Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies.
Thematischer Teil: Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Ansätze, Rollen, Erfahrungen. Herausgegeben von Javier Martos und Maria Giovanna Tassinari.
München: iudicium, 2016 (40/2014). – ISBN 978-3-86205-354-4. 433 Seiten,
€ 45,00.

Besprochen von **Bärbel Kühn**: Bremen

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0032>

Als das Jahrbuch 1975 zum ersten Mal erscheint, schreibt sein Gründer Alois Wierlacher im Vorwort, das Ziel sei es, die „jahrelange Fragmentierung des Arbeitsbereichs Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland zu überbrücken“ und zugleich den internationalen Horizont zu berücksichtigen. Zum 30. Geburtstag des Jahrbuchs, 2004, gibt er sein Amt als „Chief editor“ ab dem 31. Band an Andrea Bogner weiter¹. Aus einem traurigen Anlass, dem Nach-

¹ So Alois Wierlacher selbst auf seiner Website (*Ältere Nachrichten*, 2005). Online: <http://www.wierlacher.de/aktuelles.htm> (28.11.2017).

ruf auf Dietrich Eggers, „Gründungsmitherausgeber“ des Jahrbuchs, hat in Band 40 dennoch Alois Wierlacher das erste Wort. Und es ist, wie Andrea Bogner im Vorwort festhält, „eine traurige Koinzidenz“ (13), wenn er nach ihr seine Stimme erneut erhebt und Dietrich Krusche zum 80. Geburtstag gratuliert.

Der Jubiläumsband 40 weist gleich zwei Besonderheit auf: Mit einem thematischen Teil zum Thema „Autonomie“ öffnet es sich den Hochschulsprachenzentren, die von Philologien (und Hochschulen) oft als reine Serviceeinrichtungen für Sprachkurse angesehen werden, denen weder Forschung zukommt noch mit dieser verbundene Lehre. Die zweite Besonderheit: Als neuer Schwerpunkt kommt mit dem DAAD und den Aufgabengebieten seiner LektorInnen ein neues „Beitragsforum“ (13) hinzu.

Im Auftakt zum „Allgemeinen Teil“ dürfen wir Leserinnen und Lesern noch einmal die „Grundprinzipien“ würdigen, die „Ausgangspunkte“ waren für die „Gründung“ des Jahrbuchs (13): Mit einer Rede im Goethe-Nationalmuseum in Weimar bedankt sich Konrad Ehlich am 26.9.2014 für den *Deutschen Sprachpreis der Henning-Kaufmann-Stiftung* (21). Es ist eine große Rede und unbedingt zum Nachlesen empfohlen, wirkt es doch wie ein Haltesignal, wenn sie der Geschichte von Sprache und Nation nachgeht, nebenher den Begriff der Muttersprache aus dieser Geschichte ableitet und als ein „anderes Konzept von Sprachlichkeit“ (33) die „anthropologische Möglichkeit von Mehrsprachigkeit“ (34) skizziert. Diese erwachse aus der gegenseitigen „Anerkennung des anderen als eines Anderen“ (ebd.) mit der jeweiligen diesem oder dieser anderen eigentümlichen Sprache und sei das Gegenprogramm zu einer globalen „Einheitssprache“ (32).

Den internationalen Anspruch des Jahrbuchs verdeutlicht sodann Margret Wintermantel, Präsidentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, mit einer Vorstellung des Lektorenprogramms des DAAD. Als neuen Schwerpunkt eröffnet sie das Beitragsforum, das LektorInnen dazu einlädt, sich und damit „Fragen der Sprach- und Kulturvermittlung“ in die „scientific community“ einzubringen (14). Schade nur, dass sich Wintermantel auf die drei Beiträge von LektorInnen in besagtem Forum nur sehr indirekt bezieht und dass ihr Beitrag im „Allgemeinen Teil“ viele Seiten vor dem „Forum“ mit den Beiträgen der Lektorinnen rangiert, die er doch einleiten soll. Immerhin, diese dürfen sich trösten, werden sie doch für Deutschland, so der Titel Wintermantels, als *„Soft power“ der besten Art* geehrt. Waren es am Anfang, 1953, neun LektorInnen, hat sich die Zahl bis heute auf „mehr als 5000 junge Lehrkräfte und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ summiert, die seitdem „ins Ausland entsandt“ wurden. Dort unterrichten sie Deutsch als Fremdsprache und/oder nehmen an Universitäten in verschiedenen Disziplinen „deutschlandbezogene Schwerpunkte“ wahr (39). Dazu kommen kulturpolitische Aufgaben, etwa die „Repräsentanz der deutschen Hochschulen und der Förderinstitutionen“ (41). Das Auswärtige Amt lässt sich

