Berufsfeld, Branche, Fach DaF/DaZ im Wechselspiel von Ökonomie und Institutionalisierung

Matthias Jung (Düsseldorf)

1 Einleitung

Man kann die Geschichte eines Fachs von seiner akademischen Seite her darstellen, wie dies bereits verschiedentlich geschehen ist, oder sie eher von seiner zeitgeschichtlichen, sozialen und ökonomischen Basis aus herleiten. Dieser Bottom-Up-Ansatz bietet sich besonders für ein Fach wie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an, das sich aufgrund eines gesellschaftlichen Bedarfs und eigenen Berufsstands entwickelte, denen es seine Autonomie zwischen Germanistik, dem Schulfach Deutsch und der Fremdsprachendidaktik verdankt.

Das Arbeits- und Berufsfeld ist über die Jahrhunderte von einem Nischenbereich zu einem zentralen Bestandteil deutscher Bildungs-, Migrations- und Arbeitsmarktpolitik geworden. Die enge Verbindung von DaF/DaZ zu gesellschaftlichen Fragestellungen zeigt sich nicht nur an seiner Einbettung in ein komplexes institutionelles Geflecht, sondern vor allem daran, dass sich eine eigene DaF/DaZ-Branche mit ihrem Arbeitsmarkt entwickelt und ausdifferenziert hat, ohne die es auch das Fach nicht geben würde. Als *Branche* definiert ist eine Gesamtheit von Unternehmen, „die weitgehend substituierbare Produkte oder Dienstleistungen herstellen“ (Gabler Wirtschaftslexikon o.J.). Versteht man den Begriff *Unternehmen* hier im weiteren Sinne als auch nicht-gewinnorientierte Körperschaften wie gemeinnützige Vereine oder öffentliche Institutionen einschließend, dann ist diese Definition

DOI: https://doi.org/10.17875/gup2026-3158

konkretisiert auf die DaF/DaZ-Branche die Gesamtheit der Institutionen, die gegen Bezahlung – egal ob öffentlich oder durch Kunden finanziert – Produkte bzw. Dienstleistungen wie DaF/DaZ-Sprachkurse, -Lehrmaterialien, -Prüfungen sowie DaF/DaZ-Aus- und Fortbildungen anbieten.

Für den DaF/DaZ-Arbeitsmarkt kommen zu den Stellen bei Unternehmen im engeren Sinne die Arbeitsmöglichkeiten in Forschung, Ausbildung, Aufsicht und Förderung der DaF/DaZ-Produkte in den genannten Bereichen hinzu. Als Institutionalisierungen zweiten Grades sind außerdem formalisierte Normierungen wie Gesetze und Verordnungen, Prüfungen bzw. Prüfungsordnungen und BAMF-Listen zugelassener Lehrbücher zu ergänzen, die alle die gelebte Praxis einer Branche determinieren bzw. sie explizieren.

Als Beispiele, die die Vielfalt von DaF/DaZ-Institutionalisierungen und durch ihre zeitlichen Cluster bereits wichtige Entwicklungsphasen illustrieren, seien genannt:

- Mittlerorganisation der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in diesem Bereich wie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD, gegründet vor 100 Jahren, 1925), das Goethe-Institut (gegründet 1951) oder die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA, gegründet 1964)
- die ersten DaF-Lehrwerke der neueren Zeit, die sich einfach „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ (Hueber-Verlag 1955) oder „Deutsch als Fremdsprache“ (Klett 1967) nennen konnten[1]
- sekundäre Institutionalisierungen wie die Jahrestagungen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die seit 1973 kontinuierlich stattfanden (vgl. Jung; Kniffka; Middeke 2026)
- Zeitschriften wie „Deutsch als Fremdsprache“ (seit 1968) oder „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ (seit 1974) (vgl. Rösler; Schmenk 2024) und das „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ (seit 1975) oder auch die Buchreihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ (gegründet 1974, siehe Fußnote 5)
- branchenrelevante Vereinigungen wie der Sprachverband (1974–2003)[2] oder der FaDaF, gegründet 1989/90 (vgl. Jung; Kniffka; Middeke 2026)
- Prüfungsanbieter wie die telc gGmbH, die 1971 ihre ersten Deutschzertifikate an den Volkshochschulen einführte, oder die Gesellschaft für Akademische Testentwicklung (g.a.s.t., gegründet 2000), die den TestDaF als Sprachnachweis für den Hochschulzugang entwickelte

[1] Vgl. hierzu das Verzeichnis der Verlagsvideos mit Gesprächen über 50 Jahren Fachgeschichte im Spiegel von Lehrwerken am Ende des Literaturverzeichnisses.

[2] Genaueres zum Sprachverband im Wikipedia-Artikel: https://de.wikipedia.org/wiki/Sprachverband_Deutsch.

- deutschlandweit vertretene Deutschkursanbieter, vor allem im Bereich der BAMF-Kurse wie die öffentlich geförderten Volkshochschulen, der Internationale Bund (IB) oder das Konglomerat der Euroschulen
- hochschulnahe Ausgründungen im DaF-Bereich wie InterDaF e.V. (Leipzig), TUDIAS GmbH (Dresden), die Sprachenakademie Aachen gGmbH, das Institut für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturpolitik e.V. (Bayreuth), Deutschkurse bei der Universität München e.V. oder das Institut für Internationale Kommunikation Deutschland e.V. (Düsseldorf/Berlin)
- die Einführung der „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen" (RO-DT) per Beschluss der KMK und HRK am 27.06.1983 oder die Ablösung der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) aus den frühen 1980er Jahren durch die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) im Jahr 2004
- die Verabschiedung der Integrationskursverordnung (IntV) 2004, gefolgt von der Deutschförderverordnung (DeuFöV) 2016, die seitdem in Verbindung mit regelmäßigen Rundschreiben die durch das BAMF öffentlich finanzierten Kurse und damit einen DaF/DaZ-Teilmarkt von vielen hunderttausend Deutschlernenden und vielen tausend Lehrkräften regulieren

Auf sie alle und viele weitere Institutionalisierungen wie die Normierungen, die das Fach- und Berufsfeld DaF/DaZ definieren, ist einzugehen, will man die Entwicklung der Branche im Wechselspiel mit den zugrundliegenden gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen nachzeichnen.

2 Deutschunterricht als Grundlage des Fachs

Im Gegensatz zu dem meist üblichen Top-Down-Ansatz, der vom akademischen Fach ausgeht, ist DaF/DaZ eher von unten nach oben entstanden. Das heißt, es gibt zunächst einen Bedarf und die daraus resultierende, mehr oder weniger systematische Sprachvermittlung durch Personen, die sich auf diese Vermittlung spezialisieren und damit ein Einkommen erzielen. Am Anfang steht die Branche und erst im Lauf eines längeren Konstituierungsprozesses, begleitet von verschiedenen Formen der Institutionalisierung, entsteht das akademische Fach DaF/DaZ als „Kind der Praxis", wie Harald Weinrich (1979: 1) konstatierte.

Man kann allerdings davon ausgehen, dass Deutsch schon seit mehr als 1.200 Jahren, zunächst durch direkte mündliche Instruktion und ggf. mithilfe einfacher Glossare auch für das Selbststudium, als Fremdsprache gelernt und unterrichtet wurde (vgl. Glück 2002). Erst seit dem Spätmittelalter wird Deutsch wohl auch von größeren Gruppen gelernt (vgl. Meier 2022), wobei man von einem institutionali-

sierten Unterricht wohl ab dem 15./16. Jahrhundert sprechen kann, wie eine große Vielfalt von Sprachbüchern, Wörterbüchern, Übungsmaterialien und schließlich auch Lerngrammatiken aus dieser Zeit belegen. In den folgenden Jahrhunderten nehmen die Zahl und Qualität der schriftlichen Zeugnisse zu. Im 17. Jahrhundert lassen sich bereits zahlreiche Konzepte und Medien für den Erwerb des Deutschen nachweisen, deren Zahl im 19. Jahrhundert mit der Nationalstaatsbildung und der anschließend wachsenden Bedeutung des Deutschen Reichs weiterwächst. In diese Zeit fallen auch erste systematische Lehrwerke und Methoden für den Deutschunterricht an Schulen und Universitäten im In- und Ausland (vgl. Glück 2002, Meier 2022) – auch wenn der erste Nachweis für Deutsch als Fremdsprache als Unterrichtsfach an einer Stuttgarter Militärakademie sogar schon auf 1770 datiert (vgl. Meier 2022: 176).

