



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Hornung, A., Schrader, M. & Höhmann, D. (2002). Deutschunterricht für weit fortgeschrittene Mehrsprachige. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 75(2), 73-86.

<https://doi.org/10.5169/seals-978273>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Antonie Hornung, Markus Schrader, Doris Höhmann, 2002

Deutschunterricht für weit fortgeschrittene Mehrsprachige

Antonie HORNING, Markus SCHRADER & Doris HÖHMANN

Standortbestimmung

Je weiter fortgeschritten mehrsprachige Sprachlernende sind, umso individueller scheinen ihre Bedürfnisse bezüglich weiteren Lernens, umso vielfältiger werden demnach die Fragen, denen sich didaktisches Bemühen stellen muss. Geht man – wie die Sektion es sich erarbeitet hat – davon aus, dass Mehrsprachigkeit den regelmäßigen Gebrauch von mindestens drei Sprachen umfasst und der Status der Weit-Fortgeschrittenheit sich manifestiert in der Selbständigkeit im sprachlichen Handeln in jeder dieser Sprachen, in der Ausdifferenzierung der Kompetenzen und im Kontakt zu autochthonen SprecherInnen und authentischen Texten, so lassen sich zunächst zwei Arbeitsfelder von einander abgrenzen: Zum einen ist an die verdeckte Mehrsprachigkeit von sog. Zweitsprachenlernenden (DaZ) zu denken, deren mögliche Unsicherheiten und Schwächen in bestimmten Kompetenzbereichen ob ihrer weit entwickelten Alltagssprachkompetenzen im schulischen Umfeld oft nicht erkannt werden; zum anderen ist an diejenigen weit fortgeschrittenen SprecherInnen fremder Sprachen zu denken, die in anderssprachiger Umgebung leben und nicht regelmäßig Zugang zu authentischem mündlichem (ev. auch schriftlichem) Input haben.

Mit steigenden Fremdsprachenkenntnissen wächst auch die Verunsicherung durch die Bewusstheit zunehmender Komplexität von Sprache. Kulturelle und politische Implikationen von Mehrsprachigkeit gewinnen zudem an Bedeutung. Weit Fortgeschrittene sind darüber hinaus zunehmend mit der Veränderung des eigenen Lernverhaltens und mit Fragen des Vergessens, Verlernens und Verlusts konfrontiert. In solchem Kontext sind Fossilisierung und Vermeidungsstrategien ebenso ein Thema wie die Frage, wie man einen individuellen, schöpferischen Umgang mit der deutschen Sprache (parole) im Rahmen der Möglichkeiten, die eben diese Sprache – im Unterschied zu anderen – bietet (langue), erreichen und pflegen kann.

Lehrende im Bereich DaF sind häufig mehrsprachige, weit fortgeschrittene Lernende, deren Sprachgebrauch im Klassenzimmer, deren freier oder

weniger freier Umgang mit der zu lehrenden Sprache, deren mono- oder multilingualer Habitus bei den Lernenden Spuren hinterlässt. Wenn Lehrende selbst sich als Lernende reflektieren, wird die Frage virulent, wo und wann hohe Sprachkompetenz in einer fremden Sprache einmündet in Lernwege, wie sie auch Erstsprachensprechende um der Weiterentwicklung ihrer Sprache willen ein Leben lang zu gehen haben, wie auch die Frage, inwieweit fortgeschrittene Mehrsprachigkeit besondere Synergieeffekte zulässt und wie diese zu nützen sein könnten.

Didaktische Wege

Das Sektionsthema ermöglichte die Zusammenschau einiger üblicherweise getrennter Kompetenzen und Lehrbereiche des DaF-Unterrichts, allerdings mit verstärkter Berücksichtigung der Sprachproduktion. Lexikalische und grammatikalische Fragen wurden in diesem Rahmen ebenso zur Diskussion gestellt wie Probleme der Textproduktion. Die Frage, wie die letztere im Bereich der Sprachrichtigkeit und betreffend kulturell geprägter Textsorten optimiert werden kann, war dabei ebenso ein Thema wie die Ermutigung zur Textproduktion durch verschiedene Verfahren freien Schreibens. Zwei Beiträge, der eine aus dem DaZ-, der andere aus dem DaF-Bereich, sollen im Folgenden stellvertretend die Diskussionsbreite der Sektion andeuten.