das Programm einiges kosten, 22,6 Mio. waren es 2015, was darauf schließen lässt, dass der Nutzen ihres persönlichen Einsatzes für deutsche Hochschulen und darüber hinaus als sehr hoch angesehen wird.

Unmittelbar auf Wintermantel folgt der Beitrag Andreas F. Kelletats, der auch einmal als Lektor anfang und es bis zum Professor für Interkulturelle Germanistik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gebracht hat. Als Rezensentin muss ich seine Position allerdings *Wikipedia* entnehmen, denn in der Liste der Beiträger und Beiträgerinnen des Bandes (432f.) wird er leider nicht geführt. Da dies auch für Konrad Ehlich gilt, vermute ich, dass es sich nicht um ein Versehen handelt, sondern der Tatsache geschuldet ist, dass beide Mitherausgeber sind. Aber: Sind die Leserinnen und Leser immer Stammleserinnen und -leser und derart mit den HerausgeberInnen des Jahrbuchs vertraut, dass sich eine Vorstellung erübrigt? *Wikipedia* ist auch zu entnehmen, dass Kelletat nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Schriftsteller ist, was ein neues Licht auf den Stil seines Beitrags bis in den Titel hinein wirft: *Aus allen Sprachen in alle Sprachen: Das Übersetzen von Gedichten im Zeitalter der Globalisierung*. Eine zweite Linie führt von seinem Text zurück zu Konrad Ehlich, mit dem er die Befürchtungen hinsichtlich des „Umzug [s] ins Englische“ (54) teilt. Wie bereits Wintermantel verbindet er seine Befürchtungen mit einer Kritik am Bologna-Prozess, in dem er – eine Metapher, die den Poeten durchscheinen lässt – „ein regelrechtes Vertilgungsprojekt für die Fremdsprachenfächer“ (54) sieht.

Der letzte Beitrag im „Allgemeinen Teil“ zitiert im Titel Heinrich Heine: *Unter jedem Grabstein liegt eine Weltgeschichte*. Im Vorwort führt ihn Andrea Bogner mit dem Hinweis ein, der Autor, Stephan Wolting, knüpfe damit an die „Kulturthemenforschung interkultureller Germanistik an“ (14). Das tut er, indem er zeigt, wie die erinnernde und erzählende Bewältigung des Todes nicht nur von Kultur geprägt ist, sondern diese „sinn- und bedeutungstiftend“ (97) ebenso prägt. Hinzuweisen ist für diesen Beitrag auf das ausführliche Literaturverzeichnis, darunter insgesamt 23 Literaturhinweise auf die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida und Kulturwissenschaftler Jan Assmann und deren ausführliche Todesstudien (vgl. z.B. Assmann/Trauzettel 2002). Abschließend eine Anregung aus aktuellem Anlass: Wie wäre es, angesichts der vielen geflüchteten Deutschlernerinnen und -lerner, die ihre je eigenen kulturellen Prägungen dieses und anderer anthropologischer Themen mitbringen, sich in einem anderen Jahrbuch einmal mit der interkulturellen Germanistik sowie auch mit der interkulturellen Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf solche Prägungen einzulassen?