Ein eigenes Berufsbild Deutschlehrkraft mit einer institutionalisierten Ausbildung folgte dagegen auch im Ausland erst deutlich später, denn damals (und zuweilen bis heute) wurde jeder mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsenen Person pauschal die Kompetenz zugebilligt, ohne eine fachspezifische Ausbildung Deutsch unterrichten zu können, so dass die meisten Deutschlehrenden einfach Personen aus dem deutschsprachigen Raum mit einem guten Bildungshintergrund und allgemeinen Kenntnissen der (lateinischen) Grammatikterminologie waren, die vor allem Privatstunden gaben, bevor der Deutschunterricht in den jeweiligen Ländern im Schulwesen Einzug hielt. So entstanden auch spezielle staatlich definierte Qualifikationen wie etwa die erstmals 1841 in Frankreich abgenommene Agrégation d'allemand (vgl. Textes Rares o.J.), die als Auswahlwettbewerb bis heute zwar ein hohes Sprachniveau und Kenntnis der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft, aber keine didaktische Kompetenz voraussetzt.

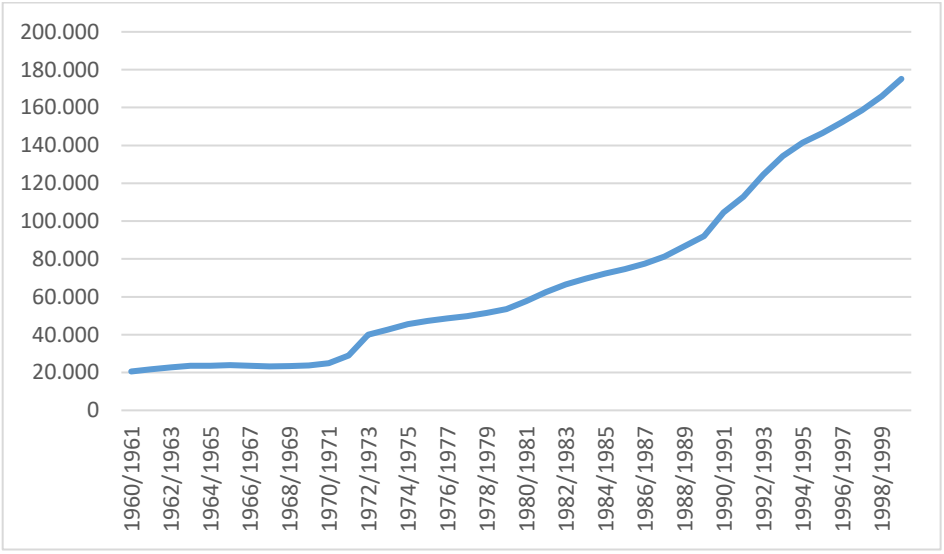
Infolge der Zunahme des Interesses am systematischen Lernen der deutschen Sprache und der Zahl verschiedener Institutionalisierungsformen wächst die DaF-Branche über die Jahrhunderte und nimmt immer stärkere Differenzierungen an: Druckereien bzw. Verlage, Individuen und Schulen, Universitäten und private Sprachschulen sowie mit der Entwicklung des Sprachzertifizierungsmarktes auch Prüfungsanbieter können vom Produkt „Deutschkompetenz" leben. Die Bedeutung von Deutsch als Unterrichtsfach im öffentlichen Bildungswesen der Nachbarländer nimmt auch im 20. Jahrhundert kontinuierlich zu, u.a. gefördert durch die Gründung von Institutionen wie dem DAAD im Jahr 1925. Es überlebte sogar das Verbrechen des Holocausts und die Katastrophe zweier Weltkriege, in denen große Teile Europas unter deutscher Besatzung litten.

In der Nachkriegszeit ist eine entscheidende institutionelle Wegmarke die Gründung des Goethe-Instituts im Jahr 1951, das sich als Mittlerorganisation der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik insbesondere der Förderung der deutschen Sprache im Ausland widmen sollte. Es ist gewiss kein Zufall, dass in München 1952 mit den „Deutschkursen für Ausländer bei der Universität München e.V." die erste der Körperschaften entstand, die dann ab den 1980er Jahren ein Geflecht gemeinnütziger und kommerzieller Sprachkursanbieter für Studierende und solche, die es

werden wollten, in Hochschulstädten bildeten. Zusammen mit dem ersten DaF-Lehrwerk der Nachkriegszeit, der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer“ (Schulz; Griesbach 1955), aber auch dem Wirkens Harald Weinrichs an der LMU München, der dort den ersten Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache ab 1978 innehatte, war München das institutionelle DaF-Zentrum in der Frühzeit der Entstehung des Fachs wie der Branche.

Zunächst wenig institutionellen Einfluss gehabt zu haben, scheint dagegen der Zuzug von rund 14 Millionen ausländischen Arbeitskräften als „Gastarbeiter“ nach Deutschland zwischen 1955 und dem Anwerbestopp 1973. Die Arbeitsmigration wird erst gegen Ende dieser Periode zunehmend wirkmächtig. Wie auch die vielfältigen Flucht- und Migrationsbewegungen während und nach dem Zweiten Weltkrieg, die Millionen Nicht-Deutschsprachiger unfreiwillig in den deutschen Sprachraum spülten, scheint der notwendigerweise stattfindende Sprachkontakt bzw. ungesteuerte Deutscherwerb am Arbeitsplatz und im Alltag wie in der Frühzeit vor allem auf „natürlichem“ Wege und als individueller Prozess erfolgt zu sein. Inwieweit karitative Organisationen der Kirche oder wie der 1949 gegründete Internationale Bund für Sozialarbeit/Jugendsozialwerk e.V. (heute meist kurz IB) u.a. schon früh systematischen Deutschunterricht anboten, wäre es wert, genauer erforscht zu werden.

Tab. 1: Zahl ausländischer Studierender 1960–1999[3]



Ein akademisches Fach DaF/DaZ, das sich als solches begreift, eigene Forschungsfragen entwickelt und eigenständig studiert werden kann, entsteht aber erst sehr viel

[3] Daten des Statistischen Bundesamts (2025).

später. Hier markieren die späten 1960er und vor allem die 1970er Jahre die entscheidende Phase seiner Konstituierung. Bis dahin wurde die Vermittlung des Deutschen an Nichtmuttersprachler:innen überwiegend als Nebenaufgabe innerhalb der Germanistik verstanden. Mehr als die Zahl der nicht-deutschen Beschäftigten, die Ende 1970 bereits annähernd zwei Millionen betrug, dürfte dabei in der Bundesrepublik die seit 1970 kontinuierlich ansteigende Zahl internationaler Studierender eine Rolle gespielt haben, die sich bis 1980 mehr als verdoppelte und bis 1979/1980 von 23.673 auf 53.488 angestiegen war, was an den Hochschulen zu einer wachsenden Nachfrage nach organisierten Sprachlernangeboten (vgl. Middeke; Jung 2024) führte, so dass spezielle studienvorbereitende bzw. -begleitende Kurse, vom DAAD durch Stipendien und Projektmittel systematisch gefördert, eingerichtet wurden.[4] Damit erweiterte und differenzierte sich das Deutschkursangebot der Branche erneut. Parallel dazu hatten sowohl die BRD als auch die DDR die Gewinnung ausländischer Studierender, denen zunächst ausreichende Deutschkenntnisse zu vermitteln waren – an englischsprachige Studiengänge dachte damals noch niemand –, als Mittel ihrer auswärtigen Kulturpolitik entdeckt (vgl. Altmayer et al. 2021: 5ff.). So kam es zur Gründung des weltweit ersten Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache im Jahr 1968 an der Universität Leipzig. Unter der Leitung von Gerhard Helbig entstand dort ein wissenschaftliches Zentrum, das die theoretische Grundlegung des Faches wesentlich prägte (vgl. Blei; Götze 2001: 84), die auch durch die bereits vier Jahre zuvor in Leipzig entstandene Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache" vorangetrieben wurde.

