

DER EINSATZ VON VERGLEICHSKORPORA BEIM SCHREIBEN IN DER FREMDSPRACHE DEUTSCH AM BEISPIEL VON BILDERBUCHREZENSIONEN

Daniela Sorrentino
Università della Calabria

Abstract

Im Beitrag wird auf die Anwendungspotentiale von Vergleichskorpora im Hinblick auf die Förderung fremdsprachlicher Schreibkompetenz im universitären Unterricht mit italienischsprachigen Deutschlernenden eingegangen. Anhand der Konfrontation mit Vergleichskorpora können Lernende prototypische Modelle von Textsorten in der fremden Sprache induktiv erarbeiten, die als Orientierungsinstanz für die eigene Textproduktion dienen können. Am Beispiel des Umgangs mit Bilderbuchrezensionen wird gezeigt, wie dadurch Prozess-, Produkt und Reflexionsorientierung im Unterricht berücksichtigt werden können.

Keywords: Schreibkompetenz; Vergleichskorpora; Rezensionen; DaF-Schreibdidaktik

Abstract

This article deals with the application potentials of comparable corpora with regard to the development of writing competence in university teaching with Italian-speaking learners of German. By means of confrontation with comparable corpora, learners can inductively develop prototypical models of text types in the foreign language, which can serve as a guide for their own text production. By dealing with picture book reviews, it is shown how process, product and reflection about writing can be taken into account in the didactic of writing.

Keywords: writing competence; comparable corpora; reviews; didactic of writing in German as a foreign language

1. Einleitung

Schreibkompetenz umfasst prozessbezogene Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungs Kompetenzen (vgl. Baurmann / Pohl 2009: 96), themenbezogene Sach- und Fachkompetenzen, diskursbezogene Sprach- und Textgestaltungs kompetenzen zur adressaten- und textsortenspezifischen Strukturierung (vgl. Fix 2008: 26ff.) und schließlich metakognitive Kompetenzen, die den Schreibprozess zum Gegenstand der eigenen Kognition machen (vgl. Heine 2020). Diese komplexen Kompetenzen bedingen und ergänzen sich gegenseitig und sollten im Unterricht explizit gefördert werden, denn der Erwerb von Schreibkompetenz wird u.a. auch von den institutionell bedingten literalen Erfahrungen der Lernenden beeinflusst und begünstigt (vgl. Furger / Schneider 2011: 5). Dazu eignen sich aus meiner Sicht Konzepte, die Verfahren der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Krings 1992; Kri-scher 2000) mit text- und pragmalinguistischen, am Modelllernen orientierten Ansätzen verbinden. Während Erstere vor allem Prozess, Motivation und Reflexion der schreibenden Person in den Vordergrund stellen, konzentrieren sich Letztere auf die Spezifik des Sprachgebrauchs in Texten (vgl. Fandrych / Thurmair 2011; Feilke et al. 2016; Reitbrecht et al. 2019). Als besonders zielführend in diesem Zusammenhang kann sich der Einsatz sogenannter Vergleichskorpora im Unterricht erweisen, d.h. Korpora bestehend aus sich ähnelnden authentischen Texten, die das gleiche Thema behandeln, zur selben Textsorte gehören und für ein gleiches bzw. ähnliches Zielpublikum intendiert sind (vgl. Gandin 2009: 135; Lemnitzer / Zinsmeister 2015: 37). Anhand der Konfrontation mit Vergleichskorpora können Lernende prototypische Modelle von Textsorten in der fremden Sprache induktiv

erarbeiten. Diese dienen als Orientierungsinstanz für die eigene Textproduktion und entlasten gleichzeitig den Schreibprozess. Im Folgenden soll auf die Anwendungspotentiale von Vergleichskorpora im Hinblick auf die Förderung fremdsprachlicher Schreibkompetenz im universitären DaF-Unterricht eingegangen werden. Dies erfolgt am Beispiel des Umgangs mit der Textsorte Rezension zu einem ausgewählten Bilderbuch für Kinder – *Der Gruffelo* – bei fortgeschrittenen italienischsprechenden Lernenden der Fremdsprachen an der Universität Kalabrien¹.

2. Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch und Förderungsmöglichkeiten im Unterricht

Schreiben in der Fremdsprache ist eine komplexe, anspruchsvolle Aufgabe, die die Beherrschung unterschiedlicher Teilkompetenzen voraussetzt. Die Lernenden müssen die verschiedenen kognitiven Komponenten des Schreibprozesses – Planung, Formulierung, Überarbeitung (vgl. Hayes / Flower 1980) – im Hinblick auf das Schreibziel bewusst steuern, um einen Text zu verfassen, der themen-, adressaten- und textsortenbezogen ist und für die jeweilige Domäne und Zielkultur kommunikativ angemessen ist (vgl. Dalmas / Foschi Albert / Neuland 2013). Bei der Planung sollen die Lernenden den Inhalt eingrenzen und Wissen dazu aktivieren und selektieren, anschließend das Geplante in eine sprachliche Form überführen, wobei Adressatenorientierung sowie treffende Text- und Formulierungsmuster zu beachten sind. Dieser Aspekt ist insbesondere für das Schreiben in der Fremdsprache von großer Relevanz, denn muttersprachliche Texte „im fremdsprachlichen Outfit“ (Hufeisen 2002: 20), deren Textgestaltungsmerkmale den Erwartungen der Zielkultur nicht entsprechen, können ihre Funktion nicht immer erfüllen, auch wenn sie auf sprachlicher Ebene korrekt sind. Bei der Überarbeitung müssen schließlich die Lernenden das bereits Geschriebene textuell adäquat verbessern, wobei auch die Struktur gegebenenfalls verändert werden kann. Das Reflektieren über bereits Geschriebenes und das Ordnen der Gedanken während des Schreibprozesses sind wichtige Handlungen, mit denen sich die schreibende Person zunehmend mehr Klarheit über das eigene Wissen verschafft und dieses neu strukturiert. Man vergleiche hierzu Bereiter (1980: 87): „writing probably always plays an epistemic function in that our knowledge gets modified in the process of being written down“.

Obwohl mit individueller Variation in der Anwendung von Schreibstrategien jeweils zu rechnen ist (vgl. Dengersch 2020: 400), verlaufen vor allem bei Schreibnoviz*innen Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse in der Fremdsprache mühsamer und langsamer als in der Muttersprache. Wegen ihres begrenzten Wissens in der Zielsprache stoßen Schreibende häufig auf das Problem der Diskrepanz zwischen dem, was sie sagen möchten und dem, was sie tatsächlich auszudrücken fähig sind. Folglich tendieren sie dazu, ihre Äußerungen in der Fremdsprache unter Anwendung von Übersetzungsmechanismen, Vereinfachungs- und Vermeidungsstrategien zu formulieren (vgl. Krings 1992; Krischer 2000) und sich hauptsächlich auf die grammatisch bezogene Mikroebene der Textausgestaltung zu konzentrieren. Dies betrifft auch die Phase der Überarbeitung, die meistens wort- und satzbezogen erfolgt, während die Adressatenperspektive häufig vernachlässigt wird. Auch die metakognitive Fähigkeit zur Reflexion und Evaluation eigener Schreibstrategien und Schreibprozesse wird im Hinblick auf die fremdsprachliche Textproduktion nicht immer aktiv und zielgerichtet eingesetzt.

