

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Kunst, etwas durch die Blume zu sagen: Deutsch als
Fremdsprache im Handlungsfeld Diplomatie.
Eine Sprachbedarfsanalyse am Beispiel der Diplomatischen
Akademie Wien

verfasst von | submitted by

Valentin Johannes Liegl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Französisch

Betreut von | Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecky PhD

MERCI ÖDAF!

POUR PARIS

Inhaltsverzeichnis

<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>5</u>
<u>1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER DIPLOMATIE.....</u>	<u>8</u>
1.1 ZUM BEGRIFF „DIPLOMATIE“	8
1.2 EINE KLEINE GESCHICHTE DER DIPLOMATIE.....	10
1.2.1 HISTORISCHE ENTWICKLUNGSLINIEN.....	10
1.2.2 DIPLOMATIE HEUTE	12
1.3 ABGRENZUNG ZUR AUßENPOLITIK	14
1.4 DIPLOMATIE ALS KOMMUNIKATIONSHANDELN	15
1.4.1 BESCHREIBUNGSMÖGLICHKEITEN DIPLOMATISCHER KOMMUNIKATION	15
1.4.2 FUNKTIONEN DIPLOMATISCHER KOMMUNIKATION.....	19
1.4.3 DIE SPRACHE DER DIPLOMATIE <i>DECONSTRUCTED</i>	20
1.4.4 DIE „FACHSPRACHE“ DIPLOMATIE	20
1.4.5 ALTERNATIVE THEORETISCHE ZUGÄNGE: SOZIOSTILISTIK UND SPRACHDYNAMIK ..	21
1.4.6 DEUTSCH IM KONTEXT VON (EUROPÄISCHER) DIPLOMATIE	25
1.5 ZWISCHENFAZIT	27
<u>2. SPRACHBEDARFSANALYSE</u>	<u>29</u>
2.1 SPRACHBEDARFSANALYSEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM	30
2.2 FORSCHUNGSSTAND ZU SPRACHBEDARFSANALYSEN IM KONTEXT VON DIPLOMATIE UND INTERNATIONALEN BEZIEHUNGEN	34
2.2.1 BEDARFSERHEBUNGEN UND KURSKONZEPTIONEN FÜR DIPLOMATISCHES PERSONAL	34
2.2.2 SPRACHBEDARFSANALYSEN IN BERUFS- UND AUSBILDUNGSFELDERN DER INTERNATIONALEN BEZIEHUNGEN	35
2.2.3 KORPUSLINGUISTISCHE ZUGÄNGE ZUR DIPLOMATISCHEN KOMMUNIKATION	36
2.3 FORSCHUNGSLÜCKEN	36
2.4 THEORETISCH-METHODISCHE VERORTUNG DER EIGENEN UNTERSUCHUNG	37
<u>3. FORSCHUNGSDESIGN</u>	<u>41</u>
3.1 FRAGESTELLUNGEN UND ZIELSETZUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	41
3.2 ÜBERBLICK ÜBER DAS FORSCHUNGSDESIGN	42
3.3 GÜTEKRITERIEN UND FORSCHUNGSETHISCHE ASPEKTE.....	45

3.4	DATENERHEBUNG.....	49
3.4.1	SYSTEMATISCHE LITERATURRECHERCHE	49
3.4.2	BEFRAGUNG ALS METHODE	56
3.4.3	ERHEBUNGSINSTRUMENT: DER INTERVIEWLEITFADEN	60
3.4.4	ZUGANG ZUM FORSCHUNGSFELD: DIE DIPLOMATISCHE AKADEMIE WIEN	62
3.4.5	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	65
3.4.6	VORSTELLUNG DER INFORMANTINNEN	66
3.5	DATENAUFBEREITUNG	67
3.6	DATENAUSWERTUNG.....	68
3.7	INDUKTIVES KATEGORIENSYSTEM	73
4.	<u>ERGEBNISSE DER SYSTEMATISCHEN LITERATURRECHERCHE.....</u>	75
4.1	KOMMUNIKATIVE HANDLUNGSFELDER DER DIPLOMATIE (TF1)	75
4.2	TEXT- UND DISKURSARTEN IN DER DIPLOMATISCHEN PRAXIS (TF2).....	77
4.3	SPRACHLICHE KOMPETENZEN UND HANDLUNGEN IN DER DIPLOMATISCHEN PRAXIS (TF3)	80
4.4	REGISTER, STILMERKMALE UND PRAGMATIK DIPLOMATISCHER KOMMUNIKATION (TF4)	83
4.5	THEMEN UND WISSENSDOMÄNEN DER DIPLOMATIE (TF5)	86
4.6	INSTITUTIONELLER RAHMEN DER DIPLOMATISCHEN AKADEMIE WIEN (TF6)	87
4.7	SYNTHESE.....	89
5.	<u>ERGEBNISSE DER EXPERT:INNENINTERVIEWS</u>	93
5.1	STUDIERENDE DER DIPLOMATISCHEN AKADEMIE	95
5.2	INSTITUTIONELLER RAHMEN	97
5.3	STELLENWERT DES DEUTSCHEN	99
5.4	PROFIL DER DAF-LEHRPERSONEN.....	101
5.5	UNTERRICHTSGESTALTUNG	102
5.6	SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE ANFORDERUNGEN	103
5.7	BEDARFE UND ENTWICKLUNGSPOTENZIALE	107
6.	<u>TRIANGULATION.....</u>	109
6.1	SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVES ANFORDERUNGSPROFIL.....	110
6.1.1	KOMMUNIKATIVE HANDLUNGSFELDER UND SITUATIONEN	110
6.1.2	TEXTSORTEN UND DISKURSARTEN	111
6.1.3	SPRACHLICHE KOMPETENZEN UND HANDLUNGEN	112

6.1.4 REGISTER, STIL UND PRAGMATIK	114
6.1.5 THEMEN UND WISSENSDOMÄNEN	115
6.2 INSTITUTIONELLE UND SUBJEKTIVE EINBETTUNG DES ANFORDERUNGSPROFILS....	116
<u>7. CONCLUSIO</u>	<u>118</u>
7.1 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	118
7.2 DISKUSSION.....	121
<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>126</u>
<u>HILFSMITTELVERZEICHNIS</u>	<u>132</u>
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>133</u>
<u>ANHANG.....</u>	<u>134</u>
A) ÜBERSICHT ÜBER DAS QUELLENKORPUS DER LITERATURRECHERCHE	134
B) THEMENMATRIX – EXPERT:INNENINTERVIEWS.....	136
C) TRANSKRIPTION B1	146
D) TRANSKRIPTION B2.....	158
<u>ABSTRACT.....</u>	<u>177</u>

Einleitung

Diplomatie gilt gemeinhin als die Kunst, Dinge durch die Blume zu sagen. Diese Blume will jedoch gepflegt sein. Wie viel sprachliche Arbeit in ihr steckt, zeigt sich erst, wenn man das diplomatische Geschäft im alltäglichen Vollzug betrachtet, in dem Wortwahl, Register, Aussparung und der richtige Zeitpunkt einer Äußerung zu einem komplexen Konstrukt sprachlichen Handwerks zusammenwirken. Wie sich dieses Handwerk zu einer eigenständigen „Sprache der Diplomatie“ verdichtet, wird in der Forschung unterschiedlich beantwortet. Unabhängig von dieser begrifflichen Unschärfe lässt sich der kommunikative Charakter diplomatischer Tätigkeit klar benennen. Im Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen, einem der maßgeblichen völkerrechtlichen Texte der Internationalen Beziehungen, werden u. a. die Aufgaben von Diplomat:innen aufgezählt, von denen die Mehrzahl kommunikativer Natur ist, sei es im Vertreten der Interessen eines Entsendestaates, im Verhandeln mit der Regierung des Empfangsstaates oder im Berichten über Entwicklungen vor Ort (Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen samt Fakultativprotokoll, 1966, Artikel 3). Professionelle Handlungsfähigkeit im diplomatischen Berufsfeld setzt entsprechend sprachliche Mittel voraus, die diesen kommunikativen Vollzügen gerecht werden. An der Diplomatischen Akademie Wien (kurz: DA), die internationale Studierende auf eine Laufbahn im diplomatischen Dienst oder in verwandten Berufsfeldern vorbereitet, fällt dem Unterricht in Deutsch als Fremdsprache hierbei eine besondere Aufgabe zu, ohne dass bislang geklärt wäre, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen dieser Unterricht eigentlich bedienen muss.

Mit dieser Unklarheit korrespondiert ein breiterer Befund der einschlägigen Forschung. Untersuchungen zu sprachlichen Anforderungen im diplomatischen Handlungsfeld liegen vereinzelt vor, richten sich jedoch nach derzeitigem Kenntnisstand ausschließlich auf Sprachen wie Englisch oder Französisch. Für Deutsch existiert demgegenüber keine systematische Untersuchung, obwohl ein Handlungsfeld mit derart spezifischen kommunikativen Anforderungen einschlägige empirische Befunde nahelegen würde. Vor jenem Hintergrund nimmt sich diese Arbeit vor zu klären, welche sprachlichen und kommunikativen Bedarfe für die professionelle Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld der Diplomatie relevant sind und wie sich diese am Beispiel des DaF-Unterrichts an der Diplomatischen Akademie Wien identifizieren lassen. Ergänzend dazu interessiert, welche dieser Anforderungen sich sowohl aus dem aktuellen Forschungsdiskurs der Internationalen Beziehungen als auch aus der Perspektive der dort unterrichtenden DaF-Lehrenden rekonstruieren lassen. Damit wird die im Theorieteil zunächst begrifflich verhandelte

Frage nach einer „Sprache der Diplomatie“ für das Deutsche empirisch konkretisiert. Die genaue Formulierung beider Fragestellungen sowie ihre Verortung im Rahmen sprachbedarfsorientierter Untersuchungen folgt in Kapitel 2. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht dabei der Begriff der sprachlich-kommunikativen Anforderungen, der sprachliche Mittel und kommunikative Situationen integrativ zusammenführt (Efing & Kiefer, 2018, S. 196). Ziel der Untersuchung ist es, auf jener Grundlage ein differenziertes Bild dieser Anforderungen zu zeichnen und daraus Implikationen für die curriculare Gestaltung des DaF-Unterrichts an der DA abzuleiten.

In der Befragung der Lehrenden rückt deren Wissen, Erfahrung und didaktisches Handeln in einem institutionellen Rahmen in den Mittelpunkt, eine Schwerpunktsetzung, die der Lehr- und Professionsforschung nahesteht. Ihre methodische Anlage berücksichtigt darüber hinaus, dass diese Lehrenden in einem Zusammenspiel mit der DA als Institution stehen, das eigens in den Blick genommen wird und an die Forschung zum institutionellen Kontext der Fremdsprachendidaktik andockt. (Caspari, 2022, S. 14) Dass für diesen Gegenstand bislang keine systematische Untersuchung vorliegt, weist die Arbeit zugleich als explorative Studie aus, die erste empirische Befunde für ein noch unbearbeitetes Feld generiert, auf denen weiterführende Forschung aufbauen kann.

Um die gesteckten Ziele zu erreichen, verbindet die Untersuchung zwei komplementäre Erhebungsstränge, die der Logik der Kommunikations-Anforderungsermittlung (kurz: KAE) nach Efing und Kiefer (2018) folgen. Eine systematische kriteriengeleitete Literaturrecherche erschließt jene Anforderungen, die sich aus Fachliteratur, institutionellen Dokumenten und einschlägigen Ordnungsmitteln rekonstruieren lassen, während leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit DaF-Lehrenden der DA die Perspektive der Unterrichtspraxis einbringen. Die Interviews werden induktiv nach dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet, bevor beide Ergebnismengen im Rahmen einer Methodentriangulation zusammengeführt werden.

Diesem zweisträngigen Erhebungsvorgehen folgend gliedert sich die Arbeit in sieben Kapitel. Kapitel 1 widmet sich den theoretischen Grundlagen der Diplomatie, ihrer historischen Entwicklung und ihrer Bestimmung als Kommunikationshandeln, woraus sich erste Hinweise auf die sprachliche Eigenart des Feldes ergeben. Kapitel 2 verortet die eigene Untersuchung im Forschungsfeld der Sprachbedarfsanalyse, sichtet den vorhandenen Forschungsstand zur Diplomatie und arbeitet die theoretisch-methodische Grundlage der Kommunikations-Anforderungsermittlung heraus. Im Anschluss stellt Kapitel 3 das Forschungsdesign vor, einschließlich der Fragestellungen, der Gütekriterien und des

methodischen Vorgehens bei Datenerhebung und Datenauswertung. Die Kapitel 4 und 5 präsentieren die Ergebnisse der beiden Erhebungsstränge getrennt voneinander, zunächst jene der systematischen Literaturrecherche, danach jene der Expert:inneninterviews. Kapitel 6 führt beide Ergebnismengen im Rahmen der Triangulation zusammen und beantwortet auf dieser Grundlage die eingangs gestellten Forschungsfragen. Die Arbeit schließt mit Kapitel 7, das die Forschungsfragen beantwortet, die gewonnenen Befunde in den Forschungsstand einordnet, das methodische Vorgehen reflektiert und praktische Implikationen für den DaF-Unterricht an der DA formuliert.

Den Auftakt zu diesem Bogen bildet der unmittelbar folgende Theorieteil, der die einleitend aufgeworfene Frage nach der „Sprache der Diplomatie“ grundlegend zu klären versucht.

1. Theoretische Grundlagen der Diplomatie

Die Analyse des Sprachgebrauchs in der Diplomatie lässt sich nicht losgelöst von den historischen Bedingungen betrachten, die dieses Kommunikationssystem erst geformt haben. Sprachliche Konventionen, Rituale und Fachbegriffe der zeitgenössischen Diplomatie sind dabei keineswegs arbiträr, sondern das Ergebnis tiefgreifender Aushandlungsprozesse um Macht, Status und internationale Ordnung. Dass Tradition in diesem Feld weit mehr als bloße Folklore ist, unterstreichen Corneliu Bjola und Markus Kornprobst (2026) in ihrer theoretischen Fundierung „Understanding International Diplomacy“. Wie sie darlegen, fungiert Tradition als verbindendes Element: „Tradition connects contemporary practice with historical precedence, anchoring the identities of states and diplomats in legacies that confer legitimacy and continuity.“ (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 37).

Die Notwendigkeit einer historischen Rückbindung ergibt sich daraus, dass diplomatische Kommunikation stets als Antwort auf spezifische historische Problemlagen entstanden ist. Phänomene wie die „konstruktive Ambiguität“ oder die ausgefeilte Höflichkeitssprache entwickelten sich als Mechanismen zur Bewältigung internationaler Anarchie und zur Vermeidung unnötiger Provokationen. (Jönsson, 2016, S. 82) Ohne das Wissen um die Entstehung des modernen Staatensystems und die damit einhergehende Professionalisierung des diplomatischen Dienstes blieben die subtilen Nuancen und Codes der heutigen „Sprache der Diplomatie“ ein Kuriosum. Gerade für die Untersuchung des Deutschen als „Diplomatiesprache“ liefert die Historie Erklärungsansätze für dessen heutige Verwendung und Status. Wer den diplomatischen Sprachgebrauch der Gegenwart analysieren will, muss folglich die historischen Schichten freilegen, die in jedem diplomatischen Akt mitschwingen. Der folgende Abriss soll daher als Fundament dienen, um die Tiefenstruktur der „Sprache der Diplomatie“ in weiterer Folge zu dekodieren.

1.1 Zum Begriff „Diplomatie“

Etymologisch lässt sich der Begriff „Diplomatie“ auf das griechische *diploun* (dt. falten) zurückführen. Ein *Diploma* bezeichnete ursprünglich ein offizielles Schreiben, meist ein Doppel, das aus einem in zwei Hälften gefalteten Papier bestand und Instruktionen oder Beglaubigungen enthielt (Widmer, 2018, S. 29). Während der Begriff im Römischen Reich eher Privilegien wie Reisepässe betraf, entwickelte sich die moderne Bedeutung des Begriffs erst im späten 18. Jahrhundert, als er begann, die Gesamtheit der Interaktionen zwischen politischen Einheiten zu beschreiben (Widmer, 2018, S. 28).

In der politikwissenschaftlichen und historischen Literatur existiert keine universell akzeptierte Definition, jedoch lassen sich zentrale Wesensmerkmale identifizieren. Sir

Ernest Satow, dessen Standardwerk „Guide to Diplomatic Practice“ (1917) die diplomatische Praxis über das 20. Jahrhundert prägte, definierte Diplomatie als die Anwendung von Intelligenz und Takt auf die Führung der offiziellen Beziehungen zwischen den Regierungen unabhängiger Staaten (Satow, 1917 zitiert nach Widmer, 2018, S. 25). Diese klassische Definition hebt die kognitiven und verhaltensbezogenen Kompetenzen des/der Diplomatin hervor, fokussiert jedoch stark auf die staatliche Ebene. Modernere Ansätze verschieben den Fokus von den persönlichen Eigenschaften der Akteur:innen hin zu systemischen und kommunikativen Funktionen. Berridge und James (2003) beschreiben Diplomatie als das primäre Mittel, mit dem Staaten miteinander kommunizieren. Sie fungiert als das „communications system of the international society“ (S. 69–70). Diese kommunikationszentrierte Sichtweise wird von Bjola und Kornprobst (2026) präzisiert, die Diplomatie als „institutionalised practice of communication among internationally recognised actors“ (2026, S. 7) definieren. Ihre Definition ist in zweierlei Hinsicht erweiternd. Erstens betont sie die Institutionalisierung, also die Einbettung in Normen und Rituale, und zweitens öffnet sie den Raum für Akteur:innen jenseits des Nationalstaates, sofern diese Einfluss auf die globale Agendasetzung haben bzw. im internationalen System anerkannt sind. Ein System, auf das in Kapitel 1.2 näher eingegangen wird. Diplomatie ist somit nicht nur Werkzeug, sie ist eine Institution der internationalen Ordnung, die darauf abzielt, Beziehungen durch Dialog und Verhandlung zu regeln, statt durch bloße Gewaltanwendung (Watson, 1982, zitiert nach Constantinou et al., 2016, S. 7; Hocking, 2016, S. 67).

Diese Institutionalisierung ist völkerrechtlich kodifiziert. Das *Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen* (1966) legt in Artikel 3 die Aufgaben diplomatischer Missionen¹ fest:

- a) den Entsendestaat im Empfangsstaat zu vertreten,
 - b) die Interessen des Entsendestaats und seiner Angehörigen im Empfangsstaat innerhalb der völkerrechtlich zulässigen Grenzen zu schützen,
 - c) mit der Regierung des Empfangsstaates zu verhandeln,
 - d) sich mit allen rechtmäßigen Mitteln über Verhältnisse und Entwicklungen im Empfangsstaat zu unterrichten und darüber an die Regierung des Entsendestaates zu berichten,
 - e) freundschaftliche Beziehungen zwischen Entsendestaat und Empfangsstaat zu fördern und ihre wirtschaftlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Beziehungen auszubauen.
- (Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen samt Fakultativprotokoll, 1966, Artikel 3)

Drei der fünf hier genannten Aufgaben bezeichnen damit kommunikative Tätigkeiten (vertreten, verhandeln, berichten), sodass die völkerrechtliche Kodifikation mit der kom-

¹ Diplomatische Mission: Die diplomatische Vertretung, die einen Entsendestaat in einem Aufnahmestaat dauerhaft vertritt (Berridge & James, 2003, S. 76). Die Mitglieder einer diplomatischen Mission sind in Artikel 1 des Wiener Übereinkommens über diplomatische Beziehungen definiert.

munikationszentrierten Sichtweise übereinstimmt. Bestimmungen zum Sprachgebrauch bzw. den Konventionen enthält das Übereinkommen hingegen nicht. Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Handlungsfeldes sind seinem Rechtsdokument folglich nicht zu entnehmen.

Aus den bisherigen begrifflichen, definitorischen und völkerrechtlichen Annäherungen wird deutlich, dass Diplomatie weniger ein eindeutig abgrenzbares Phänomen als vielmehr eine institutionalisierte Praxis ist, die sich im Laufe der Zeit in ihren Formen, Akteur:innen und Funktionen wandelt. Um diese Wandelbarkeit nicht nur abstrakt zu behaupten, lohnt der Blick auf jene historischen Konstellationen, in denen sich diplomatische Praxis jeweils neu ausprägte. Vor diesem Hintergrund skizziert das folgende Kapitel zentrale Entwicklungslinien der Diplomatie in einer gerafften historischen Perspektive.

1.2 Eine kleine Geschichte der Diplomatie

Wie bereits definiert, operiert Diplomatie als institutionalisierte Kommunikation zwischen international anerkannten Akteur:innen. Historisch variiert jedoch, wer als anerkannt gilt, wie Kommunikation institutionalisiert wird und welche Zwecke sie primär erfüllt (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 7; James, 1980, zitiert nach Jönsson, 2016, S. 79). Aufbauend auf der Begriffsbestimmung von Diplomatie als institutionalisierter Kommunikation ist ein historischer Überblick geboten, weil sich Anerkennung, institutionelle Rahmung und kommunikative Zwecke diplomatischen Handelns im Zeitverlauf deutlich verändert haben.

1.2.1 Historische Entwicklungslinien

Die Geschichte der diplomatischen Praxis reicht weit zurück. Bereits in den Amarna-Briefen des 14. Jahrhunderts v. Chr. finden sich Belege für einen verbalen und nonverbalen Austausch zwischen dem ägyptischen Hof und anderen Herrschern des Alten Orients, der durch Protokolle und den Austausch von Gaben geregelt war (Jönsson, 2016, S. 81). In der Antike nutzten griechische Stadtstaaten offene und öffentliche Kommunikation durch Redner², während Rom ein säkulares Fundament für diplomatische Immunität schuf (Frey & Frey, 2016, S. 198; Jönsson, 2016, S. 81).

Ein entscheidender Wendepunkt in der Geschichte der Diplomatie war die Etablierung ständiger Gesandtschaften in der Renaissance, die zunächst in den italienischen Stadtstaaten und später in ganz Europa zur Norm wurden (Hamilton & Langhorne, 1995, zitiert

² In dieser Arbeit wird durchgehend eine geschlechterinklusive Schreibweise verwendet. Ausgenommen hiervon sind Ausdrücke, bei denen sich Personenbezeichnungen auf ein spezifisches biologisches oder soziales Geschlecht beschränken. So traten beispielsweise in den antiken griechischen Stadtstaaten historisch nachweisbar ausschließlich Männer als Redner auf.

nach Hastings Dunn & Lock-Pullan, 2016, S. 232). Kardinal Richelieu institutionalisierte diese Praxis weiter, indem er 1626 in Frankreich das erste Außenministerium gründete und damit eine strukturierte Basis für kontinuierliche Verhandlungen schuf (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 39). Für die Entwicklung der modernen Diplomatie und insbesondere für die Rolle der deutschen Sprache ist der Westfälische Friedenskongress (1643–1648), der das Ende des Dreißigjährigen Krieges markierte, von herausragender Bedeutung. Dieser Kongress fungierte als kommunikativer Verdichtungsraum, in dem Münster und Osnabrück zu Zentren der europäischen politischen Kommunikation wurden (Gerstenberg, 2014, S. 8). Die Verhandlungen markierten den Beginn eines Systems souveräner Staaten und waren auch ein Ort metasprachlicher und gestischer Konflikte – Eigenheiten, die bis heute Teil diplomatischer Praxis sind. Während Latein noch als *langue commune* des christlichen Abendlandes fungierte und für Vertragstexte bevorzugt wurde, gewann in dieser Zeit das Französische als Korrespondenzsprache an Bedeutung (Osthus, 2014, S. 94). Gleichzeitig lassen sich in den Protokollen des Fürstenrats in Osnabrück bedeutende Entwicklungen für die deutsche Schriftsprache nachweisen. Die dort tätigen Berufsschreiber leisteten durch den Umgang mit Variationen und die Selektion sprachlicher Mittel einen Beitrag zur Standardisierung des Neuhochdeutschen, was als intensive Spracharbeit verstanden werden kann (Waldenberger, 2014, S. 227). Der Friedenskongress zeigt somit exemplarisch, wie diplomatische Praxis und Sprachentwicklung ineinandergreifen.

Im 19. Jahrhundert führte der Wiener Kongress (1815) nach der Niederlage Napoleon Bonapartes in der Schlacht bei Waterloo zur formalen Institutionalisierung diplomatischer Ränge und begründete zugleich ein System der Großmachtdiplomatie, das als *Pentarchie* (dt. Fünfherrschaft) oder „Europäisches Konzert der Großmächte“ bekannt wurde (Navari, 2016, S. 268–269). Das Konzert war ein informelles System der Großmächte, das durch regelmäßige Konsultationen und Kongresse die europäische Ordnung sichern, Revolutionen eindämmen und den Frieden bewahren sollte, getragen vor allem von Großbritannien, Österreich, Preußen, Russland und später Frankreich (Navari, 2016, S. 268–270). Die Pentarchie privilegierte die Interessen der Großmächte und schloss kleinere Staaten weitgehend von gleichberechtigter Mitwirkung aus, wodurch bestehende Machtasymmetrien verfestigt wurden. Zudem zielte die Fünfherrschaft primär auf die Bewahrung der bestehenden autokratischen bzw. monarchischen Strukturen ab und wirkte damit repressiv gegenüber liberalen, nationalen und demokratischen Bewegungen (Navari, 2016, S. 268–270).

Nach dem Ersten Weltkrieg forderte US-Präsident Woodrow Wilson eine *New Diplomacy*, die sich durch Transparenz und multilaterale Zusammenarbeit auszeichnen sollte, im Gegensatz zur Groß- bzw. Geheimdiplomatie der alten Mächte des Wiener Kongresses (Leira, 2016, S. 34; Widmer, 2018, S. 54–55). Die von Woodrow Wilson propagierten „Vierzehn Punkte“ operationalisierten seine liberale Vorstellung von Diplomatie. Diese Punkte forderten unter anderem Rechenschaftspflicht und Transparenz in der Diplomatie sowie das Selbstbestimmungsrecht der Völker als Erweiterung individueller Rechte auf staatlicher Ebene. Schließlich verlangte der letzte Punkt die Schaffung eines allgemeinen Rahmens für kollektive Sicherheit, basierend auf gegenseitigem Vertrauen und Kooperation, um willkürliche Gewaltanwendung zu verhindern. Der Grundstein für eine moderne Form der Diplomatie war gelegt (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 32, 239).

1.2.2 Diplomatie heute

Die heutige Diplomatie ist das Ergebnis einer langen Evolution von exklusiven, staatszentrierten Praktiken hin zu einem komplexen Netzwerk, das eine Vielzahl von Akteur:innen einschließt. Während das Westfälische System die Staatensouveränität in den Mittelpunkt stellte, hat die Globalisierung zu einer Pluralisierung der diplomatischen Bühne geführt. Neben Staaten agieren nun auch internationale Organisationen, NGOs, Regionen und sogar Städte als diplomatische Akteur:innen (Acuto, 2016, S. 511). Diese Entwicklung wird oft als Übergang von der „alten“ zur „neuen“ Diplomatie beschrieben. Die „alte“ Diplomatie war durch Geheimhaltung, Bilateralismus und eine aristokratische Berufskultur geprägt (Leira, 2016, S. 30). Die „neue“ Diplomatie hingegen betont Multilateralismus, Transparenz und die Einbindung der Öffentlichkeit, wenngleich Elemente der alten Praxis, wie vertrauliche Verhandlungen, weiterhin relevant bleiben (Leira, 2016, S. 35).

Ein wesentliches Merkmal der gegenwärtigen Diplomatie ist die Ausweitung der Themenfelder. War Diplomatie früher primär auf Fragen von Krieg und Frieden sowie Handel fokussiert, so umfasst sie heute Bereiche wie Umwelt, Gesundheit, Migration und Technologie (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 77). Diese Expansion erfordert von Diplomaten:innen zunehmend spezialisiertes Fachwissen, was zu einer Veränderung des Berufsbildes vom/von der Generalist:in zum/zur Expert:in führt (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 54).

Dass die diplomatische Praxis des 21. Jahrhunderts einem tiefgreifenden Transformationsdruck ausgesetzt ist, lässt sich nicht zuletzt an der konzeptuellen Rahmung ablesen, die Bjola und Kornprobst (2026) für die gegenwärtige Weltpolitik wählen: Sie bezeich-

nen diese als „Inter-Epoche“ und verstehen darunter eine Phase zwischen zwei Epochen, die durch Machtübergänge und technologische Revolutionen bestimmt wird (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 190–191, 199). Das diplomatische Feld ist demnach mit zwei strukturell gegenläufigen Dynamiken konfrontiert, die Bjola und Kornprobst als *Expansion* und *Kontraktion* fassen – einer Ausweitung diplomatischer Handlungsfelder auf neue Akteur:innen und Themen seit dem Zweiten Weltkrieg einerseits sowie einer Re-Konzentration auf klassische Großmachtpolitik seit den frühen 2000ern andererseits (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 191). Reaktionäre Großmachtpolitik und Sicherheitsinteressen von Blöcken rücken erneut in den Vordergrund, was die Handlungsspielräume nicht-staatlicher Akteur:innen einschränkt (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 76). Die multilaterale Ordnung steht unter Druck und diplomatische Normen werden durch den Aufstieg populistischer Führer:innen herausgefordert, die etablierte Protokolle missachten und eine konfrontative Rhetorik pflegen (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 91–92). Dass Bjola und Kornprobst (2026, S. 191) diese Inter-Epoche zugleich mit den Begriffen der *Polykrise* und der *Permakrise* in Verbindung bringen, verweist auf eine strukturelle Besonderheit des gegenwärtigen Krisenzustands, die Lawrence, Janzwood und Homer-Dixon (2022) einer eigenständigen konzeptuellen Ausarbeitung unterzogen haben. Als globale Polykrise gilt ihnen eine Konstellation, in der Krisen in mehreren globalen Systemen gleichzeitig auftreten und sich gegenseitig verstärken, sodass ihre kombinierten Auswirkungen größer sind als die Summe der einzelnen Krisen (Lawrence et al., 2022, S. 2). Aus dieser Perspektive erscheint die Inter-Epoche nicht allein als Übergangsphase zwischen zwei Weltordnungen, vielmehr verdichtet sie sich zu einem Zustand, in dem das Versagen diplomatischer Krisensteuerung systemisch zu werden droht.

Parallel dazu verändert die Digitalisierung die Bedingungen diplomatischer Praxis grundlegend. Digitale Technologien beschleunigen Kommunikationsprozesse und erhöhen die Transparenz von Verhandlungen, zugleich verschieben sie das Verhältnis zwischen diplomatischen Akteur:innen und einer informierten Öffentlichkeit (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 173–174). Die Integration Künstlicher Intelligenz (KI) markiert dabei eine weitere Zäsur. Kilburg (2025, S. 48) beschreibt KI als „force multiplier“, die menschliche Fähigkeiten erweitert, statt sie zu ersetzen, und entwirft das Bild einer Diplomatie im Übergang von einem intuitiven Handwerk zu einer proaktiven Wissenschaft, in der prädiktive Analyseverfahren Krisen frühzeitig antizipierbar machen sollen (Kilburg, 2025, S. 3). Zugleich hält er fest, dass der Kern diplomatischen Handelns – „its reliance on human values, judgment, and connection“ – trotz aller Optimierungstendenzen unberührt bleiben müsse (Kilburg, 2025, S. 15). Kissinger, Schmidt und Huttenlocher formu-

lieren diese Spannung in grundsätzlicherer Absicht: „we may have no choice but to foster AI. But we also have a duty to shape it in a way that is compatible with a human future“ (Kissinger et al., 2021, S. 222).

Vor diesem Hintergrund wird sichtbar, dass Diplomatie trotz Professionalisierung und technologischer Verdichtung nicht unabhängig von politischen Stilformen operiert. Wo konfrontative Akteur:innen etablierte Verhandlungsnormen demonstrativ unterlaufen und Konflikte öffentlich zuspitzen, geraten nicht nur konkrete Aushandlungsprozesse unter Druck, es werden die normativen Grundlagen diplomatischer Interaktion als solche berührt. Damit rückt die abschließende theoretische Frage in den Vordergrund, ob hierin vorrangig eine bestimmte Außenpolitik zum Ausdruck kommt oder ob sich darin ein tiefergehender Wandel der diplomatischen Praxis abzeichnet.

1.3 Abgrenzung zur Außenpolitik

Im allgemeinen Sprachgebrauch – und teilweise auch in der US-amerikanischen Forschung zu den Internationalen Beziehungen – werden die Begriffe „Diplomatie“ und „Außenpolitik“ oft synonym verwendet (Berridge & James, 2003, S. 69–70). Die Unterscheidung ist jedoch essenziell für das Verständnis diplomatischer Prozesse. Außenpolitik bezieht sich auf die Substanz, die Ziele und die Strategien, die ein Staat gegenüber seiner Umwelt verfolgt. Sie ist das Ergebnis innerstaatlicher Willensbildungsprozesse und definiert das *Was* der internationalen Interaktion (Hocking, 2016, S. 68). Diplomatie hingegen ist ein *Mittel* oder der *Prozess* zur Umsetzung dieser Politik durch Kommunikation, Repräsentation und Verhandlung (Berridge & James, 2003, S. 69–70). So kann festgehalten werden, dass Außenpolitik einseitig durch einen Staat formuliert werden kann, während Diplomatie inhärent relational ist. Sie findet an der Schnittstelle zwischen dem „Selbst“ und dem „Anderen“ statt.

Hocking (2016) weist darauf hin, dass diese traditionelle Grenze zunehmend erodiert. In einer Ära der Globalisierung und der „Deforeignisation“ (dt. Ent-Fremdung) internationaler Angelegenheiten verschwimmen die Grenzen zwischen innen- und außenpolitischen Milieus (S. 68). Themen wie etwa Klimawandel oder Migration sind nicht mehr rein außenpolitisch zu denken, sondern tief in der Innenpolitik verwurzelt. Dennoch bleibt die funktionale Trennung bestehen. Außenpolitik fokussiert auf den/die Akteur:in und dessen/deren Interessenformulierung, während Diplomatie den Fokus auf die Interaktion zwischen den Akteur:innen legt und versucht, diese Interessen in ein verträgliches Verhältnis zu setzen (Hocking, 2016, S. 67–68).

Da Außenpolitik das inhaltliche Ziel und Diplomatie den prozessualen Vollzug internationaler Interaktion bezeichnet, nähert sich das folgende Kapitel ihrer funktionalen Verschränkung. Dies führt zur Betrachtung von Diplomatie als spezifischer Form institutionalisierter Kommunikation, deren Regeln, Rituale und Erwartungen das internationale Miteinander erst strukturieren.

1.4 Diplomatie als Kommunikationshandeln

Wie in Kapitel 1.3 argumentiert, ist Diplomatie nicht mit Außenpolitik gleichzusetzen. In der Forschung wird Diplomatie vielmehr als institutionalisierte Form der Kommunikation zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteur:innen verstanden, in welcher Außenpolitik in konkreten Kontakten – etwa durch Verhandlungen, Repräsentation und Vermittlung – umgesetzt und mitgeprägt wird (Jönsson, 2016, S. 79). Diplomatische Praxis ist somit zwangsläufig kommunikative Praxis. Wie Tran (1987) formuliert, verhält sich die Kommunikation zur Diplomatie wie das Blut zum menschlichen Körper: „Whenever communication ceases, the body of international politics, the process of diplomacy, is dead“ (Tran, 1987, S. 8). In Anbetracht dessen gilt es, die Motivlage sowie die spezifische Ausgestaltung diplomatischer Interaktion zu untersuchen. Es stellt sich die grundlegende Frage nach der Notwendigkeit und der Form dieser besonderen Kommunikationsweise.

1.4.1 Beschreibungsmöglichkeiten diplomatischer Kommunikation

Diplomatische Kommunikation wird in der Forschungsliteratur aus mehreren theoretischen Perspektiven beschrieben, ohne dass eine davon paradigmatischen Anspruch erhebt – wie Jönsson (2016, S. 89) resümiert: „In sum, there is no paradigmatic approach to diplomatic communication.“

Aus soziolinguistischer Perspektive lässt sich Diplomatie als gesellschaftliche Domäne fassen, in der Nationalsprachen symmetrisch, asymmetrisch dominant oder als *Lingua franca* verwendet werden. Ammon (2019, S. 13) unterscheidet dabei zwischen dem Status einer Sprache, der sich auf ihre Rechtsstellung in Staaten oder Organisationen bezieht und ihrer Funktion, die sich im konkreten Gebrauch in bestimmten Handlungsfeldern realisiert. Die historische Kontaktgeschichte diplomatischer Sprachverwendung zeigt zudem, dass das Feld über lange Zeit auf wechselnde *linguae francae* angewiesen war und auch unter englischer Dominanz weiterhin zahlreiche französische Elemente wie *démarche*, *note verbale* oder *chargé d'affaires* bewahrt (Jönsson, 2016, S. 81). Einige dieser Fachausdrücke sind im diplomatischen Kontext so geläufig, dass sie im Laufe der Zeit teilweise oder vollständig eingedeutscht wurden. Dies zeigt sich entweder in der orthografischen und grammatikalischen Integration, wie beim Begriff „Démarche“, der

mittlerweile als eigenständiges Fremdwort im Duden verzeichnet ist, welches im Deutschen ohne Akzent auskommt: die *Demarche* (Dudenredaktion, 2026) – oder in der direkten Lehnübersetzung, durch die aus der französischen *note verbale* im deutschen Sprachgebrauch die „Verbalnote“ wurde. Die soziolinguistische Domänenperspektive erklärt damit die äußeren Bedingungen, die Mehrsprachigkeit des Feldes und die Integration von Lehn- und Fremdwörtern.

Sprechakttheoretische Ansätze rücken die performative Kraft autorisierter Äußerungen im institutionellen Rahmen in den Vordergrund (Searle, 2010, S. 84–85). Oglesby (2016, S. 249) zeigt in Rückgriff auf Searle (2010), dass akkreditierte diplomatische Repräsentant:innen über einen kollektiv anerkannten Status verfügen, der ihren sprachlichen Handlungen eine politisch realitätskonstituierende Dimension verleiht. Autoritative Erklärungen, Anerkennungen, *Démarchen* oder gemeinsame *Kommuniqués* erlangen damit deontische Wirksamkeit, sofern die Sprecher:innenposition institutionell anerkannt ist (Oglesby, 2016, S. 243–245). Constanze Villar (2006), deren aus einer Habilitation hervorgegangene Monografie *Le discours diplomatique* die Pragmatik diplomatischer Sprache aus politik- und sprachwissenschaftlicher Perspektive untersucht, entfaltet diese Logik am Beispiel von Diplomat:innen als institutionell legitimierten Sprechenden. Als „porte-parole“ eines souveränen Mandanten bzw. Staates sind sie an eine Delegation gebunden, die ihrer Rede überhaupt erst Geltungskraft verleiht. Zentral ist dabei der Begriff des „*énoncé performatif*“ – jener sprachlichen Äußerungen, durch die Sprecher:innen nicht die Welt beschreiben, vielmehr in ihr etwas vollziehen, wobei ihr Gelingen oder Scheitern von den institutionellen Bedingungen ihrer Produktion abhängt (Villar, 2006, S. 47). Mit Bourdieu fasst Villar dies so: „L'*énoncé performatif* comme acte d'institution ne peut exister sociologiquement indépendamment de l'institution qui lui confère sa raison d'être“ (Bourdieu, zitiert nach Villar, 2006, S. 48). Mit anderen Worten: Der *performative Sprechakt* bezieht seine Geltungskraft nicht aus sich selbst, er ist soziologisch untrennbar mit der Institution verbunden, die ihn erst ermöglicht und legitimiert. Villar verdeutlicht dies am Beispiel der Schlussakte von Helsinki (1975), dem Abschlussdokument der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE). Die Konferenz gliederte sich in drei thematische Verhandlungskapitel, sogenannte „Körbe“: Der Erste Korb behandelte Sicherheitsfragen, der Zweite wirtschaftliche Zusammenarbeit, der Dritte humanitäre Fragen, Menschenrechte und den freien Informations- und Personenverkehr. Die Sowjetunion hatte die Konferenz ursprünglich beantragt, um die nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen Grenzen völkerrechtlich abzusichern. Die westlichen Delegierten stimmten zu, knüpften ihre Zustimmung jedoch an die Bedingung, Men-

schenrechtsfragen in den Dritten Korb aufzunehmen. Da sowohl die sowjetische als auch die amerikanische Führung – darunter Präsident Ford und Außenminister Kissinger – diese Passagen für politisch nachrangig hielten, wurden die Verhandlungen darüber an verhältnismäßig junge Diplomaten mittlerer Ebene delegiert. Diese handelten in zähen Detailverhandlungen Formulierungen aus, die Grundrechte, Reisefreiheit und Informationszugang in scheinbar unauffälligen Wendungen wie „Familienzusammenführung“ oder „verbesserter Informationsaustausch“ verankerten. Die Sowjets ließen diese Formulierungen passieren, weil sie aus dem niedrigen Rang der westlichen Unterhändler:innen schlossen, dass die Passagen keine öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen würden. Tatsächlich entfaltete die Schlussakte eine weitreichende und von keiner Seite antizipierte Wirkung: Dissident:innenbewegungen in Polen, der Tschechoslowakei und anderen Ostblockstaaten beriefen sich auf diese Texte als institutionell legitimierte Grundlage für ihre Forderungen. Dabei ist entscheidend, dass die Schlussakte formal weder ein Vertrag noch ein völkerrechtlich verbindliches Abkommen war, sie wurde ausdrücklich nicht bei den Vereinten Nationen registriert. Ihre Wirksamkeit beruhte damit ausschließlich auf der institutionellen Autorität des multilateralen Rahmens, in dem sie verabschiedet worden war. (Villar, 2006, S. 61–62) Der Fall Helsinki illustriert, dass die Geltungskraft diplomatischer Äußerungen von den institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Produktion untrennbar ist.

Während sprechakttheoretische Ansätze die institutionelle Rahmung als konstitutiv für die Wirksamkeit diplomatischer Äußerungen herausstellen, richten habermasianische Perspektiven den Fokus auf die argumentative Aushandlung von Geltungsansprüchen. Bjola und Kornprobst (2026, S. 134) übertragen diese Prämisse auf diplomatische Aushandlungsprozesse und weisen der „force of the better argument“ – bei Habermas (1987, S. 47) als „eigentümlich zwangloser Zwang des besseren Arguments“ gefasst – unmittelbare Relevanz für diplomatische Aushandlungsprozesse zu (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 134). Dem liegt Habermas' Begriff *kommunikativer Rationalität* zugrunde, der im Unterschied zu einer rein zweckrationalen, auf Erfolg ausgerichteten Handlungslogik auf die verständigungsorientierte Dimension sprachlichen Handelns abhebt, also auf die Fähigkeit von Gesprächsteilnehmenden, durch Argumentation geteilte Überzeugungen zu erzielen. Habermas beschreibt dies als:

die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern. (Habermas, 1987, S. 28)

Habermas zufolge birgt kommunikative Interaktion unter idealisierten Bedingungen nicht allein den Austausch bereits gefestigter Positionen, vielmehr das Potenzial, durch die Qualität der vorgebrachten Argumente Überzeugungen zu verschieben und ein rational motiviertes Einverständnis hervorzubringen. Auf diplomatische Verhandlungen übertragen hieße das beispielsweise, dass eine Delegation, die sachlich überzeugendere Argumente ins Feld führt, die Gegenpartei dazu bewegen könnte, ihre ursprüngliche Position zu revidieren, ohne Druck oder taktischem Kalkül, allein durch die argumentative Überzeugungskraft selbst. Diesem Ansatz liegt die Vorstellung einer idealen Sprechsituation zugrunde, in der Geltungsansprüche allein durch den „Zwang des besseren Arguments“ eingelöst werden. Allerdings ist der Erklärungsrahmen dieses Ansatzes begrenzt: Diplomatische Sprechakte sind in der Praxis häufig durch Mehrdeutigkeit, strategische Unschärfe, höflichkeitsgebundene Abschwächung und routinierte Formelschrift geprägt – Phänomene, die einer primär argumentationstheoretischen Perspektive analytisch kaum zugänglich sind (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 134). Die Autoren selbst räumen ein, dass nicht alle am diplomatischen Diskurs beteiligten Akteur:innen ihre Interessen tatsächlich am überzeugendsten Argument ausrichten, womit der Ansatz an den realpolitischen Bedingungen diplomatischer Praxis seine Grenzen findet (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 134).

Semiotische und kognitive Ansätze beschreiben diplomatische Kommunikation als Arbeit mit Codes, Signalen, Schemata und *konstruktiver Ambiguität*. Jönsson (2016, S. 89–90) betont in Anlehnung an Jervis (1970), dass Signale nur auf der Grundlage geteilter sozialer Konventionen, kultureller Hintergründe und vorbewusster Erwartungsstrukturen, sog. *knowledge structures*, verstanden und auf ihre Glaubwürdigkeit hin bewertet werden können. Das Konzept der konstruktiven Ambiguität ist dabei ein einschlägiges Beispiel. Nach Jönsson (2016) werden diplomatische Signale häufig so formuliert, dass sie mehreren Adressat:innen zugleich gerecht werden, Optionen offenhalten und Interpretationsspielräume nicht vorschnell schließen (Jönsson, 2016, S. 85–86). Villar (2006, S. 188–189) illustriert dies an der diplomatischen Praxis des sogenannten „ballon d'essai“ (dt. Versuchsballon). Eine Äußerung wird zu Beginn von Verhandlungen bewusst in der Schwebe gehalten, ihr Status als verbindliche Information bleibt offen. Fällt die Reaktion der Gegenseite günstig aus, wird die Äußerung durch ein redundantes Signal bestätigt und damit zur Information aufgewertet; fällt sie ungünstig aus, wird sie stillschweigend als bedeutungsloses „Rauschen“ behandelt und zurückgezogen, ohne dass eine frühere Position förmlich revidiert werden müsste. Die konstruktive Ambiguität erfüllt damit eine strategische Schutzfunktion, indem sie es ermöglicht, mehrere Optionen

gleichzeitig offenzuhalten und das eigene Bild nach außen zu kontrollieren, solange die Reaktion der Gegenseite noch aussteht.

Die genannten Ansätze eröffnen je produktive Perspektiven auf unterschiedliche Dimensionen diplomatischer Kommunikation, ohne den Gegenstand vollständig zu erfassen. Neuere Forschungsarbeiten vermeiden paradigmatische Festlegungsversuche und orientieren sich stattdessen an den intendierten Funktionen diplomatischer Sprachverwendung.

1.4.2 Funktionen diplomatischer Kommunikation

Diplomatische Kommunikation erfüllt laut Bjola und Kornprobst (2026, S. 7) drei zentrale Funktionen, die für die Stabilität des internationalen Systems essenziell sind:

- I. Sicherung von Kontinuität: Sie gewährleistet, dass Kommunikationskanäle selbst zwischen verfeindeten Staaten offenbleiben, um Spannungen abzubauen und Dialoge ohne sofortigen Rückgriff auf Zwang aufrechtzuerhalten.
- II. Schaffung eines Handlungsrahmens: Durch die Einbettung in rechtliche und normative Strukturen wird Unvorhersehbarkeit reduziert und ein gemeinsamer Rahmen für das Engagement geschaffen.
- III. Symbolische Performanz: Diplomatische Kommunikation umfasst symbolische Akte, wie Staatsbesuche oder die Unterzeichnung von Verträgen, die Allianzen bekräftigen und Legitimität signalisieren, noch bevor substantielle Verhandlungen beginnen.

Diese funktionalen Dimensionen verdeutlichen, aus welchen Gründen „diplomatisch“ kommuniziert wird. Darüber hinaus wird bestätigt, dass diplomatische Kommunikation weit mehr darstellt als einen bloßen technischen Informationsaustausch diverser Akteur:innen. Historisch betrachtet hat sich dieser kommunikative Imperativ von den ritualisierten Gabentauschen und den Amarna-Briefen des 14. Jahrhundert v. Chr. bis hin zur digitalen Sofortnachricht des 21. Jahrhunderts stetig gewandelt, wobei der Kernauftrag der Mediation von Entfremdung zwischen politischen Gemeinschaften konstant blieb (Constantinou & Sharp, 2016, S. 14).

Um die von Bjola und Kornprobst (2026) postulierte Kontinuität auch in Krisenzeiten zu gewährleisten, bedurfte es der Herausbildung einer sprachlichen Kodierung, die geeignet ist, konflikthafte Dynamiken zu regulieren und die Handlungsfähigkeit der beteiligten Akteur:innen zu erhalten. Wie diese Kodierung historisch entstanden ist, welche Funktionen sie übernimmt und wie sie sich formal ausdifferenziert hat, wird im folgenden Kapitel näher untersucht. Die Analyse dieser historisch gewachsenen Kommunikations-

formen führt dabei zur Betrachtung der Diplomatie als eines Handlungsfelds mit einer eigenständigen Sprache: der Sprache der Diplomatie.

1.4.3 Die Sprache der Diplomatie *deconstructed*

Sir Harold Nicolson, britischer Diplomat und Verfasser maßgeblicher Standardwerke zum vorliegenden Thema, differenziert drei Bedeutungsebenen, die dem Ausdruck der Sprache der Diplomatie zugrunde liegen:

1. die lingua franca der Diplomatie (»die eigentliche Sprache, sei es lateinisch, englisch oder französisch [sic!], die die Diplomaten in ihrer Unterhaltung oder Korrespondenz gebrauchen«);
 2. »die technischen Ausdrücke, die im Laufe der Jahrhunderte in die Umgangssprache übergegangen sind«, d. h. die fachlich-professionelle Terminologie des diplomatischen Verkehrs; und
 3. »jene vorsichtig abschwächende Ausdrucksweise, die Diplomaten und Minister instand setzt, eine scharfe Sprache zu sprechen, ohne herausfordernd oder unhöflich zu sein«.
- (Nicolson, 1947 zitiert nach Grewe, 1966, S. 806)

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die zweite und die dritte Bedeutung einschlägig. Im Zentrum stehen damit zum einen das fachlich geprägte Inventar diplomatischer Sprache, zum anderen jener spezifische Duktus, der auf Abschwächung, Höflichkeit, strategische Offenheit und kontrollierte Mehrdeutigkeit zielt. Die erste Bedeutung bleibt für die historische und institutionelle Einbettung bedeutsam, beschreibt jedoch in erster Linie die Wahl einer Verkehrssprache und nicht die sprachliche Eigenart einer Sprache der Diplomatie selbst und ist daher nicht Gegenstand dieser Forschungsarbeit.

1.4.4 Die „Fachsprache“ Diplomatie

In Ratgebern, Lehrbüchern und Aufsätzen zum Handlungsfeld Diplomatie begegnen stellenweise der Ausdruck „Fachsprache Diplomatie“ oder ähnliche Formulierungen (z. B. Richter, 2019; Grewe, 1966), ohne dass damit stets eine Einordnung nach den Kriterien der modernen Fachsprachenforschung verbunden wäre. Das vorliegende Kapitel geht daher der Frage nach, inwiefern diplomatischer Sprachgebrauch diesen Kriterien tatsächlich entspricht. Die Auseinandersetzung zeigt, dass gängige Fachsprachenmodelle auf die spezifischen kommunikativen Bedingungen der Diplomatie nur bedingt anwendbar sind – und dass die Bezeichnung „Fachsprache“ den Gegenstand letztlich nicht hinreichend erfasst.

Ausgehend von der zweiten Bedeutungsebene nach Nicolson (1947) umfasst die Sprache der Diplomatie historisch gewachsene fachsprachliche Terminologien. „Fachsprachen gibt es, seit es Tätigkeiten gibt, die arbeitsteilig organisiert werden und die einer Verständigung bedürfen“ (Dannerer, 2008, S. 22). Während historische Anfänge der europäischen Fachsprachenforschung bereits im 17. und 18. Jahrhundert zu verorten sind, existiert die moderne Fachkommunikations- und Fachsprachenforschung als eigene Dis-

ziplin seit Mitte des 20. Jahrhunderts (Seyferth, 2024, S. 98; Suchowolec, 2024, S. 39). Nach Kniffka und Roelcke (2015) dienen Fachsprachen „der Kommunikation von Fachleuten in einem spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereich, indem sie eine höhere Genauigkeit (Präzision im Einzelnen) und Deutlichkeit (Differenzierung im Ganzen) erlauben“ (Kniffka & Roelcke, 2015, S. 60). Die germanistische Fachsprachenforschung hat seit dem Ende des 20. Jahrhunderts in diesem Bereich unzählige Kartierungsmodelle hervorgebracht, mit denen Fachsprachen modelliert werden können. Ein zentrales Problem bei der Konzeptualisierung von Fachsprachen besteht darin, dass eine trennscharfe Abgrenzung zur Alltags- oder Gemeinsprache nicht möglich ist, da beide Bereiche auf einem fließenden Kontinuum ineinander übergehen und sich zunehmend gegenseitig durchdringen (Kalverkämpfer, 1990, S. 88 zitiert nach Roelcke, 2024, S. 24). Zudem erweist sich die systematische Gliederung der immensen Vielfalt an Fachsprachen als fehleranfällig, da Klassifikationsversuche je nach Standpunkt oft willkürlich bleiben und keine allgemeingültige Einteilung existiert (Roelcke, 2024, S. 24; Tschirner, 2024, S. 180). Darüber hinaus greift die historische Reduktion auf rein formale Merkmale wie Wortschatz oder Syntax heute zu kurz, weshalb die Forschung Fachsprachen nicht mehr als statische Inventare fasst, sondern sie komplexer als dynamische, funktionale und sozial eingebettete Kommunikationsprozesse modellieren muss (P. Ernst, 2024, S. 66).

Trotz der theoretischen Ausdifferenzierung der modernen Fachsprachenforschung bleibt ein entscheidendes Defizit bestehen: Die Ausdrücke „Diplomatie“ oder „diplomatischer Sprachgebrauch“ bestechen im derzeitigen fachsprachlichen Diskurs durch Abwesenheit. Anstatt eines Zufallsbefunds liegt hier eine systemische Notwendigkeit vor. Da etablierte Modelle Fachlichkeit nahezu exklusiv über den effizienten Transfer von Fachwissen und terminologische Monosemie definieren (Kniffka & Roelcke, 2015, S. 17–18, 60), entzieht sich die Diplomatie mit ihrem konstitutiven Einsatz von Ambiguität und strategischer Unschärfe jenem Raster. Ein theoretischer Zugriff, der beispielsweise sprachliche Vagheit in Texten als Defizit begreift, kann für die Konzeptualisierung institutionalisierter internationaler Kommunikation kritisch gesehen werden.

1.4.5 Alternative theoretische Zugänge: Soziostilistik und Sprachdynamik

Wie die vorangegangenen Kapitel gezeigt haben, lässt sich die Sprache der Diplomatie nicht auf ein einziges theoretisches Konzept reduzieren. Diese theoretische Offenheit lädt dazu ein, Beschreibungsinstrumente aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften heranzuziehen und am Gegenstand zu erproben. Die theoretisch fundierte Verankerung in den einschlägigen Bezugswissenschaften stellt darüber hinaus nach Caspari (2022) ein kon-

stitutives Merkmal fremdsprachendidaktischer Forschung dar, da sie die Übertragung von Theorien, Modellen und Erkenntnissen aus angrenzenden Disziplinen auf die spezifischen Fragen und Interessen der Fremdsprachendidaktik ermöglichen kann (Caspari, 2022, S. 12).

Efing und Kiefer (2018, S. 194) verorten sprachbedarfsorientierte Untersuchungen im deutschsprachigen Forschungskontext an der Schnittstelle verschiedener interdisziplinärer Forschungsrichtungen, die sich Thörle (2005, S. 34) zufolge vor allem in ihrem Umgang mit dem außersprachlichen, situativen, sozialen und kulturellen Kontext unterscheiden. Zu den einschlägigen Bezugsdisziplinen zählen die Ethnomethodologie und Konversationsanalyse, die Ethnographie des Sprechens, die interpretative und interaktionale Soziolinguistik sowie die funktionale Pragmatik und Diskursanalyse (Efing & Kiefer, 2018, S. 194–196; Thörle, 2005, S. 29–43). Diese Zugänge greifen auf unterschiedliche Weise auf sprachliches Handeln in institutionellen und beruflichen Kontexten zu und stellen damit ein Reservoir möglicher Beschreibungsinstrumente bereit, aus dem für den Gegenstand der Sprache der Diplomatie gegenstandsangemessen ausgewählt werden kann.

Besondere Relevanz besitzt in diesem Zusammenhang die Soziostilistik. Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme, dass soziale Gruppen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen ihrer jeweiligen sozialen Welt spezifische Kommunikationsstile ausbilden, die gruppeninterne Zugehörigkeit markieren und zugleich eine Abgrenzung nach außen ermöglichen (Thörle, 2005, S. 36). Diese Stile fungieren als funktionale Sprechweisen und sind als Indikatoren für Hierarchie, Identität und gruppenspezifische Zugehörigkeit lesbar. Beschrieben werden solche Kommunikationsstile für Arbeitsgruppen, gesellschaftliche Führungskräfte sowie organisationale Kulturen und Subkulturen, wobei ein enger Zusammenhang zwischen kommunikativem Stil und dem konkreten Aufgaben- sowie Anforderungsprofil der jeweiligen Gruppe unterstellt wird (Efing & Kiefer, 2018, S. 195). Für den hier interessierenden Gegenstand erweist sich dieser Zugriff als anschlussfähig, da diplomatische Akteur:innen in institutionell gerahmten Handlungsfeldern mit spezifischen Kommunikationsstilen operieren, die sich gegenüber anderen professionellen Feldern abgrenzen lassen.

Eine strukturelle Nähe zur Soziostilistik weist die Theorie der Sprachdynamik nach Schmidt und Herrgen (2011) auf. Beide Ansätze teilen die Grundannahme, dass sprachliche Verwendungsweisen keine stabilen Entitäten darstellen und stattdessen durch soziale Praxis kontinuierlich konstituiert und ausgehandelt werden. Efing und Kiefer (2018, S. 195) heben hervor, dass dieser Zugriff „gut kompatibel mit den [...] zu beschreibenden Anforderungsermittlungen und interessant für die Sprachdidaktik [ist], die Sprecher auf

kommunikative Aufgaben und Anforderungen vorbereiten will.“ (Efing & Kiefer, 2018, S. 195) Im Folgenden wird daher die Sprachdynamik als zweiter, theoretisch eng verwandter Beschreibungsrahmen für die Sprache der Diplomatie herangezogen und im Detail dargelegt.

Im Zentrum der Sprachdynamik steht die Annahme, dass Sprache kein ruhender Zustand ist, sondern ein fortlaufendes Gefüge von Stabilisierung und Modifikation. Sprachliche Dynamik entsteht nach Schmidt und Herrgen (2011) aus Kompetenzdifferenzen zwischen Sprecher:innen und sozialen Gruppen, die im kommunikativen Vollzug aufeinandertreffen und ihre unterschiedlichen Wissensbestände aufeinander abstimmen (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 12–13, 48). Dabei unterscheiden die Autoren zwischen *Systemkompetenz* und *Registerkompetenz*. Systemkompetenz umfasst das Wissen über sprachliche Elemente und Regeln, Registerkompetenz die Fähigkeit, diese Mittel situationsangemessen einzusetzen (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 38–39, 48). Von besonderer Tragweite ist die Abkehr von der saussurschen Gegenüberstellung von Synchronie und Diachronie. An ihre Stelle setzen die Autoren das Konzept der Synchronisierung und verstehen darunter den fortlaufenden Abgleich unterschiedlicher Wissensbestände im Performanzakt (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 14–15, 28–29). Sprachliche Ordnung erscheint damit nicht als statischer Zustand, sie wird in der Interaktion immer wieder neu hervorgebracht. Diese Synchronisierung vollzieht sich in Orientierung an einem kooperativen Grundprinzip, nämlich verstanden zu werden oder Missverstehen zu vermeiden (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 29).

Zur genaueren Beschreibung unterscheiden Schmidt und Herrgen (2011) drei Ebenen: Mikrosynchronisierung (I.) bezeichnet die punktuelle Stabilisierung oder Modifikation sprachlichen Wissens in der Einzelinteraktion. Sie umfasst Sprachproduktion, Verstehen und die Reaktion auf die Rückmeldung des Gegenübers (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 28–29). Mesosynchronisierung (II.) entsteht in wiederkehrenden sozialen und institutionellen Zusammenhängen, in denen sich gruppen- und situationsspezifische Konventionen ausbilden (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 30–32). Makrosynchronisierung (III.) meint die Ausrichtung an übergreifenden Normen einer Sprachgemeinschaft und wirkt integrativ auf die Einzelsprache zurück (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 32–33). Damit wird sprachliche Ordnung auf drei Ebenen sichtbar: im Einzelkontakt, in institutionell verdichteten Situationen und in Bezug auf gemeinsame Normen von ganzen Sprachen.

An diesen Überlegungen schließt der Begriff der Varietät an. Die Autoren definieren Varietäten als partiell systemisch differente Ausschnitte des komplexen Gesamtsystems einer Einzelsprache, auf deren Grundlage Sprecher:innengruppen in bestimmten Situati-

onen interagieren (2011, S. 50). Für die Beschreibung der Sprache der Diplomatie ist insbesondere die Kategorie der *sektoralen Varietät* relevant. Gemeint sind sprachliche Ausprägungen, die auf einer Vollvarietät beruhen, also einer gesamten Sprache, und durch sektorale, vor allem lexikalische und pragmatische Spezialisierungen profiliert sind. Als Beispiele nennen die Autoren wissenschaftliche und technische Fachsprachen, auf standardsprachlicher Basis, die durch den Prozess der Mesosynchronisierung hervor- gebracht werden (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 50–51).