In der BRD wurde erstmals 1970 an der Universität Heidelberg ein Studiengang Deutsch als Fremdsprachenphilologie eingerichtet, der sich explizit an ausländische Studierende richtete (vgl. Blei; Götze 2001: 85). Dieser Studiengang kombinierte germanistische Fachinhalte mit Sprachpraxis, vermittelte aber insofern noch keine Gegenstände eines eigenen wissenschaftlichen Fachs Deutsch als Fremdsprache. Davon lässt sich erst ab der Einrichtung der ersten Lehrstühle mit entsprechend expliziten Denominationen „Sprachlehrforschung und Deutsch als Zweitsprache" (Hamburg 1975) bzw. „Deutsch als Fremdsprache" (München 1978) sprechen.

Einen weiteren Schub erhielt die Institutionalisierung des Fachs durch die Gründung des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache (AkDaF) 1973 beim DAAD (vgl. Vorderwülbecke 2010: 441), der sowohl studienvorbereitende Sprachkurse, die aufgrund des starken Zuwachses ausländischer Studierender dringend benötigt wurden, als auch das junge Fach förderte. Bereits im selben Jahr richtete der Arbeitskreis die erste Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache aus. Parallel dazu entstand die Schriftenreihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache" (MatDaF),[5] die mit über 110 Bänden (Stand: September 2025) eine wichtige Konstante unter den DaF/DaZ-

[4] Der Anstieg internationaler Studierender war eng mit den DAAD-Stipendienprogrammen verbunden, die seit den 1960er Jahren systematisch ausgebaut wurden.

[5] Später in „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" (2017) und „Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" (2022) umbenannt.

Publikationsorganen bildet und damit auch ein „Spiegel der Fachgeschichte“ ist (vgl. Middeke; Eichstaedt 2022).

Von besonderer Bedeutung in der Frühphase war die Gründung der Fachzeitschrift „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ (InfoDaF) im Jahr 1974. Sie entwickelte sich rasch zur wichtigsten Publikationsplattform für Forschungsergebnisse, didaktische Konzepte und institutionelle Debatten (vgl. Rösler; Schmenk 2023). Parallel zur fachlichen Institutionalisierung wuchs auch das Angebot an Deutschkursen der Erwachsenenbildung, wie etwa die Gründung des „Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.“ 1974 durch die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) sowie das Bundesministerium für Arbeit u.a. zeigt (Kesper-Biermann 2022), die auch den Beginn einer breiten staatlichen Förderung des Deutscherwerbs von Migrant:innen markiert. Hier stiegen die eingesetzten Mittel des Bundes zwischen 1975 und 1989 von 44.000 DM auf über 30 Millionen DM pro Jahr. Knapp Dreiviertel dieser Kurse wurde dabei von den Volkshochschulen und dem Internationalen Bund durchgeführt (vgl. Kesper-Biermann 2022: 323). Insgesamt war bereits zu diesem Zeitpunkt ein differenziertes, aber wenig transparentes und oftmals widersprüchliches Fördersystem entstanden (vgl. Dormann; Schlebusch 2000).

Die 1970er Jahre markierten damit nicht nur die organisatorische Etablierung des Faches und die Herausbildung einer eigenen Fachidentität. Lehrstühle, Studiengänge, Fachzeitschriften, Lehrmaterialien und Tagungen schufen institutionelle Forschungs- und Ausbildungsstrukturen, parallel dazu erschlossen Kurse für Migrant:innen der DaF/DaZ-Branche ein neues Zielpublikum und erweiterten die Beschäftigungsmöglichkeiten.

3 Deutsch-deutsche Wiedervereinigung

Die Wiedervereinigung stellte eine politische und gesellschaftliche Zäsur dar, die auch tiefgreifende Auswirkungen auf die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache hatte (vgl. Jung; Middeke 2022). Bereits in den 1980er Jahren waren DaF-Strukturen in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich gewachsen: In der DDR war DaF eng an die Slawistik und an staatliche Bildungsexportprojekte gekoppelt, während in der BRD DaF stärker im Kontext internationaler Studierendenmobilität, akademischer Austauschprogramme und Hochschulreformen institutionalisiert wurde (vgl. Jung; Middeke 2022).

Mit dem Fall der Mauer 1989 und der politischen Vereinigung beider deutscher Staaten 1990 kam es zur Neuordnung der Fachstrukturen.[6] Dies betraf nicht nur die universitäre Lehre und Forschung, sondern auch die Verbandslandschaft. In

[6] Dass in Leipzig der erste Lehrstuhl für DaF bereits 1968 gegründet worden war, ermöglichte in den 1990er Jahren eine gewisse Kontinuität, während andere Standorte wie Dresden oder Jena stärker von Umstrukturierungen betroffen waren.

dieser Phase entstand der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), der den Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD ablöste und zugleich Strukturen aus der DDR, die in einem weiteren Sinne vergleichbare Aufgaben erfüllten, integrierte (Jung; Kniffka; Middeke 2026). Der FaDaF stellt bis heute die wichtigste Interessenvertretung des Faches dar. 1989 – also noch vor der formalen Wiedervereinigung – in Münster gegründet, verstand sich der FaDaF von Beginn an als Plattform für die wissenschaftliche, institutionelle und praktische Vernetzung des Fachs. Eine symbolische Weichenstellung erfolgte mit der Jahrestagung des FaDaF 1991 in Ostberlin, die unter dem Motto „Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern" stand. Diese Tagung brachte erstmals Wissenschaftler:innen, Lehrkräfte und Institutionen aus Ost und West in großer Zahl zusammen (vgl. Jung; Middeke 2022). Damit wurde signalisiert, dass DaF ein gesamtdeutsches Projekt geworden war, das zugleich international ausstrahlen sollte.

Die 1990er Jahre waren dadurch gekennzeichnet, dass sich Forschungs- und Praxisnetzwerke konsolidierten. Mit der Zeitschrift „InfoDaF" hatte das Fach bereits seit 1974 ein zentrales Publikationsorgan. In den 1990er Jahren nahm die Zeitschrift verstärkt auch die Funktion einer bildungspolitischen Stimme ein, die die Interessen des FaDaF und der Fachgemeinschaft in gesellschaftliche Debatten einbrachte (vgl. Rösler; Schmenk 2023). Zugleich wurden in Ostdeutschland zahlreiche Lehrstühle und Institute neu geordnet, manche aufgelöst oder westdeutschen Strukturen angeglichen. Dies führte auch zu Brüchen in wissenschaftlichen Biografien, da in der DDR stark praxisorientierte Ausbildungsgänge teilweise nicht in das universitäre Gefüge der alten Bundesländer integriert werden konnten (vgl. Krumm 2022).

Gleichzeitig stieg 1990 dank Wiedervereinigung und offenen Ost-West-Grenzen das Interesse an Lehrerfortbildungen und Deutschkursen, so dass es nicht zufällig zur Gründung zahlreicher, i.d.R. gemeinnütziger, privatrechtlicher Körperschaften wie eingetragene Vereine (e.V.) und (gemeinnützige) GmbHs kam, die mehr oder weniger eng mit ihren Bezugshochschulen verbunden blieben. Der Gründung des „Instituts für internationale Kommunikation in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität e.V. (IIK)" 1989/1990 beispielsweise folgten bald weitere voneinander unabhängige IIKs, egal ob sie sich „Institut für Interkulturelle Kommunikation" (Jena), „Institut für Interkulturelle Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit" (Bayreuth) oder „Institut für Interkulturelle Kommunikation" in Göttingen nannten. Weitere vergleichbare Gründungen aus dieser Zeit gibt es in Aachen (Sprachenakademie), in Münster (wipdaf) oder Dresden (TUDIAS).

