

Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

Gunther Dietz

In der Sektion wurden überwiegend fachdidaktische Beiträge mit einem deutlichen Bezug zur Unterrichtspraxis präsentiert. Die Spannweite reichte dabei von der Vorstellung dramapädagogischer Konzepte im DaZ-Kontext über Aspekte der DaF-Wortschatzvermittlung, der Lese- und Hörverstehensdidaktik bis hin zu Fragen der internationalen Abstimmung und Anerkennung von sprachlichen Niveaubeschreibungen.

Heike Mengele (Universität Augsburg) hat mit ihrem Beitrag *„Dramapädagogik – Interkulturelles Lernen und Sprachförderung“* verdeutlicht, dass Dramapädagogik interkultureller Prägung ein ganzheitlicher, prozessorientierter Ansatz ist, um interkulturelles Lernen und Sprachförderung im schulischen DaZ-Kontext in Projekten umzusetzen. Das vorgestellte Augsburger Kooperationsprojekt „Schule – Theater – Uni“ zeigt Vorbereitung und Durchführung einer Theaterprojektwoche von Studierenden mit einer multikulturellen Hauptschulklasse im Februar 2010. Anhand eines kurzen Videos wurden die Potentiale deutlich, die dramapädagogische Arbeit und kulturelle Teilhabe jugendlicher Migranten eröffnen.

Die obige Titelformulierung bilde die grundlegenden Zielsetzungen dramapädagogischer Projekte mit jugendlichen Migranten ab: Zum einen stellen aktive kulturelle Teilhabe der Migranten und das Einbeziehen ihrer Herkunftskulturen und Sprachen die Weichen im Integrationsprozess zugunsten einer Begegnung „auf Augenhöhe“. Zum anderen fördere der ganzheitliche dramapädagogische Ansatz soziales Lernen und Spracherwerb der Jugendlichen – insbesondere durch Kontaktintensität und authentisches Sprachhandeln in Sprachnotsituationen. Spezifische Möglichkeiten mit den Jugendlichen – nicht zuletzt mit Blick auf den erwarteten Bühnenauftritt – an der Verbesserung des körperlichen Ausdrucks und der Artikulation zu arbeiten, wurden am Beispiel spezieller Workshops dargestellt.

Es wurde ein Weg aufgezeigt, wie Sprachförderkräfte im Tandem mit Theaterpädagogen praxisnah handlungsbezogene Kompetenzen hinsichtlich dramapädagogischer Techniken (wie szenischem Spiel, Improvisationen, Rollenspiele, Pantomime oder Rollenarbeit) erwerben können. Abschließend wurden Handlungsempfehlungen für Anleitungen, Planung und Umsetzung von Kulturprojekten mit außerschulischen Partnern gegeben.

In ihrem Beitrag *„Korrespondenzen zwischen dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und den Proficiency Guidelines des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)“* präsentierten **Erwin Tschirner** (Universität Leipzig) und **Helen Hamlyn** (Language Testing International) die Ergebnisse eines internationalen Symposiums, das im Sommer 2010 in Leipzig stattfand. An die-

sem Expertentreffen nahmen hochrangige Vertreter u. a. der *American Association of Teachers of German* (AATG), des ACTFL, des GMF, des Europarats, diverser US-amerikanischer, deutscher und internationaler Regierungsbehörden sowie international führende Vertreter der fremdsprachlichen Testforschung teil. Ziel war es, Korrespondenzen zwischen dem GeR und den *ACTFL Guidelines* herzustellen, um so einen nahtloseren Übergang von einem System zum anderen zu gewährleisten. Dies bedeutete unter anderem die Vermeidung einer Doppelung von Zertifizierungsnotwendigkeiten, die kontrastive Untersuchung der Validität beider Systeme, die Unterbreitung von Vorschlägen zur Weiterentwicklung beider Systeme, das Aufdecken von Forschungsdesiderata sowie die Initiierung konkreter, kollaborativer Forschungsprojekte.

Gunther Dietz (Universität Augsburg) hat in seinem Beitrag *„Form- und Inhaltsfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehenstraining – ein Vorschlag aus der Praxis“* auf die Bedeutung von Übungsformen hingewiesen, bei denen nicht allein die thematischen Inhalte (Schlüsselwörter) im Fokus der Aufgabe stehen, sondern auch die Hörtextsignale bzw. Subprozesse, durch die ein adäquates Verständnis dieser Inhalte erst möglich wird. Anhand einer Übungssequenz auf dem GeR-Niveau B2 hat er gezeigt, wie diese beiden Aspekte des Hörverstehens (trainings) am selben Hörtext kombiniert werden können: Nach einer Präsentation des Gesamttextes wird dieser sukzessive in Abschnitten präsentiert, wobei den „inhaltlichen“ Aufgabenstellungen zu einem Abschnitt jeweils unterschiedliche „Vorbereitungsübungen“ vorausgehen. Diese Vorbereitungsübungen sind insofern flexibel ausgestaltbar, als sie den Aufmerksamkeitsfokus der LernerInnen sowohl auf unterschiedliche Textsignale (Funktionswörter, Zahlen, semantische Relationen) als auch auf „*subskills*“ beim Hörverstehen (z. B. Nachschlagen im Wörterbuch, W-Fragen-Raster zum Training der Notizentechnik) lenken können. Der jeweilige Fokus der Vorbereitungsübungen hängt dabei zum einen von den in der Hörtextpassage auftretenden sprachlichen Phänomenen, zum anderen von den „inhaltlichen“ Aufgabenstellungen ab.