Im Zentrum des Jahrbuchs steht sein „Thematischer Teil“, *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Ansätze, Rollen und Erfahrungen*, herausgegeben von Maria Giovanna Tassinari (Berlin) und Javier Martos (Sevilla). Günstig für

die Leserinnen und Leser, dass alle nicht deutsch geschriebenen Beiträge übersetzt wurden, und umso besser, dass es die Website des Jahrbuchs gibt (www.ikwikoko.de), auf der die Originale einzusehen sind. In ihrer Einführung gehen Martos und Tassinari von den Definitionen von Autonomie von Henry Holec und David Little aus und erinnern daran, dass Holec seinen Ansatz bereits in den siebziger Jahren im Rahmen europäischer, auf Erwachsenenbildung ausgerichteter Sprachenpolitik entwickelt (108). Die dazugehörige Bibliographie gibt sodann einen guten Überblick über wichtige Namen und Texte, die mit der Konzeptentwicklung für Lernerautonomie verbunden sind.

Den Anfang bildet der Beitrag von Barbara Schmenk, Waterloo (Kanada). Ihr Beitrag führt Argumente dafür auf, dass es „Selbstlernen“, gedacht als Umsetzung von Holec's Formulierung „taking charge of his own learning“ (118, mit Bezug auf Holec 1980) und angesiedelt nicht in sozialen Räumen – den Klassenzimmern –, sondern in sogenannten „Selbstlernzentren“, so gar nicht geben kann, und zwar sowohl aus didaktischen wie aus philosophischen Gründen (119).

Im Hintergrund ihrer Argumentation steht Kant, der zum Zweck der Konstituierung des (bürgerlichen) Subjekts eine „Gleichsetzung von Autonomie und Individualisierung“ (120) vornimmt. Zu Holec's Definition stellt sie fest: „Die Formel vom selbstgesteuerten Lernen evoziert schließlich humanistische Idealvorstellungen von Freiheit und Selbstbestimmung. Dass es beim Fremdsprachenlernen zumal in institutionellen Kontexten nicht allzu frei zugeht, wird dann oft übersehen, bzw. zweitrangig.“ (119). Lernen aber bedürfe Aushandlungsprozesse in sozialen Kontexten, in denen die „Selbstbestimmung jedes einzelnen“ meistens „beschränkt“ sei, denen Autonomie jedoch gerade deshalb als „kritische Reflexionsfolie“ dienen könne (126).

Erstaunlich am nächsten, Christian Ludwigs (PH Karlsruhe) Beitrag, *E-Portfolios. Funktionen zur Förderung von Lernerautonomie*, finde ich seine Verwunderung darüber, dass autonomes Lernen sich nicht mehr nur auf Schule konzentriere, sondern auch in der „universitären Fremdsprachenausbildung“ (130) zu finden sei. Dass es auch schon in den neunziger Jahren an Sprachenzentren von Hochschulen Selbstlernzentren gab und das Thema auch in den Goethe-Instituten bei der Einrichtung seiner Mediotheken auf der Tagesordnung stand, scheint ihm entgangen zu sein. Ähnlich wie vor ihm Schmenck betont Ludwigs den sozialen Raum und siedelt in diesem die Entwicklung von Autonomie als ein Aushandeln von Rollen und Aufgaben von Lernenden und Lehrenden an. Hier bin ich erneut verwundert, ist ihm doch trotz ausdrücklichen Bezugs auf den Europarat (134) als Kontext für Holec und Little das Europäische Sprachenportfolio des Europarats lediglich eine kleine Anmerkung wert (Anm. 4, 140), in der er es mit David Little (2006) als Basis für beides, „assessment for“ und „assessment of learning“, anführt. Es sei mir erlaubt, über die Rezension hinausgehend an die Regel zu

erinnern, die für den Europarat ausdrücklich über beidem, „assessment for“ und „assessment of learning“, steht: The ELP „is the property of the learner“ (Council of Europe 2006: 9–10, zitiert in Kohonen 2012: 39). Ludwigs mit „assessment for learning“ sowie dem E-Portfolio verknüpfte pädagogische Forderung, Lernende „in alle Schritte des Lern- und Bewertungsprozesses“ einzubeziehen (140), wurde dort als bildungspolitisches Prinzip für Europa formuliert.

