

# Abstracts Didaktik

**Christine Arendt**

## **Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

Bei der Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht werden als wesentliche Bereiche in der Regel Sprache, Landeskunde und Literatur genannt. Während dabei dem Literaturunterricht ein breiter Raum eingeräumt wird, werden Filme entweder gar nicht oder nur ganz am Rande erwähnt. In diesem Beitrag sollen Möglichkeiten der Vermittlung interkultureller Kompetenz bei der Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht vorgestellt werden und interkulturelle Aspekte von Filmen aufgezeigt werden. Dafür eignen sich insbesondere Filme, in denen kontaktkulturelle Situationen fiktionalisiert werden und die so interkulturelle Erfahrungsquellen darstellen. Im Rahmen des DaF-Unterrichts in Italien sind Filme, die Berührungspunkte zwischen Deutschland und Italien thematisieren, besonders geeignet. Die Darstellung von Italienern in Deutschland bietet den Studierenden ein hohes Identifikationspotential, mit Sicherheit lädt sie zu einem Vergleich mit eigenen Erfahrungen bei Deutschlandaufenthalten ein. Auf diese Weise kann die Wahrnehmung beider Länder problematisiert werden. Entspricht die Darstellung von Deutschen beziehungsweise Italienern den deutschen oder italienischen Vorstellungen von ihnen? Kann sie als typisch oder stereotyp bezeichnet werden? Spielt die Handlung in Italien, gibt dies Anlass zu Diskussionen über das Italienbild der Deutschen. Zugleich wird so ein fremder Blick auf das eigene Land und eine Distanz zu den gewohnten Betrachtungsweisen ermöglicht. Die Arbeit mit derartigen Filmen kann zu einer Selbstdistanzierung führen und dadurch helfen, eigene stereotype Vorstellungen und eventuell auch Vorurteile zu hinterfragen.

In diesem Beitrag sollen kontaktkulturelle Situationen vor allem in den Filmen „Bella Martha“ von Sandra Nettelbeck und „Solino“ von Fatih Akin dargestellt und diskutiert werden. Darüber hinaus sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, dies mit einer Diskussion über Stereotype, Vorurteile und Werte zu verbinden.

Literatur:

Arendt, Christine: *Aktuelle deutsche Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Arbeitsbuch für Studentinnen und Studenten*, Milano: I.S.U. 2007

Birk, Andrea (Hrsg.): *Komm ein bisschen mit nach Italien ... Interkulturelle Erfahrungen und Vermittlungsformen in Literatur, Sprache und Unterricht*, Bologna: CLUEB 2006

Kaunzner, Ulrike, A.: *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag 2008

Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr 2001

**Miguel Ayerbe Linares (Vitoria-Gasteiz)**

## **Der Ausspracheerwerb des Deutschen seitens baskischer StudentInnen**

Wenn Deutsch, Spanisch und Baskisch auch zweifellos ganz verschiedene Sprachen sind, ist trotzdem anzunehmen, dass diese auch Gemeinsamkeiten in der Aussprache aufweisen. Doch die Strategie, die Studenten darauf aufmerksam zu machen, dass viele Laute grundsätzlich nicht so unterschiedlich vom Spanischen/Baskischen sind, hat sich als unzureichend erwiesen. Was die Erwartungen angeht, ist sie zwar hilfreich, aber es bleibt dennoch eine Gruppe von Lauten übrig, die den Studenten mehr oder weniger fremd sind. Von diesen Lauten gibt es immer einige, die die Studenten relativ schnell erlernen, andere dagegen nehmen mehr Zeit

