

Rezensionen

Ausgabe 23, Rezension 6, Juli 2022

Nimet Tan (Friedrich-Schiller-Universität Jena) rezensiert:

Bryant, Doreen; Zepter, Alexandra L. (2022): Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. Mit Zusatzmaterial. [narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto. 460 Seiten. ISBN 978-3-8233-8513-4 (Print).

„Hepimizin içinde oyun oynamayı seven, elleriyle ve kollarıyla dünyayı keşfetmek ve hep kalbiyle hareket etmek isteyen bir çocuk vardır“.

So lautet ein türkischer Spruch. Er lautet: „In jedem von uns ist ein Kind, das gern spielt, mit Hand und Fuß die Welt entdeckt und sich austobt sowie mit dem Herzen agiert“.

Da der Körper, die Seele und der Geist eines Menschen zusammen eine Einheit bilden und in einer ständigen Wechselwirkung stehen, wird in dem zu rezensierenden Buch insgesamt für einen ganzheitlichen Ansatz bei der Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen plädiert, der mich oft an den Spruch oben denken lassen hat. Einbezogen werden sollen in jeden Unterricht körperliche Aktivitäten, Emotionen, Sinneswahrnehmungen und Bewegungen, damit die Qualität des Spracherwerbs steigen kann. Generell erläutern und illustrieren die Autorinnen in ihrem Buch die theoretischen Modelle für einen ganzheitlichen Ansatz, was performative Zugänge sind, welche Potenziale sie für den DaZ/F-Unterricht mitbringen und wie diese im Unterricht genutzt werden können¹.

Das Hauptanliegen des zu rezensierenden Buches, an dessen Umsetzung sich unterschiedliche Gastautor:innen angeschlossen haben², ist es, „ein Lehr-/Praxisbuch bereitzustellen, mit dem sich in hochschulischen Seminaren, im Referendariat oder in Fortbildungen auf vielfältige Weise arbeiten lässt“ (S. 15). Es richtet sich also an Lehramtsstudierende und Referendar:innen, an DaZ/DaF-Studierende sowie an Sprach- und Fachdidaktiker:innen und berufstätige Lehrkräfte aller Schulstufen und Schulformen (S. 12). Gleichzeitig sind die im Buch vorgestellten didaktischen Konzepte und Methoden in verschiedenen Unterrichts- und Sprachförderkontexten anwendbar, wie z.B. im außerschulischen DaZ/DaF-Unterricht, in Vorbereitungs- bzw. Willkommensklassen für Neuzugewanderte, im fachsensiblen Sprachunterricht, im sprachsensiblen Fachunterricht oder/und im (mehrsprachigkeitsorientierten) Deutschunterricht (ebd.). Auf diese Weise ist das vorliegende Buch sowohl im universitären Bereich als aber auch in schulischen und außerschulischen Lehr- und Lernkontexten einsetzbar. Insgesamt werden also ein höchst heterogener Adressatenkreis und eine große

¹ Performativität: Sprachen lernen mit dem ganzen Körper: <https://www.narr.de/blog/tag/daz/> [10. Juli 2022].

² Heike Bischoff, Guylene Coplron, Derya Dinçer, Mechthild Dörfler, Eveline Einhauser, Helga Gese, Birgit Gunsenheimer, Lorenz Hippe, Anne Sass, Petra Schappert, Nadine Schlockermann, Benjamin Siegmund, Carmen Sorgler.

Breite vielfältiger Lehr- und Lernkonstellationen angesprochen, worin der große Nutzen des Projektes gesehen werden kann.

Ein Blick auf den Aufbau des Buches zeigt, dass es sich um ein theorie- und praxisbezogenes Buch handelt, denn aus den Titeln einzelner Unterkapitel kann entnommen werden, dass der erste Teil des Buches sich auf die theoretischen Fundierungen und Grundlagen fokussiert, während der zweite Teil sich mit performativ orientierten didaktischen Ansätzen auseinandersetzt. Dementsprechend ist das Buch in zwei großen Hauptteile gegliedert.

