

Vom Seminar zur Praxis: Korpusgestützt lehren lernen

Patrick Grommes

Institut für Germanistik
Fachbereich Sprache, Literatur und Medien I
Fakultät für Geisteswissenschaften
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 6, Postfach #15
D-20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: patrick.grommes@uni-hamburg.de
<https://ror.org/00g30e956>

Anastasiia Stulen

Institut für Germanistik
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 6, Postfach #15
D-20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: anastasiia.stulen@uni-hamburg.de
ORCID iD: 0009-0009-8594-5727
<https://ror.org/00g30e956>

Abstract. Die Umsetzung des Konzepts des datengestützten Lernens (DDL) im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in einer praxisorientierten Weise erfordert sowohl die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich in Korpuslinguistik weiterzubilden, als auch die Motivation der Lernenden zur Teilnahme, da beide Gruppen diesem Ansatz oft skeptisch gegenüberstehen. Dieser Artikel skizziert drei Phasen der Korpusidentifizierung und -implementierung in DaF und stützt sich auf zwei Seminare an der Universität Hamburg, die sich mit der Entwicklung korpusbasierter Lehransätze für DaF-Lernende im Ausland befassten. Die Ergebnisse der Seminare werden zusammen mit Erkenntnissen aus der Literatur zum DDL im DaF herangezogen, um Kriterien für die Reflexion über einen korpusbasierten DaF-Kurs zu formulieren. Anhand einer Lerneinheit zu den kausalen

Submitted: 22/11/2025. Accepted: 03/12/2025

Copyright © 2025 Patrick Grommes, Anastasiia Stulen. Published by Vilnius University Press

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Konnektoren *denn*, *weil* und *da*, die während des zweiten Seminars an der Universität Hamburg entwickelt und an der Universität Vilnius getestet wurde, wird eine konkrete Unterrichtssituation analysiert und diskutiert. Die Auswertung der Lerneinheit zeigt, dass die Entwicklung eines korpusbasierten Sprachunterrichts einen schrittweisen und systematischen Prozess erfordert. Kontinuierliche Fortbildung und berufliche Weiterentwicklung sind unerlässlich, um Lehrkräfte besser auf diese Methoden vorzubereiten und ihre Akzeptanz in der Praxis zu verbessern.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache (DaF), *data-driven learning*, Korpuslinguistik, DaF-Lehre, DWDS, KWIC

From seminar to practice: Learning to teach using corpus-based methods

Abstract. Implementing the idea of data-driven learning (DDL) in German as a foreign language (DaF) in a way that works in practice requires both teachers' willingness to engage in further training in corpus linguistics and students' motivation to participate, as both groups often express skepticism toward this approach. This article outlines three phases of corpus identification and implementation in DaF and draws on two seminars at the University of Hamburg that focused on developing corpus-based teaching approaches for DaF students abroad. Findings from the seminars, together with insights from the literature on DDL in DaF, are used to formulate criteria for reflecting on a corpus-based DaF course. Using a learning unit on the causal connectors *denn* 'because', *weil* 'because', and *da* 'because', which was developed during the second seminar at the University of Hamburg and tested at the Vilnius University, a specific teaching situation is analysed and discussed. The evaluation of the learning unit shows that the development of corpus-based language teaching requires a gradual and systematic process. Continuous training and professional development are essential to better prepare teachers for these methods and to enhance their acceptance in practice.

