

Rezensionen

Ausgabe 25a, Rezension 1, Juli 2023

Lirim Selmani (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) rezensiert:

Grimm, Angela/Cristante, Valentina (2022): Deutsch als Zweitsprache – DaZ. [Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik/KEGLI, Bd. 29]. Heidelberg: Univ.-Verlag Winter, 100 Seiten. ISBN 978-3-8253-4908-0.

Das zu rezensierende Buch ist in erster Linie an Studierende in den Lehramtsstudiengängen adressiert. Der schmale Text, wie üblich für die KEGLI-Bände, soll – so liest man im Vorwort – „eine Lücke in der verfügbaren Grundlagenliteratur schließen“. Fokussiert wird der mündliche Spracherwerb von DaZ-Lernenden, „die im Alter von zwei bis vier Jahren begonnen haben, Deutsch zusätzlich zu ihrer L1 zu erwerben“ (S. 5). Das Buch ist in neun Kapiteln mit jeweiligen Unterkapiteln untergliedert. Jedem Kapitel enthält zum Schluss eine Zusammenfassung, die es den Leser/innen leicht ermöglicht, das Gelesene zu rekapitulieren. Auch sind Aufgaben integriert, die für die universitäre Lehrpraxis nutzbar gemacht werden können. Die Lösungsvorschläge können auf der KEGLI-Homepage¹ eingesehen werden. Die Kapitel schließen jeweils mit einer Aufzählung von Grundbegriffen, die das thematische Gerüst des Kapitels explizieren, und mit kommentierter weiterführender Literatur.

Das erste Kapitel (S. 1-17) führt in das Thema ein, in dem auf zentrale Begriffe wie Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Transfer oder Code-Switching eingegangen wird. Außerdem wird mit Mythen zu Mehrsprachigkeit aufgeräumt. Mehrsprachigkeit blieb aufgrund der verbreiteten Annahme, der Mensch sei eigentlich einsprachig, lange unbeachtet, und entwickelte sich erst durch den „starken Auftrieb durch die Zuwanderung“ (S. 1), die aufkommende Prominenz nativistischer Spracherwerbtheorien sowie dem PISA-Schock zu einem aktuellen wie wichtigen Forschungsgegenstand (S. 1f.). Während nativistische Theorien davon ausgehen, dass Lernende im L2-Erwerb nur im Rahmen von bestimmten Zeitfenstern ein ersprachliches Niveau erreichen können, sehen die gegenwärtigen (konstruktivistischen) Theorien anders und nehmen an, dass kognitive, soziale und motivationale Faktoren den L2-Erwerb steuern (S. 2). Bilingualismus ist nicht „quasi-zielsprachliches Beherrschen beider Sprachen“ (S. 3). Wichtig ist das Alter des Erwerbsbeginns der L2 und ob Lernende eine Zweitsprache simultan – systematischer Kontakt zu zwei Sprachen vor dem zweiten Lebensjahr – oder sukzessiv – zeitversetzter Erwerb einer Zweitsprache zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr – erwerben. Eine Zweitsprache kann ungesteuert (eher DaZ) oder gesteuert durch unterrichtliche Vermittlung (eher DaF) erworben werden, wobei diese Begriffskategorien nicht immer trennscharf sind. Das Begriffspaar meint eher die „Lernsituation als einen bestimmten Typ von Lernern“ (S. 5). Ein Mythos zu Mehrsprachigkeit besagt, dass sie ein kognitiver Ausnahmezustand sei (S. 6). Auch die Annahme einer beidseitigen Halbsprachigkeit – weil der Erwerb einer L2 die L1 destabilisiere – liegt außerhalb der Wissenschaft und ist nicht haltbar. Mehrsprachige haben keine Defizite, sondern Mehr-