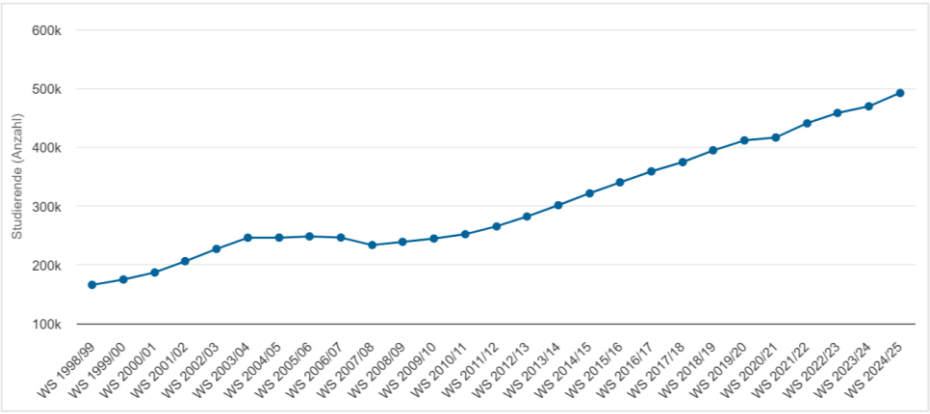
4 Wachsende Bedeutung und Professionalisierung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts erlebte das Fach DaF/DaZ eine Phase der starken Professionalisierung. Diese Entwicklung wurde sowohl durch hochschulpolitische Veränderungen als auch durch migrationspolitische Weichenstellungen befördert.

Ein zentrales Datum in dieser Hinsicht war die Einführung des TestDaF im Jahr 2001, entwickelt von der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.), seinerzeit an der Fernuniversität Hagen, heute an der Universität Bochum angesiedelt. Der TestDaF wurde von Beginn an als standardisierter, weltweit abzulegender Sprachnachweis für den Hochschulzugang in Deutschland konzipiert, für den in der Folge und mit steigender Popularität dann auch spezifische Vorbereitungskurse und -materialien entwickelt wurden.

Auch die bereits seit den 1980er Jahren existierende, von den deutschen Hochschulen dezentral verantwortete „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse" wurde 2004 reformiert, stärker vereinheitlicht und in „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang" unbenannt. Damit etablierte sich ein zweigleisiges System aus TestDaF und DSH, zu dem mit der telc „Deutsch C1 Hochschule" ab den 2010er Jahren eine weitere standardisierte Prüfung hinzutrat, die 2016 auch in der Rahmenordnung für den Hochschulzugang (RO-DT) aufgenommen wurde.[7] Diese strukturellen Reformen und Differenzierungen der Prüfungslandschaft sind nur vor dem Hintergrund steigender Zahlen ausländischer Studierender zu verstehen, die einen teilweise heiß umkämpften DaF-Prüfungsmarkt im In- und Ausland entstehen ließen.

Tab. 2: Ausländische Studierende 1998–2024[8]



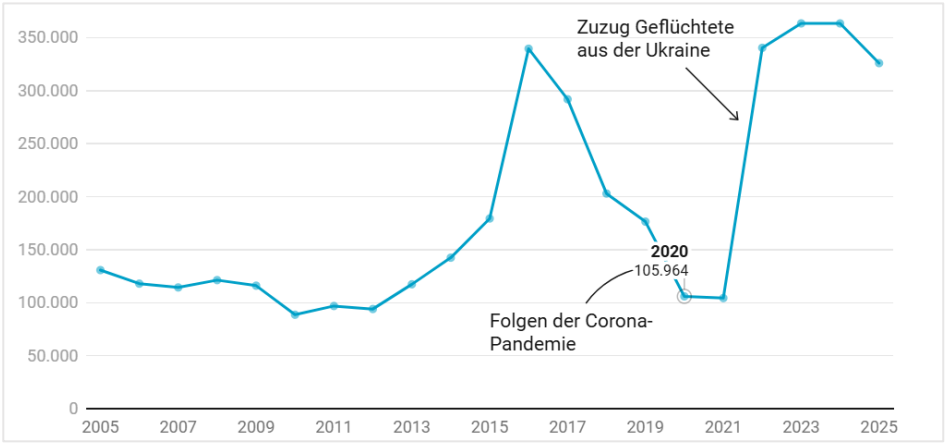
Ein entscheidender Einschnitt bei der Sprachförderung von Migrant:innen erfolgte 2005 mit der Übernahme der Deutschkurskoordination vom daraufhin aufgelösten Sprachverband durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes. Damit ging die staatliche Steuerung der Sprachförderung auf eine zentrale Behörde über. Das BAMF entwickelte die

[7] Dieses Datum gibt die telc-Website an: https://www.telc.net/sprachpruefungen/deutsch/deutsch-c1-hochschule/ihr-hochschulzugang-1/. Die RO-DT wurde seitdem noch mehrmals novelliert.

[8] Statistisches Bundesamt (2025); auch hier ist zu berücksichtigen, dass nur die sogenannten Bildungsausländer, nicht aber die Bildungsinländer für die DaF-Branche relevant sind.

Struktur der Integrationskurse, die Sprach- und Orientierungskurse kombinierten,[9] und übernahm die Verantwortung für deren Durchführung, Qualitätssicherung und Finanzierung, die in den Folgejahren kontinuierlich ausgeweitet wurde (vgl. Jung 2017). Dies führte zu einer starken Ausweitung des Arbeitsmarktes für DaF/DaZ-Lehrkräfte und zugleich zu einer Neugewichtung des Angebots von universitären und außerschulischen Deutschkursen in der Erwachsenenbildung, die daraufhin zwar mehr Beachtung in der Forschung fanden, aber bis heute angesichts ihrer gesellschaftlichen Bedeutung unterrepräsentiert bleiben.

Tab. 3: Teilnehmende Integrationskurse 2005–2025[10]



Mit den BAMF-Kursen entstanden neue Qualifizierungspflichten bzw. -möglichkeiten für Lehrkräfte, darunter etwa akademische Angebote „Deutsch als Zweitsprache" für Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte. Das BAMF ließ zudem privatrechtliche Körperschaften auf Antrag als Anbieter von Basis- und Zusatzqualifikationen zu. Diese können aktuell einen maximalen Umfang von 140 UE einschließen und werden vielfach rein online abgelegt, so dass bei vielen tausend Lehrkräften, die diese Qualifikationen erwerben mussten, um in den vergleichsweise gut bezahlten BAMF-Kursen unterrichten zu dürfen, erhebliche Umsätze generiert werden.

Bei den Universitäten etablierten sich weitere DaF/DaZ-Studiengänge, die zunehmend eigenständig neben der Germanistik standen und sich ausdifferenzierten

[9] Die BAMF-Anfängerkurse wurden anfangs mit 600 Unterrichtseinheiten bis B1 veranschlagt und um diverse Optionen wie vorgeschaltete Alphabetisierungskurse, Frauenkurse, Jugendintegrationskurse, Wiederholer:innenkurse und A2 bzw. B1-Berufssprachkurse ergänzt.

[10] Quelle: https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html. Zu diesen Zahlen sind die Teilnehmer:innen der sogenannten Berufssprachkurse, überwiegend allgemein berufsbezogene B2-Kurse und in geringerem Maße auch A2-, B1-, C1- und C2- sowie berufsspezifische Kurse hinzuzurechnen.

(vgl. Casper-Hehne; Koreik; Middeke 2006, Altmayer et al. 2021), vor allem auch durch die kleinen Formen der sogenannten Zusatzqualifikationen unterhalb der BA/MA-Ebene (vgl. Jung; Middeke; Panferov 2017).

