des Deutschen in Australien und Neuseeland

Australien und Neuseeland gehören zu den traditionellen Einwanderungsländern Ozeaniens, sodass die deutsche Sprache in dieser Region auf eine mehr als hundertachtzigjährige Geschichte zurückblickt. Die Pazifik-Region ist zudem durch die deutsche Kolonialzeit von 1884–1914 u. a. im heutigen Papua-Neuguinea, Teilen Mikronesiens und Samoa geprägt (McBryde 1993).

Im Zuge der europäischen Einwanderung des 19. und 20. Jahrhunderts kamen auch Zuwanderer aus dem deutschsprachigen Raum nach Australien und Neuseeland, die nicht nur zu einer veränderten demografischen Struktur beitrugen, sondern über mehrere Generationen hinweg die ethnolinguistische Sprach- und Kulturlandschaft beider Länder bereicherten. Auch wenn in Australien Einwanderungen in andere Bundesstaaten erfolgten (z. B. Queensland, Victoria und New South Wales), gehört South

Australien zum wichtigsten Standort und Zeugnis deutscher Emigrationsgeschichte. Hierhin emigrierten 1838 knapp 600 fromme Lutheraner (und kulturelle Mediatoren), um ihren Glauben weiter leben zu können. In Neuseeland stellten deutsche Einwanderer die größte europäische Gruppe nach den Briten dar (Bade 1993), wobei Siedlungen wie das deutschböhmisches Puhoi noch heute von großem Interesse für die historische Sprachkontaktforschung sind (Heimrath 2021, Wildfeuer 2021).

Im multiethnischen Australasien des 21. Jahrhunderts verliert die deutsche Sprache jedoch sukzessive an Boden. Dies ist zum einen dem anglophonen „monolingual mindset“ (Clyne 2005) geschuldet, indem die Nationalsprache (und internationale Verkehrssprache) Englisch nicht nur weite Teile des öffentlichen Lebens dominiert, sondern auch die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit grundsätzlich beeinflusst. Ähnlich wie in anderen (traditionell) anglophonen Ländern des Commonwealth, ist sowohl das gesellschaftliche als auch das individuelle Interesse an Fremd- und Zweitspracherwerb eher schwach ausgeprägt (Lanvers et al. 2021). Selbst wenn heutzutage das Lehren und Lernen fremder Sprachen in Australasien im Wesentlichen positiv bewertet wird, reichen in der Gesamtwahrnehmung vieler Australier und Neuseeländer Englischkenntnisse nicht nur für die alltägliche, sondern auch für die internationale Kommunikation völlig aus – oder zumindest entsteht der Eindruck, dass nationale Interessen, die Fremdsprachenkenntnisse erfordern, durch (neu zugewanderte) Personen mit Migrationshintergrund abgedeckt und bedient werden können. Bildungsreformen im Schul- und Hochschulsektor trugen und tragen zum einen dazu bei, das Lehren und Lernen fremder Sprachen zu schwächen (vgl. dazu East 2021, Mason/Hajek 2021, Schmidt 2015). Zum anderen legen aktuelle Entwicklungen nahe, dass der Gebrauch insbesondere asiatischer, arabischer, indischer und pazifischer Sprachen im familiären Kontext kontinuierlich zunimmt¹ und damit auch Auswirkungen auf die Präsenz des Deutschen als Erstsprache (L1) hat: Während in Australien bei der Volkszählung 2011 das Deutsche in der Familie mit 80.366 Sprechern noch zu den wichtigsten Herkunftssprachen gehörte, wird die deutsche Sprache im Zensus 2016 nicht mehr in den Top 10 aufgeführt, obwohl die Abnahme über den Fünfjahreszeitraum „nur“ minus 1018 betrug (2011: 80.371; 2016: 79.353). Die Verdrängung des Deutschen aus deutsch-australischen/neuseeländischen Haushalten führt häufig zu einem Sprachenwechsel zugunsten des Englischen (Hunt/Davis 2019, Wohlfahrt 2017). Einen ähnlichen Abwärtstrend verzeichnet das Deutsche in Neuseeland (Zensus 1996: Platz 4, 2013: Platz 6, 2018: Platz 7), wobei es dennoch stabil zu den zehn meistgesprochenen nicht offiziellen Sprachen zählt und in absoluten Sprecherzahlen gemessen kontinuierlich steigt (1996: 30.501; 2013: 36.645; 2018: 41.844; Buckingham 2021).

Neben der Schul- und Bildungspolitik (vgl. Abschnitt 2) spielen regionale und wirtschaftliche Interessen eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Pazifikregion,

¹ Vgl. für Australien <https://profile.id.com.au/australia/language#:~:text=Overall%2C%2072.0%25%20of%20the%20population,using%20this%20language%20at%20home> (letzter Zugriff 12. 02. 2024), für Neuseeland Buckingham 2021.