¹ <https://wwwuser.gwdg.de/~msteinb/kegli/k28/k28loesungen.pdf> [27.4.2023]

sprachigkeit stellt eine kognitive Ressource dar (S. 7). Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Verweis auf die Fremdwahrnehmung von Mehrsprachigen. Deutsch-Englisch- oder Deutsch-Französisch-Sprecher/innen klingen „charmant“ (S. 7), Deutsch-Türkisch-Sprecher/innen weisen sprachliche Defizite auf – so eine verbreitete Wahrnehmung. Dass hingegen Monolingualismus nicht der Normalfall ist, kann man an der inneren Mehrsprachigkeit, die die Varietäten einer Sprache meint, sehen. Die Varietäten entstehen aus einem kommunikativen Bedürfnis heraus. Sprachkontakt führt schließlich zu einem Sprachwandel, der dann die Entwicklung einer Sprache vorantreibt. Sprachwandelprozesse „werden von linguistischen Laien häufig als Hinweis auf sprachliche Abbauprozesse“ (S. 8) gewertet, kann aber sinnvoller als ganz normale sprachliche Weiterentwicklung oder gar sprachliche Bereicherung interpretiert werden. Auch wenn in Bezug auf individuelle Mehrsprachigkeit theoretisch zwei Sprachen problemlos erworben werden, so gibt es üblicherweise eine Dominanz einer Sprache, die zumeist die Umgebungssprache ist (S. 9-10). Als ein weiteres typisches Phänomen der Mehrsprachigkeit ist Code-Switching zu sehen (S. 10-12), die das gezielte Wechseln von einer Sprache in eine andere bezeichnet. Dabei verfügen Sprecher/innen, die das Code-Switching praktizieren, über ein ziemlich ausgeprägtes metasprachliches Bewusstsein. Code-Switching erfüllt „immer eine kommunikative Funktion“ (S. 11) – es ist kein Indiz für Sprachdefizite. Wer zwei Sprachen spricht, kann zu Beginn des Erwerbs das ausgeprägtere L1-Sprachwissen in die L2-Sprache übertragen. Dieser als Transfer bezeichnete Übertragungsprozess kann in beide Richtungen erfolgen und prinzipiell alle sprachlichen Bereiche berühren (S. 13). Mehrsprachigkeit hat die Herausbildung und Entwicklung urbaner Jugendsprachen begünstigt, die keine sprachlichen Defizite offenbaren, sondern eine gelungene sprachliche Integration zeigen, weil sie einer systematischen Grammatik folgen (S. 14-15).

Das zweite Kapitel (S. 17-23) thematisiert die Rolle und die Fremdwahrnehmung von DaZ-Lernenden im deutschen Bildungssystem. Deutschland zählt zu den Ländern mit einer hohen Bildungsungerechtigkeit (S. 17). Hinzu kommen institutionelle Faktoren, die eine solche Benachteiligung aufrechterhalten. Vor allem die Schule hat – bewusst oder unbewusst – eine institutionelle Diskriminierung kultiviert und auch vorangetrieben, weil sie Potenziale und Ressourcen der Mehrsprachigen nicht nur unterschätzt, sondern sie aufgrund von Passungsproblemen als Defizite wahrnimmt (S. 18). Dazu zählt beispielsweise die Zuweisungspraxis zu Förderschulen (S. 19). Dass Mehrsprachige nicht angemessen gefördert werden, liegt auch an den Lehr- und Lernmaterialien, von denen viele aufgrund der sprachideologischen Monolingualisierungskultur für Einsprachige konzipiert sind. Eine Herausforderung im schulischen Werdegang stellt die Bildungssprache dar (S. 19-21), die ein funktionales Vermittlungsmedium zwischen Wissenschafts- und Alltagssprache bildet und nicht fachgebunden ist. Bildungssprache ist u.a. gekennzeichnet durch einen spezifischen Wortschatz (z.B. Fachwortschatz, fachlich motivierte Wortbildungsstrategien) und eine komplexe Syntax (z.B. ausgebaute Nominalphrasen, ausgeprägte Passiv-Strukturen) (S. 20). Die Bildungssprache ist ausschlaggebend für den Bildungserfolg. Daher werden pädagogische Maßnahmen entwickelt, um Lernende gezielt zu unterstützen, damit sie „Sprache in unterschiedlichen Situationen verstehen und angemessen verwenden können“ (S. 21). Diese Sprachbildung umgreift prinzipiell alle Kinder. Um dieses übergeordnete didaktische Ziel zu erreichen, sollen Kinder fächerübergreifend sprachsensibel unterrichtet werden, in dem der Fachunterricht mit dem Sprachenlernen kombiniert wird (S. 21).