Keywords: German as a foreign language, data-driven learning, corpus linguistics, teaching German as a foreign language, DWDS, KWIC

1 Einleitung

Wer sich mit *data-driven learning* (DDL) oder dem Einsatz von Korpora in der Fremdsprachenlehre in einem weiteren Sinne befasst, wird nicht überrascht sein, wie Studierende, aber auch Fremdsprachenlehrende, reagieren, wenn ihnen angekündigt wird, dass genau das von ihnen erwartet wird. „Die Arbeit mit Korpora ist komplex und intransparent“ und „ich gebe dem jetzt noch eine letzte Chance“. Das waren Reaktionen auf die Vorstellung des Seminarplans im Sommersemester 2022 im Seminar zu „Konnektivität:

Korpusanalysen aus dem DaF/DaZ-Erwerb“ an der Universität Hamburg. Bei einem Workshop im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen dem Institut für Germanistik der Universität Hamburg und dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie der Universität Vilnius (vgl. hierzu Zinsmeister, Sökefeld & Volungevičienė 2025) äußerten litauische Lehrende für „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) bei einer Diskussion dieses Seminarkonzepts im Herbst 2022 ebenfalls Skepsis. Korpusdaten seien gerade für Studierende auf Anfängerniveau verwirrend und Lehrende seien auf die Arbeit mit Korpora nicht vorbereitet bzw. deren Nutzung sei wenig intuitiv.

Ausgehend von dieser Diskussion wurde im Rahmen des Workshops in Vilnius beschlossen, eine Neuauflage des Seminars im Sommersemester 2023 an der Universität Hamburg zu versuchen, an der sich Lehrende aus Vilnius beteiligen und die möglichst in eine Praxiserprobung der im Seminar erarbeiteten Konzepte und Verfahren in Vilnius münden sollte. Somit befanden sich alle Beteiligten in einer vielschichtigen Lehr-Lern-Konstellation. Am Seminar in Hamburg haben Studierende der germanistischen Linguistik, der Allgemeinen Sprachwissenschaft und verschiedener Lehramtsstudiengänge, die alle einen Studienschwerpunkt in der Vermittlung von DaF und DaZ¹ hatten, teilgenommen. Außerdem waren DaF-Lehrende aus Vilnius ebenfalls in der Rolle von Studierenden beteiligt. Bei der Erprobung eines korpusgestützten Lehrkonzepts in Vilnius wechselte dann eine Studierende des Studienschwerpunkts DaF in Hamburg aus dieser Rolle und agierte in Vilnius als Lehrende. Die Studierenden in Vilnius wiederum lernten Deutsch als Fremdsprache in ihrem Studium, dessen Schwerpunkt nicht notwendigerweise in der Germanistik lag. Die Mehrzahl dieser Studierenden belegte keine germanistischen Studiengänge.

In diesem Beitrag soll das Vorgehen im Seminar in Vilnius im Vergleich zum Hamburger Seminar sowie im Lichte der Diskussion um den Einbezug korpuslinguistischer Methoden und Ressourcen in die Fremdsprachenvermittlung reflektiert werden. Dazu wird zunächst ein kurzer Überblick über die entsprechende Forschung gegeben, bevor die fraglichen Seminare eingehender vorgestellt werden. Dabei werden wir in groben Zügen das Vorgehen und die Ergebnisse der im Seminar entstandenen Unterrichtsvorschläge darstellen und dann detaillierter auf die Konzeption und Durchführung einer korpusgestützten Unterrichtseinheit eingehen, die von der Zweitautorin dieses Beitrags entwickelt wurde. Erkenntnisse zu Potentialen und Beschränkungen des korpusgestützten Lehrens und Lernens, die in diesem Prozess gewonnen wurden, schließen unseren Beitrag ab.

¹ DaZ: Deutsch als Zweitsprache.

2 Zum Einsatz von Korpora in Deutsch als Fremdsprache

Seit dem Beginn der 2000er Jahre lassen sich unseres Erachtens drei Phasen der Auseinandersetzung mit Korpora in DaF ausmachen. Während die erste Phase sich recht klar von der zweiten und dritten abgrenzen lässt, gibt es zwischen den letzten zwei Phasen Überschneidungen. In den folgenden Abschnitten versuchen wir, diese Phasen zu charakterisieren.