Mesosynchronisierungen wirken [...] für einen begrenzten Ausschnitt der komplexen dynamischen Gesamtsprache immer integrierend. Sie sind für die Herausbildung gruppen- und situationspezifischer sprachlicher Konventionen verantwortlich. Auf die Gesamtsprache bezogen wirken sie divergierend in dem Maße, in dem die Gruppen, die situationsspezifische Mesosynchronisierungen vornehmen, sprachliches Sonderwissen entwickeln (z. B. das über Jahrhunderte zur beruflichen Kommunikation optimierte Niederdeutsch der pommerschen Fischer vs. der schnelllem Wandel unterliegende Berufsjargon der „Kreativteams“ in Werbeagenturen). (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 31–32)

Für die Sprache der Diplomatie kann dies bedeuten, dass sich aus der historischen Praxis des Verhandelns, Vermittelns, Protokollierens und Repräsentierens ein eigenständiges Repertoire an Ausdrucksweisen, Höflichkeitsformen, Abschwächungsstrategien und lexikalischen Spezialisierungen herauskristallisiert hat. Sichtbar wird dies etwa an Ausdrücken wie *note verbale*, *démarche* oder *veto*, die auf institutionsgebundenes Sonderwissen verweisen und je nach Domäne unterschiedlich akzentuiert werden (Jönsson, 2016, S. 80–83; Oglesby, 2016, S. 244–245). Das Konzept der Mesosynchronisierung basiert zudem auf der sprachdynamischen Grundannahme, dass „die Interaktionspartner ihre Sprache [synchronisieren], weil sie sich in der Kommunikation von einem übergeordneten Kooperationsprinzip leiten lassen“ (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 29). Dass diese Kooperationsorientierung in der Diplomatie institutionell verdichtet wird, zeigt die Charta der Vereinten Nationen, wenn sie als Zweck der Organisation bestimmt: „To develop friendly relations among nations [...]“, „To achieve international co-operation [...]“ und „To be a centre for harmonizing the actions of nations in the attainment of these common ends“ (United Nations, 1945, Art. 1, Abs. 2–4). In ähnlichen Worten wird der Kooperationsgedanke der Diplomatie im Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen formuliert (siehe Kap 1.1). In der Sprache der Diplomatie verbinden sich damit Mesosynchronisierung, teil-fachsprachliche Spezialisierung und institutionell normierte Kooperationsimperative zu einer sektoralen Varietät, die sich je nach diplomatischer Domäne weiter ausdifferenziert.

Die bisherigen Ausführungen zur Sprache der Diplomatie wurden weitgehend einzel-sprachenunabhängig geführt. Für eine Sprachbedarfsanalyse mit Fokus auf Deutsch als Fremdsprache stellt sich jedoch die Frage, welche Rolle dem Deutschen in diesem Hand-

lungsfeld überhaupt zukommt. Die historisch gewachsene Stellung des Deutschen und seine faktische Verwendung im europäisch-diplomatischen Kontext bilden die notwendige Kontextfolie, vor der sich das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung erst konkretisiert.

1.4.6 Deutsch im Kontext von (europäischer) Diplomatie

Deutsch gehört seit dem 19. Jahrhundert sichtbar zur europäischen Diplomatie, ohne die Vorrangstellung des Französischen und später des Englischen zu erreichen: Ammon (1991) zeigt, dass Französisch im 18. und 19. Jahrhundert die bevorzugte Verhandlungs- und Vertragssprache blieb, während Deutsch schrittweise an Gewicht gewann und in bilateralen Verträgen sowie im diplomatischen Schriftverkehr häufiger verwendet wurde. Eine dauerhafte Dominanz stellte sich jedoch nicht ein. Nach dem Ersten Weltkrieg blieb Deutsch aus zentralen internationalen Institutionen weitgehend ausgeschlossen, und nach 1945 fehlte ihm bei der Gründung der Vereinten Nationen jede politische Fürsprache, was seine spätere Stellung nachhaltig schwächte. (Ammon, 1991, Kap. 9.2–9.3)

Ammon (2015, S. 727) dokumentiert die global gesehene Randstellung auch für die Folgezeit und weist darauf hin, dass Deutsch außerhalb europäischer Zusammenhänge in nahezu keiner großen internationalen politischen Organisation als Amtssprache vertreten ist. Eine Untersuchung der offiziellen Amtssprachen in internationalen Organisationen (Vereinte Nationen, UNESCO, WHO, Weltbank etc.) aus dem Jahr 2007 untermauert diesen Befund. Dort dominieren in dieser Reihenfolge (1) Englisch, (2) Französisch, (3) Spanisch, (4) Arabisch, (5) Chinesisch und (6) Russisch. Deutsch landet dabei hinter (7) Portugiesisch auf dem achten Platz. (Banks & Muller, 1987; Banks et al., 2007, zitiert nach Ammon, 2015, S. 726–727). Des Weiteren merkt Ammon (2015) bei der Auswertung von Banks (2007) an, „dass [...] für Deutsch überhaupt nur in europäischen internationalen politischen Organisationen einen amtlichen Status ausweist, oder in solchen, die ihren Hauptsitz in Europa haben.“ (Ammon, 2015, S. 727)

Diese regional begrenzte, gleichwohl institutionell bedeutsame Stellung zeigt sich heute besonders im europäischen Kontext. Deutsch war bereits 1958 eine der vier Sprachen, die in der Verordnung Nr. 1 als Amts- und Arbeitssprachen der damaligen Europäischen Gemeinschaft festgelegt wurden (Kruse, 2016, S. 1). Mittlerweile verfügt die EU über 24 formal gleichberechtigte Amts- und Arbeitssprachen. Für die interne Arbeit der Europäischen Kommission wurden durch den sogenannten „Delors-Erlass“ von 1993 drei Sprachen als Arbeitssprachen hervorgehoben, nämlich Englisch, Französisch und Deutsch (Ammon, 2015, S. 745, 789; Kruse, 2016, S. 1). In der tatsächlichen Praxis fällt

Deutsch jedoch weit hinter die anderen beiden zurück. Kruse (2016, S. 2) belegt dieses Missverhältnis mit Zahlen der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission, wonach der Anteil englischsprachiger Ausgangstexte der Kommission von 45 % im Jahr 1997 auf 81 % im Jahr 2013 anstieg, während die Anteile des Französischen und des Deutschen deutlich sanken. Lobin (2021) fasst die Lage zusammen, wenn er feststellt, dass unter allen europäischen Institutionen keine einzige zu finden sei, in der Deutsch als erste oder einzige Arbeitssprache fungiere (Lobin, 2021).

Bereits 2004 theoretisierte Phillipson (2004, S. 107–108) jene Dynamik in einen weiterreichenden Zusammenhang und argumentiert, dass Sprache in den EU-Institutionen häufig auf ein rein administratives Werkzeug reduziert werde, wodurch die politische und identitätsstiftende Dimension von Sprachenvielfalt aus dem Blick gerate.

Dieses Ungleichgewicht ist umso bemerkenswerter, als Deutsch mit rund 19 % die am häufigsten genannte Erstsprache unter den EU-Bürger:innen ist, gefolgt von Französisch mit 15 % und Italienisch mit 13 % (European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture., 2024, S. 10). Weitere 10 % der EU-Bevölkerung beherrschen Deutsch als Fremdsprache gut genug, um sich darin unterhalten zu können, sodass insgesamt etwa 29 % der europäischen Bevölkerung über Deutschkenntnisse verfügen (European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture., 2024, S. 19–20).

Aus der institutionellen Dominanz des Englischen lässt sich allerdings nicht schließen, dass Deutschkenntnisse für internationale Laufbahnen verzichtbar wären. Phillipson (2004, S. 108) weist darauf hin, dass Sprache weit mehr als ein administratives Werkzeug ist und als konzeptueller Filter wirkt, durch den Wirklichkeit erst konstituiert wird. Kruse (2016, S. 4–5) zeigt, dass über 60 % der EU-Bürger:innen nach eigener Einschätzung keine ausreichenden Englischkenntnisse besitzen, was bedeutet, dass eine einsprachig englische Praxis in europäischen Institutionen einen Großteil der europäischen Bevölkerung von der institutionellen Kommunikation ausschließen würde. Wer den deutschsprachigen Raum, der als bevölkerungsreichste und wirtschaftsstärkste Region der EU von zentraler Bedeutung ist, nicht über eine Fremdsprache, die viele seiner Bewohner:innen im Alltag nur eingeschränkt verwenden, erreichen will, benötigt Deutschkenntnisse (Ammon, 2015, S. 9–10). Ammon (2015, S. 9–10) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass eine starke internationale Stellung einer Sprache engere wirtschaftliche und wissenschaftliche Beziehungen zwischen „Mutter- und Fremdsprachländern“ fördert, zusätzliche Berufschancen eröffnet und den Zugang zu Werten und kulturellen Inhalten der betreffenden Sprachgemeinschaft ermöglicht.

Relevanz erhält für die vorliegende Arbeit jedoch nicht allgemeinsprachliche Kompetenz. Erforderlich ist vielmehr eine interdisziplinäre Verbindung von Sprachkompetenz, institutionellem Wissen, kommunikativer Handlungskompetenz und fachlichem Orientierungswissen über Politik, Recht, Wirtschaft und internationale Beziehungen. Deutsch als Fremdsprache zu lernen, lohnt sich demnach für alle, die in europäischen Zusammenhängen beruflich handlungsfähig sein wollen, weil die Sprache einen kommunikativen und kulturellen Zugang eröffnet, den das Englische oder Französische allein nicht bieten können.

1.5 Zwischenfazit

Der voranstehende erste Teil hat den Gegenstand Sprache der Diplomatie schrittweise erschlossen und am Beispiel des Deutschen konkretisiert. Aus der theoretisch-deskriptiven sowie der einzelsprachlichen Analyse ergeben sich drei Befundlinien, die den weiteren Verlauf der Untersuchung tragen.

Erstens lässt sich der Ausdruck Sprache der Diplomatie nicht auf einen einheitlichen Gegenstand reduzieren. Nicolson (1947, zitiert nach Grewe, 1966, S. 806) differenziert drei Bedeutungsrichtungen, namentlich die Verkehrssprache, die fachlich-professionelle Terminologie und den vorsichtig abschwächenden Duktus. Für die weitere Arbeit sind die zweite und die dritte Bedeutung einschlägig, also das fachlich geprägte Inventar diplomatischer Kommunikation sowie jenes Repertoire an sprachlichen Verfahren, mit denen Konflikte bearbeitbar, Positionen abstufbar und Beziehungen aufrechterhalten werden können. Klassische Modelle der Fachsprachenforschung stoßen bei der Einordnung an Grenzen, da strategische Vagheit, kontrollierte Mehrdeutigkeit und höfliche Abschwächung funktionale Bestandteile diplomatischen Kommunikationshandelns bilden und nicht als Defizite zu lesen sind (Kniffka & Roelcke, 2015, S. 17–18, 60; Roelcke, 2024, S. 24). Ein produktiverer Zugriff eröffnet sich über soziostilistische und sprachdynamische Ansätze, die sprachliche Verwendungsweisen als kontinuierlich konstituierte und ausgehandelte Größen begreifen (Efing & Kiefer, 2018, S. 195; Schmidt & Herrgen, 2011, S. 12–13). Auf dieser Grundlage erscheint die Sprache der Diplomatie als sektorale Varietät auf standardsprachlicher Basis, die durch Mesosynchronisierung sowie durch lexikalische, pragmatische und textsortenspezifische Spezialisierungen profiliert ist (Schmidt & Herrgen, 2011, S. 30–32, 50–51). Die wissenschaftliche Konzeptualisierung bleibt dabei fragmentarisch und wird in der einschlägigen Forschung als offenes Desiderat ausgewiesen.

Zweitens wird dieser allgemein gefasste Gegenstand am Deutschen exemplarisch greifbar. Das Deutsche hat seit dem 19. Jahrhundert einen festen Platz im europäisch-diplomatischen Verkehr, ohne die Vorrangstellung des Französischen und später des Englischen zu erreichen (Ammon, 1991, Kap. 9.2–9.3). Global betrachtet belegt das Deutsche bei den Amtssprachen internationaler Organisationen den achten Rang und verfügt außerhalb Europas in nahezu keiner bedeutenden politischen Organisation über amtlichen Status (Ammon, 2015, S. 727). Innerhalb der EU zählt Deutsch seit 1958 zu den Amts- und Arbeitssprachen und wurde durch den Delors-Erlass von 1993 neben Englisch und Französisch als Arbeitssprache der Kommission hervorgehoben (Ammon, 2015, S. 745, 789; Kruse, 2016, S. 1). Die tatsächliche Praxis weicht jedoch von dieser formalen Gleichstellung ab, wie die Verschiebung des englischsprachigen Anteils an den Ausgangstexten der Kommission von 45 % im Jahr 1997 auf 81 % im Jahr 2013 belegt (Kruse, 2016, S. 2). Eine sprachbedarfsanalytische Perspektive richtet sich dennoch weniger auf allgemeinsprachliche Kompetenzen als auf eine interdisziplinäre Verbindung von Sprachkompetenz, institutionellem Wissen, kommunikativer Handlungskompetenz und fachlichem Orientierungswissen über Politik, Recht, Wirtschaft und internationale Beziehungen.

Drittens fügen sich beide Befundlinien zu einer forschungsleitenden Ausgangslage. Wird die Sprache der Diplomatie als sektorale Varietät auf standardsprachlicher Basis verstanden, lässt sich das Deutsche im diplomatischen Handlungsfeld nicht als homogene Zielsprache konzipieren. Es tritt vielmehr als standardsprachliche Grundlage in Erscheinung, die in der Domäne Diplomatie durch Mesosynchronisierung sektoral ausdifferenziert wird. Diese doppelte Lokalisierung zwischen institutionell normierter Kooperationssorientierung und gruppenspezifischer Stilbildung öffnet den Blick für die Frage, welche konkreten sprachlich-kommunikativen Anforderungen DaF-Lernende im diplomatischen Kontext tatsächlich bewältigen müssen. An diese Fragerichtung knüpft das folgende Kapitel an, indem es die Sprachbedarfsanalyse als einschlägigen fremdsprachendidaktischen Rahmen für die systematische Erschließung solcher Anforderungen einführt. Als konkreter Untersuchungskontext, an dem sich diese Anforderungen exemplarisch erschließen lassen, dient die Diplomatische Akademie Wien, deren institutionelle Vorstellung im Methodenteil erfolgt (siehe Kap. 3.4.4).

2. Sprachbedarfsanalyse

Zielgerichteter Fremdsprachenunterricht setzt voraus, dass die Zielsituationen der Lernenden sowie die darin geforderten sprachlichen Handlungen bekannt sind. So empfiehlt der GeR, von den realen kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden auszugehen und Curriculum, Unterricht und Beurteilung daran auszurichten. (Quetz et al., 2020, S. 33) Zur systematischen Erfassung dieser Bedarfe wurde das Instrument der Sprachbedarfsanalyse entwickelt, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

Da die Sprachbedarfsanalyse ihren Ursprung im anglophonen Fremdsprachenunterricht hat, wird zunächst ihre Entwicklung in diesem Kontext nachgezeichnet. Im Mittelpunkt stehen dabei historische Eckpfeiler und Begrifflichkeiten, von den 1960er bis in die 1990er Jahre. Auf die Bedeutung der Kenntnis über historische Entwicklungslinien verweist Long (2005):

Language teachers and applied linguists need to be familiar with the history of needs analysis [...] to avoid repeating mistakes of the past and reinventing the wheel. They also need familiarity with the wide array of sources and methods available to them today, and with appropriate combinations thereof, i.e., with source x method interactions. (Long, 2005, S. 2)

Der Begriff der Sprachbedarfsanalyse und die damit verbundene Forschungspraxis haben ihren Ursprung in der angloamerikanischen Forschungstradition des *English for Specific Purposes* (ESP), wo entsprechende Verfahren generell als *language needs analysis* bezeichnet werden (Efing, 2014, S. 12). ESP etablierte sich seit den 1960er-Jahren als eigenständige Disziplin innerhalb des Englischsprachunterrichts und vereint vielfältige Richtungen, Verfahrensweisen und Unterrichtskonzepte für spezifischen Sprachunterricht – z.B. *English for Academic Purposes*, *English for Occupational Purposes* und *English for Technical Purposes* etc. (Haider, 2010, S. 42)

Ausgangspunkt für den Aufschwung des ESP-Paradigmas war das Ende des Zweiten Weltkriegs, das eine rasche Expansion von Wissenschaft und Technologie sowie eine deutliche Aufwertung des Englischen als internationale Sprache in Handel, Wissenschaft und Wirtschaft mit sich brachte. Hinzu kamen der wirtschaftliche Bedeutungsgewinn ökonomischer Länder und die wachsende Zahl internationaler Studierender an englischsprachigen Hochschulen. (Rahman, 2015, S. 24)

Hutchinson und Waters (1987) beschreiben ESP als einen auf die Bedarfe der Lernenden ausgerichteten Ansatz zum Sprachlernen. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht bestimmte Sprachformen oder Unterrichtsmethoden an sich, sondern die spezifischen Anforderungen, die Lernende im beruflichen oder akademischen Umfeld an die Sprache stellen. (Hutchinson & Waters, 1987, S. 19)

Der Begriff *needs analysis* (dt. Bedarfsanalyse) geht auf Michael West zurück, der in den 1920er-Jahren in Indien erstmals das Konzept einführte, um zu erfassen, was Lernende in der Zielsituation mit der Fremdsprache tun müssen und wie sie diese im Verlauf der Ausbildung am besten erlernen können (West, 1994, S. 1). Mit dem Aufkommen des ESP-Ansatzes in den 1960er-Jahren gewann die *needs analysis* zunehmend an Bedeutung und etablierte sich als zentrales Instrument der Kursplanung (Rahman, 2015, S. 25; West, 1994, S. 2).

Dudley-Evans und St. John (1998) fassen *needs analysis* als „the process of establishing the what and how of a course“ zusammen (Dudley-Evans & Saint John, 1998, S. 121). Wie Rahman (2015, S. 29) hervorhebt, sind für die methodische Ausdifferenzierung der Bedarfsanalyse im ESP-Rahmen insbesondere die Unterscheidungen von Hutchinson und Waters (1987) maßgeblich, die zwischen *target needs* und *learning needs* differenzieren. *Target needs* geben Auskunft darüber, welche Kenntnisse und Kompetenzen Lernende brauchen, um in der Zielsituation sprachlich kompetent handeln zu können. Sie lassen sich weiter unterteilen in *necessities* (Notwendigkeiten aus der Zielsituation), *lacks* (Differenz zwischen aktuellem Sprachstand und Anforderungen) und *wants* (Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden selbst). *Learning needs* rücken hingegen den Lernprozess selbst in den Vordergrund. (Hutchinson & Waters, 1987, S. 55–62)

Aktuelle Beschreibungsmodelle versuchen auf Grundlage der ESP-Begrifflichkeiten übergreifende Strukturmerkmale zu skizzieren. Haider (2008) führt die unterschiedlichen Ansätze zusammen und unterscheidet vier idiosynkratische Bereiche, anhand derer sprachliche Bedarfe bestimmt werden können: Erstens die angestrebte Zielsituation, also das, was die Lernenden tatsächlich beherrschen müssen (*necessities*). Zweitens die Lernenden selbst, mit Fokus auf bestehenden Defiziten, persönlichen Wünschen und individuellen Lernbedürfnissen (*lacks*, *wants*, *learning needs*). Drittens die konkrete Unterrichtssituation, in der diese Bedarfe und Bedürfnisse miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Viertens schließlich externe Rahmenbedingungen wie vorhandene Ressourcen, eingesetzte Materialien und gewählte methodische Zugänge. Dabei ist wichtig zu betonen, dass die verschiedenen konzeptuellen Zugriffe auf die Sprachbedarfsanalyse mit dem jeweiligen Forschungsinteresse in Einklang gebracht werden müssen. (Haider, 2008, S. 57)

2.1 Sprachbedarfsanalysen im deutschsprachigen Raum

Innerhalb des deutschsprachigen Raums wird die Sprachbedarfsanalyse traditionell der Fach- und Berufssprachendidaktik zugerechnet, wo sie hauptsächlich zur Konzeption und

inhaltlichen Ausarbeitung fachsprachenspezifischer sowie berufsorientierter Kursangebote herangezogen wird. Ein allgemeines Unterrichtskonzept nach dem Vorbild des angloamerikanischen ESP hat sich im deutschsprachigen Raum bislang nicht in vergleichbarer Weise etabliert, wenngleich die Erkenntnisse der anglophonen Forschungstradition als theoretische Orientierung herangezogen und entsprechend adaptiert werden können. (Haider, 2008, S. 63)

Im grundlegenden Einführungswerk „Deutsch für den Beruf“ hält Constanze Niederhaus (2022) einleitend in ihrem Überblick zu etablierten Ansätzen sprachbedarfsorientierter Analysen fest:

Es existieren verschiedene Begrifflichkeiten, die einerseits zum Teil (sehr) unterschiedlichen forschungsmethodische Vorgehensweisen mit unterschiedlicher theoretischer Verortung und unterschiedlichen Zielen repräsentieren, andererseits aber auch Schnittmengen und Ähnlichkeiten aufweisen. (Niederhaus, 2022, S. 48)

So lassen sich verschiedene Bezeichnungen und Ansätze in der deutschsprachigen Forschung verorten, wobei die folgende Zusammenstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt: *Sprachbedarfsanalyse* (Grünhage-Monetti, 2000), *Sprachbedarfserhebung* (Haider, 2008), *Sprachbedarfsermittlung* (Weissenberg, 2012), *Kommunikations-Analyse* (Szablewski-Çavuş, 2000) oder *Kommunikationsanforderungs-Analyse bzw. -Ermittlung* – auch abgekürzt als KAE (Efing, 2014; Efing & Kiefer, 2018).

Die von Niederhaus (2022, S. 48) beschriebene Ausdifferenzierung von Begrifflichkeiten und Methoden sprachbedarfsorientierter Analysen im deutschsprachigen Raum kann durchaus kritisch bewertet werden, warnt doch Long (2005, S. 2) davor, vergangene Fehler zu wiederholen und das Rad nicht neu zu erfinden.

Aus der Beantwortung von Grundfragen zur methodischen Anlage einer Sprachbedarfsermittlung hat sich die Kommunikations-Anforderungs- bzw. Sprachbedarfsermittlung nach Efing und Kiefer (2018) herauskristallisiert. Die Autoren betonen, dass die KAE keinen genuin eigenständigen Forschungsansatz darstellt. Sie greift je nach Ermittlungsziel auf unterschiedliche Methoden und Vorgehensweisen zurück. Die Relevanz der KAE für das eigene Forschungsvorhaben wird im Kapitel 2.3 näher beschrieben.

Eine erste strukturierte Zusammenstellung relevanter Fragestellungen zur Erfassung und Auswertung sprachlich-kommunikativer Bedarfe, Bedürfnisse und Anforderungen findet sich bei Efing (2014, S. 13), der hierzu elf Leitfragen formuliert. Diese müssen, wie Niederhaus (2022, S. 72–73) festhält, bei jeder Sprachbedarfsermittlung methodisch geklärt werden, da sie sowohl den inhaltlichen als auch den methodischen Rahmen entsprechender Untersuchungen abstecken und damit nachvollziehbar machen, warum sich für einen bestimmten Ansatz entschieden wurde. Angelehnt an Efing und Kiefer (2018,

S. 196–200) werden im Folgenden jene Leitfragen zu fünf übergeordneten Dimensionen gebündelt und jeweils in ihrer methodologischen Tragweite für sprachbedarfsanalytische Forschung erläutert. Die fünf Dimensionen betreffen den Gegenstand von Sprachbedarfsanalysen, die Gründe und Zielsetzungen ihrer Durchführung, die Methodik der Erhebung, die zu erhebenden sprachlichen und außersprachlichen Zielgrößen sowie schließlich die Analyse, Aufbereitung und Umsetzung der gewonnenen Befunde.

WAS MEINT SPRACHBEDARF?

Das Erkenntnisinteresse von Sprachbedarfsanalysen richtet sich nicht auf grammatische oder orthografische Kompetenzen, sondern auf das Sprachhandeln in verschiedenen Kontexten (Efing & Kiefer, 2018, S. 196). Dabei variiert der Fokus je nach Untersuchungsfeld zwischen mündlichen und schriftlichen Anforderungen in unterschiedlichen Varietäten. Eine methodologisch wichtige Unterscheidung betrifft die Gegenüberstellung von objektivem Bedarf und subjektivem Bedürfnis bzw. Bedarf. Mit Bedürfnissen werden in diesem Kontext die Wünsche von Lernenden bezeichnet, welche Grünhage-Monetti (2000) näher beschreibt (Efing & Kiefer, 2018, S. 196; Grünhage-Monetti, 2000, S. 13).

Mehrere Autor:innen konkludieren, dass *objektive Bedarfe* die beobachtbaren, produktorientierten Anforderungen bezeichnen, die sich in einem spezifischen Handlungsfeld in Form bestimmter benötigter sprachlich-kommunikativer Handlungsformen manifestieren (Efing & Kiefer, 2018, S. 196; Szablewski-Cavus, 2000, S. 18–19 zitiert nach Niederhaus, 2022, S. 44; Weissenberg, 2012, S. 9). Objektive Bedarfe können einerseits inhaltsanalytisch aus Ordnungsmitteln (z.B. Lehrpläne, Berufsprofile, Grundlagenliteratur des jeweiligen (Fach-)Bereiches, authentische Materialien etc.), andererseits empirisch durch bspw. Beobachtungen gewonnen werden. *Subjektive Bedarfe* sind die in bspw. Interviews von Vorgesetzten, Lernenden oder Betroffenen geäußerten, individuell wahrgenommenen Anforderungen. (Efing & Kiefer, 2018, S. 197–198)

WARUM UND WOZU WIRD ERMITTELT?

Der primäre Antrieb liegt im Bedürfnis, die tatsächliche Kommunikationswirklichkeit eines Berufs- oder Bildungsbereichs transparent zu machen. Daraus leiten sich drei Zieldimensionen ab: die Formulierung realitätsbezogener Lernziele, die empirische Fundierung von Curricula und Unterrichtsmaterialien sowie die anforderungsbasierte Einschätzung von Sprachkompetenzen. Dabei gilt ein grundlegender methodologischer Vorbehalt. Ermittlungsbefunde sind als empiriegestützt, nicht als empirielegitimiert zu behandeln und bedürfen der kritischen didaktischen Reflexion, bevor sie in normative Aussagen überführt werden. (Efing & Kiefer, 2018, S. 198)

WIE WIRD ERHOBEN?

Das methodische Repertoire reicht von schriftlichen Befragungen, die für große Stichproben geeignet sind, aber zur Entkopplung von der Kommunikationswirklichkeit neigen, über Interviews, die differenziertere Daten auf Kosten der Stichprobengröße liefern, bis hin zur teilnehmenden Beobachtung, die den reichhaltigsten Einblick in reale Kommunikationsprozesse ermöglicht, jedoch durch schwierigen Feldzugang und hohen Auswertungsaufwand begrenzt ist. Inhaltsanalysen von Ordnungsmitteln und Sprachstandtests ergänzen das Spektrum als wertvolle Verfahren für spezifische Fragestellungen. Da jede Methode spezifische Stärken und Grenzen aufweist, gilt ein zielgerichtet zusammengestellter Methodenmix als methodisch am überzeugendsten. (Efing & Kiefer, 2018, S. 199–200)

WAS WIRD ERHOBEN?

Im Zentrum stehen Text- und Diskursarten in ihrer kommunikativen Vernetzung, fach- und berufssprachliche Register mit ihren spezifischen Konstruktionen und Stilen sowie prototypische Sprechakte und kommunikative Muster. Ergänzend werden das soziokulturelle Wissen der Beteiligten sowie ihre subjektiven Haltungen und Bedürfnisse berücksichtigt. (Efing & Kiefer, 2018, S. 201)

WIE WIRD ANALYSIERT, AUFBEREITET UND UMGESETZT?

Die Auswertung richtet sich nach dem jeweiligen Untersuchungsziel. Verbreitet ist die Kategorisierung der Befunde nach Handlungs- oder Sprachanwendungsfeldern, die jedoch u.a. nach Weber et al. (2000, S. 16) in der Kritik steht, weil situative Beschreibungskategorien aufgrund der Komplexität und Kontingenz kommunikativer Situationen „kaum intersubjektiv eindeutig“ zu bestimmen sind (Efing & Kiefer, 2018, S. 201; Kaiser, 1998, S. 199; Weber et al., 2000, S. 16). Auf einer mittleren Abstraktionsebene vermitteln Textsortenlisten und Handlungsmusterkataloge zwischen hochabstrakten Handlungsfeldern und kleinteiligen Kompetenzaufstellungen. Für die didaktische Weiterverarbeitung müssen diese um Analysen der kommunikativen Vernetzung sowie um funktional-pragmatische und lexikalisch-semantische Beschreibungen einzelner Sprachhandlungen ergänzt werden. (Efing & Kiefer, 2018, S. 201) Übergreifend sollten Anforderungsermittlungen multiperspektivisch und multimethodisch angelegt sein und die erhobenen Befunde kritisch reflektieren, statt Normen unmittelbar aus der Empirie abzuleiten (Efing & Kiefer, 2018, S. 200–201; Haider, 2010, S. 14, 17).

Die vorangehenden Abschnitte haben gezeigt, dass Sprachbedarfsanalysen im deutschsprachigen Raum zwar auf die anglophone ESP-Tradition zurückgreifen, jedoch in ihren methodischen und konzeptuellen Grundlagen eine eigenständige Ausdifferenzie-

rung erfahren haben. Mit der KAE nach Efing (2014) und Efing und Kiefer (2018) liegt ein Rahmen vor, der sprachliches Handeln ins Zentrum stellt, handlungstheoretische Kompetenzkonzepte aufgreift und ein flexibel einsetzbares Repertoire an Erhebungsmethoden bereithält. Inwieweit dieser Rahmen bereits auf das Handlungsfeld Diplomatie und verwandte Berufsfelder internationaler Beziehungen angewendet wurde, zeigt der nachfolgende Überblick über den einschlägigen Forschungsstand.

2.2 Forschungsstand zu Sprachbedarfsanalysen im Kontext von Diplomatie und internationalen Beziehungen

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten der methodische und konzeptuelle Rahmen sprachbedarfsorientierter Forschung im deutschsprachigen Raum entfaltet wurde, rückt im Folgenden die Frage in den Mittelpunkt, welche einschlägigen Vorarbeiten im näheren und weiteren Forschungsumfeld bereits vorliegen. Der Theorieteil hat gezeigt, dass die Sprache der Diplomatie zwar als Phänomen vielfach beschrieben wurde (Nicolson, 1947; Grewe, 1966; Jönsson, 2016), bislang jedoch kaum systematisch empirisch untersucht worden ist. Ritzer (2017, S. 56) hält fest, dass die einschlägige Literatur „oftmals auf Einzelerfahrungen aufbaut oder nur dürftig belegt ist“ und es „kaum tiefergehende Untersuchungen der Sprache, die im diplomatischen Alltag verwendet wird“, gibt. Diese Einschätzung wird von weiteren Autor:innen geteilt (Adler-Nissen, 2016, S. 96; Constantinou & Sharp, 2016, S. 13; Jönsson, 2016, S. 79, 89). Das Defizit betrifft nicht nur die linguistische Beschreibung diplomatischer Kommunikation, in besonderem Maße betrifft es die fremdsprachendidaktische Perspektive. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, existieren weltweit nur vereinzelte Studien, die sprachliche Bedarfe im Handlungsfeld Diplomatie oder in eng verwandten Berufsfeldern der internationalen Beziehungen systematisch erheben, und keine einzige, die dies für Deutsch als Fremdsprache unternimmt.

Die durchgeführte Recherche hat ergeben, dass sich die vorhandene Forschungsliteratur in drei Gruppen gliedern lässt, die sich hinsichtlich ihres disziplinären Zugriffs, ihres Untersuchungsgegenstandes und ihrer methodischen Anlage deutlich unterscheiden.

2.2.1 Bedarfserhebungen und Kurskonzeptionen für diplomatisches Personal

Eine erste Gruppe bilden Studien, die explizit Sprachbedarfe im diplomatischen Berufsfeld erheben. Hierzu zählt der Beitrag von Ghali und Tremblay (1980), der als einer der frühesten Versuche gelten kann, einen spezifischen Sprachkurs für diplomatisches Personal auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse zu konzipieren. Die Autor:innen entwarfen

ein Französischprogramm für kanadische Diplomaten:innen mit Englisch als L1 und verwiesen auf die Notwendigkeit, u.a. fachsprachliche Anforderungen des diplomatischen Alltags in die Kursplanung einzubeziehen. Ebenfalls in diese Gruppe gehört die Arbeit von Amin (2020), der ein Kurskonzept „English for Diplomacy“ für Pressesprecher:innen kurdisch-irakischer Ministerien entwickelt. Amin stützt sich dabei auf eine Umfeld- und Bedarfsanalyse im Sinne des ESP-Ansatzes und identifiziert Sprechen und Hören, insbesondere in Pressekonferenzen, Meetings und Verhandlungskontexten, als zentrale Fertigkeiten. Methodisch bleibt letztere Arbeit allerdings auf der Ebene eines Praxisberichts, da weder die Erhebungsinstrumente noch die empirische Datenbasis transparent gemacht werden.

2.2.2 Sprachbedarfsanalysen in Berufs- und Ausbildungsfeldern der internationalen Beziehungen

Eine zweite Gruppe umfasst Studien, die zwar nicht unmittelbar das diplomatische Berufsfeld untersuchen, jedoch Sprachbedarfe in eng verwandten Handlungsfeldern der internationalen Beziehungen erheben und daher für die vorliegende Arbeit als Orientierung dienen können. Die methodisch umfassendste Untersuchung in diesem Bereich stammt von Purpura und Graziano-King (2004), die die Fremdsprachenbedarfe von Studierenden der *School of International and Public Affairs* (SIPA) an der Columbia University in New York analysieren. Die Studie arbeitet mit einem dreiphasigen Mixed-Methods-Design, das Dokumentenanalysen, Sprachstandstests, Unterrichtsbeobachtungen, leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Stakeholder-Gruppen (Studierende, Alumni, Lehrende, Arbeitgeber:innen, Verwaltung) sowie eine Fragebogenerhebung integriert. Die Ergebnisse zeigen eine Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Sprachbedarfen der Studierenden und dem bestehenden Sprachprogramm der SIPA, wobei Sprechen, Hören und Lesen als zentrale Fertigkeiten und der Erwerb kontextspezifischen Fachwortschatzes aus dem Bereich International Affairs durchgängig als Desiderat identifiziert werden. Für die vorliegende Arbeit ist diese Studie insofern von besonderer Relevanz, als sie eine vergleichbare institutionelle Konstellation untersucht, eine auf internationale Berufsfelder ausgerichtete Ausbildungsstätte, und dabei einen multiperspektivischen Zugriff realisiert, der methodisch vorbildhaft sein kann.

Padermprach und Yaemtui (2023) führen eine *Target Situation Analysis* mit 400 thailändischen *International Relations Officers* (kurz: IRO) durch und kombinieren dabei eine quantitative Fragebogenerhebung mit semi-strukturierten Interviews. IROs werden als Fachkräfte in staatlichen und zwischenstaatlichen Organisationen beschrieben, deren

berufliche Tätigkeit schwerpunktmäßig die Informationsbeschaffung und -aufbereitung, die schriftliche und mündliche Kommunikation mit ausländischen Gesprächspartner:innen sowie die Arbeit mit diplomatischen Dokumenten umfasst, wobei keine explizite Definition von IROs angeführt wird (Padermprach & Yaemtui, 2023, S. 190–199). Die Ergebnisse zeigen, dass rezeptive Fertigkeiten wie Hören und Lesen am stärksten gebraucht werden, da die befragten Officers primär Informationen sammeln, aufbereiten und an ihre Vorgesetzten weiterleiten müssen. Die Studie identifiziert darüber hinaus thematische Bedarfscluster (Korrespondenz, Dokumentenarbeit, internationale Besuche, Konferenzen), die Parallelen zu typischen diplomatischen Handlungsszenarien aufweisen.

2.2.3 Korpuslinguistische Zugänge zur diplomatischen Kommunikation

Eine dritte Gruppe bilden schließlich Studien, die diplomatische Sprache aus einer computerlinguistischen oder korpuslinguistischen Perspektive analysieren, ohne explizit fremdsprachendidaktische Fragestellungen zu verfolgen. Zaczynska et al. (2024) erstellen ein annotiertes Korpus von 87 Reden im UN-Sicherheitsrat und untersuchen die sprachlichen Mittel der Konfliktartikulation. Ihre Analyse bestätigt empirisch, was in der diplomatischen Praxisliteratur vielfach postuliert wird: Kritik und Widerspruch werden in diplomatischen Kontexten hochgradig implizit formuliert, etwa durch Passivkonstruktionen, Referenzen in der dritten Person und strategische Vagheit. Für die vorliegende Sprachbedarfsanalyse liefert die Studie zwar keine unmittelbaren theoretisch-methodischen Implikationen, sie demonstriert jedoch die linguistische Komplexität diplomatischer Kommunikation und stützt damit die in Kapitel 1.4 dieser Arbeit herausgearbeitete Annahme, dass die Sprache der Diplomatie spezifische sprachlich-kommunikative Kompetenzen erfordert, die über allgemeinsprachliche Fertigkeiten hinausgehen.

2.3 Forschungslücken

Was bei der Sichtung der vorhandenen Literatur auffällt, ist nicht nur die geringe Zahl einschlägiger Studien, sondern auch deren geographische, sprachliche und methodische Verteilung. Sämtliche identifizierten Studien untersuchen Englisch als Zielsprache, eine Fokussierung, die angesichts der dominanten Stellung des Englischen in der internationalen Kommunikation nachvollziehbar scheint, zugleich aber eine erhebliche Forschungslücke hinsichtlich anderer Sprachen offenlegt. Für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Diplomatie liegt nach dem derzeitigen Kenntnisstand keine systematische Sprachbedarfsanalyse vor.

Diese Forschungslage hat für die vorliegende Arbeit eine doppelte Konsequenz. Einerseits begründet das Fehlen einschlägiger Vorarbeiten die Relevanz der eigenen Unter-

suchung. Eine Sprachbedarfsanalyse für Deutsch im Handlungsfeld Diplomatie betritt disziplinäres Neuland. Andererseits markiert die dünne Forschungslage eine Limitation, da kaum auf erprobte Erhebungsinstrumente, empirisch gesicherte Kategorien oder systematische Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann. Die vorliegende Studie versteht sich daher als explorative Arbeit, die erste empirische Befunde für ein bislang nicht bearbeitetes Forschungsfeld generiert und damit Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Untersuchungen eröffnen kann.

Vor dem Hintergrund des allgemeinen methodischen Rahmens aus Kapitel 2.1 und der soeben skizzierten Forschungslage sind im Folgenden die konkreten methodischen Konsequenzen für die eigene Untersuchung zu ziehen.

2.4 Theoretisch-methodische Verortung der eigenen Untersuchung

Wie eingangs skizziert, steht die Frage im Mittelpunkt, ob und in welchem Ausmaß sich aus einer DaF-Perspektive sinnvoll von einer Sprache der Diplomatie sprechen lässt. Der eigenen Untersuchung liegt dabei die Annahme zugrunde, dass eine systematische Erfassung sprachlich-kommunikativer Anforderungen in verschiedenen diplomatiebezogenen Settings einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten kann. Die Forschungsfrage, welche sprachlichen und kommunikativen Bedarfe für die professionelle Handlungsfähigkeit im Berufsfeld der Diplomatie relevant sind und wie sich diese am Beispiel des DaF-Unterrichts an der Diplomatischen Akademie Wien identifizieren lassen, erfordert aus den in Kapitel 2.1 diskutierten Begriffen und Fragen eine Klärung für den weiteren Verlauf der Arbeit. Angesichts der Vielzahl konkurrierender Bezeichnungen und der jeweils damit verbundenen konzeptuellen Einwände wird im Folgenden der Begriff *Sprachbedarfsanalyse* verwendet. In Anlehnung an Seyfarth (2020, S. 37) wird der Begriff Sprachbedarfsanalyse hierbei als Hyperonym zu den verschiedenen sprachbedarfsorientierten Ansätzen und Verfahren verstanden und schließt zugleich an die in Kapitel 2 erörterte Tradition der *language needs analysis* an. Diese Entscheidung trägt dem Umstand Rechnung, dass der Begriff einerseits den Untersuchungsgegenstand transparent macht und sich andererseits nicht auf einen methodisch eng gefassten Ansatz festlegt.

Für die theoretisch-methodische Rahmung der vorliegenden Sprachbedarfsanalyse bietet sich die Kommunikations-Anforderungsermittlung (KAE) nach Efing (2014) und Efing und Kiefer (2018) an. Die in Kapitel 2.2 skizzierten Ansätze unterscheiden sich nicht nur in ihrer Terminologie, sondern auch in ihren methodischen Schwerpunkten und theoretischen Vorannahmen. Für das vorliegende Erkenntnisinteresse ist entscheidend, dass ein Rahmen gewählt wird, der sprachliches Handeln in spezifischen Kontexten in

den Mittelpunkt stellt, methodisch flexibel genug ist, um unterschiedliche Erhebungsverfahren zu integrieren, und angesichts der dünnen Forschungslage (siehe Kap. 2.3) keine vorab operationalisierten Kategorien voraussetzt. Die KAE erfüllt diese Anforderungen, da sie nach Efing und Kiefer (2018, S. 193) keinen genuin eigenständigen Forschungsansatz darstellt, sondern je nach Ermittlungsziel auf unterschiedliche Methoden zurückgreift. Die Gegenstandsbestimmung der KAE – welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen stellt ein bestimmtes Handlungsfeld an seine Akteur:innen – stimmt mit der Fragerichtung dieser Arbeit inhaltlich überein, sodass der Rahmen ohne konzeptuelle Anpassungen auf das Handlungsfeld Diplomatie übertragen werden kann.

Im Sinne der Kommunikations-Anforderungsermittlung nach Efing und Kiefer (2018) gliedert sich die vorliegende Sprachbedarfsanalyse in zwei komplementäre Erhebungsstränge. Die im Rahmen der KAE als „objektiv“ bezeichneten Bedarfe werden durch eine systematische Literaturrecherche und Auswertung handlungsfeldspezifischer Ordnungsmittel ermittelt. Darunter fallen etwa einschlägige Anforderungs- bzw. Aufgabenkataloge, Elemente diplomatiebezogener Fachliteratur, Stellenprofile und institutionelle Curricula des diplomatischen Berufsfeldes. Ziel dieser Erhebung ist es, jene sprachlich-kommunikativen Anforderungen herauszuarbeiten, mit denen DaF-Lernende im Handlungsfeld Diplomatie konfrontiert sind und die insofern als kontextspezifisch objektivierbar gelten können, als sie sich unabhängig von individuellen Wahrnehmungen in Ordnungsmitteln manifestieren. Ergänzend dazu werden die entsprechend „subjektiv“ genannten Bedarfe über leitfadengestützte Interviews mit DaF-Lehrenden an der Diplomatischen Akademie Wien erhoben. Mit diesen Interviews soll ermittelt werden, welche institutionellen und handlungsfeldspezifischen Anforderungen aus der Perspektive der Lehrenden an die Lernenden gestellt werden.

Die Einbeziehung von DaF-Lehrenden als Informant:innen lässt sich methodisch auf Efing (2014) stützen, der Ausbilder:innen als legitime Informationsquelle für die Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen ausweist (Efing, 2014, S. 19). Dabei gilt nach Efing (2014) grundsätzlich „auch nicht, dass die Befragungen umso gehaltvoller werden, je „näher“ man an die Zielgruppe heranrückt; d. h., dass direkte Befragungen der Zielgruppe nicht zwangsläufig realistischere, authentischere Antworten hervorbringen als Befragungen etwa von Vorgesetzten.“ (Efing, 2014, S. 20). Eine Befragung von diplomatischem Personal mit DaF-Hintergrund oder von Studierenden der DA würde demnach nicht zwingend gehaltreichere Daten liefern. DaF-Lehrende hingegen verfügen über ein didaktisch verdichtetes Wissen zu den sprachlichen Anforderungen, mit denen ihre Studierenden im institutionellen Kontext der Diplomatischen Akademie Wien konfrontiert

sind. Ihre Perspektive stellt damit eine methodisch begründete und für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besonders geeignete Annäherung an die institutionelle Sicht dar, die Efing und Kiefer (2018, S. 197) für die Ermittlung subjektiver Bedarfe vorsehen. Gleichwohl sind die so gewonnenen Befunde als subjektive Einschätzungen zu kontextualisieren und im Rahmen der Methodentriangulation kritisch-reflektiert zu betrachten (Efing, 2014, S. 20).

Die Kombination beider skizzierten Erhebungsstränge folgt der methodologischen Grundüberzeugung, dass Sprachbedarfsanalysen jedenfalls multiperspektivisch und multimethodisch angelegt sein sollen, um die Komplexität kommunikativer Anforderungen in einem spezifischen Handlungsfeld angemessen abzubilden (Efing & Kiefer, 2018, S. 201).

So tragfähig die von Efing und Kiefer (2018, S. 196–198) übernommene Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Bedarfen als heuristisches Ordnungsprinzip ist, so sehr verlangt ihre Anwendung auf das eigene Vorhaben eine Präzisierung, die ihre begriffliche Reichweite begrenzt. Das Attribut „objektiv“ ist im Rahmen der KAE in einem technischen Sinn zu verstehen, der die produktorientierte, in Ordnungsmitteln unabhängig von individuellen Wahrnehmungen dokumentierte Seite der Anforderungen bezeichnet (Efing & Kiefer, 2018, S. 196–197), nicht jedoch im erkenntnistheoretischen Sinn einer wertfreien oder vollständigen Erfassung. Da die im ersten Strang ausgewertete Literatur ein heterogenes, in Teilen sekundäres und bewusst selektiv zusammengestelltes Korpus bildet, dessen Befunde im Verfahren der deskriptiven Synthese rekonstruiert und nicht gemessen werden (Fink, 2014, S. 199; siehe Kap. 3.6), kann der so gewonnene Befund keinen starken Objektivitätsanspruch erheben. Er bleibt vielmehr ein dokumentiertes Anforderungsprofil, dessen Geltung sich aus der Qualität der herangezogenen Quellen speist und das im Sinne der von den Autoren Efing und Kiefer selbst formulierten Maßgabe als „empiriegestützt“, nicht aber als „empirielegitimiert“ zu behandeln ist (Efing & Kiefer, 2018, S. 197). Die über die Lehrendeninterviews erhobene Perspektive trägt die Bezeichnung „subjektiv“ demgegenüber mit größerem Recht, weil sie individuell wahrgenommene Einschätzungen erfasst, die ausdrücklich als subjektive und triangulativ zu relativierende Deutungen zu kontextualisieren sind (Efing, 2014, S. 20). Verstärkt wird diese Asymmetrie durch die triangulationstheoretische Grundannahme, dass jede Methode ihren Gegenstand mitkonstituiert und kein Verfahren ein einzig zutreffendes Abbild der Wirklichkeit liefert (Knorr & Schramm, 2022, S. 97), womit sich eine Verabsolutierung des einen Stranges zur objektiven Referenz von vornherein verbietet. Aus dieser Überlegung folgt eine Konsequenz für die Architektur des Analyseteils, der die erhobe-

nen Befunde nicht entlang der trennscharfen Dichotomie objektiver und subjektiver Bedarfe ordnet, weil eine solche Zuordnung die ungleiche epistemische Reichweite beider Stränge verdecken würde. An ihre Stelle tritt eine Gliederung entlang der beiden Erhebungsstränge selbst, also der systematischen Literaturrecherche und der Lehrendeninterviews, die den heuristischen Ertrag der ursprünglichen Unterscheidung bewahrt, ohne deren überzogenen Objektivitätsanspruch mitzuführen, und die zugleich der induktiv gesicherten Eigenständigkeit beider Ergebnismengen Rechnung trägt (siehe Kap. 3.2). Eine differenziertere Auseinandersetzung mit Tragweite und Grenzen der Begriffe objektiv und subjektiv bleibt der abschließenden Reflexion vorbehalten.

3. Forschungsdesign

Efing und Kiefer formulieren den Ausgangspunkt jeder sprachbedarfsorientierten Untersuchung wie folgt:

Der didaktische Hauptgrund für die Durchführung einer Sprachbedarfsermittlung ist es, einen Einblick in die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationsrealität bestimmter Bereiche zu erhalten, um alle, auch versteckte, sprachlich-kommunikativen Bedarfe, Anforderungen und Bedürfnisse zu identifizieren. (Efing & Kiefer, 2018, S. 197)

Für das Handlungsfeld der Diplomatie und insbesondere für den DaF-Unterricht an der Diplomatischen Akademie Wien wurde eine solche Ermittlung bislang nicht durchgeführt. Die Kommunikationsrealität dieses Handlungsfeldes, mit seinen spezifischen Textsorten, Registern und pragmatischen Konventionen, ist zwar in der politikwissenschaftlichen und völkerrechtlichen Literatur beschrieben, wurde jedoch noch nicht aus der Perspektive der Sprachbedarfsforschung erschlossen. Die vorliegende Arbeit versucht diese Lücke zu schließen, indem sie die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des diplomatischen Handlungsfeldes sowohl aus der Fachliteratur als auch aus der Perspektive von DaF-Lehrenden erhebt. Im Folgenden wird das Forschungsdesign vorgestellt, das diesem Ziel dient.

3.1 Fragestellungen und Zielsetzung der empirischen Untersuchung

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die sprachlichen und kommunikativen Bedarfe zu identifizieren, die für die professionelle Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld der Diplomatie relevant sind. Als Untersuchungskontext dient der DaF-Unterricht an der Diplomatischen Akademie Wien. Die Untersuchung findet im Rahmen der Kommunikationsanforderungsermittlung nach Efing und Kiefer (2018) statt, die als etabliertes Instrument der Sprachbedarfsforschung verschiedene Erhebungsverfahren vorsieht, um die sprachlich-kommunikativen Anforderungen eines Handlungsfeldes systematisch zu erfassen.

Die Arbeit wird von folgenden Forschungsfragen geleitet:

Haupt-Forschungsfrage: Welche sprachlichen und kommunikativen Bedarfe sind für die professionelle Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld der Diplomatie relevant und wie lassen sich diese am Beispiel des DaF-Unterrichtes an der Diplomatischen Akademie Wien identifizieren?

Unter-Forschungsfrage: Welche sprachlichen und kommunikativen Anforderungen für das „Diplomatie-Deutsch“ lassen sich sowohl theoretisch aus der Literatur

als auch empirisch aus der Perspektive der DaF-Lehrenden der Diplomatischen Akademie Wien identifizieren?

Efing und Kiefer (2018) weisen darauf hin, dass Sprachbedarfsermittlungen sich nicht auf das Sprachsystem alleine richten, vielmehr vornehmlich auf das Sprachhandeln in spezifischen Situationen, „also eigentlich [auf] den Kommunikationsbedarf und die kommunikativen Anforderungen in einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache [...]“ (Efing & Kiefer, 2018, S. 196). Die vorliegende Forschungsfrage greift diese Differenzierung auf, indem sie bewusst zwischen sprachlichen Bedarfen – welche konkreten sprachlichen Mittel werden benötigt? – und kommunikativen Bedarfen – in welchen Situationen, mit welchen Interaktionspartner:innen und zu welchen Zwecken wird kommuniziert? – unterscheidet. Als integrativer Oberbegriff wird im Folgenden der Terminus „sprachlich-kommunikative Anforderungen“ nach Efing und Kiefer (2018, S. 196) verwendet, der beide Dimensionen zusammenführt.

Zielsetzung der Arbeit ist es, auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse ein differenziertes Bild der sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Handlungsfeld der Diplomatie zu zeichnen und daraus Implikationen für den DaF-Unterricht an der DA abzuleiten.

3.2 Überblick über das Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit ist zweistufig angelegt und verbindet zwei Erhebungsmethoden, deren Ergebnisse abschließend trianguliert werden. Im ersten Schritt wird eine systematische Literaturrecherche und Auswertung von Ordnungsmitteln durchgeführt, die darauf abzielt, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Handlungsfeldes Diplomatie aus der Fachliteratur, aus institutionellen Dokumenten der DA und aus anderen öffentlich zugänglichen Quellen zu erschließen. Die Ergebnisse dieser Recherche fließen als thematische Impulse in die Entwicklung des Interviewleitfadens ein, sind jedoch nicht als deduktive Leitlinien zu verstehen. Im zweiten Schritt werden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit DaF-Lehrenden der DA geführt, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2024) ausgewertet werden. Im dritten Schritt werden die Ergebnisse beider Erhebungen im Rahmen einer Methodentriangulation zusammengeführt und verglichen.

Dass die eigene Untersuchung zwei Erhebungsstränge verbindet und deren Ergebnisse abschließend trianguliert, ergibt sich aus vier Überlegungen, die im Forschungsdesign selbst angelegt sind.

Erstens ist die Forschungsfrage bifokal angelegt. Die in Kapitel 3.1 formulierte Unterfrage richtet sich darauf, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen sowohl theoretisch aus der Literatur als auch empirisch aus der Perspektive der DaF-Lehrenden zu identifizieren. Die Zweisträngigkeit der Erhebung folgt damit unmittelbar aus der Form der Fragestellung.

Zweitens ergibt sich die Kombination beider Stränge aus der Struktur des gewählten theoretischen Zugriffs auf die Sprachbedarfsanalyse. Efing und Kiefer (2018, S. 196–197) unterscheiden dabei objektive Bedarfe, die über Ordnungsmittel und einschlägige Literatur zu erschließen sind, von subjektiven Bedarfen, die über Befragungen erhoben werden. Eine gegenstandstreue Anwendung der KAE setzt die Erhebung beider Bedarfsarten voraus, sodass der Doppelstrang aus dem methodischen Rahmen selbst hervorgeht.

Drittens verlangt der exploratorische Status des Feldes nach mehr als einer Datenquelle, da – wie in Kapitel 2.3 erläutert – für Deutsch im Handlungsfeld der Diplomatie bislang keine Sprachbedarfsanalyse vorliegt. Ein einsträngiges Vorgehen liefe Gefahr, die dünne Befundlage einseitig fortzuschreiben. Die beiden Zugänge sollen den Gegenstand dadurch wechselseitig belichten und die Selektivität jeder Quelle aufzeigen.

Viertens ist der Untersuchungsgegenstand in der Fremdsprachendidaktik angesiedelt, ein Bereich, der sich typischerweise durch eine hohe Faktorenkomplexion auszeichnet und somit multiperspektivische Forschungsdesigns für dessen Beforschung benötigt (Caspari, 2022, S. 12). Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im institutionell gerahmten Handlungsfeld der Diplomatie werden von zahlreichen zusammenwirkenden Bedingungen geprägt, die sich aus einer einzelnen Perspektive nur unzureichend erfassen ließen. Knorr und Schramm (2022) bestätigen, dass sich ein triangulierendes Vorgehen für derart faktorenkomplexe Settings in besonderem Maße eignet, und fassen die erkenntniserweiternde Funktion der Triangulation wie folgt:

[...] jede Methode lenkt den Blick auf andere Aspekte eines Phänomens: Sie bestimmt, was wir erfahren, und konstituiert den Gegenstand. Ziel eines mehrmethodischen Vorgehens kann es daher nicht sein, das eine richtige Bild der Realität offenzulegen. Vielmehr liegt das Potential eines triangulierenden Vorgehens darin, den jeweiligen Gegenstandsbereich umfassender und weitreichender beschreiben und erklären zu können. Daher eignet sich die Triangulation insbesondere in Settings, die durch eine hohe Faktorenkomplexion gekennzeichnet sind (wie z. B. fremdsprachliche Lehr- und Lernkontexte). Es besteht nicht der Anspruch, kongruente Ergebnisse zu erzielen; vielmehr werden durchaus Befunde erwartet, die divergieren, sich aber komplementär und multiperspektivisch ergänzen. (Knorr & Schramm, 2022, S. 97)

Diese komplementäre Logik prägt das eigene Vorhaben in mehrfacher Hinsicht. Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Handlungsfeld der Diplomatie lassen sich weder allein aus der Fachliteratur noch allein aus der Perspektive einzelner Akteur:innen erschließen. Die Literaturrecherche erfasst, was in Ordnungsmitteln und Beschreibungen

als Anforderung normiert oder beschrieben wird. Sie liefert eine auf Literatur- und Dokumentenanalyse gestützte Perspektive, die notwendigerweise selektiv bleibt. Die Interviews mit den DaF-Lehrenden der DA ergänzen eine auf der Unterrichtspraxis beruhende Perspektive der Lehrenden. Beide Zugänge konstituieren den Gegenstand auf je eigene Weise und erst ihre Zusammenführung ermöglicht ein differenziertes Bild, das über das hinausgeht, was beide Methoden für sich allein leisten könnten. Dass mehrmethodische Anlagen in der Sprachbedarfsforschung als methodischer Standard gelten, bestätigen darüber hinaus Efing und Kiefer (2018, S. 198) sowie Long (2005, S. 32–33). Der Ablauf des Forschungsprozesses lässt sich wie folgt visualisieren und zusammenfassen:

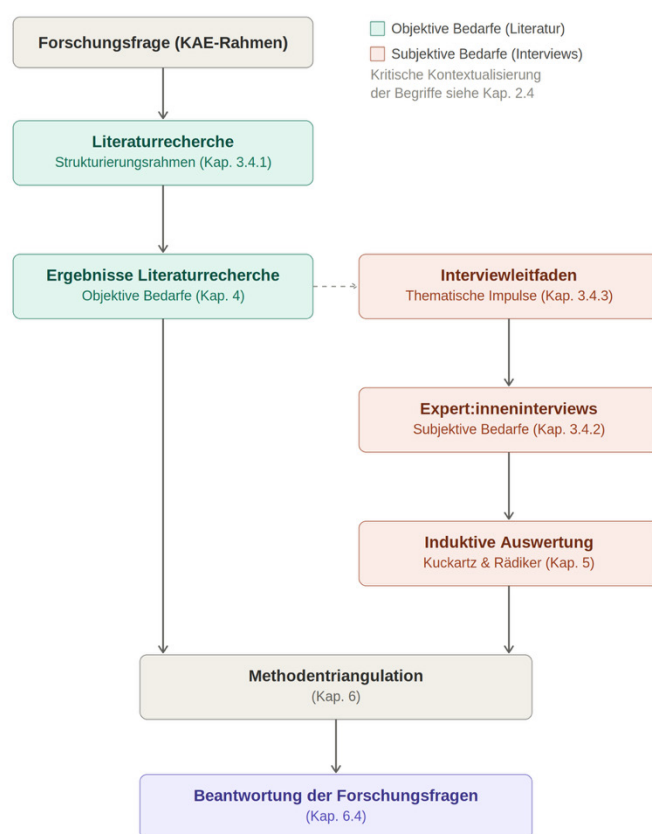


Abbildung 1 Grafische Darstellung des Forschungsprozesses. KI-generiert (siehe Hilfsmittelverzeichnis).

Zunächst wird die systematische Literaturrecherche anhand eines deduktiv abgeleiteten Strukturierungsrahmens aus den Erkenntnissen des Theorieteils durchgeführt. Auf Grundlage der Rechercheergebnisse wird der Interviewleitfaden entwickelt. Anschließend werden die Expert:inneninterviews durchgeführt und mittels induktiver Kategorienbildung im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Um die von Knorr und Schramm (2022, S. 97) beschriebene Unabhängigkeit der Perspektiven zu gewährleisten, werden die Interviews rein induktiv ausgewertet. Die Kategorien werden am Material nach Kuckartz und Rädiker

ker (2024, S. 210) gebildet, ohne die Themenfelder der Literaturrecherche als deduktive Vorgaben zu übernehmen. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Praxisperspektive der Lehrenden eigenständig erfasst wird und in der abschließenden Triangulation als unabhängige Ergebnismenge mit den Literaturbefunden verglichen werden kann. Am Ende des Forschungsprozesses werden nach der Triangulation die Forschungsfragen beantwortet.

3.3 Gütekriterien und forschungsethische Aspekte

Qualitative Forschung unterliegt anderen Qualitätsmaßstäben als quantitative Studien, deren Bewertung auf den Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität beruht (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 234). Ob und in welcher Form sich diese Kriterien auf qualitative Designs übertragen lassen, wird in der Methodenliteratur kontrovers diskutiert. Dabei haben sich drei grundsätzliche Positionen herausgebildet: die Annahme universeller Gütekriterien für beide Paradigmen, die Formulierung spezifischer Kriterien für qualitative Forschung sowie die grundsätzliche Ablehnung von Gütekriterien für qualitative Arbeiten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 234–235). Die vorliegende Arbeit folgt der zweiten Position, da diese auch aus methodologischer Sicht nach Kuckartz und Rädiker (2024) am sinnvollsten erscheint und orientiert sich an Qualitätsstandards, die dem prozeduralen Charakter qualitativer Forschung Rechnung tragen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 235).

Als Ordnungsrahmen bietet sich die von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 235) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen interner und externer Studiengüte an. Interne Studiengüte betrifft die handwerkliche Sorgfalt der Analyse: Sind die Kategorien präzise definiert, die Zuordnungen konsistent, die einzelnen Schritte dokumentiert und überprüfbar? Externe Studiengüte betrifft die Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Die interne Güte bildet dabei eine notwendige Voraussetzung für die externe. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 235)

Zur Konkretisierung orientiert sich die vorliegende Arbeit an den sieben Kernkriterien zur Beurteilung qualitativer Studien nach Steinke (1999, zitiert nach Döring, 2023, S. 111–112). Fünf dieser Kriterien – intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation, empirische Verankerung, reflektierte Subjektivität und Kohärenz – betreffen die interne Güte. Das Kriterium der Limitation ist der externen Güte zuzuordnen, während Relevanz als übergreifendes Kriterium beide Ebenen berührt. Im Folgenden werden alle sieben Kriterien auf die vorliegende Untersuchung bezogen.

(1) *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* verlangt, dass Außenstehende den gesamten Forschungsprozess anhand der Dokumentation im Detail nachvollziehen und bewerten können (Döring, 2023, S. 111). Dieses Kriterium ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da die Interviews mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet werden, einem Verfahren, bei dem die Kategorien erst am Material entstehen und die Nachvollziehbarkeit der Zuordnungen deshalb besonders sorgfältig sichergestellt werden muss. Dem wird entsprochen, indem alle methodischen Schritte offengelegt werden. Der Strukturierungsrahmen der Literaturrecherche, die Quellenbasis, der Interviewleitfaden, die Transkriptionsregeln, das induktiv entwickelte Kategoriensystem sowie die Zuordnung der Textstellen zu Kategorien werden dokumentiert und im Anhang zugänglich gemacht. Darüber hinaus wird mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ein kodifiziertes Verfahren eingesetzt, das durch seine Regelgeleitetheit zur Nachvollziehbarkeit beiträgt.