Nach einer schnell lesbaren Einführung, in der überblicksmäßig nicht nur Ziele, Zielgruppen und Aufbau des Buches kurz erläutert, sondern auch Hinweise für die Nutzung des Buches gegeben werden, werden die Leser:innen mit dem ersten Kapitel des ersten Hauptteils in die themenrelevanten Grundlagen eingeführt.

Der Diskurs bewegt sich in diesem Abschnitt im Großen und Ganzen in Richtung der Fragen, was unter einem „performativen Zugang“ zu verstehen ist, was „performativ“ bedeutet und was „performativ“ mit „Performanz“ zu tun hat (S. 19). Hierfür werden zuerst Wortverwandtschaften und Bedeutungsvarianten systematisiert. In den darauf folgenden beiden Abschnitten wird deutlich, wie unterschiedlich der Begriff „Performativität“ in der sprachwissenschaftlichen (u.a. nach Austin und Searle) und in der theaterwissenschaftlichen (nach Fischer-Lichte) Fachdisziplin jeweils definiert wird. Alleine die sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Perspektiven auf die Begriffe „Performanz und Performativität“ zeigen, dass diese äußerst vielschichtig sind und eine einheitliche Definition kaum möglich ist (S. 24ff.). Im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Diskussion bezieht sich der Begriff der Performanz zusammenfassend auf den konkreten Gebrauch der Sprache in einer bestimmten Situation, an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit (S. 33). Gleichzeitig ist sie handlungsorientiert, denn jedes „Sprachverwendungsereignis kann als eine Form des (sprachlichen) Handelns“ verstanden werden (ebd.). Eine performative Äußerung als besondere Form des sprachlichen Handels entsteht, „wenn der Sprecher/die Sprecherin mit dem Akt der Äußerung *das in der Äußerung Beschriebene* als Handlung“ vollzieht [Hervorh. im Original] (ebd.).

Auch in Bezug auf Kunst- und Theatertheorien rücken die Autorinnen das „zielgerichtete Tun“ im Sinne von Handeln als begriffliche Grundlage für ein fachspezifisches Verständnis von Performativität ins Blickfeld (S. 39). Allerdings soll das Attribut „performativ“ in der Kunst und Theatertheorie einen anderen Bezugspunkt als in den sprachwissenschaftlichen Theorien erhalten: Während dieses in den Sprachwissenschaften das Ausführen einer Handlung beschreibt, wird es in Kunst- und Theatertheorien als „vorführend“ (im Sinne von aufführend) interpretiert (ebd.). Wie in der Theaterwissenschaft wird Performativität auch für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache als didaktische Ressource verstanden, wenn der Unterricht körperlich und dementsprechend erfahrungsbasiert gestaltet wird. Anstatt fiktiver Vorstellungen im Geiste sollen Handlungen im Unterricht körperlich vollzogen werden, damit Inhalte im Gehirn besser verknüpft werden, was an den Ansatz des kinästhetischen Lernens erinnern lässt (vgl. Hammann et al. 2010): „Zweitsprachdidaktische Konzepte und Methoden sind performativ, wenn in ihnen der sich bewegende Körper, das eigene ästhetische Wahrnehmen, Fühlen, Handeln und Erleben oder auch das kreativ-spielerische Gestalten, Darstellen, Inszenieren von Sprache zentrale Bedeutung erhalten“ (Bryant; Zepter, 2022, S. 43).

Ausgangspunkt des zweiten begriffklärenden Unterkapitels ist das Zusammenspiel von Kognition und Körper. Hier ist das Buch in eine klare Positionierung eingebettet: Der Körper stelle eine wichtige Ressource für sprachliches Lernen, für das Denken und kognitive Sprachverarbeitung dar (S. 47). Um diesen Ansatz kognitionstheoretisch fundieren zu können,

werden zuerst Einblicke in „Embodiment-Theorien“ gegeben und es wird die Wechselwirkung zwischen Geist, Gehirn und Körper erläutert, die eine Einheit bilden. Daraufhin folgt eine Auseinandersetzung, wie die enge Verbindung zwischen Kognition, Emotionen und Körper auch das Sprachvermögen, den Sprachgebrauch und die sprachliche Begriffsverarbeitung betrifft (S. 53). Abschließend geht es um die Verknüpfung von Sprache und nicht-sprachlichen Erfahrungen bei der Bedeutungskonstitution in L1 und L2 (S. 62ff.). In diesem Abschnitt findet jeder Sprach(-en)lerner: innen mit Sicherheit Spuren aus der eigenen Lernbiographie wieder und identifiziert sich an der einen oder anderen Stelle mit den Proband:innen aus den empirischen Studien, die die theoretischen Zusammenhänge belegen. Ebenso lassen komplexe Kausalitäten veranschaulichende Illustrationen das Kapitel mit viel Freude und Neugier lesen.