die durch die mächtige Präsenz Großchinas (Festlandchina, Hongkong, Macau, Taiwan, Singapur) maßgeblich beeinflusst wird. Der asiatische Handelsmarkt im Allgemeinen und die bilateralen Handelsbeziehungen zwischen Australien/Neuseeland und der Volksrepublik im Besonderen sind von immenser Bedeutung, sodass Fremdsprachenlernen hier stets im Kontext von geopolitischen, hochschulpolitischen, sozioökonomischen aber auch einwanderungsbedingten Faktoren betrachtet werden muss. Mit dem gegenwärtigen sprachpolitischen Trend zur Förderung von *Asia Literate Schooling in the Asian Century* (so der Titel des von Christine Halse 2015 herausgegebenen Sammelbands), das offiziell in Form von *White Papers* (z. B. *Australia in the Asian Century*, *White Paper* 2012) als Instrument der regierungsamtlichen australischen Öffentlichkeitsarbeit disseminiert wird, wächst innerhalb der Bevölkerung nicht nur das Bewusstsein eines unabdingbaren Wissens und einer Basiskompetenz in *Asia literate* als Schlüsselqualifikation, sondern auch die ohnehin schon sehr starke Konkurrenz des Deutschen zu ostasiatischen Sprachen, wie Hochchinesisch (Mandarin), Japanisch oder Koreanisch. Deren Sprecher sind in den Großstädten nicht nur in aktiven Diasporagemeinden organisiert, auch ihre Herkunftssprachen sind in der Sprachlandschaft (*linguistic landscape*) des öffentlichen Raums, innerhalb studentischer Vereinigungen oder in der australischen/neuseeländischen Populärkultur präsenter als europäische Sprachen (vgl. Chik et al. 2019). Fremdsprachenlernende vieler asiatischer Sprachen haben vor Ort die Möglichkeit, mit Gleichaltrigen nicht nur Freundschaften, sondern bei Bedarf auch Lernpartnerschaften zu schließen, um Fremdsprachenkenntnisse im gesellschaftlichen Miteinander mit Peers zu erweitern. Diesen Motivationsschub bietet das Deutsche kaum, deren Sprecher im Vergleich über eine relativ schwach ausgeprägte Gruppenidentität und -sichtbarkeit verfügen (vgl. Bönisch-Brednich 2002; Hunt/Davis 2019, 167), insgesamt eher unauffällig in der Öffentlichkeit² auftreten und so Kontaktmöglichkeiten für potenzielle und interessierte Fremdsprachenlernende erschwert werden.

Nicht minder wichtig ist in unserem Zusammenhang, dass das Reisen in die jeweiligen asiatischen „Nachbarländer“ weniger umständlich und mit weitaus niedrigeren Kosten verbunden ist. Die Nutzung des Deutschen als Fremdsprache vor Ort ist im australisch-neuseeländischen Kontext hingegen (fast) ausschließlich auf institutionelle Zusammenhänge (z. B. Bildungseinrichtungen oder Firmen mit Deutschbezug) begrenzt. Dennoch existieren im Zeitalter der Digitalisierung mediale und technologische Alternativen (z. B. die australische öffentlich-rechtliche Rundfunkgesellschaft *Special Broadcasting Service* (SBS) mit ihrem umfangreichen deutschsprachigen Angebot in der Sektion *SBS German*), die nicht nur das Eintauchen und Vertiefen in die deutsche Sprache, Kultur und Geschichte erleichtern, sondern auch die Kommunika-

2 Eine bemerkenswerte Ausnahme hinsichtlich der Sichtbarkeit des Deutschen bildet die Textsorte der Sticker in der städtischen Sprachlandschaft, für die Brown/de Pont (2021) einen höheren Anteil deutschsprachiger als nichtenglischsprachiger Aufkleber im öffentlichen Raum von Aucklands Zentrum dokumentierten.

tion mit Sprechern aus DACHL-Ländern ermöglichen (z. B. Feick/Knorr 2021). Eine synchrone Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch wird jedoch durch die extremen Zeitzoneunterschiede beider Hemisphären sowie bisweilen voneinander abweichenden Schul- bzw. Semesterferien zusätzlich erschwert.

Andere Sprachen als Englisch (*Languages Other Than English*, LOTE) werden in Australien und Neuseeland prototypisch in unterschiedliche Rubriken kategorisiert, wobei es gelegentlich zu Überschneidungen in der Nomenklatur kommt:

- *Strategic languages* (oder: *languages of national importance for tourism and trade*) aus dem europäischen oder asiatischen Kulturraum mit einer genuin strategischen Ausrichtung (dazu gehören v. a. Mandarin, Japanisch, Koreanisch, Indonesisch),
- *academic* oder *international languages* aus dem europäischen Kulturraum, die als Bildungssprachen wahrgenommen werden z. B. Französisch, Deutsch oder Spanisch, sowie
- *community/heritage languages*, die vornehmlich in Familien und Gemeinschaften gesprochen und zusätzlich in indigene Sprachen (*Australian indigenous languages*, *Te Reo Māori*) und Migrantensprachen (*immigrant origin community languages*) untergliedert werden (z. B. Samoanisch, Hindi, Italienisch, Neugriechisch, Kantonesisch, Vietnamesisch usw.).

Angesichts der bestehenden definitorischen Begriffsunschärfe lässt sich die deutsche Sprache je nach Kontext und sprachpolitischer Zielsetzung sowohl in *academic/international* als auch in *community/heritage languages* verorten. Somit besitzt das Deutsche in der Region nicht nur als Fremd-, sondern auch als Herkunftssprache eine gewisse Relevanz. Als Gemeinschaftssprache wird es vereinzelt durch eigene Schulen (nur in Australien, so z. B. in Adelaide: The School for the German Language), deutschsprachige Spiel- und Krabbelgruppen, lokale Vereine oder kulturelle Zentren gefördert. Im formalen Bildungskontext vermischt sich die formale Trennung in Deutsch als Herkunfts- und Bildungssprache jedoch wieder (v. a. in Neuseeland), da Personen mit Deutsch als Herkunftssprache z. T. aus Mangel an zielgruppenspezifischen Alternativen meist in für Fremdsprachenlernende konzipierte Bildungsangebote integriert werden (z. B. durch die Te Kura Distance School in Neuseeland) (s. Abschnitt 2.1).

2 Deutsch als Fremdsprache im Bildungssektor

Aktuelle Zahlen, die die Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF)/Netzwerk Deutsch/Auswärtiges Amt³ im Fünfjahresrhythmus für den DaF-Kontext erhebt, lassen eine rückläufige Entwicklung der Lernerzahlen in der Region erkennen

³ StADaF 2003 (Erhebung: 2000); StADaF 2006 (Erhebung 2005); Netzwerk Deutsch 2010; Netzwerk Deutsch 2015; Auswärtiges Amt 2020.

(siehe Tab. 1). Kretzenbacher (2011) weist darauf hin, dass die eruierten Zahlen der weltweiten Datenerhebung stets mit Vorsicht zu interpretieren sind. Abgesehen von einigen systematischen und zufälligen Verzerrungen lässt sich aber insgesamt der gegenwärtig vorherrschende Abwärtstrend bestätigen.