Auf ihrem Weg hin zum adäquaten Schreiben in der Fremdsprache sollten die Lernenden unterschiedliche Hilfestellungen im Unterricht erhalten. Dazu können meines Erachtens verschiedene

¹ Das Sprachniveau der Lernenden war auf B2 nach dem GER, wie für Studierende des Deutschen am Anfang des Aufbaustudiengangs in *Lingue e Letterature moderne* gemäß Studienordnung vorgesehen ist (https://www2.unical.it/portale/portalmedia/2021-04/_Manifesto_Lingue_Letterature_Moderne_2021_2022.pdf, 03.01.2022). Dies war auch bei den Studierenden der Fall, deren Texte hier untersucht wurden, denn sie befanden sich im ersten Semester ihres Studiums.

etablierte Ansätze der Schreibdidaktik berücksichtigt werden, wobei insbesondere Modelllernen, Prozess- und Reflexionsorientierung miteinander verbunden werden. Die Relevanz des Lernens an Modellen bzw. des beobachtenden Lernens für den Erwerb von Schreibkompetenz wird von Feilke (2011: 14) unterstrichen:

Man lernt das Schreiben nicht nur durch ein „learning-by-doing“, sondern durch gemeinsames Lesen, Sprechen über Texte und ihre Qualitäten sowie durch die Beobachtung guter SchreiberInnen (eben auch der Lehrer, die Schreiben vorführen und inszenieren können) und durch das Sprechen über das Schreiben.

Es geht also um ein Reflektieren über Texte und Sprache in Texten sowie über das Schreiben, wobei dieses nicht nur durch das eigene Schreiben, sondern auch durch Teilhabe an sozialen Praktiken der Textproduktion gefördert wird (vgl. Feilke 2017: 170). Texte und Schreibpraktiken dienen folglich als Modelle, woraus die Lernenden Kriterien für Textualität abstrahieren und für die Beurteilung eigener Texte berücksichtigen können. Das Sprechen über Texte und über das Schreiben – eigens und von Anderen – regt metatextuelles, metasprachliches und metakognitives Wissen an und ermöglicht auch, eigene Handlungen besser zu begründen und zu reflektieren. Gegenstand des Unterrichts sollten folglich nicht nur die Endprodukte, sondern auch die Zwischenprodukte und Schreibprozesse der Lernenden sein. Um dies zu begünstigen, sollte auch eine ausdrückliche Prozess- und Reflexionsorientierung erfolgen, indem der Schreibprozess in den einzelnen, wenig komplexen Teilprozessen des Planens, Formulierens und Überarbeitens zerlegt wird und dabei insbesondere Entwurfsfassungen als schreibdidaktische Instrumente eingesetzt werden (vgl. Depner 2021). Diese sind als Intertexte zu begreifen, d.h. als Kette von aufeinander aufbauenden Texten, die durch Überarbeitungshandlungen rekursiv textuell weiterentwickelt werden (vgl. ebd.: 151). Entwurfsfassungen stellen somit dynamische Lernformen im Unterricht dar (vgl. Pohl / Steinhoff 2010), die hinsichtlich des Schreibziels Schritt für Schritt verbessert werden können. Während des Schreibprozesses sollten schließlich Möglichkeiten zur Reflexion über Schreibstrategien und Schreibprozesse (vgl. Becker-Mrotzek / Schindler 2007; Heine 2020) sowie zur Interaktion unter den Lernenden (vgl. das Modell der *Aufgaben mit Profil* von Bachmann / Becker-Mrotzek 2010) durchgehend gefördert werden.

3. Der Einsatz von Vergleichskorpora an der Schnittstelle zwischen Modelllernen und Prozessorientierung

Korpora eröffnen vielfältige Zugänge für die Sprachbeschreibung und die Sprachdidaktik. Sie sind eine Quelle für authentische Beispiele von Sprachgebrauch bezüglich textsortenspezifischer Merkmale und Ausdrucksmittel und können im Hinblick auf die Umsetzung des datengesteuerten Lernens (vgl. Flinz 2021a: 38) eingesetzt werden. Durch das systematische Arbeiten mit authentischen Textexemplaren können die Lernenden Sprache und Formulierungen direkt aus dem Kontext bzw. aus den rekurrenten Merkmalen des Kontextes erschließen, wodurch induktive Lernstrategien gefördert werden (vgl. Flinz 2020: 142). Sie können ein Textsortenwissen bezüglich der Erwartungen an gewisse Textprodukte durch die Sensibilisierung für deren Typik auf den verschiedenen Ebenen der Textausgestaltung aufbauen. Durch mehrsprachige Korpora können sie außerdem ihr Welt- und Sachwissen über bestimmte Bereiche vertiefen und eine kritische Einstellung dank der Darlegung verschiedener Perspektiven zu einem Thema in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen entwickeln (vgl. Hornung 2009). Zudem kann die Aufmerksamkeit auf typische Ausdrücke zur stilistisch angemessenen Textausgestaltung in der Zielsprache gelenkt werden, die zum Beispiel den Gebrauch gewisser Kollokationen (vgl. Flinz 2020) oder Kohäsionsmittel im Bereich der Rekurrenz betreffen (vgl. Nardi 2012).

Im fremdsprachlichen Schreibunterricht ermöglichen Korpora zum einen das zur Verfügung Stellen von Textmodellen, an denen die Lernenden arbeiten und die sie dann bei der eigenen Textproduktion imitieren können. Außerdem – da die Textexemplare bei Vergleichskorpora auch jeweils themenbezogen sind – wiederholen sich häufig die darin besprochenen Inhalte und die verwendeten Ausdrücke, was eine höhere Einprägbarkeit und kognitive Verankerung des für die Textproduktion erforderlichen themen- und sprachbezogenen Wissens begünstigt. Zum anderen können beim Schreibprozess – insbesondere bei der Revisionsarbeit – eigene Texte aufgrund der Analyse von Vergleichskorpora auf sprachsystemischer, inhaltlicher und pragmatischer Ebene zielgerichteter verbessert werden. Dadurch wird auch das Bewusstsein über eigene Entscheidungen und Strategien beim Schreiben verstärkt.

4. Die Textsorte Rezension aus linguistischer und didaktischer Sicht

Als komplexe Muster sprachlicher Kommunikation lassen sich in der Textlinguistik Textsorten als Verbindung von spezifischen, pragmatischen und sprachsystematischen Faktoren beschreiben, die – im Rahmen einer Top-down-Perspektive – von der Kommunikationssituation und der Textfunktion über die jeweilige Textstruktur bis hin zu den textsortenspezifischen sprachlichen Merkmalen reichen (vgl. Brinker 2005; Fandrych / Thurmair 2011). Durch die Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (vgl. Koch / Oesterreicher 1985) wird die traditionelle, dichotomische Auffassung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit überwunden und dabei auch den Textsortenvarianten Rechnung getragen, die durch neue elektronische Medien entstehen. Daneben findet auch die funktionale Bündelung von Textsorten als ein offenes System mit Übergangsphänomenen zwischen verschiedenen Kombinationsvarianten Berücksichtigung. Dementsprechend lassen sich Rezensionen zu den meinungsbetonten Texten zählen (vgl. Lüger 1995: 65ff.), die sich durch eine vorherrschende bewertende Funktion kennzeichnen (vgl. Fandrych / Thurmair 2011). Sie nehmen inhaltlich auf andere, vorher hergestellte Gegenstände – meistens Bücher oder Filme – Bezug, worüber ein Urteil gefällt und begründet wird. Rezensionen können von Wissenschaftler*innen, Fachjournalist*innen bzw. Laien verfasst werden, wenden sich an interessierte Adressat*innen aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen und können medial auf einem publizistischen Organ sowohl im Internet – auf Webseiten von Zeitschriften, Zeitungen und Blogs – als auch in gedruckten Texten erscheinen (vgl. Foschi Albert 2009: 149-187). Sie sind also auf einer Skala zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit graduellen Abstufungen angesiedelt. Die Textstruktur von Rezensionen weist meistens einen relativ wiederkehrenden Aufbau auf, wobei zunächst in einem Rahmentext² Informationen zum rezensierten Werk vermittelt werden. Darauf folgt ein Kerntext mit einer Einleitung, einem Hauptteil – der die Zusammenfassung des Inhalts und die eigene Bewertung enthält – und einer abschließenden Gesamtevaluation. Auf der Ebene der Sprachmittelkonfiguration werden in der textlinguistischen Forschung vor allem wertende Substantive, adjektivische Attribute und Prädikativkonstruktionen sowie Phraseologismen und syntaktische Variation erwähnt (vgl. Lenk 2006: 256, 359). Auf transphrastischer Ebene treten meistens kontextuelle Synonyme und Pro-Formen als Verflechtungselemente sowie verschiedenen Konnektoren auf, die zur Entwicklung der eigenen Argumentation dienen, darunter die doppelte Konstruktion *zwar + aber*, adversative und konsekutive Konjunktionen und Konjunkionaladverbien (vgl. ebd.: 357). Die sprachliche Gestaltung von Rezensionen wird jedoch durch verschiedene Faktoren beeinflusst, die den Individualstil des Rezensenten, den Rezensionsgegenstand, den zur Verfügung stehenden Platz und den Charakter des