Die 2000er Jahre können als Phase der Standardisierung, Institutionalisierung und Professionalisierung auf mehreren Ebenen charakterisiert werden. Auf der einen Seite bedeutete dies einen erheblichen Schub für die Sichtbarkeit des Faches; auf der anderen Seite wurden neue Abhängigkeiten geschaffen, da die Sprachförderung nun stärker durch migrationspolitische Vorgaben gesteuert war, etwa wenn 2009 der spezifische Deutschtest für Zuwanderer (DTZ) das bisherige sehr viel weniger zielgruppenspezifische „Zertifikat Deutsch“ (Perlmann-Balme; Plassmann; Zeidler 2009) ablöste.

Das Berufsfeld bzw. die DaF/DaZ-Branche wuchsen damit weiter und differenzierten sich, etwa wenn nun auch das Prüfungswesen deutlich an wirtschaftlicher Bedeutung gewann. Einerseits wurden immer mehr Qualifikationen für Prüfer:innen verpflichtend und waren über Prüferschulungen regelmäßig zu erneuern, andererseits stellte die zusätzliche Tätigkeit im Prüfungswesen, oft am Wochenende, eine wichtige zusätzliche Einnahmequelle für viele DaF/DaZ-Lehrkräfte angesichts mehr oder weniger prekärer Verhältnisse dar.

5 Die „DaZ-Wende“ und das öffentliche Schulwesen

Die Jahre ab 2015 markieren eine erneute Zäsur für das Fach DaF/DaZ. Im Zuge der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten, insbesondere aus Syrien, Afghanistan und dem Irak stand das deutsche Bildungssystem vor bislang unbekannten Herausforderungen. Schulen, Hochschulen und Weiterbildungsträger mussten innerhalb kürzester Zeit auf eine stark wachsende Zahl neu zugewanderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener reagieren. Diese Problematik war seit den späten 1960er und frühen 1970er Jahren nicht unbekannt, in denen die „Gastarbeiter“ zunehmend ihre Familien nachgeholt hatten bzw. sich entgegen den ursprünglichen Absichten dauerhaft in Deutschland niederließen, und sie wurde auch mit den ersten großen Asyl- und Fluchtbewegungen in den späten 1990er Jahren immer häufiger bewusst.

Während DaF zuvor auf der Hochschulebene immer noch primär im Kontext akademischer Vorbereitung internationaler Studierender gesehen wurde, verlagerte sich der Fokus nun eindeutig auf DaZ im Kontext schulischer und später auch beruflicher Integration (vgl. Jung 2017) und vollzog damit die bereits einige Zeit zurückliegenden Veränderungen im Arbeitsfeld DaF/DaZ. Der Begriff „DaZ-Wende“ bezeichnet damit die Verschiebung des Schwerpunkts von einem eher akademischen Feld hin zu einer Aufgabe, die das gesamte Bildungssystem und die Branche betraf.

An den Schulen entstanden Vorbereitungsklassen, Willkommensklassen und Sprachlernklassen, die teils innerhalb weniger Wochen eingerichtet wurden.

Lehrer:innen aller Schularten sahen sich mit einer neuen Heterogenität konfrontiert: Schüler:innen mit unterschiedlichen Alphabetisierungserfahrungen, Lernbiografien und psychischen Belastungen mussten in das deutsche Schulsystem integriert werden (vgl. Gogolin et al. 2005).[11]

Die Erwachsenenbildung stand ebenfalls vor einem Umbruch. Die bereits seit 2005 bestehenden Integrationskurse wurden massiv ausgeweitet, zudem kamen spezielle Programme für Geflüchtete hinzu, darunter Sprachkurse mit Alphabetisierung, Jugendintegrationskurse oder spezielle berufsorientierte Sprachmodule. Träger wie Volkshochschulen, kirchliche Einrichtungen, das Goethe-Institut und zahlreiche private Anbieter reagierten mit einem sprunghaften Ausbau ihrer Kapazitäten (vgl. Altmayer et al. 2021: 18).

Ein zentrales Thema dieser Jahre war die Arbeits- und Beschäftigungssituation der Lehrkräfte. DaZ-Lehrkräfte arbeiteten überwiegend auf Honorarbasis, häufig zu niedrigen Sätzen und ohne soziale Absicherung. Die Diskrepanz zwischen wachsender gesellschaftlicher Bedeutung des Faches und prekären Arbeitsbedingungen führte zu Protesten und schließlich 2016 zu Gründungen wie dem „Bündnis DaF/DaZ-Lehrkräfte", das in der Tradition zahlreicher ähnlich gelagerter Vorläufer und Initiativen wie der „Aktion Butterbrot" stand bzw. sie zusammenführte. Auch die Gründung des Bundesverbands der Integrationskursträger und Berufssprachkurse (BVIB) ist Ausdruck der gewachsenen Bedeutung einer Interessenvertretung der DaF/DaZ-Integrationskursbranche. Mit dem starken Bedarf an Lehrkräften infolge der massiven Zuwanderung in den Jahren 2015 bis 2017 fehlten auf einmal gut qualifizierte Lehrkräfte, so dass die Brutto-Honorarsätze (d.h. ohne Abzug von Sozialversicherung und Steuern) für BAMF-Kurse bis 2020 von vorher 27 EUR auf 35 EUR pro UE und zuletzt am 01.11.2023 auf 43,92 EUR erhöht wurden. Als weitere Folge des massiven Anstiegs der BAMF-Kurszahlen bei gleichzeitigem Lehrermangel ergaben sich auf einmal gute Verdienstmöglichkeiten für Migrant:innen mit pädagogischer Vorbildung, so dass mittlerweile geschätzt bis zu 50% der BAMF-Lehrkräfte nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Das hat den willkommenen Nebeneffekt, dass man sich von der Fixierung auf *native speaker* zunehmend löst und stattdessen mehr auf die Unterrichtsqualität als Kriterium achtet.

Ab 2020 kam eine weitere Herausforderung hinzu: die Covid-19-Pandemie. Schulen und Kursträger mussten innerhalb kürzester Zeit auf digitale Lernformate umstellen. Diese Entwicklung brachte einen Digitalisierungsschub, legte aber zugleich massive Defizite in der digitalen Infrastruktur offen. Viele Träger hatten große Schwierigkeiten, digitale Plattformen einzusetzen oder Lehrkräfte technisch zu schulen. Der Digitalisierungsschub der Pandemie förderte die weitere Differenzierung der Unterrichtsformen, wenn neben den bisherigen Präsenzkursen sich nun auch Online- und Hybridformate dauerhaft etablierten, aber er beschleunigte auch

[11] Schon die PISA-Studien seit 2000 hatten bereits auf die Bedeutung von Sprachförderung für Bildungserfolg hingewiesen und damit den Boden für die DaZ-Wende bereitet.

die Globalisierung der Branche wie des Berufsfelds: In Onlinekursen können Lehrkräfte unabhängig von ihrem Wohnort eingesetzt werden, was zu einer weltweiten Nivellierung der Honorare führt, die in Niedriglohnländern im Schnitt auch für qualifizierte Deutschlehrkräfte teilweise nur ein Viertel der Honorarsätze in Deutschland betragen.

6 Arbeitsmarkt und Fachkräftegewinnung

Während die Jahre nach 2015 durch die schulische und gesellschaftliche Integration Geflüchteter geprägt waren, verlagerte sich der Schwerpunkt ab 2017 zunehmend auf die Integration in den Arbeitsmarkt. Damit trat das Fach DaF/DaZ in ein neues Handlungsfeld ein, das eng mit Arbeitsmarktpolitik, Fachkräftegewinnung und wirtschaftlicher Standortentwicklung verknüpft war.