Tab. 1: Vergleich der Deutschlernerzahlen in Australien/Neuseeland: 2000–2020.

Australien	DaF-Lernende gesamt	DaF-Lernende Schule	DaF-Lernende Universität
2020	100.210	95.500	2.500
2015	105.599	100.500	2.949
2010	107.000	98.000	3.000
2005	150.300	142.300	3.000
2000	148.455	142.300	3.655
Neuseeland	DaF-Lernende gesamt	DaF-Lernende Schule	DaF-Lernende Universität
2020	4.907	3.111	849
2015	15.101	13.935	684
2010	15.680	14.915	695
2005	19.214	18.206	858
2000	15.899	14.634	945

Eigene Darstellung basierend auf Daten des Auswärtigen Amts, Netzwerk Deutsch und StADaF.

Für Australien ist ein enormer Rückgang der Schülerzahlen im Zeitraum 2005 bis 2010 nachweisbar (–44.300). Zwischen 2015 und 2020 sind sowohl im schulischen (–5000) als auch im universitären (–449) Kontext die Zahlen stark rückgängig. Während in Neuseeland die Lernerzahlen an Universitäten über den Zeitraum von 20 Jahren relativ konstant geblieben sind, ist in den letzten Jahren ein exponentieller Zerfall der Schülerzahlen zu konstatieren (–10.824), was die Abwärtsspirale der Gesamtzahl Neuseelands immens verstärkt. Mögliche Hintergründe für diese Entwicklungen erschließen sich aus der Darstellung von Deutsch als Fremdsprache im Bildungsbereich in den folgenden drei Unterkapiteln.

2.1 Deutsch als Fremdsprache an Schulen

DaF-Kenntnisse werden in Australien und Neuseeland im Wesentlichen an Sekundarschulen erworben (vgl. Tab. 1). Neben den ausschließlich in Australien vertretenen Deutschen Auslandsschulen (Sydney, Melbourne), die einen an innerdeutschen schulischen Standards für moderne Fremdsprachen ausgerichteten Abschluss mit dem Deutschen Sprachdiplom (B1–C1) ermöglichen, bieten in beiden Ländern allgemeinbildende Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft das Fach Deutsch als Fremdsprache an. Der Sekundarschulabschluss in Deutsch zielt dort auf ein Mittelstufenniveau.

veau ab, das mit B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens vergleichbar ist.

Sowohl die sprachpolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen als auch die geografische Entfernung zu den Zielsprachenländern unterscheidet sich im Falle Australiens und Neuseelands enorm vom europäischen Kontext. Während in Europa im Allgemeinen Mehrsprachigkeit von wichtigen Instanzen unter Einsatz vielfältiger Instrumente auf verschiedenen Ebenen gefordert und gefördert wird (EU-Parlament, Europäisches Sprachenportfolio, Europäischer Tag der Sprachen, z. B. flächendeckender Fremdsprachenunterricht ab der Grundschule in der BRD, Bundeswettbewerb Fremdsprachen etc.), unterliegt schulischer Fremdsprachenunterricht in Australasien vergleichsmäßig geringerer staatlicher Regulierung, sodass Fremdsprachenlernen nicht fest in Curricula, Richtlinien oder Lehrplänen verankert ist. Aufgrund der föderativen Struktur Australiens und der darin zum Ausdruck kommenden Autonomie der Bildungssysteme in den einzelnen Bundesstaaten fallen die Entscheidungen hinsichtlich fremdsprachlicher Regelung, Förderung und Implementierung an den staatlichen und den weit verbreiteten privaten Schulen höchst different aus. Eine ähnliche Situation ist in Neuseeland zu konstatieren, wo Bildungspolitik zwar auf nationaler Ebene im *New Zealand Curriculum* (2015) verankert wird, aber das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen nicht obligatorisch für das Erlangen des neuseeländischen Sekundarschulabschlusses ist. Im nationalen Curriculum ist lediglich festgelegt, dass Schulen in den Schuljahren 7–10 eine weitere Sprache außer Englisch anbieten müssen, die Teilnahme an diesem Unterricht wird jedoch nicht als verpflichtend verankert (East 2021). Zudem hat Te Reo Māori als Nationalsprache einen Sonderstatus inne, sodass dessen fächerübergreifende Förderung ebenfalls im *New Zealand Curriculum* festgehalten wurde.

Curriculare und pädagogische Empfehlungen, Handreichungen, Stundentafeln und spezifische Prüfungsbestimmungen sowie Kompetenzstandards zum Deutschunterricht existieren zwar (vgl. dazu Lay 2015, 87; Ministry of Education 2002, 2012), das Fremdsprachangebot in Australien und Neuseeland ist jedoch weder flächendeckend vorhanden noch verpflichtend – unter Umständen kann obligatorischer Fremdsprachenunterricht auch einfach strategisch umgangen werden (vgl. dazu East 2021; Jäger/Jasney 2007, 477). Länderübergreifender Konsens besteht darin, dass Fremdsprachenlernen – wenn es überhaupt stattfindet – auf eine sehr kurze Lerndauer von z. T. einem Viertel des Schuljahres beschränkt ist, sofern die Expertise, Ressourcen und Kapazitäten vorhanden sind und nicht zuletzt bei der Schulleitung sowie den persönlichen Entscheidern (Elternbeirat, Eltern, Schülern) das Interesse vorhanden ist (vgl. dazu auch Ward/East 2016, 46). Dass dennoch Deutsch als Fremdsprache an Schulen (z. T. seit vielen Jahrzehnten) erfolgreich angeboten wird (in Australien: 2020: 570 Schulen, in Neuseeland 2020: 76 Schulen; vgl. Auswärtiges Amt 2020: 11, 15), ist neben einer deutschförderlichen Haltung auf Leitungs- und Beiratsebene dem enormen Engagement der jeweiligen Lehrenden zu verdanken. Deren Hauptherausforderung besteht im Gewinn und Beibehalt ihrer Schüler, die das Fach potenziell nach jedem Schuljahr