2.1 Korpora in DaF in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts: Potentiale und Perspektiven

Als Kristallisationspunkt für Beiträge aus der ersten Phase dürfte die inzwischen in der dritten Auflage vorliegende Einführung in die Korpuslinguistik von Lemnitzer und Zinsmeister (2006; 2015) gelten. Damit war die zuvor meist im englischsprachigen Raum geführte Diskussion über die Forschungs- und Vermittlungsoptionen, die Korpora eröffnen, im deutschsprachigen Raum angekommen. Außerdem wurden hier auch erste DaF-didaktische Zugänge diskutiert (Lemnitzer & Zinsmeister 2015, 190–192).

Fandrych und Tschirner (2007) zeigen dann recht detailliert mögliche Verbindungslinien zwischen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und korpuslinguistischen Fragestellungen. Im Ausblick ihres programmatischen Beitrags heben sie hervor, „dass ein korpuslinguistisches Grundwissen elementarer Bestandteil der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache sein sollte“ (Fandrych & Tschirner 2007, 203). Lüdeling und Walter (2009) stellen übersichtlich den damaligen Stand der Möglichkeiten des Korpus-einsatzes in der DaF-Vermittlung dar, oft ausgehend von Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum. Sie zeigen die folgenden Hauptlinien auf, wobei sie zwischen einem qualitativen und einem quantitativen Vorgehen unterscheiden. Bei Ersterem nutzen die Lehrenden wie die Lernenden Korpusdaten, um sich anhand dieser Daten mit authentischem Sprachgebrauch auseinanderzusetzen. Somit können Lehrende insbesondere bei der Materialgestaltung entlastet werden, während Lernende u. a. für Variation in der Sprache sensibilisiert werden können (Lüdeling & Walter 2009, 4–9). Quantitative Verfahren können dagegen helfen, die Relevanz sprachlicher Ausdrücke bzw. Strukturen zu prüfen und ggf. daran angepasste Vermittlungsschwerpunkte zu setzen. Ferner kann überprüft werden, inwieweit vorhandene Lehrmaterialien den realen Sprachgebrauch reflektieren. Es wird allerdings auch betont, dass insbesondere Lernende mit grundlegenden korpuslinguistischen Methoden vertraut gemacht werden müssen, bevor sie in der Lage sind, sich eigenständig mit quantitativen Zugängen zu befassen (Lüdeling & Walter 2009, 9–13).

2.2 Korpora in DaF in der zweiten Dekade: Zwischen Desillusionierung und Machbarkeitstest

Die zweite Phase der Auseinandersetzung mit Korpora in der DaF-Vermittlung bestätigt die Aussagen der ersten Phase weitgehend. Die zweite Phase ist unseres Erachtens ab der späten Mitte der 2010er Jahre anzusetzen. In gewisser Weise wird hier schon auf die erste Phase zurückgeblickt und zumeist konstatiert, dass die hohen Erwartungen insbesondere an die Nutzung von Korpora in der Sprachvermittlung nicht eingelöst wurden. Nolting und Radtke (2019, 110) stellen bspw. fest, dass „[...] bisher [...] die Bedeutsamkeit der Arbeit mit Korpora im Deutschunterricht allenfalls in einigen theoretischen Betrachtungen ansatzweise herausgestellt worden [ist]“. Die Auswirkungen zeigen sich über diese zweite Phase hinaus. So merkt Link (2025) noch an, dass Korpora und DDL kaum im DaF-Kontext zum Tragen kommen. Sie macht das zum Teil an den in unserer Einleitung zitierten Aspekten fest. Zudem werden mangelnde Ausbildung der Lehrenden bezüglich Korpusmethoden und Ressourcenknappheit ins Feld geführt (Link 2025, 139). Diese Punkte werden in Krekeler (2021) sehr deutlich, einem Text, der als Scharnier zwischen den hier postulierten Phasen zwei und drei verstanden werden kann. Krekeler zeichnet minutiös alle Schritte nach, die gegangen werden müssen, um erfolgreich in einem DDL-Szenario zu arbeiten. Er stellt nachvollziehbar dar, dass DDL den erhofften didaktischen Mehrwert bringt, wenn eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sind. Dazu gehört *corpus literacy* auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden. Bei Letzteren kommt hinzu, dass eine Verunsicherung durch Vielfältigkeit und Unschärfen in authentischen Daten wohl frühestens ab dem B2-Niveau toleriert wird bzw. nicht ungebührlich mit dem Lernprozess interferiert (Krekeler 2021, 190–191).