Manuel Jiménez Raya von der Universität in Granada wendet sich nicht den Lernenden, sondern den Lehrenden zu: *Lehrerautonomie: Auf dem Weg zu Freiheit und Eigenverantwortung*. Dass „in den letzten 30 Jahren [...] die Anzahl der Publikationen zum Thema *Lernerautonomie* exponentiell gestiegen“ ist (149), hat für ihn auch die andere Seite eines „Mangel an Publikationen zur Lehrerautonomie“ (147). Dies erklärt er sich so, dass damit auch Ängste „bezüglich eines möglichen Kontrollverlustes seitens der Bildungsinstitutionen zusammenhängen“ könnten (184). Demgegenüber sieht Jiménez Raya in der „Struktur des Schulsystems“ (153) geradezu die Voraussetzung für die Möglichkeit von Autonomie. Es gebe zwar Standards, aber wenn die Klassentür zu sei, frage niemand danach, wie Lehrpläne – die er durchaus für wichtig hält –, umgesetzt würden (154). So spitzt sich seine Argumentation auf die Forderung an die „bildungspolitischen Entscheidungsträger“ zu, „Autonomie zu fördern, anstatt Kontrolle auszuüben“ (157). Nur dann sei es möglich, Lehrpersonen sowohl zum Lehren wie auch zum Lernen zu motivieren. Erst die Selbstmotivation – und damit die Autonomie der Lehrkräfte – sei die Voraussetzung dafür, dass Lehren als „reflektiertes, forschendes Lehren“ (156) verstanden werden könne. Denn: „Die Tendenz, weder zu reflektieren noch einen Sinn für die eigene Handlungsfähigkeit zu zeigen, ist ein Hindernis zur wirklichen Demokratisierung von Bildung“ (156). Der Beitrag schließt, leider erst nach den Literaturangaben und ohne einen vorbereitenden Hinweis im Haupttext, mit einem englischsprachigen Anhang (160–162), der dem gemeinsamen englischsprachigen Aufsatz von Jiménez Raya, Lamb und Vieira (2007) entnommen ist, *Dimensions of professional competence*, einer Anleitung für eine Selbstbefragung. Es ist anzunehmen, dass er als Beispiel dafür dienen soll, wie Problembewusstsein, Reflexion und Selbstmotivation der Lehrkräfte gefördert werden könnte.

Im Beitrag von Jane Arnold (Sevilla, Spanien) und M. Carmen Fonesca-Mora (Huelva, Spanien) geht es darum, wie das Ziel Autonomie in einem psychologischen Lernprozess, verschränkt mit einem pädagogischen Prozess, erreicht werden kann. Wie der Titel des Beitrags erhellt, interessiert die beiden Autorinnen die Rolle der Emotionen in diesem Prozess: *Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen*. „Success (in language learning) depends less on materials, techniques and linguistic analyses and more on what goes on inside and between the people in the classroom.“ (Stevick: 1980, 4, hier zitiert auf Seite 165). Diese Beschreibung wird zur Leitlinie für alle weiteren Ausführungen.

Es folgt ein weiterer Beitrag aus Spanien: *Die case method in der Lehrerbildung für Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht*, von Borja Manzano Vázquez, wie Jiménez Raya aus Granada. Auch er stellt fest, dass Lernerautonomie zu einem „der wichtigsten Bildungsziele im modernen Fremdsprachenunterricht geworden ist“, die Unterrichtspraxis hingegen noch sehr stark von „lehrerzentriertem Verhalten“ bestimmt wird (178). Als einen solchen Ansatz stellt er die *case method* vor, eine Methode, die in der Pädagogik noch fremd, aus Jura, Medizin und Psychologie hingegen vertraut ist. Angewendet im Sprachenunterricht wird diese Methode als *case discussion* und *case writing*. Die Anwendung von drei pädagogischen Prinzipien solle dazukommen: Binnendifferenzierung, intrinsische Motivation, Eigenverantwortung (184). Seine Schlussfolgerung: „Dringend notwendig ist ein neues Modell der Lehrerbildung“ (179).