(2) *Indikation* fordert eine nachvollziehbare Begründung aller methodischen Entscheidungen im Forschungsprozess, von der Wahl des qualitativen Ansatzes über die konkreten Erhebungs- und Auswertungsmethoden bis hin zur Samplingstrategie (Döring, 2023, S. 111). Steinke (1999, zitiert nach Döring, 2023, S. 111) betont, dass dabei nicht nur die Angemessenheit einzelner Methoden, gleichfalls aber auch deren Zusammenspiel im Gesamtdesign zu prüfen ist. In den nachfolgenden Kapiteln wird daher für jede Entscheidung – von der systematischen Literaturrecherche als erstem Erhebungsschritt über die Wahl leitfadengestützter Expert:inneninterviews bis hin zur induktiven Kategorienbildung – dargelegt, warum sie für die Beantwortung der Forschungsfrage als angemessen erachtet wird.

(3) *Empirische Verankerung* betrifft die Frage, inwieweit die gebildeten Kategorien und die daraus abgeleiteten Interpretationen in den erhobenen Daten begründet sind (Döring, 2023, S. 111). In der vorliegenden Arbeit wird diesem Kriterium durch den Einsatz eines kodifizierten Auswertungsverfahrens nach Kuckartz & Rädiker (2024) sowie durch die Arbeit mit Originalzitatens aus dem Interviewmaterial Rechnung getragen. Die Ergebnisdarstellung wird die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien anhand konkreter Belegstellen transparent machen. Zudem wird darauf geachtet, auch abweichende Aussagen und Widersprüche zwischen den Interviews sichtbar zu machen, statt sie zugunsten eines geschlossenen Bildes auszublenden.

(4) *Reflektierte Subjektivität* bezeichnet die Auseinandersetzung der Forschenden mit der eigenen Rolle, dem eigenen Vorwissen und den subjektiven Vorannahmen, die den Forschungsprozess beeinflussen können (Döring, 2023, S. 112). Im vorliegenden Fall ist

zu reflektieren, dass die Forschungsfrage aus einem persönlichen Interesse am Untersuchungsfeld entstanden ist und dass die Nähe zum Gegenstand sowohl einen vertieften Zugang ermöglicht als auch die Gefahr selektiver Wahrnehmung birgt. Hinzu kommt, dass einzelne der zu interviewenden Personen dem Forscher über eine gemeinsame Vereinstätigkeit beim Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) persönlich bekannt sind. Diese Bekanntschaft beschränkt sich auf den fachlich-kollegialen Kontext und geht nicht über diesen hinaus. Sie kann einerseits den Feldzugang und die Gesprächsbereitschaft erleichtern, andererseits das Risiko sozialer Erwünschtheit in den Interviews erhöhen. Diesen Umständen wird begegnet, indem die Interviews rein induktiv ausgewertet werden, also ohne vorab festgelegte Kategorien, die das Material in eine bestimmte Richtung lenken könnten. Die methodischen Entscheidungen werden zudem durchgehend begründet und offengelegt.

(5) *Kohärenz* bezieht sich auf die innere Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit der Interpretationen und der daraus entwickelten Ergebnisse (Döring, 2023, S. 112). In der vorliegenden Arbeit wird Kohärenz auf zwei Ebenen angestrebt: innerhalb der Interviewauswertung, indem das Kategoriensystem auf logische Konsistenz geprüft wird, und zwischen den beiden Ergebnismengen, indem im Ergebniskapitel etwaige Widersprüche zwischen Literaturbefunden und Interviewergebnissen nicht geglättet, stattdessen als komplementäre Perspektiven diskutiert werden.

(6) *Limitation* betrifft als Kriterium der externen Studiengüte die Frage, auf welche weiteren Kontexte, Fälle oder Untersuchungsgruppen sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen (Döring, 2023, S. 112). Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer kleinen Zahl von Interviews in einem spezifischen institutionellen Kontext. Die Ergebnisse sind daher nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte diplomatischer (Sprach-)Ausbildung übertragbar. Darüber hinaus wird die Perspektive der Lernenden im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben, was eine weitere Einschränkung darstellt. Die Studie versteht sich als explorative Untersuchung, deren Befunde als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung im Feld der berufsbezogenen Sprachbedarfsforschung für die Diplomatie dienen können.

(7) *Relevanz* als übergreifendes Kriterium betrifft die Frage, welchen Beitrag die Studie zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt oder zur Lösung praktischer Probleme leistet (Döring, 2023, S. 112). Die Relevanz der vorliegenden Arbeit ergibt sich daraus, dass für das Handlungsfeld der Diplomatie bislang keine systematische Sprachbedarfsermittlung im Kontext des Deutschen als Fremdsprache vorliegt. Die Untersuchung betritt damit ein weitgehend unerschlossenes Forschungsfeld und liefert erste empirische An-

haltspunkte, die für die curriculare Gestaltung des DaF-Unterrichts an der DA und vergleichbaren Institutionen nutzbar gemacht werden können.

Ergänzend zu den genannten Kriterien trägt die in Kapitel 3.2 begründete Methodentriangulation zur Qualitätssicherung bei. Döring (2023, S. 113) führt Triangulation als Technik zur Sicherstellung von Gütekriterien qualitativer Forschung auf. Durch die Kombination zweier unabhängiger Zugänge (Literaturrecherche und Interviews) wird der Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, was sowohl die Glaubwürdigkeit (interne Güte) als auch die Einschätzbarkeit der Übertragbarkeit (externe Güte) der Ergebnisse stärken kann.

Neben der methodischen Qualitätssicherung erfordert jedes Forschungsprojekt die Einhaltung forschungsethischer Standards. Als oberstes Gebot gilt, dass den teilnehmenden Personen aus der Untersuchung kein Schaden entstehen darf. (Döring, 2023, S. 121) Die Grundsätze „1. Freiwilligkeit und informierte Einwilligung, 2. Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung und 3. Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten.“ nach Döring (2023, S. 121) leiten das ethische Vorgehen der vorliegenden Studie:

Alle Interviewpartner:innen werden vor der Datenerhebung über Ziel, Ablauf und Verwendungszweck der Untersuchung informiert und um eine schriftliche Einverständniserklärung gebeten. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen werden. Die verwendete Einverständniserklärung ist im Anhang dokumentiert.

Im Umgang mit den erhobenen Daten wird besondere Sorgfalt auf die Anonymisierung gelegt. Dies ist im vorliegenden Fall von erhöhter Relevanz: Die Diplomatische Akademie Wien verfügt über eine überschaubare Zahl an DaF-Lehrenden, weshalb die Identifizierbarkeit einzelner Personen auch bei Verwendung von Pseudonymen nicht vollständig auszuschließen ist. Um dem entgegenzuwirken, werden neben der Vergabe anonymisierter Kürzel auch identifizierende Details in den Transkripten entfernt, sofern sie für die Analyse nicht erforderlich sind. Die Audiodateien werden auf einem passwortgeschützten Datenträger gespeichert und nach Abschluss der Arbeit gelöscht.

Ein weiterer ethischer Aspekt betrifft den institutionellen Kontext der Befragung. Die Interviewpartner:innen sind an der DA beschäftigt, was eine potenzielle Machtasymmetrie zwischen Institution und Befragten mit sich bringt. Eine Anonymität der Teilnehmerinnen gegenüber der Institution lässt sich dabei nicht herstellen, da die Leiterin des Deutsch-Departments der Diplomatischen Akademie dem Forscher die in Frage kommenden Lehrenden benannte, worin zugleich die schriftlich erteilte Genehmigung zur Durchführung der Interviews bestand. Die Befragten wurden vorab darauf aufmerksam

gemacht, dass die Departmentleitung von ihrer Teilnahme an den Interviews Kenntnis hat.

3.4 Datenerhebung

Wie in Kapitel 2.4 dargelegt, gliedert sich die Datenerhebung in zwei komplementäre Stränge, die der Logik der Kommunikationsanforderungsermittlung (KAE) nach Efing und Kiefer (2018, S. 196–197) folgen. Objektive Bedarfe werden durch eine systematische Literaturrecherche und Auswertung von Ordnungsmitteln ermittelt, subjektive Bedarfe durch leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit DaF-Lehrenden der Diplomatischen Akademie Wien erhoben. Die folgenden Unterkapitel stellen beide Erhebungsverfahren näher vor. Kapitel 3.4.1 beschreibt die systematische Literaturrecherche mit ihrer methodischen Verortung, die Kriterien der Quellenauswahl und den Strukturierungsrahmen als Extraktionsschema. Kapitel 3.4.2 begründet die Wahl des Expert:inneninterviews als Befragungsform und klärt den zugrunde gelegten Expert:innenbegriff. Die Erhebungsinstrumente, der Zugang zum Forschungsfeld, die Durchführung der Interviews sowie die Vorstellung der Informant:innen werden in den Kapiteln 3.4.3 bis 3.4.6 behandelt.

3.4.1 Systematische Literaturrecherche

Die systematische Literaturrecherche bildet den ersten Erhebungsschritt der vorliegenden Sprachbedarfsanalyse. Ihre Funktion besteht darin, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Handlungsfeldes Diplomatie aus der vorhandenen Literatur und aus institutionellen Dokumenten herauszuarbeiten. Efing und Kiefer (2018, S. 196–197) beschreiben die Auswertung von Ordnungsmitteln als ein Standardverfahren der KAE, mit dem objektive Bedarfe – also beobachtbare, produktorientierte Anforderungen in einem spezifischen Handlungsfeld – analytisch gewonnen werden können. Welche Quellentypen dabei in Frage kommen, präzisieren die Autoren wie folgt:

Die qualitative Inhaltsanalyse von Ordnungsmitteln (z. B. Bildungsstandards, Ausbildungsordnungen, Rahmenpläne, Berufsprofile) und von (in)offiziellen Anforderungskatalogen und Stellenanzeigen sowie die systematische Auswertung von einschlägiger Literatur (bspw. der Angewandten Linguistik und der Diskursanalyse) zu verbreiteten Text- und Diskursarten der beruflichen Kommunikation sowie von Sekundärforschung und -publikationen (Presseberichte, branchenspezifische wissenschaftliche Untersuchungen, Publikationen von Unternehmen und Verbänden) sind eine wertvolle Ergänzung zu eigenen empirischen Erhebungen, indem sie deren Ergebnisse besser in ihrer Aussagekraft und Repräsentativität sowie in ihrer Verallgemeinerbarkeit einschätzen helfen. (Efing & Kiefer, 2018, S. 199)

Aus diesem Zitat lassen sich drei Quellenarten ableiten, die in der KAE für die Ermittlung objektiver Bedarfe herangezogen werden. Unter Ordnungsmitteln im engeren Sinne sind

normative und institutionelle Dokumente zu verstehen, die die Anforderungen eines Handlungsfeldes formal festschreiben, etwa Curricula, Ausbildungsordnungen, Berufsprofile oder Anforderungskataloge. Einschlägige Fachliteratur umfasst wissenschaftliche Arbeiten, die die kommunikative Praxis eines Handlungsfeldes beschreiben und analysieren, beispielsweise linguistische oder diskursanalytische Studien zu berufstypischen Text- und Diskursarten. Sekundärforschung und -publikationen bezeichnen darüber hinaus Quellen, die zwar nicht primär sprachwissenschaftlich ausgerichtet sind, jedoch relevante Informationen über die Kommunikationsrealität eines Feldes liefern, etwa Presseberichte, Branchenuntersuchungen oder institutionelle Veröffentlichungen.

Für die vorliegende Arbeit sind alle drei Quellenarten von Relevanz, wenngleich in unterschiedlicher Gewichtung. Als Ordnungsmittel dienen vor allem die Curricula und Programmbeschreibungen der Diplomatischen Akademie Wien. Die Fachliteratur zur diplomatischen Kommunikation, insbesondere politikwissenschaftliche, völkerrechtliche und linguistische Arbeiten, bildet das Rückgrat der Recherche, da sie die kommunikativen Handlungsfelder, Textsorten und pragmatischen Konventionen der Diplomatie beschreibt. Sekundärpublikationen, etwa Beschreibungen des diplomatischen Berufsbildes durch Österreichs Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (kurz: BMEIA) oder vergleichbare Institutionen, ergänzen das Bild.

In der Forschungsmethodologie wird eine systematische Literaturrecherche als ein methodisch geleitetes Verfahren zur Identifikation, Bewertung und Synthese des vorhandenen Wissensstandes verstanden (Fink, 2014, S. 3). Fink (2014) charakterisiert dieses Verfahren über vier Qualitätsmerkmale: Es muss *systematisch* sein, also einem methodisch geleiteten Plan folgen; *explizit*, indem Suchstrategie und Auswahlentscheidungen offengelegt werden; *umfassend*, indem der Gegenstandsbereich möglichst breit abgedeckt wird; und *reproduzierbar*, indem die Dokumentation so angelegt ist, dass eine andere Person das Vorgehen nachvollziehen könnte. (Fink, 2014, S. 14–15) Die vorliegende Arbeit orientiert sich an diesen Qualitätsmerkmalen, adaptiert das Vorgehen jedoch für den spezifischen Zweck der Sprachbedarfsforschung. Es handelt sich nicht um eine Meta-Analyse empirischer Studien, sondern darum, aus der Fachliteratur und aus Ordnungsmitteln ein Bild der sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu gewinnen.

In dieser Arbeit werden Literaturrecherche und Dokumentensammlung als asymmetrisch-komplementäre Teilschritte innerhalb eines gemeinsamen Erhebungsschritts verstanden, wobei der Begriff *Literaturrecherche* als Oberbegriff des methodischen Vorgehens leitend ist. Die Literaturrecherche im engeren Sinne richtet sich auf die Fachliteratur zur diplomatischen Kommunikation, also auf politikwissenschaftliche, völkerrechtliche

und linguistische Arbeiten, die das Handlungsfeld beschreiben. Die Dokumentensammlung dient der Ermittlung von Ordnungsmitteln, insbesondere der Curricula, Programmbeschreibungen und Kompetenzprofile der DA sowie öffentlich zugänglicher Dokumente, welche dem diplomatischen Handlungsfeld zugeordnet werden können. Beide Zugänge werden anhand desselben Strukturierungsrahmens ausgewertet und in eine gemeinsame Synthese überführt. Kolb und Klippel (2022, S. 130–134) beschreiben die Dokumentensammlung als einen zentralen Arbeitsschritt in der fremdsprachendidaktischen Forschung und betonen, dass Suche und Auswahl der Dokumente auf transparenten Kriterien beruhen und – komplementär zur Literaturrecherche nach Fink (2014) – intersubjektiv nachvollziehbar sein müssen. Die Autorinnen weisen zudem darauf hin, dass Sammlung und Analyse in qualitativen Forschungsarbeiten häufig zirkulär verlaufen. Aufgefundene Dokumente können die Forschungsfrage erweitern oder präzisieren, was wiederum die weitere Recherche beeinflusst (Kolb & Klippel, 2022, S. 134). Diese Zirkularität wird in der vorliegenden Arbeit zugelassen, insofern als der Strukturierungsrahmen im Verlauf der Recherche ergänzt oder ausdifferenziert werden kann, sofern sich aus dem Material neue relevante Dimensionen ergeben.

Der Erfolg dieses methodischen Verfahrens steht und fällt mit der Auswahl der zugrunde gelegten Texte. In diesem Sinne argumentiert S. Ernst (2022) zur Datenauswahl und -auswertung: „Zunächst gilt es grundsätzlich, gegenstandsbezogene, spezifische Kriterien dafür zu entwickeln, welche Texte für eine [...] Analyse ergiebig sind [...] und wann die Materialsammlung abgeschlossen werden kann, wann also eine empirische Sättigung angezeigt ist“ (S. Ernst, 2022, S. 1531).

Im Anschluss an diese Forderung nach Transparenz wird die Zusammenstellung des Korpus an explizit gemachten Auswahlkriterien ausgerichtet. Aufgenommen wurde eine Quelle erstens dann, wenn sie inhaltlichen Bezug zum Handlungsfeld Diplomatie oder zur Sprachausbildung an der DA aufweist, zweitens, wenn sie für mindestens eines der sechs Themenfelder des Strukturierungsrahmens relevant ist, und drittens, wenn sie zugänglich ist. Das dritte Kriterium lässt sich an die von Kolb und Klippel (2022, S. 131–132) referierte Dokumenttypologie rückbinden, die *offizielle*, *halboffizielle*, *öffentliche* und *private* Dokumente nach Urheberschaft und Zugänglichkeit unterscheidet. In diesem Raster verteilen sich die herangezogenen Ordnungsmittel über offizielle Quellen wie die Berufsprofile von Außenministerien, halboffizielle wie die Curricula und den Syllabus der DA sowie öffentliche wie deren institutionelle Selbstdarstellungen. Dabei wurde eine zeitliche Eingrenzung des Korpus nach Kolb und Klippel (2022, S. 133) bewusst unterlassen, wonach die zeitliche Reichweite der Dokumentenauswahl von der Fra-

gestellung abhängt und mitunter auszuweiten ist, weil bestimmte Dokumentarten an frühere Fassungen anknüpfen. Beispielsweise sind für die diplomatische Fachterminologie und die pragmatischen Konventionen des Feldes auch ältere Arbeiten von analytischem Wert, da historische Entwicklungslinien dem Feld inhärent sind (siehe Kap. 1.2).

Die Heuristik verband systematische Suche und Schneeballprinzip, die Kolb und Klippel (2022, S. 133–134) als einander ergänzende Verfahren beschreiben, wobei der Zugriff zu Beginn bewusst breit gehalten wurde, um erkenntnisrelevante Quellen nicht vorschnell auszuschließen. Als Abbruchkriterium diente die von den Autorinnen benannte Sättigung, die erreicht ist, sobald weitere Recherchen keine Quellen mehr erbringen, die für die Themenfelder bzw. die Forschungsfragen neue Erkenntnisse liefern, was zugleich der bereits angeführten Forderung S. Ernsts (2022, S. 1531) nach einer gegenstandsbezogenen Bestimmung der empirischen Sättigung entspricht. Das Vorgehen war damit kriterienbasiert konstruiert, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da eine exhaustive Erfassung aller einschlägigen Quellen bei methodisch heterogenen Korpora weder realisierbar noch erkenntnistheoretisch geboten ist. Zudem würde ein solcher Anspruch den explorativen Charakter und den thematischen Rahmen der eigenen Untersuchung überschreiten.

Aus der Gesamtheit der gesichteten Quellen ging ein Korpus hervor, dessen Bestandteile den drei eingangs unterschiedenen Quellenarten nach Efing und Kiefer (2018, S. 199) zugeordnet und für je mindestens eines der sechs Themenfelder ausgewertet wurden. Einzelne Quellen erfüllen dabei eine Doppelfunktion, weil sie bereits im Theorieteil herangezogen wurden und zugleich Teil des Recherchekorpus sind, weshalb ihre Verwendung in beiden Funktionen kenntlich gemacht wird, um die Trennung von theoretischer Rahmung und Recherche nachvollziehbar zu halten. Methodisch stützen sich die Logik der Korpuserstellung und die Behandlung der Ordnungsmittel auf Kolb und Klippel (2022), während Fink (2014) den übergeordneten Rahmen der systematischen Literaturrecherche bildet, dessen vollständige Zuordnung zu Quellenarten und Themenfeldern im Anhang tabellarisch dokumentiert wird.

Um die gesichtete Literatur und die gesammelten Dokumente auszuwerten, wird ein Strukturierungsrahmen eingesetzt, dessen deduktive Herleitung sich auf die von Efing und Kiefer (2018, S. 200–201) benannten Erhebungsgegenstände der KAE ebenso stützt wie auf die im Theorieteil erarbeiteten Grundlagen, die nicht als einzelne Beschreibungsdimensionen, vielmehr als theoretische Gesamtorientierung in die Bestimmung der Themenfelder eingeflossen sind. Efing und Kiefer (2018, S. 200) beschreiben als typische Gegenstände einer Sprachbedarfsermittlung Text- und Diskursarten in ihrer kommunika-

tiven Vernetzung, fach-, berufs- und umgangssprachliche Register, prototypische Sprechakte und kommunikative Muster, das soziokulturelle Wissen der Beteiligten sowie die objektiven Anforderungen und subjektiven Bedürfnisse der Akteur:innen. Die zweite Quelle speist sich aus den Befunden des Theorieteils, bspw. aus der Bestimmung von Diplomatie als institutionalisierter Kommunikation mit den Funktionen der Kontinuitäts-sicherung, der Rahmenschaffung und der symbolischen Performanz (Bjola & Kornprobst, 2026; siehe Kap. 1.4.2), aus der Differenzierung der Sprache der Diplomatie in fachlich-professionelle Terminologie und Duktus nach Nicolson (1947, zitiert nach Grewe, 1966, S. 806; siehe Kap. 1.4.3) und aus deren soziostilistischer sowie sprachdynamischer Fassung als sektorale Varietät auf standardsprachlicher Basis (Schmidt & Herrgen, 2011; siehe Kap. 1.4.5), wobei die einzelsprachliche Konkretisierung am Deutschen und die institutionelle Verortung an der DA als weitere Bezugspunkte hinzutreten (siehe Kap. 1.4.6 und 2.1). Diese Dimensionen der KAE werden, verschränkt mit den genannten theoretischen Befunden, für das Handlungsfeld Diplomatie in sechs Themenfelder überführt, die anhand der abgebildeten Grafik (Abb. 2) dargestellt und im Folgenden jeweils in ihrer Herleitung begründet werden. Die in der Grafik verwendeten Bezeichnungen der jeweiligen Themenfelder sind dabei aus Gründen der Übersichtlichkeit in verkürzter Form wiedergegeben, wobei die vollständig ausformulierten Themenfeldbezeichnungen jeweils in der anschließenden Herleitung angegeben werden.

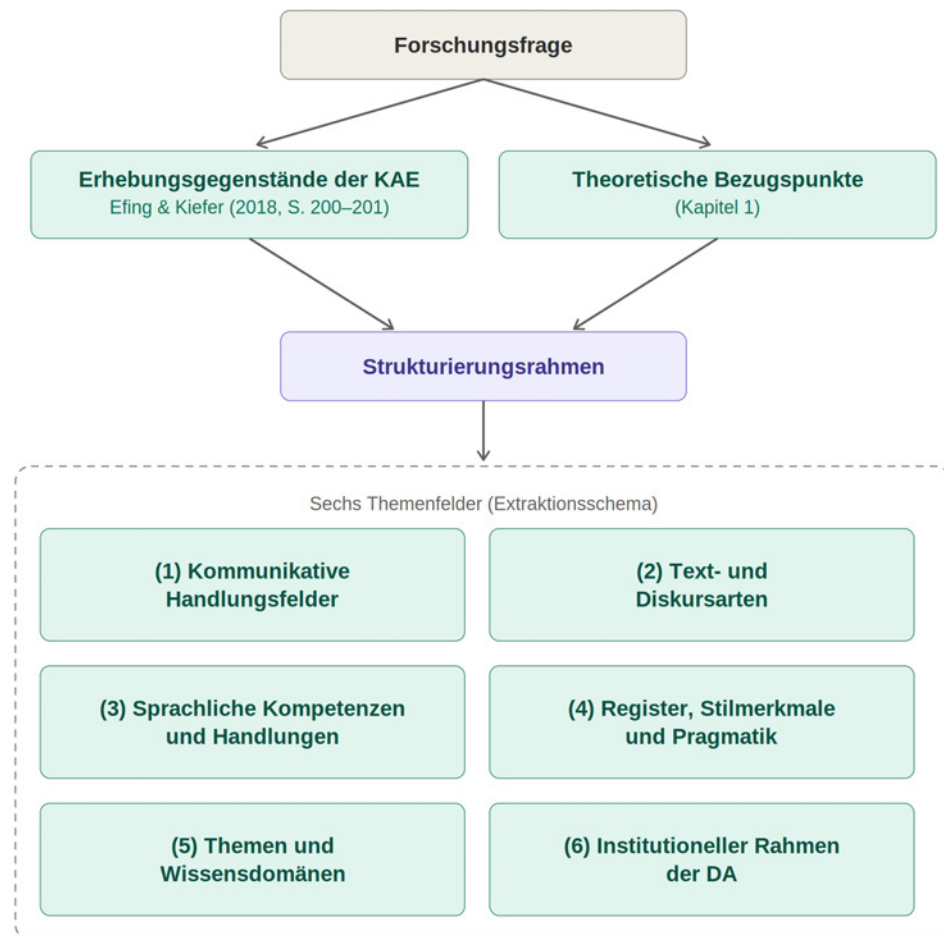


Abbildung 2 Strukturierungsrahmen der Literaturrecherche. KI-generiert (siehe Hilfsmittelverzeichnis).

(1) *Kommunikative Handlungsfelder der Diplomatie* fragt danach, in welchen Situationen und institutionellen Kontexten diplomatisch kommuniziert wird. Efing und Kiefer (2018, S. 200) sehen „wiederkehrende kommunikative Situationen/Aufgaben“ als einen möglichen Ansatzpunkt für Sprachbedarfsermittlungen. Für das Handlungsfeld Diplomatie wurden solche Situationen im Theorieteil dieser Arbeit näher bestimmt. Bjola und Kornprobst (2026, S. 7) beschreiben drei zentrale Funktionen diplomatischer Kommunikation – die Sicherung von Kontinuität, die Schaffung eines Handlungsrahmens und die symbolische Performanz (siehe Kapitel 1.4.2). Zudem hat sich das thematische Spektrum der Diplomatie in den vergangenen Jahrzehnten erheblich erweitert und umfasst heute Bereiche wie Umwelt, Gesundheit, Migration und Technologie (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 77).

(2) *Text- und Diskursarten* fragt danach, welche mündlichen und schriftlichen Textsorten und Diskursformate für das Handlungsfeld kennzeichnend sind. Efing und Kiefer (2018, S. 200) nennen „Text- und Diskursarten (in ihrer Vernetzung)“ als zentralen Erhebungsgegenstand. Nicolson (1947, zitiert nach Grewe, 1966, S. 806) identifiziert die

fachlich-professionelle Terminologie als eine der drei Bedeutungsebenen diplomatischer Sprache. Widmer (2018, Kap. 10.4) verweist auf spezifische diplomatische Textsorten wie Verbalnoten und Demarchen, und Oglesby (2016, S. 248–249) beschreibt die sprechakttheoretische Dimension autoritativer Erklärungen und *Communiqués* (siehe Kap. 1.4.1, 1.4.3).

(3) *Sprachliche Kompetenzen und Handlungen in der diplomatischen Praxis* fragt danach, welche rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Handlungsfeld gefordert werden und welche Sprachhandlungen typisch sind. Efing und Kiefer (2018, S. 200) führen „prototypische Sprechakte und kommunikative Muster“ als Untersuchungsdimension der KAE auf. Erste Anhaltspunkte hierzu liefert der Forschungsstand (Kap. 2.2.2): Purpura und Graziano-King (2004) identifizieren in ihrer Sprachbedarfsanalyse für das Feld *International Affairs* Sprechen, Hören und Lesen als zentrale Fertigkeiten. Dieses Themenfeld dient dazu, die in der Literatur beschriebenen Fertigkeiten und Sprachhandlungen für das Handlungsfeld Diplomatie zu erfassen.

(4) *Register, Stilmerkmale und Pragmatik diplomatischer Kommunikation* fragt danach, welche sprachlichen Mittel der Höflichkeit, Abschwächung, Mehrdeutigkeit und Formalität für die diplomatische Kommunikation konstitutiv sind. Efing und Kiefer (2018, S. 200) nennen „Register mit ihren spezifischen (grammatischen) Konstruktionen und Stilen“ als Erhebungsgegenstand. In diesem Themenfeld konvergieren mehrere im Theorieteil behandelte Perspektiven: Nicolson (1947, zitiert nach Grewe, 1966, S. 806) beschreibt den „vorsichtig abschwächenden Duktus“ diplomatischer Sprache, Jönsson (2016, S. 85–86) analysiert das Phänomen der konstruktiven Ambiguität, und Schmidt und Herrgen (2011, S. 38–39, 50–51) liefern mit der Unterscheidung von System- und Registerkompetenz sowie dem Konzept der sektoralen Varietät den sprachdynamischen Rahmen für die Beschreibung diplomatischer Sprachverwendung (siehe Kapitel 1.4.3–1.4.5).

(5) *Themen und Wissensdomänen der Diplomatie* fragt danach, welche inhaltlichen Gegenstandsbereiche im Handlungsfeld Diplomatie sprachlich bewältigt werden müssen. Efing und Kiefer (2018, S. 200) verweisen auf „das notwendige soziokulturelle Wissen in seiner Verbindung zu sprachlichem und fachlichem Wissen“ als Erhebungsdimension. Bjola und Kornprobst (2026, S. 77) beschreiben die Expansion diplomatischer Themenfelder, und die DA selbst formuliert als Ziel ihrer Sprachausbildung den Erwerb „studienrelevanter sprachlicher Techniken aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Recht, Kultur und Diplomatie“ (Sprachen – Diplomatische Akademie Wien, 2026).

(6) *Institutioneller Rahmen der Diplomatischen Akademie Wien* fragt danach, welche Anforderungen die DA selbst für ihre Sprachausbildung formuliert. Dieses Themenfeld lässt sich nicht unmittelbar aus dem Erhebungsraster der KAE ableiten, es ergibt sich aus der Forschungsfrage, die die DA als Untersuchungskontext benennt. Die Berücksichtigung ist gleichwohl methodisch begründet: E fing und Kiefer (2018, S. 199) führen „Rahmenpläne“ und „Ausbildungsordnungen“ als Ordnungsmittel auf, deren Auswertung Teil der KAE ist. Die Curricula und Programmbeschreibungen der DA fallen in diese Kategorie. Empirische Grundlage für dieses Themenfeld bilden beispielsweise die öffentlich zugänglichen Darstellungen der DA (Sprachen – Diplomatische Akademie Wien, 2026) sowie die historische Darstellung bei Pfusterschmid-Hardtenstein (2008), die die Verankerung des Deutschen im Ausbildungsprogramm seit der Neugründung 1964 dokumentiert (siehe Kap. 2.1).

Die sechs Themenfelder fungieren als Extraktionsschema, anhand dessen die gesichteten Quellen systematisch ausgewertet werden. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und können im Verlauf der Recherche ergänzt oder ausdifferenziert werden, sofern sich aus dem Material neue relevante Dimensionen ergeben. Die Themenfelder sind bewusst breit angelegt, um den explorativen Charakter der Untersuchung zu wahren und eine frühzeitige Verengung des Blicks zu vermeiden.

Als zweites Erhebungsverfahren wird die Befragung eingesetzt, deren Begründung und methodische Anlage das folgende Kapitel darlegt.

3.4.2 Befragung als Methode

Was sich über sprachlich-kommunikative Anforderungen im Handlungsfeld Diplomatie aus Fachliteratur und institutionellen Dokumenten erschließen lässt, deckt den Gegenstand notwendigerweise nur ausschnitthaft ab. Als zweites Erhebungsverfahren wird daher die Befragung eingesetzt. Daase et al. (2014) definieren Befragung unter Rückgriff auf Merten und Teipen (1991) als „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung“, bei dem die befragten Personen durch gezielte Fragen „zu verbalen Reaktionen veranlasst werden.“ (Merten & Teipen, 1991, S. 110, zitiert nach Daase et al., 2014, S. 103). Weiters erklären Daase et al. (2014): „Im Gegensatz beispielsweise zur Methode der Beobachtung fokussiert Befragung nicht auf die Geschehens- oder Verhaltensebene, sondern auf die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht elizitiert werden soll.“ (Daase et al., 2014, S. 103). Für die vorliegende Untersuchung ist diese Ausrichtung auf die Innensicht von besonderer Bedeutung, da die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Hand-

lungsfeld Diplomatie nicht allein aus der Literatur erschlossen werden können, vielmehr auch die Erfahrungen, Einschätzungen und Deutungen derjenigen einbezogen werden müssen, die über besonderes Wissen in diesem Feld verfügen.

Als Befragungsform wird das leitfadengestützte Expert:inneninterview gewählt. Im Spektrum qualitativer Interviewverfahren nimmt das Expert:inneninterview eine besondere Stellung ein, da es sich nicht über eine spezifische methodische Vorgehensweise definiert, etwa wie das narrative oder das problemzentrierte Interview, vielmehr über die spezifische Gruppe der Befragten (Bogner et al., 2014, S. 9). Riemer (2022) ordnet das Expert:inneninterview in der fremdsprachendidaktischen Forschung als eine Form ein, bei der Personen befragt werden, „die für den gewählten Untersuchungsgegenstand als besonders kompetent gelten und soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfelds mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktionen sind.“ (Riemer, 2022, S. 174). Das zu erhebende Wissen lässt sich grundsätzlich in „strukturelles Fachwissen“ einerseits, und „Praxis- und Handlungswissen“ andererseits einteilen (Döring, 2023, S. 371). Ähnliche Differenzierungen finden sich auch bei (Riemer, 2022), die die Erhebung von Expert:innenwissen, in Fakten-, Prozess- und Deutungswissen einteilt (Riemer, 2022, S. 174). Das Interview wird dabei in der Regel leitfadengestützt durchgeführt, wobei der/die Interviewer:in einen themenfokussierten Dialog führt, der sich an vorab festgelegten Themenbereichen orientiert, zugleich jedoch Raum für Elaborationen und eigene Schwerpunktsetzungen der Befragten lässt (Riemer, 2022, S. 174).

Da sich das Expert:inneninterview über den Status der befragten Personengruppe definiert, ist eine Klärung des zugrunde gelegten Expert:innenbegriffs erforderlich (Döring, 2023, S. 371). In der Methodenliteratur wird der Begriff unterschiedlich weit gefasst. Aus etymologischer Sicht steckt im Begriff des „Experten“ nach Bogner et al. (2014):

[...] die lateinische Sprachwurzel „expertus: erprobt, bewährt“. Dieses „expertus“ leitet sich von einem Verb her, das es nur in der Passivform gibt, nämlich „experiri: prüfen, ausprobieren“. In Lexika werden Experten gewöhnlich als Sachverständige, Fachleute, Kenner charakterisiert. Der Experte ist jemand, so heißt es in der Encyclopedia Britannica, der sachkundig ist und über Spezialwissen verfügt. (Bogner et al., 2014, S. 9)

Es handelt sich hierbei um eine besonders weit gefasste Definition, weswegen dieselben Autor:innen jedoch darauf hinweisen, dass ein solcher weiter Expert:innenbegriff Gefahr läuft, reale Ungleichheiten und Asymmetrien begrifflich einzuebnen, und für eine präzisere Bestimmung, die neben dem Wissensaspekt auch die soziale Wirkmacht des Expert:innenwissens berücksichtigt, plädieren. In der vorliegenden Arbeit wird daher der elaborierten Definition von Bogner et al. (2014) gefolgt:

Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglich-

keit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren. (Bogner et al., 2014, S. 13; kursive Hervorhebung im Original)

Diese Definition verbindet den Wissensaspekt mit dem Machtaspekt des Expert:innen-tums: Expert:innen werden nicht allein deshalb befragt, weil sie über bestimmtes Wissen verfügen, vielmehr ist dieses Wissen von Interesse, weil es in besonderem Maße praxiswirksam wird (Bogner et al., 2014, S. 13–14; Döring, 2023, S. 371). Expert:innen werden befragt, „weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-) strukturieren.“ (Bogner et al., 2014, S. 13).

Die DaF-Lehrenden der Diplomatischen Akademie Wien lassen sich in diesem Sinne als Expert:innen fassen. Sie verfügen über ein spezifisches Praxis- und Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht, nämlich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, wie sie sich aus ihrer Lehrtätigkeit an der DA und aus der didaktischen Begleitung der Studierenden erschließen. Dieses Wissen ist an ihre berufliche Funktion an der DA gebunden und insofern als institutionalisierte Expertise zu verstehen. Darüber hinaus strukturieren ihre didaktischen Entscheidungen – etwa die Auswahl von Unterrichtsthemen, Textsorten und Aufgabenformaten – die Lernbedingungen und damit die Handlungsmöglichkeiten der Studierenden. Als Ausbildende, die Efing (2014, S. 19) als legitime Informationsquelle für die Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen ausweist, repräsentieren die DaF-Lehrenden jene institutionell verankerte Perspektive auf die im Theorieteil (siehe Kap. 2.4) beschriebenen Kommunikationsanforderungen des Handlungsfeldes Diplomatie, aus der sich subjektive Bedarfe im Sinne der KAE erschließen lassen (Efing & Kiefer, 2018, S. 197–198).

Die vorliegende Untersuchung zielt auf die Erhebung mehrerer Wissensformen, welche in der Methodologie unterschiedlich stark ausdifferenziert werden (Bogner et al., 2014, S. 17–22; Döring, 2023, S. 371; Riemer, 2022, S. 174). Während Standardwerke die Breite des Feldes skizzieren, bietet die Typologie nach Bogner et al. (2014) das für diese Studie erforderliche kategoriale Gerüst. Bogner et al. (2014) unterscheiden drei Formen des Expert:innenwissens, die für die Konzeption und Auswertung von Expert:inneninterviews relevant sind. *Technisches Wissen* umfasst Daten, Fakten und sachdienliche Informationen, über die die Befragten aufgrund ihrer beruflichen Position verfügen. *Prozesswissen* beinhaltet Einsichten in Handlungsabläufe, Interaktionen und organisationale Konstellationen, an denen die Befragten beteiligt sind oder waren. *Deutungswissen* schließlich umfasst die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen und Erklärungsmuster der Expert:innen. (Bogner et al., 2014, S. 17–22)

Für die vorliegende Sprachbedarfsanalyse sind alle drei Wissensformen von Bedeutung. Die DaF-Lehrenden der DA verfügen über technisches Wissen zu den institutionellen Rahmenbedingungen des Sprachunterrichts, etwa zu Curricula, Kursformaten und Prüfungsanforderungen. Sie besitzen Prozesswissen über die konkrete Unterrichtspraxis, über wiederkehrende kommunikative Situationen der Studierenden und über typische sprachliche Herausforderungen im Umgang mit diplomatischen Textsorten und Diskursformaten. Sie verfügen zudem über Deutungswissen, insofern als sie Einschätzungen darüber formulieren können, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen sie für das Handlungsfeld Diplomatie als besonders relevant erachten und welche Kompetenzen ihre Studierenden aus ihrer Sicht benötigen.

Bogner et al. (2014, Kap. 3.2) unterscheiden auf Grundlage der Wissensformen und der Stellung des Interviews im Forschungsdesign vier Typen von Expert:inneninterviews: das *explorative*, das *systematisierende*, das auf Deutungen zielende *explorative* und das *theoriegenerierende* Expert:inneninterview (Bogner et al., 2014, S. 22–23). Für die eigene Untersuchung wird das theoriegenerierende Expert:inneninterview gewählt. Diese Wahl lässt sich mit drei Argumenten begründen.

Erstens entspricht das theoriegenerierende Interview dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie. Bogner et al. (2014, S. 23) charakterisieren diesen Typ dadurch, dass die „subjektive Dimension“ des Expert:innenwissens im Mittelpunkt steht und die Erhebung auf „Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen“ zielt (Bogner et al., 2014, S. 23). Genau diese subjektive Dimension wird in der eigenen Studie adressiert. Im Zentrum stehen weniger faktische Informationen über Curricula oder Prüfungsformate, vielmehr die Deutungen der DaF-Lehrenden zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen, mit denen ihre Studierenden im Handlungsfeld Diplomatie konfrontiert sind. Diese Deutungen müssen nicht „vollständig reflexiv verfügbar sein“ (Bogner et al., 2014, S. 23). Bogner et al. (2014, S. 23) weisen darauf hin, dass auch implizites Wissen relevant ist und ein systematischer Interpretations- oder Rekonstruktionsprozess in der Auswertung erforderlich wird.

Zweitens ergibt sich die Wahl aus der designlogischen Komplementarität der beiden Erhebungsstränge. Im triangulativen Forschungsdesign (siehe Kap. 3.2) ist die systematische Literaturrecherche durch den Strukturierungsrahmen deduktiv vorstrukturiert (siehe Kap. 3.4.1). Diese deduktive Strukturierung erlaubt eine systematische Sichtung der Fachliteratur entlang der sechs Themenfelder, schränkt jedoch den Blick auf jene Phänomene ein, die im Theorieteil nicht antizipiert wurden. Die durch die Befragung erho-

bene Perspektive der Lehrenden ist daher als offen-induktiv zu verstehen, um Befunde aufzunehmen, die sich der deduktiven Vorstrukturierung entziehen. Das theoriegenerierende Interview unterstützt diese Anlage, indem sein Leitfaden „in der Regel offener und lockerer“ ist (Bogner et al., 2014, S. 25) und einen breiteren Erzählraum öffnet als der „engmaschige“ Leitfaden des systematisierenden Typs (Bogner et al., 2014, S. 25). Damit ist die Vereinbarkeit mit der induktiven Kategorienbildung nach Kuckartz und Rädiker (2024) in der Auswertung unmittelbar gewährleistet.

Drittens verbindet das theoriegenerierende Interview methodologisch mit der Theorie der Grounded Theory (Bogner et al., 2014, S. 25, mit Verweis auf Glaser & Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996), was die Einbindung in die fremdsprachendidaktische Forschungspraxis erleichtert. Riemer (2022) beschreibt das Expert:inneninterview im Kontext der Fremdsprachendidaktik als „themenfokussierten Dialog“, der sich an vorab festgelegten Themenbereichen orientiert, zugleich jedoch „Raum für Elaborationen, Klarstellungen und Erklärungen“ lässt (Riemer, 2022, S. 169, 174). Diese Charakterisierung entspricht strukturell dem theoriegenerierenden Typ nach Bogner et al. (2014) und gewährleistet die methodische Kohärenz der eigenen Studie im Kontext der fremdsprachlichen Forschungstradition.

Die vor diesem Hintergrund entwickelten Erhebungsinstrumente und die konkrete Leitfadenskonstruktion werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.4.3 Erhebungsinstrument: Der Interviewleitfaden

Damit die in Kapitel 3.4.2 begründete Befragungsform praktisch umsetzbar wird, bedarf es eines Leitfadens, der den thematisch fokussierten Dialog strukturiert und zugleich genügend Spielraum für die Eigenlogik der Befragten lässt. Das Erhebungsinstrument der Untersuchung erfüllt diese doppelte Aufgabe, indem es den Lehrenden Erzählimpulse anbietet und deren Ausführungen durch ergänzende Nachfragen offenhält, ohne ihnen eine bestimmte Deutung vorzugeben. Riemer (2022, S. 174) beschreibt den Leitfaden in diesem Sinne als Katalog relevanter Themen, der den roten Faden des Gesprächs sichert und zugleich Raum für Elaborationen belässt.

Hergeleitet wurde der Leitfaden aus den Ergebnissen der systematischen Literaturrecherche, deren sechs Themenfelder die inhaltliche Ausrichtung der Fragen anregen. Diese Anbindung betrifft die Erhebung, nicht die Auswertung. Während die Themenfelder also bestimmen, welche Bereiche im Gespräch überhaupt zur Sprache kommen, werden die Kategorien der Auswertung erst induktiv am Material gebildet, wie in den Kapiteln 3.2 und 3.6 ausgeführt. Auf diese Weise speisen die Ergebnisse der Literaturrecher-

che die Fragerichtung, ohne die Perspektive der Lehrenden vorzuformen, womit die Unabhängigkeit beider Ergebnismengen für die abschließende Triangulation gewahrt bleiben soll.

Der Konstruktion lag das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011, S. 182–189) zugrunde, das die Schritte des *Sammelns*, *Prüfens*, *Sortierens* und *Subsumierens* unterscheidet und von einer breiten Sammlung möglicher Fragen über deren kritische Sichtung zu einer geordneten Bündelung führt. Sichtbar wird dieses Vorgehen in der vierspaltigen Struktur des Leitfadens, die jeder Leitfrage beziehungsweise Erzählaufforderung eine Spalte für Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen sowie eine Spalte für konkrete Nachfragen an passenden Stellen zur Seite stellt und durch ein Kontrollkästchen das Abdecken der jeweiligen Aspekte im Gesprächsverlauf festhält. Eingerahmt wird die Hauptphase von einer Einstiegsphase, die Dank, Projektvorstellung, Einverständniserklärung, Datenschutzhinweise und die Erhebung einiger Stammdaten umfasst, sowie von einer offenen Abschlussfrage, die den Befragten Gelegenheit gibt, bislang unerwähnte und aus ihrer Sicht bedeutsame Aspekte zu ergänzen.

Inhaltlich gliedert sich die Hauptphase in sechs Erzählaufforderungen, die von den Studierenden der DA über die institutionelle Verortung des Deutschen, die Unterrichtsinhalte, die einschlägigen Textsorten und Diskursarten sowie die Spezifika der DaF-Lehrenden bis zu den wahrgenommenen Herausforderungen und Bedarfen reichen. Die Reihung folgt einem Trichterprinzip, das von einer breiten, niedrigschwelligen Eröffnung zu den stärker fokussierten Fragen nach Bedarfen und Grenzen der eigenen Praxis fortschreitet. Eine besondere Stellung nimmt die fünfte Hauptfrage ein, die mit der hypothetischen Aussage einer fiktiven Sprachschullehrkraft arbeitet und die Befragten zu einer Positionierung herausfordert. Diese erzählgenerierende Technik fügt sich in die theoriegenerierende Anlage des Interviews, deren Leitfaden Bogner et al. (2014, S. 25) als offener und lockerer beschreiben als jenen des systematisierenden Typs, weil sie weniger auf das Abfragen von Fakten als auf das Hervorlocken subjektiver Deutungen zielt.

Vor seinem Einsatz durchlief der Leitfaden zwei Überarbeitungen, die seiner schrittweisen Verfeinerung dienten. Die erste Überarbeitung erfolgte nach Rückmeldung des Masterarbeitsbetreuers und betraf die strukturelle Anlage des Instruments sowie den Hinweis, die Studierenden als eigenständiges Erkenntnisinteresse aufzunehmen, was sich in der ersten Hauptfrage niederschlägt. Die zweite Überarbeitung schloss an eine Erprobung des Leitfadens an, die mit einer Kommilitonin aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchgeführt wurde, die mit Sprachbedarfsanalysen vertraut ist. Deren Rückmeldungen betrafen das Frageverhalten und die Länge einzelner Fragen,

die daraufhin stellenweise gekürzt wurden, um die Erzählimpulse zugänglicher zu gestalten.

Eine zusätzliche Erprobung mit einer DaF-Lehrkraft außerhalb des Samples, die auch die feldseitige Angemessenheit der Fragen geprüft hätte, wurde nicht durchgeführt, was bei der Einordnung der Befunde als Einschränkung mitzudenken ist. Der vollständige Leitfaden in seiner finalen Fassung wird im Anhang dokumentiert.

3.4.4 Zugang zum Forschungsfeld: Die Diplomatische Akademie Wien

Der Untersuchungskontext der vorliegenden Arbeit ist die Diplomatische Akademie Wien, weshalb diese zunächst als Institution vorzustellen ist, bevor der persönliche Zugang zu ihr als Forschungsfeld nachgezeichnet und reflektiert wird.

Die Akademie geht auf die 1754 von Maria Theresia gegründete *Orientalische Akademie* zurück, die der Ausbildung für den diplomatischen Dienst der Habsburgermonarchie diente. Über die spätere Konsularakademie entwickelte sich daraus 1964 die heutige Diplomatische Akademie Wien, die 1996 den Status einer eigenständigen öffentlichen Ausbildungsinstitution erhielt und als älteste Einrichtung ihrer Art weltweit gilt. (Pfusterschmid-Hardenstein, 2008, S. 7, 10, 58)

Unter der Devise „Educating global leaders since 1754“ verbindet ihr Ausbildungsprofil politik-, geschichts-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Inhalte mit einer intensiven Sprachausbildung und gliedert sich in mehrere Studienprogramme, in denen Deutsch als Fremdsprache jeweils einen unterschiedlichen Stellenwert einnimmt (Pfusterschmid-Hardenstein, 2008, S. 51; Diplomatische Akademie Wien, 2026). Den Kern bildet der einjährige Diplomlehrgang (DLG), ein intensives Programm der internationalen Beziehungen mit ausgeprägter Sprach- und Fertigungsausbildung, in dem Deutsch für nicht-deutschsprachige Studierende verpflichtend ist. Daran schließt der zweijährige, gemeinsam mit der Universität Wien vergebene *Master of Advanced International Studies* (MAIS) an, dessen erstes Jahr Deutsch als optionale Sprache führt, während es im zweiten Jahr kostenpflichtig belegt wird. Der ebenfalls zweijährige, mit der Technischen Universität Wien getragene *Master of Environmental Technology and International Affairs* (ETIA) richtet den Fokus auf das Management von Umweltfragen im internationalen Kontext und sieht Deutsch als kostenpflichtiges Sprachangebot vor, ebenso der *Master of Science in Digital International Affairs* (DIA). Abgerundet wird das Programmspektrum durch das vierjährige, gemeinsam mit der Universität Wien getragene Doktoratsstudium *Interdisciplinary International Studies* (PhD-IIS), das ein Forschungsvorhaben an der Schnittstelle von mindestens zwei der Disziplinen Rechtswissenschaft, Politikwissen-

schaft, internationale Ökonomie und Geschichte verlangt. (Diplomatische Akademie Wien, 2026) Anders als in den vorgenannten Programmen ist Deutsch hier nicht Teil der Ausbildung, was die Relevanz des Doktoratsstudiums für die eigene Untersuchung entfallen lässt.

Ergänzt wird dieses Spektrum durch Spezial- und Sommerkurse sowie öffentlich zugängliche Veranstaltungen. Über alle Programme hinweg ist die Sprachausbildung mehrsprachig angelegt, wobei der Diplomlehrgang in den drei Arbeitssprachen Englisch, Französisch und Deutsch erfolgt. Bedeutsam für das eigene Erkenntnisinteresse ist eine institutionelle Setzung aus dem Jahr 1964, der zufolge nicht-deutschsprachige Studierende Deutsch obligatorisch belegen, woraus folgt, dass die DaF-Studierenden der Akademie zu Beginn ihrer Ausbildung strukturell nicht deutschsprachig sind (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 30–31). Dem Deutschen kommt dabei, bedingt durch den Standort Wien, ein besonderer Stellenwert zu, und seine Vermittlung schließt die österreichische Varietät ausdrücklich ein (Diplomatische Akademie Wien, 2026). Diese Konstellation macht die Akademie zu einem Feld, an dem sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des diplomatischen Handlungsfeldes für Deutsch als Fremdsprache exemplarisch untersuchen lassen.

Der Zugang zu diesem Feld entwickelte sich über mehrere Jahre und gründet in fachlich-kollegialen Kontakten. Bereits einige Zeit vor dem eigenen Vorhaben bestand über persönliche Bekanntschaften zu damaligen Studierenden ein erster Eindruck der Akademie als eines Ortes, an dem Sprachen in spezialisierter, auf internationale Berufsfelder zugeschnittener Form unterrichtet werden. Die konkrete Idee zu dieser Untersuchung reifte später durch Bekanntschaften im ÖDaF, dem einige an der DA tätige DaF-Lehrende angehören. Aus diesen kollegialen Verbindungen ergab sich der Feldzugang, der über die persönliche Ansprache von Fachkolleginnen verlief.

Die Genehmigung zur Beforschung des Deutsch-Departments wurde auf institutioneller Ebene eingeholt. Nach einer ersten informellen Zusage im Rahmen der ÖDaF-Jahrestagung am 7. Februar 2026 erteilte die Leiterin des Deutsch-Departments, die selbst nicht zum Kreis der Befragten zählt, am 6. Mai 2026 die offizielle Erlaubnis zur Durchführung der Interviews. Im Anschluss erklärten sich zwei DaF-Lehrende des Departments zur Teilnahme bereit, deren schriftliche Einverständniserklärung vor der Erhebung eingeholt wurde.

Diese Form des Zugangs verlangt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, wie sie in Kapitel 3.3 unter dem Kriterium der reflektierten Subjektivität bereits angelegt wurde. Ein Teil der Lehrenden ist dem Forscher über die gemeinsame Vereinstätigkeit

im ÖDaF bekannt, wobei sich diese Bekanntschaft – wie bereits erwähnt – auf den fachlich-kollegialen Kontext beschränkt und nicht darüber hinausreicht. Eine solche Nähe kann in zwei Richtungen wirken. Einerseits erleichtert sie den Feldzugang und befördert die Gesprächsbereitschaft, andererseits erhöht sie das Risiko sozial erwünschten Antwortverhaltens, also der Tendenz, Selbstauskünfte weniger am realen Erleben und Verhalten als an sozialen Normen und Erwartungen auszurichten (Döring, 2023, S. 433). Im Expert:inneninterview ist diese Verzerrung nicht als bloßer Störfaktor zu behandeln, da die Äußerungen der Befragten stets einen Adressat:innenbezug aufweisen und von den Zuschreibungen abhängen können, die sie dem Interviewer gegenüber vornehmen, unter anderem von Vermutungen über dessen normative Bewertung des Feldes (Bogner et al., 2014, S. 51). Eine kollegiale Verbindung kann solche Zuschreibungen verstärken, etwa in Form kalkulierter Selbstdarstellungen, die Helfferich (2011, S. 116) im Anschluss an Witzel (1982) als „Darstellungsfassaden“ beschreibt. Diesem Risiko ist nicht mit einer Beteuerung der eigenen Unvoreingenommenheit beizukommen, da eine solche Versicherung weder überprüfbar ist noch für sich genommen die Interviewsituation verändert. Döring (2023, S. 433) bezeichnet den Hinweis auf Freiwilligkeit und ehrliche Antworten lediglich als eine routinemäßige Mindestmaßnahme gegen sozial erwünschtes Antwortverhalten. Nichtsdestoweniger werden auf der Forscherseite Vorkehrungen getroffen. Auf der Ebene der Erhebung wird die kollegiale Nähe gegenüber den Befragten ausgewiesen und durch eine zurückhaltende, nicht wertende Gesprächsführung bearbeitet, die den Interviewten signalisieren soll, dass weder eine erwartbare noch eine „richtige“ oder „falsche“ Haltung/Antwort/Auskunft, sondern ihre eigene Einschätzung von Interesse ist. Eine solche Haltung entspricht der von Helfferich (2011, S. 24, 92, 116) mehrfach beschriebenen „Zurückstellung der eigenen Deutungen“, bei der der Reflex auf das Gehörte einer zurückhaltenden Reflexion als Voraussetzung für Kontrolle in der Erhebungssituation weicht. Vollständig auszuschließen ist eine adressat:innenbezogene Tönung der Antworten damit nicht, was bei der Interpretation der Befunde als Vorbehalt mitzuführen ist. Auf der Ebene der Auswertung greift eine zweite Vorkehrung. Indem die Kategorien rein induktiv und ohne Rückgriff auf die Themenfelder der Literaturrecherche am Material gebildet werden, wie in den Kapiteln 3.2 und 3.6 begründet, wird der Gefahr begegnet, dass die Erwartungen des Forschers die Strukturierung des Materials präjudizieren. Worin diese Vorkehrung besteht, lässt sich an der von Kuckartz und Rädiker (2024) getroffenen Unterscheidung zwischen deduktiven und induktiven Auswertungsverfahren erklären. Bei einem deduktiven Vorgehen werden die Kategorien unabhängig vom Material gebildet, etwa auf der Grundlage einer Theorie, einer Hypothese oder eines Interviewleit-

fadens (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 71), sodass „vorab definierte Kategorien immer an das Material herangetragen werden“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 40, 111). Eben dieser Weg ist im eigenen Vorgehen versperrt, da die Kategorien nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 40) beim induktiven Codieren „erst entdeckt und im Verlauf der Analyse weiterentwickelt werden“. Diese verfahrensseitige Vorkehrung korrespondiert mit der von Helfferich (2011, S. 57) betonten Notwendigkeit, sich der impliziten Erwartung einer Bestätigung des eigenen Vorwissens bewusst zu werden und dem bisher Bekannten widersprechende Äußerungen aufzugreifen.

Damit bildet das Material selbst den Ausgangspunkt der Auswertung und nicht der Strukturierungsrahmen der Literaturrecherche, in dem vornehmlich Bestätigung gesucht würde, wenngleich die Ergebnisse jener Recherche das inhaltliche Frageinteresse des Interviewleitfadens mitprägen und damit der Erhebung, nicht aber der Auswertung ihre Richtung geben, was der bifokalen Anlage der Forschungsfragen entspricht, die die sprachlich-kommunikativen Anforderungen sowohl aus der Literatur als auch aus der Perspektive der DaF-Lehrenden zu bestimmen sucht und beide Zugänge nur dann als eigenständige Ergebnismengen in der Triangulation aufeinander beziehen kann, wenn die Lehrendenperspektive nicht bereits durch das Raster der Literaturbefunde vorgeformt wird.

Über alle getroffenen Vorkehrungen hinweg bleibt festzuhalten, dass eine vollständige Kontrolle der aus der kollegialen Nähe erwachsenden Problematik nicht beansprucht wird. Sie ist offengelegt und muss in ihren Effekten auf Erhebung wie Auswertung reflektiert werden, bleibt darüber hinaus jedoch ein Faktor, dessen Wirkung sich nicht erschöpfend ausräumen lässt und der die Reichweite der eigenen Befunde begrenzt, weshalb er in deren Interpretation als Vorbehalt fortzuschreiben ist.

3.4.5 Durchführung der Interviews

Die beiden Interviews wurden am 18. und 19. Mai 2026 mit den zwei DaF-Lehrenden der Diplomatischen Akademie Wien geführt, deren Bereitschaft zur Teilnahme im Anschluss an die institutionelle Genehmigung eingeholt worden war. Beide Gespräche fanden in Präsenz statt, wobei der Ort jeweils den Befragten überlassen blieb, um ihnen eine vertraute und komfortable Gesprächssituation zu ermöglichen. Das erste Interview wurde in den Räumlichkeiten der Akademie durchgeführt, das zweite in einem Wiener Kaffeehaus, dessen Geräuschkulisse die Aufnahme nicht beeinträchtigte. Die Gesprächsdauer lag zwischen 35 und 45 Minuten und bewegte sich damit in dem zeitlichen Rahmen, der den Befragten beim Einstieg in Aussicht gestellt worden war.

Der Ablauf folgte der im Leitfaden angelegten Dreigliederung. Zu Beginn jedes Gesprächs wurden die Befragten über Vorhaben, Ablauf und Verwendungszweck informiert, auf die Audioaufnahme sowie die vertrauliche und anonymisierte Behandlung der Daten hingewiesen und um die Klärung etwaiger Rückfragen gebeten, bevor die Aufnahme begann. Daran schloss die Hauptphase entlang der sechs Erzählaufforderungen an, gefolgt von der offenen Abschlussfrage, die Raum für bislang unerwähnte Aspekte ließ. Besondere Vorkommnisse traten in keinem der beiden Gespräche auf, und der Leitfaden ließ sich in seiner vorgesehenen Struktur durchführen.

Zur Sicherung der Daten wurden beide Interviews simultan auf zwei Geräten aufgezeichnet, einem Smartphone und dem Laptop des Forschers. Diese angelegte Redundanz diente dem Schutz vor einem technischen Ausfall, der eine Wiederholung der Erhebung erforderlich gemacht hätte. Die so gewonnenen Audiodateien im m4a-Format bildeten die Grundlage der anschließenden Transkription, die nach dem im folgenden Kapitel 3.5 dargelegten System mithilfe der Software MAXQDA erfolgte.

3.4.6 Vorstellung der Informantinnen

Die Aussagekraft der erhobenen Daten hängt davon ab, dass die Befragten über jene Expertise verfügen, die sie als Informant:innen im Sinne des in Kapitel 3.4.2 entfalteten Expert:innenbegriffs ausweist. Beide an den Interviews beteiligten Personen sind seit mehreren Jahren als DaF-Lehrende an der Diplomatischen Akademie Wien tätig und verfügen damit über ein praxisbezogenes Erfahrungswissen zu ihrem Unterricht im institutionellen Kontext der Akademie. Über ihre Tätigkeit an der Akademie hinaus sind beide an weiteren Einrichtungen im Feld des Deutschen als Fremdsprache tätig, woraus sich ein Erfahrungshorizont ergibt, der die Besonderheiten des DA-Kontextes vor der Folie anderer Lehrkontexte erkennbar werden lässt.

Eine über diese Angaben hinausgehende biografische Charakterisierung der beiden Personen unterbleibt aus Gründen des Datenschutzes. Zur Wahrung der Nachvollziehbarkeit werden die beiden Befragten im weiteren Verlauf der Untersuchung mit den anonymisierten Kürzeln B1 und B2 bezeichnet, die auch der Transkription und der Ergebnisdarstellung zugrunde liegen.

Von dieser Zurückhaltung, die personenbezogene Einzelheiten ohne analytischen Ertrag betrifft, sind jene unterrichtsbezogenen Angaben zu unterscheiden, die im Ergebnisteil aufgegriffen werden. Wenn dort etwa die von den Befragten verantworteten Kursformate oder Aspekte ihrer Unterrichtspraxis zur Sprache kommen, treten diese nicht als biografische Beschreibung von außen hinzu. Sie sind belegte Aussagen der Befragten und

Teil des erhobenen Materials und für die Beantwortung der Forschungsfrage analytisch bedeutsam. Solche Angaben erscheinen in der Ergebnisdarstellung daher mit Positionsbeleg und bleiben auf das analytisch Erforderliche beschränkt. Dass sich bei der überschaubaren Zahl an DaF-Lehrenden eine Restidentifizierbarkeit auch so nicht vollständig ausschließen lässt, wurde bereits eingeräumt (siehe Kap. 3.3) und ist durch den dort dargelegten Verwendungszweck der informierten Einwilligung gedeckt.

3.5 Datenaufbereitung

Bevor die erhobenen Daten ausgewertet werden können, sind sie in eine analysierbare Form zu überführen, was durch die unterschiedlichen Datentypen wiederum eine jeweils adaptierte Aufbereitung notwendig macht. Der Literaturstrang liefert Textquellen und Dokumente, die anhand des Strukturierungsrahmens erschlossen werden, während der Befragungsstrang auditive Daten erzeugt, die zunächst transkribiert werden müssen.