abwählen könn(t)en. Entsprechend ist bei Lehrenden eine Art „Einzelkämpfermentalität“ anzutreffen (wie Smala 2014 v. a. für CLIL-Lehrende feststellt), insbesondere um die Attraktivität des Sprachenlernens zu steigern und somit DaF-Unterricht als reizvolle Alternative zu anderen Fächern (und z. T. auch Sprachen) im Schulcurriculum zu positionieren. Innovative Ansätze sind dabei durch den Einsatz digitaler Medien (Erlam/Philp/Feick, 2021), durch sprach- und fachübergreifenden Unterricht (CLIL) (Smala 2014), Schüleraustauschprojekte und Studienreisen oder aufgaben- und projektorientierten Unterricht gekennzeichnet (Erlam/Philp/Feick, 2021). Vor diesem Hintergrund stellt die in beiden Ländern aktive PASCH-Initiative des deutschen Auswärtigen Amtes ein wichtiges (Status-)Förderinstrument und eine Stütze für Schulen, Lehrende und Lernende dar (s. auch 2.3).

2.2 Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen

Auch an hochschulischen und außeruniversitären Einrichtungen der Erwachsenenbildung kann Deutsch als Fremdsprache gelernt werden. Im Hinblick auf das institutionelle Deutschangebot an Schulen und Hochschulen ist jedoch eine erhebliche Disparität zwischen Stadt und Land erkennbar (vgl. Liddicoat 2020 oder Molla et al. 2019). So werden beispielsweise Interessenten in abgelegenen Regionen weniger Möglichkeiten in Aussicht gestellt, Deutsch als Schul- oder Universitätsfach zu belegen. Da in Australien auch Fremdsprachen einen Numerus clausus erfordern, tragen strukturelle und institutionelle Benachteiligungen im Hochschulwesen zusätzlich zur Schwächung des Deutschen bei.

Innerhalb des tertiären Bildungssektors kann Deutsch in beiden Ländern als Haupt- oder Nebenfach im Bachelor, Honours⁴ oder Master of Arts oder als Promotionsstudium belegt werden. Germanistikstudiengänge, die traditionell eher literaturwissenschaftlich ausgerichtet sind, blicken dabei auf eine mehr als 150-jährige Geschichte mit historisch-politisch bedingten Höhen und Tiefen zurück (Oetli 2005, Schmidt 2015). Wenn McGuiness-King (2004) *German Studies* aufgrund der neoliberalen Wende im Bildungssystem als ein „Fach unter Druck“ bezeichnet, so hat sich dessen Situation in den letzten 15 Jahren weiter verschärft. Als Konsequenz des marktwirtschaftlichen Effizienzdenkens wurden ganze Germanistikabteilungen geschlossen und das Lehrpersonal an den verbleibenden Standorten drastisch reduziert. Zudem führte dies zu erheblichen curricularen Einschnitten, wodurch an vielen Abteilungen das Hauptfach Deutsch/German Studies im BA für ab initio-Studierende durch DaF-Spracherwerbskurse und fächerübergreifende Kurse aus sog. „Sammelfächern“ (McGuiness-King 2004, 30) wie *European Studies*, *Intercultural Communication* oder

⁴ Bei Honours handelt es sich um ein zweisemestriges spezialisiertes Vertiefungsstudium, das die Vermittlung theoretischen und forschungsmethodischen Wissens zum Gegenstand hat und zur Erlangung des *Bachelor of Arts with Honours* (BA Hons) führt.

Comparative Literature zu absolvieren ist und sich somit zunehmend von originär germanistischen Inhalten entfernt. Zur Erhöhung ihrer Wirtschaftlichkeit entwickelten Deutschabteilungen diverse Strategien, wie z. B. das studienbegleitende Angebot von Sprachdiplomen und -zertifikaten, die Integration von Sprachkursen in interdisziplinäre Studiengänge (wie z. B. *International and Global Studies*), die Öffnung von germanistischen Fachkursen für Hörer anderer Studiengänge bei gleichzeitiger Aufgabe des Deutschen als Unterrichtssprache, die Öffnung von Sprachkursen als Wahlkurse für Studierende anderer Fächer sowie die Integration von E-Learning-Elementen in den Sprachunterricht (Alm 2008, Feick/Knorr 2021). Eine verlässliche Stütze bei diesen anhaltenden Umstrukturierungsprozessen bietet der DAAD, der mit seinem Lektoren- und Sprachassistentenprogramm nicht nur einen personalen, sondern auch einen fachlich qualifizierten Beitrag zur universitären Lehre und Curriculumentwicklung leistet. Die Stipendienprogramme des DAAD bieten zudem eine wertvolle Möglichkeit, Studienaufenthalte in Deutschland in das Deutschstudium zu integrieren (z. B. Hochschulwinterkurse).

Die Studierendenmobilität bildet eine wichtige Säule der Internationalisierungsstrategie australischer und neuseeländischer Hochschulen. Dies überrascht nicht, denn Bildung gehört zu den wichtigsten Exportgütern Ozeaniens. So waren 2017 allein in Australien 381.202 internationale Studierende immatrikuliert, die einen Gesamtanteil von 21,5 % der Studierendenschaft ausmachten (DAAD/DZHW 2020, 14).⁵ Das wichtigste Herkunftsland auslandsmobiler Studierender weltweit ist China (ebd. 16). Im Jahr 2017 waren 138.313 (14,9 %) chinesische Bildungsausländer in australischen Universitäten eingeschrieben (ebd. 17). Es kann angenommen werden, dass sprachliche (Englisch als *lingua franca*, Chinesisch als *community/heritage language*) und wirtschaftliche Aspekte für Studierende aus der VR China entscheidende Faktoren für den Studienstandort Australien oder Neuseeland darstellen. Diese regionale Schwerpunktsetzung der Studierendenmobilität bleibt nicht folgenlos für die Hochschulpolitik beider Länder im Allgemeinen, sowie für die Entwicklung der Internationalität ihrer Studiengänge im Speziellen. Auch im Rahmen des Deutschstudiums ist ein kontinuierlicher Anstieg chinesischer Studierender zu konstatieren. Nicht nur in den regulären Deutschkursen, sondern auch in General Education-Kursen, Sommer- und Winter- schul- oder den zwei- bis dreiwöchigen Intensivkursen, die z. B. in Kooperation mit deutschsprachigen Partnerhochschulen ausgerichtet werden, stellen chinesische Studierende die größte Personengruppe der Bildungsausländer dar. Anders als ihre australischen oder neuseeländischen Kommilitonen sprechen diese Englisch nicht als Erstsprache, sondern die dem Deutschen in etymologischer und typologischer Sprachverwandtschaft entferntere chinesische Hochsprache und haben andere didaktisch-methodische Vorerfahrungen im Sprachenunterricht. Es lassen sich also grundsätzlich