Anlässe schaffen, etwas sagen zu wollen – kreative Verfahren zur Förderung der schriftlichen Sprachproduktion weit fortgeschrittener L2-Lernender

Markus SCHRADER¹

Zur Situation weit fortgeschrittener L2-Lernender

Fortgeschrittene L2-Lernende im DaZ-Bereich, die es geschafft haben, trotz schwieriger Bedingungen den schulischen Anforderungen zu genügen, befinden sich häufig in einer problematischen Situation: Gerade weil sie es geschafft haben, wird oft nur noch geringe Aufmerksamkeit auf ihren Spracherwerbsstand gerichtet. So beschäftigt sich z.B. das Fach Deutsch in

1 Markus Schrader ist Lehrer für Deutsch, Biologie und darstellendes Spiel und arbeitet beim Institut für Berufs- und Sozialpädagogik, Bremen. Er ist außerdem Lehrbeauftragter an der Universität Bremen.

der Oberstufe oft auf literatur-/sprachwissenschaftliche Weise mit der Sprache und lässt dabei Sprachförderung kaum noch als Ziel des Unterrichts zu. Um aber die sehr verdichtete künstlerische Sprache wie auch die stark dekontextualisierte argumentative Sprache sicher verstehen zu können, ist eine genaue Ausdifferenzierung des Wortschatzes nötig. Dabei besitzen L2-Lernende häufig noch Defizite, die im normalen mündlichen Unterrichtsgeschehen oft übersehen werden – einige L2-Lernende nehmen sich einfach zurück, andere beteiligen sich in «Alltagssprache» am Unterrichtsgespräch. Mangelnde Aufmerksamkeit der Unterrichtenden für die Probleme von L2-Lernenden in gemischten Gruppen kann aber bei diesen zu einem Stillstand im Spracherwerb führen bzw. zu einer negativen affektiven Beziehung zur Zielsprache, gerade auch, wenn Probleme nur als Ausdrucks-, Wort-, oder Rechtschreibfehler in Klausuren gekennzeichnet werden.

Zum Sinn kreativer Schreibanlässe im Unterricht mit weit fortgeschrittenen L2-Lernenden

Meinem Verständnis nach ist es gerade im Deutschunterricht mit weit fortgeschrittenen L2-Lernenden von größter Bedeutung, Anlässe zu schaffen, bei denen die Lernenden zum Sprachgebrauch animiert werden. Solche Anlässe sollten nicht zu eng vorgegeben werden, da es dabei ausdrücklich nicht um die gezielte Übung und Festigung eines bestimmten Bereichs der Grammatik oder des Spracherwerbs geht, sondern um die freie Verwendung sprachlicher Möglichkeiten.

Die besondere Chance kreativer Verfahren liegt im angebotenen Proberaum unsanktionierter Sprachverwendung. Das Spielerische dieser Verfahren erlaubt es, die Funktionalität der Zweitsprache ohne Druck zu erproben und zu erleben. Zudem sind die Lernenden durch die Beschäftigung mit den Aufgaben im Anschluss an Schreibanlässe häufig kompetente Teilnehmer / Teilnehmerinnen eines reflektierenden Dialogs.

Schreibaufgaben sollten so gestellt werden, dass die Lernenden a) zum Schreiben angeregt werden, b) Standardfixierung die Artikulation nicht behindert und c) die Gelegenheit zur Präsentation mit annehmender Rezeption gegeben ist. Aus der Vielzahl der möglichen Verfahren sei hier eines, das das Schreiben im Unterricht in besonderer Form inszeniert, dargestellt.

Die Schreibtapete – ein besonderes Medium schriftsprachlicher Begegnung (als Beispiel methodischer Gestaltung)