Während das dritte Kapitel für einen performativ orientierten Sprachunterricht sprach-erwerbstheoretische Grundlagen darlegt, führt der vierte Abschnitt zu einer sprachdidaktischen Verortung. Im dritten Teil wird ein komprimierter Überblick über eine gebrauchsbasierte Spracherwerbskonzeption gegeben, welche – im Gegensatz zur nativistischen Theorie – die Bedeutung des Inputs in konkreten Situationen hervorhebt (S. 85). Sprachliche Handlung bzw. der Sprachgebrauch (also Performanz) ist für den Erwerb ebenso zentral, wobei aus didaktischer Perspektive der Gestaltung/Häufigkeit des Inputs, den Chunks und einem konstruktiven Feedback eine wichtige Rolle zukommt. Die Zerlegung der negativen Evidenz im Buch verlangt an dieser Stelle m. E. eine besondere Hervorhebung (S. 100). Abgeschlossen wird der erste Hauptteil des Buches mit den sprachdidaktischen Fragestellungen und Modellierungen im vierten Kapitel, „um im Anschluss daran die besonderen Potenziale eines performativen Unterrichts herauszustellen“ (S. 106). Nachdem hier inhalts- und prozessbezogene Aspekte eines kompetenzorientierten DaZ-Unterrichts dargestellt werden, wird der Begriff „task-based language teaching“ (TBLT) als methodischer Ansatz der Fremd- und Zweitsprachendidaktik erläutert. In diesem Teilkapitel lassen sich neben den theoretischen Erläuterungen auch unterschiedliche Gestaltungsformen von performativen Zugängen finden. So werden beispielsweise zuerst die allgemeinen Grundsätze der Aufgabenkonzeption dargelegt. Daran anschließend werden performative Ausgestaltungen der Aufgaben gezeigt (S. 122).

Dieser durchgängige Darstellungsweg vom Allgemeinen zum Performativen, aber auch die Aufgabenstellungen zur Vorwissensaktivierung, die zu Beginn des jeden einzelnen Teilkapitels zu finden sind, lassen in der Tat an die Hochschulseminare denken und geben den Leser: innen eine Orientierung. Wie von den Autorinnen erwünscht und gedacht, ist das Kapitel für Seminarlektüre oder Workshop-Arbeit geeignet, wobei dieser Teil kaum im schulischen Kontext für Schüler: innen anwendbar ist, da es sich hier vor allem um die wissenschaftlichen Grundlagen und -begriffe handelt. Diese dürften wenig interessant für Schüler:innen sein. Noch weniger sind sie wahrscheinlich für Schulcurricula vorgesehen. Sicher eignet sich das Kapitel aber auch für das Selbststudium, z.B. für berufstätige Lehrkräfte.

Der zweite Hauptteil des Buches versammelt fünf Rubriken, beginnt und endet, wie der erste Teil, mit Aufgaben zur Vorwissensaktivierung und zur Nacharbeit und schlägt die Brücke zur Praxis, indem fünfzehn performative Zugänge exemplarisch vorgestellt werden. Hier wird das Buch konkreter, denn wie performative Zugänge im Unterricht genutzt werden können, wird hier zugeordnet in unterschiedlichen Kategorien präzisiert.