² Unter Rahmentext wird bei Rezensionen – in Anlehnung an Foschi Albert (2009: 155) – das was um den Kerntext – d.h. um den Hauptteil – steht, nämlich Angaben zum rezensierten Buch, Name des Rezensenten, Titel und eventuelle Untertitel und Bilder.

Publikationsorgans betreffen. Deswegen sollten Textsorten immer auf empirischer Basis und in funktionaler Hinsicht mit Bezug auf den Einsatz ihrer jeweiligen typischen sprachlichen Mittel analysiert und auch didaktisiert werden (vgl. Fandrych / Thurmair 2011).

Dem Schreiben von Rezensionen wird tatsächlich ein hohes didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben (vgl. Buffagni 2012; Kuri 2019), weil dadurch das argumentative Schreiben und das kritische Denken gefördert werden können. Die Lernenden sollen Auskünfte über den Inhalt eines Buchs oder eines Films geben und eine überzeugende Gesamtbewertung darüber formulieren und argumentativ begründen können. Dies erfordert wiederum die kompetente Erschließung und Interpretation des jeweiligen Werks und die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien literarischer Texte bzw. Filme (Sachkompetenz), die Übernahme der Adressatenperspektive einschließlich einer virtuellen Dialogizität durch Mittel des kontroversen, konzessiven und hypothetischen Argumentierens (vgl. Feilke 2010: 216) und die Berücksichtigung textsortenspezifischer Merkmale, darunter passende Formulierungen aus der Zielsprache (Diskurskompetenz). Es handelt sich dabei um komplexe Fähigkeiten im Bereich des argumentativen Schreibens, die erst über einen längeren Zeitraum hinweg erworben werden, didaktisch jedoch gezielt unterstützt werden können (vgl. De Bernardi / Antolini 1996; Augst et al. 2007; Feilke 2010). Dementsprechend erfolgt im nächsten Abschnitt zunächst eine textlinguistische Analyse einer besonderen Variante von Rezensionen – nämlich Bilderbuchrezensionen – und zwar aufgrund eines selbst erstellten Vergleichskorpus aus deutschsprachigen Rezensionen zum Bilderbuch *Der Grüffelo*, die online veröffentlicht wurden. Daran anschließend wird im letzten Teil des Beitrags aufgezeigt, wie die Ergebnisse der Analyse des Vergleichskorpus zu schreibdidaktischen Zwecken im Unterricht eingesetzt werden können.

5. Textlinguistische Analyse mithilfe eines Vergleichskorpus aus Kinderbuchrezensionen zu dem *Grüffelo*

Das Bilderbuch *Der Grüffelo* – geschrieben von der Engländerin Julia Donaldson und illustriert von dem deutschstämmigen Axel Scheffler – erschien in englischer Sprache im Jahr 1999 und wurde 2002 ins Deutsche übersetzt. Die Geschichte handelt von einer kleinen aber mutigen Maus, die durch eine List der Gefahr, von ihren Feinden gefressen zu werden, mühelos entgeht. Bei einem Spaziergang im Wald trifft sie einen Fuchs, eine Eule und eine Schlange und erzählt ihnen von dem furchtbaren und hungrigen Grüffelo, einem selbst erfundenen Monster, zu dessen Lieblingsspeisen Fuchsspieß, Eule mit Zuckerguss und Schlangensuppe gehören würden. Die drei Raubtiere flüchten sofort erschrocken in ihre Verstecke. Doch dann trifft die Maus tatsächlich auf den Grüffelo, der wahrhaftig so fürchterlich und gefräßig aussieht, wie es sich die Maus in ihrer lebhaften Fantasie vorgestellt hatte. Sie verjagt jedoch auch den Grüffelo, indem sie bei einem gemeinsamen Spaziergang im Wald die Angst der anderen Tiere beim Anblick des Grüffelos als Angst vor sich selbst ausgibt. Das anscheinend nicht sehr scharfsinnige Monster glaubt, dass die kleine Maus sehr gefährlich ist, flüchtet und lässt sie in Ruhe eine wohl verdiente Nuss verspeisen.

Dieses Bilderbuch behandelt das für Kinder wichtige und omniprésente Thema des Umgangs mit der Angst und der Angstbewältigung. Es zeigt, dass Monster manchmal nicht so böse sind, wie wir erwarten und dass sich im Leben nicht immer die Stärksten durchsetzen. Außerdem enthält das Buch vielfältige Elemente, die Kinder und auch Erwachsene ansprechen: Humor, witzige Charaktere, detailreiche Zeichnungen, eine einprägsame Sprache mit Reimen und Wiederholungen und eine spannende narrative Struktur. Seit seinem Erscheinen ist dieses Kinderbuch sehr erfolgreich und wurde in mehrere Sprachen übersetzt.

Die meisten Bilderbuchrezensionen zum *Grüffelo* im Internet sind von Schreiber*innen verfasst, die Kinderbücher-Enthusiast*innen sind und teilweise im journalistischen Bereich tätig sind.

Sie führen oft eigene Blogs bzw. Webseiten zum Thema, kennen sich damit gut aus und können deshalb als Expert*innen gelten, wobei verschiedenen Grade der Expertise auf einem Kontinuum je nach quantitativen und qualitativen Merkmalen des vorhandenen Wissens dabei anzunehmen sind. Durch eine Suche im Internet wurden insgesamt 13 deutschsprachige Online-Rezensionen zum Gruffelo gesammelt, die aus Blogs und Webseiten zum Thema stammen bzw. aus Rubriken in Online-Zeitschriften und insgesamt ein Korpus aus 6312 Wörter bilden. Dabei erfolgte eine Überprüfung der jeweiligen Webseiten und Veröffentlichungsorgane bezüglich Impressums, der Kontaktdaten und weiterführender Informationen zu den Inhaber*innen der Webseiten und zu den Autor*innen der Rezensionen. Dadurch konnte auch die Qualität der Rezensionstexte sichergestellt werden. Die Texte sind unterschiedlich lang und umfassen von einer halben bis zwei Seiten. Die relativ beschränkte Größe des Korpus erscheint zum verfolgten didaktischen Zweck jedoch als angemessen, denn es handelt sich um Vergleichstexte, die von den Lernenden im Hinblick auf wiederkehrende thematische, strukturelle und sprachliche Aspekte untersucht werden sollten. Im Folgenden werden zunächst die Links zu den einzelnen durchnummerierten Texten einschließlich der jeweiligen Wortanzahl abgebildet und anschließend die relevantesten Ergebnisse der Textanalyse aufgeführt:

Webseite	Wortanzahl ³
https://buchhexe.com/buch/der-gruffelo (R1)	284
https://kinderundjugendmedien.de/index.php/bilderbuchkritiken/994-donaldson-julia-scheffler-axel-der-grueffelo (R2)	544
https://www.borromaeusverein.de/medienprofile/rezensionen/9783407792303-der-grueffelo/ (R3)	119
https://geschichtenwolke.de/2016/07/18/der-grueffelo-ein-beliebter-kinderbuchklassiker/ (R4)	760
https://www.xn--gute-kinderbcher-uzb.de/ab-4-jahren/der-gruffelo/ (R5)	270
https://leonsloewenhoehle.blogspot.com/2019/06/rezension-im-wald-des-gruffelo.html (R6)	399
http://kinderbuecher-blog.de/der-grueffelo/ (R7)	969
https://www.buecher.de/shop/jugendbuecher/der-grueffelo/scheffler-axel-donaldson-julia/products_products/detail/prod_id/10326223/ (R8)	438
https://www.leser-welt.de/index.php?option=com_content&view=article&id=3437:der-grueffelo-julia-donaldson-axel-scheffler&catid=72:ab-4-jahre (R9)	477
https://lesebengel.de/der-grueffelo-als-vorlesebuch/ (R10)	768
https://www.kinderbuchlesen.de/der-grueffelo/ (R11)	522
https://schnuppismama.wordpress.com/2013/11/08/schnuppis-buchempfehlungen-grueffelo/ (R12)	266
https://www.isar-mami.de/der-grueffelo-kinderbuch-theater-axel-scheffler-julia-donaldson-im-test/ (R13)	496

Tabelle 1
Korpusbeschreibung

Die gesammelten Rezensionen weisen ein relativ unterschiedliches Layout auf, in dem jeweils eine Überschrift am Textanfang vorhanden ist. Diese enthält den Titel des Bilderbuchs gefolgt eventuell von dem Namen der Autorin, in einigen Fällen findet sich direkt im Anschluss auch eine Wertung (*Der Gruffelo – Ein beliebter Kinderbuchklassiker*). Neben häufigen Abbildungen des Gruffelos sind teilweise Untertitel in den Texten vorhanden. Diese beziehen sich auf die verschiedenen

³ Die Wortanzahl wurde durch die Zählfunktion im Programm MS-Word ermittelt.

metasprachlichen Bezeichnungen für die unterschiedlichen Textteile der Rezension, wie *Zusammenfassung, persönliche Bewertung, Geschichte und Meinung, Inhalt, Kritik, Fazit*.

Die meisten Texte zeichnen sich durch das Vorhandensein einer Einleitung aus, in der das Bilderbuch eingeführt und durch einen kurzen Hinweis auf die Geschichte und auf seinen Erfolg Interesse dafür geweckt wird. Der Kerntext besteht aus der Zusammenfassung des Inhalts und aus der kritischen Bewertung des Buches, die meistens positiv ausfällt und wobei auf Aspekte wie Charakterisierung der Hauptfiguren, Sprache, Bilder, narrative Struktur und Botschaft eingegangen wird. Am Ende befindet sich ein abschließender Absatz, in dem eine zusammenfassende, prägnante Gesamtbewertung des Buches erfolgt. Teilweise enthält der Schlussteil auch eine explizite Buchempfehlung, Hinweise auf Einsatzmöglichkeiten sowie narrative, biographische Einschübe zur eigenen Erfahrung mit der Geschichte in der Familie. Es folgen einige Beispiele dazu:

- (1) Dieses Bilderbuch ist nicht nur im familiären Bereich einsetzbar, sondern eignet sich auch sehr gut für die Arbeit mit Kindern in pädagogischen Institutionen wie dem Kindergarten oder der Grundschule (R2), „Der Grüffelo“ ist ein Buch, welches oft vorgelesen werden muss und das bei den Kindern häufig nachwirkt. So habe ich schon bei dem Geräusch eines Flugzeugs Kinder rufen hören, dass der Grüffelo komme oder Bücherwürmchen hat vor ein paar Jahren beim weihnachtlichen Sauerbraten von „Grüffelofleisch“ gesprochen (R4), Ich erzähle sehr gerne selbst Geschichten und mag es sehr, wenn ein Buch so tolle bunte und detailreiche Bilder hat. Das hilft mir schön ausschweifend zu werden und kann so wunderbar meiner Fantasie freien Lauf lassen (R6).

Auf sprachlicher Ebene ist eine themenspezifische Lexik festzustellen, die vom Gegenstand des Buches abhängt. Dazu gehört der häufige Gebrauch von Phraseologismen, Lexemen aus mehreren Wörtern, die zusammen eine Gesamtbedeutung tragen (vgl. Lewandowski 1994: 814). Diese werden vor allem bei der Darlegung des Inhalts verwendet und tragen zur Bildhaftigkeit der Handlungen der Hauptcharaktere sowie zum Ausdruck ihrer Emotionen bei:

- (2) die Maus lacht sich ins Fäustchen (R1, R6, R11), die Maus verbreitet Angst und Schrecken (R2), der Fuchs sucht das Weite (R10), die Tiere nehmen Reißaus (R4, R10), die Feinde machen sich der Maus aus dem Staub (R9), der Grüffelo wird an der Nase herumgeführt (R4, R8).

Daneben finden sich viele wertende Substantive und Adjektive. Sie dienen nicht nur der Bewertung des Buches, sondern auch der Charakterisierung der Hauptfiguren:

- (3) die kluge Maus (R5), das angsteinflößende Erscheinungsbild des Grüffelos (R2), Das bereits 1999 erschienene Kinderbuch „Der Grüffelo“ von der britischen Schriftstellerin Julia Donaldson hat mittlerweile Kultstatus (R11), Das liegt vor allem auch an den anregenden und detailreichen Bildern von Illustrator Axel Scheffler (R11).

Auf syntaktischer Ebene kommen Fragesätze vor allem in einleitenden, lesemotivierenden Passagen vor und dienen zur Simulierung eines fiktiven Dialogs mit den Adressat*innen:

- (4) Wer kennt ihn nicht, den Grüffelo? (R4), Warum aber ist dieses Buch dann unter Eltern und offenbar auch unter Kindern weltweit so beliebt? (R7), Was können Kinder nun aus dieser Geschichte lernen? (R10), Ein Monster mit scharfen Zähnen, giftigen Warzen und glühenden Augen, das ein Star unter Kinderbuchhelden ist? (R11).

Ausrufesätze sind ebenfalls häufig vorhanden und werden zum Ausdruck gewisser spannungserzeugender Handlungen bei der Erzählung der Geschichte sowie zur Bewertung und Empfehlung des Buchs eingesetzt:

- (5) Doch dann trifft die Maus tatsächlich auf den Grüffelo, der wahrhaftig so fürchterlich aussieht! (R2), Ein schöner Spaß für die Maus – zumindest bis sie auf einmal dem Grüffelo leibhaftig gegenüber steht! (R5), Eine wunderbare Geschichte über eine mutige und vor allem schlaue Maus, herrlich illustriert von Axel Scheffler. „Der Grüffelo“ wird Kindern gefallen! (R9).

Die eigene Position wird teilweise durch Verben in der ersten Person beziehungsweise durch das Verb *gefallen* und das Personalpronomen der ersten Person im Dativ sprachlich explizit markiert:

- (6) Ich kann dieses Buch empfehlen (R10), Mir persönlich gefallen die Reime in diesem Buch besonders gut (R4), Das besondere Bilderbuch kann ich mir gut als Trostbuch für all jene denken, die mangelnde Größe und Kraft durch Grips ausgleichen müssen (R8).

Auf satzübergreifender Ebene werden im Bereich der Konnektoren vor allem Textgliederungssignale verwendet, wie *zunächst*, *dann*, *schließlich* oder adversative Konnektoren wie *aber*, *hingegen*, *dahingegen*, die widersprechende Aspekte markieren. Für Einräumungen ist die doppelte Kombination *zwar – aber* oder auch *natürlich – aber* charakteristisch. Dadurch werden Kontra-argumente zunächst thematisiert und gleich danach widerlegt:

- (7) Nun lesen sich diese im englischen Original zwar wesentlich runder, als in der sicher mühsam erarbeiteten deutschen Übersetzung, aber dennoch sind Reime für Kinder normalerweise Inbegriff fröhlicher Spiele und lustiger Geschichten (R7), Und natürlich hat diese Figur eine Menge mit den "Wilden Kerlen" zu tun. Aber der Grüffelo ist doch auch ganz anders (R8).