Auf je einem großen Stück Packpapier (ca. 1,5x3m) sind 10-12 unterschiedliche Schreibanklässe angebracht. Dabei ist die Anordnung so, dass die Schreibtapete auf zusammengeschobenen Tischen ausgebreitet wird und dass an allen Schreibaufgaben gleichzeitig gearbeitet werden kann – wie bei einer großen Speise-Tafel. Um den Ablauf nicht zu verzögern, sollten immer mehr Anlässe auf verschiedenen Schreibtapeten vorhanden sein, als Lernende in der Klasse sind. In der Schreibphase können diese dann frei wählen, zu welchem Anlass sie etwas schreiben möchten. Solche Schreibphasen verlaufen generell sehr angeregt. Zum Teil schreiben mehrere gemeinsam an einer Aufgabe, einige lesen sich gegenseitig vor, was sie geschrieben haben, manche lesen erst alle Aufgaben, bevor sie sich für eine Aufgabe entscheiden – all dies ist erlaubt und gehört zum Happening-Charakter dieser Form des Schreibens. In der anschließenden Rezeptionsphase können die Lernenden eigene oder fremde Schreibergebnisse, die ihnen gut gefallen haben, vorlesen. Wenn es sich ergibt, entstehen Diskussionen zu den Texten. Der Schwerpunkt liegt aber in diesem Moment bei der annehmenden Rezeption, der hier Raum gegeben werden soll. Da oft nur ein Teil der Texte in einer solchen Phase vorgelesen wird, bietet es sich an, die Schreibtapeten in der Klasse auszuhängen, um so weitere Anteilnahme an den Schreibprodukten zu ermöglichen. Einzelne Texte können für weitere Stunden Grundlage für vertiefte Sprachbetrachtung werden, was für die Verfasser oft einen motivierenden Effekt hat. Bei der Gestaltung der Schreibtapeten ist es wichtig, eine bunte Vielfalt an Anlässen anzubieten. Die Anlässe sollten auch Überraschendes bieten, neugierig machen, mit Textformen spielen und somit dem Spaß beim Schreiben Raum geben.

Zum Einsatz der Schreibtapete bei weit fortgeschrittenen L2-Lernenden

Dass das Schreiben in der Zweitsprache leicht und unterhaltsam sein kann, ist für weit fortgeschrittene L2-Lernende keine alltägliche Erfahrung. Gerade das Spielerische des Verfahrens lässt sie die sonst allzu oft gegebene Fehlerorientierung vergessen. Da den Lernenden zudem freigestellt ist, ob sie zu ihren Schreibbeiträgen ihren Namen schreiben wollen, ist ein anonymer Raum gegeben, was gerade bei noch verunsichert Schreibenden von großer Bedeutung ist – zumindest zu Beginn. Über die Anwendung verschiedener kreativer Verfahren erwerben aber auch verunsicherte Lernende oft mit der

Zeit ein stärkeres Zutrauen zu ihrer sprachschöpferischen Kompetenz und bekennen sich mit Freude oder Stolz zu ihren Schreibergebnissen. Dabei sollten die Anlässe einen «kreativen Reiz» haben. Da – wie bei vielen Schreibanslässen in der Schule – keine «echte» Anlasssituation für Kommunikation gegeben ist, muss die Aufgabe etwas an sich haben, was reizen kann. Hier lassen sich verschiedene Formen unterscheiden:

- a) Der Reiz kann darin liegen, dass eine übliche Erwartung an den Zusammenhang von Textform und Anlass spielerisch gebrochen wird («Schreibe die Gebrauchsanweisung, wie man sein Abi schaffen kann!»; «Schreibe einen Liebesbrief als Kochrezept»).
- b) Die Textform wird zwar nicht gebrochen, aber auf eine **Situation** übertragen, die in sich etwas Phantastisches, Aufregendes enthält, bei der das Hineinversetzen in eine andere Perspektive den Reiz darstellt («Schreibe den Brief, den die Mutter von Kolumbus ihrem Sohn auf dessen erste Reise nach Amerika mitgab!»).
- c) Durch eine kurze, stimmungsaufbauende Einleitung wird ein Bild entworfen, das weiter zu spinnen, Interesse hervorruft («Es schien, als würde der Wind mich rufen. Fort von hier. Endlich fort...»).
- d) Der Anlass ist als Schreibspiel inszeniert (Schreibe den Anfang einer Geschichte, in der folgende Wörter vorkommen: Wiedersehen, Sommernacht, Nasenbär, Mundharmonika und Brathering! Dann schreibe noch drei Wörter dahinter, welche der/die Nächste einbauen muss!).

Thesen statt eines Fazits

- Kreative Verfahren stellen in vielfältiger Hinsicht eine besondere Chance dar, weit fortgeschrittene L2-Lernende zu schriftlicher Sprachproduktion zu ermuntern und zu ermutigen, weil durch sie das schöpferische Moment jedweder Sprachverwendung berücksichtigt wird (jede Artikulationssituation ist in gewisser Weise einmalig).
- Kreative Verfahren beziehen spielerische Momente ausdrücklich mit ein: Dies bietet die Chance, Erwartungsdruck an sprachliche Korrektheit zu reduzieren; Spaß an der Sprachverwendung kann so häufig bestehende Angst vor sprachlichen Fehlern und möglicherweise daraus entstehende selbstbezogene Defizitorientierung gar nicht erst aufkommen lassen.