Das dritte Kapitel (24-29) befasst sich mit Einflussfaktoren im DaZ-Erwerb. In den Blick wird das Erwerbsalter, das individuelle Sprachvermögen, der Input und die Motivation genommen. Dass ein früher Erwerbsbeginn sich positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt, ist unstrittig. Ob es aber eine kritische Phase des Erwerbs gibt, bleibt strittig. Denn auch

Erwachsene können eine Zweitsprache mit zielsprachlicher Kompetenz erwerben (S. 25). Das Sprachlernvermögen umgreift biologische (Sprechapparat, Wahrnehmung) und kognitive (Verarbeitung und Speicherung von Sprache) Voraussetzungen des Zweitspracherwerbs (S. 26). Das sprachliche Wissen der L1 zu Erwerbsbeginn steuert den Transfer, der bei zunehmendem L2-Wissen immer mehr reduziert wird. Der Input (S. 26-27), der in gebrauchorientierten Ansätzen eine zentrale Rolle spielt, ist für den Erwerb unabdingbar. Allerdings lässt sich nicht immer leicht sagen, wann der Input quantitativ und qualitativ ausreichend ist – „klar ist, dass viel Input nicht automatisch einen hohen Erwerbserfolg impliziert. Lernende müssen eine Sprache nicht nur hören, sondern sie auch verarbeiten und Gelegenheiten haben, sie zu verwenden“ (S. 27). Schließlich ist der Antrieb für das Sprachenlernen zu nennen (S. 27). Für L2-Lernende scheinen verständlicherweise soziale Identität und soziale Integration einerseits und das Erreichen von Bildungszielen andererseits entscheidende Motivationsfaktoren zu sein.

Das vierte Kapitel (S. 29-34) skizziert Zweitspracherwerbstheorien und stellt sie solchen zum Erstspracherwerb gegenüber. Die behavioristische Kontrastivhypothese geht davon aus, dass der Erwerb einer Zweitsprache maßgeblich über Transferenzen von L1 zu L2 vonstattengeht. Bei struktureller und typologischer Distanz zwischen L1 und L2 sind negative Transferenzen zu beobachten. Die nativistische Identitätshypothese sieht keinen Unterschied zwischen dem Erwerb einer L1 und L2, weil allen Sprachen eine Universalgrammatik zugrunde liege. Die Interlanguage-Hypothese nimmt eine Interimssprache an, die Eigenschaften der L1 und L2 aufweist und die jeweils einen Zwischenschritt zum Erwerb der L2 darstellt. Kommt es bei Erwerb zu einer Stagnation, spricht man von Fossilisierung, die die Sedimente dieser Interimsgrammatik offenlegt (S. 30). Die Theorien zum Erstspracherwerb werden grob unterteilt in nativistische und konstruktivistische Ansätze (S. 31-33). Die Annahme einer Universalgrammatik lässt den L1-Erwerb nicht als einen Spracherwerb, sondern als eine Sprachaktivierung erscheinen, weil L1-Regelwissen angeboren ist. Der Input hat nur „Triggerfunktion“ (S. 31). Konstruktivistische Theorien lehnen die Trennung von der Form- und Funktionsseite der Sprache ab. Sprachliche Ausdrücke sind in Konstruktionen, die als *form-meaning-pairs* zu begreifen sind, organisiert. Hier ist der Input zentral. Lernende speichern Phrasen und feste Syntagmen holistisch ab, „wobei Faktoren des Sprachgebrauchs wie Frequenz und Salienz eine entscheidende Rolle spielen“ (S. 33). Später kommen kognitive Strategien wie Analogiebildung zum Einsatz und so werden dann grammatische Muster abstrahiert. Die Existenz einer kritischen Phase wird zurückgewiesen.