Ein wichtiger Schritt war die Einführung der Berufssprachkurse durch das BAMF im Jahr 2016/2017 mit dem Erlass der Deutsch-Förderverordnung, die im Laufe der Zeit mehrfach novelliert wurde. Die Berufssprachkurse ergänzten die allgemeinen Integrationskurse und haben das Ziel, die Teilnehmenden gezielt auf berufliche Anforderungen vorzubereiten. Im Unterschied zu Integrationskursen, die sprachlich breite Grundkenntnisse vermittelten, konzentrierten sich die Berufssprachkurse auf arbeitsplatzbezogene Kommunikation, Fachwortschatz und interkulturelle Handlungskompetenzen (vgl. Jung 2017: 52). Die Berufssprachkurse sind modular aufgebaut und orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Typische Module umfassen Deutsch für den Beruf (B2), Deutsch für den Beruf (C1) sowie Fachmodule für Pflege, Handwerk, Gastronomie oder technische Berufe. Die Kurse enden mit standardisierten Prüfungen wie dem Deutsch-Test für den Beruf (DTB), die bundesweit anerkannt sind.[12]

Ein zweiter Baustein ist das IQ-Netzwerk (Integration durch Qualifizierung), das durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert wurde. Hier verbindet man Sprachförderung mit Anerkennungs- und Anpassungsqualifizierungen, um insbesondere hochqualifizierte Migrant:innen schneller in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

Parallel dazu etablierten sich privatwirtschaftliche Rekrutierungsprogramme, in denen Unternehmen aktiv Fachkräfte im Ausland anwarben, insbesondere im Bereich Pflege, in dem diese Entwicklung aber schon sehr viel früher begann. Bei den Fachkräfteprogrammen spielt Sprache eine Schlüsselrolle: Viele Programme kombinieren Sprachkurse im Herkunftsland (B1/B2-Niveau) mit anschließender beruflicher Eingliederung in Deutschland. Dabei arbeiten Unternehmen mit Goethe-Instituten oder privaten Anbietern zusammen.

[12] Der DTB ist seit dem 01.07.2022 die obligatorische Abschlussprüfung der Berufssprachkurse auf den Niveaus A2-C1.

Die neue arbeitsmarktpolitische Ausrichtung brachte jedoch auch Probleme mit sich. Lehrkräfte kritisierten die prekären Beschäftigungsbedingungen, die trotz steigenden Anforderungen und hoher Nachfrage unverändert blieben. Honorarsätze und Einkommen sind im Vergleich zu den Gehältern von Lehrkräften im öffentlichen Schulwesen trotz einer kräftigen Steigerung seit 2015 – bei den vorgegebenen Honorarsätzen des BAMF immerhin um rund 60% (vgl. Jung 2017), auf dem nicht regulierten Markt um ca. 40%[13] – weiterhin vergleichsweise niedrig. Arbeitsverträge sind unsicher und werden schnell wieder gekündigt, Zusatzqualifikationen in spezifischen Fachkräftekursen zahlen sich nur begrenzt durch eine höhere Vergütung aus und der globale Online-Markt drückt die Preise. Mit den massiven öffentlichen Kürzungen 2025 kamen weitere finanzielle Probleme auf zugelassene Kursträger wie Lehrkräfte zu, die zu zahlreichen Insolvenzen und in der DaF/DaZ-Branche vielfach zu Arbeitslosigkeit führten.

Durch das Fachkräfteeinwanderungsgesetz von 2019, in Kraft getreten 2020, wurde die Rolle von Sprachkursen für Arbeitsmigrant:innen schließlich gesetzlich neu verankert. Deutschkenntnisse auf B1- oder B2-Niveau wurden für Arbeitsvisa vielfach explizit zur Voraussetzung und haben auch im neueren Modell der „Chancenkarte“ eine hohe Gewichtung. Expliziter als zuvor ist die Sprachkompetenz eine arbeitsmarktpolitische Steuerungsgröße.

7 Fazit: DaF/DaZ heute – ein Scheinriese?

Die Entwicklung der Branche, der Institutionen und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeigt eine bemerkenswerte Dynamik. Von den Anfängen einer mehr oder weniger intuitiven und individuellen Vermittlung des Deutschen als neue Sprache, wohl eher als Zweitsprache für Migrant:innen denn als Fremdsprache außerhalb des deutschen Sprachraums, die in das Dunkel der Geschichte zurückreicht, über die zunehmende Institutionalisierung als Schulfach aufgrund der wachsenden internationalen Bedeutung Deutschlands, die Entstehung als kleines akademisches Nischenfeld innerhalb der Germanistik und eines zunehmend eigenständigeren Bereichs auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer:innen, über die institutionelle Konsolidierung in den 1970er und 1980er Jahren, die Professionalisierung ab 2000, die vor allem schulbezogene DaZ-Wende ab den 1990er Jahren bis hin zur arbeitsmarktpolitischen Neuausrichtung ab 2015/2016, haben sich die Branche wie das Fach zu einer zentralen Komponente deutscher Bildungs- und Integrationspolitik entwickelt.

Auf den ersten Blick deutet alles auf eine Erfolgsgeschichte hin: Hochschulen bieten eine breite Palette an DaF/DaZ-Studiengängen an. Die Zahl der DaF/DaZ-

[13] Diese Einschätzung beruht auf den Postings des Jobforums auf www.deutsch-als-fremdsprache.de, bei denen Kursanbieter die genaue Honorarhöhe angeben müssen sowie auf den regelmäßigen Befragungen des Arbeitskreises „Wirtschaften mit DaF“ beim FaDaF.

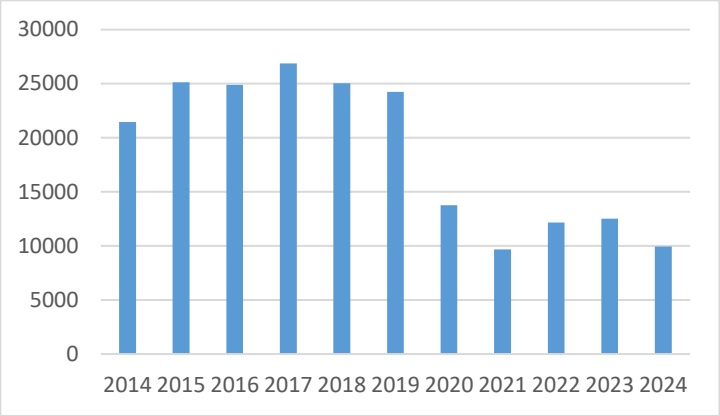
Abteilungen an deutschen Hochschulen ist laut des Portals „Kleine Fächer“ auch in jüngster Zeit seit 2019 von 36 Professuren an 23 Standorten auf 67 Professuren an 47 Hochschulen (Stand 12.03.2025) gestiegen.[14] Auch wenn offen bleibt, inwiefern diese Steigerung um mehr als 100% auf nach 2019 neu erfasste, aber schon länger existierende DaF/DaZ-Hochschulstandorte zurückgeht, spiegeln diese Zahlen durchaus die wachsende Bedeutung des Faches wider.

Andere Indikatoren zeigen den hohen Professionalisierungsgrad der Branche: Standardisierte bzw. qualitätsgesicherte Prüfungen wie TestDaF, DSH und telc garantieren verlässliche Kompetenznachweise. Das BAMF steuert ein umfangreiches Kursnetzwerk, das Integrations- und Berufssprachkurse mit ihren zahlreichen Differenzierungen umfasst. Branchenspezifische Verbände wie der FaDaF, der BVIB oder das Bündnis DaF-DaZ-Lehrkräfte vertreten die Interessen des Faches wie der Lehrkräfte und Träger. Traditionsreiche Fachzeitschriften wie „Deutsch als Fremdsprache“ und „InfoDaF“ oder neuere fachspezifische Periodika wie die von Anfang an online erscheinenden „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ und „KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache“ sowie einschlägige Bücherreihen bei Verlagen wie De Gruyter, Erich-Schmidt-Verlag, Iudicium, Schneider, Waxmann, Universitätsverlag Göttingen u.a. fördern den wissenschaftlichen Austausch, während größere (Cornelsen, Hueber, Klett/Langenscheidt) und kleinere Lehrbuchverlage (Fabouda, Westermann) ein differenziertes Lehrbuchangebot im In- und Ausland für DaF wie DaZ vertreiben.