- Sprache ist vom handelnden/denkenden Subjekt aus Mittel für etwas (für das Denken, den künstlerischen Ausdruck, die Verständigung) – so ist das Angebot eines sprachverlangenden Zieles motivational bedeutend.
- Um der Gefahr einer auf sich selbst bezogenen Spracharbeit zu widerstehen und der umfassenden Funktionalität von Sprache adäquat zu handeln, sollte der Unterricht übergeordnete Kompetenzen fördern², die einerseits umfassende Sprachbeherrschung verlangen, aber gleichzeitig dadurch auch Impuls für die Erweiterung des Sprachbesitzes sind.
- Um den vielsprachigen Kommunikationssituationen und der Mehrsprachigkeit heutiger Klassen gerecht zu werden, sollte es Ziel sein, nach Wegen zu suchen, die vielschichtig vorhandenen Sprachkompetenzen heutiger Lerngruppen für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Zur Verwendung von Parallel- bzw. Referenztexten im DaF-Unterricht. Über einen Weg, die Textproduktion in der Fremdsprache gezielt zu verbessern

Doris HÖHMANN³

Ausgangslage

Bekanntlich treten auch bei fortgeschrittenen und weit fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern, die über eine gute oder sogar hervorragende Kompetenz verfügen, beim Abfassen von längeren schriftlichen Texten vielfach Defizite zu Tage. Dass das Schreiben von sprachlich adäquaten Texten in der Fremdsprache jedoch möglich ist, beweisen nicht nur Beispiele aus der Literaturgeschichte wie Joseph Conrad oder Franco Biondi. Geht man davon aus, dass die Fähigkeit, gute Texte in der Fremdsprache zu verfassen, zumindest teilweise erlernbar ist, stellt sich die Frage, wie der Ausbau der Fertigkeit Schreiben und damit allgemein der kommunikativen Kompetenz gezielt gefördert werden kann.

2 Für den *Literatur*unterricht wurde dafür von mir ein Modell entwickelt, das die Förderung von acht Kompetenzen ins Zentrum des Unterrichts stellt (vgl. SCHRADER, Markus (2001). Die Übertragung auf den *Sprach*unterricht steht noch aus, sei als Idee hier aber bereits angedacht.

3 Doris Höhmann ist Lektorin an der Universität Bologna.

Die vorhandenen DaF-Unterrichtsmaterialien erweisen sich hier oft als begrenzt. Die Textauswahl deckt sich nur selten mit den konkreten Lern- und Mitteilungsbedürfnissen der einzelnen Lernenden bzw. Lerngruppen: Die Lehrwerke sind entweder zu stark oder zu wenig auf die sprach- und kulturspezifischen Lernschwierigkeiten von Lernern bestimmter Ausgangssprachen abgestimmt, zu allgemein- oder zu fachsprachlich ausgerichtet und es herrscht ein allgemeiner Mangel an Übungsmaterialien für *near native speakers*. Zudem zielen die Unterrichtsmaterialien zumeist auf das Textverständnis ab und nicht auf das eigenständige Abfassen von komplexen längeren Texten, das – gerade auch im Hinblick auf sprachliche Mittel – nicht systematisch behandelt wird.⁴

Parallel- bzw. Referenztexte im Übersetzungs- und Fremdsprachenunterricht

Ein recht vielversprechender Weg scheint in dieser Ausgangskonstellation die Arbeit mit Parallel- bzw. Referenztexten (Korpora) zu sein, d.h. die Übernahme einer Lehr- und Lerntechnik in den DaF-Unterricht, die in der Berufsausbildung von Dolmetschern und Übersetzern mittlerweile einen festen Platz einnimmt.

Unter Paralleltexten werden in der Übersetzungsdidaktik unabhängig voneinander entstandene ausgangs- und zielsprachliche Texte verstanden, die sich im Hinblick auf Textsorte und Thema entsprechen⁵. Diese werden von den Lernern einander gegenübergestellt und sowohl hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Mittel und befolgten Textkonventionen als auch in Bezug auf Analogien und Unterschiede in der begrifflichen Strukturierung eines Gegenstandsbereichs ausgewertet. Leitfrage ist hier: Wie wird in beiden Sprachen auf bestimmte Inhalte in bestimmten Kommunikationssituationen referiert? Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten ergeben sich?