Vor diesem Hintergrund verwundert es etwas, dass Bedarfe und Bedürfnisse der Korpusnutzenden eher selten untersucht werden. Dies wurde schon von Fandrych et al. (2016) festgestellt und wird noch in Farroni (2024, 96) gefordert. Erstere sehen eine kleine Zahl von Studien aus den frühen 2000er Jahren, die die Nutzenden schriftsprachlicher Korpora im Blick haben, und wenden sich selbst Nutzenden deutschsprachiger Korpora der gesprochenen Sprache zu, die bis dahin noch nicht untersucht wurden. Dabei springen einige Ergebnisse besonders ins Auge. Bspw. gibt es eine recht große Bandbreite an Nutzendentypen, bei denen gerade die eher nicht technisch oder computerlinguistisch Interessierten den größten Anteil ausmachen (Fandrych et al. 2016, 282). Zudem stellen sie fest, dass die Nutzenden nur sehr eingeschränkt willens oder in der Lage sind, sich mit den Anforderungen verschiedener Plattformen bspw. hinsichtlich der Abfragesprachen auseinanderzusetzen, wobei zugleich hohe Erwartungen an die Nutzerfreundlichkeit der Plattformen gestellt werden. Eine plattformübergreifende Dacharchitektur wird dabei als Lösungsansatz gesehen, auch wenn einige grundsätzlich unvereinbare Nutzungsansprüche und -szenarien nebeneinander bestehen bleiben dürften (Fandrych et al. 2016, 286).

Diese Befunde beziehen sich zwar auf die Nutzung von Korpora gesprochener Sprache, dürften aber mit großer Wahrscheinlichkeit auf andere Korpora übertragbar sein.

2.3 Korpora in DaF in der dritten Dekade: Praxisreife und Konsolidierung

Es ist insgesamt wenig überraschend, dass die gleichen Bedenken weiterhin bestehen. Sie werden auch in Studien der dritten, aktuellen Phase der Beschäftigung mit Korpora in DaF, die wir ab etwa 2021 beginnen lassen würden, vorgebracht. Ein wichtiger Kritikpunkt ist, dass vor jeder Korpusnutzung in DaF (noch) eine Einarbeitung in korpuslinguistische Methoden, und sei es auf noch so grundlegender Ebene, notwendig ist. In diese Richtung deuten Befunde, die Florou (2025) berichtet. Sie geht u. a. der Frage nach, wie man Einstellungen angehender Fremdsprachenlehrender zum Einsatz von Korpora im Unterricht zum Positiven verändern kann. Die Teilnehmenden in ihrer Studie sollten mittels *AntConc* (Anthony 2018) eigene kleine Korpora einrichten und daran anschließend Aufgaben für Englisch- bzw. Italienisch-Lernende entwickeln. Der spannende Befund ist, dass die anfänglich deutlich ausgeprägte Skepsis gegenüber korpusgestütztem Arbeiten im Anschluss an die Intervention in ihr Gegenteil verkehrt wurde (Florou 2025, 20). Ein noch ungelöstes, eher DaF-spezifisches Problem dabei ist, dass nach wie vor viele und zudem aktuelle Einführungen in die Korpuslinguistik mit einem Schwerpunkt auf Fremdsprachenvermittlung nur auf Englisch vorliegen. Dies kritisiert auch Krekeler (2023) in seiner Sammelrezension entsprechender Titel.