So beginnt der zweite Teil mit einem klassischen Lernbereich, der Mündlichkeit. Hinter dieser Rubrik liegt der Grundgedanke, dass performative Zugänge starke Sprechanlässe

anbieten. Nach einer kurzen Erläuterung des Zusammenspiels der verbalen (Inhalte), paraverbalen (z.B. Einsatz der Stimme) und nonverbalen (u.a. Blickwinkel) Aspekte einer Interaktionssituation, geht es daher um die Rolle und Potenziale von Bildern für den Spracherwerb. Bilder können Emotionen auslösen, weshalb sie zum Sprechen und Erzählen anregen. In diesem Kapitel wird konkret aufgezeigt, wie mittels Einzelbilder und Bilderbücher Erzähl- und Sprechkanäle geschaffen werden können, wobei mithilfe eines ausformulierten Stundenablaufs auch Unterrichtsphasen und Lerneraktivitäten mitberücksichtigt werden (S. 145). In dem darauffolgenden Abschnitt für die selbe Rubrik geht es um ein besonderes (japanisches) Erzählformat, Kamishibai, das von unterschiedlichen Zielgruppen (Erwachsene oder Kinder) aufgeführt werden kann (S. 154). Der Schwerpunkt liegt dabei auf mehrsprachigem Erzählen und auf der sprachfördernden Strategie „SSTaRS“ (= *Stress, Show, Tell and Relate*, vgl. im Detail S.161f.). Wie performative Zugänge für den Operator des Argumentierens als eine besondere Form der Mündlichkeit genutzt werden können, wird als Nächstes illustriert, indem das mündliche Debattieren als Methode zur Förderung der Argumentationskompetenz vorgestellt und auf das breite Spektrum des Debattierens verwiesen wird. U.a. Formulierung guter und angemessener Argumente, Aufbau der Beiträge, Begründung der Positionen sowie Überzeugung der Zuhörer:innen von den eigenen Argumentationsfähigkeiten stellen dabei performativitätsbezogene Schwerpunkte, die ebenfalls von einem vollständigen Stundenentwurf begleitet werden, dar (S. 173).

In der Rubrik zur medialen Schriftlichkeit wird aufgezeigt, wie der Anteil an körperlichen Bewegungen auch beim Schreiben und Lesen, die in der Regel bewegungslos erfolgen, erhöht werden kann. Begonnen wird mit der Darstellung des Vorlesetheaters als performative Unterrichtsmethode, bei der sich die Schüler:innen auf die Vorleseaufführungen auf der Bühne in authentischen Situationen und Rollen intensiv vorbereiten müssen. Beim Lesen der entwickelten Unterrichtsentwürfe für Vorbereitungsklassen stellt sich der Leser eine konkrete Unterrichtssituation vor, bei der alle Schüler:innen sprachlich und körperlich aktiv sind, was wiederum grundsätzlich motiviert, diese Unterrichtspläne in der Unterrichtspraxis zu erproben (S. 197). Als eine weitere performative Methode wird das generative Schreiben aufgeführt. Die Grundannahme dabei ist, dass ein ästhetischer Zugang zum Lese- oder Schreibtext angeregt wird, wenn das eigene Fühlen, Handeln oder/und Wahrnehmen stark einbezogen wird. Konkret heißt das für die generative Textproduktion, dass die sprachlichen Strukturen (z.B. Genusmarkierung in der Nominalphrase) memoriert werden, wenn die selbstgeschriebenen Texte mündlich unter dem Einsatz von Stimme, Gestik und Mimik und von Körperbewegung inszeniert oder/und wiederholt werden (S. 217). Anschließend geht es um das szenische Schreiben zur Förderung der Kreativität und damit einhergehend zur Verstärkung des Selbstbewusstseins von Schreib- und Zweitsprachenlernenden (S. 231ff.).

Mit dem Wortschatz beschäftigt sich die dritte Rubrik. Der Aufbau und die Förderung des zweitsprachlichen Wortschatzes stehen im Mittelpunkt der hier vorgestellten performativen Zugänge. So werden im ersten Abschnitt Wortbauregeln, Wortbildungsmuster und/oder unterschiedliche Wortarten durch ein Spiel mit Bausteinen des Systems LEGO® greifbar gemacht und visualisiert. Trotz des kleinschrittigen Vorgehens werden die mitgebrachten Sprachkompetenzen ins Spiel fast durchgängig mit einbezogen (S. 259). Wortschatz- und Sprachlernen wird als Nächstes mit Rhythmisierung verbunden. Wie die kognitive Verankerung von sprachlichen Strukturen durch die Reime in Gedichten oder/und Zungenbrechern optimiert werden kann, wird hier, wie in vorangegangenen Kapiteln, sehr detailliert dargelegt. Es wird auch aufgezeigt, dass durch auditive Zugänge u.a. linguistische Einzelaspekte, wie z.B. die Derivationsbildung mit dem Suffix „-bar“, geübt werden kann, was