4 Die geringe Berücksichtigung der Fertigkeit, komplexe, sprachlich adäquate Texte in der Fremdsprache abzufassen, dürfte auch dadurch bedingt sein, dass man von einer erschöpfenden Beschreibung und Analyse des schriftsprachlichen und fachsprachlichen Sprachgebrauchs noch weit entfernt ist, wenngleich sich hier seit dem Aufkommen der Textlinguistik und auch der Fachsprachenforschung einiges getan hat. Insbesondere fehlt es nach wie vor an konkreten kontrastiven Studien und Darstellungen des Geschriebenen, doch oft auch an der didaktischen Aufbereitung bereits durchgeführter Untersuchungen.

5 Häufig wird auch die begriffliche Unterscheidung zwischen *Paralleltexten* (hier: Originaltext und Übersetzung) auf der einen und *Vergleichstexten* (unabhängig voneinander entstandene, vergleichbare Originaltexte) auf der anderen Seite verwendet.

Welche einzelsprachspezifischen Ausdrucksressourcen bzw. -mittel lassen sich ausmachen?

Oft gestaltet sich diese Arbeitsform zu einer wahren Entdeckungsreise (s. u.a. Bernardini, 1997) in die Welt der Sprache: Der Lernende (aber auch die Lehrkraft) findet sich bei der bewussten Auseinandersetzung mit den Texten immer wieder mit der Vielfalt der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten konfrontiert, mit Sprachmitteln und Kommunikationsmustern, die ihm neu bzw. fremd sind, die er selbst nie so verwendet hätte oder die ihm aufgrund der von ihm gebildeten Hypothesen bezüglich des grammatisch und stilistisch angemessenen Sprachgebrauchs überraschend erscheinen.

Es handelt sich also um eine Form des eigenständigen, bewussten Umgangs mit authentischen Texten, von denen die Lernenden sozusagen «lernen» sollen. Entscheidend ist dabei in unserem Zusammenhang vor allem, dass die Lernenden die erfassten kommunikativen Elemente und interkulturellen Aspekte schließlich bei ihrer eigenen Textproduktion aktiv einsetzen sollen.

Während im Übersetzungsunterricht der Schwerpunkt bei der Erst- oder bei der Fremdsprache liegen kann, je nachdem ob Hin- oder Herübersetzungen angefertigt werden, ist im «einfachen» Fremdsprachenunterricht eine starke Ausrichtung auf die Fremdsprache obligat. Dies gilt in verstärktem Maße, wenn aufgrund der Kurszusammensetzung nicht auf eine gemeinsame Erstsprache zurückgegriffen werden kann und somit der kontrastiven Komponente zwangsläufig eine geringere Bedeutung zukommt (daher ist es in diesem Fall vorzuziehen, von «Referenztexten» zu sprechen). Ein weiterer wesentlicher Unterschied zum Übersetzungsunterricht besteht darin, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht eng an eine Textvorgabe gebunden sind, sondern eigene Texte schreiben, d.h. inhaltlich und sprachlich freier arbeiten. Insgesamt überwiegen aber die Gemeinsamkeiten bzw. gemeinsamen Grundprobleme beim Einsatz dieser Lehr- und Lerntechnik.

Dass durch den Gebrauch von Parallel- bzw. Referenztexten (Korpora) die Textproduktion eindeutig verbessert wird, kann als unbestritten gelten (s. u.a. Williams, 1996). Doch wie kann diese Arbeitstechnik als Unterrichtskomponente zur Förderung der Fertigkeit Schreiben in der Fremdsprache eingesetzt werden? Und welche Ergebnisse lassen sich erzielen?

Arbeitsphasen

Im Folgenden soll ein Unterrichtsmodell dargestellt werden, das bereits im Rahmen eines internationalen Deutschkurses in einer vereinfachten Form

erprobt wurde. Der Erläuterung der einzelnen Arbeitsphasen schließt sich eine Erörterung besonderer Problemfelder an, die mit der (Parallel-)Textrecherche verbunden sind.

1. Die Lernenden suchen Texte in der Fremdsprache, die ihren Mitteilungsbedürfnissen entgegenkommen.

Bei der Quellensuche steht zunächst die Frage nach der konkreten Textauffindung im Vordergrund, d.h. nach den effektiven Rahmenbedingungen des Unterrichts: Welche Bücher, Zeitschriften und CD-ROMs sind in der Bibliothek vorhanden? Wie viele Computer stehen, wenn überhaupt, mit und ohne Internet-Anschluss zur Verfügung?