In diese Richtung weisen auch die zwei folgenden Beiträge, die uns nach Deutschland zurückführen, beide nach Bochum. Im ersten Beitrag, *Support für Fremdsprachenlerner*, stellen Enke Spänkuch und Karin Kleppin *Sprachlern-Coaching als Konzept und Herausforderung* vor. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen: Wenn Lernen durch Lernerautonomie „grundsätzlich“ (189) gefördert werden solle, müsse dies mit einer Änderung der Lehrerrolle einhergehen. Lehren als Instruktion ließe Autonomie nicht zu. Förderlich dagegen seien „nicht-direktive Sprachlernberatung“ und Sprachlern-Coaching“. (190), beides von den zwei Autorinnen „am Zentrum für Fremdsprachenausbildung der Universität Bochum entwickelt und implementiert“ (ebd.). Ihr Ausgangspunkt sind die Angebote zum Tandem-Lernen, die schon in den neunziger Jahren, verbunden mit den Namen Brammert und Kleppin, die Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik nach Bochum lenkt. In der Auseinandersetzung mit Tandem wird das Konzept nicht-direktiver Beratung entwickelt, für das es seit 2010/11 an der Ruhr-Universität Bochum als zweisemestriges Modul das Angebot einer Ausbildung zum Sprachlern-Coach gibt. Seit 2012 kann es mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann, Bezeichnung: „Systemisch-konstruktivistischer Sprachlern-Coach“ (207).

Der zweite Bochumer Beitrag kommt von Jessica Böcker und Yvonne Happe, *Evaluation im TANDEM – Möglichkeiten und Grenzen der Leistungsbeurteilung*. Darin geht es um die Kontexte, in denen autonomes Fremdsprachenlernen an Hochschulen angesiedelt sein kann. „Fremdsprachliche Angebote werden häufig im *studium generale* studiert [...] und diese Noten nur selten im Fachstudium anerkannt.“ (217). Der Beitrag referiert demgegenüber Untersuchungsergebnisse, nach denen es für das Tandem-Lernen darauf ankomme, dass und wie sich die Tandem-Partner mit den Kriterien externer Leistungsmessung auseinandersetzen: „Je transparenter die Bewertungskriterien sind, desto genauer fällt die Selbstevaluation aus.“ (217, mit Bezug auf Westkamp 2007).

Der nächste Beitrag, *Lernerautonomie in Blended-Learning-Kontexten im Fremdsprachenunterricht: Die Rolle der Lehrenden*, kommt von Linda Murphy von der Open University in Großbritannien und damit von einer Einrichtung mit viel Erfahrung mit „Fernunterricht am Telefon“ und „Onlineunterricht“ (229). Sie unterstreicht die Bedeutung sozialer Interaktion an der Herausbildung von Lernerautonomie. Wikis, Blogs und Foren als leicht zugängliche vielgenutzte Online-Möglichkeiten der sozialen Kommunikation zwischen Lernenden bilden neben der persönlichen (Fern-)Kommunikation die zweite Seite des *Blended-learning*-Modells.

Klaus Schwienhorsts Beitrag, *Warum funktioniert Lernerautonomie bei mir nicht?*, lässt nach dieser Überschrift eigentlich erwarten, dass es um Hinderungsgründe für Autonomie geht. Der Untertitel belehrt uns aber sofort eines Besseren: *Positive Einflussfaktoren bei der Implementierung autonomen Lernens*. Seine Intention ist die erneute Definition von Lernerautonomie als eine Art Rundumerneuerung, gewonnen einerseits aus der Wahrnehmung, dass sie oft nicht funktioniere, und andererseits aus dem optimistischen Zugeständnis, dass der Ansatz von David Little doch schon ein guter Anfang gewesen sei. Behauptet Little die Bedeutung von Reflexion für die Autonomieentwicklung, belegt Schwienhorst dies mit der Darstellung zweier Lernwege, mit denen Lernende am Sprachenzentrum der Universität Hannover an gelingendes „Reflektieren“ (243) erst herangeführt werden: „Interagieren“ (243) – als Beispiel führt er Tandem-Lernen an – und „Experimentieren“ (243), umgesetzt als „lernergesteuerte[s] Ausprobieren“ (243) elektronischer Autorenprogramme.