Im Bereich der Rekurrenz der Hauptreferenten finden sich vor allem kontextuelle Synonyme wie: *das Grüffeltier* (R6), *das Monster* (R7, R10), *das Phantasiemonster* (R3), *der Nager* (R10), *die Tiere*, *die Fressfeinde* (R1, R7).

Nur in wenigen Rezensionen tauchen gewisse Ausdrücke auf, die den mündlichen Duktus widerspiegeln⁴. Dazu gehören beispielsweise Einräumungen durch sprachliche Mittel wie *Okay – aber*, die eher untypisch für die schriftliche Sprache sind und der Gebrauch von *ganz* und *wirklich* als Intensitätspartikel vor Adjektiven und Adverbien⁵:

- (8) Okay, die Maus instrumentalisiert nun die Angst von Eule, Fuchs und Schlange, um dem Grüffelo stark gegenüber treten zu können – aber erneut: Ist diese Kehrtwende in der Geschichte nicht ein bisschen too much für Vierjährige? (R7), die Geschichte dahinten hat einen ganz feinen Humor (R12); Ein wirklich süßes Kinderbuch, das man immer wieder auspacken kann (R13).

Schließlich finden sich in vielen Textexemplaren direkte Zitate aus dem Buch, die sich auf die Beschreibung des Grüffelos und auf den narrativen Höhepunkt der Geschichte beziehen:

⁴ Dazu werden die Lernenden im Unterricht auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass die Texte je nach Webseite und Schreibstil der Rezensent*innen variieren und sich teilweise im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit befinden können. Dies soll dann beim Schreiben eigener Rezensionen gemäß der Schreibaufgabe und des damit verbundenen Schreibkontexts und -ziels jeweils abgewogen werden.

⁵ Vgl. dazu die Untersuchung von Flinz (2021b: 283ff.).

- (9) „Er hat schreckliche Hauer und schreckliche Klauen und schreckliche Zähne, um Tiere zu kau-en“ (R5), „Mein Lieblingsschmaus ist Butterbrot mit kleiner Maus!“ (R5), „Wie dumm von dem Fuchs! Er fürchtet sich so. Dabei gibt’s ihn doch gar nicht, den Grüffelo!“ (R10).

6. Das Bilderbuch *Der Grüffelo* im universitären fremdsprachlichen Schreibunterricht

Bilderbücher sind eine typische Gattung der Kinder- und Jugendliteratur. Durch ihre häufige Mehrfachadressierung und künstlerischen Illustrationstechniken richten sie sich jedoch auch an Erwachsene. Sie beruhen auf einer synergetischen Beziehung zwischen Verbaltext und Bild, wobei ihre Interaktionsformen sehr unterschiedlich ausfallen können und folglich vielschichtige Bedeutungsdimensionen eröffnen (vgl. O’Sullivan / Rösler 2013: 105). Im Fremdsprachenunterricht können Bilderbücher je nach Können und Bedürfnissen der Lernenden auf verschiedenen Ebenen bearbeitet und zur Förderung nicht nur im sprachlichen, sondern auch im literaturästhetischen und interkulturellen Bereich eingesetzt werden⁶.

Im Rahmen meiner Lehrveranstaltung *Lingua e Traduzione – Lingua tedesca* im ersten Jahr des Aufbaustudiengangs in *Lingue e Letterature moderne* werden durch den Einsatz des Bilderbuchs *Der Grüffelo* verschiedene Lernziele im Hinblick auf Schreibkompetenz verfolgt, wobei sowohl die Produktion von Rezensionen als auch das akademische Schreiben und das Übersetzen eingeübt werden. Dabei befassen sich die Lernenden zunächst mit dem Bilderbuch, indem Aspekte wie Thema, narrative Struktur, Sprache und Bilder thematisiert werden und die Merkmale von Bilderbüchern als literarische Gattung eruiert werden. Dann wird das Schreiben von Rezensionen zum Bilderbuch eingeübt. Schließlich wird auf die Übersetzung des Buchs fokussiert, indem die Studierenden Besonderheiten und Herausforderungen in diesem Bereich diskutieren und davon ausgehend eine eigene *Tesina* schreiben. Darin werden dieses Bilderbuch bzw. andere Bilderbücher und bestehende Übersetzungen dazu untersucht bzw. die Lernenden machen eigene Übersetzungsvorschläge und kommentieren dabei ihre Strategien. Dieses Kinderbuch weist also ein vielfältiges didaktisches Potential auf, das sich beim fremdsprachlichen Schreiben in vielerlei Hinsicht als motivierend erweisen kann. Auf das Schreiben von Rezensionen zum Bilderbuch in der Fremdsprache Deutsch mithilfe des untersuchten Vergleichskorpus wird im folgenden Kapitel eingegangen.

7. Schreibförderung von Bilderbuchrezensionen mithilfe des Vergleichskorpus: Didaktisierung und Textbeispiele

Die Produktion von Bilderbuchrezensionen zum *Grüffelo* in der Fremdsprache Deutsch wurde im Unterricht in einen handlungsorientierten Kontext eingebettet, indem sich die Lernenden vorstellen sollten, für einen Kinderbuchkatalog eine Rezension zum Bilderbuch zu schreiben. Nachdem sie in kleinen Gruppen das Buch gelesen und darüber diskutiert hatten, schrieben sie spontan – jede/r für sich – eine Rezension am eigenen Laptop, wobei sie auch zweisprachige Wörterbücher als Hilfe benutzen durften. Anschließend erfolgte die gemeinsame Analyse von Texten aus dem Vergleichskorpus, wobei diese keine präskriptive, sondern nur eine orientierende Rolle spielen sollte. Nachdem Layout und Textstruktur besprochen wurden, wurde die Aufmerksamkeit vor allem auf Aspekte

⁶ Viele Studierende werden später als Fremdsprachenlehrende im italienischen Sekundarbereich I und II tätig. Auch in dieser Hinsicht kann sich die Arbeit mit Bilderbüchern im Fremdsprachenunterricht als didaktisch geeignet und ansprechend erweisen.

gelegt, die im Hinblick auf die Textproduktion als relevant erschienen: Gebrauch sprachlicher Mittel zur Charakterisierung der Hauptfiguren und zur Bewertung des Bilderbuchs bezüglich der verschiedenen besprochenen Aspekte, Phraseologismen, Formen der Rekurrenz. Diese wurden von den Studierenden dann wie im folgenden Beispiel tabellarisch zusammengeführt:

die Maus	der Grüffelo
<ul style="list-style-type: none"> - klein, klug, schlau, frech, mutig - der Nager, das cleverste Wesen 	<ul style="list-style-type: none"> - gruselig, furchterregend, gefährlich, schrecklich, angsteinflößend, furchtbar - Monster, das „gefährlichste Wesen“, die Schreckensgestalt, das Phantasiewesen
Phraseologismen	Ausdrücke mit Bezug auf Illustrationen, Sprache und Botschaft
<ul style="list-style-type: none"> - Angst und Schrecken verbreiten - eins [etwas] im Sinn haben - das Weite suchen - Die Oberhand behalten - Die Geschichte tut ihr Übriges - sich ins Fäustchen/ins Pfötchen lachen - Reißaus nehmen - an der Nase herum führen - in die Flucht schlagen 	<ul style="list-style-type: none"> - Illustrationen: ausdrucksstark, detailreich, anregend, ansprechend, kräftig, bunt, atemberaubend - Reime: einprägsam, eingängig, liebevoll - Botschaft: lehrreich, vielfältig, die Buchgestaltung vermittelt den Kindern altersgerecht wichtige Werte und Normen, maßgeblich für die Persönlichkeitsentwicklung

Tabelle 2
Beispiel einer linguistischen Korpusanalyse der Lernenden.