Für den Literaturstrang besteht die Aufbereitung in der Zusammenstellung und systematischen Erschließung des Quellenkorpus. Die identifizierten Quellen werden den drei Quellenarten zugeordnet, die in Kapitel 3.4.1 nach E fing und Kiefer (2018, S. 199) unterschieden wurden, und entlang der sechs Themenfelder des Strukturierungsrahmens gesichtet. Die für die einzelnen Themenfelder relevanten Passagen werden in ein tabellarisches Extraktionsschema überführt, das jede Fundstelle der jeweiligen Quelle, ihrer Quellenart und dem zugehörigen Themenfeld zuordnet und ihre Relevanz für das Erkenntnisinteresse abstuft. Diese Aufbereitung schafft die Grundlage für die anschließende themenfeldbezogene Synthese und soll die Quellenbasis intersubjektiv nachvollziehbar machen, wie es Fink (2014, S. 14–15) für ein reproduzierbares Vorgehen verlangt. Das Extraktionsschema wird im Anhang dokumentiert.

Die in den Expert:inneninterviews erhobenen Daten liegen zunächst als Audiodateien im m4a-Format vor und müssen für die Auswertung in eine schriftliche Form überführt werden. Dieser Schritt der Transkription stellt einen wesentlichen Teil der Datenaufbereitung dar, da mit ihm bereits analytische Entscheidungen verbunden sind. Kuckartz und Rädiker (2024) weisen darauf hin, dass die Überführung gesprochener Sprache in Schriftform zwangsläufig mit Informationsverlusten einhergeht. Welche Verluste als akzeptabel gelten, hängt vom Ziel und Zweck der geplanten Analyse ab. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 199)

Für die vorliegende Untersuchung wird ein einfaches, inhaltlich-semantisches Transkriptionssystem gewählt. Diese Entscheidung ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse der Studie, das auf die inhaltliche Erfassung sprachlich-kommunikativer Anforderungen

gerichtet ist und keine Analyse verbaler Handlungsmuster, phonetischer Merkmale oder paraverbaler Phänomene erfordert. Kuckartz und Rädiker (2024) empfehlen hierfür, wie es für die Mehrzahl sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte genügt, einfache Transkriptionssysteme, die gut lesbar und leicht erlernbar sind. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 199).

Die Transkription orientiert sich an den von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 200–201) formulierten Regeln für die computergestützte Auswertung. Im Einzelnen gelten folgende Festlegungen: Es wird wörtlich transkribiert, wobei Sprache und Interpunktion leicht geglättet und an das Schriftdeutsch angenähert werden. Dialektale Färbungen werden nach Möglichkeit ins Standarddeutsche übertragen. Jeder Sprechbeitrag bildet einen eigenen Absatz und wird durch ein Kürzel (I für die interviewende Person, B1, B2 usw. für die befragten Personen) eingeleitet. Deutlich längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte markiert, besonders betonte Begriffe durch Kursivsetzung gekennzeichnet. Unverständliche Passagen werden als solche im Transkript ausgewiesen. Der vollständige Satz an Transkriptionsregeln wird im Anhang dokumentiert.

Die Transkription und die anschließende Auswertung erfolgen mit der QDA-Software MAXQDA, die sich für die qualitative Inhaltsanalyse etabliert hat und eine integrierte Transkriptionsfunktion bietet. Die Software ermöglicht es, Audiodateien und Transkripte synchron zu verknüpfen, was die Nachprüfbarkeit der Verschriftlichung erleichtert. (Rädiker & Kuckartz, 2019, Kap. 4)

Ein besonderer Stellenwert kommt in der vorliegenden Untersuchung der Anonymisierung zu. Kuckartz und Rädiker (2024, S. 204–205) betonen, dass qualitative Daten in der Regel sensible Informationen enthalten, die Rückschlüsse auf konkrete Personen ermöglichen, woraus sich die Notwendigkeit einer sorgfältigen Anonymisierung ergibt. Um dem entgegenzuwirken, werden die Namen der Befragten durch anonymisierte Kürzel – B1 und B2 – ersetzt. Darüber hinaus werden identifizierende Details in den Transkripten entfernt oder verfremdet, sofern sie für die Analyse nicht erforderlich sind. Dies betrifft etwa Angaben zu konkreten Lehrveranstaltungen, Jahrgängen oder individuellen Studierenden, die Rückschlüsse auf bestimmte Personen zulassen könnten. Die Audiodateien und Transkripte werden auf einem passwortgeschützten Datenträger gespeichert und nach Abschluss der Arbeit gelöscht.

3.6 Datenauswertung

Die Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung folgt zwei methodisch voneinander zu unterscheidenden Auswertungsverfahren, die sich aus der Verschiedenartigkeit der

beiden Erhebungsstränge ergeben. Eine terminologische Vorbemerkung ist dabei unumgänglich: Der Begriff der *Datenauswertung* trifft auf den ersten Strang – die systematische Literaturrecherche – nur mit Einschränkung zu. Döring (2023) differenziert hierbei grundlegend zwischen empirischen Primärstudien, bei denen „die Datengrundlage ein selbst erhobener Datensatz“ ist (S. 193), und Theoriearbeiten in Form von Forschungsüberblicken, die rein literaturbasiert vorgehen und keinen Datensatz im engeren Sinn erzeugen (S. 189). Die systematische Literaturrecherche der vorliegenden Studie folgt der zweiten Logik, wobei das zugrundeliegende Korpus über den klassischen Forschungsüberblick hinausgeht, da es neben Fachliteratur auch institutionelle Dokumente, Anforderungsprofile und berufspraktische Beschreibungen sowie weitere Quellengattungen umfasst. Gemeinsam ist allen Quellen jedoch, dass sie keinen selbst erhobenen Datensatz konstituieren und damit kein kodifiziertes Analyseverfahren im empirischen Sinn erfordern; die Auswertung erfolgt stattdessen nach dem Verfahren der deskriptiven Synthese nach Fink (2014), das im Folgenden beschrieben wird.

Fink (2014, S. 188, 199) charakterisiert die deskriptive Synthese als geeigneten Zugang für methodisch heterogene Quellenkorpora, deren Befunde sich keiner einheitlichen statistischen Aggregation zugänglich zeigen, eine Bedingung, die das vorliegende Korpus ohne Vorbehalt erfüllt. Die Synthese verdichtet den für die Forschungsfrage relevanten Wissensbestand zum Handlungsfeld Diplomatie und seiner sprachlichen Dimension, macht transparent, wo das Korpus methodisch an seine Grenzen stößt, und begründet darauf aufbauend die Notwendigkeit der ergänzenden Expert:inneninterviews. In jedem Themenfeld wiederkehrend, gliedert sich das Analysemuster in Konvergenzen, also quellenseitig belegten Befunden, Divergenzen, in denen Quellen das Feld unterschiedlich akzentuieren oder zueinander in Spannung treten, sowie Forschungslücken, die im Korpus nicht oder nur unzureichend abgedeckt sind und nach Fink (2014, S. 190–191) jene Erkenntnisdesiderate konstituieren, an die die Expert:inneninterviews anknüpfen können. Die Darstellung ist themenfeldbezogen organisiert und folgt dem Strukturierungsrahmen aus Kapitel 3.4.1.

Mit dem zweiten Auswertungsstrang verhält es sich grundlegend anders, da hier mit den transkribierten Expert:inneninterviews ein selbst erhobener Datensatz nach Döring (2023, S. 193) vorliegt, der ein eigenes, kodifiziertes Auswertungsverfahren erfordert.

Für die Auswertung der Interviewdaten wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) eingesetzt. Dieses Verfahren gehört zu den am weitesten verbreiteten Methoden der qualitativen Datenanalyse in den Sozial- und Humanwissenschaften und zeichnet sich durch ein systematisches, regelgeleitetes Vorge-

hen aus, das die Nachvollziehbarkeit der Analyse sicherstellt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 129). In der fremdsprachendidaktischen Forschung wird die qualitative Inhaltsanalyse als ein Verfahren beschrieben, „das kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht und auswertet.“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 277). Sie eignet sich für Untersuchungen, die auf die interpretative Erschließung vielschichtiger Datensätze gerichtet sind, wie dies bei der vorliegenden Sprachbedarfsanalyse der Fall ist.

Die Wahl dieses Verfahrens ergibt sich aus zwei Überlegungen. Zum einen ermöglicht die inhaltlich strukturierende Analyse sowohl die thematische Gliederung des Materials als auch die Offenheit für neue, aus den Daten hervorgehende Aspekte (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 129–130). Zum anderen ist das Verfahren mit der in Kapitel 3.2 begründeten Triangulationslogik vereinbar. Da die Interviewergebnisse als unabhängige Ergebnismenge mit den Befunden der Literaturrecherche verglichen werden sollen, ist ein Auswertungsverfahren erforderlich, das die Perspektive der Lehrenden eigenständig erfasst, ohne sie durch vorab festgelegte Kategorien aus der Literaturrecherche zu lenken. Aus diesem Grund werden die Kategorien in der vorliegenden Studie induktiv am Material gebildet. Im Unterschied zur deduktiven Vorgehensweise, bei der Kategorien vorab auf der Grundlage einer Theorie oder eines Leitfadens festgelegt werden, entstehen die Kategorien bei der induktiven Bildung erst im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 90). Die Entscheidung für eine rein induktive Kategorienbildung ist in der vorliegenden Arbeit methodisch begründet und nicht mit dem Anspruch verbunden, ohne jedes Vorwissen an das Material heranzutreten. Wie Kuckartz und Rädiker (2024, S. 90) betonen, spielen bei der Bildung von Kategorien am Material immer auch vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände der Forschenden eine Rolle. Entscheidend ist in diesem Kontext jedoch, dass die Kategorien nicht als deduktive Vorgaben aus der Literaturrecherche übernommen werden, damit die Interviewbefunde in der späteren Triangulation als eigenständige Perspektive fungieren können.

Das konkrete Vorgehen folgt dem Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, wie es Kuckartz und Rädiker (2024, S. 132–155) beschreiben. Der Analyseprozess gliedert sich in mehrere aufeinander aufbauende Phasen:

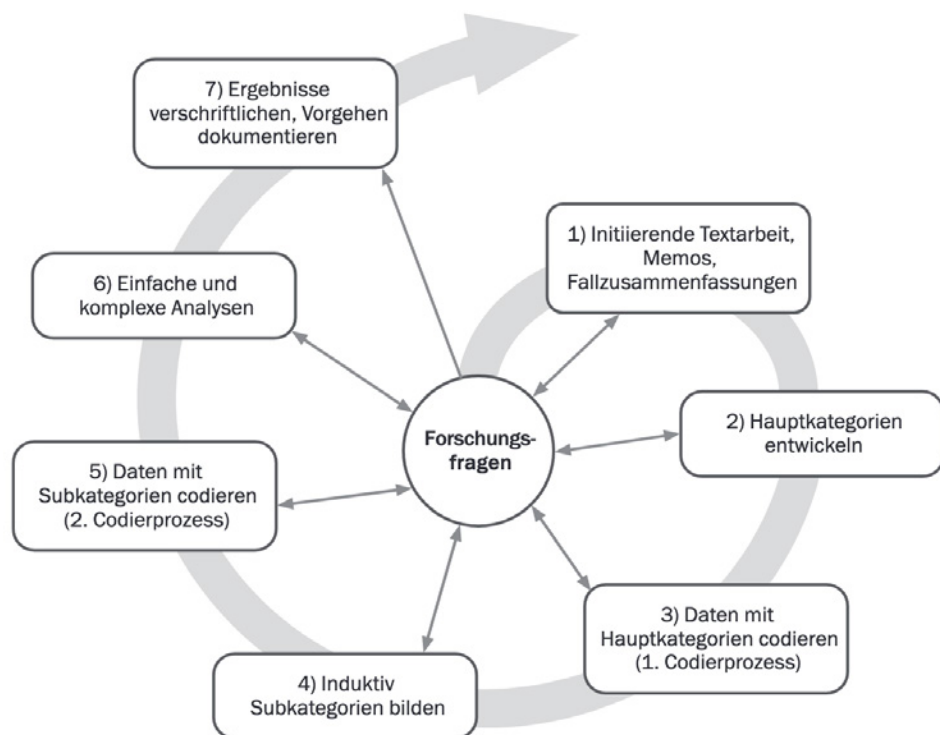


Abbildung 3 Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 132).

In der ersten Phase erfolgt die initiierende Textarbeit. Die Transkripte werden sorgfältig gelesen, wichtige Passagen markiert und erste Eindrücke in Form von Memos festgehalten. Kuckartz und Rädiker (2024, S. 119–124) heben die Bedeutung dieses Schritts hervor, da er die Grundlage für ein vertieftes Verständnis des Materials bildet und erste analytische Ideen generiert. Ergänzend können Fallzusammenfassungen erstellt werden, die die zentralen Aussagen jedes Interviews komprimiert wiedergeben (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 124).

In der zweiten Phase werden die Hauptkategorien am Material entwickelt. Da in dieser Studie induktiv vorgegangen wird, ergeben sich die Kategorien aus den Themen und Inhalten, die die Befragten selbst einbringen. Die Kategorienbildung orientiert sich an der von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 90–94) formulierten Leitlinie für die induktive Kategorienbildung. Diese umfasst sechs Stationen, die auch zirkulär durchlaufen werden können. Zunächst wird das Ziel der Kategorienbildung auf Grundlage der Forschungsfrage festgelegt. Anschließend werden die angestrebte Kategorienart und das Abstraktionsniveau festgelegt. Nach einer vertieften Beschäftigung mit den Daten werden Katego-

rien vorgeschlagen, geordnet und systematisiert. Abschließend werden die Kategorien definiert und durch „Ankerbeispiele“ aus dem Material illustriert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 90–94). Was in der Terminologie von Mayring (2022, S. 97) als „Ankerbeispiel“ bezeichnet wird, also ein exemplarisches Textzitat zur Veranschaulichung einer Kategorie, findet sich bei Kuckartz und Rädiker (2024, S. 138) in der Formulierung, Kategoriendefinitionen seien „durch Zitate aus dem Material“ zu illustrieren. Beide Begriffe bzw. Formulierungen verweisen auf denselben methodischen Anspruch, nämlich die empirische Rückbindung jeder Kategorie an das erhobene Material. So wird im Sinne einer begrifflichen Simplifizierung in weiterer Folge von Ankerbeispielen die Rede sein.

In der dritten Phase wird das gesamte Material mit den entwickelten Hauptkategorien codiert. Jede relevante Textstelle wird einer oder mehreren Kategorien zugeordnet, wobei die Codierung in MAXQDA durchgeführt wird. Das Ergebnis dieses Schritts ist eine vollständige Zuordnung des Materials zu den Kategorien.

In der vierten Phase werden die Hauptkategorien ausdifferenziert, indem für die zentralen Kategorien Subkategorien am Material gebildet werden. Kuckartz und Rädiker (2024, S. 138) beschreiben diesen Schritt als einen wesentlichen Bestandteil der inhaltlich strukturierenden Analyse. Die mit einer Hauptkategorie codierten Textstellen werden zusammengestellt und daraufhin gesichtet, welche inhaltlichen Differenzierungen sich aus dem Material ableiten lassen. Die Subkategorien werden definiert und durch Zitate aus den Interviews belegt, welche als Ankerbeispiele dienen.

In der fünften Phase wird das Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erneut codiert. Dieser zweite Codierdurchgang dient dazu, die Zuordnungen zu überprüfen und sicherzustellen, dass die Subkategorien trennscharf und konsistent angewendet werden. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 142–143)

In der sechsten und abschließenden siebten Phase erfolgt die kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung. Die codierten Textstellen werden entlang der Kategorien und Subkategorien zusammengestellt, verglichen und interpretiert. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an der Struktur des Kategoriensystems und wird durch Originalzitate aus den Interviews gestützt. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 147–148; 154–156) Durch den Vergleich der Aussagen verschiedener Befragter lassen sich Übereinstimmungen, Unterschiede und Ergänzungen zwischen den Perspektiven der Lehrenden herausarbeiten. Die vollständige Themenmatrix, die für jede Kategorie und Subkategorie eine fallbezogene Zusammenfassung in eigenen Worten sowie wörtliche Ankerbeispiele mit Positionsbelegen versammelt, wird im Anhang dokumentiert, um die intersubjektive Nachvoll-

ziehbarkeit der Analyse gemäß dem in Kapitel 3.3 formulierten Anspruch zu gewährleisten.

3.7 Induktives Kategoriensystem

Bevor die Interviewbefunde im Analyseteil entlang ihrer thematischen Ordnung entfaltet werden, ist jenes Kategoriensystem auszuweisen, das aus dem in Kapitel 3.6 beschriebenen Codierprozess hervorgegangen ist. Kuckartz und Rädiker (2024, S. 156) halten fest, dass ein entwickeltes Kategoriensystem im Sinne der Nachvollziehbarkeit nicht vorenthalten werden sollte, weshalb seine Grundstruktur an dieser Stelle dargestellt und in vollständiger Fassung im Anhang als Themenmatrix dokumentiert wird.

Im Zuge der rein induktiven Kategorienbildung am Material, deren Stationen sich an der Guideline von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 90–94) orientierten, traten sieben thematische Hauptkategorien hervor, die je nach Ergiebigkeit des Materials in unterschiedlichem Maße durch Subkategorien ausdifferenziert wurden. Maßgeblich für ihre Bildung war, dass sie unabhängig von den sechs Themenfeldern der Literaturrecherche (siehe Kap. 3.4.1) am Interviewmaterial entstanden, womit die für die abschließende Triangulation vorausgesetzte Eigenständigkeit beider Ergebnismengen gewahrt bleibt (siehe Kap. 3.2).

Im Einzelnen handelt es sich um die Kategorien: (1) Studierende der DA, (2) Institutioneller Rahmen, (3) Stellenwert des Deutschen, (4) Profil der DaF-Lehrperson, (5) Unterrichtsgestaltung, (6) Sprachlich-kommunikative Anforderungen und (7) Bedarfe und Entwicklungspotenziale.

Nach ihrer Funktion im Gesamtsystem lassen sich die sieben Hauptkategorien in drei Gruppen ordnen. Eine erste Gruppe umreißt den Kontext, in dem der Deutschunterricht an der DA stattfindet. Hierzu zählt die Kategorie der Studierenden, die deren sprachliche Vorkenntnisse, Mehrsprachigkeit, Zukunftspläne und die an sie gestellten Anforderungen erfasst, ebenso die Kategorie des institutionellen Rahmens, unter der sich Aussagen zu Syllabus, Erwartungshaltung der Institution und zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bündeln, sowie die Kategorie des Stellenwerts des Deutschen, die Deutungen zur Bedeutung der Sprache an der DA und im diplomatischen Handlungsfeld versammelt. Eine zweite Gruppe richtet den Blick auf die handelnden Personen und ihre Praxis. Sie umfasst das Profil der DaF-Lehrperson, unter dem die für diese Tätigkeit als notwendig erachteten Kompetenzen und Haltungen verzeichnet sind, und die Unterrichtsgestaltung, die mit Subkategorien zu Fach-Sprach-Verzahnung, Materialerstellung, didaktischen Strategien und zu den verschiedenen Kursformaten den methodisch-didaktischen Vollzug

abbildet. Den Kern des Systems bildet die dritte, inhaltlich gewichtigste Kategorie der sprachlich-kommunikativen Anforderungen, deren Subkategorien die mündlichen, schriftlichen, rezeptiven, fachsprachlichen, textsortenbezogenen, pragmatischen und grammatischen Dimensionen des erhobenen Anforderungsprofils gliedern. Eine prospektive Schlusskategorie, die Kategorie *Bedarfe und Entwicklungspotenziale*, sammelt schließlich die von den Lehrenden benannten Herausforderungen sowie die wahrgenommenen Bedarfe aufseiten der Studierenden und der Lehrenden.

Zur Systematisierung der Codierungen diene eine Themenmatrix nach dem Muster „Fälle mal Kategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 143–147), in der die mit den jeweiligen Kategorien codierten Textstellen beider Informantinnen zusammengeführt und fallbezogen verdichtet wurden. Diese Matrix bildet den analytischen Ausgangspunkt der kategorienbasierten Auswertung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 148–149) und ergänzt die fallbezogenen Zusammenfassungen um eine vergleichende Spalte, die jede Kategorie daraufhin befragt, ob die Aussagen beider Befragter konvergieren, divergieren oder einander komplementär ergänzen. An dieser dreifachen Unterscheidung orientiert sich die Darstellung in Kapitel 5.

Hinsichtlich des Abstraktionsniveaus bleiben die Kategorien nah an den im Material verhandelten Themen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 90–94), womit sie eine inhaltliche Strukturierung erlauben, ohne die Eigenlogik der Lehrendenaussagen vorschnell zu überformen. Einen umfassenden Überblick über die Hauptkategorien und ihre Subkategorien gibt die Themenmatrix mit den fallbezogenen Zusammenfassungen und Ankerbeispielen je Kategorie, welche im Anhang einsehbar ist.

4. Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche

Die nachfolgenden Unterkapitel (4.1 bis 4.6) präsentieren die Ergebnisse der Literaturrecherche entlang der sechs Themenfelder des Strukturierungsrahmens aus Kapitel 3.4.1 und münden in Kapitel 4.7 in eine konkludierende Synthese. Jedes Themenfeld wird dabei nach dem in Kapitel 3.6 beschriebenen dreischrittigen Analysemuster aufgeschlüsselt: Konvergenzen, Divergenzen und Forschungslücken treten so in ihrer themenfeldbezogenen Spezifik hervor und konstituieren in ihrer Gesamtschau jenen Wissensbestand, der in der abschließenden Triangulation mit den Befunden der Expert:inneninterviews in Beziehung gesetzt wird.

4.1 Kommunikative Handlungsfelder der Diplomatie (TF1)

Wo diplomatisch kommuniziert wird und in welchen Konstellationen sich Akteur:innen begegnen, lässt sich aus dem Quellenkorpus entlang mehrerer Konvergenzen beschreiben. Wie in den Kapiteln 1.2.1 und 1.2.2 der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde, erstreckt sich diplomatische Kommunikation über ein breites Spektrum von Handlungskontexten, das von der direkten bilateralen Begegnung zweier Staaten bis zu komplexen multilateralen Konferenzarrangierungen mit einer Vielzahl von Akteur:innen reicht. Diese Spannweite spiegelt sich auch in der gesichteten Literatur wider.

Bjola und Kornprobst (2026, S. 101) beschreiben die Bandbreite rhetorischer Haltungen, die Diplomaten:innen in diesen verschiedenen Settings einnehmen können: von einer explizit konfrontativen, auf Durchsetzung abzielenden Kommunikation bis zu einer ausdrücklich kooperationsorientierten, auf Einigung zielenden. Das bilaterale Gespräch unter vier Augen erlaubt dabei andere Register als die öffentliche Konferenzdiplomatie, in der Aussagen an mehrere Adressat:innen gleichzeitig gerichtet sind. Die institutionellen Anforderungsprofile der DACH-Außenministerien bestätigen diese Bandbreite mit ausgewiesenen Handlungsfeldern.

Das österreichische Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten listet für die diplomatische Laufbahn folgende Kernbereiche auf: „Außen- und Europapolitik, Wirtschaft, Kultur, Entwicklungszusammenarbeit und das Rechts- und Konsularwesen. Aber auch Zukunftsthemen, wie Klima- und Umweltdiplomatie oder Cybersicherheit und künstliche Intelligenz, gehören zu[m] Wirkungsfeld.“ (BMEIA, 2026). Das deutsche Auswärtige Amt (kurz: AA) umschreibt das Tätigkeitsspektrum des höheren Auswärtigen Dienstes als reichend „von der Bearbeitung politischer Fragen über Wirtschaftsförderung und Kulturvermittlung bis hin zur protokollarischen Abwicklung von Staatsbesuchen“ (Auswärtiges Amt, 2026). Das schweizerische Eidgenössische De-

partement für auswärtige Angelegenheiten (kurz: EDA) nennt als Handlungsfelder Politik, Wirtschaft, Recht, Kultur, Umweltfragen und konkretisiert dies weiter durch das „Unterstützen von Schweizer Unternehmen im Ausland“ sowie das „Leiten von Projekten in den Bereichen Kultur, Menschenrechte oder Entwicklungszusammenarbeit“ (EDA, 2026).

Eine historisch jüngere Ausdifferenzierung betrifft den digitalen Raum. Das „Sage Handbook of Diplomacy“ (Gilboa, 2016, Kap. 44) führt *Digital Diplomacy* als eigenständige Form ein, die nicht als bloße Verlagerung klassischer Praktiken auf neue Kanäle zu verstehen sei. Dass sich dieses Handlungsfeld inzwischen institutionell verfestigt hat, zeigt ein Interview mit Rainer Breul, Leiter der Redaktion Internet und Soziale Medien des Auswärtigen Amts, das 2019 auf der Website des Bundesministeriums veröffentlicht wurde. Breul beschreibt Twitter³ als ein Medium, das sich „in der diplomatischen Arbeit inzwischen fest etabliert“ habe, und hält fest, dass das Auswärtige Amt auf der Plattform:

eine große Bandbreite an Themen ab[deckt]: von „harten“ politischen Nachrichten über Einblicke in die Arbeit des Auswärtigen Amts und der Auslandsvertretungen bei einem 24-stündigen Twitter-Marathon bis hin zu gemeinsamen Kampagnen mit anderen Außenministerien ist alles dabei. (Auswärtiges Amt, 2019)

Die globale Verbreitung dieses Phänomens dokumentiert die *Twiplomacy-Study 2020* der Kommunikationsfirma Burson Cohn & Wolfe (BCW), in der 1.089 aktive Twitter-Accounts auf Staatsebene analysiert wurden und festgestellt wurde, dass zu diesem Zeitpunkt 98 Prozent aller UN-Mitgliedsstaaten offiziell auf der Plattform vertreten waren (Green, 2022, S. 2, 7).

Inhaltliche Spannungen zwischen den Quellen treten in der Frage zutage, ob diplomatische Kommunikation primär kooperativ verstanden werden kann. So zeigen Zaczynska et al. (2024) empirisch, dass dies keineswegs ausnahmslos der Fall ist. Mit dem UNSCon-Korpus belegen sie, dass Konfliktkommunikation ein eigenständiges Handlungsfeld bildet, in dem Auseinandersetzungen unter Einsatz hochgradig indirekter Mittel routinemäßig ausgetragen werden. Widmer (2018) hebt demgegenüber die kooperative Alltagsdiplomatie hervor, während Schattenberg (2008) den symbolisch-ritualisierten Aspekt der Praxis betont. In dieser Akzentverschiebung wird die Bandbreite diplomatischer Handlungsfelder sichtbar, die von hochkonfliktiver Krisenkommunikation bis zum zeremoniellen Protokoll reicht.

³ Das Interview bezieht sich auf die Plattform Twitter, die seit 2023 in X umbenannt wurde. Inzwischen haben sich neben X weitere Kurznachrichtendienste im diplomatischen Kommunikationsraum etabliert, sodass der Begriff der „Twitter-Diplomatie“ oder „Twi-Diplomacy“ heute als Oberbegriff für plattformübergreifende Mikroblogger-Kommunikation verstanden werden sollte.

Was sich aus dem gesichteten Korpus nicht erschließen lässt, betrifft die didaktische Operationalisierung der dokumentierten Handlungsfelder im DaF-Unterricht der DA Wien. Der Allgemeine Syllabus Deutsch (Diplomatische Akademie Wien, 2025) führt zwar „Register und Kommunikationsmittel in ausgesuchten beruflichen Gesprächssituationen“ als curriculares Element auf, ohne diese Situationen jedoch typologisch zu spezifizieren. Damit bleibt offen, welche Handlungsfelder in der konkreten Lehrpraxis an der DA priorisiert, welche didaktisch ausgewählt und welche ausgespart werden.

Eine zweite Lücke betrifft die regionale Spezifik des deutschsprachigen diplomatischen Handlungsraums, die sich aus dem strukturellen Profil der Studierendenschaft der DA ergibt. Wie Pfusterschmid-Hardtenstein (2008, S. 30) dokumentiert, handelt es sich bei den DaF-Studierenden der DA *per definitionem* um nicht-österreichische Studierende, die aufgrund staatsangehörigkeitsrechtlicher Voraussetzungen für den höheren auswärtigen Dienst in den DACH-Ländern nicht in Frage kommen, wohl aber in beruflichen Kontexten agieren können, in denen die deutsche Sprache als Arbeits- und Kommunikationssprache eine Rolle spielt. Die Anforderungsprofile der DACH-Außenministerien, die eine normierende Funktion des Sprachbedarfs für den höheren auswärtigen Dienst besitzen, sind für diese Gruppe damit nicht unmittelbar einschlägig, da sie Anforderungen an Staatsangehörige der jeweiligen Länder beschreiben, konstituieren jedoch insofern einen unverzichtbaren Referenzrahmen für die vorliegende Argumentation, als sie den einzigen authentischen Bestand sprachlich-kommunikativer Anforderungen im deutschsprachigen diplomatischen Berufsfeld darstellen, der für eine Erschließung des Zielkontexts jener Studierenden zumindest indirekt herangezogen werden kann.

4.2 Text- und Diskursarten in der diplomatischen Praxis (TF2)

Bevor sich das diplomatische Genre-Inventar im Einzelnen erschließen lässt, ist zu klären, entlang welcher Beschreibungsebenen die folgende Darstellung geordnet wird. Wenn Efing und Kiefer (2018, S. 200) die „Text- und Diskursarten (in ihrer Vernetzung)“ als zentralen Erhebungsgegenstand der Sprachbedarfsermittlung benennen, so deutet bereits die Rede von der Vernetzung darauf hin, dass die einzelnen Genres weniger als isolierte Größen, denn als Knotenpunkte eines relationalen Feldes zu begreifen sind. Aus den gesichteten Quellen lassen sich vier Achsen rekonstruieren, an denen sich die nachfolgende Synthese ausrichtet.

Eine erste Differenzierung verläuft entlang der Modalität, also der Scheidung zwischen schriftlichen und mündlichen Formaten, wobei sich das dokumentierte Inventar deutlich auf dem schriftlichen Pol verdichtet. Eine zweite Achse bildet die Verbindlich-

keit, die von rechtlich bindenden Vertragsformen bis zu ausdrücklich unverbindlichen Kommunikationsmitteln reicht (Widmer, 2018, S. 280). Als dritte Ebene tritt die Medialität hinzu, die das etablierte Inventar von seinen digitalen Erweiterungen trennt. Die vierte Achse betrifft die Trägersprache und hebt das anglo-international standardisierte Vokabular von seinen deutschsprachigen Ausprägungen ab. Quer zu diesen Ebenen liegt die funktionale Dimension, insofern jede Text- und Diskursart eine bestimmte Sprachhandlung vollzieht. Diese pragmatische Seite greift das Themenfeld der Fertigkeiten und Sprachhandlungen (Kap. 4.3) eigens auf, weshalb die folgende Darstellung die Genres zunächst in ihrer formalen und medialen Gestalt ordnet.

Die Bezeichnungen diplomatischer Genres tragen ihre Herkunft im Namen. *Aide-mémoire*, *communiqué*, *démarche*, *démenti* oder *protocol* entstammen dem Französischen, das von der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts bis zur Pariser Friedenskonferenz von 1919 die unbestrittene Lingua franca der Diplomatie war und das Lateinische als Vertragssprache verdrängte (Grewe, 1966, S. 807; siehe Kap. 1.2.1 und 1.4.6). Dass diese Terminologie heute mehrsprachig rezipiert und vermittelt wird, illustriert das Lehrbuch „Fachsprache Diplomatie“ von Richter (2019) exemplarisch. Das Werk erschließt die diplomatischen Fachbegriffe dreisprachig in Deutsch, Englisch und Chinesisch und macht damit die transnationale Reichweite des Inventars sichtbar.

Quer durch die gesichteten Quellen verfestigt sich ein stabiles Inventar klassischer diplomatischer Schriftgenres. In „A dictionary of diplomacy“ von Berridge und James (2003) dokumentieren die Autoren in ihrer lexikografischen Systematik, die durch das „Labyrinth“ der Diplomatie führen soll, die wichtigsten Vertreterinnen diplomatischer Textsorten mit ihren Subtypen, etwa das *Aide-mémoire* (S. 7) als nicht-bindende schriftliche Zusammenfassung eines mündlichen Gesprächs, die *Note* (S. 190) als standardisiertes Schriftstück im Verkehr zwischen Botschaft und Außenministerium (mit den Subtypen *formal note*, *third-person note* und *verbal note*), das *Communiqué* (S. 45) als gemeinsame Verlautbarung nach Konsultationen, die *Démarche* (S. 67) als formelle Initiative gegenüber einer fremden Regierung, das *Démenti* (S. 67) als offizielle Zurückweisung, das *Non-Paper* (S. 188) als bewusst unattribuiertes Sondierungsdokument sowie den *Treaty* (S. 262) und das *Protocol* (S. 217) als völkerrechtlich bindende Vertragsformen. Diese Genre-Liste wird in der deutschsprachigen Berufspraxisbeschreibung bei Widmer (2018, S. 261–283) ähnlich nachvollzogen, mit besonders ausführlichen Beschreibungen der Verbalnote, der Kollektivnote, des Notenaustauschs, des Memorandums und der *Démarche*.

Eine funktionale Differenzierung der Genres ergibt sich nach Widmer (2018, S. 280–281) entlang ihrer Verbindlichkeit. Er stellt dies exemplarisch an der Verbalnote dar, die als „sehr formelles Schriftstück“ gilt, während Memorandum, *Aide-Mémoire* und *Non-Paper* das „Gegenteil [...] bilden, weil eine Regierung sich auf ihren Inhalt nicht offiziell behaften lassen will“ (Widmer, 2018, S. 280). Diese Differenzierung lässt sich aus den Genredefinitionen bei Berridge und James (2003) erweitern. Das Inventar differenziert sich entlang einer Verbindlichkeitsachse, die von rechtlich bindenden Vertragsformen bis zu ausdrücklich unverbindlichen Kommunikationsmitteln reicht. Die Wahl des Genres ist damit selbst ein kommunikativer Akt. Der Wechsel von einem informellen Sondierungsdokument zu einer formellen Note vermag eine Verschärfung der Position zu signalisieren, ohne dass dies einer expliziten Aussprache bedarf.

Im 21. Jahrhundert tritt zum klassischen Genre-Inventar eine digitale Erweiterung. Das Interview mit Rainer Breul (Auswärtiges Amt, 2019) führt den Tweet als eigenständiges diplomatisches Genre ein. Tweets seien, so Breul, „kein Tagebucheintrag, sondern ein Mittel der schnellen, sehr direkten Kommunikation für eine potentiell globale Öffentlichkeit“ (Auswärtiges Amt, 2019). Zugleich eröffne Twitter „auch mal Raum für den humorvollen Austausch“ (Auswärtiges Amt, 2019) und erweitere damit das klassische diplomatische Stilregister um Direktheit und Leichtigkeit. Quantitative Belege liefern dafür die *Twiplomacy-Studies* von Burson Cohn und Wolfe (2018) zitiert nach Green, 2022, S. 2, 7). Im „Sage Handbook of Diplomacy“ (2016) wird überdies die *Digital Diplomacy* wissenschaftlich als eigenständiges Handlungsfeld mit eigenen Genre-Konventionen verankert, was die Ubiquität digitaler Medien unterstreicht (Gilboa, 2016, Kap. 44).

Die Quellen unterscheiden sich in ihrer Einordnung des Verhältnisses zwischen klassischen und digitalen Genres. Die institutionellen Quellen (Auswärtiges Amt, 2019) thematisieren digitale Genres als Innovation, die klassische diplomatische Sprachkonventionen unter Spannung setzen. Gilboa (2016) verortet digitale Diplomatie als eigenständiges Handlungsfeld, in dem soziale Medien neue kommunikative Formen hervorgebracht haben (Gilboa, 2016, S. 540–541). Die korpuslinguistische Quelle Zaczynska et al. (2024) analysiert demgegenüber ausschließlich klassische Diskursarten in Form von UN-Sicherheitsratsreden, ohne digitale Genres in den Blick zu nehmen. Im Forschungsstand sind digitale Genres damit zwar als relevant anerkannt, ihre sprachwissenschaftliche Erschließung im hier zugrunde gelegten Korpus bleibt jedoch lückenhaft. Ein eigenes Untersuchungsfeld, das das Korpus nicht mehr einzuholen vermag, bildet der Kurznachrichtendiskurs von Außenministerien und Politiker:innen auf Plattformen wie X. Dieser Diskurs folgt erkennbar keiner einheitlichen Stilnorm und bewegt sich weit von den klassischen

Konventionen diplomatischer Sprache fort. Dabei treten die in Kapitel 1.3 diskutierten Abgrenzungsprobleme zwischen Diplomatie und Außenpolitik im digitalen Raum besonders scharf zutage, da öffentliche Kurznachrichten diplomatische, innenpolitische und persönliche Kommunikation zunehmend ununterscheidbar vermengen.

Inwiefern die dokumentierte Vielfalt diplomatischer Genres im DaF-Unterricht der DA didaktisch operationalisiert wird, vermag ein auf Literatur und institutionelle Dokumente gestütztes Korpus erwartungsgemäß nicht zu erhellen. Der Allgemeine Syllabus Deutsch (Diplomatische Akademie Wien, 2025) führt zwar „Kommentar und Analyse von Sachtexten und nichtlinearen Texten“ als curriculare Elemente auf, ohne jedoch die diplomatischen Genres im engeren Sinne zu erwähnen. Welche dieser Genres im konkreten Unterricht tatsächlich behandelt werden, bleibt noch zu klären. Eine zweite Lücke betrifft die Rolle des Deutschen als Trägersprache diplomatischer Genres. Die englischsprachigen Quellen (Berridge & James, 2003; Constantinou et al., 2016; Bjola & Kornprobst, 2026) beschreiben die Genres in ihrer anglo-internationalen Standardform, die deutschsprachigen Quellen (Widmer, 2018; Richter, 2019) liefern die deutschsprachigen Entsprechungen. Welche Spezifika das Deutsche als Sprache diplomatischer Genres aufweist, etwa hinsichtlich österreichischer Verwaltungsterminologie, plurizentrischer Varianten oder regionaler Diskurskonventionen, bleibt in der Literatur untererschlossen.

4.3 Sprachliche Kompetenzen und Handlungen in der diplomatischen Praxis (TF3)

Nachdem das vorangehende Themenfeld die Formen in den Vordergrund gerückt hat, in denen diplomatisch kommuniziert wird, wendet sich der folgende Abschnitt den Tätigkeiten zu, die in diesen Formen sprachlich zu bewältigen sind. Efing und Kiefer (2018, S. 200) führen „prototypische Sprechakte und kommunikative Muster“ als eine Erhebungsdimension der Sprachbedarfsermittlung an, worunter sich für das Handlungsfeld Diplomatie weniger ein abgeschlossener Katalog einzelner Fertigkeiten fassen lässt als eine Reihe wiederkehrender Anforderungen, wie sie vor allem die Berufsprofile, Prüfungsformate und Curricula der einschlägigen Institutionen dokumentieren. Aus diesen Quellen treten drei produktive Grundoperationen hervor, das Verhandeln, das Verfassen von Texten und das mündliche Performieren, die sich über die DACH-Außenministerien, den Europäischen Auswärtigen Dienst und die DA hinweg wiederfinden. Hinzu tritt Mehrsprachigkeit als querliegende Voraussetzung.

Die Verhandlungskompetenz wird über alle Quellen hinweg als zentrale Sprachhandlung ausgewiesen. Die Tasks-Typologie von Bjola und Kornprobst (2026, Kap. 6) entfal-

tet die Verhandlung als eigenständigen kommunikativen Modus, der von der bilateralen Konsultation bis zur multilateralen Konferenzdiplomatie reicht. Diese theoretische Setzung deckt sich mit den institutionellen Anforderungsprofilen. Das EDA (2026) formuliert „Verhandlungsgeschick auf dem internationalen Parkett“ als persönliche Kernkompetenz für die diplomatische Laufbahn. Das Auswärtige Amt (2026) nennt im Anforderungsprofil des höheren Auswärtigen Dienstes die Fähigkeit, Positionen zu vertreten und zu kommunizieren, sowohl nach innen als auch nach außen. Der Europäische Auswärtige Dienst (kurz: EEAS) verlangt in seinen Stellenprofilen „the ability to communicate clearly on complex issues“. Pfusterschmid-Hardtenstein (2008, S. 50) dokumentiert die curriculare Verankerung dieser Anforderung an der DA Wien mit dem Hinweis auf „the ability to prepare and successfully conduct negotiations“.

Eine zweite wiederkehrende Linie betrifft die *Drafting*-Kompetenz als schriftlich-produktive Schlüsselfertigkeit, welche die Konzeption, Strukturierung und Formulierung verschiedenster Textsorten umfasst. Der EEAS (2026) operationalisiert in diversen Stellenausschreibungen diese durch die Forderung nach „strong drafting and analytical skills“ sowie der „ability to draft and review documents at the political level“ und „reporting skills“. Widmer (2018) beschreibt aus berufspraktischer Perspektive die Textproduktion als Kernpraxis des diplomatischen Alltags und betont, dass sich die „sprachliche Meisterschaft eines Diplomaten“ in der Fähigkeit zeige, „sich sprachlich den unterschiedlichen Textsorten anzupassen“ (Widmer, 2018, S. 273), was die Beherrschung strenger Formenkonventionen ebenso voraussetzt wie stilistische Präzision und fachterminologische Sicherheit, welche wiederum für diverse Genres mobilisiert werden müssen. Auch die DACH-Außenministerien konvergieren in dieser Hinsicht. Im Auswahlverfahren für den höheren auswärtigen Dienst des BMEIA, auch *A-Préalable* genannt, müssen Anwärt:innen des diplomatischen Corps ihre schriftliche Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit durch eine „Klausurarbeit über ein relevantes Thema aus dem Aufgabenbereich des BMEIA“ unter Beweis stellen (BMEIA, 2026). Beispielsweise musste zum Oktobertermin 2023 argumentiert werden, warum der russische Angriffskrieg auf die Ukraine zwar ein „Krieg in Europa“, aber kein „europäischer Krieg“ sei (BMEIA, 2026).

Eine dritte Konvergenz bezieht sich auf die mündliche Performanz unter Prüfungsbedingungen. Das deutsche Auswärtige Amt (2026) verwendet das Plädoyer und das Rollenspiel als Prüfungsformate, die strukturierte mündliche Performanz mit begrenzter Vorbereitungszeit und in simulierten diplomatischen Settings prüfen. Das BMEIA (2026) schließt im Rahmen des A-Préalable ein Assessment Center sowie eine mündliche kommissionelle Prüfung ein, in der neben den mündlichen Sprachkenntnissen auch die fach-

liche und persönliche Eignung für den diplomatischen Dienst bewertet wird. Dass mündliche Performanz als eigenständige Kompetenz verstanden wird, zeigt sich auch curricular: Der Diplomlehrgang der DA Wien trainiert Rhetorik sowie, Präsentations- und Verhandlungstechniken als explizite praktische Fertigkeiten (Diplomatische Akademie Wien, 2026). Bjola und Kornprobst (2026, Kap. 6) bestätigen die Bedeutung mündlicher Performanz in ihrer Beschreibung interner und externer diplomatischer Kommunikation als alltäglich praktizierter und funktional differenzierter Modi.

Schließlich verlangen alle institutionellen Anforderungsprofile Mehrsprachigkeit, wobei die konkreten Sprachanforderungen je nach Institution variieren. Das BMEIA (2026) verlangt sehr gute Deutsch- und Englischkenntnisse sowie eine weitere Fremdsprache und zumindest rezeptive Kenntnisse der französischen Sprache. Das deutsche Auswärtige Amt (2026) setzt Deutsch als Erstsprache oder erstsprachenähnlich plus sehr gute Englischkenntnisse voraus. Das EDA (2026) bildet mit der Anforderung zweier Schweizer Amtssprachen plus einer weiteren Sprache die anspruchsvollste nationale Variante. Das EEAS (2026) verlangt zwei EU-Amtssprachen sowie positionsspezifische weitere Sprachen. Pfusterschmid-Hardtenstein (2008, S. 30) dokumentiert die curriculare Verankerung dieses mehrsprachigen Anspruchs an der DA Wien mit dem Hinweis auf die obligatorische Sprachausbildung in drei Fremdsprachen.

Eine inhaltliche Akzentverschiebung tritt im Bereich der rezeptiven Komponente diplomatischer Sprachverwendung auf. Zaczynska et al. (2024, S. 8175) dokumentieren mit einem *Gunning-Fog-Wert*⁴ von 16,47 für das UNSCon-Korpus gegenüber einem Vergleichswert von 10,1 für Wikipedia-Texte die quantifizierbare Komplexität diplomatischer Texte. Diese rezeptive Belastung wird in den institutionellen Anforderungsprofilen weniger explizit thematisiert, sie ist jedoch implizite Voraussetzung jeder produktiven Sprachhandlung. Rezeptive sowie produktive Sprachkompetenz ist in den DaF-Kursen „Fachdeutsch“ an der Diplomatischen Akademie Wien dem Allgemeinen Syllabus Deutsch (Diplomatische Akademie Wien, 2025) zufolge in einer Form verankert, die eine breite Palette an Fertigkeiten abdeckt, hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der jeweiligen Fertigkeiten jedoch Anlass zu Nachfragen in den Expert:inneninterviews gibt:

Erweiterung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten anhand von authentischen und aktuellen Materialien (Textsortenvielfalt: inklusive Audiotexte, audiovisuelle und visuelle Texte), aktuelle Themen mit Bezug zur „Fachsprache Deutsch“ in den Bereichen:

- Stilsichere und variable Meinungsäußerung im schriftlichen und mündlichen Ausdruck
- Stellungnahme und Argumentation im schriftlichen und mündlichen Ausdruck
- Diskussion im akademischen und kulturellen Kontext
- Gesprächsmoderation

⁴ Der Gunning-Fog-Index schätzt, wie viele Jahre formaler Bildung zum Textverstehen notwendig sind. Er berechnet sich aus der durchschnittlichen Satzlänge und dem Anteil mehrsilbiger Wörter. Ein Wert von 16,47 entspricht etwa dem Niveau eines Hochschulabschlusses.

- Register und Kommunikationsmittel in ausgesuchten beruflichen Gesprächssituationen
 - Kommentar und Analyse von Sachtexten und nichtlinearen Texten (Diagramme etc.)
 - Lebenslauf und Bewerbung
 - Grundwissen zur Plurizentrik der deutschen Sprache mit Schwerpunktsetzung auf das österreichische Deutsch in berufsrelevanten Themenbereichen
- (Diplomatische Akademie Wien, 2025)

Inwieweit die zitierten curricularen Schwerpunkte in ihrer konkreten unterrichtspraktischen Umsetzung tatsächlich jenen rezeptiven und produktiven Anforderungen entsprechen, die der diplomatische Dienst an seine Akteur:innen stellt, lässt sich einem auf Ordnungsmittel und Sekundärliteratur gestützten Korpus methodisch nicht entnehmen und verbleibt damit im Erhebungsbereich der Expert:inneninterviews.

4.4 Register, Stilmerkmale und Pragmatik diplomatischer Kommunikation (TF4)

Was die Sprache der Diplomatie von anderen institutionalisierten Sprachvarietäten unterscheidet, sind ihre pragmatischen und stilistischen Eigenheiten. Im Korpus zeichnen sich dazu mehrere ineinandergreifende Merkmale ab, die von abschwächenden Ausdrucksformen über systematische Indirektheit bis zu konstruktiver Ambiguität reichen.

Die abschwächende Ausdrucksweise gehört zu den am häufigsten beschriebenen Stilmerkmalen. Jener Stil wird nach Grewe (1966) im Anschluss an Nicolson (1947, zitiert nach Grewe, 1966, S. 813) als „höflich und gemäßigt“ mit „eigentümlich verschlüsselter Andeutung der eigenen Absichten und Reaktionen“ bezeichnet. Richter (2019, S. 22–23) bestätigt diese Charakterisierung und beschreibt die diplomatische Sprache durch die Merkmale „Euphemismus, unausgesprochene implizite Mitteilung („Implizität“), Unbestimmtheit und Deutungsvielfalt“ (Richter, 2019, S. 23). Wie sich diese stilistische Disposition konkret realisiert, lässt sich an Umformulierungen veranschaulichen, die Richter (2019) anführt. So wird die direkte Aussage „Die Gespräche haben keine Einigung erzielt“ durch die abschwächende Variante „In den Gesprächen wurden die unterschiedlichen Standpunkte in großer Offenheit erörtert“ ersetzt (Richter, 2019, S. 24).

Indirektheit als pragmatisches Kernmerkmal diplomatischer Sprache zeigt sich nach Oglesby (2016, S. 243) in einer grundsätzlich auf Konfliktvermeidung ausgerichteten Kommunikation, die die Autorin anhand des Begriffspaares „stage voice“ und „clubhouse voice“ (S. 245) weiter differenziert, wobei erstere die öffentlich-zeremonielle, letztere die intern-pragmatische Sprachebene bezeichnet. Was öffentlich gesagt wird, entspricht nicht notwendigerweise dem, was eigentlich gemeint ist. Diese Beobachtung wird in der frankoromanistischen Diplomatiesprachenforschung durch Constanze Villar (2006) sprachakttheoretisch fundiert. Villar (2006, S. 94–97) rezipiert dabei Gloyer (1973) zur mittel-

niederdeutschen Diplomat:innensprache, dessen Ausgangshypothese lautet: „Indirekte Redeweise ist ja gerade ein Merkmal der Diplomatensprache“ (Gloyer, 1973, S. 47, zitiert nach Villar, 2006, S. 95). Villar (2006) schlussfolgert u. a. unter Rückgriff auf John R. Searle:

Dès lors, l'unité d'analyse n'est pas le mot ou la phrase qui comporteraient des affirmations vraies ou fausses (constatif), mais l'acte de langage [...] dont la séquence n'exprime pas l'action (acte locutoire), mais est action elle-même (acte illocutoire) et qui produit un effet (perlocution). (Villar, 2006, S. 95)

Daraus folgt nach sprechakttheoretischen Überlegungen: Diplomatische Äußerungen entfalten ihre Wirkung nicht im wörtlich Gesagten, sondern im kommunikativen Akt selbst und in dem, was er beim Gegenüber bewirkt. Galindo (2014, S. 68–69) greift dieselbe Unterscheidung im Rahmen einer psycholinguistischen Analyse auf und betont, dass bei indirekten Sprechakten die Absicht des Sprechenden aus dem Kontext erschlossen werden muss. Besonders aufschlussreich ist hier der Hinweis auf das Nicht-Gesagte als eigenständige diplomatische Technik. Was bewusst ausgelassen wird, kann wirken wie eine Aussage, und bleibt dennoch dementierbar. (Galindo, 2014, S. 84–85) Diese Kompetenz, indirekte Äußerungen sowohl zu produzieren als auch zu entschlüsseln, stellt damit eine eigenständige sprachliche Anforderung im diplomatischen Handlungsfeld dar.

Die theoretisch postulierte Implizitheit wird durch aktuelle korpuslinguistische Untersuchungen am UN-Sicherheitsrat bestätigt, die den handlungsfeldspezifischen Sprachgebrauch als hochgradig komplex und in verschiedenen Dimensionen implizit charakterisieren. Die Schwierigkeit der automatischen Konfliktdetektion in Zaczynska et al. (2024, S. 8175–8180) untermauert empirisch die erhebliche rezeptive Belastung beim Aufschlüsseln dieser indirekten Sprechakte.

Indirektheit und Mehrdeutigkeit sind dabei keine voneinander unabhängigen Phänomene. Villar (2006, S. 188–189, im Anschluss an Robert Jervis, 1989) beschreibt zwei zentrale Manifestationen dieser Mehrdeutigkeit. Der „ballon d'essai“ (dt. Versuchsballon) bezeichnet eine vorsichtige Sondierungsäußerung zu Beginn von Verhandlungen, deren Status zwischen Information und Nicht-Information bewusst offengehalten wird (siehe Kap. 1.4.1). Reagiert die Gegenseite ablehnend, kann der/die Sender:in die Äußerung als bloßes „Rauschen“ deklarieren, das nie als Angebot gemeint war. Reagiert man zustimmend, wird die Äußerung durch eine weitere Botschaft als Information bestätigt. Die Strategie folgt der Maxime „so vieldeutig wie möglich, so klar wie nötig“ (Villar, 2006, S. 190; Zitat übersetzt aus dem Französischen). Der „malentendu“ (dt. Missverständnis) hingegen beschreibt das vorgespielte Missverständnis, das den Spielraum bewahrt, eine Position bei Bedarf zu dementieren oder umzudeuten. Beide Formen teilen die Funktion,

Verhandlungspositionen offenzuhalten und dem/der Sender:in die Möglichkeit zu erhalten, sich nicht endgültig festzulegen. Diese Funktionslogik wird durch Galindo (2014) bestätigt. Er hält fest, dass konstruktive Ambiguität im diplomatischen Sprachgebrauch keinen Mangel an Präzision darstellt, ihr vorrangiges Ziel vielmehr die Schaffung von Handlungsspielraum ist. Sie erlaubt divergierende Positionen in einem gemeinsamen Text unterzubringen und Einigungen zu ermöglichen, die bei vollständiger Eindeutigkeit nicht zustande kämen. (Galindo, 2014, S. 84)

Quantifizierbar wird die Sprache der Diplomatie in ihrer lexikalischen und syntaktischen Komplexität, wie Zaczynska et al. (2024, S. 8175) mit dem bereits zitierten Gunning-Fog-Wert in Kapitel 4.3 von 16,47 für das UNSCon-Korpus dokumentieren, der gegenüber dem Vergleichswert von 10,1 für Wikipedia-Texte deutlich erhöht ist. Auf syntaktischer Ebene konkretisiert sich diese Komplexität in der zweckmäßigen Verwendung von Passivkonstruktionen und Referenzen in der dritten Person, durch die Kritik und Widerspruch hochgradig implizit formuliert werden (Zaczynska et al., 2024, S. 8173). Wie implizit diese Konfliktartikulation ausfallen kann, illustriert ein Korpusbeispiel aus der Krim-Debatte von 2014, in dem die litauische Delegation durch die Formulierung „the external anti-Ukrainian and anti-Western propaganda machine is in full swing“ (Zaczynska et al., 2024, S. 8173) einen Konflikt markiert, ohne den verantwortlichen Akteur, nämlich Russland, namentlich zu nennen. Diese Komplexität manifestiert sich darüber hinaus auf der Wortebene, wenn Diplomat:innen Formulierungen wie „Überprüfung der bisherigen Haltung“ oder „ernste Folgen“ einsetzen, deren Bedeutungsspielraum durch den Verzicht auf festlegende Ausdrücke wie „niemals“ oder „unannehmbar“ bewahrt wird (Grewe, 1966, S. 816). Diese lexikalische Offenheit ist funktional zu verstehen, denn durch sie werden Orientierungspunkte geschaffen, ohne Verhandlungspositionen vorzeitig festzuschreiben. Darin spiegeln sich zwei der drei Funktionen diplomatischer Kommunikation, die nach Bjola und Kornprobst (2026, S. 7) in Kapitel 1.4.2 bestimmt wurden. Die bewusst offen gehaltene Sprache hält Kommunikationskanäle auch unter Spannung aufrecht und sichert damit die Kontinuität des Austauschs, während sie zugleich einen gemeinsamen Handlungsrahmen schafft, der Unvorhersehbarkeit reduziert, ohne die für Einigungen notwendige Mehrdeutigkeit preiszugeben.

In der inhaltlichen Akzentuierung treten Unterschiede entlang der sprachlichen Verankerung der Quellen auf. Die englischsprachige Quellenfamilie (Berridge & James, 2003; Oglesby, 2016; Bjola & Kornprobst, 2026) verankert die Beobachtungen zur Sprache der Diplomatie primär im anglophonen Raum, während die deutsch-, französisch und spanischsprachigen Quellen (Galindo, 2014; Grewe, 1966; Widmer, 2018; Villar, 2006)

jeweils sprachspezifische Realisierungen dokumentieren. Daraus ergibt sich eine implizite Asymmetrie der Forschungslage, in der das Englische als unmarkierter Referenzpunkt fungiert, während andere Sprachen als markierte Varianten erscheinen. Für eine DaF-spezifische Sprachbedarfsanalyse ist diese Beobachtung bedeutsam, weil sie die Notwendigkeit unterstreicht, die Stilmerkmale des Deutschen in der diplomatischen Kommunikation eigenständig zu erschließen bzw. durch umfassende Korpora linguistisch zu untersuchen.

4.5 Themen und Wissensdomänen der Diplomatie (TF5)

Sprachlich-kommunikatives Handeln in der Diplomatie setzt nicht nur die Beherrschung von Genres und Stilmitteln voraus, es erfordert auch ein inhaltliches Hintergrundwissen, das die Akteur:innen in die Lage versetzt, über die Gegenstände des Feldes (sprachlich) angemessen zu handeln. Was Diplomaten wissen müssen, um kompetent zu kommunizieren, lässt sich aus dem Quellenkorpus entlang zweier Wissensdomänen erschließen: einer historisch-politischen Grundlagendimension und einer gegenwartsbezogenen Querschnittsdimension.

Die historisch-politische Wissensdomäne wird im Korpus durch Henry Kissinger (1994) erschlossen. Sein Standardwerk „Diplomacy“ ist kein Handbuch im engeren Sinne, es ist eine historisch-argumentative Einführung in die Logik moderner Staatenwelt, verfasst von einem Praktiker, der zugleich als Theoretiker schreibt. Kissinger (1994, S. 27–28) eröffnet seine Einführung in die Welt der Diplomatie mit folgendem Argument:

The statesman must act on assessments that cannot be proved at the time that he is making them; he will be judged by history on the basis of how wisely he managed the inevitable change and, above all, by how well he preserves the peace. That is why examining how statesmen have dealt with the problem of world order—what worked or failed and why—is not the end of understanding contemporary diplomacy, though it may be its beginning. (Kissinger, 1994, S. 27–28)

Wer als Diplomat:in eine Entscheidung trifft, kann sich nicht auf Gewissheiten stützen, er oder sie muss auf Analogien zurückgreifen, also auf die Frage, wie vergleichbare Konstellationen in der Geschichte bewältigt wurden, was funktioniert hat und was nicht. Das Studium vergangener Weltordnungen ist deshalb bei Kissinger (1994) die einzige verfügbare Vorbereitung auf die Ungewissheit des Handelns in der Gegenwart. (Kissinger, 1994, S. 27) Aus diesem Grund spannt das Buch einen weiten Bogen von der Entstehung des europäischen Staatensystems im 17. Jahrhundert über das Konzert-System des Wiener Kongresses, die Bismarck'sche Bündnispolitik und die zwei Weltkriege bis zur bipolaren Ordnung des Kalten Krieges und der post-bipolaren Gegenwart.

Die Wichtigkeit dieses profunden Wissens über vergangene Weltordnungen betont auch das BMEIA (2026), indem Kissingers „Diplomacy“ explizit als empfohlene Lektüre

für die Vorbereitung auf das A-Préalable ausgewiesen wird, womit das Buch selbst den Status einer institutionell anerkannten Wissensdomäne erhält. Historisch-politisches Wissen ist damit eine unabdingbare Ressource, die diplomatisches Handeln erst ermöglicht.

Zweifelsohne hat sich das Themenspektrum in den vergangenen Jahrzehnten durch eine gegenwartsbezogene Querschnittsdimension erweitert. Das BMEIA (2026) führt Klimadiplomatie und Künstliche Intelligenz als zeitgenössische Wissensdomänen ein, das EEAS (2026) integriert Cybersicherheit und internationale Sicherheitspolitik. Pfusterschmid-Hardenstein (2008, S. 35) dokumentiert, dass die programmatische Erweiterung um neue transnationale Themen an der DA bereits in den 1980er Jahren einsetzte.

Dieses inhaltliche Wissen wird an der DA durch das Studium vermittelt. Ob und in welchem Ausmaß die Sprachausbildung dabei als eigenständiger, dem Studium lediglich begleitender Strang geführt wird oder ob sich in der konkreten Lehrpraxis Formen der inhaltlichen Verzahnung herausbilden, die beide Bereiche in ein produktives Wechselverhältnis setzen, lässt sich einem auf Literatur und Ordnungsmittel gestützten Korpus methodisch nicht entnehmen. Dass die curriculare Rahmung des DaF-Unterrichts an der DA diese Frage anspricht, bestätigt ein Blick in den Allgemeinen Syllabus Deutsch (Diplomatische Akademie Wien, 2025), der zwar „berufsrelevante Themenbereiche“ und „ausgesuchte berufliche Gesprächssituationen“ als inhaltliche Orientierungspunkte ausweist, nicht jedoch die einschlägigen Wissensdomänen spezifiziert oder deren Verhältnis zur fachlichen Ausbildung bestimmt. Konkludierend kann an dieser Stelle abermals auf die Erkenntnismöglichkeit der Expert:inneninterviews verwiesen werden.

4.6 Institutioneller Rahmen der Diplomatischen Akademie Wien (TF6)

Der institutionelle Rahmen, in dem die Ausbildung an der Diplomatischen Akademie Wien stattfindet, lässt sich vor allem aus dem Allgemeinen Syllabus Deutsch (Diplomatische Akademie Wien, 2025), dem Anforderungsprofil des BMEIA (2026) sowie der institutionshistorischen Darstellung von Pfusterschmid-Hardenstein (2008) rekonstruieren, die dieses Themenfeld abdecken.

„[T]he oldest of its kind worldwide“, so wird die DA als älteste Ausbildungseinrichtung ihrer Art weltweit charakterisiert, die auf die Gründung der damaligen Orientalischen Akademie 1754 durch Maria Theresia zurückgeht (Pfusterschmid-Hardenstein, 2008, Klappentext). Die institutionelle Kontinuität von der Orientalischen Akademie über die Konsularakademie (ab 1898) bis zur heutigen Diplomatischen Akademie (ab 1964) und ihre Verselbstständigung 1996 als eigenständige öffentliche Ausbildungsinstitution wird historisch nachgezeichnet. Bestätigt wird diese institutionelle Tiefe durch die Au-

ßenwirkung im BMEIA (2026), das die DA Wien als einschlägige Vorbereitungsinstitution für den höheren auswärtigen Dienst nennt, ohne sie als formale Voraussetzung auszuweisen.

Die institutionelle Anbindung an das österreichische Außenministerium und an internationale Organisationen mit Sitz in Wien begünstigt zudem die Funktionalität der Akademie, wie Pfusterschmid-Hardtenstein (2008) beschreibt. Die curricular eingebettete Praxisnähe zu den Wiener internationalen Organisationen IAEA, UNIDO, OSZE und OPEC, ergänzt um Exkursionen zur EU in Brüssel, zu den internationalen Organisationen in Genf und zum Europarat in Straßburg, runden das Ausbildungsprofil ab (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 50). In dieser Konstellation, die zwischen Außenministerium, Universität und internationalen Organisationen verortet ist, bildet sich der spezifische Rahmen der DaF-Sprachausbildung heraus.