Das fünfte Kapitel (S. 34-40) führt vor dem Hintergrund des Erstspracherwerbs knapp in den Erwerb der Zweitsprache ein. Sprache stellt ein hochkomplexes (aber auch musterhaftes) System dar. Lernende müssen sich rezeptives und produktives Wissen einer Sprache aneignen. Für die Sprachentwicklung in L1 und L2 sind drei besonders wichtige Aspekte kennzeichnend: Erwerbsgeschwindigkeit, Erwerbsmuster und das Erreichen erstsprachlicher Kompetenz. DaZ-Lernende sind unter geeigneten Inputbedingungen schneller im Erwerb als monolinguale Lernende (z.B. Erwerb der Nebensatzstrukturen), weil sie ihr erstsprachliches Wissen nutzen können. In einigen Bereichen wie die Nominalflexion zeigen DaZ-Lernende allerdings keine schnelleren Entwicklungsschritte (S. 36). Das Erwerbsmuster kann so beschrieben werden, dass DaZ-Kinder ähnliche Fehlermuster wie Monolinguale produzieren (S. 37). DaZ-Lernende mit einem späten Erwerbsbeginn unterscheiden sich von den anderen beiden Gruppen, z.B. im Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Erstsprachliche Kompetenz kann unter optimalen Inputbedingungen mühelos erreicht werden. Unterschiede zwischen L1- und L2-Lernenden zeigen sich je nach Erwerbsgegenstand (S. 38-39). So sind z.B. im Erwerb der Verbbedeutung und der Subjekt-Verb-Kongruenz kaum Unterschiede zu beobachten,

anders sieht es beim Kasuserwerb aus (vgl. auch LiSe-DaZ-Test von Tracy/Schulz 2012). Als grobe Faustregel kann man formulieren: Was L1-Lernende früh erwerben, erwerben auch L2-Lernende früh (S. 38).

Das sechste Kapitel (S. 40-58), das länger ausfällt als die vorherigen und folgenden Kapitel, geht auf den Zweitspracherwerb im Detail ein. Der Bereich der Morphosyntax gehört zu den am besten erforschten Bereichen der Zweitspracherwerbsforschung. Relativ wenig weiß man über den Lauterwerb und den Erwerb semantischer und kommunikativer Konzepte. Der Lauterwerb (S. 40-43) gestaltet sich auch bei einem frühen Erwerbsbeginn als schwierig. Bei der Lautwahrnehmung ist eine Interaktion von L1 und L2 zu beobachten. Für Lernende mit türkischer L1 ist beispielsweise die Differenzierung der Vokalquantität, die bedeutungsunterscheidend ist, problematisch (S. 42). Ähnliches gilt für Konsonantencluster, die mit Vokalepthesen umgangen werden. Auslassungen oder Betonungsverschiebungen (jambisch statt trochäisch) können ebenfalls beobachtet werden. Mit Schuleintritt schließen DaZ-Lernende dann zu ihren monolingualen Altersgenossen auf (S. 43). Studien zum Wortschatzerwerb (S. 43-47) zeigen, dass Mehrsprachige nicht aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit Lücken im Lexikon aufweisen. Vielmehr hängt der Wortschatzumfang mit der sozio-ökonomischen Umgebung und der Inputmenge zusammen (wie bei Einsprachigen auch), weil der Erwerb des Wortschatzes nicht regelgeleitet erworben wird. DaZ-Lernende setzen gleiche Strategien im Wortschatzerwerb ein wie Monolinguale. Ein Unterschied besteht im Einsatz des Code-Switchings (S. 45). Zu Beginn besteht das Lexikon aus Lautmalereien und Zeigwörtern, später kommen (wenige) Nomen und (viele) Verben vor, wobei der Nomenwortschatz von DaZ-Lernenden etwas umfangreicher ist als der monolingualer Lernender. Nichtsdestotrotz ist zu Schulbeginn der deutsche Wortschatz von DaZ-Lernenden deutlich geringer als der von Einsprachigen (S. 46-47). Und hier zeigen sich die signifikanten Unterschiede im Nomenwortschatz. Der Erwerb der Morphosyntax (S. 47-54) stellt vielleicht die größte Herausforderung im Erwerb dar, wie man am Beispiel der Nominalflexion zeigen kann. Der Formensynkretismus im Deutschen erschwert den Genus- und Kasuserwerb, auch das komplexe Pluralsystem sowie die starke Verbflexion stellen in der Regel Erwerbsprobleme dar (S. 50-54). Die Wortstellungsmuster werden nach den gleichen Entwicklungsschritten wie im monolingualen Erstspracherwerb erworben (S. 49-50). Der Passiverwerb scheint vergleichsweise weniger Probleme zu bereiten (S. 54). Was in diesem Unterkapitel fehlt, ist der Erwerb von lokalen Basispräpositionen, der relativ gut erforscht ist (Bryant 2012) und eine große Hürde für DaZ-Lernende darstellt. Das Kapitel schließt mit dem Erwerb semantischer und pragmatischer Kategorien (S. 55-56).