Abschließend wurden Vor- und Nachteile der Steuerung von Verstehensprozessen in der oben skizzierten Form diskutiert und dabei an Befunde der neueren L2-Hörverstehensforschung angeknüpft.

Der Beitrag von **Andreas Bülow** (Universität Augsburg) *„Der Einfluss des Wortschatzwissens auf das Leseverstehen in Deutsch als Fremdsprache“* war an der Schnittstelle von Wortschatzerwerb und Lesekompetenz angesiedelt. Dabei ging er von Aldersons (1984) wegweisendem Artikel *„Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem“* aus, demzufolge sowohl eine allgemeine Lesefähigkeit als auch die spezifischen Kenntnisse in der L2 für das Lesen in einer Fremdsprache wichtig sind, sowie von Befunden der Leseforschung, dass die allgemeine Lesefähigkeit am effizientesten zum Tragen kommt, wenn die Leser eine kritische Schwelle (*threshold level*) an L2-Wissen überschritten haben. Zur allgemeinen Lesekompetenz gehörten das Erschließen der Bedeutung von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext, das Be-

wusstsein für den Text und dessen Argument-Struktur, die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebeninformationen sowie zwischen expliziten und impliziten Aspekten etc. Das hierbei zur Anwendung kommende L2-Wissen umfasse sowohl lexikalische als auch grammatische Kenntnisse. Während es innerhalb der Forschung quasi keine Studien gebe, die eine syntaktische Schwelle hinsichtlich des Lesens zu definieren versuchen, gebe es andererseits (für das Englische) eine Anzahl von Studien, die den Einfluss des L2-Wortschatzwissens auf das Leseverstehen belegen.

Im Vortrag wurde für das Deutsche als Fremdsprache – unter Zugrundelegung eines korpusbasierten Ansatzes – dargelegt, welchen Einfluss das L2-Wortschatzwissen, gemessen mit zwei unterschiedlichen Wortschatztests, auf das Leseverstehen, gemessen mit dem Lesetest für das Goethe-Zertifikat B2 und C1, hat. Darauf aufbauend wurden die Konsequenzen für die Beschreibung von Wortschatz-Zielen und die Konzeption lexikalischer Lehrpläne einerseits und für das Lesetraining andererseits innerhalb des Sprachunterrichts diskutiert.

Lilli M. Brill (München) wies in ihrem Beitrag *„Wortschatztraining für Deutsch als Fremdsprache: Werkstattbericht einer Autorin“* zunächst auf die lange Zeit im DaF-Unterricht vernachlässigte, seit den 80er und 90er Jahren jedoch stärker fokussierte Wortschatzarbeit hin, die sich auch in den Übungsmaterialien großer DaF-Verlage spiegele. Die Verlage haben auf der Basis der thematischen Wortschatzlisten des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmes (GeR) mittlerweile eigenständige Übungsbücher publiziert, mit denen Lernende der Grundstufe ihren Wortschatz – meist im Selbststudium – festigen und erweitern können. Problematisch sei jedoch die Erstellung von Wortschatzübungen für fortgeschrittene Lerner. Der GeR äußere sich zu diesem Thema nur vage, heißt es doch hier, dass die Festlegung einer niveauspezifischen Wortschatzliste auf den Niveaus C1 und C2 aus der Sicht der Autoren „unmöglich“ sei. Gleichzeitig werde in den Globalen Kannbeschreibungen u. a. gefordert, dass sich Lernende auf Stufe C1 dank ihres „großen Wortschatzes“ „präzise ausdrücken“, bei Wortschatzlücken „problemlos Umschreibungen gebrauchen“ und „in Gesprächen idiomatische Ausdrücke ... in den meisten Fällen verstehen und die gebräuchlichsten auch selbst situationsangemessen verwenden“ können. Die Lernziele im Bereich Wortschatz für Fortgeschrittene seien kaum reguliert, daher stellten sich Wortschatz-Übungsbücher für diese Klientel in Bezug auf Inhalte und Strategien sehr unterschiedlich dar. Dies liege auch daran, dass sich in den Übungsbüchern der Autoren die eigenen Unterrichtserfahrungen mit ganz spezifischen Lernergruppen widerspiegeln.

Im Rahmen des Vortrags wurden zunächst auf dem Markt befindliche Wortschatz-Übungsbücher für die Grundstufe und für Fortgeschrittene vorgestellt und miteinander verglichen. Sodann wurde anhand von konkreten Übungen aus einem neu entstehenden Wortschatzbuch für Lernende bis einschließlich Niveau C1 gezeigt, wie eine sinnvolle Wortschatzerweiterung aussehen könnte, die auch für diese Lernergruppe die thematischen Vorgaben des Referenzrahmens zu Grunde legt.