Dass Deutsch an der DA für nicht-österreichische Studierende obligatorisch ist, ergibt sich aus einer historischen Setzung aus dem Jahr 1964. Die Sprachausbildung wurde damals so angelegt, dass deutschsprachige Studierende Englisch, Französisch und eine optionale Fremdsprache belegten, während nicht-deutschsprachige verbindlich Englisch, Französisch und Deutsch absolvierten (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 30). Strukturell bedeutet dies, dass die DaF-Studierenden der DA per definitionem Nicht-Österreicher:innen bzw. zu Beginn der Ausbildung nicht deutschsprachig sind. Heute bestätigt die DA dieses dreisprachige Pflichtprogramm und weist Deutsch, Englisch und Französisch als die drei obligatorischen Arbeitssprachen aus, wobei dem Deutschen aufgrund des Standorts Wien sowie des kulturellen und gesellschaftlichen Angebots ein besonderer Stellenwert zukommt (Diplomatische Akademie Wien, 2026). So ist: „Die Vermittlung der deutschen Sprache, auch in ihrer österreichischen Varietät, [...] eine der Aufgaben der Sprachausbildung an der Diplomatischen Akademie Wien.“ (Diplomatische Akademie Wien, 2026).

Dass diese Verankerung des Deutschen nicht unangefochten blieb, zeigen Reformversuche aus der Mitte der 1970er Jahre. Im Zuge eines neuen Gesetzgebungsverfahrens, das sich nach Pfusterschmid-Hardtenstein (2008, S. 35) vornehmlich auf administrative Details konzentrieren sollte, war unter anderem eine vollständige Anglisierung des Unterrichts vorgesehen. Warum genau diese Reform hin zu einem monolingualen Unterricht verfolgt wurde, lässt die Quelle offen. Festgehalten ist, dass die Idee schließlich fallen gelassen wurde, weil es nicht im Interesse Österreichs gewesen wäre, „to attract foreign students to Vienna without equipping them with at least a working knowledge of German for their future occupations“ (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 35). Diese Begrün-

dung markiert die institutionelle Selbstverpflichtung der DA zur Vermittlung des Deutschen als professionell relevante Arbeitssprache und verleiht dem DaF-Unterricht an der DA eine Legitimation, die über curriculare Konvention hinausgeht.

Was das Korpus nicht leisten kann, ist die didaktische Innensicht auf dieses curriculare Gerüst. Dass die Sprachausbildung an der DA über die enge Sprachvermittlung hinausweist und Themen wie Kulturpolitik, Spieltheorie oder Konferenzsimulationen einschließt, lässt sich dokumentieren (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 30).

Wie die Lehrenden die selbstgesteckten Ziele der DA in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen, welche Materialien und Methoden sie einsetzen und wie sie die Anforderungen des diplomatischen Handlungsfeldes in didaktische Entscheidungen übersetzen, bleibt aus der Literaturrecherche unzugänglich. Eng damit verbunden ist die Frage nach der professionellen Selbstverortung der DaF-Lehrenden: Wie grenzen sie ihre Tätigkeit gegenüber DaF-Unterricht an anderen Institutionen ab, und welche spezifischen Kompetenzen verbinden sie mit ihrer Arbeit an einer derart spezialisierten Ausbildungseinrichtung? Schließlich lässt sich aus dem Korpus nicht erschließen, in welche beruflichen Felder die DaF-Studierenden nach dem Studium tatsächlich einmünden und welche sprachlichen Anforderungen die Lehrenden daraus für ihre Unterrichtsplanung ableiten. All diese Aspekte sind der anschließenden Perspektive der Expert:inneninterviews vorbehalten.

4.7 Synthese

Liest man die sechs Themenfelder weniger als voneinander getrennte Bestände denn als Stimmen, die sich demselben Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen nähern, so verdichtet sich der Ertrag der Literaturrecherche zu einem zusammenhängenden Bild sprachlich-kommunikativer Anforderungen. Die nachstehende Zusammenführung folgt dem Verständnis einer deskriptiven Synthese, die Ähnlichkeiten und Spannungen in den Zielsetzungen, Befunden und Reichweiten der gesichteten Quellen abwägt und ihre Geltung aus der Qualität eben dieser Quellen bezieht (Fink, 2014, S. 199). Vier inhaltliche Linien treten dabei hervor, die vom übergreifenden Funktionsprinzip sprachlich-kommunikativen Handelns in der Diplomatie über dessen operative Realisierung und die besondere Stellung des Deutschen bis zur Reichweite des herangezogenen Korpus führen.

Am dichtesten belegt und über die Quellenfamilien hinweg am stabilsten erweist sich die Beobachtung, dass sprachlich-kommunikatives Handeln in der Diplomatie seine Wirkung weniger im wörtlich Gesagten als im kommunikativen Vollzug entfaltet. Was die Stilistik und Pragmatik des Feldes (Kap. 4.4) als abschwächende, implizite und bewusst mehrdeutige Ausdrucksweise beschreibt, kehrt in den übrigen Themenfeldern als deren

funktionale Grundierung wieder. Richter (2019, S. 23) bündelt die kennzeichnenden Merkmale unter Euphemismus, Implizität und Deutungsvielfalt, während Oglesby (2016, S. 245) mit der Scheidung einer öffentlich-zeremoniellen von einer intern-pragmatischen Sprachebene zeigt, dass das öffentlich Geäußerte und das eigentlich Gemeinte auseinander treten können. Villar (2006) fundiert diese Indirektheit sprechakttheoretisch und bringt sie auf die Maxime „so vieldeutig wie möglich, so klar wie nötig“ (Villar, 2006, S. 190; aus dem Französischen übersetzt), während Galindo (2014, S. 84) jene „konstruktive Ambiguität“ als Verfahren der Spielraumsicherung begreift, das divergierende Positionen in einem gemeinsamen Text unterzubringen vermag und Einigungen ermöglicht, die bei vollständiger terminologischer Eindeutigkeit nicht zustande kämen. Dass ein Kommunikationsbereich mit ausgeprägtem Fachvokabular ausgerechnet auf der pragmatischen Ebene fachsprachliche Eindeutigkeitsnormen unterläuft, gehört zu den aufschlussreichen Befunden dieser Untersuchung (siehe Kap. 1.4.4). Dieses Prinzip bleibt dabei kein theoretisches Postulat – die korpuslinguistische Evidenz aus dem UN-Sicherheitsrat bestätigt es empirisch, wo Konflikte mittels Passivkonstruktionen und Referenzen in der dritten Person hochgradig implizit markiert werden (Zaczynska et al., 2024, S. 8173). In den Handlungsfeldern (Kap. 4.1) wird derselbe Mechanismus als routinemäßig indirekt ausgetragene Konfliktkommunikation greifbar, in den Text- und Diskursarten (Kap. 4.2) als abgestufte Verbindlichkeit, in der bereits die Wahl eines Genres zum kommunikativen Akt gerät. Die zentrale Anforderung, die sich aus dieser Linie ableiten lässt, ist mithin eine doppelte, insofern indirekte und mehrdeutige Äußerungen sowohl produziert als auch entschlüsselt werden müssen, was eine erhebliche hermeneutische Belastung mit sich bringt, die ihrerseits als eigenständige sprachliche Kompetenzanforderung zu verstehen ist (siehe Kap. 4.3).

Die zweite Linie überführt dieses Funktionsprinzip in konkrete Tätigkeiten. Aus den Berufsprofilen, Prüfungsformaten und institutionellen Programmbeschreibungen treten drei Grundoperationen hervor, das Verhandeln, das Verfassen von Texten und das mündliche Performieren, die über die DACH-Außenministerien, den Europäischen Auswärtigen Dienst und die DA hinweg konvergieren (Kap. 4.3). Erhellend an diesem Befund ist, dass keine dieser Operationen im Korpus isoliert beschrieben wird, da jede an konkrete Genres, Handlungskonstellationen und Wissensbestände gebunden erscheint. Das Verhandeln, von Bjola und Kornprobst (2026, Kap. 6) als eigenständiger kommunikativer Modus entfaltet, situiert sich in den bilateralen wie multilateralen Konstellationen des ersten Themenfeldes (Kap. 4.1). Das Verfassen bindet sich an ein historisch gewachsenes Genre-Inventar, dessen Beherrschung Widmer (2018) zum Kern diplomatischer Könnerei-

schaft erklärt, die sich im Vermögen zeige, „sich sprachlich den unterschiedlichen Textsorten anpassen“ (Widmer, 2018, S. 273), womit die formale, stilistische und terminologische Sicherheit aus den Text- und Diskursarten (Kap. 4.2) unmittelbar angesprochen ist. Das mündliche Performieren schließlich verlangt strukturierte Rede unter Zeitdruck und in simulierten diplomatischen Settings, wie sie Plädoyer, Rollenspiel und Assessment-Formate an der DA institutionell abbilden. Quer zu allen drei Operationen liegt die inhaltliche Voraussetzung eines historisch-politischen wie gegenwartsbezogenen Wissens, ohne das ein kompetentes Handeln über die Gegenstände des Feldes nicht möglich ist (Kap. 4.5). Efinger und Kiefer (2018, S. 200) fassen diese Verschränkung im Rahmen der KAE als Forderung nach dem „notwendige[n] soziokulturelle[n] Wissen in seiner Verbindung zu sprachlichem und fachlichem Wissen“, was die enge Verflechtung von Wissensbestand und sprachlicher Anforderung theoretisch grundiert. Exemplarisch greifbar wird diese Verflechtung an Kissingers historisch-argumentativem Standardwerk „Diplomacy“ (1994), das die Logik moderner Staatenwelt aus der Perspektive eines Praktikers entfaltet und die These vertritt, dass das Studium vergangener Weltordnungen die einzig verfügbare Vorbereitung auf die Ungewissheit gegenwärtigen diplomatischen Handelns sei (Kissinger, 1994, S. 27–28). Dass das österreichische Außenministerium dieses Werk explizit als Vorbereitungslektüre für das Aufnahmeverfahren empfiehlt, macht die institutionelle Anerkennung jenes Wissensbestands sichtbar (BMEIA, 2026; Kap. 4.5).

Eine dritte Linie rückt jene Dimension in den Vordergrund, die für eine Sprachbedarfsanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache tragend ist, denn erst der mehrsprachige Rahmen des diplomatischen Feldes verleiht dem Deutschen seinen spezifischen Stellenwert als zu erlernende Arbeitssprache. Mehrsprachigkeit erweist sich als durchgängige Voraussetzung diplomatischer Tätigkeit, wenngleich die konkreten Sprachanforderungen je nach Institution variieren (Kap. 4.3). Innerhalb dieses mehrsprachigen Anspruchs nimmt das Deutsche an der DA eine doppelt markierte Stellung ein. Institutionell ist es als obligatorische Sprache verankert, deren besonderer Stellenwert sich aus dem Standort Wien begründet (Diplomatische Akademie Wien, 2026; Kap. 4.6). Sprachwissenschaftlich hingegen bleibt das diplomatiespezifische Profil des Deutschen auffallend untererschlossen. Die Beschreibungen von Stil und Pragmatik verankern ihre Beobachtungen vorrangig im anglophonen Raum, sodass das Englische als unmarkierter Referenzpunkt fungiert und die ausgewählten deutsch-, französisch- und spanischsprachigen Realisierungen als markierte Varianten erscheinen (Kap. 4.4). Welche Spezifika das österreichische Deutsch, die Plurizentrik oder regionale Diskurskonventionen für die diplomatische Kommunika-

tion bereithalten, ließ sich mit dem gesichteten Korpus nicht erschließen. Gerahmt wird diese Linie durch die strukturelle Sonderstellung der Studierendenschaft, die als Angehörige anderer Staaten für den höheren auswärtigen Dienst der DACH-Länder nicht in Frage kommt, wohl aber in beruflichen Kontexten agieren wird, in denen das Deutsche als Arbeits- und Kommunikationssprache an Bedeutung gewinnt (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 30; Kap. 4.1).

Die vierte Linie betrifft schließlich die Reichweite des herangezogenen Wissens selbst. Was die Literaturrecherche zu leisten vermochte, ist die Rekonstruktion eines äußeren Anforderungsprofils, das sich aus Berufsbeschreibungen, völkerrechtlich wie linguistisch fundierten Genre- und Stilbeschreibungen sowie institutionellen Ordnungsmitteln speist. Eben dieser Zuschnitt markiert zugleich die Grenze des eigenen Zugriffs. Ein auf publizierte Literatur und institutionelle Dokumente gestütztes Korpus bleibt notwendig auf das Dokumentierte beschränkt und vermag die unterrichtliche Wirklichkeit der DA nicht aus sich heraus zu erschließen. Der Allgemeine Syllabus Deutsch (Diplomatische Akademie Wien, 2025) benennt zwar Register und Kommunikationsmittel in beruflichen Gesprächssituationen als curriculares Element, spezifiziert die gemeinten Situationen jedoch nicht typologisch (Kap. 4.1, Kap. 4.3), sodass offenbleibt, welche Handlungsfelder, Genres und Wissensdomänen in der konkreten Lehrpraxis thematisiert werde. Die deskriptive Anlage der Synthese, die ihre Berechtigung aus der Knappheit rigoroser, deutschsprachig-diplomatiebezogener Studien bezieht (Fink, 2014, S. 199), reflektiert diese Beschränkung methodisch, ohne sie aufheben zu können.

Damit ist der Punkt erreicht, an dem die Literaturrecherche ihre Aussagekraft erschöpft. Die anschließende Auswertung der Expert:inneninterviews erschließt das diplomatische Kommunikationsfeld aus einer eigenständigen, praxisgesättigten Perspektive, die weit über die Schließung dokumentierter Leerstellen dieses Erhebungsstranges hinausgeht und das rekonstruierte Anforderungsbild um Dimensionen erweitert, die der Literatur unzugänglich bleiben. Beide Erkenntniswege zusammen ermöglichen erst jene mehrdimensionale Beschreibung sprachlich-kommunikativer Anforderungen, auf die das eigene Vorhaben ausgerichtet ist.

5. Ergebnisse der Expert:inneninterviews

Den Ergebnissen der beiden Expert:inneninterviews sind zwei Fallportraits vorangestellt, die die Informantinnen B1 und B2 mit ihren jeweiligen Lehrkontexten vorstellen und den Hintergrund bilden, vor dem die anschließende kategorienbasierte Darstellung zu lesen ist. Diese folgt den sieben induktiv gebildeten Kategorien, von den Studierenden der Diplomatischen Akademie (5.1) und dem institutionellen Rahmen (5.2) über den Stellenwert des Deutschen (5.3), das Profil der DaF-Lehrperson an der Diplomatischen Akademie (5.4) und die Unterrichtsgestaltung (5.5) bis zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen als inhaltlich gewichtigster Kategorie (5.6) und den Bedarfen und Entwicklungspotenzialen (5.7). Innerhalb jeder Kategorie stehen die inhaltliche Entfaltung der Aussagen, ihre Belegung an Ankerbeispielen und ihre Deutung im Vordergrund, womit die Darstellung der kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 148–149) folgt. Da Kuckartz und Rädiker (2024, S. 148) nahelegen, innerhalb der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse über diese leitende Form hinaus je nach Erkenntnisinteresse mehrere Analyseverfahren an das Datenmaterial heranzutragen, werden dort, wo es das Material nahelegt, auch die Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Kategorie sowie die paarweisen Zusammenhänge zwischen den Kategorien aufgegriffen und in die jeweilige Darstellung eingearbeitet (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 149–150). Der Vergleich beider Fälle läuft dabei als begleitende, nicht quantifizierende Perspektive mit.

Zunächst nähern wir uns den Interviewergebnissen in Gestalt komprimierter Fallzusammenfassungen an, wie sie Kuckartz und Rädiker (2024, S. 124) vorschlagen. Die Portraits stellen die beiden Lehrenden in ihrer jeweiligen Grundhaltung gegenüber dem Feld vor und legen jene Positionierungen frei, aus denen sich die in der anschließenden kategorienbasierten Darstellung entfalteten Konvergenzen, Divergenzen und Komplementaritäten speisen.

B1-FALLPORTRAIT

B1 unterrichtet die in zwei Niveaustufen geführten Fachdeutschkurse der Akademie (B1, Pos. 35). Ein ausgeprägtes Interesse an Politik beschreibt sie als Voraussetzung dieser Tätigkeit und hält fest, „wenn man hier unterrichtet [...] und kein großes Interesse an Politik hat, ist man hier falsch“ (B1, Pos. 31). Den Unterricht an der DA grenzt sie von allgemeinsprachlichen Kursen ab (B1, Pos. 32–33) und lehnt es für diesen Kontext ab, Texte und Sprachhandlungen „nach Schema ABC“ zur Erfüllung des Referenzrahmens abzuarbeiten (B1, Pos. 31). Stattdessen berichtet sie, Referate und Aufgaben an die Studienschwerpunkte der Lernenden anzupassen und Fach und Sprache zu verzahnen (B1,

Pos. 11). Die Studierenden charakterisiert sie als überwiegend zwischen 22 und 27 Jahre alt, fachlich vorgebildet und mit Praktikumserfahrung (B1, Pos. 9) sowie als politisch und historisch interessiert und vorrangig intrinsisch motiviert, was sie positiv hervorhebt (B1, Pos. 5). Ihre Sicht auf die Lerngruppe ist von langjähriger Erfahrung an der Volkshochschule geprägt, wo sie mit einer anders zusammengesetzten Klientel gearbeitet habe. Dort hätten die Teilnehmenden höchst unterschiedliche Berufslaufbahnen mitgebracht, welche vom „vom Handwerker [...] bis zu PhD in Chemie“ (B1, Pos. 25) gereicht hätten. Vor dieser Folie erscheint ihr die Gruppe an der Akademie als fachlich enger umrissen, was dem auf die Studienschwerpunkte zugeschnittenen Vorgehen entgegenkomme, das sie für die Fachdeutschkurse beschreibt.

B2-FALLPORTRAIT

Im Unterrichtsprofil von B2 verbinden sich nach eigener Auskunft ein ganzjähriger Deutschkurs für Studierende der Akademie sowie mehrere Sonderformate, darunter Sommerkurse und ein wiederkehrender, extracurricularer Onlinekurs, der sich „Deutsch für Diplomatie und Verwaltung“ nennt (B2, Pos. 3, 108). Den ganzjährigen Kurs beschreibt sie als ein Format, das an der DA stattfinde und allein für deren immatrikulierte Studierende bestimmt sei (B2, Pos. 11). Im Zusammenhang mit dem Unterricht eben dieser Studierenden formuliert sie ihre wiederkehrende Frage nach dem Zweck der eigenen Tätigkeit und hält fest, es stelle sich ihr „immer noch die Frage, warum ich an der Diplomatischen Akademie Deutsch unterrichte. Also für welches Ziel?“ (B2, Pos. 51). Sie verbindet diese Frage mit der Beobachtung, das Studium verlaufe im Wesentlichen auf Englisch, sodass dafür keine Deutschkenntnisse erforderlich seien (B2, Pos. 21). Von diesem Kurs grenzt sie die Sonderformate hinsichtlich ihrer Teilnehmerschaft ab. Den Onlinekurs charakterisiert sie als „nicht ausschließlich für die Studierenden gedacht“, sondern als frei buchbares Format, das seit Jahren von Mitarbeitenden des österreichischen Außenministeriums sowie von lokalen Kräften an Botschaften und Konsulaten belegt werde (B2, Pos. 87, 108), und auch die Sommerkurse stünden Personen offen, die nicht an der DA studierten (B2, Pos. 81). Den diplomatiebezogenen Schwerpunkt verortet sie eher in diesem Onlinekurs, in dem sie sich auf die grammatischen und lexikalischen Eigenheiten verklausulierter Verwaltungstexte konzentriere (B2, Pos. 96). Dessen Entstehung führt sie auf eine frühere DaF-Lehrtätigkeit im Ausland zurück, wo sie im Kontakt mit der österreichischen Botschaft einen Bedarf wahrgenommen habe, sich mit „Verwaltungsdeutsch“ und mit „dieser Sprache der Diplomatie“ auseinanderzusetzen (B2, Pos. 108). Ortskräfte hätten Schwierigkeiten gehabt, österreichische Diplomaten:innen zu verstehen, weniger auf sprachlicher Ebene als „zwischen den Zeilen“ (B2, Pos. 108).

Das von B2 aufgebrachte Verstehen „zwischen den Zeilen“ benennt eine Dimension des Feldes, deren sprachliche Anforderungen die kategorienbasierte Darstellung in ihrer Kernkategorie noch zu entfalten hat. Den Ausgangspunkt bildet jedoch eine elementarere Frage, nämlich jene nach den Adressat:innen dieses Unterrichts. Mit ihnen, den Studierenden der Diplomatischen Akademie, die in beiden Interviews den Bezugspunkt jeder Unterrichtsbeschreibung bilden, setzt die folgende Analyse ein.

5.1 Studierende der Diplomatischen Akademie

Die Wahrnehmung der Studierenden fällt bei beiden Lehrenden in der Beschreibung der Gruppe weitgehend zusammen, während sie in der Deutung der Lernmotivation deutlich auseinandertritt. Übereinstimmend zeichnen beide eine heterogene Gruppe. B1 charakterisiert die Studierenden als überwiegend zwischen 22 und 27 Jahre alt, häufig im unmittelbaren Anschluss an ein Bachelorstudium und mit Praktikumserfahrung, vereinzelt auch älter und bereits berufserfahren (B1, Pos. 9). B2 verortet die Gruppe altersmäßig ähnlich, beschreibt sie als Personen, die aus unterschiedlichen Gründen Internationale Beziehungen studierten (B2, Pos. 11), und ergänzt, das Studium an der Akademie sei für die meisten bereits ein Zweit- oder Drittstudium (B2, Pos. 17). Die Heterogenität schlägt sich für sie auch im Sprachstand nieder, der innerhalb ihrer Gruppe von B1+ bis hin zu Personen reiche, die sprachlich schon auf C1-Niveau agieren (B2, Pos. 79).

Eine deutliche Konvergenz zeigt sich in der Beschreibung der sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden, da beide Lehrenden ihnen eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit attestieren, in der das Englische durchgehend stark vertreten ist und das Deutsche typischerweise nicht als erste Fremdsprache erworben wird. B1 hält fest, die Studierenden kämen aus „ganz unterschiedlichen Ländern“, brächten vielfach Französischkenntnisse „entweder auf Erstsprachniveau oder auf einem Anfängerniveau“ mit, während „alle [...] exzellente Englischkenntnisse“ hätten und überdies häufig zwei oder drei weitere Sprachen beherrschten (B1, Pos. 7). B2 bestätigt dieses Bild: verbreitet seien Englisch und Französisch, wobei B2 auf ein breites Spektrum von Erstsprachen verweist, das von Koreanisch über Kasachisch bis Arabisch reiche (B2, Pos. 13).

Schärfer treten die beiden Perspektiven dort auseinander, wo es um die Einschätzung der Lernmotivation auf Studierendenseite geht, was die analytisch bedeutsamste Divergenz dieser Kategorie bildet. B1 hebt eine vorrangig intrinsische Motivation hervor und beobachtet bei den meisten Studierenden, dass sie „intrinsisch motiviert da sitzen, etwas zu lernen“, was sie eigens als erfreulich vermerkt (B1, Pos. 5). Die geteilten fachlichen Interessen deutet sie zudem als „Mehrwert [...] für ihre Sprachkompetenz“ (B1, Pos. 25).

B2 zeichnet ein gegenläufiges Bild, indem sie festhält, sie habe „nicht das Gefühl, dass seitens der Studierenden ein tiefes Interesse besteht, Deutsch zu lernen“ (B2, Pos. 21). Sie führt dies auf die curriculare Einbettung zurück, da alle Studiengänge an der Diplomatischen Akademie zum überwiegenden Teil auf Englisch verlaufen und Deutschkenntnisse dafür nicht erforderlich seien (B2, Pos. 21).

In der Frage nach den Zukunftsplänen konvergieren die Ergebnisse, indem durchwegs die Diversität der Wege betont wird. Im Kontext der Frage, was die Studierenden mit dem Deutschen nach der Sprachausbildung an der DA machen bzw. können sollen, bringt B2 dies auf die Formel: „das hängt total ab, was die Person plant“ (B2, Pos. 49). Dass der deutschsprachige Standort Österreich für Studierende als relevanter Arbeitsraum angesehen wird, führt B1 ins Treffen und verbindet dies gleichsam mit dem Status des Deutschen an der DA, auf welchen in Kapitel 5.3 näher eingegangen wird:

Viele, also nicht alle, aber einige Studierende haben vor, in Österreich zu bleiben, in Österreich Fuß zu fassen. Sie machen hier direkt ihre Ausbildung, ihre fachliche Ausbildung an der Diplomatischen Akademie. Und das ist für mich sehr nachvollziehbar, dass Sie dann auch hier ihre DaF-Ausbildung machen (B1, Pos. 11)

Darüber hinaus wird von B1 festgehalten, dass nicht alle ihrer Studierenden in die Diplomatie gingen oder den Diplomlehrgang besuchten (B1, Pos. 29), wenngleich B2 durch ein prototypisches Beispiel die Bandbreite an einem bereits als Diplomat tätigen Studenten absteckt, der ein weiteres Masterstudium aufnehme, „weil er sonst nicht Botschafter werden könnte“ (B2, Pos. 17). Eine Laufbahn im – gegebenenfalls deutschsprachigen – Handlungsfeld der Diplomatie wird somit als eine Option unter mehreren, abhängig von Person und Studiengang angesehen.

Einseitig belegt bleibt schließlich die Frage nach den Anforderungen an die Studierenden, zu der sich allein B1 äußert. Sie benennt politisches Interesse als Voraussetzung und schätzt die Bereitschaft, sich auf neue Diskurse und Denkweisen einzulassen, auch im Widerstreit mit konträren Positionen. Sie beschreibt dies als einen Vorgang, in dem man „meinen Standpunkt und meine Meinung vielleicht nicht aufgeben [...], aber vielleicht überdenken möchte“, und bezeichnet diese diskursive Offenheit als „einer der spannendsten Aspekte“ ihrer Tätigkeit (B1, Pos. 49). Dass dieser Aspekt in einem der Interviews unberücksichtigt blieb, ist als Leerstelle festzuhalten, die durch die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Gesprächen erklärt werden kann.

Die von B2 angesprochene curriculare Einbettung von Deutsch als Fremdsprache verweist bereits auf den institutionellen Rahmen, dem sich der folgende Abschnitt zuwendet (B2, Pos. 21).

5.2 Institutioneller Rahmen

In den Schilderungen beider Auskunftspersonen erscheint der formale Zuschnitt des Deutschangebots als ein Geflecht aus Vorgaben und Spielräumen, das sie unterschiedlich gewichten und bewerten. B1 entfaltet die geregelte Seite und stellt den Vorgaben sogleich einen breiten Gestaltungsraum gegenüber:

Wir haben einen Syllabus, der für alle Deutschkurse gilt, das heißt für die regulären Deutschkurse, Anfängerinnen und Mittelstufe fortgeschritten als auch für die Fachdeutschkurse. Das bedeutet, es gibt eine Anwesenheitspflicht. Es gibt kleinere Arbeitsaufgaben wie Hausübungen, es gibt ein Dossier und es gibt einen Trimester-Test. Wir haben drei Trimester. [...] Diese Vorgaben gibt es und ansonsten sind wir sehr frei in dem, was wir tun. Und natürlich uns dessen bewusst, wer unsere Zielgruppe ist. (B1, Pos. 21)

Der Syllabus halte überdies die Sprachstufen, die inhaltlichen Anforderungen und organisatorische Eckdaten fest, darunter die auf maximal zwölf Personen begrenzten Kleingruppen, und sei in ein übergreifendes, für alle Lehrveranstaltungen geltendes Handbuch eingebunden (B1, Pos. 23).

B2 betrachtet denselben Rahmen von seinen offenen Rändern her. Für ihren seit Oktober 2025 geführten Kurs sei weder ein verbindliches Zielniveau noch ein Themenkanon vorgegeben, was sie als auffallend weitmaschige Vorgabe schildert:

Das ist nicht festgelegt, welches Niveau circa da abgeschlossen werden soll nach Ende des Jahres. Es ist auch nicht definiert [...] welche Themen besprochen werden sollen innerhalb dieses Jahres. Es ist mir mehr oder weniger festgelegt, dass sozusagen alle Fertigkeiten trainiert werden sollen [...] wie ich das jetzt ausgestalte, ist quasi meine Sache (B2, Pos. 39).

Die beiden Befunde widersprechen einander weniger, als die Akzentsetzung vermuten lässt, denn auch B1 verbucht jenseits der festen Vorgaben einen erheblichen Freiraum. Was die Lehrenden trennt, ist die Bewertung dieser Offenheit, die B1 als professionellen Gestaltungsspielraum und B2 als Hinweis auf eine suboptimale curriculare Steuerung deutet.

Als gemeinsame Bezugsgröße dieser Offenheit dient der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, allerdings in einer lockeren, kompetenzorientierten Lesart, für die B1 in Bezug auf die Fachdeutschkurse festhält, es gehe nicht um das Abarbeiten bestimmter Themen, sondern um ein grundsätzliches Abdecken der vordefinierten Sprachhandlungen (B1, Pos. 21), womit nicht ein Themenkatalog, wohl aber das Spektrum sprachlicher Handlungen den Maßstab bildet. B2 verortet ihren Kurs ähnlich offen und ergänzt den Referenzrahmen um einen jüngeren Deskriptor, die Mediation (B2, Pos. 41). Da die Mediation in den sprachlich-kommunikativen Anforderungen eigenes Gewicht erhält, wird sie dort eingehender aufgegriffen (siehe Kap. 5.6); für den Rahmen bleibt festzuhalten, dass beide den Referenzrahmen als Orientierung verstehen.

Worin die Institution ihre Erwartungen bündelt, beschreiben die Lehrenden mit verschiedenem Fokus. Für B1 verdichtet sich der institutionelle Charakter in einer Rollenzuschreibung. Sie habe sich des Kontexts und damit der eigenen Position bewusstwerden müssen, „dass das ein gewisser offizieller Kontext ist und dass ich damit auch eine offizielle Person bin“ (B1, Pos. 29), und sieht im Vergleich an der zuvor tätigen Volkshochschule kein geringeres Maß an Professionalität, wohl aber „eine andere Erwartungshaltung“ an die Lehrkraft (B1, Pos. 29).

Interpretierend lässt sich festhalten, dass B1 den institutionellen Rahmen weniger als Beschränkung denn als Aufwertung der eigenen Rolle erlebt, da das offizielle Setting der Tätigkeit einen akademisch-repräsentativen Status verleiht. Bereits die Selbstbezeichnung als „Lektorin“ (B1, Pos. 29) verweist auf ein Selbstverständnis im akademischen Register, das sich von der Rolle einer Sprachkursleiterin abhebt. Darin könnte zugleich eine Prestigefrage mitschwingen, insofern der Kontext der Diplomatischen Akademie das Ansehen der Tätigkeit hebt, ohne dass B1 damit ein Gefälle in der Professionalität behauptete; die Aufwertung beträfe die institutionelle Stellung und nicht die fachliche Kompetenz.

B2 richtet den Blick weniger auf die Lektorinnenrolle als auf curriculare und zertifizierende Aspekte der Institution. So sei die ÖSD-Prüfung am Ende des Studienjahres stark erwünscht, obwohl der Kurs keine eigentliche Vorbereitung leiste, und sie erinnert sich, der Unterricht im Herbst habe zeitweise vor allem darin bestanden, „permanent darauf hinzuweisen, dass ich eben kein ÖSD-Vorbereitung[s]unterricht machen kann“ (B2, Pos. 45). Von welcher expliziten Seite der Drang zur ÖSD-Prüfung ausgeht, konnte nicht vollständig geklärt werden. Als übergeordnetes Ziel der Akademie vermutet sie die Vermittlung eines Österreich- und Kulturverständnisses, fügt jedoch relativierend an, „Nur das macht jeder andere Sprachkurs theoretisch auch“ (B2, Pos. 114).

Am weitesten reicht B2s Befund dort, wo sie nach dem institutionellen Sinn des Deutschunterrichts fragt – hier bleibt der Abschnitt einseitig, weil B1 diese Problematisierung nicht teilt. B2 schildert eine Anekdote, die ihr jene Frage wiederholt aufgedrängt habe:

Mit einer Studierenden habe ich einmal um eine Sprechstunde gebeten nach dem Unterricht, weil ich mit ihr besprechen wollte, also ihren Handykonsum während des Unterrichts besprechen wollte. Und die Studierende wollte außerhalb des Deutschunterrichts nicht mit mir Deutsch sprechen, sondern nur Englisch, weil sie gemeint hat, der Deutschunterricht sei vorbei und jetzt müsse sie nicht mehr auf Deutsch reden. (..) Da stellte sich mir die Frage und stellt sich mir immer noch die Frage, warum ich an der Diplomatischen Akademie Deutsch unterrichte. Also für welches Ziel? (B2, Pos. 51)

Die Ursache verortet sie einerseits am mangelnden Interesse der betreffenden Studierenden (I, Pos. 52, 54; B2, Pos. 53, 55), und andererseits in der curricularen Struktur des

Angebots, an der sie „etliche Probleme“ sieht (B2, Pos. 102), genauer in der fehlenden Rückbindung des Deutschen an das übrige Studium. In dieser Diagnose kulminiert die kritische Lesart in einem Bild, das zugleich auf das Entwicklungspotenzial vorausweist (siehe Kap. 5.7). Das Deutsche hänge zwar am Curriculum, entfalte dort aber keine Wirkung, „es hängt da irgendwie dran am Curriculum [...], aber es übersetzt sich meines Wissens nicht zurück ins Studium“, und bleibe damit „einfach nur ein Goodie“ (B2, Pos. 100). Mit dem „Goodie“ ist der Rahmen der Deutschausbildung als additiv charakterisiert. Interpretierend lässt sich dieser Befund zugleich als starkes Plädoyer für den Deutschunterricht lesen, denn B2s Klage über die fehlende Rückbindung setzt voraus, dass dem Deutschen mehr zukommen könnte als es derzeit der Fall ist. Welcher Stellenwert dem Deutschen unter dieser Bedingung zugemessen wird und werden sollte, ist Gegenstand der folgenden Kategorie.

5.3 Stellenwert des Deutschen

Die mit dem „Goodie“ aufgeworfene Frage nach dem Stellenwert des Deutschen im Kontext der Sprachausbildung an der DA geht B2 zunächst über eine Spurensuche nach Gründen an. Warum Deutsch überhaupt direkt an der Akademie und nicht, wie andere Sprachen, ausgelagert unterrichtet werde, könne sie nicht sicher sagen, führt es aber auf die Geschichte der Institution zurück, die ursprünglich eine Sprachinstitution gewesen sei:

Das heißt, [sie] wurde eigentlich als Sprachakademie gegründet. [...] In meinem Onlinekurs tritt ja immer die Vizedirektorin auf. Und deren Begründung ist, dass eben Deutsch deshalb angeboten wird, weil die Diplomatische Akademie eine Geschichte als Sprachinstitution hat. (B2, Pos. 21)

Diesem historischen Argument wird die gegenwärtige Struktur gegenübergestellt, die dem Deutschen wenig Gewicht zuweist, denn das Studium verlaufe „ausschließlich auf Englisch“, weshalb die Studierenden „eigentlich keine Deutschkenntnisse“ benötigten und DaF „ein reines zusätzliches Angebot“ bleibe (B2, Pos. 21). Den verbleibenden Wert macht sie an der geografischen Lage der Akademie fest, denn in einer deutschsprachigen Umgebung sei das Angebot „nur logisch“ (B2, Pos. 21), verloren ginge ohne es „die Chance [...], für Studierende eine Sprache vor Ort zu lernen [...], eingebettet in ihren Alltag“ (B2, Pos. 28).

Weitet B2 den Blick vom Status an der Akademie auf das Handlungsfeld Diplomatie, wird ihre Einschätzung betont abwägend, indem zunächst die Vielsprachigkeit als grundsätzlich von Vorteil für den Beruf beschrieben wird (B2, Pos. 25), doch relativiert sie diesen Befund sogleich:

Ich glaube, für die [...] Berufssparte Diplomat/Diplomatin ist es natürlich immer gut, viele Sprachen zu können und zu kennen. Ich bin der Meinung, man muss nicht alle gleichermaßen gut kennen oder können, aber ich glaube, [...] Sprachkenntnisse in verschiedene Richtungen kann

ganz gut sein. Ich glaube, in Europa sind Deutschkenntnisse sicher keine schlechte Idee. Allerdings sind die Sprachkenntnisse, die in Europa an Diplomaten herangetragen werden, eigentlich ein europäisches Phänomen, glaube ich, weil zum Beispiel ich auch Kontakte habe zu Diplomaten aus dem Irak, die zum Beispiel mir sagen, für sie besteht keine Pflicht, Französisch zu lernen, zum Beispiel. Also wenn man in Europa eine diplomatische Karriere anstrebt, dann sind Französischkenntnisse eigentlich Pflicht überall. Ja, ja, meines Wissens also und mindestens eine weitere Fremdsprache, wenn nicht sogar mehrere weitere Fremdsprachen. Aber in anderen Ländern ist das nicht der Fall. (B2, Pos. 25)

Zugespitzt fällt ihr Urteil über das Deutsche im Kontext der Diplomatie verhalten aus. Gefragt, ob Deutsch für künftige Diplomaten:innen generell wichtig sei, antwortet sie „Meine Beurteilung absolut nicht. Kann ich nicht beurteilen“ (B2, Pos. 32), hält im selben Zug aber „[viele] [v]erschiedene Sprachkenntnisse“ für unverzichtbar (B2, Pos. 34). Ob dem Deutschen ein Vorrang in dieser Mehrsprachigkeit zukommen solle, beantwortet sie eher skeptisch und erwägt, ob man „nicht vielleicht eher [...] Sprachen [...] fördern“ solle, „die eben nicht von so vielen [...] Menschen gesprochen werden“ (B2, Pos. 34).

Deutend können sich jene Aussagen über den Stellenwert des Deutschen als eine Wertschätzung lesen lassen, die nicht dem Deutschen selbst gilt, eher der Mehrsprachigkeit als Kompetenz. Das Deutsche erscheint darin als eine Möglichkeit unter mehreren, deren Vorrang sich geschichtlich erklären, nicht aber aus der Sache selbst begründen lässt.

B1 betritt dieses Feld nur an einer Stelle und aus anderer Richtung. Sie verbindet eine „Sprache der Diplomatie“ weniger mit dem Status einer Einzelsprache, eher mit der Haltung der im Handlungsfeld anzutreffenden Personen bzw. ihrer Studierenden, mit deren „Meinungsvielfalt“ und der Bereitschaft, „sich [...] auf neue Diskurse einzulassen“, worin sie „ganz viel Diplomatie“ erkennt (B1, Pos. 49). Damit verschiebt sich der Akzent von der Frage, welchen Wert das Deutsche habe, hin zu der Frage, welche diskursive Disposition das Handlungsfeld verlange. Ihre eigentliche Relevanzsicht auf das Deutsche entfaltet B1 hier kaum, eher in ihrer Unterrichtspraxis, die in den folgenden Kategorien zur Sprache kommt.

Damit schließt sich der in der vorigen Kategorie geöffnete Bogen. Die dort als „Goo-die“ beschriebene Randstellung erscheint nun nicht als Versäumnis der Institution, eher als Ausdruck einer Lage, in der das Deutsche curricular folgenlos bleibt und sein Wert deshalb fraglich wird. Folgerichtig wünscht sich B2 einen „höheren Stellenwert“ des Deutschen im restlichen Studium (B2, Pos. 100). Die unterschiedliche Gewichtung des Deutschen verweist zugleich auf eine zweite Differenz, denn wer dem Fach einen besonderen Status zuschreibt oder abspricht, beurteilt damit auch, welches Profil eine DaF-Lehrperson an der Diplomatischen Akademie braucht. Dieser Frage wendet sich die folgende Kategorie zu.

5.4 Profil der DaF-Lehrpersonen

„Stellen Sie sich vor, eine erfahrene DaF-Lehrkraft einer großen Sprachschule in Wien sagt: „DaF-Unterricht ist DaF-Unterricht, ich könnte den Unterricht an der DA genauso gut machen.“ Was würden Sie ihr antworten? Was macht aus Ihrer Sicht das Besondere an einer DaF-Lehrkraft an der DA aus?“. Mit diesem Gedankenexperiment forderte der Interviewleitfaden beide Lehrenden auf, das Besondere ihrer Tätigkeit zu bestimmen, indem sie zu einer bewusst zugespitzten Äußerung Stellung beziehen sollten. Die Antworten fallen entgegengesetzt aus. B1 macht ein einschlägiges inhaltliches Interesse zur Bedingung und formuliert:

Ich denke, wenn man hier unterrichtet an der Diplomatischen Akademie und kein großes Interesse an Politik hat, ist man hier falsch. Ja, das muss ich ganz ehrlich sagen [...] Und ein Interesse an Diplomatie und ein Interesse an Politik und ein Interesse an Kultur, was immer auch Kultur sein mag. Ja, und eine Verbindung aus Politik und Kultur ist [...] essentiell, um hier zu unterrichten. Das heißt nach Schema ABC, gewisse Texte, Sprachhandlungen abzuarbeiten, um einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu erfüllen. Das läuft hier nicht. (B1, Pos. 31)

B2 nimmt die Gegenthese an und macht sich deren Formulierung sogar zu eigen, „DaF-Unterricht ist DaF-Unterricht. Ja, das könnte jeder genauso gut machen wie ich“ (B2, Pos. 71), sofern die formale Qualifikation vorläge (I, Pos. 76; B2, Pos. 77). Das Wissen um den diplomatischen Kontext könne eine Rolle spielen, so auch internationale Berufserfahrung (I, Pos. 70; B2, Pos. 71) bzw. eine generell mehrjährige Berufserfahrung im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache (B2, Pos. 77). Essentielle Persönlichkeitsmerkmale seien „sehr viel Geduld, sehr viel Verständnis“ (B2, Pos. 69).

So unterschiedlich die Ergebnisse in den Voraussetzungen akzentuiert und beurteilt werden, an einem Punkt ergibt sich eine Schnittmenge, denn übereinstimmend erscheint die Tätigkeit als anspruchsvoll und nicht als Routine „nach Schema ABC“ (B1, Pos. 31). Verbindend ist zudem, dass beide den Anspruch der Tätigkeit weniger im diplomatischen Gegenstand verorten als in dessen didaktischer Bewältigung, B1 im zielgruppenspezifischen Arbeiten (B1, Pos. 29), B2 in einer an Ausbildung und Unterrichtserfahrung gebundenen Haltung (I, Pos. 70; B2, Pos. 71). Diesen Befund ergänzt B2 mit einer Beobachtung zur Vermittlung von Fachsprachen, die über das engere Profilverthema hinausweist und dementsprechend nicht codiert wurde. Eine Sprachlehrkraft sei dabei in aller Regel nicht im betreffenden Sachgebiet ausgebildet, denn „es gibt kaum Personen, also wenige, die zufälligerweise beides sind“ (B2, Pos. 110). Zu vermitteln seien dabei nicht die Fachkenntnisse, wohl aber fachsprachliche Inhalte, die sich auch ohne Ausbildung im Sachgebiet aneignen ließen. Damit stützt B2 ihre Auffassung, dass die Tätigkeit fachsprachliche Vermittlung verlange, ohne eine Ausbildung im jeweiligen Sachgebiet vorauszusetzen.

zen. Zur Problematik der „Fachsprache“ Diplomatie ist an dieser Stelle auf Kapitel 1.4.4 zu verweisen.

Konkludierend ist im Ergebnis dem beschriebenen Profil eine didaktische Ausgestaltung des eigentlichen Unterrichts nachgelagert, dessen inhaltliche Schwerpunktsetzungen Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

5.5 Unterrichtsgestaltung

Schon an der Materialauswahl macht B1 deutlich, wie fachorientiert sie ihren Unterricht anlegt, und konkretisiert dies im Vergleich mit einem Volkshochschulkurs an einem Lesetext:

Das bedeutet, dass wir inhaltlich beispielsweise einen B2 VHS-Kurs nie ihre Interessensgebiete abdecken können, also alle, weil es einfach zu viele gibt. Ja, das ist der große Unterschied in der Diplomatische Akademie. Ja, dass das Studierende sind, die je nach Studienzweig hier aber die ähnliche Interessensgebiete haben und dass das einen Mehrwert ist für ihre Sprachkompetenz. Wenn wir beispielsweise in einem B2-Kurs einen Lesetext zum Thema Umwelt haben, dass wir nicht irgendeinen Lesetext nehmen, sondern dass wir einen nehmen, von dem wir denken, dass der in einem gewissen diplomatischen oder politischen Kontext ist, der für ihr Leben, für ihr Berufsleben, für ihren Schwerpunkt hier in der Diplomatische Akademie relevant ist. Ja, das heißt, sowohl was die Texte angeht als auch Lesetexte sind sehr spezifisch. Ja, wir decken auch viel allgemein ab, damit sie auch, wie gesagt, abseits der diplomatischen Akademie, eine internationale Prüfung machen könnten, zum Beispiel. Aber wir haben am Schirm, dass wir immer wieder Themen einbringen, die für sie wichtig sind. Ja, das ist ein großer Unterschied. Und das betrifft auch beispielsweise Gesprächssituationen oder Sprachhandlungen. Das bedeutet, wie gesagt, die Pannediskussionen oder Präsentationen haben hier einfach eine besondere Bedeutung, eine andere Bedeutung. Ja, wenn ich in einer Volkshochschule bin, dann ist natürlich klar, dass wir Präsentationen für ein B1-Level brauchen. Aber beruflich brauchen das wahrscheinlich nicht 100 % in diesem Kurs. Ja, an der Diplomatische Akademie schon. Und genauso auch was das Thema etwas verhandeln, jemanden überzeugen etc. Ja, da gibt es einfach klare Schwerpunkte, würde ich sagen. (B1, Pos. 25)

In dieser Passage verdichtet sich B1s Gestaltungsprinzip. Anders als an der Volkshochschule, deren Gruppen für sie zu heterogen seien, um alle Interessen abzudecken, teilen die Studierenden der Akademie je nach Studienzweig ähnliche Interessen, worin B1 einen Mehrwert für deren Sprachkompetenz erkennt. Diese gemeinsame Ausrichtung erlaubt es ihr, Lesetexte ebenso wie mündliche Formate nach ihrer Relevanz für das diplomatisch-politische Feld zu wählen und zu gewichten, ohne den allgemeinsprachlichen Anteil aufzugeben. So erstellt B1 das Material überwiegend selbst aus authentischen Quellen (B1, Pos. 41), da ein Lehrwerk im Fachdeutsch wenig taue, „weil sich die Inhalte ganz stark nach ihren akademischen beruflichen Schwerpunkten orientieren“ (B1, Pos. 41).

Anders verteilt B2 den fachlichen Zuschnitt über ihre Kursformate. Den regulären DA-Kurs gestalte sie kaum gezielt diplomatiebezogen, denn ein solcher Bezug stelle sich „nicht bewusst“ ein, vielmehr ergebe er sich „mehr oder weniger automatisch im Unterricht“ (B2, Pos. 45). Die behandelten Texte glichen eher dem allgemein-akademischen Lesestoff:

Es sind zum einen Zeitungsartikel bzw. Zeitungsartikel, meine ich jetzt wirklich längere argumentative Texte, die man vielleicht nicht unbedingt in einer Zeitung findet, aber in zeitungsfähnlichen Medien. (...) Sei es Analyse von irgendwelchen Ereignissen, politische Analysen von irgendwelchen Ereignissen eventuell auch, aber das ist nicht Thema meines Kurses an der Diplomatischen Akademie. Schriftstücke, die produziert werden im diplomatischen Kontext an Konsulaten und Botschaften. Ja, das ist eher Thema von meinem Onlinekurs. (...) Generell, Text, [...] generell Texte, die ich lesen würde, wenn ich auf Deutsch studieren würde. Das sind Fachtexte zu dem Gebiet [...], Internationale Beziehungen zum Beispiel. (B2, Pos. 57)

Den eigentlich diplomatiespezifischen Zuschnitt verlagert sie in den extracurricularen Onlinekurs, der bereits in der Vorstellung der Lehrenden beschrieben ist und hier nur insofern aufgegriffen wird, als B2 in ihm das fachliche Profil verortet, das dem DA-Kurs fehle.

Verständlich wird diese Verteilung, wenn man die unterschiedlichen Kursformate berücksichtigt, mit denen die beiden Lehrenden betraut sind. B1 bezieht ihr fachorientiertes Vorgehen ausdrücklich auch auf den Fachdeutschkurs, in dem diplomatie- und politikbezogene Inhalte sachlich erwartbar sind und ihre Verzahnung von Fach und Sprache stimmig wirkt. Der von B2 verantwortete DaF-Kurs innerhalb des Curriculums erscheint demgegenüber nach ihren Schilderungen nicht als Fachdeutschkurs, eher als allgemeiner Sprachkurs, in dem ein diplomatischer Zuschnitt weniger nahegelegt ist. Auf die Wichtigkeit allgemeinsprachlicher Fertigkeiten verweist B1, auch im Hinblick auf internationale Sprachzertifikate (B1, Pos. 25). Deutlich fachbezogen ist hingegen der Onlinekurs von B2, in dem sie das diplomatiespezifische Profil verortet. Die Komplementarität stellt sich damit nicht allein als Frage der persönlichen Schwerpunktsetzung dar, sondern auch als Folge des jeweils zugewiesenen Formats, was sich zugleich in die zuvor entfaltete Differenz im Lehrprofil und im Stellenwert des Deutschen fügt. Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Unterricht der beiden Lehrenden jeweils ansteuert, bündelt die folgende, inhaltlich gewichtigste Kategorie.

5.6 Sprachlich-kommunikative Anforderungen

Vor der Darstellung der einzelnen Anforderungen ist auf die unterschiedlichen Bezugsrahmen der zu evaluierenden Ergebnisse hinzuweisen, da diese für die kontextuelle Einordnung der Ergebnisse von grundlegender Bedeutung sind. B1 bezieht ihre Ausführungen überwiegend auf die Fachdeutschkurse, in denen die diplomatie- und politikbezogenen Anforderungen ausdrücklich verhandelt werden, während der von B2 verantwortete reguläre DaF-Kurs allgemeiner gehalten ist und ihre ausdifferenzierten Anforderungen vor allem für den extracurricularen Onlinekurs erscheinen. Die beiden Formate lassen sich daher nicht unmittelbar gegenüberstellen, weshalb die folgenden Befunde jeweils als das dargestellt werden, was die Lehrenden für ihren Zuständigkeitsbereich berichten.

Den Ausgangspunkt bildet für B1 der mündliche Ausdruck, den sie als vorrangiges Bedürfnis der Studierenden und zugleich als Anforderung beschreibt und unmittelbar mit der Frage des Registers verknüpft:

Also die Studierenden haben vor allem das Bedürfnis, sich mündlich auszudrücken, diplomatisch und halbdiplomatisch zu sagen. Das heißt, das Thema Register ist ein großes Thema. [...] Anfangs zu B1 oder so, da geht es dann oft erst mal so wie diskutiere ich, wie argumentiere ich, wie schreibe ich offizielle E-Mails. Wie schreibe ich, wenn ich an eine Botschafterin, und Botschafter E-Mails schreibe zum Beispiel. Und dann geht es aber immer tiefer: Wie verhandle ich etwas zum Beispiel. Da sind wir dann schon auf etwas höherem Niveau, ja. Aber auch abseits davon: Wie bewege ich mich in einem mündlichen diplomatischen Kontext auf einer Veranstaltung, in einem halboffiziellen Gespräch in Diplomatie. Und das merke ich, ist ein großes Interesse von Studierenden. Ja, da geht es dann auch ums Thema Redewendungen beispielsweise. Was kann man verwenden? Bildsprachlichkeit. Und sie merken, dass die deutsche Sprache da ein wichtiges Werkzeug ist, um da wirklich inkludiert zu sein in diesem Fachkreis der Diplomatie. (B1, Pos 13).

In dieser Passage rückt B1 den mündlichen Ausdruck in den Vordergrund und ordnet ihm eine Steigerung zu, die vom Diskutieren und Argumentieren über das Verhandeln bis zum Bewegen in halboffiziellen diplomatischen Situationen reicht. Das Register erscheint dabei als zentrales Thema und als durchgängige Bezugsgröße. Bereits hier greifen die mündliche und die schriftliche Dimension ineinander, denn das Verfassen offizieller E-Mails, etwa an eine Botschafterin, steht direkt neben den mündlichen Anforderungen. Die abschließende Bemerkung, Deutsch sei ein Werkzeug der Inklusion in den Fachkreis der Diplomatie, verbindet das Anforderungsprofil mit jenem fachfeldbezogenen Stellenwert, den B1 dem Deutschen zuschreibt. Wie sich dieses Profil über die Fertigkeiten verteilt, entfaltet B1 am Beispiel der beiden Fachdeutschstufen:

Bei den Fachsprachenkursen ist es so: Level Eins sozusagen, Fachdeutsch Eins. [...] [A]lso erstens mal geht es um, um mündliche und schriftliche Situationen. Ja, natürlich lesen wir immer tagesaktuelle [...] Zeitungsartikel oder Hörtexte, beispielsweise Podcasts. Und das sozusagen ist das Futter, das dann unterschiedliches Fachvokabular liefert. Ja. Und daraus entstehen dann schriftliche und mündliche Situationen. Das bedeutet beispielsweise, wenn ein Empfang vorbereitet wird, dann lernen sie, wie sie offizielle Gebrauchstexte schreiben, offizielle E-Mails schreiben, wie sie zu einem Empfang einladen, aber auch, wie sie einen Empfang organisieren, wie sie Flyer ansprechend gestalten und auch für das Fachprogramm, welches Fachvokabular sie brauchen. Und dieses Fachvokabular speist sich meistens aus den schriftlichen und aus den mündlichen Ausgangstexten. Und auf Level Eins ist es noch relativ üblich. Wie gesagt, dass sie lernen, [...] wie sie diskutieren, wie sie höflich jemanden unterbrechen, wie sie beispielsweise, wenn sie etwas nicht verstanden haben [...]. Wie sie danach fragen können. Ja und wie gesagt, das Thema Register zwischen offiziell und inoffiziell, also offiziell und halboffiziellen Texten ist auch wichtig. Fachdeutsch Zwei, da sind wir oftmals schon in der Spezifizierung von Vokabular, das heißt, da beschäftigen wir uns sehr viel mit Kollokationen, mit Nomen-Verb-Verbindungen, mit Nuancen von Sprachen. Und natürlich geht es dann weiter mit Fachvorträgen beispielsweise. [...] Das Thema Überzeugen ist auch ein großes Thema in Fachdeutsch Zwei und Textfunktionen. Das heißt, ich würde sagen, Register ist das eine, das geht weiter und großes Thema auch Textfunktionen. Das heißt, wenn ich einen Text lese, wie unterscheide ich, ob mich eine Person manipulieren möchte? Wie unterscheide ich, ob eine Person überzeugen möchte und wie rein informativ Texte wirklich [sind], die sich mir als Berichte rein informativer Natur [...] verkauf[en]? Das heißt wo sind doch Überzeugungsnuancen, Argumentationen drinnen usw. Ja, das ist ein großer Schwerpunkt im Fachdeutsch. (B2, Pos. 15)

An dieser Passage lässt sich das Anforderungsprofil als integriertes System lesen. Den Ausgangspunkt bilden rezeptive Texte, tagesaktuelle Zeitungsartikel, Hörtexte und Po-

dcasts, die B1 als „Futter“ für das Fachvokabular bezeichnet und aus denen die produktiven Aufgaben hervorgehen. Schriftlich nennt sie offizielle Gebrauchstexte, E-Mails und Einladungen, mündlich das Organisieren eines Empfangs, das Diskutieren, das höfliche Unterbrechen und, auf der höheren Stufe, Fachvorträge. Auf der Ebene des Wortschatzes verschiebt sich der Schwerpunkt in Fachdeutsch Zwei zur Spezifizierung, zu Kollokationen, Nomen-Verb-Verbindungen und sprachlichen Nuancen. Quer dazu liegen zwei pragmatische Leitthemen, zum einen das Register zwischen offiziell und halboffiziell, zum anderen die Textfunktionen, an denen B1 das Erkennen manipulativer, überzeugender und informativer Absichten schult. Die Fertigkeiten erscheinen damit als Aspekte einer fachlich situierten Kommunikation, in der rezeptive Arbeit, Textsortenwissen, Wortschatz und pragmatisches Urteil zusammenlaufen. Die mündlichen Schwerpunkte der Pannediskussionen und Präsentationen sowie des Verhandelns und Überzeugens, die im vorigen Kapitel 5.5 bereits zitiert wurden, fügen sich in dieselbe Logik.

Wie konkret dieses pragmatische Urteil an grammatischen Mitteln festgemacht wird, erläutert B1 an einem Beispiel aus dem Diskurs um das Karl-Lueger-Denkmal in Wien:

Wir hatten das Thema Karl Lueger und die Diskussion, den Diskurs darum, ob die Statue gekippt werden soll usw. [...]. [E]s gibt viele Berichte dazu in der Zeitung und ein Bericht ist per se informativ. Ja, das ist die Hauptfunktion eines Berichts [...], aber oftmals nicht. Wenn wir jetzt im journalistischen Bereich unterwegs sind es gibt Nuancen, ja. Das bedeutet, wenn ich dann einen Konjunktiv, ganz konkret machen, wenn ich einen Konjunktiv I finde, ja, dann ist es klar, der Schreiber, die Schreiberin dieses Berichts ist seriös und sagt, das ist nicht die [...] eigene Aussage. Ja, aber sie distanziert sich vielleicht auch. Das heißt, wenn ich dann den Konjunktiv II verwende, dann ist hier eine größere Distanz da. Das heißt, warum ist diese Distanz da? Was erfahre ich über den Schreiber, die Schreiberin und ihre Einstellung zu dem Thema, in dem ich, wie gesagt, mich mit Modi beschäftige? Ja, oder beispielsweise auch Modalität, subjektive Modalität. Das bedeutet, es *dürfte* sich um eine falsche Entscheidung handeln bei der Statue. Es *muss* sich um eine falsche Entscheidung handeln etc. etc. Das heißt, wie viel erfahre ich auch über den Diskurs – auch wichtiges Thema Diskursanalysen – und den Schreiber, die Schreiberin? (B1, Pos. 17)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass B1 grammatische Formen kontextbezogen als Werkzeug vermittelt, um beispielsweise die Haltung eine:r Autor:in zu erschließen. Die grammatische Arbeit ist damit dem pragmatischen Ziel untergeordnet, das schon in den Textfunktionen angelegt war, dem Unterscheiden informierender von wertenden oder überzeugenden Texten.

Innerhalb der schriftlichen Anforderungen differenziert B1 die Anforderungsintensität nach dem Grad der Standardisierung. Hochstandardisierte Textsorten wie offizielle E-Mails, eine Verbalnote oder ein Dementi seien für die Lernenden leichter zu bewältigen als freie Textsorten wie die Argumentation, was sie damit begründet, dass es für freie Texte „weniger Textvorlagen [...] und weniger Gerüst [...] und weniger zum Anhalten gibt“ (B1, Pos. 39). Rezeptiv verlangt sie zudem das Zusammenfassen, etwa wenn die Studierenden „einen Podcast [hören] und [...] die Hauptaussagen zusammenfassen“ (B1,

Pos. 37) müssen, wobei sich generell Schwierigkeiten auf der Ebene von Syntax und Morphologie zeigten. Als Zielmarken der höheren Stufe hält B1 fest, dass das Halten von Reden „ein großer Schwerpunkt in Fachdeutsch Zwei“ sei und am Ende „eine gewisse Sicherheit rezeptiv und produktiv [...] entstehen“ (B1, Pos. 19) solle, mit der die Registerfrage sich nicht mehr stellen müsse.

Für den regulären DaF-Kurs benennt B2 die sprachlich-kommunikativen Anforderungen knapper, setzt mündlich aber einen eigenen Akzent. Auf die Frage nach mündlichen Textsorten hebt sie die „Teilnahme an Diskussionen“ und „das Vertreten der eigenen Meinung“ hervor, „wobei das Vertreten der eigenen Meinung [...] eben nicht das Vertreten der eigenen Meinung [ist], sondern das Vertreten einer Meinung, die ich offiziell vertreten muss.“ (B2, Pos. 59). Dies resümiert B2 mit einem Hinweis auf den diplomatischen Kontext (B2, Pos. 59). Die Registerkompetenz, das eigenständige Bewegen zwischen formellem und informellem Kontext, bestätigt sie als Ziel (I, Pos. 60; B2, Pos. 61, 64). Schriftlich nennt sie für den regulären Kurs vor allem „Zeitungsartikel“ und „längere argumentative Texte, die man vielleicht nicht unbedingt in einer Zeitung findet“ (B2, Pos. 57), während sie die im diplomatischen Kontext an Konsulaten und Botschaften produzierten Schriftstücke ausdrücklich ihrem Onlinekurs zuordnet.

Über die einzelnen Fertigkeiten hinaus führt B2 das übergreifende Konzept der „Mediation“ ins Treffen, welches sie als handlungsfeldspezifische Anforderung sieht und aktiv mit den Studierenden der DA trainiert:

[I]m Moment ist es so, dass [ich] den Studierenden [...] die Fähigkeit trainieren möchte, zu medieren. [...] Mediation heißt zum Beispiel, Konzepte [...] von einem kulturellen Umfeld ins andere zu übersetzen, unter Anführungszeichen „übersetzen“ und nicht sprachlich übersetzen, sondern verstehbar zu machen. (...) Und das ist mir ein Anliegen, dass das für die Studierenden auf Deutsch möglich ist, weil das ja auch ein Handlungsfeld ist für einen zukünftigen Diplomaten, für eine zukünftige Diplomatin, also quasi Konzepte verständlich zu machen. Und das ist quasi meine Aufgabe an die Studierenden, sich (...) entweder aus ihrem Herkunftsland oder generell ein Thema auszusuchen, das vielleicht nicht auf den ersten Blick verständlich ist. Ja, also ein ganz konkretes Beispiel: [Ein Studierender] aus Korea hat uns vermittelt, wie die Höflichkeitsformen in Korea funktionieren. Das ist quasi für eine außenstehende Person so nicht sofort verständlich oder verstehbar. Ja, und die Aufgabe war eben von mir, dass er dieses Konzept nicht einfach nur erklärt und quasi die Historie dahinter erklärt, sondern so vermittelt, dass die Zuhörerinnen theoretisch sich zurechtfinden könnten. (B2, Pos. 41)

Sprachlich knüpft B2 an den Mediationsbegriff an, der als ein Übersetzen im Sinne des Verstehbarmachens fungiert, nicht als wörtliche Translation. Zugleich deutet sie die Mediation als diplomatisches „Handlungsfeld“ – interpretierend als eine Anforderung –, da das Verständlichmachen kultureller Konzepte zur Aufgabe künftiger Diplomaten:innen gehöre. Als Lesart bietet sich an, dass die Mediation für B2 das verbindende Prinzip ihres Anforderungsverständnisses bildet, das die sprachliche Leistung an die spätere berufliche Rolle rückbindet.