wiederum darauf hinweist, dass das Buch sogar bei „kleinen“ Teilaspekten sehr konkret wird (S. 277). Um Musik als performativen Zugang zum zweit- und mehrsprachlichem Wortschatzaufbau handelt es im letzten Unterkapitel, denn mit Musik werden unterschiedliche Emotionen aktiviert, die den Wissenserwerb unterstützen. Sprachförderung durch Musik hat nach meinem Wissen einen festen Platz insbesondere in der DaF- Didaktikliteratur (vgl. Başkan-Akdağ et al. 2010; Wicke 2000). Durch die ausführlichen Erweiterungen der Theorien und konkreten Praxisbeispiele gelingt dem Buch eine Übertragung der Wissensbestände auf den schulischen Kontext. Im Sinne des performativen Vorgehens fokussiert sich dieses Unterkapitel auf eine Verbesserung der Aussprache durch den Einbezug der Lieder und des rhythmischen Einsatzes der Stimme (S. 289).

In der vorletzten Rubrik stehen „Bewegung“ und „Handlung“ als Merkmale einer performativen DaZ-Didaktik stark im Vordergrund. Bezugnehmend auf die Wechselwirkungen zwischen „Bewegen“, „Denken“ und „Handeln“, wird zwischen Sprachlernen mit, in und durch Bewegung differenziert (S. 304f.). Nach einer Erläuterung des Zusammenhangs von Präpositionen und Kasus wird exemplarisch ein kleinschrittiger Unterrichtsvorwurf dargelegt, der sich auf die bewegungsbezogene Vermittlung von Wechselpräpositionen fokussiert (S. 315). Daraufhin geht es um einen handlungsorientierten Ansatz zum Sprach- und Schriftgebrauch (HOSS), der sich insbesondere für Seiteneinsteiger:innen bzw. für Kinder und Jugendliche eignet, die noch ziemlich am Anfang ihres Deutscherwerbs stehen und erst im Schulalter mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind (S. 325). Planung, Durchführung und Reflexion eines konkreten Produkts sind performative Erfahrungen, welche die Lernenden im HOSS erfahren, um körperliches und sprachliches Lernen zu verbinden. Auf Jugendliche und junge Erwachsene in berufsvorbereitenden Klassen wird im nächsten Unterkapitel abgezielt. Der Diskurs bewegt sich hier im Großen und Ganzen darum, ob und welche Szenarien einen ganzheitlichen Ansatz anbieten, um sprachliche Handlungsfähigkeit im Beruf zu trainieren (S. 340f.). Insgesamt lässt die Rubrik erkennen, dass, anstatt mentaler Vorstellungen, „Bewegen“ und „Handeln“ von den Lernenden im Unterricht körperlich vollzogen werden sollen/können.

Dramagrammatik und dramapädagogische Grammatikvermittlung ist das Kernthema der letzten Rubrik. Anhand einer Abbildung wird der Begriff der Dramagrammatik als ein dramapädagogisch orientiertes Lehr- und Lernkonzept im FoF-Spektrum (focus on form) verortet, welches die Bedeutungsorientiertheit und die Formfokussierung – im Gegensatz zum FoM (focus on meaning), das ganz auf die Formfokussierung verzichtet –, zusammenführt (S. 357). Insofern stellt die Dramagrammatik die realen Interaktionsformen in den Mittelpunkt der Betrachtung und betont gleichzeitig aber den Stellenwert des expliziten Wissens über grammatische Strukturen (S. 360). Mit den „Mitteln der Theaterpädagogik“ (sogenannte Theatermethoden) beschäftigt sich das anschließende Kapitel (S. 363). Darunter sind „Inszenierungstechniken“ zu verstehen. Diese reichen von Statuenbau über Standbildern bis hin zu Rollenspielen, die vielfältig eingesetzt und dargestellt werden können. Die überblicksartige Gegenüberstellung der Inszenierungstechniken „Statue“ und „Standbild“ in den Phasen der Erarbeitung, Präsentation und Publikumsreaktion ist lesenswert zur Aneignung des theoretischen Wissens (S. 376). Ebenso sind die zwei vorgestellten dramapädagogischen Phasenmodelle interessant, wobei das erste aus fünf Phasen bestehende³ Modell ein etabliertes für erwachsene DaF-Lernende ist. Darüber hinaus ist die performative bzw. handlungsorientierte Durchführung einzelner Unterrichtsschritte in einzelnen Unterrichts-