Der zweitletzte Beitrag geht noch einmal über Deutschland hinaus, nach Wien. Von dort kommt Thomas Strassers Beitrag *Grenzgänge in der Hochschullehre: Wie Lerntechnologien die Präsenzlehre örtlich delimitieren und das selbstgesteuerte Lernen fördern können. Ein Überblick*. Aus der Sicht Strassers ist es für die jetzige Studierendengeneration unabhängig von Entscheidungen ihrer HochschullehrerInnen normal, dass sie mit dem Internet lernen. In diesem Zusammenhang wird „Bologna“ positiv erwähnt, als Fortschritt gerade hinsichtlich der qualitativen Vorgaben für Lernerautonomie (259). Weitere politische Vorgaben sieht er im *Lifelong-Learning*- und im *Digital-Agenda*-Projekt der EU. Für die „klassische, oftmals rein wissensvermittelnde“ und noch kaum an Digitalität orientierte Hochschullehre (260) stelle dies eine noch gar nicht zureichend erkannte Herausforderung dar, der sich Strasser „überblicksmäßig“ mit Vorschlägen für „Blended-Learning-Applikationsszenarien“ (260) stellt. Es lässt auf einschlägige Erfahrungen schließen, wenn er sodann die Darstellung der Möglichkeiten technologischer Innovationen bis hin zu der Erwartung eines Paradigmenwechsels mit Einschränkungen von Selbstbestimmung und Kooperation durch praktische Hochschulpolitik und -finanzen konfrontiert.

Ein Selbstlernzentrum als Weg zur Autonomie: Chancen und Herausforderungen, mit diesem Beitrag von Giovanna Tassinari schließt der „Thematische Teil“. Tassinari betont, dass die Veränderung des Blicks auf Selbstlernzentren im Zusammenhang mit der Veränderung des Blicks auf Lernen überhaupt zu sehen sei. Erst seitdem sich die Fremdsprachenlernforschung „zunehmend identitäts-, persönlichkeitsbezogenen und affektiven Aspekten des Lernprozesses widmet“ (275, mit Bezug auf u.a. Dörnyei/Ushioda 2009, Murray/Gao/Lamb 2011 und Benson/Cooker 2013), rückt auch das Selbst der und des Lernenden, rücken ihre und „seine inneren Ressourcen“ (275) in den Mittelpunkt.

Es folgt im *Forum* zwar noch ein weiterer Beitrag zum Thema Lernerautonomie. Aber zwei abschließende Hinweise seien mir schon jetzt erlaubt:

- 1 Es ist Strasser, der am deutlichsten darauf hinweist, dass sich digitales Lernen heute zwar einerseits zum Normalfall entwickelt hat, aber dass noch kaum gesehen wird, dass es sich damit um einen Paradigmenwechsel handelt, der einer ‚Neuen Didaktik‘ bedarf. Autonomes Lernen könnte zu ihren Zielbestimmungen gehören.
- 2 Es ist Tassinari, die darauf hinweist, dass es der Europäische Referenzrahmen ist, der Handlungs- und Kompetenzorientierung als Voraussetzungen für Autonomie vorgibt. Es wäre zu untersuchen, ob – und, wenn ja, wie – in den europaweit auf seiner Basis entstandenen Sprachcurricula und -lehrbüchern und ebenso in den vom Europarat geförderten Sprachenportfolios neben den allgegenwärtigen Sprachlernniveaus auch das basale Autonomiekonzept umgesetzt wird.