Zugleich treten aber strukturelle Defizite zutage: Viele Lehrkräfte arbeiten unter prekären Bedingungen (Honorarbasis, ohne Sozialversicherung, geringe Aufstiegschancen). Die Lehrkräftegewinnung stockt, da qualifizierte Absolvent:innen angesichts unsicherer Perspektiven oft andere Berufsfelder wählen (vgl. Jung 2017: 54, Jung; Middeke 2011). Die Branche ist stark durch migrations- und arbeitsmarktpolitische Vorgaben geprägt und von öffentlichen Finanzen abhängig. Das schränkt nicht nur die pädagogische Autonomie von Lehrkräften und Kursträgern ein (vgl. Krumm 2022), sondern führt bei Haushaltskrisen wie 2024/2025 zu erheblichen finanziellen Verwerfungen bei Lehrkräften und Kursträgern bzw. gefährdet die Integration der Migrant:innen in Gesellschaft und Arbeitsmarkt.

[14] Die erste Zahl stammt aus einem Wikipedia-Verweis auf die Arbeitsstelle „Kleine Fächer“, der auf den 11.06.2020 datiert ist, auf: https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch_als_Fremdsprache.

Tab. 4: Abgelegte DSH-Prüfungen 2014–2024[15]



Gleichzeitig bricht die ökonomische Basis derjenigen Kursanbieter weg, die sich auf studienvorbereitende Kurse spezialisiert haben, denn wie die Zahl der abgelegten DSH-Hochschulzugangsprüfungen zeigt, ist diese im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie dauerhaft um rund 50% zurückgegangen. Dasselbe Bild ergibt sich beim TestDaF, wo die Zahlen von 47.510 Prüfungskandidat:innen 2019 auf 22.895 Personen 2024 zurückgegangen sind.[16] Ursache hierfür ist offensichtlich die wachsende Zahl ausländischer Studierender in englischsprachigen Studiengängen, deren Zahl insbesondere auch im Bachelorbereich stark zugenommen hat, um demographische Rückgänge bei den Studienanfänger:innen zu kompensieren. Anders lassen sich diese Ergebnisse bei gleichzeitig kontinuierlich steigenden Zahlen in Deutschland studierender Bildungsausländer:innen nämlich nicht erklären.

Strukturell bedrohen die starken Verschiebungen hin zu Schul-DaZ bei Stellenbesetzung in den Hochschulen den Zusammenhalt des Faches DaF/DaZ (vgl. Marx 2015), da die Auslands-/Fremdsprachenperspektive gegenüber der Herangehensweise an eine Umgebungssprache in den Hintergrund gerät. Das ist gerade angesichts der wachsenden Relevanz von Deutschkenntnissen im Zuge der Fachkräftegewinnung fatal, da hier DaF- und DaZ-Perspektive ineinander übergehen. Auf der anderen Seite eröffnen gerade die verstärkte Anwerbung von Fachkräften und Auszubildenden aus dem Ausland der Branche ganz neue ökonomische Möglichkeiten. So ist die Zahl der Auszubildenden aus dem Ausland 2024 um 17% gegenüber dem Vorjahr gestiegen und hat sich in den letzten zehn Jahren insgesamt verdoppelt. Ähnlich starke Anstiege gibt es bei der Anerkennung ausländischer Berufs-

[15] Grafik auf der Basis der Zahlen, die von der DSH-Koordinationsstelle beim FaDaF jährlich erhoben werden. Die Zahlen 2014 und 2015 schließen auch die Zahl der angemeldeten, aber nicht erschienenen Prüfungskandidat:innen ein und sind insofern nicht ganz vergleichbar.

[16] Zahlen 2019 laut „Daten kompakt“ auf: https://www.gast.de/fileadmin/gast.de/GAST/4_PDF/2-Forschung-Entwicklung/Daten_kompakt/gast-Daten-kompakt-2020.pdf . Zahl 2024 laut Unterlagen zur Vorstandssitzung vom 11.04.2025.

abschlüsse.[17] Obwohl unklar ist, wie weit der mit der wachsenden Arbeitsmobilität aus dem Ausland verbundene Deutschlernbedarf im Inland oder im Ausland gedeckt wird, eröffnen sich hier zahlreiche neue Beschäftigungsmöglichkeiten, die die Rückgänge im studienvorbereitenden Bereich mehr als kompensieren können.

Die Digitalisierung ist eine weitere Herausforderung. Zwar hat die Pandemie ab 2020 zu einem großen Technologieschub geführt, doch vielerorts bestehen große Unterschiede in der Ausstattung, den medialen Kompetenzen und der didaktischen Integration digitaler Medien. Hinzu kommt die wachsende Bedeutung KI-gestützter Lernmöglichkeiten, die neue Chancen, aber auch neue Unsicherheiten mit sich bringen, da sie den Bedarf an DaF/DaZ-Lehrkräften in dem Augenblick reduziert, in dem das Lernen mit KI-Agenten zumindest einen Teil der Face-to-Face Kontaktstunden erfolgreich ersetzt.

Zwischen den Polen gesellschaftlicher Relevanz und politischer Bedeutungslosigkeit ist DaF/DaZ aktuell ein Scheinriese: institutionell stark verankert, politisch und gesellschaftlich hochrelevant, praktisch jedoch bei den Entscheidungen, die die ganze Branche beeinflussen, weitgehend außen vor, von unsicheren Beschäftigungsbedingungen und strukturellen Spannungen ganz zu schweigen. Das alles in einem wirtschaftlichen Umfeld, das aufgrund der großen Abhängigkeit verschiedener Teilmärkte von öffentlichen Finanzen besonders volatil ist.

Die Zukunft hängt davon ab, ob drei zentrale Parameter produktiv gestaltet werden können: (1) fachliche Autonomie vs. politische Steuerung, (2) Bildungsauftrag vs. ökonomische Verwertungslogik, (3) institutionelle Stärke vs. mangelnde berufliche Absicherung. Nicht zuletzt haben die Jahre seit der Pandemie die DaF/DaZ-Branche einem wahren Stresstest unterzogen. Jetzt kommt es darauf an, inwieweit sie die notwendige Resilienz und Agilität entwickelt hat, um auf die schnellen Veränderungen des ökonomisch-institutionellen Umfelds auch weiterhin ausreichend flexibel zu reagieren (vgl. Bärenfänger 2023).

Trotz aller Probleme bestehen auch große Chancen: Die weltweite Nachfrage nach Deutsch, die Bedeutung nicht zuletzt der sprachlichen Integration von Zugewanderten für Gesellschaft und Arbeitsmarkt, die neuen Optionen dank der digitalen Wende – sie alle erfordern ein politisch und institutionell starkes Fach. Bei aller Diversität braucht es eine Branche, die sich als DaF/DaZ-Lobby zu organisieren weiß, um die gesellschaftlich dringend notwendige Anerkennung des Berufs- und Arbeitsfeldes durchzusetzen.

[17] Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes Nr. 314 vom 28.08.2025 zu Auszubildenden: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/08/PD25_314_212.html, Pressemitteilung Nr. 346 vom 19.09.2024 zur Anerkennung von Berufsabschlüssen 2023: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/09/PD24_346_212.html.

Literatur

Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (2021): Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler, 3-22.

Bärenfänger, Olaf (2023): „Expect the Unexpected": Wie kann das Theorie- und Praxisfeld DaF/DaZ auf Krisen reagieren? Ein Debattenbeitrag. In: *InfoDaF* 50(5), 422-442.

Blei, Dagmar; Götze, Lutz (2001): Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 83-97.

Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag.