Ebenso wichtig ist es jedoch, die Charakteristiken der aufgefundenen Quellentexte herauszuarbeiten. Welche Textsorten bieten welche Informationen, dienen welchen Mitteilungszwecken? Welche Art von Quelle ist am besten dazu geeignet, sich sowohl sprachlich als auch inhaltlich einen ersten Überblick zu verschaffen? Wie ist die Qualität des herausgesuchten Textmaterials zu bewerten? Diese und ähnliche Fragen betreffen bereits den Aufbau bzw. die Vertiefung vielschichtiger metasprachlicher und interkultureller Kenntnisse und können anders als das Problem der materiellen Textauffindung nicht in kurzer Zeit abgehandelt werden. Vielmehr sollte die Diskussion über den «Gebrauchswert» der verschiedenen Quellen anhand der einzelnen Texte, die von den Lernenden herausgesucht wurden, immer wieder erneut aufgenommen werden.

Soweit die institutionellen Vorgaben es zulassen (Lehrpläne und dergleichen), kann der Lernende durch die von ihm getroffene Themenwahl inhaltlich das Kursprogramm mitbestimmen und so von Anfang seine Interessen einbringen. Zudem ist er aber insbesondere durch die eigenverantwortliche Textsuche und -auswahl maßgeblich an der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens beteiligt.

2. Es folgt eine erste Lektüre der Texte, bei der nach sprachlichen Mitteln Ausschau gehalten werden soll, die den jeweiligen individuellen Lern- und Mitteilungsbedürfnissen entsprechen.

Die Lehrkraft steht den Lernenden mit Hinweisen und Denkanstößen, mitunter auch mit Auskünften zur Seite, die beispielsweise das Register, die grammatische Struktur oder die Polysemie eines Ausdrucks betreffen können.

In dieser Phase ist Gruppenarbeit, die der Teamfähigkeit förderlich ist, durchaus erwünscht. Doch kann die Entscheidung, in einer Gruppe oder allein zu arbeiten, den Lernern freigestellt werden.

Grammatiken, Lehrbücher sowie ein- und zweisprachige Wörterbücher sollten als weitere Hilfsmittel hinzugezogen werden. Auch ist es zum leichteren und besseren Erfassen der fremdsprachlichen Ausdrucksmittel sinnvoll, verschiedene lexikalische Suchstrategien vorzuschlagen, wie etwa die Erfassung der möglichen Kollokationen eines Schlüsselbegriffs usw.

3. Die Lernenden schreiben jeweils in Einzelarbeit, eventuell in Form einer Hausaufgabe, eigene Texte.
4. Die angefertigten Texte werden von der Lehrkraft durchgesehen. Dabei kommt ihr die Aufgabe zu, den Lernenden Rückmeldungen über den kommunikativen Erfolg bzw. Misserfolg ihrer Äußerungen und über ihren (un)korrekten Sprachgebrauch zu liefern. Diese Rückmeldungen werden jedoch nicht in Form von Verbesserungen gegeben. Der oder die Lehrende weist die Lernenden lediglich darauf hin, an welchen Stellen der Text verbesserungsbedürftig ist.
5. Es ist pädagogisch hilfreich, wenn die Lehrkraft die verschiedenen Schwierigkeiten, denen die Lernenden bei der Abfassung ihrer Texte begegnet sind, zusammenfasst und im Plenum bespricht. Dabei sollten nicht nur Fehler, sondern – zur Ermutigung und Stärkung des Selbstbewusstseins – auch gelungene Lösungen und mögliche, von den Kursteilnehmern selbst gelieferte Ausdrucksvarianten zur Sprache kommen.
6. Die Lernenden versuchen, ihre eigenen Texte zu korrigieren und nehmen sich zu diesem Zweck wiederum die Quellentexte und die üblichen Hilfsmittel vor. Die bereits gesammelten Erfahrungen mit diesem Unterrichtskonzept deuten darauf hin, dass die Misserfolge, besonders aber auch die Erfolge, die sich beim Abfassen der eigenen Texte einstellen, im Allgemeinen dazu führen, dass die Quellentexte nun aufmerksamer und gezielter bearbeitet werden. Nun wird auch der Blick für sprach- und kulturgebundene Eigenheiten, Begriffstraditionen u.Ä. freier.