5 2023 betrug die Anzahl der Einschreibungen in Australien 746.080 (vgl. <https://www.education.gov.au/international-education-data-and-research/international-student-numbers-country-state-and-territory>, letzter Zugriff 08. 01. 2024).

unterschiedliche Ausgangsbedingungen im Fremdspracherwerbskontext der ohnehin schon heterogenen Studierendenkohorte (Unterschiede im Hauptfach, Deutschniveau, Sprachenbiografie etc.) in Australien und Neuseeland feststellen. Die Erweiterung des Lehrerwissens um typische Lernschwierigkeiten chinesischer Deutschlerner im Anfangsunterricht, wie z. B. das Umgehen mit Flexion und Genus, könnte dazu beitragen, die Lernerfahrungen dieser kontinuierlich wachsenden Personengruppe zu verbessern (vgl. dazu Lay 2017).

2.3 Deutsch als Fremdsprache in der Fortbildung und Erwachsenenbildung

Als gemeinnütziger Verein zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland ist das Goethe-Institut seit fast 50 Jahren der wichtigste Partner der interkulturellen Zusammenarbeit. An Standorten in Sydney, Melbourne, Auckland und Wellington werden Sprachkurse mit stabilen Teilnehmerzahlen auf allen Niveaus für diverse Altersgruppen sowie offiziell anerkannte Prüfungen von A1- bis C1-Niveau angeboten, z. B. in Sydney auch Kurse speziell für Kinder mit deutschsprachiger Herkunft. Das Goethe-Institut engagiert sich außerdem innerhalb der PASCH- und BKD-Initiative sowie durch Experten für Unterricht bei der didaktisch-methodischen Unterstützung, Material- und Konzeptentwicklung sowie Fortbildung von DaF-Lehrkräften, welche innerhalb ihrer universitären Ausbildung in der Region meist keine DaF-didaktischen Kenntnisse vermittelt bekommen, da das Sprachenstudium Deutsch strukturell vom postgradualen Lehramtsstudium entkoppelt ist. Schwerpunkte der Förderung bilden dabei v. a. die Themen Deutsch für Kinder und Jugendliche, Gender & Diversity sowie Deutsch mit CLIL (vgl. Homepage des Goethe-Instituts), wobei diese methodisch oft durch Projekte, Camps oder Wettbewerbe innerhalb oder außerhalb des Unterrichts eingebettet werden. Im Bereich der Lehrkräftefortbildung orientiert sich das Goethe-Institut an folgenden didaktisch-methodischen Prinzipien: Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von Lernerautonomie, interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Integration digitaler Medien.⁶ Zudem trägt das Institut zur Vernetzung der Lehrkräfte auf regelmäßigen regionalen und nationalen Deutschlehrendenkonferenzen bei (vgl. dazu ausführlicher Lay 2015, 98–101).

Nennenswert sind weiterhin private Sprachschulen bzw. Kursanbieter sowie auch *community centers/colleges* (vergleichbar mit deutschen Volkshochschulen), die das Deutsch-Kursangebot innerhalb der Erwachsenenbildung ergänzen.

⁶ Vgl. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).

3 Deutsch als Fachsprache

Die Beseitigung erforderlicher Fremdsprachenkenntnisse als Teilqualifikation für den Hochschulzugang an australischen Universitäten führte dazu, dass sich seit den 1970ern die Anzahl der DaF-Kurse auf Anfängerniveau stetig erhöhte (vgl. Schmidt 2012, 2015, 2019). An den führenden und forschungsintensiven Universitäten Australiens und Neuseelands besteht zwar weitgehend (noch) die Möglichkeit, schulisches Fremdsprachenlernen ohne nennenswerte Brüche auf Mittel- und Oberstufenniveau weiterzuführen, das Gros der Studienanfänger beginnt ihr Studium der deutschen Sprache und Kultur jedoch auf Anfängerniveau. Dieser Umstand führte nicht nur dazu, das Studium der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft sekundär zu positionieren, der überproportionale Anteil von Nullanfängern zieht auch strukturelle Implikationen im Curriculum mit sich, die sich ebenfalls auf das Lehr- und Lernangebot im Bereich Fachsprachen auswirken. Die Öffnung von Studiengängen für Studierende anderer Fakultäten führte dazu, dass die Kohorte sich insgesamt zunehmend diversifiziert hat und das Bachelor-Studium nunmehr breit ausgelegt ist. Als zwangsläufige Folge können Studierende auch Lehrveranstaltungen außerhalb der eigenen Fakultät absolvieren (*general education courses*), was dazu führte, dass die Anzahl der Nullanfänger nun überwiegt. Mit dieser Diversifizierung wäre theoretisch die Erweiterung von Sprachförderangeboten denkbar, da in der Lernerchaft stets Studierende aus bestimmten Studiengängen (z. B. Wirtschaft, Medizin, Musik, Natur-, Rechts- und Ingenieurwissenschaften) vertreten sind. Jedoch kann Deutsch als Fachsprache neben allgemeinsprachlichen Kursen auf Grund- und Mittelstufenniveau vielerorts aufgrund geringer Teilnehmerzahlen nicht angeboten werden, weil kostenintensive fachwissenschaftliche Kurse in Anbetracht finanzieller Engpässe an den meisten Instituten mit einem „nachhaltigen Curriculum“ unvereinbar wären. So wurde z. B. an der University of Sydney die Lehrveranstaltung GRMN2637 *Business German* (B1) aufgrund mangelnder Nachfrage das letzte Mal im 2. Semester 2013 offeriert. Die letzte umfangreichere Datenerhebung zur Lernermotivation des Deutschen in Australien von Schmidt (2011, 133–136) bestätigt ferner, dass das Interesse an Fachsprachkursen eine sekundäre Einflussgröße auf die Wahl des Deutschen darstellt, auch wenn eine signifikant höhere Korrelation bei Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften zu konstatieren ist. Auch Lehrveranstaltungen, die Fachkenntnisse wissenschaftlichen Schreibens im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich zum Gegenstand haben, und somit der Entwicklung der Wissenschaftssprache Deutsch im Studiengang German (Studies) entgegenkämen, stellen eine Ausnahme dar. Vielmehr geht der Trend dazu, in den sogenannten „Kultur-/Inhaltskursen“, die für Studierende im Rahmen eines Hauptfaches in German (Studies) verpflichtend sind, auf Englisch als Instruktions- und Arbeitssprache zurückzugreifen. Dies soll einerseits eine gewisse „inhaltliche Tiefe“ in der akademischen Lehre garantieren, andererseits werden diese Kurse so auch für Studierende anderer Fächer (Philosophie, Psychologie, Medienwissenschaft etc.) geöffnet, um Kurseinschreibungen strategisch zu erhöhen. Gegenläufi-