Am ausführlichsten äußert sich B2 zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen außerhalb des regulären Unterrichts, konkret im Rahmen des extracurricularen Onlinekurses „Deutsch für Diplomatie und Verwaltung“, der nicht Teil des regulären Studiums an der Akademie ist und sich an Mitarbeitende von Botschaften und Konsulaten richtet. Dieser Kurs, dessen Entstehung bereits im Fallportrait von B2 geschildert wurde (siehe Kap. 5), rückt die Verwaltungstexte ins Zentrum, die B2 als grundsätzlich herausfordernd beschreibt, „Verwaltungstexte sind schwierig zu verstehen. Ich glaube, das ist nicht nur schwierig für eine Person, die Deutsch als Fremdsprache lernt oder Zweitsprache lernt. Es ist für jede Person schwierig, Verwaltungstexte zu verstehen.“ (B2, Pos. 108). Die Schwierigkeit verortet sie wesentlich in grammatischen Strukturen:

[Sie] sind sehr geprägt von Passivformen, Passiv-Ersatzformen, Nomen, Nomen-Verb-Verbindungen, Nomen-Verb-Verbindungen in Kombination mit Passivkonstruktionen. Sehr viele Genitivketten. Ja, sehr viele Partizipialkonstruktionen. Und das alles, was ich aufgezählt habe, auch noch in der Kombination. Das ist nicht so einfach zu verstehen, das muss man üben. (B2, Pos. 110)

Im Onlinekurs entfaltet B2 damit ein dezidiert schriftlich-administratives Anforderungsprofil, das sie an konkreten Struktureigenschaften des Verwaltungsdeutschen festmacht und das im regulären Kurs in dieser Ausprägung nicht erscheint. Bemerkenswert ist, dass die fachlich am stärksten zugespitzten Anforderungen, die B2 benennt, einem Format zugehören, das außerhalb des eigentlichen Studienprogramms liegt.

Im Zusammenhang gelesen, zeigen sich insofern Konvergenzen und eine grundlegende Komplementarität hinsichtlich der dem Register beigemessenen Bedeutung fachbezogener Textsorten – wie etwa argumentativer Zeitungstexte. Der Schwerpunkt liegt jedoch verschieden, bei B1 auf dem mündlich-diplomatischen Ausdruck samt der pragmatisch funktionalisierten Grammatik, bei B2 auf den schriftlich-administrativen Textsorten ihres Onlinekurses, abgerundet von der Mediation als Leitidee. Als Deutung lässt sich festhalten, dass die beiden Profile weniger gegensätzlich als ergänzend ausfallen, da sie unterschiedliche Ausschnitte desselben beruflichen Kommunikationsraums betonen. Welche Bedarfe und Entwicklungspotenziale die Lehrenden vor diesem Hintergrund benennen, behandelt die abschließende Kategorie.

5.7 Bedarfe und Entwicklungspotenziale

Bei den Bedarfen treffen sich die beiden Lehrenden deutlicher als in den vorangegangenen Kategorien, vornehmlich im geteilten Befund der Unterrichtszeit. B1 hält das vorhandene Kontingent für zu knapp und wünscht sich eine Erhöhung, „da sehe ich einen Bedarf, vielleicht zweimal 90 Minuten zu machen, das heißt, die Stunden zu erhöhen. Das ist schön geträumt, aber das wäre auf jeden Fall ein Bedarf“ (B1, Pos. 35). B2 formuliert nahezu deckungsgleich, „es bräuchte auf jeden Fall mehr Zeit. [...] 2 Mal 90 Mi-

nuten pro Woche ist nicht sehr viel“ (B2, Pos. 85), und verweist auf das knappe Jahreskontingent von einhundertzehn Übungseinheiten.

Auch die Heterogenität der Gruppen benennen beide als Herausforderung, akzentuieren sie jedoch verschieden. B1 verortet sie im Abstand zwischen fachlichem Wissen und sprachlichem Ausdruck, der vor allem auf niedrigeren Niveaus spürbar werde, „der Gap zwischen dem, was sie können, in einem politischen Kontext und dem, was sie sagen wollen, [ist] noch groß“ (B1, Pos. 35). B2 beschreibt die Aufgabe stärker als organisatorische, nämlich „die Gruppe zusammen zu fangen und möglichst auf ein gemeinsames Niveau zu bringen“ (B2, Pos. 45), da die Vorkenntnisse weit auseinanderlägen.

Über die Bewältigung des laufenden Unterrichts hinaus äußern beide einen strukturellen Wunsch, der die Integration des Deutschen in das restliche Studium betrifft. In ihrer grundsätzlichen Zufriedenheit äußert sich B1 dazu:

Ich bin sehr zufrieden. (..) Ja, ich würde wie gesagt die Stunden ändern, aber ansonsten (..) würde ich an dem Setting nichts ändern. Ich würde mir wünschen, dass sie [die Studierenden] bereits hier an der Diplomatischen Akademie abseits der Deutschkurse auch mehr mit Deutsch konfrontiert sind. Das betrifft jetzt nicht per se meinen oder unsere Kurse (..) Aber das ist vielleicht nicht ganz realisierbar. Aber, dass mehr Vorträge, mehr Lehrveranstaltungen, auf Deutsch gehalten werden [als Arbeitssprache]. (B1, Pos. 47)

B2 bindet ihren Wunsch an die Bedingung, dass weiterhin Unterricht angeboten werde, und zielt ebenfalls auf einen höheren institutionellen Stellenwert. Sie fände es gut,

wenn die deutsche Sprache an der diplomatischen Akademie einen höheren Stellenwert bekommt. Sei es, dass man dort auch studieren kann auf Deutsch, sei es, dass es einzelne Vorlesungen auf Deutsch gibt, sei es, dass es irgendwo eine Notwendigkeit gibt, Deutsch anzuwenden, Deutsch zu können. So ist es einfach nur ein *Goodie* (B2, Pos. 100)

Als Deutung lässt sich festhalten, dass die beiden Lehrenden, die im Stellenwert des Deutschen und im geforderten Profil einer DaF-Lehrperson an der DA weit auseinanderlagen, in den Bedarfen zusammenfinden. Beide wünschen sich mehr Zeit und mehr Präsenz des Deutschen an der Akademie, wobei B1 von einer insgesamt zufriedenen Position aus argumentiert und B2 ihren Wunsch aus einer kritisch-humorvollen Haltung heraus formuliert, welche durch das zitierte „Goodie“ abgerundet wird. Diese späte Annäherung in der Sache, bei fortbestehender Differenz in der Begründung, leitet zur kategorienübergreifenden Betrachtung über, in der die Zusammenhänge zwischen den sieben Kategorien gebündelt werden.

6. Triangulation

Nachdem die beiden Erhebungsstränge bislang getrennt geführt wurden, die systematische Literaturrecherche in Kapitel 4 und die Expert:inneninterviews in Kapitel 5, bringt das folgende Kapitel ihre Ergebnisse erstmals miteinander ins Verhältnis. Ziel ist ein zusammenhängendes Bild der sprachlich-kommunikativen Anforderungen des diplomatischen Handlungsfeldes, das die Forschungsfrage abschließend beantwortet und die breitere Erhebung in ihrer institutionellen und subjektiven Einbettung sichtbar macht.

Anders als ein auf Validierung gerichtetes Vorgehen zielt die hier verfolgte Triangulation auf Erkenntniserweiterung. Beide Stränge gelten dabei als gleich wichtige Perspektiven, von denen keine zur objektiven Referenz der anderen erhoben wird, da jede Methode ihren Gegenstand mitkonstituiert und kein Verfahren ein einzig zutreffendes Abbild der Wirklichkeit liefert (Knorr & Schramm, 2022, S. 97). Übereinstimmende Befunde sind unter dieser Prämisse weder als erwartbar anzunehmen noch das eigentliche Ziel, sondern sollen den Gegenstand wechselseitig belichten und zu einem breiteren Bild zusammentreten (Bogner et al., 2014, S. 95; Flick, 2011, S. 25): So „[weisen] [u]neinheitliche Ergebnisse [...] nicht notwendigerweise auf Fehler bei der Erhebung oder Auswertung hin, sondern sind oftmals der unterschiedlichen Logik von verschiedenen methodischen Verfahren geschuldet.“ (Bogner et al., 2014, S. 95).

Welche Verhältnisse zwischen den beiden Strängen aufschlussreich sind, hängt maßgeblich vom Ziel der Triangulation ab, wobei sich im Hinblick auf eine Erkenntniserweiterung vor allem komplementäre sowie divergente Befunde als theoretisch ergiebig erweisen, während eine bloße Konvergenz einen geringeren Erkenntniswert besitzt (Settinieri, 2015, S. 20–21). Auf dieser Überlegung beruht das in den folgenden Abschnitten verwendete Leseraster, das vier Ertragsformen unterscheidet. Eine Bestätigung und Konkretisierung liegt vor, wo die Interviews dokumentierte Anforderungen der Literaturrecherche stützen und mit konkreter Praxis füllen. Von Lückenschließung wird gesprochen, wo sie offene Stellen der Literatur ausfüllen, von Eröffnung, wo sie Dimensionen sichtbar machen, die dem literaturseitigen Zugriff verschlossen bleiben und von Spannung, wo sich beide Stränge reiben und nach Klärung verlangen.

Die methodologische Legitimation dieses Vorgehens leitet sich aus dem Framework der KAE ab, insofern diese nach Efing und Kiefer (2018, S. 198–200) eine Verknüpfung differenzierter Erhebungszugänge als konstitutives Element ausweist. Efing und Kiefer (2018, S. 197) bestimmen das Ziel einer Sprachbedarfsermittlung als „Einblick in die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationsrealität bestimmter Bereiche“, um alle, auch versteckten, sprachlich-kommunikativen Bedarfe, Anforderungen und Bedürfnisse zu

identifizieren. Die über Literatur und Ordnungsmittel erschlossenen sowie die über die Interviews erhobenen Daten treten in der Zusammenführung zu eben jener mehrperspektivischen Bedarfsbeschreibung zusammen, auf die das eigene Vorhaben zielt. Der weitere Aufbau folgt dieser Logik. Zunächst führt Kapitel 6.1 die Befunde beider Stränge zum sprachlich-kommunikativen Anforderungsprofil zusammen. Kapitel 6.2 stellt dieses Profil in seine institutionelle und subjektive Einbettung, wie sie die KAE als Erhebungsgegenstand mitführt.

6.1 Sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil

In diesem Abschnitt treten die Befunde der systematischen Literaturrecherche und die der Expert:inneninterviews zu einem einzigen sprachlich-kommunikativen Anforderungsprofil zusammen. Die fünf folgenden Unterkapitel nehmen jene fünf der sechs Themenfelder der Literaturrecherche auf, denen auf der Interviewseite die Subkategorien der zentralen Kategorie der sprachlich-kommunikativen Anforderungen entsprechen. Jedes Unterkapitel schließt die betreffende Dimension zuerst aus der Literatur, dann aus den Interviews auf und bestimmt sie abschließend in ihrem Ertrag.

6.1.1 Kommunikative Handlungsfelder und Situationen

Für die kommunikativen Handlungsfelder und Situationen zeichnet die Literatur ein breit aufgefächertes Bild, denn diplomatische Kommunikation erstreckt sich über ein Spektrum, das von der bilateralen Begegnung zweier Staaten bis zu vielstimmigen multilateralen Konferenzen reicht, wobei das vertrauliche Gespräch andere Register zulässt als die öffentliche Konferenzdiplomatie, in der Aussagen zugleich an mehrere Adressat:innen gerichtet sind (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 101; Oglesby, 2016, S. 245). Die Anforderungsprofile der DACH-Außenministerien konkretisieren dieses Spektrum inhaltlich und führen Handlungsfelder von der Außen- und Europapolitik über Wirtschaft, Kultur und Entwicklungszusammenarbeit bis zum Rechts- und Konsularwesen sowie zu Zukunftsfeldern wie Klima- und Cyberdiplomatie an (BMEIA, 2026; Auswärtiges Amt, 2026; EDA, 2026; Kap. 4.1). Mit der digitalen Diplomatie tritt ein jüngeres Handlungsfeld hinzu, dessen Genres als relevant anerkannt, sprachwissenschaftlich jedoch kaum erschlossen sind (Gilboa, 2016, S. 540–541; Kap. 4.1). Quer dazu verläuft eine inhaltliche Spannung in der Frage, ob diplomatische Kommunikation vorrangig kooperativ sei, da die korpuslinguistische Evidenz Konfliktkommunikation als eigenes Handlungsfeld ausweist (Zaczynska et al., 2024), während andere Quellen die kooperative Alltags- oder die zeremonielle Seite betonen. Was die Literatur indes nicht zu klären vermag, ist die didaktische Auswahl dieser Felder. Deren didaktische Auswahl bleibt über die Literatur er-

wartbarerweise unerreichbar, da der Allgemeine Syllabus beispielsweise berufliche Gesprächssituationen lediglich anführt, jedoch nicht weiter spezifiziert (Diplomatische Akademie Wien, 2025; Kap. 4.1).

Demgegenüber benennen die Interviews konkrete, unterrichtsnahe Situationen, die den dokumentierten allgemeinen Themenfeldern eine fassbare Gestalt geben. B1 berichtet von Paneldiskussionen, Präsentationen und vom Verhandeln, in denen die Studierenden ihre sprachliche Handlungsfähigkeit erproben (B1, Pos. 25), und B2 hebt das angemessene Vertreten einer offiziellen Meinung als wiederkehrende Anforderung hervor (B2, Pos. 58).

Der Ertrag dieser Dimension liegt vorrangig in der Lückenschließung. Die von der Literatur ausdrücklich offengelassene Frage, welche der dokumentierten Handlungsfelder im Unterricht tatsächlich aufgegriffen werden, beantworten die Interviews, indem sie ein didaktisch praktiziertes Teilspektrum sichtbar machen. Eine Bestätigung tritt hinzu, wo das Verhandeln, das die Literatur als eine der diplomatischen Grundoperationen ausweist (siehe Kap. 4.3), in B1s Unterricht wiederkehrt. Zugleich bleibt die Reichweite der Interviews begrenzt, da das breitere professionelle Spektrum, etwa die digitale und die konfliktäre Kommunikation, im unterrichtsnahen Zugriff nicht erscheint und ein Befund der Literaturseite bleibt.

6.1.2 Textsorten und Diskursarten

Bei den Textsorten verzeichnet die Literatur eine Reihe charakteristischer Gattungen, wie z. B. Widmer (2018, Kap. 10.4) oder Berridge und James (2003) darlegen, sowie eine eigene Diskursebene. Demnach wird auf formelle diplomatische Textsorten wie Verbalnoten, Démarchen etc. verwiesen, an die Oglesby (2016) und Villar (2006) die sprechakttheoretische Dimension autoritativer Erklärungen im institutionellen Kontext anschließen. Kennzeichnend ist eine abgestufte Verbindlichkeit, in der bereits die Wahl einer Gattung zum kommunikativen Akt gerät (siehe Kap. 4.2), ergänzt um eine Scheidung der öffentlich geäußerten von der eigentlich gemeinten Ebene, derzufolge diplomatisch-politischer Diskurs über seine Oberflächenfunktion hinaus zu lesen ist.

Aus den Interviews treten ergänzende Gattungen hervor begleitet von einer diskursanalytischen Komponente im DaF-Unterricht. B1 nennt offizielle E-Mails, Reden, Einladungen und Plädoyers (Pos. 15, 19). Über die einzelnen Gattungen hinaus hebt sie die Diskursanalyse als wichtiges Thema hervor und arbeitet am Beispiel der öffentlichen Debatte um das Karl-Lueger-Denkmal in Wien mit journalistischen Berichten, deren vordergründig informative Funktion sich ggf. von ihrer tatsächlichen unterscheiden kann

(B1, Pos. 17), wobei sie überdies diplomatische von politischen Textsorten abgrenze (Pos. 26–27). B2 verweist demgegenüber auf das Rezipieren argumentativer Zeitungstexte (B2, Pos. 56–57) und, für den Onlinekurs, auf Verwaltungstexte (B2, Pos. 108).

Der Ertrag dieser Dimension fällt insofern mehrschichtig aus, als die beiden Stränge auf der Ebene der einzelnen Gattungen auseinanderbrechen, da die formellen diplomatischen Textsorten der Literatur im Unterricht nicht explizit realisiert werden und an ihre Stelle berufs-, verwaltungs- und pressennahe Textsorten treten, was sich als Spannung samt Lückenschließung gegenüber dem sich nicht festsetzenden DaF-Syllabus lesen lässt. Auf der Ebene der handlungsfeldspezifischen Textbeschaffenheit konvergieren beide Zugänge, da die formelhaften Textsorten typische Beispiele jener hohen Standardisierung sind, die B1 unabhängig davon zum Bezugspunkt erhebt, wobei seitens der Befragten argumentiert wird, dass ein steigender Standardisierungsgrad die sprachliche Bewältigung für DaF-Lernende erleichtert, wohingegen freie Schreibprozesse eine deutlich höhere kognitive wie linguistische Anforderung darstellen (I, Pos. 38; B1, Pos. 39). Auf der Ebene des Diskurses ergänzen die Interviews die Literatur in zweifacher Weise. Zum einen bestätigen die Interviews die sprechakttheoretische These der Literaturrecherche, dass das Geäußerte und das eigentlich Gemeinte auseinanderfallen können, am konkreten Fall: B1 setzt dies im Unterricht um, indem sie mit Zeitungsberichten zur Lueger-Debatte prüft, ob ein Bericht nur informiert oder ob darin eine Haltung mitschwingt (B1, Pos. 17). Zum anderen zeigt sich hier der triangulative Ertrag der Untersuchung, da die herangezogene Literatur definitionsgemäß auf die Beschreibung der sprachlichen Anforderungen des Berufsfeldes beschränkt bleibt, während die Interviews offenlegen, wie der Unterricht das spezifische Training mit echten Medientexten bereitstellt, um die Fähigkeiten zur Bewältigung dieser vorgegebenen Kommunikationsstrukturen überhaupt erst aufzubauen.

Die für diese Analyse relevanten sprachlichen Mittel, darunter der Gebrauch der Modi zur Signalisierung von Haltung und Distanz, fallen in den Bereich der Registerlinguistik sowie der Pragmatik und erfahren dort eine genauere Betrachtung (Kap. 6.1.4). Bevor diese Ebene erreicht ist, richtet sich der Blick zunächst auf die Tätigkeiten, die in den beschriebenen Gattungen sprachlich zu bewältigen sind.

6.1.3 Sprachliche Kompetenzen und Handlungen

Welche sprachlichen Kompetenzen und Sprachhandlungen das diplomatische Feld verlangt, dokumentiert die Literatur weniger als geschlossenen Fertigkeitenkatalog denn als Bündel wiederkehrender Operationen, wie sie nach Efing und Kiefer (2018) beschrieben werden (S. 200; Kap. 4.3). Im Zentrum steht das Verhandeln, das Bjola und Kornprobst

(2026, Kap. 6) als eigenen kommunikativen Modus von der bilateralen Konsultation bis zur multilateralen Konferenz fassen und das die DACH-Außenministerien wie die Eigenbeschreibungen der DA als Kernkompetenz ausweisen (EDA, 2026; Auswärtiges Amt, 2026; Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 50). Daneben stehen das Vertreten und Kommunizieren von Positionen nach innen wie außen (Auswärtiges Amt, 2026), das Verfassen, Prüfen und analytische Aufbereiten von Texten unterschiedlicher Gattungen (EEAS, 2026; Widmer, 2018, S. 273) und das mündliche Performieren als strukturierte Rede unter Zeitdruck. Der DaF-Syllabus der DA verzeichnet für den Fachdeutschunterricht zudem Meinungsäußerung, Stellungnahme, Argumentation und Gesprächsmoderation (Diplomatische Akademie Wien, 2025). Purpura und Graziano-King (2004) bestimmen für das Feld der internationalen Beziehungen Sprechen, Hören und Lesen als zentrale Fertigkeiten, denen die Literatur das Entschlüsseln indirekter und mehrdeutiger Äußerungen als rezeptive Sonderanforderung hinzufügt (Galindo, 2014, S. 84–85; Zaczynska et al., 2024, S. 8175–8180).

Die unterrichtliche Gestalt und die Erweiterung dieser Operationen um konkrete Sprachhandlungen zeigen sich in den Interviews darin, dass B1 den Schwerpunkt im Mündlichen ansetzt und dabei sowohl monologische als auch dialogische Formen wie das Diskutieren, Argumentieren, Verhandeln, Überzeugen, das Halten von Präsentationen und Reden, das Eröffnen eines Empfangs sowie das Verfassen offizieller E-Mails als gleichermaßen konstitutiv ausweist (Pos. 13, 19, 25). Auf der rezeptiven Seite nennt sie beispielsweise das Zusammenfassen eines Podcasts (Pos. 37), und bei freieren Textsorten beobachtet sie, dass die Studierenden sowohl beim Wortschatz als auch in der Syntax und Morphologie mit Herausforderungen zu kämpfen haben (Pos. 38). An B1s Beschreibung des Gerüstprinzips lässt sich das Anforderungsniveau der Drafting-Kompetenz ablesen, die einen modellunabhängigen Umgang mit Wortschatz sowie mit syntaktischen und morphologischen Strukturen verlangt und damit über die Beherrschung standardisierter Muster hinausweist. B2 verortet ihren unterrichtlichen Schwerpunkt tendenziell im Bereich der Schriftlichkeit und benennt das Vertreten einer offiziellen Meinung (Pos. 58), das Lesen und Verfassen argumentativer Texte und politischer Analysen (Pos. 56–57) sowie, für den Onlinekurs, die komplexe Grammatik administrativer Texte, die von Passiv- und Passiversatzformen über Nomen-Verb-Verbindungen und Genitivketten bis zu Partizipialkonstruktionen reiche (Pos. 110).

Das Verhandeln, das Vertreten einer Position, das Argumentieren und das Verfassen verschiedener Textsorten kehren in den Befragungen wieder und decken sich mit den Anforderungen, die der DaF-Syllabus der DA bereits verzeichnet, womit Ordnungsmittel

und Lehrendenpraxis sich gegenseitig in ihrem Ergebnis befruchten. Die institutionell dokumentierte Drafting-Kompetenz brechen die Interviews auf konkrete Gattungen herunter, von der offiziellen E-Mail bis zum Verwaltungstext, und das mündliche Performieren konkretisiert B1 zu Präsentation, Rede und Empfangseröffnung. Die rezeptive Sonderanforderung der Literatur, das Entschlüsseln impliziter Bedeutung, findet ihre Entsprechung dort, wo B1 das Erschließen von Aussagen und Haltungen zum Unterrichtsgegenstand macht. Über die Literatur hinaus weisen die Interviews auf die grammatisch-strukturelle Ebene, die im Literaturkorpus nicht einschlägig erscheint und sich bei B1 als Kompetenz in Syntax, Morphologie und Modi niederschlägt, wohingegen B2 mit dem extracurricularen Onlinekurs für Diplomatie und Verwaltung ein eigenes Format bedient, dessen administrative Texte eine spezifische „Verwaltungsgrammatik“ aus Passiv- und Passiversatzformen, Nomen-Verb-Verbindungen, Genitivketten und Partizipialkonstruktionen verlangen. Komplementär verteilen sich damit die Schwerpunkte der einzelnen Fertigkeiten, da B1 das Mündlich-Rezeptive und B2 das Schriftlich-Administrative akzentuieren. Diese Verteilung, die mutmaßlich aus der Struktur der unterschiedlichen Kursformate resultiert, erfährt in Kapitel 6.2 eine nähere Betrachtung.

6.1.4 Register, Stil und Pragmatik

Das Register und die Pragmatik diplomatischer Kommunikation beschreibt die Literatur als das am dichtesten belegte Merkmal des Feldes, dem zufolge sich die Wirkung sprachlichen Handelns auf einem Kontinuum vom wörtlich Gesagten bis zum eigentlichen kommunikativen Vollzug entfaltet (siehe Kap. 4.4). Nicolson kennzeichnet zudem den abschwächenden Duktus diplomatischer Sprache (1947, zit. n. Grewe, 1966, S. 806), Jönsson (2016, S. 85–86) und Galindo (2014, S. 84) analysieren die konstruktive Ambiguität als Verfahren der Spielraumsicherung, und Villar (2006) fundiert die Indirektheit sprechakttheoretisch und bringt sie auf die Maxime „so vieldeutig wie möglich, so klar wie nötig“ (Villar, 2006, S. 190). Richter (2019, S. 23) bündelt die Merkmale unter Euphemismus, Implizität und Deutungsvielfalt, während die korpuslinguistische Evidenz aus dem UN-Sicherheitsrat die implizite Markierung über Passivkonstruktionen oder Referenzen in der dritten Person belegt (Zaczynska et al., 2024, S. 8173). Diese Beschreibungen stützen sich vorrangig auf anglophones Material, sodass die deutschspezifische Realisierung untererschlossen bleibt (siehe Kap. 4.4).

In den Interviews verschiebt sich das Register vom beschriebenen Merkmal zum expliziten Lehrgegenstand, das beide Befragten als zentral ausweisen. B1 entfaltet die pragmatische Dimension an konkreten Mitteln, unterscheidet manipulative von informativen

Textfunktionen (Pos. 15) und arbeitet mit Redewendungen sowie Bildsprachlichkeit (Pos. 13). B2 rückt demgegenüber die interkulturelle Dimension der Mediation im Rahmen spezifischer Kursformate in den Vordergrund.

Den eigentlichen Ertrag dieser Dimension bildet eine theoretische wie pragmatische Eröffnung, indem die empirischen Daten die literaturseitig abstrakt beschriebene Pragmatik in didaktisch operationalisierbare Mittel überführen. Während die Literatur Phänomene der Implizität und Distanznahme benennt, konkretisiert B1 diese anhand des Modusgebrauchs sowie der subjektiven Modalität, über welche sich Haltung und Distanz im Text syntaktisch wie semantisch markieren lassen, wodurch die korpuslinguistisch belegte implizite Markierung ihr Pendant erhält, wenngleich die vollumfängliche Übertragbarkeit der konstruktiven Ambiguität auf dieses Beispiel anzuzweifeln ist.

Die von B2 angeführte Mediation überträgt das im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verankerte Verstehbarmachen kulturell fremder Konzepte auf das diplomatische Handlungsfeld, wodurch die reine Übersetzung um eine praxisorientierte Komponente erweitert wird (Pos. 41). Diese interkulturelle Vermittlung stimmt eng mit der in der Literatur beschriebenen Rolle von Akteur:innen als *porte-parole* überein, deren Aufgabe darin besteht, staatliche Positionen und Sichtweisen für unterschiedliche Adressat:innen sprachlich anzupassen (Villar, 2006; Oglesby, 2016), sowie mit den Anforderungen einer mehradressatigen Konferenzdiplomatie (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 101). Die Bedeutung dieses Befundes liegt folglich darin, dass die Interviews einen in der Pragmatik der Diplomatie bislang nur mitschwingenden Begriff für die konkrete unterrichtliche Praxis greifbar machen und beispielhaft darlegen.

6.1.5 Themen und Wissensdomänen

Die Themen und Wissensdomänen des diplomatischen Feldes fasst die Literatur als Verbindung von soziokulturellem, sprachlichem und fachlichem Wissen, ohne die ein kompetentes Handeln über die Gegenstände des Feldes nicht möglich ist (siehe Kap. 4.5). Inhaltlich reichen die Domänen von Politik, Wirtschaft, Recht und Kultur, wie sie die DA für ihre Sprachausbildung benennt (Diplomatische Akademie Wien, 2026), bis zu den erweiterten Feldern Umwelt, Gesundheit, Migration und Technologie (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 77). Dazu wird ein historisch-politisches Orientierungswissen gefordert, dessen Stellenwert sich daran zeigt, dass das österreichische Außenministerium Kissingers „Diplomacy“ als Vorbereitungslektüre für das Aufnahmeverfahren in den diplomatischen Corps empfiehlt (Kissinger, 1994, S. 27–28; BMEIA, 2026).

In der empirischen Erhebung manifestieren sich die Wissensdomänen in Abkehr von „Schema ABC“ (B1, Pos. 31) primär als Prinzipien der didaktischen Stoffauswahl, welche die Lerninhalte an die spezifischen Bedarfe der Studierenden sowie an die zeitgenössische Aktualität rückbinden. B1 determiniert die Materialauswahl über die fachlichen Studienschwerpunkte der Lernenden und operationalisiert gegenwartsbezogene Themenkomplexe anhand von Lesetexten zu Umweltfragen, wodurch eine Verzahnung von Fachwissenschaft und Spracharbeit angestrebt wird. B2 führt die österreichische Kultur und Sprache als implizite institutionelle Vorgabe sowie das kulturreflexive Arbeiten im Sinne der Vermittlung eines spezifischen Verständnisses für den Zielkulturraum an, relativiert diese Setzung jedoch sogleich durch den Verweis darauf, dass diese kulturvermittelnde Funktion prinzipiell von jedem anderen Sprachkurs gleichermaßen erfüllt werde (B2, Pos. 114).

Beide Stränge konvergieren in der soziokulturellen und thematischen Dimension, da die in der Literatur allgemein benannten Wissensdomänen in den Interviews durch aktualitätsbezogene Themenwahl, Orientierung an Studienschwerpunkten und österreichische Landeskunde konkrete unterrichtliche Gestalt gewinnen. Dabei ist anzunehmen, dass die fachlichen, thematischen und historischen Inhalte des diplomatischen Feldes vorrangig im restlichen Studium abseits der DaF-Kurse vermittelt werden und diese jene Domänen aufgreift, die sich für den Sprachunterricht besonders eignen, sodass beide Bereiche einander didaktisch ergänzen. Die in Kapitel 4.7 markierte Leerstelle zum österreichischen Deutsch als plurizentrischer Varietät bleibt jedoch bestehen, da B2 die österreichische Kultur ausdrücklich landeskundlich behandelt und die varietätenlinguistische Dimension damit unbesetzt bleibt; dieser Befund ist in der Diskussion aufzugreifen.

6.2 Institutionelle und subjektive Einbettung des Anforderungsprofils

Dass die folgenden Befunde zum Stellenwert des Deutschen, zum institutionellen Rahmen, zu den Studierenden, zum Lehrprofil, zur Unterrichtsgestaltung sowie zu den wahrgenommenen Bedarfen einen integralen Bestandteil der Untersuchung bilden, ergibt sich aus dem methodischen Verständnis der Kommunikationsanforderungsanalyse. Efing und Kiefer (2018, S. 200–201) zählen zu ihren Gegenständen neben Textsorten, Registern und Sprechakten auch die subjektiven Haltungen und Bedürfnisse der Beteiligten. Das ermittelte Anforderungsprofil steht somit in direkter Relation zu den institutionellen Bedingungen, da diese die Kommunikationsrealität des Unterrichts konstituieren.

Auf der institutionellen Ebene konvergieren die Verankerung des Deutschen und deren Wahrnehmung durch die Lehrenden. Den Ergebnissen der Literaturrecherche zufolge ist

das Deutsche für nicht deutschsprachige Studierende verpflichtend (Pfusterschmid-Hardtenstein, 2008, S. 30), wobei diese historische Selbstverpflichtung am Standort Wien die Vermittlung der österreichischen Varietät ausdrücklich einschließt (Diplomatische Akademie Wien, 2026). Während B1 dem Deutschen die Funktion einer im diplomatischen Feld relevanten und genutzten Arbeitssprache zuschreibt, ordnet B2 es als nachrangiges Angebot ein, das für das primär englischsprachige Studium nicht zwingend erforderlich sei. Diese Spannung zwischen postulierter Verbindlichkeit und gelebter Relativierung spiegelt sich in den unterschiedlichen Kursformaten wider, die von den Fachdeutschkursen bis hin zu extracurricularen Onlinekursen reichen.

Da sich die personelle und didaktische Wirklichkeit des Unterrichts einem rein literaturgestützten Zugriff entzieht, treten die Heterogenität der Studierenden, das geforderte Lehrprofil, die Unterrichtsgestaltung und die wahrgenommenen Bedarfe fast ausschließlich durch die empirischen Daten hervor. Sichtbar wird dies an stark divergierenden Voraussetzungen der Lernenden sowie an unterschiedlichen persönlichen Lehrprofilen, wobei B1 das Profil eng an ein Interesse für das politische Feld bindet, während B2 es für jede DaF-Lehrkraft offenhält. Bemerkenswert ist, dass die Befragten bei aller vorausgegangenen Differenz in den Bedarfen zusammenfinden und beide eine stärkere Präsenz des Deutschen im Studium wünschen, womit sich der Bogen zur Spannung um den Stellenwert schließt. Welche didaktischen Folgerungen aus dieser Einbettung zu ziehen sind, bleibt der Diskussion vorbehalten.

7. Conclusio

Die vorangegangenen Kapitel haben das empirische und literaturgestützte Material zusammengetragen, aus dem sich die Forschungsfragen beantworten lassen. Was in den Erhebungssträngen zunächst getrennt vorlag, wurde in Kapitel 6 trianguliert und zu einem Anforderungsprofil verdichtet, das die sprachlich-kommunikativen Bedarfe im Handlungsfeld Diplomatie beschreibt. Die Conclusio schließt diesen Bogen, indem sie zunächst die Haupt- und Unterforschungsfrage auf der Grundlage der zusammengeführten Befunde beantwortet und diese anschließend in den Forschungsstand einordnet, die methodischen Entscheidungen des Untersuchungsdesigns reflektiert und Implikationen für die institutionelle Praxis sowie weiterführende Forschungsdesiderata formuliert.

7.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Mit der Zusammenführung der beiden Erhebungsstränge in Kapitel 6.1 und ihrer Einbettung in Kapitel 6.2 liegt das Material bereit, aus dem sich die Hauptforschungsfrage nach den für die professionelle Handlungsfähigkeit im Feld der Diplomatie relevanten sprachlichen und kommunikativen Bedarfen beantworten lässt. E fing und Kiefer (2018, S. 196) unterscheiden zwischen kommunikativen Bedarfen, die Situationen, Interaktionspartner:innen und Zwecke des Kommunizierens betreffen, und sprachlichen Bedarfen, die auf die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel abzielen. Der Terminus der sprachlich-kommunikativen Anforderungen fasst beide Ebenen integrativ zusammen. Der Beantwortung liegt diese Integration als Prämisse zugrunde. Sie hat die Form eines Gefüges, in dem die Dimensionen des Anforderungsprofils einander wechselseitig bestimmen. Dieses Gefüge umspannt die kommunikativen Handlungsfelder, die Textsorten und Diskursarten, die sprachlichen Kompetenzen und Sprachhandlungen, das Register mit Stil und Pragmatik sowie die Themen und Wissensdomänen, deren Zusammenhang im Folgenden entfaltet wird.

Ihren Ausgangspunkt nimmt jede Anforderung in der kommunikativen Konstellation, deren Spektrum sich an zwei Polen festmachen lässt. Den einen Pol bildet das vertrauliche bilaterale Gespräch, den anderen die mehradressatige Konferenzdiplomatie, in der eine Äußerung zugleich an die anwesenden Delegationen, die eigene wie die fremden Regierungen und die Weltöffentlichkeit gerichtet ist, wie es die korpuslinguistisch untersuchten Debatten des UN-Sicherheitsrats exemplarisch zeigen (Bjola & Kornprobst, 2026, S. 101; Zaczynska et al., 2024; Kap. 6.1.1). Die Konstellation legt sodann die Gattung nahe, deren Wahl im Feld selbst zum kommunikativen Akt gerät. Das dokumentierte Inventar reicht vom *Aide-mémoire* über *Communiqué* und *Non-Paper* bis zu Verbalnote, *Démarche* und

völkerrechtlich bindendem Vertrag und ordnet sich entlang einer Achse abgestufter Verbindlichkeit, auf der bereits der Wechsel vom informellen Sondierungsdokument zur formellen Note eine Verschärfung der Position signalisiert (Berridge & James, 2003; Widmer, 2018, S. 280–281; Kap. 6.1.2). Weist das Außenministerium des Entsendestaates seine Botschaft an, der Regierung des Empfangsstaates eine Sachlage oder eine Problemstellung darzulegen, so erfolgt dies üblicherweise im Wege einer *Démarche*⁵ (Widmer, 2018, S. 280), und mit dieser Gattung ist zugleich entschieden, in welchem Ton gesprochen wird.

Damit ist das Register erreicht, das als Scharnier zwischen kommunikativen und sprachlichen Bedarfen fungiert. Verdichtet man die Befunde beider Stränge, lassen sich vier Register unterscheiden, die dem Handlungsfeld zuzuordnen sind, nämlich das formell-offizielle Register des zwischenstaatlichen Schriftverkehrs, das öffentlich-diplomatische Register der mehradressatigen Bühne, das vertraulich-informelle Register des bilateralen Gesprächs sowie das administrative Register der Verwaltungstexte. Was die Scharnierfunktion konkret bedeutet, zeigt die Verbalnote. Als „sehr formelles Schriftstück“ (Widmer, 2018, S. 280) am oberen Ende der Verbindlichkeitsachse verlangt sie das formell-offizielle Register samt distanzierter, formelhafter Diktion, wobei das Noten-Inventar mit der *third-person note* sogar einen Subtyp kennt, in dem die Distanznahme selbst gattungsbildend wird (Berridge & James, 2003, S. 190). Auf der Ebene der Mittel umfasst der sprachliche Bedarf den abschwächenden Duktus mit Euphemismus, Implizität und Deutungsvielfalt (Nicolson, 1947, zit. n. Grewe, 1966, S. 806; Richter, 2019, S. 23), die konstruktive Ambiguität nach der Maxime „so vieldeutig wie möglich, so klar wie nötig“ (Villar, 2006, S. 190), die implizite Markierung über Passivkonstruktionen und Referenzen in der dritten Person, wie sie das Korpus des UN-Sicherheitsrats belegt (Zaczynska et al., 2024, S. 8173), den Modusgebrauch und die subjektive Modalität zur Signalisierung von Haltung und Distanz (B1, Pos. 17), Redewendungen und Bildsprachlichkeit (B1, Pos. 13) sowie die Verwaltungsgrammatik administrativer Texte mit Passiv- und Passiversatzformen, Nomen-Verb-Verbindungen, Genitivketten und Partizipialkonstruktionen (B2, Pos. 110). Getragen wird dieses Repertoire von den Wissensdomänen des Feldes, die von Politik, Wirtschaft, Recht und Kultur bis zu Umwelt und Technologie reichen (Diplomatische Akademie Wien, 2026; Bjola & Kornprobst, 2026, S. 77) und um ein historisch-politisches Orientierungswissen ergänzt werden, dessen Stellenwert sich

⁵ *Démarche*: Eine formelle schriftliche oder mündliche Mitteilung an einen Empfangsstaat, die in der Regel einen Protest, eine Beschwerde oder ein Ultimatum beinhaltet und von eine:r oder mehreren Diplomatinen übermittelt wird (Berridge & James, 2003, S. 67).

darin ablesen lässt, dass das österreichische Außenministerium Kissingers „Diplomacy“ als Vorbereitungslektüre für das Aufnahmeverfahren empfiehlt (Kissinger, 1994, S. 27–28; BMEIA, 2026; Kap. 6.1.5).

Wie eng diese Dimensionen ineinandergreifen, lässt sich an der berichteten Unterrichtspraxis exemplarisch zeigen. Wenn B1 anhand der Debatte um das Karl-Lueger-Denkmal prüfen lässt, ob ein Zeitungsbericht lediglich informiert oder ob darin eine Haltung mitschwingt (B1, Pos. 17), verbindet ein einziger Unterrichtsgegenstand eine pressennahe Textsorte, die Diskursivität eines Themas, deren sprachliche Anker im Modusgebrauch und in der subjektiven Modalität liegen (Kap. 6.1.4), und jenes historische Wissen, das Kissinger (1994) als Bedingung kompetenten Handelns ausweist. An diesem Punkt ist zugleich die Unterforschungsfrage beantwortet, welche Anforderungen für ein „Diplomatie-Deutsch“ sich theoretisch aus der Literatur und empirisch aus der Lehrendenperspektive identifizieren lassen. Die Literatur steuert die feldseitigen Anforderungen bei, von den formellen Gattungen über die pragmatischen Signaturen bis zum breiten Handlungsspektrum. Die Lehrendenperspektive legt offen, wie der Unterricht diese Anforderungen in Gattungen, Mittel und Stoffauswahl übersetzt und wo er über die Literatur hinausweist, und im Zusammenhang beider Antwortteile liegt der eigentliche Ertrag der Zusammenführung.

Damit ist auch die Hauptforschungsfrage beantwortet. Relevant für die professionelle Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld der Diplomatie ist ein Gefüge sprachlich-kommunikativer Anforderungen, das die beschriebenen Konstellationen, Gattungen, Register, Mittel und Wissensdomänen umfasst und dessen Spezifik im Ineinandergreifen dieser fünf Dimensionen liegt. Jede kommunikative Anforderung verweist auf die sprachlichen Mittel ihrer Bewältigung, und jedes sprachliche Mittel bezieht seinen Sinn aus der Situation, in der es gebraucht wird. Dieses Anforderungsbild ist dabei nicht als perspektivenfreier Befund zu sehen. Sein empirischer Anteil besteht aus Bedarfen, wie die Lehrenden sie wahrnehmen und im Sinne der KAE, die die subjektiven Haltungen und Bedürfnisse der Beteiligten ausdrücklich zu ihren Gegenständen zählt (Efing & Kiefer, 2018, S. 200–201), gehört diese Wahrnehmung selbst zur Antwort. Die Uneinigkeit in der Bewertung des Feldes zeigt sich in den widersprüchlichen Positionen zur Bedeutung des Deutschen, die zwischen B1 und B2 vertreten wurde. Diese Verteilung äußert sich in einer Spannung zwischen der Einordnung als wichtige Arbeitssprache und einer entgegengesetzten Gewichtung als nachrangig. Gleichwohl lässt sich ein unisono geäußelter Wunsch nach einer stärkeren Geltung der Sprache konstatieren. Die Antwort auf die Forschungsfragen bleibt damit an die Einbettung gebunden, aus der sie teilweise gewonnen wurde.

Mit dem rekonstruierten Gefüge ist ein wesentlicher Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen geleistet, da es benennt, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen für die professionelle Handlungsfähigkeit im Feld der Diplomatie relevant sind. Die Diskussion ordnet diesen Befund in die theoretische Rahmung ein, mit der die eingangs aufgeworfene Frage nach einer Sprache der Diplomatie in Kapitel 1 verbunden wurde.

7.2 Diskussion

Diese Arbeit ist mit Fragen angetreten, die in der einschlägigen Forschung als offenes Desiderat ausgewiesen sind: ob und in welchem Ausmaß sich aus einer DaF-Perspektive von einer Sprache der Diplomatie sprechen lässt und – in Gestalt der Forschungsfrage – welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen sich daraus für die professionelle Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld Diplomatie ableiten lassen. Ritzer (2017, S. 56) hatte in seiner translationswissenschaftlichen Untersuchung beklagt, die einschlägige Literatur baue „oftmals auf Einzelerfahrungen“ auf. Adler-Nissen (2016), Constantinou und Sharp (2016) sowie Jönsson (2016) stimmten aus einer politolinguistischen Perspektive darin überein, dass systematische empirische Untersuchungen fehlen. Für Deutsch als Fremdsprache galt dieses Defizit uneingeschränkt, da keine einzige Sprachbedarfsanalyse vorlag. Die vorliegende Arbeit hat sich dieses Feldes angenommen und ist – wie es bei explorativen Pionierarbeiten selten ausbleibt – mit differenzierteren Antworten zurückgekehrt, als die Ausgangsfragen vermuten ließen.

DAS ANFORDERUNGSPROFIL: WAS DIE BEFUNDE ZEIGEN

Die systematische Literaturrecherche hat in einem ersten Schritt ein Anforderungsprofil rekonstruiert, das über die sechs Themenfelder ein einschlägiges Bild zeichnet. Der zentrale Befund, welcher in der Triangulation durch die Lehrendenperspektive komplementiert wurde, lässt sich auf eine Formel bringen: Sprachlich-kommunikatives Handeln in der Diplomatie entfaltet seine Wirkung weniger im wörtlich Gesagten als im kommunikativen Vollzug selbst. Was Richter (2019) als Euphemismus, Implizität und Deutungsvielfalt beschreibt, was Galindo (2014) und Villar (2006) sprechakttheoretisch als *Maxime* „so vieldeutig wie möglich, so klar wie nötig“ (Villar, 2006, S. 190) fassen und was Zaczynska et al. (2024) empirisch am UN-Sicherheitsratskorporus belegen – die hochgradige Indirektheit bei der Artikulation von Konflikten –, kehrt in der Unterrichtspraxis von B1 als erklärtes Lehrziel wieder: Grammatik als Werkzeug zur Erschließung von Haltung und Distanz, Register als durchgängige Bezugsgröße, die Fähigkeit, manipulative von informativen Textfunktionen zu unterscheiden. Damit bestätigen die Befunde die in Ka-

pitel 1.4.4 begründete These, dass klassische Fachsprachenkategorien auf die Diplomatie nur bedingt anwendbar sind, da jener Kommunikationsbereich, der strategische Vagheit als Kernkompetenz kultiviert, die fachsprachliche Norm terminologischer Monosemie konstitutiv unterwandert. Was dort als Defizit gelten würde, ist hier Methode.

Damit stellt sich die Frage, woher diese spezifische Kommunikationsweise stammt und warum sie sich gerade in dieser Form etabliert hat. Den Antwortrahmen liefert die Theorie der Sprachdynamik von Schmidt und Herrgen (2011). Die Diplomatie hat sich über Jahrhunderte als eigene Kommunikationsgemeinschaft etabliert (siehe Kap. 1). Wer wiederholt in denselben sozialen und institutionellen Situationen miteinander kommuniziert, entwickelt mit der Zeit gemeinsame sprachliche Gewohnheiten. Diesen Prozess bezeichnen Schmidt und Herrgen (2011) als Mesosynchronisierung. So ist im diplomatischen Feld, in dem beispielsweise Weltmächte um Krieg und Frieden verhandeln, ein eigenständiges Repertoire an Ausdrucksweisen, Höflichkeitsformen und lexikalischen Spezialisierungen entstanden, nach Schmidt und Herrgen (2011) eine sektorale Varietät auf standardsprachlicher Basis, die den in Kapitel 1.4.2 beschriebenen Funktionen diplomatischer Kommunikation dient, indem sie Kommunikationskanäle auch in Krisenzeiten offenhält, einen gemeinsamen Handlungsrahmen schafft und symbolische Akte der Verständigung ermöglicht. Diese Varietät ist dabei genuin mehrsprachig verfasst. Das Deutsche bildet innerhalb dieser Varietät an der Diplomatischen Akademie Wien einen institutionellen Verankerungspunkt, ist jedoch nicht ihr einziges oder primäres Medium. Auf die Frage, ob es ein „Diplomatie-Deutsch“ gibt, lautet die Antwort dieser Arbeit mithin: ja, aber als kontextgebundene Ausprägung einer weitaus älteren und mehrsprachig verfassten Kommunikationspraxis, deren spezifisch deutsches Profil bis heute sprachwissenschaftlich untererschlossen bleibt.

ZWEI LEHRPERSONEN, EIN STRUKTURPROBLEM

Die vielleicht aufschlussreichste Wendung der Untersuchung liegt nicht in dem, was beide Informantinnen teilen, sondern in dem, worin sie sich unterscheiden. B1 und B2 liefern in nahezu jeder Kategorie sich kontrastierende Perspektiven: in den von ihnen selbst formulierten Anforderungen an eine DaF-Lehrperson an der DA, in der Einschätzung des Stellenwerts des Deutschen und in der didaktischen Ausrichtung ihrer Kurse, denen jeweils unterschiedliche Zielsetzungen zugrunde liegen. Und doch treffen sie sich, wo es um Bedarfe geht, denn beide wünschen sich mehr Unterrichtszeit und eine stärkere Verankerung des Deutschen im Studium.

Es wäre naheliegend, diese Divergenz als individuelle Differenz zwischen zwei Lehrenden abzutun, jedoch erscheint überzeugender eine strukturelle Lesart über die Grenzen

der Interviewergebnisse hinaus. Was B2 in dem pointierten Bild des „Goodie“ fasst – das Deutsche hänge am Curriculum, ohne sich ins Studium zurückzuübersetzen –, benennt ein institutionelles Dispositionsproblem. Phillipson (2004, S. 107–108) hatte eine ähnliche Dynamik für die EU-Institutionen beschrieben, wo Sprache auf ein rein administratives Werkzeug reduziert werde, wodurch die identitätsstiftende Dimension von Sprachenvielfalt aus dem Blick gerate. Die Diplomatische Akademie Wien reproduziert dieses Muster intern. Das Deutsche ist obligatorisch, weil die Geschichte der Institution es so bestimmt hat, nicht weil das Studium es inhaltlich einfordert. Dass B1 dieselbe Konstellation als professionellen Gestaltungsraum erlebt, während B2 sie als curriculare Dysfunktion deutet, sagt weniger über eine grundsätzlich zustimmende bzw. kritische Grundhaltung der beiden Lehrenden aus als über die Offenheit eines Rahmens, der weder Ziele noch Niveaus verbindlich festlegt. Nicht zwei individuelle Meinungen stehen einander gegenüber, sondern zwei unterschiedliche institutionelle Erfahrungsräume innerhalb desselben Hauses. Die Triangulation hat diese Eigenständigkeit beider Perspektiven als erkenntniserweiternde Komplementarität ausgewiesen. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Divergenz die Komplexität des Feldes abbildet und nicht durch ein harmonisierendes Gesamturteil einzuebnen ist.

MEDIATION ALS HERVORZUHEBENDER BEFUND

Unter den Interviewbefunden verdient das Konzept der Mediation besondere Aufmerksamkeit. B2 beschreibt unter anderem eine mediative Komponente ihres Unterrichts, in der es etwa darum geht, Konzepte aus einem kulturellen Rahmen im anderen verstehbar zu machen (B2, Pos. 41). Dass Mediation für die Diplomatie zentral ist, ist dabei kein neuer Befund, denn was diplomatische Kommunikation nach Bjola und Kornprobst (2026, S. 7) leistet, nämlich Kommunikationskanäle offenzuhalten und Verständigung über Differenzen hinweg zu ermöglichen, beschreibt im Kern bereits eine mediative Tätigkeit. Aufschlussreich ist vielmehr, woher B2 dieses Prinzip bezieht, nämlich aus dem Mediationsdeskriptor des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, einem Kompetenzbegriff, der für alle Fremdsprachenlernende gilt, unabhängig vom Berufsfeld (Council of Europe, 2020, S. 136–137). Dass sich gerade dieser allgemeine Deskriptor für B2 als Zugang zu den Anforderungen der Diplomatie eignet, legt nahe, dass die mediative Grundhaltung dem diplomatischen Kommunikationshandeln nicht äußerlich ist, sondern dessen Kern bildet, noch bevor spezialisierte Textsorten oder Fachvokabular ins Spiel kommen.

METHODOLOGISCHE REFLEXION

Die Wahl eines zweisträngigen Designs, in dem systematische Literaturrecherche und theoriegenerierende Expert:inneninterviews trianguliert werden, hat sich als tragfähig erwiesen, da die beiden Erhebungsstränge unterschiedliche Ergebnismengen geliefert haben, indem die Literaturrecherche ein äußeres Anforderungsprofil erschlossen hat, das sich auf die normativen und deskriptiven Quellen des Feldes stützt, während die Interviews eine praxisgesättigte Innenperspektive eingebracht haben, die dieses Profil mit konkreten Unterrichtserfahrungen und implizitem Expert:innenwissen gefüllt hat. Die induktive Kategorienbildung hat darüber hinaus Dimensionen freigelegt, die das deduktiv abgeleitete Raster der Literaturrecherche nicht antizipiert hatte – namentlich die Mediationskompetenz und die strukturelle Spannung zwischen institutionellem Anspruch und praktischer Wirklichkeit des DaF-Unterrichts.

Gleichwohl ist die Reichweite der Befunde durch zwei designbedingte Einschränkungen begrenzt. Erstens bleibt das Interviewsample mit zwei Lehrpersonen an einer einzigen Institution schmal. Dass beide Lehrenden bei aller Differenz dieselben Entwicklungsbedarfe benennen, verleiht diesen Befunden eine gewisse Robustheit. Eine Generalisierung über die Diplomatische Akademie Wien hinaus ist damit gleichwohl nicht gedeckt. Zweitens fehlt die Perspektive der Studierenden. Efing (2014, S. 19–20) hat dargelegt, dass Befragungen von Ausbilder:innen nicht zwingend weniger gehaltreich ausfallen als Befragungen der Zielgruppe bzw. der Lernenden selbst. Die eigentümliche Konstellation der DA, in der Studierende eine explizit diplomatische Berufslaufbahn oft als eine Option unter mehreren betrachten, hätte durch eine ergänzende Lernendenperspektive differenzierter ausgeleuchtet werden können. Diese Einschränkung ist mitzuführen, wenn die Befunde in Empfehlungen überführt werden.

IMPLIKATIONEN – EMPFEHLUNGEN – FORSCHUNGSDESIDERATA

Auf der Ebene der institutionellen DaF-Praxis legen die Befunde drei Schlussfolgerungen nahe. Erstens ist die curriculare Einbettung des DaF-Unterrichts an der DA, so wie sie sich aus den Interviews darstellt, unzureichend, um das Potenzial der Sprachausbildung zu entfalten. Eine stärkere Rückbindung des Deutschen an die Studieninhalte – durch Lehrveranstaltungen auf Deutsch, durch fachintegrierte Aufgabenformate oder durch inhaltliche Absprachen zwischen Sprachdepartment und Fachdepartments im Sinne eines adaptierten sprachbewussten Fachunterrichts nach Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 72) – wäre die konsequente Antwort auf den „Goodie“-Befund. Zweitens zeigt das Anforderungsprofil, dass ein an allgemeinen Sprachkursen ausgerichtetes Lehrwerk die Bedarfe des Feldes nicht abbildet. Die von B1 geschilderte Eigenproduktion von Unterrichtsma-

terial ist damit kein individueller Aufwand, sondern Symptom einer strukturellen Materialleerstelle. Eine auf das Handlungsfeld Diplomatie ausgerichtete Materialentwicklung wäre ein prioritäres Desiderat, zumal für das Französische (z. B. Calvet et al., 2025) oder Englische bereits einschlägige Lehrwerke vorliegen. Drittens bestätigt der Befund zur Mediationskompetenz, dass die Lehrpersonen an spezialisierten Ausbildungsstätten ein fachliches Interesse am Gegenstand benötigen, das über allgemeine Sprachvermittlung hinausgeht, nicht als Bedingung, sondern als Ressource, die die didaktische Qualität des Unterrichts erkennbar beeinflusst.

Auf der Ebene der Forschung hat die vorliegende Arbeit einen Anknüpfungspunkt geschaffen, der zu weitergehenden Untersuchungen einlädt. Am dringlichsten erscheinen erstens eine Erweiterung des Samples auf weitere Ausbildungsstätten mit Fokus auf Internationale Beziehungen an denen DaF gelehrt wird (z. B. Collège d'Europe in Belgien oder Johns Hopkins University in Italien), zweitens eine Einbeziehung der Studierendenperspektive, die für das Design dieser Studie aus begründeten methodologischen Entscheidungen ausgeklammert wurde, und drittens korpuslinguistische Studien zu deutschsprachiger diplomatischer Kommunikation, die das sprachwissenschaftlich untererschlossene Profil des Deutschen in der Diplomatie empirisch zu erschließen hätten.

Das scheinbar einfache „durch-die-Blume-Sagen“, mit dem diese Arbeit eröffnet wurde, erweist sich als ein feinsinniges System sprachlicher Mediation, das seine eigentliche Stärke genau dort entfaltet, wo das ungefilterte Wort zur Konfrontation würde. Die Sprecher:innen dieser Sprache stehen vor der Aufgabe, zwischen Positionen zu vermitteln, die einander nicht selten fundamental widersprechen, und dabei jenen Raum offenzuhalten, den Verständigung voraussetzt. Was auf dem Spiel steht, wenn dieser Raum sich schließt, ist im äußersten Fall der Frieden.

Literaturverzeichnis

- Acuto, M. (2016). City Diplomacy. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 510–520). Sage.
- Adler-Nissen, R. (2016). Diplomatic Agency. In C. M. Constantinou, P. Kerr, & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 92–103). Sage.
- Amin, M. (2020). English for Diplomacy; Designing a Course for Spokesmen of Ministries in Regional Government/Iraqi Kurdistan. *Studies in Literature and Language*, 20(3), 45. <https://doi.org/10.3968/11714>
- Ammon, U. (1991). *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110886498>
- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110241075>
- Auswärtiges Amt. (2019). *Diplomatie in 280 Zeichen*. Auswärtiges Amt. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/diplomatie-in-280-zeichen-2251614>
- Auswärtiges Amt. (2026). *Fragen und Antworten zum höheren Auswärtigen Dienst*. Auswärtiges Amt. Abgerufen am 23. Mai 2026 von <https://www.auswaertiges-amt.de/de/karriere/diplomat-hoeherer-dienst/faq/2235722-2235722>
- Berridge, G., & James, A. (2003). *A dictionary of diplomacy* (2. Auflage). Palgrave Macmillan.
- Bjola, C., & Kornprobst, M. (2026). *Understanding International Diplomacy: Theory, Practice and Ethics* (3. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003485407>
- BMEIA. (2026). *Höherer auswärtiger Dienst*. Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten. Abgerufen am 23. Mai 2026 von <https://www.bmeia.gv.at/ministerium/karriere-moeglichkeiten/laufbahn-im-bmeia/hoeherer-auswaertiger-dienst>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 277–290). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Calvet, N., Couloumies-Friscic, B., Daoulas, A., Nguyen Gateff, H., & Bund, V. (2025). *Affaires étrangères: Français des relations internationales ; B1-B2*. CLE international.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 7–22). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Constantinou, C. M., Kerr, P., & Sharp, P. (2016). Introduction: Understanding diplomatic practice. In C. M. Constantinou, P. Kerr, & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 1–10). Sage.
- Constantinou, C. M., & Sharp, P. (2016). Theoretical Perspectives in Diplomacy. In C. M. Constantinou, P. Kerr, & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 13–27). Sage.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Council of Europe.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, & A. Feldmeier García (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Ferdinand Schöningh.

- Dannerer, M. (2008). Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 24(1), 22–36.
- Diplomatische Akademie Wien. (2025). *ALLGEMEINER SYLLABUS FÜR DEUTSCH* [Syllabus].
- Diplomatische Akademie Wien. (2026). *Sprachen—Diplomatische Akademie Wien*. Abgerufen am 16. Mai 2026 von <https://www.da-vienna.ac.at/de/Sprachen>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Dudenredaktion. (2026). *Demarche*. Cornelsen. duden.de. Abgerufen am 2. Juni 2026 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Demarche>
- Dudley-Evans, T., & Saint John, M.-J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach* (5. print). Cambridge Univ. Press.
- EDA. (2026). *Karriere Diplomatie*. Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA. Abgerufen am 23. Mai 2026 von <https://www.eda.admin.ch/de/karriere-diplomatie#T%C3%A4tigkeitsfelder>
- EEAS. (2026). *Vacancies* | EEAS. European Union External Action. The Diplomatic Service of the European Union. Abgerufen am 22. Mai 2026 von https://www.eeas.europa.eu/eeas/vacancies_en
- Efing, C. (2014). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung, & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 11–33). Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03772-2>
- Efing, C., & Kiefer, K.-H. (Hrsg.). (2018). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (1. Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Ernst, P. (2024). Fachkommunikative Pragmatik. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 55–68). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279>
- Ernst, S. (2022). Literarische Quellen und persönliche Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1523–1536). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Die Europäer und ihre Sprachen: Bericht*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/4638>
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper* (Fourth edition). Sage.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Frey, L., & Frey, M. (2016). Diplomatic Immunity. In C. M. Constantinou, P. Kerr, & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy*. (S. 197–206). Sage.
- Galindo, E. (2014). Psicología del Lenguaje Diplomático y Político I: el Lenguaje Oral. *Perspectivas – Portuguese Journal of Political Science and International Relations*, 13, 65–87.
- Gerstenberg, A. (2014). Einleitung: Der Westfälische Friedenskongress als kommunikativer Verdichtungsraum. In A. Gerstenberg (Hrsg.), *Verständigung und Diplomatie auf dem Westfälischen Friedenskongress* (S. 7–20). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412216702.intro>
- Ghali, D. D., & Tremblay, D. (1980). Projet d’élaboration d’un cours de français au niveau avancé, destiné aux diplomates canadiens. *The Canadian Modern Language Review*, 36(3), 444–451. <https://doi.org/10.3138/cmlr.36.3.444>
- Gilboa, E. (2016). Digital Diplomacy. In C. M. Constantinou, P. Kerr, & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 540–551). Sage.