Das siebte Kapitel (55-66) widmet sich der Sprachstandsdiagnostik. Eine regelmäßige Überprüfung der sprachlichen Kompetenzen zeigt eventuellen Förderbedarf, auf den dann reagiert werden kann. Es stehen gegenwärtig viele Diagnoseverfahren in der Förderdiagnostik zur Verfügung, die „konkrete Förderableitungen erlauben“ (S. 59). Sprachstandsdiagnostik stellt pädagogische Fachkräfte vor sehr große Herausforderungen: Heterogenität der DaZ-Lernenden, Mangel an Instrumenten, wenige Verfahren erheben mündliche Fähigkeiten, selbst erstellte Verfahren erfüllen kaum die Gütekriterien, Kitas und Schulen mangelt es an zeitlichen, finanziellen und personellen Mitteln. Die Konsequenz ist Über- und Unterschätzung der Lernenden, die oft zu Fehlzuweisungen oder Nichtzuweisungen zu Fördermaßnahmen führen (S. 59-60). Diagnostische Testverfahren müssen Haupt- und Gütekriterien erfüllen (S. 61-62). Zu ersteren gehören Objektivität, Reliabilität und Validität, zu letzteren linguistische (alle sprachlichen Ebenen sollten erfasst werden) und diagnostische (Praktikabilität und Nutzbarkeit des Diagnoseinstruments) Kriterien sowie Kriterien der Mehrsprachigkeit (Normen für Einsprachige sind nicht auf Mehrsprachige zu übertragen). In der Sprachstandsdiagnostik

sind drei Verfahrensarten zu unterscheiden (S. 62-64). Schätz- und Beobachtungsverfahren, Profilanalysen und standardisierte Tests. Die Verfahren, deren Einsatz sich nach dem Erhebungsziel richten sollte, haben ihre Vor- und Nachteile (S. 64-65). Die Hauptgütekriterien können nur von normierten Testverfahren erfüllt werden, der Vorteil von Schätz- und Beobachtungsverfahren liegt in der „breiten Anwendbarkeit“ (S. 65) für jeden sprachlichen Phänomenbereich.