und Übung in Anspruch. Für letztere müssen im Ausspracheunterricht Strategien entwickelt werden, die den Studenten zu einem schnelleren Erwerb verhelfen. Doch dafür muss man zuerst nach den Gründen fragen, weshalb diese Laute für die Studenten komplizierter sind. In meiner Untersuchung will ich mich mit folgenden Fragen auseinandersetzen: erstens, welche Laute unseren Studenten am Anfang besonders schwer fallen, weil sie mehr oder weniger unbekannt sind; zweitens, welche Laute von den Studenten zuerst erworben werden; drittens, ob man dabei eine gewisse Regelmäßigkeit feststellen kann, d.h. ob es immer die gleichen Laute sind, die zuerst bzw. zuletzt oder sogar kaum erworben werden. Anschließend soll auf die Frage eingegangen werden, wo die Schwierigkeiten für die Studenten liegen könnten. Die Versuchspersonen waren zweier Art: einerseits Übersetzungs-Studenten im Fach Deutsch als Fremdsprache, wo der Ausspracheerwerb neben Morphologie, Syntax und Wortschatz nur ein Teil des Lehrveranstaltungsinhalts ist, andererseits Germanistik-Studenten im Fach „Phonetik und Phonologie des Deutschen“, wo die deutsche Aussprache vom Inhalt her in den Vordergrund tritt. Im ersten Fall setzen sich die Studenten mit ganz wenigen Ausnahmen zum ersten Mal mit der Aussprache des Deutschen auseinander, im zweiten Fall hingegen haben die Studenten bereits einige Sprachkurse hinter sich. Aus den Ergebnissen geht u.a. hervor, dass neben dem Mangel an artikulatorischer Gewohnheit auch soziale Aspekte zu den Ursachen zählen, die den Ausspracheerwerb verlangsamen und sogar beeinträchtigen können. Was die Laute im Einzelnen angeht, führen die Ergebnisse zu dem Schluss, dass es fast immer die gleichen Laute sind, die von den Studenten langsamer als andere erworben werden.

**Bernd Ulrich Biere (Koblenz-Landau)**

### **Identität und Differenz als Grundbegriffe einer interkulturell orientierten Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF)**

Im philosophiegeschichtlichen Kontext des Versuchs einer Überwindung identitätsphilosophischen Denkens von F.D. Schleiermacher bis zu Th. Adorno und J. Derrida wird versucht, eine (hermeneutisch orientierte) Begründung des Sprach- und Textverstehens bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache zu entwickeln.

Dabei werden die Begriffe ‚Identität‘ und ‚Differenz‘ genutzt, um insbesondere den Aspekt fremdkulturellen Verstehens zu thematisieren.

**Sara Costa**

### **Processi di lettura sul microlivello testuale. L'analisi di un caso.**

Lo studio ha avuto come riferimento un preciso oggetto d'indagine: le difficoltà di elaborazione del microlivello lessicale nel processo di lettura e di comprensione di testi in lingua straniera. L'analisi ha preso in considerazione le modalità di ricezione di testi aventi come fattore costitutivo un'elevata percentuale di lessico non noto – con l'esito non infrequente di un totale black out della comprensione.

La capacità di elaborare strategicamente testi in presenza di lessico non noto costituisce un ambito specifico della competenza di lettura, ad oggi quasi per nulla studiato. Alcune ricerche in questa direzione sono state compiute da Laufer (1997), Nation & Waring (1997), Hu & Nation (2000). Tuttavia in questi studi il tema delle strategie di comprensione in presenza di lessico non noto riveste un ruolo marginale. Il lavoro parte dallo stato dell'arte in materia di strategie di comprensione (cfr. Farstrup & Samuels 2003; Block & Pressley 2002; Deutsches Pisa Consortium 2001; Bohn 1999) e, dal punto di vista teorico, fa propri i

postulati del modello cognitivo connessionista (cfr. Rumelhart & McClelland 1986; Elman et al. 1996; Plunkett & Elman 1997), già assunti in alcuni studi psicolinguistici in forma teorica (cfr. Elsen 1999: l'approccio connessionista-funzionalista come base ipotetica per spiegare l'acquisizione della L1) o in forma applicata attraverso simulazioni neurali (cfr. Plunkett & Marchman 1996; Kemke 2000), sulla scorta di recenti studi sull'adeguatezza neurobiologica del modello (cfr. Pulvermüller 2002; Müller & Rickheit 2003; Herrmann & Fiebach 2004).