- Green, J. A. (2022). The Rise of Twiplomacy and the Making of Customary International Law on Social Media. *Chinese Journal of International Law*, 21(1), 1–53. <https://doi.org/10.1093/chinese-jil/jmac007>
- Grewe, W. G. (1966). Die Sprache der Diplomatie. *MERKUR*, 20(222), 805–823.
- Grünhage-Monetti, M. (2000). *Odysseus – Zweitsprache am Arbeitsplatz- Sprachbedarfe und -Bedürfnisse von Arbeitsmigrant/innen: Konzepte des Spracherlernens im Berufsbezogenen Kontext*. <https://www.yumpu.com/de/document/read/6614451/odysseus-zweitsprache-am-arbeitsplatz>
- Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Vierte Auflage, Bd. 1). Suhrkamp.
- Haider, B. (2010). *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege: Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Facultas.wuv.
- Haider, B. (2008). *Deutsch für Gesundheits- und Krankenpflegepersonal. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation von ausländischen Pflegediplomen in Österreich*. Universität Wien.
- Hastings Dunn, D., & Lock-Pullan, R. (2016). Diplomatic Summitry. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy*. (S. 231–241). Sage.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hocking, B. (2016). Diplomacy and Foreign Policy. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 67–78). Sage.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Jervis, R. (1970). *The logic of images in international relations*. Princeton University Press.
- Jönsson, C. (2016). Diplomacy, Communication and Signaling. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 79–91). Sage.
- Kaiser, A. (1998). Carte de competence: Wie lassen sich Kompetenzen feststellen? *Grundlagen der Weiterbildung*, 9(5), 199–201.
- Kilburg, D. (2025). *AI Use Cases for Diplomats: Applying Artificial Intelligence to Diplomacy* (1. Aufl.). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781003612308>
- Kissinger, H. (1994). *Diplomacy*. Simon & Schuster.
- Kissinger, H., Schmidt, E., & Huttenlocher, D. P. (2021). *The age of AI: And our human future*. Little, Brown and Company.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2015). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht* (1. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838540948>
- Knorr, P., & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 97–104). Gunter Narr Verlag. <https://elibrary.narr.digital/book/10.24053/9783823394327>
- Kolb, E., & Klippel, F. (2022). Dokumentensammlung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 130–138). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Kruse, J. (2016). DEUTSCH IN DER EU-SPRACHENPOLITIK. *SPRACHREPORT. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, 32(1), 1–9.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Lawrence, M., Janzwood, S., & Homer-Dixon, T. (2022). *What Is a Global Polycrisis?* <https://cascadeinstitute.org/wp-content/uploads/2022/04/What-is-a-global-polycrisis-v2.pdf>
- Leira, H. (2016). A Conceptual History of Diplomacy. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 28–38). Sage.
- Lobin, H. (2021). *Die europäische Sprachenfrage und das Deutsche*. goethe.de. <https://www.goethe.de/prj/ger/de/kre/spk/22351694.html>
- Long, M. H. (Hrsg.). (2005). *Second Language Needs Analysis* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Navari, C. (2016). Great Power Diplomacy. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 268–280). Sage.
- Niederhaus, C. (2022). *Deutsch für den Beruf: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Oglesby, D. M. (2016). Diplomatic Language. In C. M. Constantinou, P. Kerr & P. Sharp (Hrsg.), *The Sage Handbook of Diplomacy* (S. 242–254). Sage.
- Osthus, D. (2014). Der Friedenskongress als Ort metasprachlicher Konflikte. In A. Gerstenberg (Hrsg.), *Verständigung und Diplomatie auf dem Westfälischen Friedenskongress* (S. 89–104). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412216702.89>
- Padermprach, N., & Yaemtui, W. (2023). English Language Skills Required by International Relations Officers: A Target Situation Analysis and Its Implications for English for International Relations Officers Course Design. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(2), 184–204.
- Pfusterschmid-Hardenstein, H. (2008). *A Short history of the diplomatic Academy of Vienna: Training for international careers since 1754*. Diplomatic Academy of Vienna.
- Phillipson, R. (2004). *English-Only Europe?* 1. Auflage. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203696989>
- Purpura, J. E., & Graziano-King, J. (2004). Investigating the Foreign Language Needs of Professional School Students in International Affairs: A Case Study. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, Vol. 4 No. 1 (2004). <https://doi.org/10.7916/SALT.V4I1.1603>
- Quetz, J., Krämer, S., & Camerer, R. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen: Begleitband* (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & S. Krämer, Hrsg.; 1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24–31. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030104>
- Richter, J. (2019). *Fachsprache Diplomatie. Diplomatic terminology* (1. Auflage). BACOPA Verlag.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 162–180). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>

- Ritzer, A. (2017). „Die Sprache(n) der Diplomatie. Lingue franche versus Mehrsprachigkeit und Dolmetschen“ [Masterarbeit]. Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.49698>
- Roelcke, T. (2024). Binnen- und mehrsprachliche Fachsprachengliederungen. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 23–38). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279>
- Schattenberg, S. (2008). Die Sprache der Diplomatie oder Das Wunder von Portsmouth. Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Außenpolitik. *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas*, 56(1), 3–26. JSTOR.
- Schmidt, J. E., & Herrgen, J. (2011). *Sprachdynamik: Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Schmidt.
- Searle, J. R. (2010). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford University Press.
- Settinieri, J. (2015). Forscht Du noch, oder triangulierst Du schon? In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 17–36). Peter Lang Edition.
- Seyfarth, M. (2020). *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen: Empirische Grundlagen für die Curriculumentwicklung*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-19179-6>
- Seyferth, S. (2024). Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache II: Von der Frühen Neuzeit bis 1900. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 97–112). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279>
- Suchowolec, K. (2024). Fachkommunikative Modelle. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 39–53). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279>
- Szablewski-Çavuş, P. (2000). *Die Kommunikations-Analyse: Ermitteln von Sprachbedarf und Sprachbedürfnis*. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kommunikationsanalyse_szablewski.pdf
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (1. Aufl.). Waxmann.
- Thörle, B. (2005). *Fachkommunikation im Betrieb: Interaktionsmuster und berufliche Identität in französischen Arbeitsbesprechungen*. Narr.
- Tran, V. D. (1987). *Communication and diplomacy in a changing world*. Ablex.
- Tschirner, E. (2024). Lexik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 173–186). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279>
- United Nations. (1945). *United Nations Charta*. United Nations Regional Information Centre for Western Europe. <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text>
- Villar, C. (2006). *Le discours diplomatique*. L'Harmattan.
- Waldenberger, S. (2014). Variation und Spracharbeit: Empirische Untersuchung der sprachlichen Variation in «identischen» Protokollen. In A. Gerstenberg (Hrsg.), *Verständigung und Diplomatie auf dem Westfälischen Friedenskongress* (S. 225–236). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412216702.225>
- Weber, H., Becker, M., & Laue, B. (2000). *Fremdsprachen im Beruf: Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung ; Leonardo-Projekt Prolang* (Als Ms. gedr). Shaker.

- Weissenberg, J. (2012). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Ein Leitfaden für die Praxis*. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk / passage GmbH. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Leitfaden_interaktiv.pdf
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1–19. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
- Widmer, P. (2018). *Diplomatie: Ein Handbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). NZZ Libro.
- Wiener Übereinkommen über Diplomatische Beziehungen. Fakultativprotokoll über die obligatorische Beilegung von Streitigkeiten, Gesetz Nr. 10000418 (1966). <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000418>
- Zaczynska, K., Bourgonje, P., & Stede, M. (2024). How Diplomats Dispute: The UN Security Council Conflict Corpus. In N. Calzolari, M.-Y. Kan, V. Hoste, A. Lenci, S. Sakti, & N. Xue (Hrsg.), *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)* (S. 8173–8183). ELRA and ICCL. <https://aclanthology.org/2024.lrec-main.716/>

Hilfsmittelverzeichnis

Verzeichnis der im Rahmen dieser Masterarbeit eingesetzten KI-gestützten Hilfsmittel. Angelehnt an die Richtlinien der Arbeitsgruppe für Künstliche Intelligenz am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien (KIKSA, April 2025).

KI-Hilfsmittel	Einsatz	Betroffene Teile der Arbeit	Bemerkungen
Claude (Anthropic)	Erstellung eines Vorschlags für eine grafische Visualisierung des Forschungsprozesses	Abbildung 1	Prompt: „Erstelle einen Vorschlag für eine grafische Visualisierung für den bereitgestellten Methodenteil dieser Masterarbeit. Die Grafik soll den Forschungsprozess mit farbigen Kästchen darstellen, wobei innerhalb der jeweiligen Kästchen die Etappen und Kapitelnummern stehen sollen.“ Generierungsdatum: 05.06.2026
Claude (Anthropic)	Erstellung eines Vorschlags für eine grafische Visualisierung des Extraktionsschemas der Literaturrecherche	Abbildung 2	Prompt: „Erstelle einen Vorschlag für eine grafische Visualisierung des beschriebenen Extraktionsschemas der Literaturrecherche dieser Masterarbeit.“ Generierungsdatum: 25.05.2026
Claude (Anthropic)	Erstellung einer Schablone für die Themenmatrix der induktiven Interviewauswertung	Themenmatrix (Anhang)	Prompt: „Erstelle einen Vorschlag einer Themenmatrix für eine induktive Interviewauswertung nach Kuckartz und Rädiker (2024), anhand derer die Hauptkategorien, deren Subcodes, die Fallzusammenfassungen mit Ankerbeispielen sowie einer Spalte für die Fachvergleiche dargestellt sind. Es existieren zwei Interviewteilnehmerinnen. Die Themenmatrix muss im DOCX-Format sein.“ Generierungsdatum: 28.05.2026 Die Schablone wurde anschließend vom Forscher mit dem Interviewmaterial befüllt und angepasst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Grafische Darstellung des Forschungsprozesses. KI-generiert (siehe Hilfsmittelverzeichnis).....	44
Abbildung 2 Strukturierungsrahmen der Literaturrecherche. KI-generiert (siehe Hilfsmittelverzeichnis).	54
Abbildung 3 Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 132).....	71

Anhang

a) Übersicht über das Quellenkorpus der Literaturrecherche

Nr.	Quelle (APA-Kurzform)	Quellenart	Sprache	Themenfelder	Anmerkung
1	AA (2019)	Sekundärpubl.	DE	TF1, TF2, TF4	Tweet als eigenständiges diplomatisches Genre, dokumentiert anhand eines Interviews mit Rainer Breul.
2	AA (2026)	OM	DE	TF1, TF2, TF3, TF5	Anforderungsprofil für den höheren Auswärtigen Dienst mit Angaben zu Prüfungsformaten und Kernfertigkeiten.
3	Berridge & James (2003)	Fachliteratur	EN	TF2, TF4	Lexikografische Systematik klassischer diplomatischer Textsorten.
4	Bjola & Kornprobst (2026)	Fachliteratur	EN	TF1, TF2, TF3, TF4, TF5	Zentrales theoretisches Referenzwerk zu Funktionen und Verhandlungstypen diplomatischer Kommunikation.
5	BMEIA (2026)	OM	DE	TF1, TF3, TF5, TF6	Österreichisches Anforderungsprofil für den höheren auswärtigen Dienst (A-Préalable).
6	DA Wien (2025)	OM	DE	TF1, TF3, TF4, TF5, TF6	Allgemeiner Syllabus für Deutsch der DA Wien, einzige Quelle aus dem unmittelbaren Unterrichtskontext.
7	DA Wien (2026)	OM	DE	TF6	Selbstdarstellung des Sprachausbildungsprogramms der DA Wien.
8	EDA (2026)	OM	DE	TF1, TF3, TF5	Schweizer Anforderungsprofil mit besonders anspruchsvollen Sprachvorgaben.
9	EEAS (2026)	OM	EN	TF1, TF3, TF5	EU-Stellenprofile mit Anforderungen an Drafting- und Verhandlungskompetenz.
10	Galindo (2014)	Fachliteratur	ES	TF4	Psycholinguistischer Zugang zu indirekten Sprechakten und konstruktiver Ambiguität.
11	Gilboa (2016)	Fachliteratur	EN	TF1, TF2	Digital Diplomacy als eigenständiges Handlungsfeld mit eigenen Genrekonventionen.
12	Green (2022)	Sekundärpubl.	EN	TF1, TF2	Rechtswissenschaftliche Analyse sozialer Medien als diplomatisches Kommunikationsinstrument.

Nr.	Quelle (APA-Kurzform)	Quellenart	Sprache	Themenfelder	Anmerkung
13	Grewe (1966)	Fachliteratur	DE	TF2, TF4	Klassischer Aufsatz zu abschwächendem Duktus und Höflichkeitsformeln der Diplomatensprache.
14	Kissinger (1994)	Fachliteratur	EN	TF1, TF5	Historisch-argumentative Einführung, institutionell als Hintergrundlektüre empfohlen.
15	Oglesby (2016)	Fachliteratur	EN	TF1, TF2, TF3, TF4	Sprechakttheoretischer Zugang mit Unterscheidung von stage voice und club-house voice.
16	Pfusterschmid-Hardtenstein (2008)	Sekundärpubl.	EN	TF1, TF3, TF6	Institutionsgeschichte der DA Wien mit Fokus auf die curriculare Verankerung des Deutschunterrichts.
17	Richter (2019)	Fachliteratur	DE/EN/ZH	TF2, TF4	Mehrsprachiges Lehrwerk zu Euphemismus, Implizität und abschwächendem Duktus.
18	Schattenberg (2008)	Fachliteratur	DE	TF1, TF4	Kulturwissenschaftlicher Zugang zur Diplomatie als interkultureller Kommunikation.
19	Villar (2006)	Fachliteratur	FR	TF4	Sprechakttheoretischer Zugang zu Ambiguitätsstrategien in der diplomatischen Rede.
20	Widmer (2018)	Fachliteratur	DE	TF1, TF2, TF3, TF4	Berufspraktische Perspektive auf diplomatische Textsorten und Verbindlichkeitsabstufungen.
21	Zaczynska et al. (2024)	Fachliteratur	EN	TF1, TF2, TF3, TF4	Korpuslinguistische Empirie zu sprachlichen Konfliktstrategien im UN-Sicherheitsrat.

b) Themenmatrix – Expert:inneninterviews

Angelehnt an Kuckartz & Rädiker (2024, S. 143–152): pro Hauptkategorie eine verdichtete Fazitzeile (blau), darunter die Subcodes. Zusammenfassungen paraphrasiert, Ankerbeispiele wörtlich mit Positionsbeleg. In-vivo-Belege bei B2 gekennzeichnet. Ein Gedankenstrich markiert nicht kodierte Zellen.

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
1. Studierende der DA	Heterogene, durchgehend politisch und historisch interessierte Gruppe, überwiegend 22 bis 27 Jahre, meist direkt nach dem Bachelor und mit Praktikumserfahrung. B1 betont eine hohe, überwiegend intrinsische Leistungsmotivation und wertet die geteilten Interessensgebiete als Mehrwert für die Sprachkompetenz.	„Sie sind meistens sehr politisch [...] ein großes Interesse an Geschichte und an Politik.“ (B1, Pos. 5) „zwischen 22 und 27 kommen von einem Bachelorstudium meistens und haben oftmals Erfahrung mit Praktika“ (B1, Pos. 9)	Ebenfalls heterogen, doch B2 akzentuiert die Mehrsprachigkeit und ein vielfach geringes Eigeninteresse am Deutschlernen, das curricular bedingt sei. Das Studium sei oft Zweit- oder Drittstudium; die Niveauspanne reiche von B1+ bis C1.	„Ich habe nicht das Gefühl, dass seitens der Studierenden ein tiefes Interesse besteht, Deutsch zu lernen“ (B2, Pos. 21) „die einzelnen Personen, sind so B1 plus und dann gibt es Personen, die sind schon C1“ (B2, Pos. 79)	Konvergenz bei der Heterogenität, Divergenz bei der Motivation (B1: intrinsisch; B2: gering, curricular bedingt).
Sprachliche Vorkenntnisse der Studierenden	Die Studierenden kämen aus verschiedenen Ländern und würden häufig Französischkenntnisse auf Erstsprach- oder Anfängerniveau sowie durchgehend exzellente Englischkenntnisse mitbringen; die Deutschkenntnisse seien unterschiedlich. Viele würden zudem ein bis drei weitere Sprachen beherrschen.	„Die Studierenden kommen aus ganz unterschiedlichen Ländern. [...] viele bringen Französischkenntnisse mit, entweder auf Erstsprachniveau oder auf einem Anfängerniveau [...]. Alle haben exzellente Englischkenntnisse“ (B1, Pos. 7)	Deutsch werde meist nicht als erste Fremdsprache gelernt; verbreitet seien Englisch und Französisch sowie weitere Sprachen.	„die meisten lernen Deutsch sicher nicht durch die erste Fremdsprache [...], meistens Englisch“ (B2, Pos. 13) „Sehr viele Sprachen.“ (B2, Pos. 15)	Konvergenz: Beide beschreiben eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit mit durchgehend starkem Englisch und verbreitetem Französisch, wobei Deutsch nicht als erste Fremdsprache gelernt werde. Komplementär ergänzt B1 die Herkunftsvielfalt und die Spanne der Französischkenntnisse von Erstsprach- bis Anfängerniveau, während B2 die nachgelagerte Stellung des Deutschen betont.
Pläne der Studierenden für die Zukunft	Einige hätten vor, nach dem Studium in Österreich zu bleiben. Ein Teil plane, in die Diplomatie zu gehen; dies sei auch vom Studiengang abhängig.	„Viele, also nicht alle, aber einige Studierende haben vor, in Österreich zu bleiben, in Österreich Fuß zu fassen“ (B1, Pos. 11)	Die Pläne seien sehr unterschiedlich; teils diene das Studium dem beruflichen Aufstieg, etwa bei einem bereits tätigen Diplomaten, der für eine Botschafterlaufbahn ein weiteres Masterstudium benötige.	„Der hat bereits als Diplomat gearbeitet [...] und hat beschlossen, noch ein Masterstudium zu machen, weil er sonst nicht Botschafter werden“	Konvergenz: Beide betonen, dass die Pläne stark variieren und von Studiengang und Person abhängen, und nennen die diplomatische Laufbahn als eine Option unter mehreren. Komplementär hebt B1 den

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
		„Weil nicht alle Studierenden in die Diplomatie gehen bzw. den Diplomlehrgang besuchen.“ (B1, Pos. 29)		könnte“ (B2, Pos. 17) „das hängt total ab, was die Person plant.“ (B2, Pos. 49)	Wunsch hervor, in Österreich zu bleiben, B2 den beruflichen Aufstieg bis hin zur Botschafterlaufbahn, die ein weiteres Studium erfordere.
Anforderungen an die Studierenden	Gefordert werde politisches Interesse. Geschätzt werde die Bereitschaft, sich auf neue Diskurse und Denkweisen einzulassen, auch wenn dies bedeute, mit konträren politischen Ansichten konfrontiert zu werden. Dabei sei Diplomatie gefragt, um die eigene Meinung zu überdenken, ohne sie aufzugeben, und um die Standpunkte anderer nachvollziehen zu können.	„Und dass Sie bereit sind, sich, nicht alle sind so, auf neue Diskurse einzulassen und auf neue Denkweisen [...]. Ich bin in einem Rahmen, in dem ich meinen Standpunkt und meine Meinung vielleicht nicht aufgeben möchte, aber vielleicht überdenken möchte. [...] Das [...] finde ich [...] einer der spannendsten Aspekte.“ (B1, Pos. 49)	—	—	Nur bei B1 kodiert. B1 benennt politisches Interesse und eine diskursive Offenheit gegenüber konträren Positionen als zentrale Anforderung und beschreibt den diplomatischen Umgang mit Gegenmeinungen als einen der anspruchsvollsten Aspekte. B2 äußert sich zu Anforderungen an die Studierenden nicht; die Zelle bleibt als komplementäre Leerstelle bestehen.
2. Institutioneller Rahmen	Gemeinsamer Syllabus für alle Deutschkurse mit Anwesenheitspflicht, Kleingruppen bis zwölf Personen und definierten Sprachstufen; in den Fachkursen besteht Spielraum. B1 erlebt den Rahmen als offiziellen Kontext.	„Wir haben einen Syllabus, der für alle Deutschkurse gilt [...] Es gibt eine Anwesenheitspflicht.“ (B1, Pos. 21)	Der Rahmen erscheine weitgehend unverbindlich, da weder Zielniveau noch Themen festgelegt seien. B2 akzentuiert die fehlende curriculare Rückbindung des Deutschen und sieht strukturelle Probleme.	„Es ist auch nicht definiert, ähm, welche Themen besprochen werden sollen innerhalb dieses Jahres.“ (B2, Pos. 39)	Divergenz: strukturierender, offizieller Rahmen (B1) versus unverbindliches, nachrangiges Angebot (B2).
GERS	In den Fachdeutschkursen seien nicht bestimmte GERS-Themen, wohl aber Sprachhandlungen abzudecken.	„die [Fachdeutschkurse] müssen jetzt nicht ein gewisses Thema abdecken [...] vom gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (B1, Pos. 21)	Der Kurs sei auf etwa B2+ angelegt, ohne festes Zielniveau. B2 hebt die Mediation als neueren Faktor des Referenzrahmens hervor.	„Mediation ist so ein Stichwort, das im Europäischen Referenzrahmen [...] vielleicht erst seit zehn Jahren ein zusätzlicher Faktor ist.“ (B2, Pos. 41) „der ist angelegt darauf ungefähr das Niveau B2 plus zu erreichen“ (B2, Pos. 39)	Konvergenz in der offenen Niveausetzung; B2 ergänzt die Mediation als GERS-Aspekt.

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
Erwartungshaltung der Institution	B1 erlebt sich im offiziellen Kontext als offizielle Person, die Sprachhandlungen vermitteln.	„dass das ein gewisser offizieller Kontext ist und dass ich damit auch eine offizielle Person bin“ (B1, Pos. 29)	Die ÖSD-Prüfung sei stark erwünscht, obwohl offiziell keine durchgeführt werde; ein Ziel sei zudem die Vermittlung eines Österreich- und Kulturverständnisses.	„Es ist halt sehr erwünscht, am Ende vom Studienjahr eine ÖSD-Prüfung zu machen [...] obwohl wir dezidiert keine ÖSD-Prüfungsvorbereitung“ (B2, Pos. 45) „ein besseres Verständnis für Österreich und die österreichische Kultur anhand des Sprachunterrichts zu vermitteln“ (B2, Pos. 114)	Komplementär: Rollenerwartung an die Lehrperson (B1) versus inhaltlich-prüfungsbezogene Zielerwartungen (B2).
Kritik an der Institution	—	—	B2 hinterfragt Ziel und Sinn des Deutschunterrichts und beschreibt das Deutsche als curriculares Beiwerk ohne Rückbindung ins Studium.	„So ist es einfach nur ein Goodie“ (B2, Pos. 100) [In-vivo] „stellt sich mir immer noch die Frage, warum ich an der Diplomatischen Akademie Deutsch unterrichte. Also für welches Ziel?“ (B2, Pos. 51)	Nur bei B2 kodiert; zentral für die kritische Deutung des Stellenwerts.
3. Stellenwert des Deutschen	B1 äußert sich zum Stellenwert kaum explizit; die einzige Stelle verweist auf die Meinungsvielfalt der Studierenden im Handlungsfeld. Die Verzahnung von Fach und Sprache wird in diesem Zusammenhang in Kategorie 5 erläutert.	—	B2 reflektiert ausführlich und ambivalent: Mehrsprachigkeit sei wichtig, der besondere Vorrang des Deutschen jedoch fraglich; als Mehrwert gelte das Erlernen vor Ort.	„ob Deutsch generell wichtig ist für Diplomaten? [...] Meine Beurteilung absolut nicht.“ (B2, Pos. 32)	Komplementarität mit stark unterschiedlicher Bearbeitungstiefe.
Status von Deutsch an der DA	—	—	B2 verweist auf die historische Gründung als Sprach- bzw. Orientalische Akademie und auf den Mehrwert, eine Sprache vor Ort als Umgebungssprache zu lernen.	„Orientalische Akademie. Das heißt, es war [...] eigentlich als Sprachakademie gegründet.“ (B2, Pos. 21) „Es würde die Chance verloren gehen, für Studie-	Nur bei B2 kodiert.

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
				rende eine Sprache vor Ort zu lernen“ (B2, Pos. 29)	
Aussagen über die DA als Institution	—	—	Das Studium an der DA finde im Wesentlichen auf Englisch statt; Deutschkenntnisse seien dafür nicht erforderlich.	„das Studium ist [...] ausschließlich auf Englisch. Das heißt, sie brauchen eigentlich keine Deutschkenntnisse“ (B2, Pos. 21)	Nur bei B2 kodiert.
Aussagen über Diplomatie als Handlungsfeld	B1 hebt die Meinungs- und Diskursoffenheit der Studierenden im Handlungsfeld hervor.	„Ich finde es schön und wichtig, dass sie in ihrer Vielfalt auch eine große Meinungsvielfalt mitbringen. [...] Und dass Sie bereit sind, sich [...] auf neue Diskurse einzulassen [...]. Und das ist ganz viel Diplomatie.“ (B1, Pos. 49)	B2 fasst das Handlungsfeld breit: Mehrsprachigkeit, die Mediation als kulturelles Verstehbarmachen und das Vertreten einer offiziell zu vertretenden Meinung.	„nicht das Vertreten der eigenen Meinung, [...] sondern das Vertreten einer Meinung, die ich offiziell vertreten muss“ (B2, Pos. 59) „Mediation heißt [...] Konzepte von [...] einem kulturellen Umfeld ins andere [...] verstehbar zu machen.“ (B2, Pos. 41)	Komplementär: B1 punktuell, B2 breit reflektierend (Handlungsfeldlogik).
4. Profil der DaF-Lehrperson	Ein ausgeprägtes Interesse an Politik, Diplomatie und Kultur sei essenziell. B1 betont zielgruppenspezifisches, perspektivenbewusstes Arbeiten, Textsortenwissen und eigene fachbezogene Materialerstellung und grenzt die Tätigkeit von allgemeinen DaF-Kursen ab.	„wenn man hier unterrichtet [...] und kein großes Interesse an Politik hat, ist man hier falsch.“ (B1, Pos. 31) „ich muss wirklich ganz stark zielgruppenspezifisch arbeiten“ (B1, Pos. 29)	B2 nennt offene Haltung, Geduld und Verständnis als wesentlich, hält fachspezifisches Wissen über den diplomatischen Kontext jedoch für verzichtbar und vertritt, dass jede DaF-Lehrkraft an der DA unterrichten könne.	„ich sehe überhaupt keine Begründung, warum nicht eine jede DaF-Lehrkraft auch an der Diplomatischen Akademie unterrichten könnte.“ (B2, Pos. 71) „Man braucht, glaube ich, sehr viel Geduld, sehr viel Verständnis.“ (B2, Pos. 69)	Markante Divergenz: spezifisches Anforderungsprofil (B1) versus allgemeine DaF-Kompetenz als hinreichend (B2). Für die Triangulation besonders ertragreich.
5. Unterrichtsgestaltung	Stark zielgruppen- und fachorientierte Gestaltung; B1 verzahnt Fach und Sprache, misst Präsentationen und Paneldiskussionen besondere Bedeu-	—	Im DA-Kurs steht die Niveauangleichung der heterogenen Gruppe im Vordergrund; ein spezifisch diplomatischer Zuschnitt zeige sich eher im extracurricularen Onlinekurs.	—	Komplementarität und Divergenz: aktive Fach-Sprach-Verzahnung im DA-Kurs (B1) versus diplomatisches Profil vor al-

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
	tung bei und erstellt Material überwiegend selbst.		Den DA-Kurs beschreibt B2 als wenig distinkt.		Im Onlinekurs (B2).
Verzahnung von Fach und Sprache	Lehrende kennen die Curricula und würden Referate und Aufgaben an die Studienschwerpunkte anpassen, vor allem in Fachdeutsch.	„in manchen Punkten, besonders in Fachdeutsch, macht es Sinn, Fach und Sprache ein bisschen zu verzahnen.“ (B1, Pos. 11) „wenn wir Referate haben, dass wir die [...] anpassen, dass sie [...] zu ihrem Studienschwerpunkt passen“ (B1, Pos. 11)	Nur am Rande kodiert; ein expliziter Verzahnungsansatz wie bei B1 werde nicht beschrieben.	—	Schwerpunkt bei B1; bei B2 nur am Rande kodiert.
Spezifika des DaF-Unterrichts der DA	Lese- und Gesprächsanlässe würden nach diplomatisch-politischer Relevanz gewählt; Paneldiskussionen, Präsentationen, Verhandeln und Überzeugen hätten besondere Bedeutung.	„die Paneldiskussionen oder Präsentationen haben hier einfach eine besondere Bedeutung, eine andere Bedeutung.“ (B1, Pos. 25) „dass wir [...] einen [Lesetext] nehmen, von dem wir denken, dass der in einem gewissen diplomatischen oder politisch[en Kontext relevant ist]“ (B1, Pos. 25)	B2 sieht den Mehrwert vor allem im Lernen einer Sprache vor Ort, ohne einen ausgeprägt diplomatischespezifischen Zugschnitt des DA-Kurses zu beschreiben.	„Es würde die Chance verloren gehen, für Studierende eine Sprache vor Ort zu lernen“ (B2, Pos. 29)	Divergenz: ausgeprägte diplomatisch-politische Schwerpunktsetzung (B1) versus allgemeiner Mehrwert des Lernens vor Ort (B2).
Material	Material werde überwiegend selbst aus authentischen Quellen erstellt; Lehrwerke seien in Fachdeutsch wenig sinnvoll, da Inhalte an den Schwerpunkten der Studierenden ausgerichtet würden.	„wir alle erstellen selbst Material“ (B1, Pos. 41) „Lehrwerk macht in dem Fall auch keinen Sinn, weil sich die Inhalte ganz stark nach ihren akademischen beruflichen Schwer-	—	—	Nur bei B1 kodiert.

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
		<i>punkten orientieren“ (B1, Pos. 41)</i>			
Onlinekurs (extracurricular)	—	—	Der frei buchbare Onlinekurs „Deutsch für Diplomatie und Verwaltung“ richtet sich vor allem an Mitarbeitende des Außenministeriums und fokussiere verklausulierte Verwaltungstexte und ihre grammatischen Phänomene. B2 erachtet ihn als den eigentlich diplomatiespezifischen Kurs.	<i>„in diesem Onlinekurs für Diplomatie und Verwaltung konzentriere ich mich sehr auf grammatische Phänomene und Wortschatzphänomene, die ebenso [in] Verwaltungstexten vorkommen“ (B2, Pos. 96)</i> <i>„der Onlinekurs nennt sich eben Deutsch für Diplomatie und Verwaltung“ (B2, Pos. 108)</i>	Nur bei B2 kodiert; trägt B2s diplomatiespezifisches Profil.
Sommerkurs	—	—	Der Sommerkurs werde als Erfahrung- und Ideenquelle genannt, aus der der Onlinekurs hervorgegangen sei.	<i>„[der Onlinekurs] gründet eigentlich auf einer Idee, die ich hatte im Rahmen des ersten oder zweiten Sommerkurses“ (B2, Pos. 108)</i>	Nur bei B2 kodiert.
Didaktische Strategien	Auf KI-bedingte Herausforderungen reagiere B1 mit stärkerem Gerüst und Modellen, vor allem bei standardisierten Textsorten wie offiziellen E-Mails.	<i>„bei offiziellen E-Mails passiert es weniger, weil ich Ihnen mehr Gerüst gebe.“ (B1, Pos. 37)</i> <i>„diese hochstandardisierten Textsorten [...] sind leichter als die freien [...] wie eine Argumentation“ (B1, Pos. 38)</i>	—	—	Nur bei B1 kodiert.
6. Sprachlich-kommunikative An-	Schwerpunkt auf mündlichem diplomatischem und halbdiplo-matischem Ausdruck mit Register als Leitthema; behandelt würden Diskutieren, Verhandeln, standardisierte Text-	—	Zentrale Textsorten seien argumentative Zeitungstexte und, vor allem im Onlinekurs, verklausulierte Verwaltungstexte; mündlich gehe es um Diskussionsteilnahme und Re-	—	Konvergenz bei Register und fachbezogenen Textsorten; Komplementarität zwischen mündlich-diplomatischem (B1)

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
forderungen	orten, Reden und Fachvorträge, rezeptiv tagesaktuelle Texte, fachsprachlich Kollokationen und pragmatisch Textfunktionen.		gisterkompetenz. Als übergreifendes Konzept führt B2 die Mediation ein.		und schriftlich-administrativem Schwerpunkt (B2).
Mündliche Sprachkompetenz	Der mündliche Ausdruck im diplomatischen und halbdiplomatischen Kontext stehe im Zentrum: Diskutieren, Argumentieren, höfliches Unterbrechen, Präsentationen, Empfänger, Reden, Verhandeln und Überzeugen.	„die Studierenden haben vor allem das Bedürfnis, sich mündlich auszudrücken, diplomatisch und halbdiplomatisch“ (B1, Pos. 13) „dass sie lernen, wie sie [...] diskutieren, wie sie höflich jemanden unterbrechen“ (B1, Pos. 15)	Mündlich nennt B2 die Teilnahme an Diskussionen und das Vertreten einer offiziellen Meinung; Registerkompetenz sei das Ziel.	„Das, was die Teilnahme an Diskussionen, ja, das Vertreten [...] einer Meinung, die ich offiziell vertreten muss“ (B2, Pos. 59) „Das wäre das Ziel.“ (B2, Pos. 61)	Konvergenz bei Diskussion und Register; B1 breiter ausdifferenziert (Reden, Empfänger, Verhandeln), B2 stärker auf offizielle Meinungsvertretung fokussiert.
Schriftliche Sprachkompetenz	Schriftlich gehe es um offizielle E-Mails, Gebrauchstexte und Einladungen sowie um Textfunktionen; standardisierte Textsorten seien für Lernende leichter als freie.	„wie schreibe ich offizielle E-Mails. Wie schreibe ich, wenn ich an eine Botschafterin [...] E-Mails schreibe“ (B1, Pos. 13) „diese hochstandardisierten Textsorten [...] sind leichter als die freien [...] wie eine Argumentation“ (B1, Pos. 38)	Im Zentrum stünden verklausulierte Verwaltungstexte, die als generell schwierig gälten, sowie längere argumentative Zeitungstexte.	„Verwaltungstexte sind schwierig zu verstehen. [...] Es ist für jede Person schwierig“ (B2, Pos. 108) „längere argumentative Texte, die man vielleicht nicht unbedingt in einer Zeitung findet“ (B2, Pos. 57)	Komplementär: offizielle diplomatische Korrespondenz und Textfunktionen (B1) versus administrative Verwaltungstexte (B2).
Rezeptive Sprachkompetenz	Tagesaktuelle Zeitungsartikel, Hör- und Lesetexte sowie Podcasts dienten als Ausgangsmaterial; rezeptiv gehe es auch um das Zusammenfassen und das Erkennen von Textfunktionen.	„natürlich lesen wir immer [...] tagesaktuelle Zeitungsartikel oder Hörtexte, beispielsweise Podcasts.“ (B1, Pos. 15) „Sie hören einen Podcast und müssen die Hauptaussagen zusammenfas-	—	—	Nur bei B1 kodiert.

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
		sen“ (B1, Pos. 37)			
Fachsprachliche Kompetenz	Fachdeutsch orientiere sich an der universitären Ausrichtung; behandelt würden diplomatische und politische Textsorten, spezifisches Vokabular, Kollokationen und Nomen-Verb-Verbindungen.	„da beschäftigen wir uns sehr viel mit Kollokationen, mit Nomen-Verb-Verbindungen, mit Nuancen von Sprachen.“ (B1, Pos. 15) „Diplomatische Textsorten, politische Textsorten.“ (B1, Pos. 29)	—	—	Nur bei B1 kodiert; B2 behandelt Fachsprachliches unter den Verwaltungstexten (schriftlich).
Textsorten	Genannt würden offizielle E-Mails, Gebrauchstexte, Einladungen, Empfänge, Reden und Fachvorträge sowie Zeitungs- und Hörtexte als Ausgangstexte.	„offizielle Gebrauchstexte schreiben, offizielle E-Mails schreiben, wie sie zu einem Empfang einladen“ (B1, Pos. 15) „Reden sind ein großer Schwerpunkt in Fachdeutsch Zwei“ (B1, Pos. 19)	Genannt würden argumentative Zeitungstexte und, im Onlinekurs, im diplomatischen Kontext produzierte Schriftstücke an Konsulaten und Botschaften.	„Es sind zum einen Zeitungsartikel [...] längere argumentative Texte“ (B2, Pos. 57) „Schriftstücke, die produziert werden im diplomatischen Kontext an Konsulaten und Botschaften.“ (B2, Pos. 57)	Konvergenz bei argumentativen Zeitungstexten; B1 stärker auf diplomatische Sprech- und Schreibanklässe, B2 auf administrative Schriftstücke.
Pragmatik	Register als Leitthema, dazu Verhandeln, Überzeugen, Redewendungen und Textfunktionen; zentral sei das Unterscheiden manipulativer von informativen Texten.	„das Thema Register ist ein großes Thema“ (B1, Pos. 13) „wie unterscheide ich, ob mich eine Person manipulieren möchte? Wie unterscheide ich, ob eine Person überzeugen möchte“ (B1, Pos. 15)	B2 nennt das Mediiere als Fähigkeit und Registerkompetenz als Ziel; pragmatischer Kern sei das Vertreten einer offiziellen Meinung.	„die Studierenden [...] die Fähigkeit trainieren möchte[n], zu mediiere.“ (B2, Pos. 41) [In-vivo: mediiere] „Das wäre das Ziel.“ (B2, Pos. 61)	Konvergenz bei Register; B2 ergänzt die Mediation als pragmatisches Leitkonzept.
Grammatikalische Phänomene	Behandelt würden u.a. der Konjunktiv I zur Markierung von Seriosität sowie Strukturen auf der Ebene von Syntax und Morphologie.	„wenn ich einen Konjunktiv I finde, [...] dann ist es klar, der Schreiber [...]“	Für Verwaltungstexte hebt B2 Passiv- und Passiversatzformen, Nominalisierungen, Genitivketten und Partizipialkonstruktionen hervor.	„Verwaltungstexte sind sehr geprägt von Passivformen, Passiv-Ersatzformen, Nomen-Verb-Verbindungen [...]“	Komplementär: pragmatisch funktionalisierte Grammatik (B1, Konjunktiv) versus administrative Strukturmerkmale (B2).

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – Ankerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – Ankerbeispiele	Fallvergleich
		<i>ist seriös“ (B1, Pos. 17)</i> <i>„dass die Strukturen [...] im Bereich Syntax Morphologie sitzen“ (B1, Pos. 37)</i>		<i>Sehr viele Genitivketten.“ (B2, Pos. 110)</i>	
7. Bedarfe und Entwicklungspotenziale	Größter Bedarf in mehr Unterrichtszeit, vor allem in höheren Fachdeutschkursen; Herausforderung sei der Abstand zwischen fachlichem Wissen und sprachlichem Ausdruck. Insgesamt zeigt sich B1 zufrieden.	—	Zeitmangel und heterogene Gruppen prägten den Bedarf; strukturell wünscht B2 eine curriculare Rückbindung und homogenere Gruppen sowie eine Vorbereitung auf ein Studium auf Deutsch.	—	Starke Konvergenz bei Zeitbedarf und Heterogenität; Komplementarität bei den strukturellen Wünschen.
Herausforderungen	Der Abstand zwischen fachlichem Wissen und sprachlichem Ausdruck sei vor allem auf niedrigeren Niveaus groß.	<i>„der Gap zwischen dem, was sie können, in einem politischen Kontext und dem, was sie sagen wollen, [ist] noch groß“ (B1, Pos. 35)</i>	Zeitknappheit, stark heterogene Gruppen und geringes Eigeninteresse erschwerten den Unterricht.	<i>„der Unterricht zeitlich sehr begrenzt ist. [...] zweimal die Woche [...] 90 Minuten. Das ist nicht so viel.“ (B2, Pos. 45)</i> <i>„der Umgang mit so einer heterogenen Gruppe ist [schwierig]“ (B2, Pos. 79)</i>	Komplementär: sprachlich-fachliche Lücke (B1) versus organisatorisch-motivationale Hürden (B2).
Sprachliche Herausforderungen für Lehrkräfte	—	—	B2 verweist auf das Grundproblem der Fachsprachenvermittlung: Die Lehrkraft sei sprachlich, nicht fachlich ausgebildet.	<i>„ich habe [...] eine Deutschlehrkraft, die aber nicht vom Fach ist. Also die muss [...] die Fachsprache Technik vermitteln, aber [hat] keine [Fachausbildung]“ (B2, Pos. 110)</i>	Nur bei B2 kodiert.
Bedarfe der Studierenden	Ein Teil der Fachdeutschgruppe wolle wissenschaftlich auf Deutsch arbeiten.	<i>„ein Teil dieser Fachdeutschgruppe hat ein großes Interesse, wissenschaftlich auf Deutsch zu arbeiten“ (B1, Pos. 35)</i>	Aufseiten der Studierenden bestehe vor allem der Wunsch nach einer ÖSD-Prüfung am Jahresende.	<i>„Es ist halt sehr erwünscht, am Ende vom Studienjahr eine ÖSD-Prüfung zu machen“ (B2, Pos. 45)</i>	Divergenz: wissenschaftliches Arbeiten auf Deutsch (B1) versus Prüfungszertifikat ÖSD (B2).

Kategorie / Subcode	B1 – Zusammenfassung	B1 – An- kerbeispiele	B2 – Zusammenfassung	B2 – An- kerbeispiele	Fallvergleich
Bedarfe der Leh- renden	B1 sieht Bedarf an mehr Un- terrichtsstunden, vor allem für wissenschaftliches Arbeiten, und an einem Bewusstmachen der sprachlich-fachlichen Lücke.	„da sehe ich ei- nen Bedarf, vielleicht zwei- mal 90 Minuten zu machen, das heißt, die Stun- den zu erhö- hen.“ (B1, Pos. 35) „ein Bewusst- machen ist wichtig. Dass der Gap [...] noch groß ist.“ (B1, Pos. 35)	Auch B2 benennt mehr Zeit als Bedarf und reflektiert die schwierige Binnendifferenzie- rung in heterogenen Gruppen.	„es bräuchte auf jeden Fall mehr Zeit. [...] 110 Übungseinheiten zu je 45 Minu- ten.“ (B2, Pos. 85) „wenn die Grup- pen [...] kleintei- liger wären und das Niveau [...] einheitlicher“ (B2, Pos. 102)	Starke Konvergenz beim Stunden- und Zeitbedarf; B2 er- gänzt die Gruppenho- mogenität.

c) Transkription B1

Datum des Interviews: 18.05.2026

Transkriptionsdatum: 28.05.2026

Länge des Interviews: 34:40 Minuten

1	B1
2	I: Danke, Frau [REDACTED] ! Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen. Können Sie mir gleich zu Beginn sagen: Wie lange unterrichten Sie bereits an der DA unterrichten und welche Niveaustufen und welche Kurse Sie betreuen?
3	B1: Unterm Studienjahr, das bedeutet Zwischen Oktober und Juni bin ich seit acht Jahren, seit 2018 an der Diplomatische Akademie. Begonnen habe ich im Sommerkurs ein anderes Format 2017. Genau. Und ich unterrichte seit einigen Jahren einen Anfängerkurs. Dreimal die Woche. Beziehungsweise Anfängerinnen plus Kurs, also zwischen A0 und A1 plus je nach Studienjahr. Und ansonsten unterrichte ich zwei Fachdeutsch-Kurse. Zwei Fachsprachenkurse auf zwei unterschiedlichen Niveaus. Ähm, die finden einmal pro Woche statt. Zwei Unterrichtseinheiten. Einfach Deutschkurs mit dem niedrigeren Level unter Anführungszeichen bewegt sich so im Level B1, B2 und der höhere Kurs bewegt sich zwischen B2 plus C2.
4	I: Okay, verstehe. Ja, sehr fein. Zu den Fachdeutschkursen, da kommen wir noch etwas später dazu. Ich würde gleich mal in die Hauptphase übergehen und die erste inhaltliche Frage stellen. (..) Erzählen Sie mir bitte, wer eigentlich die Studierenden sind, die in Ihrem Deutschkurs auf der DA sitzen. Also wenn Sie an die letzten Jahrgänge denken oder an den aktuellen. Wie würden Sie diese Menschen beschreiben? (..)
5	B1: Es ist. Es ist ganz bunt gemischt, muss ich sagen. Das finde ich, finde ich spannend. Es ist teilweise bunt gemischt. Also Sie haben eine Gemeinsamkeit. Sie sind meistens sehr politisch. Sie haben einen mehr oder weniger großes Geschichtswissen, aber auf jeden Fall ein großes Interesse an Geschichte und an Politik. (...) Manche sind, glaube ich, sehr kombinieren sehr Philosophie und Politik und Geschichte und sind so ein bisschen die Freidenkerinnen. (..) Die tagsüber studieren und abends dann im Pub sitzen und lesen und diskutieren und politisieren. Manche sind ganz klar nach ABC Erfolg, was ich auch verstehen kann, aber bewerben sich dann manchmal auch für Stipendien in anderen Ländern usw. an anderen Universitäten, machen dann ein Austauschsemester, kommen dann wieder zurück. (..) Ja, es sind wenig, tendenziell wenig chaotische Seelen dabei. Es gibt ein paar, aber das sind tendenziell weniger. (..) Für manche ist Leistung ein großes Thema. Und das finde ich

sehr interessant, da ich das Gefühl habe bei den meisten, dass sie obwohl Leistung wichtig ist, dass sie nicht extrinsisch motiviert da für Noten sitzen oder um einen gewissen Abschluss zu haben, der dann die DA ist oder einen Abschluss an der DA ist. Es gibt sicher, womöglich gibt es überall, aber es sind meistens Menschen, die intrinsisch motiviert da sitzen, etwas zu lernen. Und das gefällt mir besonders gut.

6

I: Okay, verstehe. Also bunt, bunt, gemischt, haben Sie gesagt. Spiegelt sich das dann auch in den sprachlichen Voraussetzungen wider? Also welche Sprachen bringen die Studis mit?

7

B1: Die Studierenden kommen aus ganz unterschiedlichen Ländern. International bringen meistens also viele bringen Französischkenntnisse mit, entweder auf Erstsprachniveau oder auf einem Anfängerniveau. Mittelstufe. Aber die meisten, also viele, haben Im Französischkenntnisse. Alle haben exzellente Englischkenntnisse. Ganz unterschiedliche Deutschkenntnisse sind ganz unterschiedlich. Und ansonsten bringen die meisten, wie gesagt, wenn Französisch nicht ihre Erstsprache ist, auf jeden Fall mindestens eine logisch, aber oft auch zwei oder drei weitere Sprachen mit. Was es besonders spannend macht. (..)

8

I: Okay, auch sprachlich bunt gemischt. Und haben die Studis bereits berufliche Hintergründe oder Pläne, die diese nach dem Studium haben? (..)

9

B1: Die Minderheit hat bereits gearbeitet. Die meisten Studierenden sind, ich würde sagen, zwischen 22 und 27 kommen von einem Bachelorstudium meistens und haben oftmals Erfahrung mit Praktika gemacht und das setzt sich dann auch hier unterm Jahr fort. Es gibt unter Anführungszeichen Ausreißer:innen, die ein bisschen älter sind, bedeutet 30 um die 30 Mann, ganz wenige 30 plus und die haben dann oft auch schon einen Master bzw Berufserfahrung.

10

I: Okay, verstehe. Sehr fein. Da weiß ich schon sehr, sehr viel über die Studis auf der DA. Dann gehen wir einen Schritt weiter und reden ein bisschen über DaF, Ja. Mich interessiert sehr, warum es Deutschkurse direkt an der Diplomatische Akademie gibt. Andere Sprachen wie Spanisch, Arabisch oder Russisch werden ja an externe Anbieter quasi ausgelagert, wie zum Beispiel das Sprachenzentrum der Uni Wien. Schildern Sie mir bitte aus Ihrer Sicht Was steckt dahinter, dass Deutsch an der DA selbst angeboten wird? (...)

11

B1: Viele, also nicht alle, aber einige Studierende haben vor, in Österreich zu bleiben, in Österreich Fuß zu fassen. Sie machen hier direkt ihre Ausbildung, ihre fachliche Ausbildung an der Diplomatischen Akademie. Und das ist für mich sehr nachvollziehbar, dass Sie dann auch hier ihre DaF-Ausbildung machen, ihre DaF-Kurse besuchen. Das ist ein Punkt. Ein zweiter Punkt ist wir, dass Lehrende hier haben schon einen Einblick in die Curricula. Das bedeutet, wir wissen ungefähr, wenn ein Studi den Diplomlehrgang macht oder eher was Wirtschaftliches studiert oder jetzt den neuen IT Schwerpunkt macht, was für sie relevant ist. Und wir versuchen je nach Kurs in Fachdeutsch mehr, uns an ihrer universitären Orientierung anzupassen. Das heißt, wir unterrichten hier selbst an der Universität, an der Sie selbst auch Ihre fachliche Ausbildung machen. Das heißt, in manchen Punkten, besonders in Fachdeutsch, macht es Sinn, Fach und Sprache ein bisschen zu verzahnen. Und auch in den Nichtfach Deutschkursen, auch in den regulären Kursen ist es schon ein Mehrwert für die Studis, wenn wir ungefähr am Schirm haben, was sie brauchen. Beispielsweise, dass wir mehr Präsentationen machen oder mehr Paneldiskussionen machen. Dass wir, wenn wir Referate haben, dass wir die ein bisschen anpassen, dass sie vielleicht zu ihrem Studienschwerpunkt passen könnten. Ja, deswegen finde ich das sehr sinnvoll, dass wir hier DaF direkt haben.

12

I: Ja, das macht Sinn. Sie sind also sehr, sehr nahe an der Institution, sehr nahe am Curriculum? Okay, sehr fein. Und welche Bedeutung hat das Deutsche aus Ihrer Sicht überhaupt für eine diplomatische Tätigkeit? (...)

13

B1: Ich glaube, mir fällt es vor allem. Also die Studierenden haben vor allem das Bedürfnis, sich mündlich auszudrücken, diplomatisch und halbdiplomatisch zu sagen. Das heißt, das Thema Register ist ein großes Thema. Und es ist interessant, den Anfangs zu B1 oder so, da geht es dann oft erst mal so wie diskutiere ich, wie argumentiere ich, wie schreibe ich offizielle E-Mails. Wie schreibe ich, wenn ich an eine Botschafterin, und Botschafter E-Mails schreibe zum Beispiel. Und dann geht es aber immer tiefer: Wie verhandle ich etwas zum Beispiel. Da sind wir dann schon auf etwas höherem Niveau, ja. Aber auch abseits davon: Wie bewege ich mich in einem mündlichen diplomatischen Kontext auf einer Veranstaltung, in einem halboffiziellen Gespräch in Diplomatie. Und das merke ich, ist ein großes Interesse von Studierenden. Ja, da geht es dann auch ums Thema Redewendungen beispielsweise Was kann man verwenden? Bildsprachlichkeit. Und sie merken, dass die deutsche Sprache da ein wichtiges Werkzeug ist, um da wirklich inkludiert zu sein in diesem Fachkreis der Diplomatie.

14

I: Sehr interessant! Also das, als würden Sie meinen Interviewleitfaden schon kennen. Sie gehen da sehr flüssig voran. Dann beschreiben Sie mir bitte, wie der Deutschunterricht an der Diplomatischen

Akademie inhaltlich aussieht. Also, was steht da im Zentrum? Können Sie Beispiele geben? Also Redewendungen haben Sie angesprochen? Mündliches.

15

B1: Ich bin jetzt bei den Fachsprachenkursen. Ja. Ja, genau. Bei den Fachsprachenkursen ist es so: Level Eins sozusagen, Fachdeutsch Eins. Da bewegen wir uns mal, also erstens mal geht es um, um mündliche und schriftliche Situationen. Ja, natürlich lesen wir immer tagesaktuelle, immer, oft, tagesaktuelle Zeitungsartikel oder Hörtexte, beispielsweise Podcasts. Und das sozusagen ist das Futter, das dann unterschiedliches Fachvokabular liefert. Ja. Und daraus entstehen dann schriftliche und mündliche Situationen. Das bedeutet beispielsweise, wenn ein Empfang vorbereitet wird, dann lernen sie, wie sie offizielle Gebrauchstexte schreiben, offizielle E-Mails schreiben, wie sie zu einem Empfang einladen, aber auch, wie sie einen Empfang organisieren, wie Sie Flyer ansprechend gestalten und auch für das Fachprogramm, welches Fachvokabular sie brauchen. Und dieses Fachvokabular speist sich meistens aus den schriftlichen und aus den mündlichen Ausgangstexten. Und auf Level Eins ist es noch relativ üblich. Wie gesagt, dass sie lernen, wie sie, wie sie diskutieren, wie sie höflich jemanden unterbrechen, wie sie beispielsweise, wenn sie etwas nicht verstanden haben, weil das ist noch kein C2 Niveau, das ist es auch nicht. Wie Sie danach fragen können. Ja und wie gesagt, das Thema Register zwischen offiziell und inoffiziell, also offiziell und halboffiziellen Texten ist auch wichtig. Fachdeutsch Zwei, da sind wir oftmals schon in der Spezifizierung von Vokabular, das heißt, da beschäftigen wir uns sehr viel mit Kollokationen, mit Nomen-Verb-Verbindungen, mit Nuancen von Sprachen. Und natürlich geht es dann weiter mit Fachvorträgen beispielsweise. Das ist so ein System. Wir haben immer Ausgangstexte, Hörtexte, Lesetexte und feilen dann daran. Das Thema Überzeugen ist auch ein großes Thema in Fachdeutsch Zwei und Textfunktionen. Das heißt, ich würde sagen, Register ist das eine, das geht weiter und großes Thema auch Textfunktionen. Das heißt, wenn ich einen Text lese, wie unterscheide ich, ob mich eine Person manipulieren möchte? Wie unterscheide ich, ob eine Person überzeugen möchte und wie rein informativ sind Texte wirklich, die sich mir als Berichte rein informativer Natur ist verkauft wird? Das heißt wo sind doch Überzeugungsnuancen, Argumentationen drinnen usw. Ja, das ist ein großer Schwerpunkt im Fachdeutsch.

16

I: Können Sie mir ein Beispiel geben? Also welche sprachlichen Aspekte stehen da beispielsweise im Vordergrund? (..)

17

B1: Wenn sie zum Beispiel. Wir hatten das Thema Karl Lueger und die Diskussion, den Diskurs darum, ob die Statue gekippt werden soll usw, ja, da ging es um Erinnerungskultur etc. etc. und es gibt viele Berichte dazu in der Zeitung und ein Bericht ist per se informativ. Ja, das ist die Hauptfunktion eines Berichts ist aber oftmals nicht. Wenn wir jetzt im journalistischen Bereich unterwegs sind es gibt Nuancen, ja. Das bedeutet, wenn ich dann einen Konjunktiv, ganz konkret machen, wenn

ich einen Konjunktiv I finde, ja, dann ist es klar, der Schreiber, die Schreiberin dieses Berichts ist seriös und sagt, dass nicht die eine einzige eigene Aussage. Ja, aber sie distanziert sich vielleicht auch. Das heißt, wenn ich dann den Konjunktiv II verwende, dann ist hier noch eine größere Distanz da. Das heißt, warum ist diese Distanz da? Was erfahre ich über den Schreiber, die Schreiberin und ihre Einstellung zu dem Thema, in dem ich, wie gesagt, mich mit Modi beschäftige? Ja, oder beispielsweise auch Modalität, subjektive Modalität. Das bedeutet, es *dürfte* sich um eine falsche Entscheidung handeln bei der Statue. Es muss sich um eine falsche Entscheidung handeln etc. etc. Das heißt, wie viel erfahre ich auch über den Diskurs – auch wichtiges Thema Diskursanalysen – und den Schreiber, die Schreiberin. Das wäre jetzt ein ganz konkretes Beispiel. Genau.

18

I: Ein sehr gutes Beispiel, sehr anschaulich. Und was sollen dann ihre Studierenden am Ende eines Kurses mit dem Deutschen machen können? (..)

19

B1: Bei Fachdeutsch Eins sollten sie relativ flüssig Präsentationen zu Ihren Fachthemen halten können. Sie sollten offizielle E-Mails schreiben können. Sie sollten einen Einblick in erste Redewendungen haben. Sie sollten einen Empfang eröffnen können. Wir beginnen mit den ersten kleinen Reden. Reden sind ein großer Schwerpunkt in Fachdeutsch Zwei, wir beginnen, auch mit den ersten kleinen Reden, und sie sollten sowohl monologisch als auch dialogisch in Austausch treten können. Bei Fachdeutsch Zwei sollte eine gewisse Sicherheit rezeptiv und produktiv, auch rezeptiv in Fachdeutsch Eins, aber rezeptiv-produktiv entstehen, das heißt die Frage nach den Registern stellt sollte sich am Ende eigentlich nicht mehr stellen. Es sollte ein flüssiges, ein relativ flüssiger Umgang mit Fachsprache in ihrem fachlichen Kontext. Schriftlich und mündlich.

20

I: Verstehe. Verstehe. Hochinteressant. Sehr interessant. Dann noch eine Nachfrage. Gibt es da Vorgaben? Also gibt es Bezugspunkte, die für Ihre Kursplanung relevant sind? Institutioneller Natur oder informell? Vielleicht.

21

B1: Wir haben einen Syllabus, der für alle Deutschkurse gilt, das heißt für die regulären Deutschkurse, Anfängerinnen und Mittelstufe fortgeschritten als auch für die Fachdeutschkurse. Das bedeutet, es gibt eine Anwesenheitspflicht. Es gibt kleinere Arbeitsaufgaben wie Hausübungen, es gibt ein Dossier und es gibt einen Trimester-Test. Wir haben drei Trimester. Das heißt, wir haben drei Trimester Tests. Diese Vorgaben gibt es und ansonsten sind wir sehr frei in dem, was wir tun. Und natürlich uns dessen bewusst, wer unsere Zielgruppe ist. Aber gut, das ist mir wichtig und ich würde sagen, in den regulären Deutschkursen sozusagen versuchen wir natürlich auch eine Bandbreite an Themen, die jetzt zum Beispiel für ein A2 Niveau wichtig sind, abzudecken, wie Veranstaltungen zu planen zum Beispiel. Ja, wir versuchen aber dann zum Beispiel diese Themenveranstaltungen zu

planen, schon in ihrem Kontext einzubinden. Und bei den Fachdeutschkursen, die müssen jetzt nicht ein gewisses Thema abdecken oder gewissen gewisse Themen abdecken vom gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Ja, ich würde sagen, aber dass die Sprachhandlungen abdecken vom gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und orientieren sich je nach Jahrgang nach den Interessen der Studierenden. Das bedeutet, wenn der Studierende drin sitzt, also das tun die anderen Kurse auch, aber ich meine damit an den beruflichen Schwerpunkten. Das heißt, wenn das Studierende sind, die ich jetzt nicht in einer Botschaft arbeiten wollen oder die ins in die Eventplanung gehen wollen beispielsweise oder die jetzt ein Praktikum machen, dann kommen die auch konkret auch die Anforderung von mir auf mich zu und sagen Gut, das sind Ihre Schwerpunkte sind, sie müssen ein CV schreiben. Sie müssen eine Diskussion organisieren. Das heißt, es ist je nachdem, je nach Jahr auch ein bisschen anders. Ja.

22

I: Und Sie haben gerade den Syllabus angesprochen. Was steht da drin?

23

B1: In dem Syllabus? Steht generell drinnen, wie viele Sprachstufen es gibt. Was die inhaltlichen Anforderungen sind. Wie schon gesagt, dass sie etc. und wie sich ein Kurs gestaltet, dass es Kleingruppen sind bis maximal zwölf Personen. Wie oft der Unterricht stattfindet, das so genau und Uni-rechtlich ist. Aber das ist auch im Handbuch drinnen ein Handbuch für alle Lehrveranstaltungen, nicht nur für die Deutschkurse.

24

I: Okay, verstehe. Dann gehen wir ein bisschen weiter und ich möchte ein bisschen über Sie reden, über die Spezifika der DaF-Lehrenden auf der DA und dazu eine vielleicht provokante Frage: Stellen Sie sich vor, eine erfahrene Lehrkraft einer großen Sprachschule in Wien sagt: "DaF-Unterricht ist DaF-Unterricht. Ich könnte das genauso gut machen wie Sie – also den Unterricht an der DA." Also, was würden Sie der Person antworten? Was macht aus Ihrer Sicht das Besondere an einer DaF-Lehrkraft auf der Diplomatischen Akademie aus?

25

B1: Ich habe vorher gesagt, dass die Gruppen der Studierenden bunt gemischt sind, was sie sind, aber natürlich bunt gemischt, muss man betrachten, je nachdem welche Brille man auf hat. Und es ist immer essenziell für eine gute Lehrperson, wie vorhin auch schon gesagt, die Zielgruppe im Blick zu haben. Und ich habe lange Zeit beispielsweise an der Volkshochschule gearbeitet und da war die Zielgruppe noch mal anders bunt gemischt, weil das Personen waren, die unterschiedliche Berufslaufbahnen hatten. Da hatten wir vom Handwerker, der Handwerkerin bis zu PhD in Chemie eine große Bandbreite. Das bedeutet, dass wir inhaltlich beispielsweise einen B2 VHS-Kurs nie ihre Interessensgebiete abdecken können, also alle, weil es einfach zu viele gibt. Ja, das ist der große Unterschied in der Diplomatischen Akademie. Ja, dass das Studierende sind, die je nach Studienfach hier

aber die ähnliche Interessensgebiete haben und dass das einen Mehrwert ist für ihre Sprachkompetenz. Wenn wir beispielsweise auf einem in einem B2-Kurs einen Lesetext zum Thema Umwelt haben, dass wir nicht irgendeinen Lesetext nehmen, sondern dass wir einen nehmen, von dem wir denken, dass der in einem gewissen diplomatischen oder politischen Kontext ist, der für ihr Leben, für ihr Berufsleben, für ihren Schwerpunkt hier in der Diplomatischen Akademie relevant ist. Ja, das heißt, sowohl was die Texte angeht als auch Lesetexte sind sehr spezifisch. Ja, wir decken auch viel allgemein ab, damit sie auch, wie gesagt, abseits der diplomatischen Akademie, eine internationale Prüfung machen könnten, zum Beispiel. Aber wir haben am Schirm, dass wir immer wieder Themen einbringen, die für sie wichtig sind. Ja, das ist ein großer Unterschied. Und das betrifft auch beispielsweise Gesprächssituationen oder Sprachhandlungen. Das bedeutet, wie gesagt, die Paneldiskussionen oder Präsentationen haben hier einfach eine besondere Bedeutung, eine andere Bedeutung. Ja, wenn ich in einer Volkshochschule bin, dann ist natürlich klar, dass wir Präsentationen für ein B1-Level brauchen. Aber beruflich brauchen das wahrscheinlich nicht 100 % in diesem Kurs. Ja, an der Diplomatischen Akademie schon. Und genauso auch was das Thema etwas verhandeln, jemanden überzeugen etc.. Ja, da gibt es einfach klare Schwerpunkte, würde ich sagen. Ja.