Das achte Kapitel (S. 67-72) setzt sich mit Sprachförderung auseinander, die zum didaktischen Ziel hat, „ungleiche sprachliche Voraussetzungen von Kindern [vermittels spezifischer Maßnahmen] auszugleichen“ (S. 67); diese richtet sich insbesondere an Lernende im frühen Grundschulalter. Sprachförderung ist aber nicht nur auf DaZ-Lernende zugeschnitten. Von Lehrkräften wird eine Sprachförderkompetenz erwartet, der ein fundiertes fachspezifisches Wissen vorausgeht, das im Unterricht auch umzusetzen ist. Sie setzt sich zusammen aus verschiedenen Teilkompetenzen. Sprachfördereinheiten werden in spezifische (konkrete Förderziele) und in unspezifische (allgemeine kommunikative Fähigkeiten von Lernenden mit einem geringen Kontakt zur L2) Förderung unterschieden (S. 68-69). Im Unterschied zum Deutschunterricht wird in der Sprachförderung das Sprachwissen erst implizit neu erarbeitet und konsolidiert. Die inhaltliche Planung von Förderunterricht umfasst die Festlegung von Förderdomänen und -zielen und die Auswahl von Fördermethoden und Fördermaterialien (S. 69-71). Ein typisches Förderziel ist z.B. die Förderung der Nominalflexion. Werden gleich mehrere Förderbereiche festgelegt, ist eine Hierarchisierung der Förderziele entsprechend der natürlichen Erwerbsfolge wichtig: z.B. Hauptsatz vor Nebensatz. Methodisch kann man sich der Modellierungstechnik (natürliche Unterstützung des Spracherwerbs) bedienen und so vorstrukturierte Sprachangebote und Sprechanlässe schaffen (S. 70-71). Die Materialien sollten auf das Förderziel abgestimmt sein. Sprachförderung sollte mehrmals pro Woche angeboten werden. In Fördereinheiten „sollten die Fachkräfte den Kindern nicht nur vorstrukturierten Input geben, sondern auch ausreichend Gelegenheit bieten, die Zielstrukturen zu produzieren und zu festigen“ (S. 71). Am Ende einer jeden Fördereinheit steht die kritische Reflexion der Methoden, Materialien und Durchführung.

Das neunte und letzte Kapitel (S. 73-84) nimmt Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den Blick. Sprachentwicklungsstörungen können eine genetische Ursache haben oder aber sie haben keine genetischen Ursprung, in diesem Falle spricht man dann von Spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES) (S. 73, 74). Die Betroffenen stagnieren zumeist in ihrer sprachlichen Entwicklung, was fatale Folgen für die schulische und soziale Entwicklung haben kann. Dabei können Lernende sprachliche Informationen nicht ausreichend „schnell und präzise verarbeiten“ (S. 74). Hierfür kann nicht Inputmangel als Ursache in Betracht gezogen werden, und: „Entgegen einer weit verbreiteten Meinung löst Mehrsprachigkeit keine SSES aus“ (S. 74). Tritt sie bei Mehrsprachigen auf, betrifft die Störung beide Sprachen, wenn auch nicht alle sprachlichen Bereiche gleichermaßen. Die ausgeprägte Heterogenität der L2-Lernenden und das oft fehlende Spracherwerbswissen bei pädagogischen Fachkräften führen zu vielen Fehldiagnosen (S. 75). Risikofaktoren für eine SSES können ein verspäteter Sprechbeginn, ein verspäteter Eintritt in die Mehrwortphase, eine familiäre Häufung von Sprach- und Schriftsprachstörungen sein (S. 75-76). Die SSES impliziert phonologische, lexikalische und grammatische Störungen. Salient ist, dass bei DaZ-Lernenden mit SSES finite Verben in Spitzenstellung erscheinen (S. 79). Problematisch ist, dass eine SSES zumeist nicht vor dem 5. Lebensjahr aufgrund der *Wait-and-see*-Strategie attestiert wird (S. 80). Es ist davon auszugehen, dass eine hohe Rate an Fehldiagnosen bei mehrsprachigen Kindern vorliegt, was sowohl Über- als auch Unterdiagnosen betrifft (S. 81). Es kann die Tendenz beobachtet werden, „mehrsprachige

Kinder eher als einsprachige Kinder sicherheitshalber in eine Therapie zu überweisen“ (S. 81). Auch wenn sich die SSES nicht leicht ermitteln lässt, kann eine nicht therapierte SSES für die sprachliche und psychosoziale Entwicklung verheerend sein (S. 82).