ge Initiativen, bei denen in Kultur-/Inhaltskursen gemäß des CLIL-Ansatzes die deutsche Sprache gezielt und an fachliche Lerninhalte gekoppelt Verwendung findet (z. B. in einigen Kursen der University of Auckland, Feick 2023), stellen bisher eher die Ausnahme dar. Auch der zunehmende Trend zur Interdisziplinarität im Rahmen grundständiger Studiengänge muss mit wachsender Besorgnis beobachtet werden, wenn dieser Fokus sich z. B. an der University of Sydney abträglich auf das Deutsche als Unterrichtssprache auswirkt (vgl. dazu Lay 2020, 888–891). Gleichwohl ist es einigen Instituten trotz Etatkürzungen und dem zunehmenden Druck, finanziell nachhaltig zu wirtschaften, gelungen, Fachsprachkurse entweder als eigenständige Kurse oder zumindest fachsprachliche Inhalte bzw. fachkommunikative Kompetenzen als Teilkomponente in das Curriculum zu integrieren (vgl. dazu z. B. Anderson et al. 2020). Bei der aktuellen Suche nach Möglichkeiten, neue Wege zu entwickeln und zu erproben, um den Studiengang German (Studies) auch in Zukunft attraktiv zu gestalten, bildet Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes Lernen (*Work-Integrated Learning*, WIL) den Dreh- und Angelpunkt der fachspezifischen und fachsprachenspezifischen Kursausrichtung. Im australisch-neuseeländischen Kontext, in dem die Erfolgsquote der Hochschulabsolventen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt ein wesentlicher Schlüsselindikator für institutionelle Exzellenz geworden ist, spielt die Förderung von *Employability* und damit auch Fachsprachenwissen eine wachsende Rolle. Hier soll durch die Anrechnung und fachliche Begleitung von Praktika in Firmen und Institutionen mit Deutschbezug sowie arbeitsintegrierte Lernformen der Versuch unternommen werden, die Vorteile von WIL und fachsprachlichen Lernprozessen strukturiert miteinander zu verbinden. In Zusammenarbeit mit regionalen Kultureinrichtungen (z. B. Goethe-Institut Australien/Neuseeland, SBS, Museen, State Library of New South Wales etc.) erfolgt die Anwendung von Fachsprachenwissen in arbeitsintegrierten (außeruniversitären) Lernumgebungen unter besonderer Berücksichtigung authentischer und differenzierter Arbeitsaufträge, die einen praxisrelevanten und problemorientierten Fokus aufweisen, mit dem Ziel, Fremdsprachenlernen berufsorientierter auszurichten und dadurch Lernende adäquater auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die Gestaltung der Lernaufgaben reicht von Übersetzungen von Archivmaterial, Fachtexten und Arbeitsanweisungen bis zum Anfertigen von Filmuntertiteln (ausländische Filme werden nicht synchronisiert) oder dem Durchführen von Karriereinterviews mit Unternehmensgründern. Dabei spielt immer auch die interkulturelle Kommunikation/Kompetenz, der seit Anfang der 1990er auch in der Berufswelt ein immer größeres Gewicht zukommt, eine relevante Rolle. Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich in diesem Kontext das Angebot in der Erwachsenen- und Weiterbildung. So bietet z. B. das Goethe-Institut Australien bei Bedarf für Unternehmen fachsprachliche Kurse an, wie z. B. *Business German*, *Cultural Coaching* oder *Technical and Special Business German* (vgl. Homepage des Goethe-Instituts).

4 Ausblick: Herausforderungen, Chancen und Perspektiven

Die Situation des Deutschen als Fremd- und Fachsprache in Australien und Neuseeland ist zusammenfassend geprägt von permanenten Veränderungen und Umstrukturierungszwängen, die sich in einem Kontinuum zwischen Tradition, Innovation und Rückentwicklung bewegen. Die Wechselbeziehungen bzw. Entwicklungen müssen dabei stets in Abhängigkeit von geopolitischen und sozioökonomischen Einflussfaktoren betrachtet werden, welche für beide Länder eine ausschlaggebende Größe konstituieren. Auch wenn Europa im Allgemeinen und die deutschsprachigen Länder im Besonderen als politische, wirtschaftliche und strategische Partner einen hohen Stellenwert genießen, spiegelt sich dies wenig bis kaum auf sprachpolitischer Ebene wider, wo die Vormachtstellung des globalen Englisch dazu beiträgt, ein „monolingual mindset“ zu verfestigen, das den Status beider Staaten als mehrsprachige Einwanderungsländer oft außer Acht zu lassen scheint. Bis heute ist es z. B. in Australien und Neuseeland nicht gelungen, eine nationale sprachpolitische Strategie zu entwickeln, die die institutionelle Anerkennung und Förderung der Sprachenvielfalt in den Ländern gesetzlich verankert. Vor diesem Hintergrund wird dem Deutschen als internationaler Sprache in Bildungsinstitutionen traditionell mehr Bedeutung beigemessen als dem Deutschen als Herkunftssprache außerhalb des formalen Bildungskontextes. Daraus lässt sich ein Potenzial für die stärkere Verknüpfung beider Bereiche zur Sichtbarmachung und Förderung des Deutschen ableiten.