Möglicherweise aus Platzgründen erscheint im „Forum“, das dem „Thematischen Teil“ des Jahrbuchs folgt, als erstes ein weiterer Beitrag zu dessen Thema: *Lernerautonomie und Authentizität durch die Computerapplikation* Berlin Kompass. Autorin ist Laura Pihkala-Posti aus Tampere, Finnland, die darin „Zwischenergebnisse“ ihres „kumulativen interdisziplinären Dissertationsprojekts“ (295) vorstellt. Autonomieförderung hat auch für sie eine individuelle und eine soziale Dimension. Neu hinzu kommt, darin orientiert an Kaikkonen (2002) und Kohonen (2010), die Aufnahme des Begriffs der Authentizität. In den übrigen drei Beiträgen des Forums wird der neue Themenschwerpunkt realisiert, mit dem drei DAAD-LektorInnen zu Wort kommen. Im ersten Beitrag, *60 Jahre DAAD-Lektoren in Frankreich – Kompetenzen, Karrieren, Konjunkturen*, stellt Benjamin Schmähling, Paris, die Ergebnisse einer Online-Befragung bei ehemaligen LektorInnen vor, die in Frankreich waren: „Der DAAD vermittelt seit 60 Jahren Lektoren nach Frankreich“ (306), die Untersuchung erfasst die letzten 50 Jahre (beginnend mit 1962) und wertet 255 schriftliche Online-Interviews aus. Wichtigstes Ergebnis: „für die Mehrzahl der Befragten“ ist die Lektorentätigkeit „ein Sprungbrett für eine Karrie-

re in der Wissenschaft“ (306). Es folgt der Bericht einer DAAD-Lektorin, Annik Brigitte Köhne aus Bonn, von ihrer fünfjährigen Tätigkeit in Togo, *Studienreform und Berufsbezug an der Deutschabteilung der Université de Lomé*. Gegründet in den 1970er Jahren für 7000 Studierende, studieren inzwischen 45 000 Personen dort, „ohne dass in entsprechendem Umfang neue Gebäude errichtet worden wären“ (328). Köhne referiert sodann eine Untersuchung zum tatsächlichen beruflichen Verbleib ehemaliger Germanistikstudierender, aus der sich ergibt, dass es nur 35 %, das sind 25 der befragten Personen, in einen festen Beruf geschafft haben. Dazu gehört auch die Information, dass wir es in Togo mit „einem der ärmsten Länder der Welt mit generell hoher Jugendarbeitslosigkeit“ zu tun haben (323). Zuletzt legt Ellen Katja Jäckel aus Berlin einen Erfahrungsbericht über ihre Tätigkeit, der *Leitung des DAAD-Informationszentrums (IC) Athen von 2005–2011*, vor. Nicht nur lesen wir darin etwas über ihre Ausbildung und die früheren Tätigkeiten, sondern werden auch über die Geburt ihres Kindes zwei Monate vor Antritt dieser Stelle und über die griechische Familie ihres Mannes unterrichtet.

Nach drei Beiträgen mit Schwerpunkten, die unterschiedlicher kaum sein könnten, können wir uns fragen, ob wir in den drei AutorInnen die ‚Soft power‘ der besten Art wiederfinden, die in ihrem Auftakt Margret Wintermantel DAAD-Lektorinnen und -Lektoren zuerkennt. Die Rezensentin gibt ihr recht, was die „power“ angeht, aber folgt man den Berichten aus Togo und Griechenland, wird klar, dass Sanftheit allein zum Scheitern verurteilt gewesen wäre.

Es folgt der Abschnitt „Berichte“, in dem es lediglich einen Bericht gibt, in dem Eglé Kontutyté und Vaiva Zeimantienė, die auch den Tagungsband herausgegeben haben (erschienen 2016 bei Lang) von einer internationalen wissenschaftlichen Tagung an der Universität Vilnius (September 2014) berichten: *Sprache in der Wissenschaft: Germanistische Einblicke*. Ein zentrales Diskussionsthema ist die Dominanz des Englischen als internationale Wissenschaftssprache.

Auf den Abschnitt „Berichte“ folgt die Jahresbibliographie, *Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik) 2013*, herausgegeben von Barbara Dengel, Göttingen, unterstützt von Evelyn Müller-Küppers (Mainz), Karl Esselborn (München), Simone Schiedermaier (Jena) und Corinna Albrecht (Göttingen).

Ebenfalls von Barbara Dengel herausgegeben wird der letzte Abschnitt „Dokumentation“, den ich für besonders wertvoll halte, vermittelt er doch einen Überblick über die Sprachen-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik für das Jahr 2013, soweit sie (a) als „Mitteilungen, Erklärungen und Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie des Wissenschaftsrates (WR)“ und (b) „des Europäischen Parlaments, des Europäischen Rates, der Europäischen Kommission, des Ausschusses der Regionen und des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses“ dokumentiert sind.