Wie man sieht, wird von den Lernern nicht erwartet, dass sie alle sprachlichen Mittel, kulturellen Unterschiede usw. sofort erfassen und verwerten können. Vielmehr entsteht ein zirkulärer Lernprozess, in dem

die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Kenntnisse schrittweise durch die neu erworbenen Informationen zu erweitern.

7. Die Lehrkraft sieht die Texte ein letztes Mal durch.

Wichtige Aspekte der (Parallel-)Textrecherche

Folgenden Problembereichen kommt beim Einsatz der (Parallel-)Textrecherche eine zentrale Bedeutung zu:

1. Die hier beschriebene Lehr- und Lerntechnik steht und fällt mit den verwendeten Sprachmaterialien. Grundlegend ist dementsprechend hier die Frage nach dem Umfang und dem Aufbau des aus den herausgesuchten Referenztexten bestehenden Textkorpus. Bei der selbständigen Suche nach Quellentexten muss zunächst gelernt werden, auf die Qualität und Zweckdienlichkeit der herausgesuchten Referenztexte zu achten. Ins Internet gestellte Texte bspw. unterliegen sprachlich (und inhaltlich) oft keiner Kontrolle, weshalb hier die Frage nach dem Autor bzw. Herausgeber besonders dringend wird.
2. Die Strategie, Texte nicht nur als inhaltliche, sondern auch als sprachliche Informationsquelle zu begreifen und eigenständig aufzubereiten, ist den Lernenden zumeist unbekannt und muss erst erworben werden.

Eine erste Durchsicht der gängigen Lehrwerke und vor allem der einschlägigen Literatur zur Fertigkeit Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zeigt, dass die Arbeit mit Textkorpora im Fremdsprachenunterricht bisher kaum zur Verbesserung der freien Textproduktion zum Einsatz kommt. Im Fortgeschrittenenunterricht zeigt sich immer wieder, dass die Lernenden bei der Textproduktion selbst den wenigen spärlichen Kontextbeispielen der zweisprachigen Wörterbücher nur selten Beachtung schenken und der Gebrauch des einsprachigen Wörterbuchs eher die Ausnahme ist.

Der entscheidende Lernschritt besteht darin, Texte in vielfältiger Weise bewusst als Quelle sprachlichen Inputs anzusehen, d.h. danach zu fragen,

- a) wie auf bestimmte Inhalte üblicherweise in der Fremdsprache referiert wird, wobei nicht nur neue Vokabeln gelernt, sondern auch Analogien und Unterschiede in der Strukturierung des Weltwissens sowie ihre Auswirkungen auf den zweisprachigen Kommunikationsprozess erfasst werden und das Problem der Interkulturalität an konkreten Beispielen fassbar und erfahrbar wird;

- b) welche Sprachzeichen in welchen Kontexten vorkommen bzw. nicht vorkommen (wie z.B. gerade auch bereits bekannte Vokabeln verwendet werden) und welche Ausdrucksmittel für die Fremdsprache typisch sind, so dass der Lernende die Gelegenheit erhält, nicht nur seine Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, sondern auch durch die Beobachtung von Unterschieden im Sprachsystem und -gebrauch bei sich selbst Interferenzen und Fossilierungen zu erkennen.

Die Arbeit mit dieser Technik verlangt dementsprechend sowohl von den Lernenden als auch den Lehrkräften neben relativ großen Sprachkenntnissen nicht nur die konstante Verfeinerung der metasprachlichen Kompetenz (etwa zur Ermittlung wesentlicher Kontextmerkmale), sondern auch den Erwerb geeigneter Lehr- bzw. Lernstrategien zur Erfassung der diversen sprachlichen Erscheinungen.

Solche lexikalischen Suchstrategien werden derzeit verstärkt vor allem im Rahmen der computergestützten Korpuslinguistik angewendet bzw. erforscht (zum aktuellen Forschungsstand s. Aston 2001). Allerdings muss die Frage, ob und inwiefern die beschriebene Lehr- und Lerntechnik, deren Erfolg vor allem auf der intensiven Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Input zu beruhen scheint, durch den Einsatz des Computers (abgesehen von den hierdurch eröffneten zügigeren und systematischeren Arbeitsmöglichkeiten) wesentlich verändert wird, zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen bleiben.