Nella prima parte della ricerca sono stati sottoposti a test di lettura in L1 e L2 diversi gruppi-campione di studenti di livello A2, sia di scuola secondaria, sia di facoltà universitarie. *Focus* del lavoro è stata l'individuazione di un gruppo quasi fisiologico di studenti (circa il 10% in ogni campione), per i quali il lessico sconosciuto rappresenta un fattore inibitorio dell'elaborazione testuale. Di questo gruppo si è potuto tracciare un profilo relativamente preciso, compatibile con la demarcazione di un "tipo" di lettore, i cui tratti definitivi sono descritti nel lavoro.

Nella seconda fase della ricerca è stato utilizzato il metodo dello studio qualitativo longitudinale su un soggetto sperimentale appartenente a questo gruppo o "tipo" per cercare di identificare e descrivere i processi responsabili di questo *black out* della comprensione. La ricerca ha richiesto un lavoro preliminare di esplorazione e di comparazione delle conoscenze disponibili nella letteratura internazionale in materia di strategie di comprensione, spesso circoscritte al macrolivello testuale. L'analisi del materiale raccolto ha consentito di raccogliere in un quadro unitario i processi e le strategie di comprensione del micro- e macrolivello e di elaborare un modello cognitivo reticolare che ha costituito il principale riferimento nello studio del caso. Su questo modello si sono basati sia il percorso didattico di lettura strategica in L2 testato sul soggetto sperimentale, sia la successiva analisi delle registrazioni dei protocolli di lettura.

In particolare, l'indagine qualitativa effettuata sul soggetto ha messo in luce:

- la dinamica dei blocchi di comprensione del soggetto, dovuti ad una mancata/bassa attivazione della rete di strategie di lettura del microlivello e, contestualmente, ad una insufficiente riflessione metacognitiva sulle medesime strategie;
- l'efficacia di un *training* reticolare delle strategie di comprensione basato sul modello sopra citato ed in particolare la sequenza d'apprendimento e di metabolizzazione metacognitiva di tali strategie.

## **Lutz Götze (Saarland)**

### **Funktionale Grammatik am Beispiel von Zeit und Tempus**

Ausgehend von philosophischen Reflexionen über das Wesen der Zeit – Heraklit, Augustinus, Vico, Kant, Heidegger – wird der fundamentale Unterschied von *Zeitstufen / Zeitmodi* einerseits und *Zeitformen / Tempora* andererseits am Beispiel der deutschen Sprache behandelt. Zahlreiche Grammatiken haben hier eher Verwirrung gestiftet.

Eine Funktionale Grammatik unterscheidet zunächst zwischen dem *zeitlichen, modalen* und *aspektualen* Anteil der (vermeintlichen) sechs Tempora der Verben der deutschen Sprache und geht dann auf die kommunikativen Bedingungen ein. Daraus ergeben sich Regeln für den Gebrauch der Tempora und Strategien für die Vermittlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht. So bezeichnet das Präsens grundsätzlich nichts zeitlich Markiertes, sondern lediglich, dass überhaupt etwas geschieht – egal, ob in Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft. Das Perfekt ist in seiner Zeitlosigkeit ein „erweitertes Präsens“, erweitert nämlich um den Aspekt der Abgeschlossenheit. Hingegen markieren Präteritum und Plusquamperfekt stets ein Geschehen mit Vergangenheitscharakter, also die Aktzeit vor dem Sprechzeitpunkt. Dabei ist seinerseits das Plusquamperfekt ein „erweitertes Präteritum“, nämlich abgeschlossen.

Futur I und Futur II signalisieren im wesentlichen Modalität, gehören somit im Grunde nicht in den Bereich des Tempussystems.