Den letzten Abschnitt des Jahrbuchs bilden zwei Rezensionen. Die besprochenen Bücher sind nicht mehr ganz neu, aber interessant genug, um hier darauf hinzuweisen: Laurenz Volkmann von der Universität Jena bespricht einen Sammelband zum Thema *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft: Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*, erschienen 2011 bei iudicium (München), in dem die HerausgeberInnen Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier die Beiträge einer internationalen Tagung „der Münchner Arbeitsgemeinschaft ehemaliger DAAD-LektorInnen“ (425) versammelt haben. In der zweiten Rezension bespricht Martina Mayer von der Universität Innsbruck den 2013 in Berlin bei Frank & Timme erschienenen *Leitfaden für Translationsdidaktik: Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung* von Dinah Krenzler-Behm. Über praktische Hinweise hinaus gelingt es der Autorin, so Mayer, das alte Streitthema, ob eine Universität überhaupt für die Berufsvorbereitung da ist, so zu behandeln, dass auch der Professionalitätsbegriff zum Thema wird.

Damit sind alle Beiträge des Jahrbuchs besprochen und mir als der Rezensentin bleibt nach eingehender Lektüre nur noch zu betonen, dass ich es zum Lesen und Durcharbeiten sehr empfehlen kann. Es hat sich mir als eine Besonderheit dieses Bandes dargestellt, dass er sowohl Themen für die Angehörigen der traditionellen Germanistik bietet wie für die Angehörigen des vergleichsweise jungen Teilfaches Deutsch als Fremdsprache – letzteres unter Einbeziehung derjenigen, die noch am wenigsten ‚ingroup‘ sind in der Germanistik, der Angehörigen von Sprachenzentren sowie der DAAD-LektorInnen. Die aktive Teilhabe beider Gruppen ist ein hoffnungsvolles Zeichen.

Eine winzige Anmerkung in Form einer Frage an einige der BeiträgerInnen möchte ich mir am Ende noch erlauben: Ist es denn so schwer, sich auch ‚generisch‘ – und kreativ – darauf einzustellen, dass die Hälfte der Menschheit aus Frauen besteht², auch wenn unter den neun ProfessorInnen unter den aufgelisteten BeiträgerInnen nur drei weibliche (432 f.) sind?

Literatur

- Assmann, Jan; Trauzettel, Rolf (Hrsg.) (2002): *Tod, Jenseits und Identität: Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Thanatologie*. Freiburg: Alber.
- Benson, Phil; Cooker, Lucy (eds.) (2013): *The Applied Linguistics Individual Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. London: Equinox.
- Dörnyei, Zoltan; Ushioda, Ema (eds.) (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

2 ... und von den 25 Beiträgen 15 von Frauen geschrieben wurden.

- Holec, Henry (1980): *Learner Autonomy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jiménez Raya, Manuel; Lamb, Terry; Vieira, Flàvia (2007): *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: A Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- Kaikkonen, Pauli (2002): „Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht“. In: *Info DaF* 29, 1, 3–12.
- Kohonen, Viljo (2010): “Autonomy, Agency and Community in FL Education: Developing site-based understanding through a university and school partnership”. In: O’Rourke, Breffni; Carson, Lorna (Eds.): *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom. A Festschrift in Honour of David Little*. Oxford: Lang, 3–28.
- Kohonen, Viljo (2012): “Developing Autonomy through ELP”. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, Maria Luisa (Eds.): *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-assessment*. London: Routledge, 22–42.
- Little, David (2006): “Learner Autonomy: Drawing together the Threads of Self-Assessment, Goal-setting, Reflection”. In: *Training Teachers to Use the European Language Portfolio*. Online: http://archive.ecml.at/mtp2/elp_tt/results/pagef/e06.html (11.02.2018).
- Murray, Garold; Gao, Xuesong; Lamb, Terry (Eds.) (2011): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stevick, Earl W. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Weskamp, Ralf (2007): „Self-Assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 382–384.