Darauf basierend, überarbeiteten die Lernenden die eigene Rezension, indem sie Sprache, Inhalt und Aufbau kritisch evaluierten. Um den eigenen Revisionsprozess bewusster zu machen, hielten die Schreibenden ihre Entscheidungen schriftlich fest. Dies erfolgte in der Form eines spontan verfassten Kommentars zu den eigenen Überarbeitungshandlungen, der im Anschluss an die korpusbasierte Textanalyse geschrieben wurde. Zum Schluss wurden mittels Peerfeedback-Diskussionen die Lernertexte im Hinblick auf gelungene bzw. weniger gelungene Aspekte der Textausgestaltung gemeinsam diskutiert. Dazu werden im Folgenden zwei Beispiele authentischer Lernertexte aufgeführt. Neben der Erst- und Zweitfassung des Textes, in denen Änderungen im Fettdruck hervorgehoben sind, werden auch die Kommentare der Schreibenden zum Revisionsprozess abgebildet⁷:

⁷ Die Kommentare wurden von den Autorinnen auf Italienisch verfasst und von mir hier ins Deutsche übersetzt.

Erstfassung Textbeispiel 1	Zweitfassung Textbeispiel 1	Kommentar zur Textrevision
<p>“Der Grüffelo” ist ein Bilderbuch für Kinder, geboren aus der Zusammenarbeit zwischen Axel Scheffler und Julia Donaldson. Es ist die Geschichte einer Maus, die im Wald spaziert und die einen Fuchs, eine Eule und eine Schlange trifft. Alle drei Tiere wollen die Maus essen, und so laden sie in ihren Höhlen ein: der Fuchs zu Mittag, die Eule zum Tee und die Schlange zu einem Schlange-Mäuse-Fest. Aber die Maus versteht die Täuschung und beschließt, sie mit gleicher Münze heimzuzahlen, und sagt ihnen, dass sie beim Grüffelo sein muss. Die drei Tiere fürchten sich, aber sie wissen nicht, dass der Grüffelo eine Erfindung der Maus ist. An einem Punkt, während die Maus im Wald spaziert, sieht sie den Grüffelo vor ihr; der Grüffelo will die Maus essen und sie, um sich selbst zu retten, sagt dem Grüffelo, dass alle Tiere im Wald Angst vor ihr haben. Auf diese Weise, täuscht sie auch den Grüffelo.</p> <p>Diese Geschichte sieht wie die Märchen von Esopo und Fedro aus, wo es Tiere, die wie die Menschen sprechen, und die immer mit einem Moral beenden. Hier gibt es kein Moral, aber man kann eins finden, wenn man über die Geschichte überlegt. Und das Moral ist: die kleine Maus, die von den anderen vier Tieren unterschätzt wird, schafft es, den schlaunen Fuchs, die weise Eule, die fiese Schlange und den eitleren Grüffelo zu täuschen und zu erschrecken. So, zum Schluss, denke ich, diese Geschichte ist erzieherisch: sie lehrt, in seinem Möglichkeiten zu glauben.</p>	<p>“Der Grüffelo” ist ein Bilderbuch für Kinder, geboren aus der Zusammenarbeit zwischen Axel Scheffler und Julia Donaldson. Es ist die Geschichte einer kleiner aber klugen Maus, die im Wald spaziert und die einen Fuchs, eine Eule und eine Schlange trifft. Alle drei Tiere wollen die Maus fressen, und so laden sie in ihren Höhlen ein: der Fuchs zu Mittag, die Eule zum Tee und die Schlange zu einem Schlange-Mäuse-Fest. Aber die Maus durchschaut ihre Absicht und beschließt, sie mit gleicher Münze heimzuzahlen: sie sagt ihnen, dass sie beim Grüffelo sein muss. Sie beschreibt dieses schreckliche Monster und schlägt die drei Tiere in die Flucht. Die Fressfeinde der Maus fürchten sich, aber sie wissen nicht, dass der Grüffelo eine Erfindung der Maus war. An einem Punkt, während die Maus im Wald spaziert, sieht sie plötzlich den Grüffelo vor ihr: er sieht so fürchterlich aus, dass der Maus die Sprache verschlägt. Auch der Grüffelo will die Maus fressen und sie, um sich selbst zu retten sagt dem Grüffelo, dass alle Tiere im Wald Angst vor ihr haben. Auf diese Weise, führt sie auch den Grüffelo an der Nase herum. Diese Geschichte sieht wie die Märchen von Esopo und Fedro aus, wo es Tiere gibt, die wie die Menschen sprechen, und die immer mit einem Moral beenden. Hier gibt es kein Moral, aber man kann eins finden, wenn man über die Geschichte überlegt. Und das Moral ist: die kleine Maus, die von den anderen vier Tieren unterschätzt wird, schafft es, den schlaunen Fuchs, die weise Eule, die fiese Schlangen und den</p>	<p>Il lavoro di analisi svolto sui testi mi ha aiutato a migliorare notevolmente la mia recensione, in quanto ho potuto usufruire di alcune espressioni idiomatiche, come “in die Flucht schlagen” o “an der Nase herumführen” che prima non conoscevo, ma che soprattutto ho trovato utili per rendere meglio ciò che il topo ha fatto. Altrettanto utili sono state delle espressioni che ho estrapolato dalla sezione “Botschaft” dei testi sul Grüffelo, che ho utilizzato per illustrare quello che secondo me era l’insegnamento della storia. Infine, ho selezionato aggettivi come “furchterregend” e “klug”, e li ho utilizzati per arricchire la descrizione dei personaggi⁸.</p>

⁸ Übersetzung: Die Textanalyse hat mir geholfen, meine Rezension erheblich zu verbessern, da ich einige Phraseologismen wie „in die Flucht schlagen“ oder „an der Nase herumführen“ verwenden konnte, die ich vorher nicht kannte. Ich fand sie nützlich, um die Handlungen der Maus besser wiederzugeben. Ebenso nützlich waren für mich Ausdrücke, die ich mit Bezug auf die Textteile zur Botschaft aus den Grüffelo-Materialien entnommen habe, um die Lehre der Geschichte zu verdeutlichen. Schließlich setze ich Adjektive wie „furchterregend“ und „klug“ ein, um die Beschreibung der Figuren zu bereichern.“

	<p>furchterregenden Grüffelo zu täuschen und zu erschrecken. So, zum Schluss, denke ich, diese Geschichte ist lehrreich: sie lehrt, dass man durch Mut, Unerschrockenheit, Klugheit und Vertrauen in sich selbst viele schwierige Lebenslagen entgegengetreten kann.</p>	
--	---	--