Systematisch von diesen Zeitformen zu trennen sind die *Zeitmodi*: Zumal das „das vielfach merkwürdige Wort“ (Grimm) *Gegenwart* ist höchst ambivalent – ursprünglich wurde damit *Räumlichkeit (in Gegenwart von)* bezeichnet, erst seit dem 19. Jahrhundert *Zeitliches*. Aber ist die Gegenwart ein *Punkt* oder von *Dauer*, ist sie nichts als ein *Übergang* der Vergangenheit in die Zukunft, wie Pascal und andere behaupten? Wie ist von dort aus der *Zeitpfeil* zu interpretieren?

Diese Fragen und ihre didaktischen Implikationen will ich in meinem Vortrag behandeln.

Literatur: Lutz Götze / Patricia Muelle-Liu / Salifou Traoré : (Hg.) (2009) : Kulturkontrastive Grammatik – Konzepte und Methoden.

### **Elisabetta Moneta Mazza (Insubria)**

#### **Die Bewertung der fachsprachlichen Kompetenz: das Zertifikat Rechtssprache**

Für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben im Berufsalltag ist fachsprachliche Kompetenz eine unentbehrliche Grundlage. Im DaF-Unterricht im universitären Bereich rückt daher die Vermittlung fachsprachlichen Wissens zunehmend in den Vordergrund. Mein Beitrag wird sich mit Möglichkeiten der Beurteilung der Fachkompetenz im Bereich der deutschen Rechtssprache auseinandersetzen. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass hierzu sowohl explizite und transparente Beschreibungen von fachspezifischen Curricula („Referenzrahmen Rechtssprache“ kurz „RR“), als auch ein System der Kontrolle der Zielgerechtigkeit des Unterrichts und der Lernergebnisse erforderlich ist („Zertifikat Rechtssprache“, kurz „ZR“). Das ZR ist ein *ad hoc*-Modell eines Testsystems für die Bewertung der Rechtssprache-Kompetenz, das die verschiedenen Anforderungen an das rechtssprachliche Handeln berücksichtigt.

Als Grundlage für das ZR dient der RR, der in Anlehnung an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* unter Berücksichtigung der Besonderheit des zielgerichteten Fachsprachenerwerbs entwickelt wurde. Wie der allgemeine *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* sieht auch der RR verschiedene Stufen vor. Die Benennungen der verschiedenen Niveaus werden aus Gründen der Einfachheit und Transparenz beibehalten. Unter den Niveaustufen und den Kompetenzdarstellungen werden jedoch lediglich diejenigen berücksichtigt, die für das Studium der Rechtssprache von Relevanz sind. Die Deskriptoren werden – auf den verschiedenen Niveaustufen - fachspezifisch bearbeitet. Die bei jedem Niveau auszuführenden sprachlichen Handlungen werden detailliert dargestellt, auch in Hinblick auf Teilkompetenzen.

Spiegelbildlich zu dem RR, sieht das ZR 3 Stufen vor (vergleichbar mit den Niveaus B1, B2 und C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*). Sprachkompetenzen auf den Niveaus A1 und A2 werden nicht getestet, da die sprachlichen Fähigkeiten, die auf diesen Stufen beschrieben werden, zwar eine minimale Kommunikation im täglichen Leben erlauben, in einem beruflichen Kontext jedoch nicht relevant sind. Ebenso wenig wird das Niveau C2 in das Testsystem einbezogen, da das Sprachniveau auf dieser Stufe so hoch ist, dass eine fachspezifische Beurteilung nicht notwendig erscheint.

Auf dem Niveau B1 wird lediglich die rezeptive Sprachverwendung getestet. Einige der produktiven Sprachhandlungen, die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* auf der Stufe B1 beschrieben werden, sind nämlich für die allgemeine Kommunikation relevant, nicht jedoch für das rechtssprachliche Handeln. Daher wird im ZR auf dem Niveau B1 auf die Bewertung der Sprachproduktion verzichtet.