³ Sensibilisierungsphase, Kontextualisierungsphase, Einordnungsphase, Intensivierungsphase und Reflexionsphase (S. 391).

phasen für alle Akteur:innen, die sich mit DaF/DaZ-Didaktik auseinandersetzen, bestimmt sehr bereichernd (S. 393). Sehr begrüßenswert ist die modifizierte Übertragung des dramagrammatischen Phasenmodells auf den schulischen Kontext. In dieser adaptierten Version für Schüler:innen mit DaZ wird ein besonderer Wert u.a. auf korrekten Input, auf den Aufbau der Bildungssprache und gesteuerte Inszenierungsformen gelegt, damit unterschiedliche Bedarfe der hochheterogenen Schüler:innen möglichst abgedeckt werden können (S. 402). Neben der konkreten Darstellung vieler performativer Zugänge deckt das Buch, wie zu Beginn der Rezension darauf hingewiesen, unterschiedliche DaZ-Lehr- und Lernkonstellationen ab. Alphabetisierungskurse und erwachsene DaZ/F–Lernende liegen im Fokus des letzten Kapitels. Das Phasenmodell aus dem vorangegangenen Teil wird hier für die Bedürfnisse der Zielgruppe in den Alphabetisierungskursen angepasst. Mittels theatraler Elemente wie z.B. szenisches Spiel wird insgesamt illustriert, wie Possessivartikel effektiv vermittelt werden können (S. 417).

Fazit: Mit dem vorliegenden Buch wird ein überaus sehr gelungenes Werk dargelegt, das die Grenzen von DaF und DaZ überwindet, indem es vorhandene Theorien und Modelle aus einem bestimmten Kontext auf neue Konzepte und Konstellationen überträgt, modifiziert und anpasst. Entwickelt werden gleichzeitig neue Perspektiven, die für unterschiedliche Akteur:innen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis inspirierend sind. Das Projekt überzeugt durch die Brücke zwischen DaZ und DaF, durch Theorie und Praxis-Verbindungen, durch den heterogenen Adressatenkreis, aber insbesondere durch konkrete Unterrichtsverlaufspläne. Mit Hilfe der letzteren können einerseits angehende Lehrer:innen realitätsnah auf den Unterricht vorbereitet werden, andererseits erhalten auch berufstätige (Fach-)Lehrkräfte Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer didaktisch-methodischen Kompetenzen. Vorstellbar und wünschenswert wären bei einem solchen umfangreichen und intensiven Projekt öfters Zwischenzusammenfassungen, die explizit gekennzeichnet werden. Nichtsdestotrotz bekommen Leser:innen durch die Abstracts zu Beginn jeden Kapitels eine erste Orientierung, die den Verstehensprozess steuern.

Nimet Tan, Jena, 18. Juli 2022

Literatur

- Başkan-Akdağ, Dilek; Cin Nuriye; Esentürk Banu (2010): Die vier Fertigkeiten. In: Hammann, Andrea; Hollerung, Marion; Aguado, Karin (et al.): Handreichungen zur Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner. Internes Material. Ansichtsexemplar. München: Goethe Institut e. V., S. 151-203.
- Hammann, Andrea; Hollerung, Marion; Aguado, Karin (et al.) (2010): Handreichungen zur Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und Ihrer Partner. Ansichtsexemplar. München: Goethe Institut e. V..
- Wicke, Rainer-E. (2000): Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München: Iudicium Verlag.

© daz-portal (www.daz-portal.de)