Tabelle 3
Lernertexte: Textbeispiel 1

Erstfassung Textbeispiel 2	Zweitfassung Textbeispiel 2	Kommentar zur Textrevision
<p>Das Bilderbuch “der Grüffelo”, geschrieben von Julia Donaldson und illustriert von Axel Scheffler, wurde im Jahr 1999 veröffentlicht. Das Buch war so erfolgreich, dass es in 26 Sprachen übersetzt wurde. Die Geschichte erzählt von den Abenteuern einer kleinen Maus, die im Wald spazieren geht. Auf ihrem Weg trifft sie verschiedene Tiere des Waldes (einen Fuchs, eine Eule und eine Schlange), die sie fressen würden. Die clevere Maus erschreckt ihre Raubtier, indem sie ihnen von einer Begegnung mit einem schrecklichen Wesen, der Grüffelo, erzählt.</p> <p>Als die hilflose Maus vor dem Grüffelo steht, entdeckt sie, dass dieses phantastische Monster ein Lebewesen ist. Doch die kluge Maus schafft es, ihre Angst in List zu verwandeln und beweist dem Grüffelo, dass sie das gefürchtetste Tier im Wald ist und sie ist in der Lage, den Grüffelo zu verschrecken.</p> <p>Dieser kleine aber gerissene Protagonist hat, zusammen mit seinen Feinden und der furchterregenden Gestalt des Grüffelo, die Herzen von Kindern und Eltern erobert. Die Geschichte der kleinen Maus bringt unseren Kindern bei, dass Intelligenz und Gerissenheit mächtiger als Stärke und Wildheit sind. Sowohl die Beschreibungen als auch die Illustrationen sind voller</p>	<p>Das Bilderbuch “der Grüffelo”, geschrieben von Julia Donaldson und illustriert von Axel Scheffler, wurde im Jahr 1999 veröffentlicht. Das Buch war so erfolgreich, dass es in 26 Sprachen übersetzt wurde. Die Geschichte erzählt von den Abenteuern einer kleinen Maus, die im Wald spazieren geht. Auf ihrem Weg trifft sie verschiedene Tiere des Waldes (einen Fuchs, eine Eule und eine Schlange), die sie fressen würden. Die clevere Maus erschreckt ihre Raubtiere, indem sie ihnen von einer Begegnung mit dem furchtbaren und hungrigen Grüffelo erzählt.</p> <p>Als die hilflose Maus vor dem Grüffelo steht, entdeckt sie, dass dieses phantastische Monster ein Lebewesen ist. Doch die kluge Maus schafft es, ihre Angst in List zu verwandeln und beweist dem Grüffelo, dass sie das gefürchtetste Tier des Waldes ist und sie schlägt diese Schreckensgestalt in die Flucht. Dieser kleine aber gerissene Protagonist hat, zusammen mit seinen Feinden und der furchterregenden Gestalt des Grüffelo, die Herzen von Kindern und Eltern erobert. Die Geschichte der kleinen, aber mutigen Maus bringt unseren Kindern bei, dass Intelligenz und Gerissenheit mächtiger als Stärke und Wildheit sind. Sowohl die Beschreibungen als auch die Illustrationen sind detailreich</p>	<p>Le espressioni e le frasi in grassetto sono le modifiche e le parti aggiunte in seguito alla lettura del materiale e all’analisi dei testi. Quest’ultima mi ha permesso di evitare alcune ripetizioni presenti nella prima versione, ad esempio ho sostituito “einem schrecklichen Wesen, der Grüffelo” con “dem furchtbaren und hungrigen Grüffelo”, o ancora “den Grüffelo” con “diese Schreckensgestalt”; ho aggiunto “aber mutigen” all’espressione “der kleinen Maus”</p> <p>Ho sostituito poi “voller Details” con “detailreich”, “im Wald” con “des Waldes”, “spielerisch” con “einprägsam”, “sendet aus” con “enthält” e “wichtiger” con “zentraler”.</p> <p>Inoltre ho sostituito l’espressione “sie ist in der Lage, den Grüffelo zu verschrecken” con “sie schlägt diese Schreckensgestalt in die Flucht”.</p> <p>Ho infine aggiunto una parte riguardante il film ispirato al libro. Ho trovato e corretto anche alcuni errori grammaticali</p>

<p>Details und die Geschichte, die aus Reimen und Wiederholungen besteht, nimmt die Form eines lustigen und spielerischen Kinderreims über.</p> <p>Dieses Buch sendet eine wichtige Botschaft aus: man kann durch Intellekt, Mut und Klugheit schwierige Situationen überwinden.</p> <p>Das ist ein wichtiger Aspekt, der trägt zur Entwicklung den Kindern bei. Sie können vor kleinen Maus lernen, dass es wichtig ist, die Angst zu meistern und an sich selbst zu glauben.</p>	<p>und die Geschichte, die aus Reimen und Wiederholungen besteht, nimmt die Form eines lustigen und einprägsamen Kinderreims über.</p> <p>Dieses Buch enthält eine wichtige Botschaft: man kann durch Intellekt, Mut und Klugheit schwierige Situationen überwinden.</p> <p>Das ist ein zentraler Aspekt, der trägt zur Entwicklung den Kindern bei. Sie können vor kleinen Maus lernen, dass es wichtig ist, die Angst zu meistern und an sich selbst zu glauben.</p> <p>2009 wurde ein Trickfilm nach dem Bilderbuch produziert und zwei Jahre später wurde er für einen Oscar als Bester animierter Kurzfilm nominiert.</p> <p>Der Film ist dem Buch sowohl grafisch als auch textlich sehr ähnlich.</p>	<p>(“Raubtiere” invece di “Raubtier”)⁹ .</p>
---	--	---

Tabelle 4
Lernertexte: Textbeispiel 2

Beide Texte enthalten in der Erstversion jeweils die Zusammenfassung der Geschichte und die Bewertung des Bilderbuchs, wobei im ersten Text nur auf den Aspekt der Botschaft eingegangen wird, im zweiten Beispiel auch Sprache und Illustrationen erwähnt werden. Der Schreibstil ist unpersönlich und das Register eher schriftlich ausgerichtet, was womöglich u.a. durch die Schreibaufgabe beeinflusst wurde¹⁰. Es fehlen sprachliche Mittel der Einräumung im Rahmen konzessiver Argumentation, vermutlich, weil das Urteil über das Bilderbuch in beiden Fällen sehr positiv ausfällt und das Thema der Rezension als nicht sehr kontrovers begriffen wurde¹¹. Beim Revisionsprozess erweitern die Schreibenden teilweise den Schlussteil ihres Textes durch zusätzliche Informationen bzw. durch Ergänzungen im abschließenden Satz. Sie übernehmen jedoch vor allem treffendere Formulierungen aus den untersuchten Texten, die thema- und textsortenbezogener sind. Diese beziehen sich meistens auf Adjektive, Phraseologismen und synonymische Ausdrücke für die Hauptreferenten. Die Texte in der Zweitversion erweisen sich also nur teilweise grammatikalisch korrekter, vielmehr wirken sie

⁹ Übersetzung: Die fettgedruckten Ausdrücke betreffen Änderungen und Ergänzungen, die nach der Lektüre des Materials und nach der Textanalyse vorgenommen wurden. Die Analyse ermöglichte es mir, einige Wiederholungen in der ersten Fassung zu vermeiden. z. B. ersetzte ich „einem schrecklichen Wesen, der Grüffelo“ durch „dem furchtbaren und hungrigen Grüffelo“ oder „den Grüffelo“ durch „diese Schreckensgestalt“; ich fügte „aber mutigen“ zu „der kleinen Maus“ hinzu. Ich habe dann „voller Details“ durch „detailreich“, „im Wald“ durch „des Waldes“, „spielerisch“ mit „einprägsam“, „sendet aus“ mit „enthält“ und „wichtiger“ durch „zentraler“ ersetzt. Außerdem habe ich den Ausdruck „sie ist in der Lage, den Grüffelo zu verschrecken“ durch „sie schlägt diese Schreckensgestalt in die Flucht“ ersetzt. Schließlich habe ich einen Teil über den Film hinzugefügt, der durch das Buch inspiriert wurde. Ich habe auch einige grammatische Fehler gefunden und korrigiert („Raubtiere“ statt „Raubtier“).

¹⁰ Italienische Deutschlehrende aus dem universitären Bereich scheinen sich jedoch im Allgemeinen eher am schriftlichen Register beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zu orientieren, so dass die Frequenz von Elementen konzeptioneller Mündlichkeit in ihren Texten als relativ niedrig erscheint. Dies mag auch mit dem höheren Grad am reflektierten Handeln zusammenhängen, das Schriftlichkeit und insbesondere Schreiben in einer Fremdsprache erfordert (vgl. dazu Foschi Albert 2014).