Auf den höheren Stufen (B2 und C1) werden zwar sowohl rezeptive als auch produktive Sprachfertigkeiten getestet, das ZR sieht jedoch die Möglichkeit vor, nur einzelne Kompetenzen zu prüfen. Die Sprachkenntnisse, die für die Bewältigung der rechtssprachlichen Kommunikation notwendig sind, hängen nämlich von der Art der Aufgaben ab, die zu erfüllen sind. Das ZR erkennt somit den Wert partieller Sprachkompetenzen an, die im beruflichen Kontext besondere Bedeutung erlangen können.

Damit werden im Testsystem gezielt und zweckspezifisch die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten der Rechtssprache berücksichtigt und die erworbenen Kenntnisse genauso gezielt und zweckspezifisch geprüft.

### **Sonia Saporiti (Molise)**

#### **Vermittlung und Erwerb von Lesekompetenzen im studienbegleitenden Deutschunterricht.**

Die Förderung der Textkompetenz – die als Zusammenwirken von Textproduktion und Textrezeption zu verstehen ist – durch die Arbeit mit sachlichen und fachspezifischen Texten steht im Mittelpunkt meines Beitrags. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die studienbegleitende Ausbildung im Bereich Wirtschaft gelegt: Zielgruppe sind daher Studenten von Wirtschaftlichen Fakultäten, die Deutsch als Fremdsprache lernen und über Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* verfügen. Für solche Studenten spielt die deutsche Sprache keine entscheidende Rolle im Studiengang; sie begleitet vielmehr das Studium an den verschiedenen Fakultäten. Grundlegend ist also nicht die Vermittlung von Sprachkenntnissen an sich, sondern die Vermittlung von Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache im wirtschaftlichen und beruflichen Kontext bilden, und somit den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen. Darüber hinaus soll nicht vergessen werden, dass Vermittlung und Erwerb von Wissen an Hochschulen und Universitäten immer häufiger durch eine Fremdsprache, bzw. durch fremdsprachliche Texte verschiedener Art erfolgen. Deshalb ergibt sich die Textkompetenz, auch in der Fremdsprache, als Schlüsselkompetenz und Basisfähigkeit des Wissenserwerbs.

Schwerpunkt meines Beitrags ist die Vermittlung der Lesekompetenz, wobei „lesen“ hier nicht als reine passive Rezeptionsfähigkeit verstanden werden soll, sondern als aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung: der Leser verbindet dabei sein Vor-, Welt- und Sprachwissen mit dem Text und versucht, dem Text einen Sinn zu geben. Lesen ist also ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungskonstruktion, der aus mehreren Teilprozessen besteht. In der Unterrichtspraxis werden die Lernenden durch verschiedene Übungen gefordert, den Text zu rekonstruieren, zu überarbeiten und zu analysieren. Wichtig dabei ist, dass die Aufmerksamkeit nicht nur auf der Sprache, sondern auch auf dem Inhalt und auf der Textkonstruktion liegt. In diesem Sinn stellt Textsortenkompetenz auch kein zweitrangiges Ziel des Lernprozesses dar: der studienbegleitende Deutschunterricht im Fach Wirtschaft verfolgt nämlich das Ziel, die Studierenden zu einem adäquaten Umgang mit allen Texten zu befähigen, die im kommunikativen Bereich Wirtschaft vorhanden sind. Grundlegend dafür sind Kenntnisse über die wichtigsten Textsorten des kommunikativen Bereichs, also über deren typische Textabläufe und Textbaupläne. Bei der Bearbeitung fremdsprachiger Sachtexte verknüpfen die Lernenden ihre sprachlichen Fertigkeiten mit fachlichen Kenntnissen. Die Analyse von Texten, deren Inhalt bekannt ist, kann als erster Schritt zur Analyse komplexer Texte gelten, und könnte aus dieser Sicht mit Erfolg auch in den Klassen eingesetzt werden, wo Deutsch nicht der Schwerpunkt im Studiengang bildet, sondern als studienbegleitende Fremdsprache gelernt wird.