Für den formalen Bildungskontext lässt sich prognostizieren, dass der Zugang zu Deutschlernangeboten, aufgrund der (pandemiebedingten) zunehmenden Digitalisierung des Sprachunterrichts weiter steigen wird. Entsprechend gehört die Region weiterhin zu den führenden DaF-Standorten für die Durchführung und Erforschung innovativer Ansätze zur Implementierung digitaler Medien im Schul- und Hochschulbereich (z. B. Alm 2021, Feick 2022, Feick/Knorr 2021). Durch die umfangreichen medienpädagogischen Erfahrungen mit dem pandemiebedingten Online-Unterricht ist ein erhöhter Einbezug von sprachlernförderlichen virtuellen Elementen in der Präsenzlehre abzusehen und Phasen des selbstgesteuerten Sprachenlernens innerhalb solcher Konzepte werden an Bedeutung gewinnen. Es besteht jedoch ein immenser Nachholbedarf im Bereich Deutsch als Fach- bzw. Berufssprache, wo eine sukzessive Ausweitung des (eLearning)-Angebots an Hochschulen und Kultureinrichtungen ein dringendes Desiderat bleibt. Vor diesem Hintergrund sollten jedoch wissenschaftlich fundierte Qualitätsstandards für (digitalen) Sprachunterricht, welche zumindest für den Universitätskontext u.E. in keinem der beiden Länder vorhanden sind, entwickelt werden und innerhalb eines marktwirtschaftlich ausgerichteten tertiären Bildungssystems ein Gegengewicht zum Primat der Effizienzsteigerung darstellen.

Maßnahmen zur Senkung bzw. zum Erlass von Studiengebühren (in Australien Senkung für Fremdsprachen, in Neuseeland Erlass im 1. Studienjahr) sind als erster Schritt in diese Richtung ausdrücklich zu begrüßen, müssten für eine nachhaltige

Entwicklung aber auch durch eine verstärkte Förderung des Fremd- und Herkunftssprachenunterrichts an Schulen begleitet werden.

Des Weiteren legen die weltweiten demografischen Entwicklungen zur Studierendemobilität (nicht nur) für den Studienstandort Australasien die Vermutung nahe, dass die Anzahl chinesischer Bildungsausländer auch in den kommenden Jahren zunehmen wird. Bildung als Exportschlager in der englischsprachigen Pazifikregion entfaltet eine Sogwirkung, die durch existierende chinesisch geprägte Communities in den Metropolen potenziert wird und auch für den DaF-Bereich nicht folgenlos bleibt. Hier müssen Konzepte, Methoden und Unterrichtsmaterialien im Handlungsfeld differenzierterer Lernangebote eruiert und entwickelt werden, die die Sprachbiografien, Vorerfahrungen und Lerngewohnheiten der Zielgruppe berücksichtigen.

Eine Schlüsselrolle bei der Weiterentwicklung des Deutschen nehmen neben den Mittlerorganisationen aus dem deutschsprachigen Raum die Deutschlehrerverbände ein, welche als Interessensvertretungen an der Schnittstelle von Sprachenpolitik und Bildungsträgern national und regional aktiv sind. Ein Entwicklungspotenzial der Verbandsarbeit stellt dabei insbesondere die nationale Nachwuchsförderung bei der Ausbildung von DaF-Lehrenden dar, damit eine nachhaltige und kontinuierliche Versorgung mit Lehrpersonal aus den staatlichen Bildungssystemen gewährleistet ist. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für den Schulbereich ist insofern von großer Relevanz, da die deutsche Sprache sowohl in Australien als auch Neuseeland überwiegend im Schulkontext vermittelt wird.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Fachsprache in beiden Ländern nicht nur mannigfaltige Herausforderungen birgt, sondern auch neue Möglichkeiten für die idealerweise empirisch fundierte Weiterentwicklung der Lehre und des Fachs bietet, die es künftig zu nutzen gilt.

5 Literatur

- Alm, Antonie (2008): Integrating Emerging Technologies in the Foreign Language Classroom: A Case Study. In: *International Journal of Pedagogies & Learning* 4 (4), 44–60.
- Alm, Antonie (2021). Language learning with Netflix: From extensive to intra-formal learning. In: *Eurocall Review*, 29 (1), 81–92.
- Anderson, Lara/Kay Are/Heather Merle Benbow (2020): Languages at Work: Defining the Place of Work-Integrated Learning in Language Studies. In: Jean Fornasiero/Sarah M. A. Reed/Rob Amery/Eric Bouvet/Kayoko Enomoto/Hui Ling Xu (Hg.): *Intersections in Language Planning and Policy: Establishing Connections in Languages and Cultures*. Dordrecht, 177–188.
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2016): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. URL: https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Bade, James N. (1993): Introduction. In: James N. Bade (Hg.): *The German Connection. New Zealand and German-speaking Europe in the Nineteenth Century*. Oxford, 37–39.