3. Diese Form der freien Textarbeit führt unweigerlich zu einer Revidierung der traditionellen Rollenzuschreibung der Lehrkraft. Damit ist nicht allein gemeint, dass sie nunmehr die Rolle eines Beraters und Koordinators übernimmt. Viel einschneidender ist, dass die Lehrkraft den Status der «allwissenden Autorität» verliert. Es scheint in der großen Vielfalt der Kultursprachen auf der einen und in der zeit-, raum-, sozial- und kultur- gebundenen («natürlichen») Begrenztheit der Sprachkompetenz auf der anderen Seite begründet zu liegen, dass ein noch so großes Wissen anscheinend niemanden davor schützt, bestimmte Ausdrucksweisen, standardsprachliche, stilistische oder gar diachronische Varianten, Fachbegriffe u.s.w. nicht zu kennen bzw. als nicht-adäquat zu empfinden, die die Lernenden aber dann vielleicht den von ihnen herausgesuchten Quellentexten entnehmen. Neben der Unkenntnis bestimmter Sprachmittel ist hier vor allem auch die Frage der Sprachpräferenzen von Bedeutung. Der Lehrkraft wird eine entsprechend hohe Bereitschaft abverlangt, sich

auf Neues einzulassen und vor allem sich selbst immer wieder in Frage zu stellen: Es ist vor allem dieser Punkt, der dazu führt, dass die Arbeit mit Referenztexten nicht nur für die Lernenden den Ausbau bereits vorhandener Sprachkenntnisse mit sich bringt.

Vorteile und Nebeneffekte

Des Weiteren verdienen folgende Aspekte dieser Arbeitstechnik eigens hervorgehoben zu werden:

- Durch die Auswahl der Referenztexte anhand der Kriterien «Thema» und «Textsorte» erfolgt zwangsläufig eine mehr oder weniger stark fachsprachlich geprägte Ausrichtung des Sprachunterrichts. Die damit einhergehende Beschränkung auf einen Ausschnitt des sprachlichen Handlungsraums eröffnet die Chance, zumindest einen Bereich der Fremdsprache relativ systematisch zu erarbeiten und hier entsprechende Lernerfolge zu erzielen.
- Durch die intensive Auseinandersetzung mit Originaltexten wird nicht nur eine erfolgreichere Sprachproduktion, sondern auch ein besseres Textverständnis gefördert.
- Die Lernenden bekommen neue Einsichten in den Wert und die Zuverlässigkeit von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern und erwerben daher die Fähigkeit, einen angemesseneren, kritischeren Gebrauch von ihnen zu machen. Gleichzeitig lernen sie mit den verschiedenen Arten von Textquellen eine Reihe anderer Hilfsmittel kennen.
- Durch die Ausbildung seiner metasprachlichen und interkulturellen Kompetenz erlangt der Lernende eine weitgehende Autonomie im Umgang mit Sprache, die es ihm erlaubt, nach Abschluss des Kurses seine Sprachkenntnisse eigenständig zu vertiefen bzw. die erworbene Lerntechnik auf andere Sprachen anzuwenden.
- Durch die Auswahl der Arbeitstexte bzw. der im Unterricht behandelten Strukturen kann den Mitteilungs- und Lernbedürfnissen der Zielgruppen bzw. der einzelnen Lerner flexibel Rechnung getragen werden.
- Legt man einen erweiterten Mehrsprachigkeitsbegriff zugrunde, der nicht allein auf die Kenntnis zweier oder mehrerer Kultursprachen, sondern auch auf die Binnengliederung/Heterogenität der einzelnen historisch-natürlichen Sprachen abhebt, ist schließlich noch anzumerken, dass sowohl durch die fachsprachliche als auch die kontrastive Komponente

nicht nur die fremdsprachliche, sondern auch die erst- bzw. muttersprachliche Kompetenz weiter ausgebildet wird.

LITERATUR

Aston, Guy (ed.) (2001): *Learning with corpora*. Houston (TX): Athelstan.

Bernardini, Silvia (1997): A «trainee» translator's perspective on corpora. In: *Corpus Use and Learning to translate. Proceedings of the International Workshop, Bertinoro 14-15 November 1997*. <http://www.sslmit.unibo.it/cultpaps/paps.htm>

Williams, Ian A. (1996): A Translator's Reference Needs: Dictionaries oder Parallel Texts. In: *Target* 8:2., 277-299.

Schrader, Markus (2001): *Neue Wege nach Chili – Literaturunterricht als Kompetenzförderung (ein Modell)*. Arbeitsbericht des Landesinstituts für Schule, Bremen.