Das Buch stellt eine insgesamt recht gelungene Einführung in den Zweitspracherwerb dar. Es ist in einem leicht verständlichen Duktus verfasst, was von der studentischen Zielgruppe nur positiv aufgenommen werden kann. Hervorzuheben ist die immer wieder durchscheinende Überzeugung, die sich auch empirisch leicht belegen lässt, dass Mehrsprachigkeit die kognitive Entwicklung nicht beeinträchtigt, wie in populärwissenschaftlichen Kreisen oft zu hören ist, sondern das Mehrsprachige über ein großes metasprachliches Bewusstsein verfügen und Sprache unter optimalen Bedingungen so mühelos erwerben können wie L1-Lernende. Wenn bei Mehrsprachigen Sprachprobleme auftreten, so hat das nichts mit ihrer Mehrsprachigkeit zu tun, ganz andere Faktoren spielen hier eine Rolle.

Die Stärken des Buches liegen vor allem in den Kapiteln 1-3, 5, 6 und 8. Das sechste Kapitel lässt sich hervorragend in der Lehre einsetzen, weil hier in gebündelter und verständlicher Form in die Ergebnisse gegenwärtiger DaZ-Forschung eingeführt wird, auch wenn das Kapitel ziemlich verdichtet wirkt. Augenfällig ist, dass die einzelnen Kapitel sehr unterschiedlich gewichtet sind. So hat z.B. Kapitel 4 knapp 5 Seiten Umfang, Kapitel 9 aber 12 Seiten. Das vierte Kapitel ist zu kurz geraten, die Theorien zum Zweitspracherwerb werden praktisch nur erwähnt. Hier hätte man unbedingt mehr in die Tiefe gehen müssen, auch weil die Ausführungen zum Erstspracherwerb sehr breit sind. Der knappe Ausflug in die Konstruktionsgrammatik ist so reduziert, dass er ggf. mehr zur Verwirrung als zur Wissenserweiterung beiträgt. Hier hätte man das letzte Kapitel (da es zu SSES kaum gesicherte Daten gibt, wie die Autorinnen auch selbst sagen) wesentlich kürzer gestalten können, um das Kapitel zu den Zweitspracherwerbstheorien auszudehnen.

Als besonders positiv ist Kapitel 8 zur Sprachförderung zu bewerten, weil Sprachförderung in den meisten DaZ-Einführungen nicht mitbehandelt wird und hier den Leser/innen ein fruchtbarer Überblick geboten wird. Ein unscharfer, von den Autorinnen verwendeter Terminus ist Muttersprache (z.B. S. 8 oder 47), der in der DaZ-Forschung richtigerweise durch L1 und Erstsprache verdrängt wird. Das Literaturverzeichnis (mit vielen empirischen Quellen!) ist für die KEGLI-Reihe ungewöhnlich lang (13 Seiten). Allerdings kann man dies auch positiv sehen, weil es Studierenden ermöglicht, selbständig zu recherchieren und das Gelesene zu vertiefen.

Die angesprochenen kleineren Schwächen wiegen nicht schwer, da sie hauptsächlich den Umfang und die Struktur der einzelnen Kapitel betreffen. Das anfangs formulierte Ziel, eine Lücke in der Grundlagenliteratur zu schließen, kann als eingelöst betrachtet werden. Dem Buch ist eine breite Rezeption in der universitären Lehre zu wünschen.

(Zusätzliche) Literatur

- Bryant, Doreen (2012): Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Tracy, Rosemarie & Schulz, Petra (2012). Ein neuer Sprachtest: Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Frühe Bildung, 1(2).

© daz-portal (www.daz-portal.de)