- Bönisch-Brednich, Brigitte (2002): Keeping a low profile: an oral history of German immigration to New Zealand. Wellington, N.Z.
- Brown, Jason/Jackie de Pont (2021): How German contributes to the Linguistic Landscape of Auckland. Presentation at the German Colloquium 2021 in Wellington. <https://ganz.ac.nz/how-german-contributes-to-the-linguistic-landscape-of-auckland/> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Buckingham, Louisa (2021): Heritage Language Maintenance in New Zealand. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): Language Learning in Anglophone Countries. Cham, 289–307.
- Chik, Alice/Phil Benson/Robyn Moloney (Hg.) (2019): Multilingual Sydney. New York: Routledge.
- Clyne, Michael (2005): Australia's Language Potential. Sydney.
- DAAD/DZHW (Hg.) (2020): Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. Bielefeld.
- East, Martin (2021): Language Learning in New Zealand's Schools: Enticing Opportunities and Enduring Constraints. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): Language Learning in Anglophone Countries. Cham, 19–36.
- Erlam, Rosemary/Jenefer Philp/Diana Feick (2021): Digital media in the language classroom. In: Rosemary Erlam/Jenefer Philp/Diana Feick (Hg.): Teaching languages to adolescent learners: from theory to practice. Oxford.
- Feick, Diana (2022): Zwischen Ortsunabhängigkeit und Lernortspezifik: Zur digitalen Öffnung des DaF-Unterrichts durch mobiles Sprachenlernen. In: Diana Feick/J. Rymarczyk (Hg.): Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum. Berlin, 45–73.
- Feick, Diana (2023): Den berufsspezifischen Perspektivwechsel anbahnen: Ein Kurskonzept zur DaF-Lehrendenausbildung im neuseeländischen Kontext. KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache, (1), 21–40.
- Feick, Diana/Petra Knorr (2021): Developing Multilingual Awareness Through German-English Online Collaboration. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): Language Learning in Anglophone Countries. Cham, 331–358.
- Halse, Christine (Hg.) (2015): Asia Literate Schooling in the Asian Century. New York.
- Heimrath, Ralf (2021): "I zial ätza twenty four". Nordbairisch trifft Englisch in Neuseeland. In: Csaba Földes (Hg.): Kontaktvarietäten des Deutschen im Ausland. Tübingen, 163–180.
- Hunt, Jaime/Sacha Davis (2019): Social and historical factors contributing to language shift among German heritage-language migrants in Australia: An overview. In: Linguistik online 100 (7), 159–180.
- Jäger, Andreas/Sabine Jasny (2007): Zur Lage der Germanistik in Australien. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 34 (5), 472–486.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2011): German Studies in Australia: A Statistical Overview, 1995–2010. In: German as a Foreign Language 2/2011, 40–54. URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2011/kretzenbacher.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Lanvers, Ursula/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.) (2021): Language Learning in Anglophone Countries. Challenges, Practices, Ways Forward. Cham.
- Lay, Tristan (2015): Die deutsche Sprache in Australien: eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 47 (2), 85–108.
- Lay, Tristan (2017): Lernschwierigkeiten chinesischer Deutschlerner im Anfängerunterricht unter Berücksichtigung des Chinesischen als Erstsprache und des Englischen als erste Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 44 (2), 19–38.
- Lay, Tristan (2020): Australien: Curriculare Umstrukturierungszwänge im Studiengang Germanic Studies an der University of Sydney. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), 886–891. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3258/> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Liddicoat, Anthony J. (2020): The Position of Languages in the University Curriculum: Australia and the UK. In: Jean Fornasiero/Sarah M. A. Reed/Rob Amery/Eric Bouvet/Kayoko Enomoto/Hui Ling Xu (Hg.): Intersections in Language Planning and Policy: Establishing Connections in Languages and Cultures. Dordrecht, 115–135.

- Mason, Shannon/John Hajek (2021): Language Education in Australian Primary Schools: Policy, Practice, Perceptions. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): *Language Learning in Anglophone Countries*. Cham, 135–153.
- McBryde, Michael (1993): German Possessions in the Tropical South Pacific. In: James N. Bade (Hg.): *The German Connection. New Zealand and German-speaking Europe in the Nineteenth Century*. Auckland, 5–14.
- McGuiness-King, Kristina (2004): Die Situation von Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Neuseeland: Ein Fach unter Druck. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Bern u. a., 23–38.
- Ministry of Education (2002): German in the New Zealand Curriculum. <https://nzcurriculum.tki.org.nz> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Ministry of Education (2012): German. <https://seniorsecondary.tki.org.nz/Learning-languages/German> (letzter Zugriff 08. 04. 2021).
- Molla, Tebeje/Andrew Harvey/Sam Sellar (2019): Access to languages other than English in Australian universities: an educational pipeline of privilege. In: *Higher Education Research & Development* 38 (2), 307–323.
- Netzwerk Deutsch (Hg.) (2010): *Statistische Erhebungen 2010: Die deutsche Sprache in der Welt*. München. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024)
- Oettli, Peter (2005): Germanistik in Neuseeland. In: James N. Bade (Hg.): *Im Schatten zweier Kriege. Deutsche und Österreicher in Neuseeland im 20. Jahrhundert*. Bremen.
- Schmidt, Gabriele (2011): Motives for studying German in Australia: Re-examining the Profile and Motivation of German Studies Students in Australian Universities. Frankfurt a. M.
- Schmidt, Gabriele (2012): The diversity of German Studies students in Australian universities. In: John Hajek/Colin Nettelbeck/Anya Woods (Hg.): *Inaugural LCNAU Colloquium. Languages & Cultures, Network for Australian Universities*, 221–234.
- Schmidt, Gabriele (2015): German Studies an australischen Universitäten. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 47 (2), 109–122.
- Schmidt, Gabriele (2019): Förderung der deutschen Sprache in Australien. In: Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York, 851–863.
- Smala, Simone (2014): Sole fighter mentality: stakeholder agency in CLIL programmes in Queensland. In: *The Language Learning Journal* 42 (2), 195–208.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.) (2003): *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000*. München.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.) (2006): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Freising.
- Ward, Deborah/Martin East (2016): Is language learning languishing?: Stakeholders' perspectives on the provision of secondary school foreign language programmes in New Zealand. In: *The New Zealand Language Teacher*, 42, 44–62.
- Wildfeuer, Alfred (2021): German Bohemians in New Zealand. A Bavarian speaking community in the Pacific. Augsburg. <https://d-nb.info/122784056X/34> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Wohlfahrt, Irmengard (2017): *Intergenerational Consequences of Lifestyle Migration: German-speaking Immigrants in New Zealand*. Singapore.