Dormann, Franz; Schlebusch, Martina (2000): Die Sprachförderung für Migranten in Deutschland – Systematische Inkonsistenzen bei gleicher Zielsetzung. In: *fes-library*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 65-73. (https://library.fes.de/fulltext/asfo/00713a06.html).

Gabler Wirtschaftslexikon (o.J.): Branche. (https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/branche-27701/version-251345).

Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin; New York: De Gruyter.

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula; Wittek, Fritz (Hrsg.) (2005): *Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung*. Bd. 15. Münster: Waxmann.

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter.

Jung, Matthias (2017): Sprachliche Förderung von Flüchtlingen und Migranten: Kontinuitäten und Diskontinuitäten seit den 70er Jahren. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Flüchtlinge willkommen – und dann?*. Düsseldorf: University Press, 41-63.

Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele; Middeke Annegret (2026): 50 FaDaF-Jahrestagungen, 50 Jahre Fach- und Verbandsgeschichte – im Schnelldurchlauf. In: *InfoDaF* 51(6), 109-120.

Jung, Matthias; Middeke, Annegret (2011): Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Universitätsverlag, 363-378.

Jung, Matthias; Middeke, Annegret (2022): Die Transformationszeit aus Verbandssicht. In: Dobstadt, Michael; Funke, Manuela; Middeke, Annegret; Zuchewicz, Tadeusz (Hrsg.): *DaF/DaZ in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft – das Beispiel Dresden*. Göttingen: Universitätsverlag, 185-200.

Jung, Matthias; Middeke, Annegret; Panferov, Julia (2017): *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015–2016/2017*. Göttingen: FaDaF. (https://www.fadaf.de/wp-content/uploads/2025/03/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschulen__fadaf_2017_.pdf).

Kesper-Biermann, Sylvia (2022): Emanzipation und Integration. Sprachbildung in Deutschkursen für ›Gastarbeiter*innen‹ in der Bundesrepublik (1974–1990). In: *Archiv für Sozialgeschichte* 62, 321-339. (https://library.fes.de/pdf-files/afs/bd62/afs62_kesper-biermann.pdf).

Krumm, Hans-Jürgen (2022): Im Zug nach Dresden. In: Dobstadt, Michael; Funke, Manuela; Middeke, Annegret; Zuchewicz, Tadeusz (Hrsg.): *DaF/DaZ in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*, Göttingen: Universitätsverlag, 173-177.

Marx, Nicole (2015): Das DaZ ist dem DaF sein Tod? Zum Status der deutschen DaF-Studiengänge. In: Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (Hrsg.): *„Das musst du an Ruth fragen": Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-228.

Meier, Jörg (2022): Geschichte von Deutsch als Fremdsprache (nicht nur) im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland. In: Földes, Csaba; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin; Boston: De Gruyter, 171-192.

Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett (2022): Geleitwort zum letzten Jahrestagungsband in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Dimova, Dimka; Müller, Jennifer; Siebold, Kathrin; Teepker, Frauke; Thaller, Florian (Hrsg.): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Marburg 2020*. Göttingen: Universitätsverlag, V-XI.

Middeke, Annegret; Jung, Matthias (2024): Fach- und Berufssprache an Hochschulen. In: Efing, Christian; Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.): *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive*. Berlin; Boston: De Gruyter, 155-164.

Perlmann-Balme, Michaela; Plassmann, Sibylle; Zeidler, Beate (2009): *Deutschtest für Zuwanderer – Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen.

Rösler, Dietmar; Schmenk, Barbara (2023): Ein halbes Jahrhundert Info DaF: Rückblicke, Einblicke, Ausblicke. In: *InfoDaF* 50(6), 561-568.

Schulz, Dora; Griesbach, Heinz (1955): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München: Max Hueber Verlag.

Statistisches Bundesamt (2025): *Statistischer Bericht Studierendenstatistik, Sonderauswertung, Fachserie 11 Reihe 4.1 (zusammenfassende Übersichten)*. (https://www.daten portal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.23.html).

Textes Rares (o.J.): 1849: *Première agrégation d'allemand*. (https://www.textesrares. com/pages/Histoire-de-l-education/1849-premiere-agregation-dallemand. html).

Vorderwülbecke, Klaus (2010): In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF. In: *InfoDaF* 37(5), 441-451.

Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 1-13.

Videos zur Fach- und Verbandsgeschichte

(1) Dezennien-Videos (2024)

Konrad Ehlich: Die 2000er Jahre. (https://www.youtube.com/watch?v=4QW dow345R8).

Hermann Funk: Die 1990er Jahre. (https://www.youtube.com/watch?v=T-3X_0BT1vc).

Matthias Jung: Die 2010er Jahre bis heute. (https://www.youtube.com/watch?v= PWvGHBDWJTM).

Karin Kleppin: Die 1970erJahre. (https://www.youtube.com/watch?v=pZ8IZ9 VFCKQ&t=350s).

Uwe Koreik: Die 2000erJahre. (https://www.youtube.com/watch?v=wfj3ghR LaaM&t=39s).

Christian Krekeler: Die 2010er Jahre. (https://www.youtube.com/watch?v=Un ZBP3UOs5g).

Inger Petersen: Die 2020erJahre. (https://www.youtube.com/watch?v=TJW SjNVSvGY).

Kristina Peuschel: Die 2020erJahre. (https://www.youtube.com/watch?v=ean Qt14-Xgs).

Albert Raasch: Die 1970er Jahre. (https://www.youtube.com/watch?v=zx_4IjB UonM&t=19s).

Dietmar Rösler: Die 1980erJahre. (https://www.youtube.com/watch?v=KL_ QnNo_QHM).

Nina Simon: Die 2020er Jahre. (https://www.youtube.com/watch?v=rcXTSS7 s1_A&t=11s).

Anke Stöver-Blahak: Die 1990er Jahre. (https://www.youtube.com/watch?v=972T70yhIo0).

Ulrich Zeuner: Die 1980erJahre. (https://www.youtube.com/watch?v=1XxOXzX4Mw&t=479s).

(2) Weitere Videos (2024)

50 Jahre FaDaF: Tradition und Zukunft der DaF/DaZ-Vermittlung – Innen- und Außenperspektiven. Gesprächsrunde mit Uta Großmann, Matthias Jung, Martin Lange, Annegret Middeke, Brigitte Sorger. (https://www.youtube.com/watch?v=OkmInp2usWA).

(3) Weitere Videos (2019)

Uwe Koreik: Zur Geschichte und Gegenwart des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und seiner gesellschaftspolitischen Relevanz. (https://www.youtube.com/watch?v=VVkPnj4Qe_c).

Annegret Middeke: Festkolloquium „Sprachen, Integration, Werte". Eröffnung. (https://www.youtube.com/watch?v=dQ4JB_kZmpM&t=105s).

Matthias Jung: Integration durch staatlich verordnete Sprachkurse: Chance oder Irrweg? (https://www.youtube.com/watch?v=rcXTSS7s1_A&t=11s).

(4) Videos von Verlagen und Prüfungsanbietern (2024)

50 Jahre Fachgeschichte aus Sicht von Hueber: Matthias Jung im Gespräch mit Michaela Hueber und Silvia Tobias. (https://www.youtube.com/watch?v=SR0sM0zp-P8&t=11s).

50 Jahre Fachgeschichte aus Sicht von Ernst Klett Sprachen. Matthias Jung im Gespräch mit Dagmar Steinweg und Rainer Geiger. (https://www.youtube.com/watch?v=YpK65bSUIsM).

50 Jahre Fachgeschichte aus Sicht von Cornelsen. Matthias Jung im Gespräch mit Birgit Henning Günther Weimann. (https://www.youtube.com/watch?v=PITcCYqeWIo&t=3s).

50 Jahre Fachgeschichte aus Sicht der telc gGmbH. Matthias Jung im Gespräch mit Sibylle Plassmann.(https://www.youtube.com/watch?v=jQQxNxqnXw&t=6s).

Alle Links zuletzt geprüft am 08.09.2025.