26

I: Also das Wissen um in Anführungszeichen diplomatische Textsorten, die in diesem Feld wiederkehrend sind, sind zentral bei den Lehrenden.

27

B1: Ja.

28

I: Wie haben Sie selbst in die Rolle hineingefunden? (...)

29

B1: Vielleicht noch ein kurzer Nachsatz: Diplomatische Textsorten, politische Textsorten. Weil nicht alle Studierenden in die Diplomatie gehen bzw. den Diplomalweg besuchen. So, wie ich mich selbst, Ja, ich fand das, ich fand es, ich habe den einen Sommerkurs, den ersten 2017, wie gesagt, hier unterrichtet und fand es ganz spannend hier zu arbeiten und habe dann unterm Jahr die Diplomatischen Akademie 2018 noch mal neu kennengelernt, weil im Sommerkurs nicht Studierende der Diplomatischen Akademie im Sommerkurs sitzen. Das ist eine andere Zielgruppe. Und am Anfang, da wurde mir der Unterschied klar, den Sie vorhin, nachdem Sie gefragt haben, was darf Lehrkräfte hier unterscheiden. Da wurde mir klar, ich muss wirklich ganz stark zielgruppenspezifisch arbeiten, oder darf ich arbeiten, und bin von einem, ich bin selbst sehr *légère* gefühlt von einem Lager (unverständlich) in der Zielgruppe von einem VHS Kontext gekommen, wo ganz viele kluge Menschen da waren, ohne eine oftmals teilweise ohne eine ABC Karriere und auch ohne vielleicht mich zu hinterfragen in meiner Professionalität. (...) Das haben meine Studierenden Diplomatischen Akademie auch nicht getan bisher. Aber es war mir klar, dass das ein gewisser offizieller Kontext ist und dass ich

damit auch eine offizielle Person bin, die sie unterrichtet und ihnen beibringt, Sprachhandlungen etc. auf Deutsch, sich zu erarbeiten. Und das heißt, ich sage nicht, dass man in einer Volkshochschule weniger professionell sein muss. Überhaupt nicht, Keineswegs. Aber es ist hier eine andere Erwartungshaltung. An eine andere Lehrkraft habe ich das Gefühl, an eine Lektorin, genau.

30

I: Also, die Erwartungshaltung ist eine andere. Und ich nehme dann an, dass auch ein persönliches Interesse bestehen muss? Ja, über dieses Handlungsfeld, für dieses Handlungsfeld.

31

B1: Absolut, absolut, ja. Ich denke, wenn man hier unterrichtet an der Diplomatischen Akademie und kein großes Interesse an Politik hat, ist man hier falsch. Ja, das muss ich ganz ehrlich sagen. Ja, weil Studierende, Politik ist ganz viel. Ich finde, es gibt nichts. Unpolitisch gibts nicht und die Aussage, unpolitisch zu sein, ist bereits eine politische Aussage. (..) Und ein Interesse an Diplomatie und ein Interesse an Politik und ein Interesse an Kultur, was immer auch Kultur sein mag. Ja, und eine Verbindung aus Politik und Kultur ist ist ist essentiell, um hier zu unterrichten. Das heißt nach Schema ABC, gewisse Texte, Sprachhandlungen abzuarbeiten, um einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu erfüllen. Das läuft hier nicht. (..)

32

I: Und das unterscheidet sich ja maßgeblich auch von in Anführungszeichen allgemeinen DaF- Kursen, vielleicht an anderen Sprachschulen, damit wir die Frage so abrunden können.

33

B1: Ja, würde ich, würde ich so sagen.

34

I: Sehr gut. Dann gehen wir noch ein bisschen weiter. (..) Können Sie mir berichten, wo Sie in Ihrem Unterricht an Grenzen stoßen oder wo Sie Bedarf sehen, der bisher nicht oder nur teilweise abgedeckt sind (..) wird? Also, an welchen Stellen wünschen Sie sich Veränderungen oder eine Erweiterung? An welchen Stellen gibt es Herausforderungen?

35

B1: Ich würde sagen und (..) Ich, ich glaube Fachsprache. Also ich finde es ganz toll, dass wir jetzt zwei, zwei Levels haben für Fachsprachkurse, Fachdeutsch. Ich beobachte so vor allem beim höheren Fachdeutschkurs, dass es eigentlich mehr Stunden bräuchte, weil das Studierende sind, die wissenschaftlich arbeiten, aber bereits aber nicht auf Deutsch. Ja, und ein Teil dieser Fachdeutschgruppe hat ein großes Interesse, wissenschaftlich auf Deutsch zu arbeiten. Und da sind wir auf einem ganz hohen Niveau sprachlich. Und das umzusetzen, sich das zu erarbeiten und das dann zu realisieren,

Essays zu schreiben, da braucht es mehr Zeit als einmal 90 Minuten die Woche. Das heißt, da sehe ich einen Bedarf, vielleicht zweimal 90 Minuten zu machen, das heißt, die Stunden zu erhöhen. Das ist schön geträumt, aber das wäre auf jeden Fall ein Bedarf. Ja, ansonsten ich sehe, dass in den Level-Eins Kursen Fachdeutsch-Eins, aber ich glaube, das ist kein. Ich weiß noch nicht, wie wir das lösen. Ich glaube, ein Bewusstsein, ein Bewusstmachen ist wichtig. Dass der Gap zwischen dem, was sie können, in einem politischen Kontext und dem, was sie sagen wollen, noch groß ist. Vor allem bei den Studierenden, die auf einem B1 Level sind und plötzlich geht es um ein politisches Thema. Plötzlich müssen Sie Ihre Meinung dazu schreiben, plötzlich müssen Sie ein offizielles Mail schreiben und bei vielen entsteht die Phrase von: Ich müsste das eigentlich offiziell können, weil ich kann viel über dieses Thema sagen, aber ich kann es noch nicht auf Deutsch. Und dann gibt es zwei Wege: Sie versuchen sich einzuarbeiten. Struggeln am Anfang, machen weiter oder sie lassen es eine KI schreiben. Und das ist interessant, denn das passiert hauptsächlich, wenn es passiert in Fachdeutsch-Eins, in Fachdeutsch-Zwei nicht. Und das heißt nicht, dass sie nicht manchmal weniger kämpfen, weil manche, die sich in Richtung C2 Niveau begeben, geben oder auch C1 Niveau ist es auch hart, aber es passiert weniger, ja. Und da ist schon dieses Bewusstmachen und ich weiß nicht, ob das spezifisch für Studierende hier ist, dass Fehler, Fehler machen essenziell ist, um zu lernen. Ja, es gibt einen wunderbaren Artikel: "Ein Glück, dass Schüler Fehler machen". Und das ist hier ich, ich. Ich glaube, dass Studierende an sich selbst einen hohen, eine hohe Leistungserwartung haben, zum Teil unter einem hohen Leistungsdruck. Vielleicht jetzt nicht unbedingt von hier, sondern von einem akademischen Kontext. Arbeitskontext. Und ihnen bewusst zu machen, dass es wichtig ist, auch ein bisschen zu scheitern, um zu lernen. Ja, das würde ich gerne. Da würde ich gerne noch weitere Wege finden, um daran zu arbeiten.

36

I: Sie haben gerade die die Struggles, die Herausforderungen im Fach Deutsch angesprochen, womit die Studis ein bisschen zu kämpfen haben. Um welche Aspekte handelt es sich da? Also die Studis weichen auf KI aus und nutzen die als quasi Gerüst, um dann das Niveau erhöhen zu können. Können Sie mir da ein Beispiel geben?

37

B1: Beispielsweise (..) bei offiziellen E-Mails passiert es weniger, weil ich Ihnen mehr Gerüst gebe. Das war ein Weg, den ich dann gefunden habe und die Erlaubnis, ganz viel von diesem Modell und Gerüst in den Anfangsphasen unter Anführungszeichen abzuschreiben, wie sie immer mehr und mehr selbstständig werden. Das heißt, da passiert es weniger, es passiert mehr. Je freier unter Anführungszeichen Texte sind, beispielsweise bei einer Argumentation und manche, wo ich dieses Jahr, kaum ist mit diesen Texten dieses Jahr, da bin ich sehr glücklich. Manche (..). Oder bei Argumentationen oder bei informativen Textsorten. Sie hören einen Podcast und müssen die Hauptaussagen zusammenfassen von einem Podcast, Diskurs etc. Und da merke ich, dass Vokabular verwendet wird, das sie noch nicht können, können Sie im Fachdeutsch gehen, aber nicht im Fachdeutsch-Eins. Und dass die Strukturen auf, auf im Bereich Syntax Morphologie sitzen. Und das tun sie nicht. Und da fällt es mir auf und das sind KI-Texte und die sind nicht teilweise KI, sondern bei denen, die aber, das ist

eine Minderheit: Aufgeben? Tut mir leid Oder sich nicht mehr zu helfen wissen. Das ist ein Text, der von A bis Z KI geschrieben ist. Manche wenige nutzen sie und sagen das auch und nutzen sie für einzelne Phrasen. Das großartig. Die schreiben sich auf, die merken sie daran arbeiten sie usw. und daran haben wir letztes Jahr auch ein bisschen gearbeitet im Fachdeutsch-Eins Kurs, dass wir gesagt haben okay, wie nutzen wir KI eigentlich und wie nutzen wir KI eigentlich nicht und welchen Mehrwert hat es und welchen nicht? Das heißt auch da ein gewisses Bewusstmachen, aber das ist in diesem Fachdeutschkurs dieses Jahr zum Glück eigentlich größtenteils nicht der Fall. Ja.

38

I: Verstehe, ich verstehe. Also total spannend. Das Thema KI, was ich auch sehr interessant finde. Sie haben gesagt, diese hochstandardisierten Textsorten, offizielle E-Mails oder eine Verbalnote oder ein Dementi, die sind leichter als die freien, die freien Textsorten wie eine Argumentation, sehr interessant.

39

B1: Weil es für freie Textsorten sozusagen offener, weniger Textvorlagen gibt und weniger Gerüst gibt und weniger zum Anhalten gibt. Ja, und ich glaube, das ist ein großer Unterschied. Ja.

40

I: Stichwort Material. Gibt es geeignetes Material oder ist es, kommt es dann immer auf die jeweilige Lektorin an?

41

B1: In den Regel Deutschkursen haben wir zwei Möglichkeiten, sozusagen. Also wir alle erstellen selbst Material mit authentischen Lesetexten, Texten, Filmen etc. Dokumentationen und zusätzlich dazu haben wir entweder ein Lehrwerk oder eine Übungsgrammatik. Das entscheiden die Lektorinnen je nach Kurs, je nach Bedarf. Im Fachdeutsch haben wir weder Lehrwerk noch Übungsgrammatik, weil die erste (..) Es ist nicht die erste Voraussetzung, im Fachdeutsch eine gewisse grammatische Progression zu haben. Dazu gibt es auch zu wenig Stunden. Und Lehrwerk macht in dem Fall auch keinen Sinn, weil sich die Inhalte ganz stark nach ihren akademischen beruflichen Schwerpunkten orientieren und das auch eigentlich ein Anspruch ist an Fachdeutsch das Fachdeutsch da explizit anknüpft. (..)

42

I: Sie haben die Zeit angesprochen, dass Sie sich mehr Zeit wünschen würden für gewisse Inhalte generell, die in den Syllabus mit aufgenommen werden, dass sie mehr Unterrichtseinheiten haben. Das ist die eine Sache, an die ich gerade denke. Und die zweite ist was wären dann noch Aspekte, die Sie gerne ändern würden am gegenwärtigen Setting?

43

B1: Mhm. Mhm (6)

44

I: Wünsche für die Zukunft? (..)

45

B1: Mhm. Ist eine gute Frage. Ich merke, ich bin sehr zufrieden.

46

I: Das ist auch eine gute Antwort. Man darf auch zufrieden sein.

47

B1: Ich bin sehr zufrieden. (..) Ja, ich würde wie gesagt die Stunden ändern, aber ansonsten (..) würde ich an dem Setting nichts ändern. Ich würde mir wünschen, dass sie bereits hier an der Diplomatischen Akademie abseits der Deutschkurse auch mehr mit Deutsch konfrontiert sind. Das betrifft jetzt nicht per se meinen oder unsere Kurse. Aber das ist vielleicht nicht ganz realisierbar. Aber, dass mehr Vorträge, mehr Lehrveranstaltungen, auf Deutsch gehalten werden und auch Arbeitssprachen. Dass mehr auf Deutsch stattfindet, weil Deutsch bewegt sich auch abseits vom Deutschkurs, für sie sowieso, weil sie das auch brauchen in ihrer Praktikum, Praktika-Welt, in ihrer Arbeitswelt. Und deswegen fände ich es auch gut, wenn das einen größeren (..) mehr, mehr Raum hätte, hier direkt an der Akademie. Ja.

48

I: Ich merke, Sie sind sehr zufrieden. Ja, das ist schön. Ja. Dann kommen wir zur letzten Frage. Also, bevor wir das Interview beenden, gibt es noch einen Aspekt, der Ihnen wichtig erscheint und den wir bisher noch nicht besprochen haben?

49

B1: (...) Ich finde es schön und wichtig, dass sie in ihrer Vielfalt auch eine große Meinungsvielfalt mitbringen. Das kommt mit Ihrem politischen Interesse auch. (...) Und dass Sie bereit sind, sich, nicht alle sind so, auf neue Diskurse einzulassen und auf neue Denkweisen und das sind manchmal die interessantesten, vielleicht auch die härtesten Stunden, vor allem auch für die Studierenden, wenn sie mit politischen Themen konfrontiert sind und mit anderen Meinungen konfrontiert sind, die komplett konträr zu ihrer gehen. Und das ist ganz viel Diplomatie. Ja, ich begegne Menschen, die vielleicht, vielleicht eine ganz andere politische Meinung haben. Ich bin in einem Rahmen, in dem ich meinen Standpunkt und meine Meinung vielleicht nicht aufgeben möchte, aber vielleicht überdenken möchte. (..) In dem ich mich bewege zwischen: Ich möchte eigentlich nicht von etwas überzeugt werden, aber sollte eine Offenheit bestehen, sich das Gegenüber anzuhören und gewisse Diskurse

nachvollziehen zu können (..) Das, das finde ich, eigentlich einer der spannendsten Aspekte. Und ja, das ist. Das ist ein roter Faden, der sich seit acht Jahren durchzieht.

50

I: Das sind starke Schlussworte. Vielen, vielen Dank für das Interview. Wir sind am Ende angekommen. Das weitere Vorgehen habe ich Ihnen bereits vor der Aufnahme erläutert. Transkription, Analyse und Anonymisierung. Möchten Sie die transkribierte Fassung zur Validierung haben?

51

B1: Sehr gerne.

52

I: Ja. Dann schicke ich Ihnen. Sehr fein. Haben Sie noch Fragen?

53

B1: Nein, Nein. Ich danke Ihnen für den interessanten Interviewfragen. Es war eine große Freude.

54

I: Sehr gut. Das freut mich ebenfalls. Dann würde ich die Aufnahme mal beenden.

d) Transkription B2

Datum des Interviews: 19.05.2026

Transkriptionsdatum: 28.05.2026

Länge des Interviews: 47:07 Minuten

1	B2
2	I: Ja, Frau [REDACTED]. Dankeschön, dass Sie sich heute Zeit nehmen. Könnten Sie sich bitte kurz vorstellen und mir gleich sagen: Wie lange unterrichten Sie bereits an der DA, welche Niveaustufen und welche Kurse betreuen Sie?
3	B2: Gut. Mein Name ist [REDACTED]. Ich unterrichte an der Diplomatischen Akademie seit circa 2018, aber nicht durchgehend. Also ich hatte bisher. (..) Zwei Sommerkurse. (...) Einen ganzjährigen Kurs an der Diplomatischen Akademie für die Studierenden der Diplomatischen Akademie und zweimal vor Ort Kurse zum Thema Deutsch in Diplomatie und Verwaltung und circa. (...) Circa sechs mal einen Onlinekurs zum Thema Deutsch in Diplomatie und Verwaltung.
4	I: Können Sie mir noch mal wiederholen, wie lange Sie schon auf der Diplomatischen Akademie sind?
5	B2: Seit 2018 aber nicht durchgehend.
6	I: Okay, verstehe.
7	B2: Genau. Also dieser Onlinekurs für Diplomatie und Verwaltung ist immer nur jeweils acht Wochen online. Das heißt, zwischen diesen Kursen war ich früher nicht an der DA beschäftigt.
8	I: Also dann sind Sie aber doch schon grosso modo etwas länger an der Diplomatischen Akademie tätig.

9

B2: Genau.

10

I: Okay. Verstehe. Gut. Dankeschön. Dann gehen wir ein paar Schritte weiter und kommen mal zu den Studierenden der Diplomatischen Akademie. Frau [REDACTED], erzählen Sie mir bitte, wer eigentlich die Studierenden sind, die in ihrem Deutschunterricht an der DA sitzen. Also, wenn Sie an die letzten Jahrgänge denken oder an den aktuellen. Wie würden Sie diese Menschen beschreiben? (...)

11

B2: Die Personen, die ich jetzt an der DA, also quasi im Deutschkurs betreue, der an der DA stattfindet und nur für die Studierenden der DA ist. Das sind Personen zwischen 20 und 25 30. (..) Die aus welchen Gründen auch immer Internationale Beziehungen studieren und freiwillig bzw. teilweise nicht freiwillig einen Deutschkurs besuchen.

12

I: Verstehe. Was bringen denn die Studierenden mit, wenn sie zu ihnen kommen? Welche Sprachen? Welche Hintergründe?

13

B2: Also die meisten lernen Deutsch sicher nicht durch die erste Fremdsprache. Die meisten sprechen mindestens mindestens eine Fremdsprache, meistens Englisch. Wenn es nicht schon die Erstsprache ist, ein Großteil spricht auch Französisch und mehrere Sprachen. Ich glaube, im jetzigen Kurs gibt es verschiedene Sprachen, angefangen von Koreanisch, Kasachisch, Ukrainisch, Russisch, Albanisch, Französisch, Englisch, Arabisch. Also eigentlich (..)

14

I: Sehr viele Sprachen!

15

B2: Sehr viele Sprachen.

16

I: Okay, und welche anderen Hintergründe haben also auch persönliche Hintergründe oder akademische Hintergründe und gleichzeitig auch welche Pläne für die Zukunft?

17

B2: Meines Wissens ist das Studium an der Diplomatischen Akademie, nicht deren erstes Studium, für die meisten schon das Zweit- oder Drittstudium. Ich habe eine Person aus Korea drin sitzen. Der

hat bereits als Diplomat gearbeitet für für Korea und hat beschlossen, noch ein Masterstudium zu machen, weil er sonst nicht Botschafter werden könnte, glaube ich. Also er braucht noch mindestens ein Masterstudium. (..) Ich habe Personen drin sitzen, die ganz eindeutig später mal in einer in einer diplomatischen Vertretung arbeiten möchten, für welches Land auch immer. Also für deren Herkunftsländer, wahrscheinlich, aber auch journalistisches Interesse.

18

I: Sehr interessant, sehr interessant, was die Studierenden alles mitbringen. Dann gehen wir ein bisschen weiter. Mich interessiert sehr, warum es Deutschkurse direkt an der diplomatischen Akademie gibt. Also andere Sprachen, wie zum Beispiel Spanisch, Arabisch oder Russisch, werden ja an externe Anbieter wie das Sprachenzentrum der Uni Wien ausgelagert. Und schildern Sie mir bitte aus Ihrer Sicht, was steckt dahinter, das Deutsch an der DA direkt angeboten wird? (..)

19

B2: Darüber weiß ich leider nicht so gut Bescheid. Die Diplomatische Akademie wurde ja meines Wissens als Orientakademie (..) für orientalische Sprachen gegründet.

20

I: Das war die Orientalische Akademie.

21

B1: Danke! Orientalische Akademie. Das heißt, es war wurde eigentlich als Sprachakademie gegründet. Und, ähm. In meinem Onlinekurs tritt ja immer die Vizedirektorin auf. Und deren Begründung ist, dass eben Deutsch deshalb angeboten wird, weil die Diplomatische Akademie eine Geschichte als Sprachinstitution hat. Das ist die Begründung. Okay, ähm. (..) Ich habe nicht das Gefühl, dass seitens der Studierenden ein tiefes Interesse besteht, Deutsch zu lernen. Meines Wissens studieren die ausschließlich auf Englisch. Also das Studium ist glaube ich, ausschließlich auf Englisch. Das heißt, sie brauchen eigentlich keine Deutschkenntnisse, um an der Diplomatischen Akademie zu studieren. Es ist ein reines zusätzliches Angebot. Die Diplomatische Akademie befindet sich in Wien in einem deutschsprachigen Gebiet. Also ist jetzt nur meine Meinung, dass es nur logisch ist, dass Deutsch angeboten wird. (...) Die Motivation der Studierenden ist aber diesbezüglich durchwachsen. Also mir hat eine Person direkt gesagt, dass sie eigentlich kein Interesse hat, Deutsch zu lernen.

22

I: Das ist ja ein vernichtendes Urteil, nicht?

23

B2: Genau.

24

I: Okay, verstehe. Naja, wenn die Studierenden, die Sie gerade beschrieben haben, nicht besonders interessiert sind an der deutschen Sprache, können Sie mir dann vielleicht sagen, welche Bedeutung das Deutsche für eine diplomatische Tätigkeit hat? Vielleicht hängt das damit zusammen.

25

B2: Ich glaube, für die für die Berufssparte Diplomat/Diplomatin ist es natürlich immer gut, viele Sprachen zu können und zu kennen. Ich bin der Meinung, man muss nicht alle gleichermaßen gut kennen oder können, aber ich glaube, so ein Sprachkenntnisse in verschiedene Richtungen kann ganz gut sein. Ich glaube, in Europa sind Deutschkenntnisse sicher keine schlechte Idee. Allerdings sind die Sprachkenntnisse, die in Europa an Diplomaten herangetragen werden, eigentlich ein europäisches Phänomen, glaube ich, weil zum Beispiel ich auch Kontakte habe zu Diplomaten aus dem Irak, die zum Beispiel mir sagen, für sie besteht keine Pflicht, Französisch zu lernen, zum Beispiel. Also wenn man in Europa eine diplomatische Karriere anstrebt, dann sind Französischkenntnisse eigentlich Pflicht überall. Ja, ja, meines Wissens also und mindestens eine weitere Fremdsprache, wenn nicht sogar mehrere weitere Fremdsprachen. Aber in anderen Ländern ist das nicht der Fall. Ja.

26

I: Dann sagen Sie, dass Deutsch in Europa oder die Vielfalt an Sprachen in Europa eigentlich sehr originell ist. Also das ist ein originelles Phänomen für Europa, dass mit der Mehrsprachigkeit und dass aus dieser Vielfalt heraus vielleicht ein Grund besteht, dass man Deutsch doch lernt in Europa und dass Deutsch eine relevante Sprache ist in der Diplomatie.

27

B2: Das ist eine sehr gute Frage. Ich frage mich, ob das Bedürfnis nach spezifischen Sprachkenntnissen grundsätzlich der Geschichte der Diplomatie geschuldet ist, die irgendwie in Europa entstanden ist? Meines Wissens ja. (..) Und einfach, glaube ich, widerspiegelt, welche Sprachkenntnisse zum Beispiel zurzeit des Wiener Kongresses irgendwie relevant waren. Und das waren halt Deutsch und Französisch und wahrscheinlich ein paar orientalische Sprachen. Ich führe das darauf zurück, (..) ohne es genau zu wissen.

28

I: Und was würde denn Ihrer Meinung nach verloren gehen, wenn Deutsch überhaupt nicht angeboten würde auf der DA?

29

B2: Es würde die Chance verloren gehen, für Studierende eine Sprache vor Ort zu lernen, also sie nicht als Fremdsprache zu lernen, sondern eingebettet in ihren Alltag.

30	I: Also da ist eine DaZ Komponente dabei?
31	B2: Ja. Vielleicht ja. Vielleicht. (10)
32	B2: Und ob Deutsch generell wichtig ist für Diplomaten? Diplomatinen in Zukunft? Meine Beurteilung absolut nicht. Kann ich nicht beurteilen.
33	I: Okay.
34	B2: Sprachkenntnisse auf jeden Fall. Verschiedene Sprachkenntnisse, viele Sprachkenntnisse, auf jeden Fall. Aber Deutsch? Ob das an vorderster Linie sein sollte? Und ob man nicht vielleicht eher dahingehend vielleicht gehen sollte, auch Sprachen zu erlernen, Sprachen zu fördern, die eben nicht von so vielen, so vielen Menschen gesprochen werden? Ja. (...) Kann ich so spontan nicht beantworten.
35	I: Nein, keine Sorge, eine sehr akzeptable Antwort. Ich hätte noch eine Nachfrage zum Status von Deutsch an der Diplomatischen Akademie. Die Anfangsfrage war ja, warum Deutsch gerade an der DA gelehrt wird und nicht ausgelagert wird, wie zum Beispiel an externe Anbieter, Sprachenzentrum beispielsweise. Könnte es damit zusammenhängen, dass die Inhalte des Deutschunterrichts auch einen Bezug haben zum Curriculum, zum Beispiel im Diplomlehrgang? (..)
36	B2: Mir ist kein Grund bekannt. (..)
37	I: Okay.
38	I: Dann gehen wir ein bisschen weiter und beschäftigen uns nicht mit dem Curriculum der Diplomlehrgänge oder vom MAIS, sondern mit den konkreten Inhalten des Deutschunterrichts. Beschreiben Sie bitte, wie der Deutschunterricht an der Diplomatischen Akademie inhaltlich aussieht. Was steht dabei im Zentrum?

B2: Das ist eine gute Frage. Also in meinem Kurs, in meinem konkreten Kurs, den ich jetzt quasi seit Oktober leite, der ist angelegt darauf ungefähr das Niveau B2 plus zu erreichen. Mehr oder weniger. Das ist nicht festgelegt, welches Niveau circa da abgeschlossen werden soll nach Ende des Jahres. Es ist auch nicht definiert, ähm, welche Themen besprochen werden sollen innerhalb dieses Jahres. Es ist mir mehr oder weniger festgelegt, dass sozusagen alle Fertigkeiten trainiert werden sollen. Und das sozusagen die österreichische Kultur und Sprache mehr oder weniger Thema sein sollte. Ja, das ist ungefähr die Vorgabe, wie ich das jetzt ausgestaltet, ist quasi meine Sache. Wobei es sehr wichtig ist bzw. notwendig ist, den Unterricht sehr, für eine sehr heterogene Zielgruppe zu planen. Es gibt nämlich sehr wenige Gruppen an der Diplomatischen Akademie, das heißt, die Gruppeneinteilung nach Niveaustufen ist eher (...) variabel. (...) Sprich: die Bandbreite an Kenntnissen, auf die ich aufbauen kann, ist sehr groß. (..)

I: Bleiben wir aber noch bei den Inhalten, ja nicht bei den Studierenden. Sie haben gemeint, dass die Inhalte nicht im Vorhinein festgelegt sind, sondern Sie sehr frei in der Kursgestaltung sind. Können Sie mir da ein konkretes Beispiel geben? Wenn Sie an den aktuellen Kurs denken, was passiert da? Welche Inhalte kommen davon?

B2: Also im Moment ist es so, dass die Studierenden sich den Studierenden die Fähigkeit und die Studierenden die Fähigkeit trainieren möchte, zu mediieren. Mediation ist so ein Stichwort, das im Europäischen Referenzrahmen seit einigen Jahren, vielleicht erst seit zehn Jahren ein zusätzlicher Faktor ist. Mediation heißt zum Beispiel, Konzepte von einer von einem kulturellen Umfeld ins andere zu übersetzen, unter Anführungszeichen übersetzen und nicht sprachlich übersetzen, sondern verstehbar zu machen. (..) Und das ist mir ein Anliegen, dass das für die Studierenden auf Deutsch möglich ist, weil das ja auch ein Handlungsfeld ist für einen zukünftigen Diplomaten, für eine zukünftige Diplomatin, also quasi Konzepte verständlich zu machen. Und das ist quasi meine Aufgabe an die Studierenden, sich (..) entweder aus ihrem Herkunftsland oder generell ein Thema auszusuchen, das vielleicht nicht auf den ersten Blick verständlich ist. Ja, also ein ganz konkretes Beispiel: Der Kollege aus Korea hat uns vermittelt, wie die Höflichkeitsformen in Korea funktionieren. Das ist quasi für eine außenstehende Person so nicht sofort verständlich oder verstehbar. Ja, und die Aufgabe war eben von mir, dass er dieses Konzept nicht einfach nur erklärt und quasi die Historie dahinter erklärt, sondern so vermittelt, dass die Zuhörerinnen theoretisch sich zurechtfinden könnten. Würden sie nach Südkorea reisen, um dort zu arbeiten. Also das ist sozusagen mein Ziel. (..) Die Umsetzung ist natürlich eine andere Geschichte, aber das wäre sozusagen, das sehe ich so, einen sehr konkreten Handlungsfeld eigentlich für zukünftige Diplomaten:innen.

42

I: Sehr interessant, auch das Konzept der Mediation, wie sie das einbauen in den Unterricht. Da wollte ich noch konkret nachfragen: Welche Texte und Diskursarten spielen da vielleicht eine Rolle? Also welche Textsorten sind da immer wieder Thema? (...) Oder anders gefragt welche Themen generell kommen da vor? (...) Die Mediation muss ja durch etwas gespeist werden, also durch einen kulturellen Kontext, wie Sie gerade beschrieben haben, aus Korea. Und wenn wir das übertragen auf den deutschsprachigen Kontext, gibt es da vielleicht Themen oder Konzepte, die Sie schon mal ausprobiert haben?

43

B2: Jein. Jein. Also Sie meinen jetzt sozusagen die umgekehrte Mediation sozusagen? Ich meditiere Konzepte aus Österreich.

44

I: Beispielsweise.

45

B2: Ja, nicht bewusst, zumindest nicht bewusst. Also nicht so, dass ich mich hinsetze und mir denke okay, dieses Thema muss ich jetzt sozusagen aufbereiten. Das ergibt sich quasi eigentlich mehr oder weniger automatisch im Unterricht. Ich meine, ich muss dazu sagen, dass der Unterricht zeitlich sehr begrenzt ist. Also ich habe quasi zweimal die Woche 90, jeweils 90 Minuten. Das ist nicht so viel. Ja, ähm. (...) Punkt. Das ist nicht sehr viel. Ja, genau. Ähm. Ich bin eigentlich damit beschäftigt, eher die Gruppe zusammen zu fangen und möglichst auf ein gemeinsames Niveau zu bringen. Aber es ist auch sehr, jetzt schweife ich ein bisschen ab. Es ist halt sehr erwünscht, am Ende vom Studienjahr eine ÖSD-Prüfung zu machen, sei es jetzt B2, C1 und das ist eigentlich deren Ziel von Anfang an, obwohl wir dezidiert keine ÖSD-Prüfungsvorbereitung anbieten. Aber wenn ich so rückblickend drüber nachdenke, bestand der Unterricht im Herbst eigentlich darin, permanent darauf hinzuweisen, dass ich eben kein ÖSD Vorbereitungunterricht machen kann. Ja. (..) Ja.

46

I: Sie haben schon das ÖSD angesprochen, die Prüfung. Und die findet ja in aller Regel am Ende eines Kurses statt. Dann frage ich da direkt nach: Was sollen denn ihre Studierenden am Ende eines Kurses mit dem Deutschen machen können? (..)

47

B2: Generell oder speziell an der DA?

48

I: Generell.

49

B2: Ja, ja, das ist ein sehr, sehr großes Thema, finde ich. Weil. (...) Ich finde, das hängt total ab, was die Person plant. Ja, also die ÖSD-Prüfung ist ja eine sehr kommunikativ ausgerichtete Prüfung. Und im Mittelpunkt steht, dass ich die Person, die diese Prüfung macht, irgendwie kommunikativ verständlich machen kann. Ja, ich merke es an anderen Sprachen, wo ich tätig bin und wo eher so der akademische Anspruch im Vordergrund steht, dass sozusagen das, was die ÖSD Prüfung fragt, aber nicht das gleiche ist, dass eine Universität fragt ja, also sprich: (..) Ein C1 Prüfungszertifikat, das mich theoretisch fit macht für ein Universitätsstudium, was die Voraussetzung ist. Das heißt aber noch lange nicht, dass ich tatsächlich *universitätsfit* bin. Ja, und ich finde, ein Unterricht, der darauf hinausläuft, dass ich sozusagen *universitätsfit* gemacht werde, ist ein anderer als ein Sprachunterricht, der das nicht zum Ziel hat. Und meine Auffassung wäre es eigentlich, dass die Studierenden und die Diplomatische Akademie nach Ende des Deutschunterrichts auch fit gemacht wurden für ein Studium auf Deutsch. Das ist sozusagen, wäre meine Idee gewesen. Dadurch, dass Sie aber nicht auf Deutsch studieren, an der anderen, an der Diplomatischen Akademie. (..) Habe ich das Gefühl, laufen meine Bemühungen ein bisschen ins Leere.

50

I: Ja, okay, verstehe. Und wenn Sie das (...) Das war jetzt sehr generell. Ja. Und wenn wir das jetzt konkret auf die DA runterbrechen, am Ende eines Kurses, den Sie unterrichten, was sollen dann die Studis können (..) im Kontext der Diplomatische Akademie. (...) Im Hinblick auf die Pläne, die Sie möglicherweise haben. Also was? Was machen die Studis nach dem Kurs mit der deutschen Sprache? Warum haben sie Deutsch gelernt?

51

B2: Das ist ehrlich gesagt eine Frage, die ich mir, die ich mir auch immer stelle, wenn ich im Deutschunterricht mit Studierenden dort arbeite. Es gibt zum Beispiel vielleicht eine Anekdote. Mit einer Studierenden habe ich einmal um eine Sprechstunde gebeten nach dem Unterricht, weil ich mit ihr besprechen wollte, also ihren Handykonsum während des Unterrichts besprechen wollte. Und die Studierende wollte außerhalb des Deutschunterrichts nicht mit mir Deutsch sprechen, sondern nur Englisch, weil sie gemeint hat, der Deutschunterricht sei vorbei und jetzt müsse sie nicht mehr auf Deutsch reden. (..) Da stellte sich mir die Frage und stellt sich mir immer noch die Frage, warum ich an der Diplomatischen Akademie Deutsch unterrichte. Also für welches Ziel? (...)

52

I: Ich verstehe, also die Studierende in diesem Fall hat nur Deutsch gelernt, weil das die curricularen Vorgaben der Akademie waren.

53

B2: Genau. Also ich glaube, dass die im Pflichtprogramm ist, glaube ich.

54

I: Und sie den Mehrwert der deutschen Sprache nicht gesehen hat?

55

B2: Offensichtlich nicht. Offensichtlich nicht.

56

I: Okay, verstehe. Verstehe. Ja, dann haben wir schon sehr ausführlich über die Inhalte des Deutschunterrichts geredet. Dazu vielleicht noch eine kleine Frage. Wenn Sie an kommunikative Situationen denken. Also angenommen, die Studierenden erkennen, anerkennen die deutsche Sprache als nützliche Sprache für den diplomatischen Kontext. Also wenn Sie an kommunikative Situation denken, auf die Studierende der DA in ihrer späteren Tätigkeit vorbereitet werden sollen: Welche Textsorten und Diskursarten spielen da im Deutschunterricht eine Rolle? (..) Also ganz konkret auf die Textsorten bezogen.

57

B2: Es sind zum einen Zeitungsartikel bzw Zeitungsartikel, meine ich jetzt wirklich längere argumentative Texte, die man vielleicht nicht unbedingt in einer Zeitung findet, aber in zeitungsfähnlichen Medien. (..) Sei es Analyse von irgendwelchen Ereignissen, politische Analysen von irgendwelchen Ereignissen eventuell auch, aber das ist nicht Thema meines Kurses an der Diplomatischen Akademie. Schriftstücke, die produziert werden im diplomatischen Kontext an Konsulaten und Botschaften. Ja, das ist eher Thema von meinem Onlinekurs. (...) Generell, Text, eigentlich meiner Meinung nach generell Texte, die ich lesen würde, wenn ich auf Deutsch studieren würde. Das sind Fachtexte zu dem Gebiet, das Studieren, Internationale Beziehungen zum Beispiel. Und. Das war's eigentlich.

58

I: Okay, verstehe. Und das waren jetzt alles schriftliche Textsorten. Gibt es Ihrer Meinung nach mündliche auch?

59

B2: Das, was die Teilnahme an Diskussionen, ja, das Vertreten der eigenen Meinung, wobei das Vertreten der eigenen Meinung würde ich zum Beispiel eher sehen, eben nicht das Vertreten der eigenen Meinung, sondern das Vertreten einer Meinung, die ich offiziell vertreten muss. Als zukünftiger Diplomat/Diplomaten vertrete ich ja nicht meine persönliche Meinung, sondern ich muss die Meinung meines Entsendestaates vertreten. Ja, das würde ich zum Beispiel sehen, eigentlich als eine

mündliche Textsorte. Ist vielleicht auch ein bisschen Meditation, geht vielleicht auch ein bisschen in diese Richtung. Ähm. Was könnte es noch dabei geben? Fertig. (..)

60

I: (lacht) Vielleicht Registerfragen? Formeller Kontext? Informeller Kontext?

61

B2: Das wäre das Ziel. Das wäre das Ziel. (...)

62

B2: Das wäre das Ziel. Dass die Studierenden (...)

63

I: Auf diesem Kontinuum sich eigenständig bewegen können?

64

B2: Das wäre das Ziel. Ja.

65

I: Sehr gut. Hochinteressant, was Sie da berichten können. Dann gehen wir noch ein bisschen weiter. Ja, jetzt haben wir sehr viel über Inhalte geredet, sehr viel über die Studis. Jetzt würde ich aber gerne auch ein bisschen etwas über Sie noch erfahren. (..) Und dazu ein kleines Experiment. Also stellen Sie sich vor, eine erfahrene Lehrkraft einer großen Sprachschule in Wien sagt: "DaF-Unterricht ist DaF-Unterricht. Ich könnte den Unterricht auf der Diplomatischen Akademie genauso gut machen, wie Sie es tun." Was würden Sie ihr antworten? Also was macht aus Ihrer Sicht das Besondere an einer DaF Lehrkraft an der DA aus? (4)

66

I: Wenn Sie mögen, kann ich die Frage anders formulieren. Also welche Erfahrungen oder Kompetenzen sind für diese Tätigkeit besonders wertvoll? (...) Welche persönlichen Haltungen sind wichtig, um auf der DA zu unterrichten? (..)

67

B2: Ja, es ist sicher auf jeden Fall eine offene Haltung gegenüber allen möglichen Personen. Ja, vielleicht sollte man eine internationale Erfahrung (..) Muss eigentlich gar nicht sein, aber es kann sicher ein. Kann ein Vorteil sein, aber ich finde, es muss nicht sein. Ich habe sicher profitiert von meiner internationalen Erfahrung, mich dort zu bewegen. Man muss sehr vorsichtig sein, ohne Angst zu haben, sondern einfach (..)

68	I: Vorsichtig sein?
69	B2: Das heißt, dass man seine eigenen Kommunikation in seinem eigenen Vorgehen, wie man sich in welchen Situationen ausdrückt. (...) Man braucht, glaube ich, sehr viel Geduld, sehr viel Verständnis.
70	I: Verstehe. Verstehe. Sie haben schon angesprochen. Internationale Erfahrung kann wertvoll sein. Glauben Sie denn auch, dass das Wissen um den diplomatischen Kontext eine Rolle spielt?
71	B2: Das könnte eine Rolle spielen, aber ich sehe es nicht als etwas, das man unbedingt mitbringen muss. Ja, die Studierenden selber wissen teilweise nicht, was der diplomatische Kontext ist. Es sei denn, ich habe Studierende tatsächlich bereits schon als Diplomat:innen gearbeitet haben. Ich sehe das bei meinen Studierenden: Das ist auch bei denen nicht gegeben. Also ganz ehrlich, ich sehe überhaupt keine Begründung, warum nicht eine jede DaF-Lehrkraft auch an der Diplomatischen Akademie unterrichten könnte.
72	I: Also was würden Sie dann auf diese, auf diese Aussage antworten?
73	B2: Was war die Aussage?
74	I: Die Aussage war: „DaF-Unterricht ist DaF-Unterricht. Ich könnte das genauso gut machen, wie Sie.“
75	B2: DaF-Unterricht ist DaF-Unterricht. Ja, das könnte jeder genauso gut machen wie ich.
76	I: Wenn die Qualifikation? Wenn die formal stimmt?

77

B2: Ja, jemand, der eine Ausbildung hat, natürlich. Ja. Ähm. Ich glaube, ich würde es Anfängerinnen nicht unbedingt empfehlen, weil es sehr schwierig ist ohne Curriculum. Man muss sich halt selber überlegen, wie man das eigene, wie man den eigenen Unterricht gestaltet.

78

I: Ja.

79

B2: Ähm. Dadurch, dass die Gruppen sehr heterogen sind und meine Gruppe anzusiedeln ist zwischen die einzelnen Personen, sind so B1 plus und dann gibt es Personen, die sind schon C1. Also sozusagen der Umgang mit so einer heterogenen Gruppe ist vielleicht für Anfänger:innen schwierig. (..) Zu *handeln* ist für mich auch nicht einfach. Ja, also ich will nicht behaupten, dass ich das sehr gut kann und sehr gut mache, aber darin sehe ich eher die Herausforderungen also. Ansonsten finde ich, könnte das jede andere Person, die DaF-Lehrkraft ist, auch machen.

80

I: Den letzten Punkt, den Sie angesprochen haben, fand ich besonders interessant. Wie haben Sie denn selbst in diese Rolle reingefunden, wo Sie sagen, es ist für Anfänger:innen herausfordernd, aber für Sie war es auch eine Herausforderung. Wie haben Sie da selber hineingefunden?

81

B2: Ich glaube, hineingefunden habe ich eigentlich durch den Sommerkurs. Bevor ich diesen Kurs übernommen habe. Während des Studienjahres habe ich eben zwei Sommerkurse gegeben. Die Sommerkurse sind offen. Also bei den Sommerkursen dürfen nicht nur inskribierte Studierende teilnehmen. Da dürfen auch Personen teilnehmen, die sonst nicht an der DA studieren. Und das Sommerkurs hat auch kein Curriculum, ist aber zeitlich begrenzt und hat mir sozusagen die Zielgruppe innerhalb eines sehr freien Rahmens nähergebracht. Ja, also. auch wenn ich sage, dass da auch Personen teilnehmen können, die eben nicht Studierende sind. Aber es sind ungefähr. (...) Personen, die auch an der DA studieren könnten oder wollten. Auch die Gruppen waren sehr heterogen. Ja. (..) Der Kurs, das haben wir gewusst, musste aber nicht mit einer Note abgeschlossen. Dann ist das Thema sehr frei in dem, was ich mache. Und das hat mich eigentlich so ein bisschen herangeführt an die, an die Zielgruppe eigentlich.

82

I: Und was machen Sie in diesem Sommerkurs? (..)

83

B2: Der Sommerkurs heißt offiziell "Sommerkurs für österreichische Kultur und Sprache", glaube ich. Also vormittags ist Sprachkurs. Klassischer Sprachkurs und am Nachmittag gibt es Programm, wie zum Beispiel verschiedene Vorträge. Das könnte ein Vortrag sein zum Thema österreichische Musik, oder, in früheren Zeiten hat auch der damalige Direktor immer wieder Vorträge gehalten zur Geschichte der Diplomatischen Akademie. Es gibt am Nachmittag Ausflüge, klassischer Sommerkurs, Ausflüge wie ins Museum, aber auch für die für die Zielgruppe interessant. (..) Zu verschiedenen internationalen Vertretungen. Es gab, glaube ich, noch Spezialkurse am Nachmittag, also vertiefende Spracharbeit und generell Angebote, um sich miteinander zu vernetzen.

84

I: Verstehe. Ja, dann hätte ich noch eine Frage an Sie. Und zwar haben Sie die Herausforderungen schon ein bisschen angesprochen, die Bedarfe, die an gewissen Stellen bestehen. Können Sie mir berichten, wo Sie in Ihrem Unterricht an Grenzen stoßen oder wo Sie Bedarf sehen, der bisher nicht oder nur teilweise abgedeckt wird? Also an welchen Stellen wünschen Sie sich Veränderungen oder Erweiterungen? Sie haben zu einem früheren Zeitpunkt schon mal die Zeit angesprochen. Ja.

85

B2: Also es bräuchte auf jeden Fall mehr Zeit. 90 Minuten pro (..) 2 Mal 90 Minuten pro Woche ist nicht sehr viel und (...) ich bin jetzt richtig (...) erinnere sich es pro Studienjahr 110 Übungseinheiten zu je 45 Minuten. Das ist quasi das Kontingent, aufgeteilt auf drei Semester. (..) Das ist nicht sehr viel. Ähm, also ich würde mich da wünschen. Mehr Zeit einfach wünschen. (...) Und. (..) Ich hätte gern die Möglichkeit, den Kurs so zu gestalten, wie ich den Onlinekurs gestalte.

86

I: Können Sie das ausführen?

87

B2: Ja, also quasi parallel auch einen Onlinekurs, der aber nicht ausschließlich für die Studierenden gedacht ist, sondern der frei buchbar ist, der aber von der seit Jahren ausschließlich von von Mitarbeitern des österreichischen Außenministeriums gebucht wird, also das österreichische Außenministerium kaufte da immer ein Kontingent, gibt das an seine Außenstellen. Das ist ein Onlinekurs, der genau acht Wochen dauert und an dem hauptsächlich. (..) lokale Mitarbeiterinnen an den österreichischen Botschaften und Konsulaten arbeiten. Ja, also zum Beispiel. (..) Die Pressereferentin an der österreichischen Botschaft in Warschau. Das ist eine Person aus Polen, aus Warschau, die dort als lokale Mitarbeiterin arbeitet und die diesen Kurs besucht, um ihre Deutschkenntnisse im Hinblick auf Diplomatie und Verwaltung. (..) zu vertiefen. Ich glaube, dass die Zielgruppe dort, also die Sprachkenntnisse dieser Zielgruppe sind angesetzt mit ab B2. Also die müssen mindestens B2 Niveau nachweisen können, damit sie an dem Sprachkurs teilnehmen. Und bei diesem Onlinekurs werden tatsächlich so verschiedene Handlungsfelder besprochen Bzw. (..) Textsorten geübt, die meiner Mei-

nung nach diplomatischen Handlungsfeldern entsprechen. Und das würde ich auch eigentlich im Kurs sehen als Diplomatische Akademie. Aber ich denke, dass erstens. (..) In meiner Gruppe, speziell in meiner Gruppe das Niveau zu niedrig. Ja, das kommt noch dazu. Da können die aber nichts dafür. Ich habe einfach eine niedrigere Gruppe, Ja. Und zweitens hatte ich nicht das Gefühl, dass das so von Interesse ist. (..)

88

I: Von Studierendenseite?

89

B2: Von Studierenden.

90

I: Okay, verstehe. Aber die Studierenden wissen schon, dass sie auf eine Diplomatische Akademie studieren? (..)

91

B2: Ja.

92

I: Okay.

93

I: Also, Sie beschreiben die Zeit als Herausforderung und die Motivation und die Bereitschaft der Studierenden, gewisse Themen zu behandeln, die sie gerne behandelt sehen würden. (...) Dazu noch eine Nachfrage, wenn es um die konkreten Inhalte geht. Welche Inhalte, die Sie jetzt vermitteln, sind für Sie besonders schwer zu vermitteln. Aus welchen Gründen auch immer.

94

B2: Im Onlinekurs oder im Kurs, im Studium?

95

I: Im Studium.

96

B2: Es sind tatsächlich genau die Dinge, die eigentlich, die ich als sehr wichtig erachte. Ja, in diesem Onlinekurs für Diplomatie und Verwaltung konzentriere ich mich sehr auf grammatische Phänomene und Wortschatzphänomene, die ebenso Verwaltungstexten vorkommen und die in, ich nenne sie ver-

klausulierten Textsorten vorkommen. Ja, die sind nicht so einfach zu vermitteln. Im Onlinekurs ist es leichter, weil die Personen mit diesen Texten Tag für Tag zu tun haben. Und dann quasi das von mir, die sozusagen die Übersetzung bekommen bzw. die die das das Hilfsmittel, das quasi zu bearbeiten. (..) Diese Texte kennen meine Studierenden gar nicht. Also die sind mit diesen Texten ja noch gar nicht in Berührung gekommen. Ja, wäre wahrscheinlich meine Aufgabe, sie in Berührung zu bringen mit dieser Art von Texten. Habe ich probiert. (..)

97

I: Also ein Projekt für die Zukunft?

98

B2: Theoretisch.

99

I: Theoretisch. Okay, dann noch eine Frage zum Nachdenken, vielleicht. Wenn Sie etwas im gegenwärtigen Setting verändern könnten, was wäre das? (...) In Bezug auf Wünsche.

100

B2: Ich fände es sehr wichtig, wenn der deutschen Sprache. Also wenn das Interesse besteht, weiterhin Deutschunterricht anzubieten, dann fände ich es gut, wenn die deutsche Sprache an der diplomatischen Akademie einen höheren Stellenwert bekommt. Sei es, dass man dort auch studieren kann auf Deutsch, sei es, dass es einzelne Vorlesungen auf Deutsch gibt, sei es, dass es irgendwo eine Notwendigkeit gibt, Deutsch anzuwenden, Deutsch zu können. So ist es einfach nur ein *Goodie*. Ja, also die studieren in ihren Sprachen und diejenigen der, für die das Deutsch oder Deutschunterricht verpflichtend ist (..) Es ist aber nicht verpflichtend fürs Studium, was notwendig ist fürs Studium. Es ist einfach Teil des Curriculums und es hängt da irgendwie dran am Curriculum. Ja, aber es übersetzt sich meines Wissens nicht zurück ins Studium. Deswegen glaube ich, besteht auch nicht so ein großes Interesse seitens der Studierenden, den Deutschunterricht zu besuchen, wenn sie das quasi curricular nicht müssen. Nicht jedes Studium, nicht bei jedem Studium müssen sie Deutschunterricht geben.

101

I: Also eine institutionelle Notwendigkeit sollte geschaffen werden, um das zusammenzufassen?

102

B2: Genau. Und (..) Ja, strukturell sehe ich da etliche Probleme. Weil dadurch, dass weniger wenige Studierende gibt, sind die Gruppen auch nicht unbedingt zielgenau eingeteilt. Ja, also wenn die Gruppen jetzt kleinteiliger wären und das Niveau in einer Gruppe einheitlicher wäre als jetzt, dann wäre quasi glaube ich, der Deutschkurs für die Studierenden noch zielführender. (..) Als jetzt. Ja, also ich glaube, es kann schon frustrierend sein, in einer Gruppe zu sitzen, wo du Studierende herziehst. Okay,

das Niveau geht sehr weit auseinander. Es gibt Personen, denen kann ich mich nicht so gut auf Deutsch unterhalten. Ja, da gibt es noch. (..) Bedarf. Dann ist es noch zu verbessern. (..) Wieso sollte ich jetzt noch weiter verbessern, wenn ich eh schon besser bin als alle anderen? Also es geht einfach sehr weit auseinander und ich glaube, die Akademie dem Deutschunterricht vielleicht mehr Bedeutung beimessen, das vielleicht mehr fördern, was auch immer es ermöglichen, dass es mehrere Gruppen gibt, mehrere Parallelgruppen, um wirklich das Niveau zielgenau zusammenzufassen, glaube ich, könnte ich mir vorstellen. (..) Dass vielleicht auch das Interesse wieder größer wird. (..).

103

I: Verstehe, verstehe. Das sind interessante Gedanken und Wünsche, die Sie da formuliert haben. Da kommen wir jetzt zur abschließenden Frage, bevor wir das Interview beenden. Gibt es noch einen Aspekt, der Ihnen wichtig erscheint und den wir vielleicht noch nicht angesprochen haben?

104

B2: Mein Onlinekurs.

105

I: Ihr Onlinekurs?

106

B2: Mein Onlinekurs. Der Onlinekurs ist eigentlich viel interessanter, um darüber zu reden. Interessiert Sie das?

107

I: Bitte.

108

B2: Gut, also der Onlinekurs nennt sich eben Deutsch für Diplomatie und Verwaltung. Und das (..) gründet eigentlich auf einer Idee, die ich hatte im Rahmen des ersten oder zweiten Sommerkurses. Zu dem damaligen Zeitpunkt war ich als Lektorin in Warschau tätig und hatte dort sehr viel Kontakt mit der österreichischen Botschaft und auch mit anderen Botschaften und habe so gemerkt, es gibt schon so ein bisschen einen Bedarf, sich mit Verwaltungsdeutsch auseinanderzusetzen und auch tatsächlich mit dieser Sprache der Diplomatie. Ja, ich habe schon gemerkt, dass einfach die Ortskräfte dort große Schwierigkeiten hatten, die österreichischen Diplomaten zu verstehen. Aber nicht sprachlich, sondern zwischen den Zeilen teilweise. Und ich habe damals der Diplomatischen Akademie vorgeschlagen: Das könnte ja eigentlich etwas Interessantes sein und das wurde am Anfang als nicht interessant bezeichnet und dann plötzlich. Nach? Ich glaube, es war kurz nach Corona. (..) Wurde die Frage dann doch an mich herangetragen, im Rahmen des Sommerkurses in der Früh noch eine extra Schiene zu machen, eben den Kurs eben so zu nennen: Deutsch für Diplomatie und Verwaltung.

Und damals war das gedacht für. (...) Personen, die Diplomaten sind aus irgendwelchen Ländern und die quasi in Österreich an ihren Botschaften und Konsulaten natürlich auch nach außen hin kommunizieren müssen. Das wurde noch zwei Mal durchgeführt und das steht eigentlich auf sehr großes Interesse. Es war zeitlich schwierig, weil. (...) Personen, die hier an Konsulaten und und Botschaften arbeiten haben ein sehr begrenztes Zeitkontingent. Ja, und worauf dann beschlossen wurde, den Kurs online anzubieten, weil die Idee dahinter war. Da kann man eben mehrere Personen erreichen, eben auch international. Und ich glaube, der erste Kurs fand dann doch statt. Es wurden dann quasi mit Mühe und Not genügend Teilnehmerinnen gefunden, aber die (...) Das österreichische Außenministerium ist irgendwie aufgesprungen und hat dann beschlossen, eben jedes Semester ein Kontingent zu kaufen, damit dieser Kurs stattfinden kann. So und das läuft jetzt seit zwei oder drei Jahren. Und in dem Kurs eben haben wir überlegt, welche Handlungsfelder gibt es für einen Diplomaten, eine Diplomatin bzw für einen Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin an einer österreichischen Botschaft oder einem Konsulat. Ja, und das sind ja zum einen Verwaltungstexte. Ja, Verwaltungstexte sind schwierig zu verstehen. Ich glaube, das ist nicht nur schwierig für eine Person, die Deutsch als Fremdsprache lernt oder Zweitsprache lernt. Es ist für jede Person schwierig, Verwaltungstexte zu verstehen. Das war das eine.

109

I: Können Sie mir da ein konkretes Beispiel geben? Also, wenn Sie gerade über die Schwierigkeit von Verwaltungstexten reden, gibt es da so ein Beispiel, an das Sie denken, dass Sie auch Ihren Studierenden vermitteln?

110

B2: Ja, also Verwaltungstexte sind sehr geprägt von Passivformen, Passiv Ersatzformen, Nomen, Nomen-Verb-Verbindungen, Nomen-Verb-Verbindungen in Kombination mit Passivkonstruktionen. Sehr viele Genitivketten. Ja, sehr viele Partizipialkonstruktionen. Und das alles, was ich aufgezählt habe, auch noch in der Kombination. Das ist nicht so einfach zu verstehen, das muss man üben. Und das war sozusagen auch mein Zugangspunkt, weil ich mich dann am Anfang gefragt habe: Was ist eigentlich die Sprache der Diplomatie? Was ist eigentlich die Fachsprache Diplomatie und da wirklich große Schwierigkeiten, ehrlich gesagt, das für mich herauszufinden und habe dann überlegt, hab ich ein Buch gelesen über Fachsprachen. Und da wurde damals vermittelt okay, das Problem an der Vermittlung von Fachsprachen ist, ich habe auf der einen Seite eine Deutschlehrkraft, die aber nicht vom Fach ist. Also die muss vielleicht die Fachsprache Technik vermitteln, aber keine Technikerin. Oder muss die Fachsprache Medizin vermitteln und ist aber keine Medizinerin und es gibt kaum Personen, also wenige, die zufälligerweise beides sind. Ja, und genauso vergessen zu sagen, ich habe schon mal Deutsch für Juristinnen unterrichtet und da wurde sozusagen (...) habe ich für mich herausgefunden, beziehungsweise es ist keine Erkenntnis, das habe ich in der Fachliteratur gelesen. (...) Dass wir nicht die Fachkenntnisse vermitteln, sondern quasi die sprachlichen Besonderheiten, die in dieser Fachsprache auftauchen. Und das kann man sozusagen auch als fachfremde Person sich aneignen. Und das ist eben zum Beispiel in Verwaltungstexten, eben diese grammatischen Konstruktionen, die ich vorher aufgezählt habe. Das kann ich mir aneignen. Das kann ich vermitteln.

Und dadurch werden Verwaltungstexte verständlicher, ohne dass ich jetzt selber den Hintergrund der einzelnen Verwaltungstexte kennen muss. Ja, ich bin keine Juristin, ich bin keine Verwaltungs oder Verfassungsjuristin und kann nicht wissen und weiß auch nicht, was oft dahinter steht. Aber durch die diese. (..) Diese Fähigkeit, das aufzudröseln, sozusagen, wird der Text verständlicher.

111

I: Verstehe. Und jetzt haben Sie das über den Sommerkurs gerade gesagt? Ja. Wenn Sie aber an die Kurse direkt im Curriculum von der Diplomatischen Akademie denken, wo liegt denn da der Unterschied in der Kursgestaltung? In den Kursinhalten?

112

B2: Der Kursinhalt im anderen Kurs ist eigentlich orientiert an an jedem anderen DaF-Kurs, den ich in Wien eigentlich machen kann. Ähnlicher Inhalte (..) und nicht speziell auf eine spezifische Laufbahn hingelerichtet.

113

I: Okay, verstehe.

114

B2: Also ich glaube, das was die Diplomatischen Akademie oder zumindest die Deutschabteilung erreichen möchte, ist ein besseres Verständnis für Österreich und die österreichische Kultur anhand des Sprachunterrichts zu vermitteln. Nur das macht jeder andere Sprachkurs theoretisch auch.

115

I: Also es besteht eine große Ähnlichkeit zu anderen Kursen.

116

B2: Für mich schon, ja.

117

I: Für Sie schon. Okay. (..) Haben Sie sonst noch Aspekte, die Sie gerne sagen möchten?

118

B2: Möchten Sie noch etwas wissen?

119

I: Ich bin mit meinen Fragen am Ende. (...) Wir sind am Ende angekommen. Ich danke Ihnen erstmal herzlich dafür. Ja, für die Auskunft und für die Teilnahme. Wie wir schon vor dieser Aufnahme

besprochen haben. Das weitere Vorgehen. Es gibt eine Transkription. Ja, die, wenn Sie wünschen, bekommen Sie zur Validierung. Die wird analysiert. Natürlich anonymisiert. Und wenn Sie Fragen haben, haben Sie meine Kontaktdaten bekommen. Für Rückfragen stehe ich jederzeit zur Verfügung. Und wenn Sie keine Fragen mehr haben, dann wären wir am Ende und wir beenden die Aufnahme.

120

B2: Vielen Dank.

Abstract

Diese Arbeit untersucht die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die für die professionelle Handlungsfähigkeit im Berufsfeld der Diplomatie relevant sind und leitet daraus Konsequenzen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Diplomatischen Akademie Wien (DA) ab. Für das Deutsche fehlt bislang jede systematische Sprachbedarfsanalyse in diesem Handlungsfeld. Diese explorative Untersuchung versucht diese Lücke zu schließen.

Das Forschungsdesign folgt dem Modell der Kommunikations-Anforderungsermittlung (KAE) nach Efing und Kiefer und trianguliert eine systematische Literaturrecherche mit zwei leitfadengestützten Expert:inneninterviews von DaF-Lehrenden der DA, die induktiv durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet werden.

Die Befunde zeigen, dass sprachlich-kommunikatives Handeln in der Diplomatie ein integriertes Gefüge aus fünf Dimensionen bildet, nämlich kommunikativen Handlungsfeldern, Textsorten und Diskursarten, sprachlichen Kompetenzen und Handlungen, Registern mit Stil und Pragmatik sowie Themen und Wissensdomänen. Strategische Vagheit, Indirektheit und Registerbewusstsein erweisen sich als Kernkompetenzen eines „Diplomatie-Deutsch“, das als kontextgebundene Ausprägung eines mehrsprachigen Handlungsfeldes zu verstehen ist. Auf institutioneller Ebene verweisen die Interviews auf strukturelle Herausforderungen in der curricularen Integration des Deutschen an der DA. Die Befunde münden in Empfehlungen für eine handlungsfeldbezogene Weiterentwicklung des DaF-Curriculums.

This thesis examines the linguistic and communicative requirements relevant to professional competence in the field of diplomacy and derives implications for the teaching of German as a Foreign Language (GFL) at the Diplomatic Academy of Vienna (DA). No language needs analysis for German in this domain has previously been conducted. This exploratory study attempts to fill that gap.

The research design follows the communicative needs analysis model (KAE) by Efing and Kiefer, triangulating a systematic literature review with two semi-structured expert interviews with GFL lecturers at the DA, which are analysed inductively using qualitative content analysis.

The findings show that linguistic and communicative action in the diplomatic field constitutes an integrated configuration of five dimensions, namely communicative fields of action, text types and discourse forms, linguistic competencies and speech acts, register with style and pragmatics, as well as thematic and knowledge domains. Strategic vagueness, indirectness, and register awareness emerge as core competencies of a distinct diplomatic German, understood as a context-bound manifestation of a multilingual professional domain. At the institutional level, the interviews point to structural challenges in the curricular integration of German at the DA. The findings conclude with recommendations for a field-specific development of the GFL curriculum.