¹¹ Auch im Vergleichskorpus sind bis auf eine einzige Ausnahme alle Rezensionen sehr positiv.

stilistisch angemessener. Die Art des Nutzens von Vergleichskorpora scheint also überwiegend die lexikalische Dimension der Textausgestaltung zu betreffen und erweist sich als besonders nützlich vor allem bei jenen Lernenden, die eine relativ hohe Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch besitzen und deren Texte schon in der Erstversion relativ gut verfasst sind. Schwächere Schreibende scheinen hingegen davon weniger zu profitieren, indem sie lediglich einige wenige Änderungen übernehmen, ohne den eigenen Text jedoch allgemein tatsächlich zu verbessern. In diesem Fall könnte man möglicherweise zusätzliche Hilfestellungen in Betracht ziehen, wie beispielsweise eine checklist geleitete Textrevison, die die Aufmerksamkeit der Schreibenden auf die unterschiedlichen Aspekte der Textausgestaltung richtet.

8. Abschließende Bemerkungen

Wie im vorliegenden Beitrag erläutert, ist die vorgeschlagene Methode des Arbeitens mit Vergleichskorpora eine Möglichkeit, Lernenden die Typik von Textsorten auf den verschiedenen Ebenen der Textausgestaltung deutlich vor Augen zu führen, wodurch auch eine Entlastung des fremdsprachlichen Schreibprozesses erfolgen kann. Vergleichskorpora enthalten thema- und textsortenbezogenes Wissen, das im Hinblick auf die eigene Textproduktion aktiviert werden kann und sich unter anderem beim Revisionsprozess als besonders fruchtbar erweisen kann. Erfahrungen im universitären Unterricht mit fortgeschrittenen italienischsprachigen Lernenden beim Schreiben von Bilderbuchrezensionen in der Fremdsprache Deutsch zeigen, wie dadurch ein Schreiben an Modellen und ein höheres Text- und Schreibbewusstsein gefördert werden können: Die Lernenden finden in den Vergleichskorpora Anhaltspunkte für die eigene Textrevison, die somit bewusster und vor allem auf lexikalischer Ebene textsortenbezogener wird. Daneben wirken solche Schreibaufgaben motivierend, indem sie darüber hinaus vielfältige Einsatzmöglichkeiten in allen Bildungsebenen anbieten und dadurch erlauben, eine Brücke zwischen traditionellem isoliertem und innovativem diskursbezogenem Schreiben zu schlagen.

Literatur und Ressourcen

Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191-210. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (03.01.2022)

Baurmann, Jürgen / Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Behrens, Ulrike / Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen, 75-103.

Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. 5), 7-26.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum Associates, 73-93.

Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- Buffagni, Claudia (2012): Schreibförderung am Beispiel der Textsorte Filmrezension Vorüberlegungen zu einem integrativen Unterrichtsmodell. In: Buffagni, Claudia / Birk, Andrea (Hrsg.): *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Band 3. Münster et al.: Waxmann, 245-274.
- Dalmas, Martine / Foschi Albert, Marina / Neuland, Eva (Hrsg.) (2013): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008*. Lovenno di Menaggio (CO): Villa Vigoni Editore.
- De Bernardi, Bianca / Antolini, Emanuela (1996): Testo argomentativo e processi cognitivi. In: *Annali dell'Istituto di Psicologia*. Verona: Università di Verona, 137-159.
- Dengscherz, Sabine (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 397-422. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1023/1020> (03.01.2022).
- Depner, Günther (2021): Intertexte: Instrumente zur Ausbildung argumentationspraktischer Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch. In: Reitbrecht, Sandra (Hrsg.): *Schreiben in Kontexten*. (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 11). Berlin: Erich Schmidt Verlag, 147-162.
- Donaldson, Julia (Text) / Scheffler, Axel (Bild) (2002): *Der Gruffelo*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg Verlag.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris / Gloning, Thomas / Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (03.01.2022)
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: *leseforum.ch* 1, 1-17.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 153-171.
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Flinz, Carolina (2020): Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht. In: Hepp, Marianne / Salzmann, Katharina (Hrsg.): *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik: Theorie und Praxis*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, 133-151.
- Flinz, Carolina (2021a): Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 1, 1-43.
- Flinz, Carolina (2021b): Attributive Funktion und weitere Funktionen von ganz. Vorschläge für die DaF-Vermittlung polyfunktionaler Wörter anhand von Korpora. In: Fandrych, Christian / Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne / Thurmair, Maria (Hrsg.): *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik* (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 13). Berlin: Eric Schmidt Verlag, 275-301.
- Foschi Albert, Marina (2009): *Il profilo stilistico del testo. Guida al confronto intertestuale e interculturale (tedesco italiano)*. Pisa: Plus Pisa University Press.
- Foschi Albert, Marina (2014): Informale Wissenschaftssprache: eine kontrastive (deutsch-italienische) Untersuchung der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel argumentativer Texte des akademischen DaF-Bereichs. In: Fandrych, Christian / Meißner, Cordula / Slavcheva, Adriana (Hrsg.):

Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg: Synchron, 207-224

Furger, Julienne / Schneider, Hansjakob (2011): Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment. In: *leseforum.ch* 11: 2, 1-13.

Gandin, Stefania (2009): Linguistica dei corpora e traduzione: criteri di compilazione e implicazioni di ricerca dei corpora paralleli. In: *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere* 5, 133-152.

Hayes, John R. / Flower, Linda (1980): Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg Lee, W. / Steinberg, Ewin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum Associates, 3-30.

Heine, Carmen (2020): Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbstreflexion. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 373-395.

Hornung, Antonie (2009): Vergleichstexte. Was sie sind, und warum sie für den Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind. In: Metry, Alain / Steiner, Edmund / Ritz, Toni (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 211-222.

Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studienverlag.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.

Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS Verlag, 47-77.

Krischer, Barbara (2000): Schlüsselkompetenz Schreiben. Überlegungen zum Textproduktionsprozess in Mutter- und Fremdsprache und Erläuterung von Übungsverfahren zur Förderung der Schreibfertigkeit in der L2. In: *Zielsprache Deutsch* 2-3, 11-19.

Kuri, Sonja (2019): *Die Rezension. Entwicklung, Bestimmung, Geltung*. Udine: Forum.

Lemnitzer, Lothar / Zinsmeister, Heike (2006): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Lenk, Hartmut E. H. (2006): *Praktische Textsortenlehre*. 4., erneut erweiterte und aktualisierte Auflage. Helsinki: Universitätsverlag.

Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. 6. Auflage, unveränderter Nachdruck der 5., überarbeiteten Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Lüger, Heinz-H. (1995): *Pressesprache*. Tübingen: Niemeyer.

Nardi, Antonella (2012): Zur Übertragung kulturspezifischer Referenzdrücke im Übersetzungsunterricht Deutsch-Italienisch. Ergebnisse einer Fallstudie. In: Zybatow, Lew / Petrova, Alena / Ustaszewski, Michael (Hrsg.): *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und der Didaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 253-260.

O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. (Stauffenburg Einführungen Band 23). Tübingen: Stauffenburg.

Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (2010) (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (03.01.2022).

Reitbrecht, Sandra / Dawidowicz, Marta / Flotzinger-Aigner, Silvia / Schatzl, Brigitte (2019): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. In: *German as a Foreign Language* 2, 85-109.

Biografische Notiz: Daniela Sorrentino ist seit 2016 Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft an der Università della Calabria. Sie hat an der Universität Pisa im Bereich des Deutschen als Fremdsprache promoviert (2005-2008) und war als DAAD-Forschungsstipendiatin in Gießen (2010). Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Schreibforschung und der Schreibdidaktik an der Schnittstelle zwischen Schule und Universität, in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Textlinguistik.

Kontaktanschrift:
Prof. Dr. Daniela Sorrentino
Università della Calabria
Via Pietro Bucci
87063, Arcavacata (CS)
Italien
daniela.sorrentino@unical.it