Dennoch deutet sich in dieser dritten Phase eine Einlösung der Versprechen aus der ersten Phase an. Dies mag damit zusammenhängen, dass mit dem eJournal *KorDaF – Korpora Deutsch als Fremdsprache*² seit 2021 ein Rahmen für entsprechende Arbeiten geschaffen wurde. Das hat mindestens zwei Vorteile. Für Beiträge aus einem zugleich DaF- und korpusdidaktischen Umfeld gibt es nun eine klare Anlaufstelle und einen naheliegenden Publikationsort. Außerdem ist es nun für DaF-Lehrende bzw. diejenigen, die diese ausbilden, einfacher, sich einen Überblick über Methoden und Unterrichtsszenarien zu verschaffen. Dies hat sich auch als vorteilhaft für das zweite hier noch zu diskutierende Seminar erwiesen.

Als hilfreich für diesen Beitrag hat sich der Aufsatz von Krekeler (2021) erwiesen, in dem er den gesamten Zyklus der Entwicklung und Durchführung einer Unterrichtseinheit beschreibt und kritisch reflektiert. Die von ihm diskutierten Schritte sollen hier im weiteren Verlauf auf die an der Universität Hamburg durchgeführten Lehrveranstaltungen und die Praxiserprobung in Vilnius bezogen werden. Zusätzlich liegt mit Link (2025) eine Untersuchung vor, in der die Erfahrungen DaF-Lernender mit einer DDL-Lerneinheit an einer italienischen Universität berichtet werden. Da eine ähnliche Evaluation auch im

² *KorDaF – Korpora Deutsch als Fremdsprache*, abrufbar unter: www.kordaf.de.

Anschluss an die Erprobung in Vilnius stattgefunden hat, sollen schließlich diese Ergebnisse vergleichend diskutiert werden.

3 Kriterien für die Reflexion einer korpusdidaktischen DaF-Lehrveranstaltung

Krekeler (2021, 163) unterscheidet auf der Basis der im Fachdiskurs diskutierten didaktischen Aspekte drei Bereiche, denen er insgesamt neun Themen zuordnet. Die drei unterschiedenen Bereiche sind Planung, Unterricht und Didaktik. Zur Planung gehört einerseits die Frage, ob mit Korpusanalysen und -tools sinnvolle zusätzliche Daten für den Unterricht gewonnen werden können, und andererseits die Auswahl zum Unterricht passender und für DDL geeigneter Korpora. Im weiteren Verlauf seines Beitrags macht Krekeler daher sehr deutlich, dass immer die (sprach-)unterrichtlichen Ziele die Richtung vorgeben und im Auge behalten werden müssen. Die korpuslinguistischen Anteile sollten diesen förderlich sein (Krekeler 2021, 164–165).

Unter dem Stichwort „Unterricht“ erfasst er dann vier Themen, die typische korpuslinguistisch geprägte Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht spiegeln. Er listet die folgenden Punkte auf: „Sprachliche Muster thematisieren“, „Mit Konkordanzen lernen“, „Fehlerkorrekturen durchführen“ und „Korrektheit/Angemessenheit thematisieren“ (Krekeler 2021, 163). Die Fragen, die man sich hier zu stellen habe, sind u. a. die, ob die Auseinandersetzung bspw. mit sprachlichen Mustern oder Korrektheit und Angemessenheit im jeweiligen Unterricht zielführend ist oder ob nicht etwa der variationsreiche, in Korpora vorfindliche Sprachgebrauch überfordert. Analog ist bei Fehlerkorrekturen, die korpusunterstützt von Lernenden durchzuführen sind, zu fragen, wie weit Lernende ohne eine sprachwissenschaftliche Vorbildung diese sinnvoll bewältigen können. Genauso muss bei Konkordanzanalysen gefragt werden, was die Lernenden sich dadurch auf welche Weise aneignen sollen, und ob diese Aneignung wirklich stattfindet.

Schließlich macht Krekeler (2021, 163–164) noch drei didaktische Themen aus: „Zum Konzept des entdeckenden Lernens“, „Zur Rolle der Lehrperson“ und „Corpus Literacy vermitteln“. Die ersten beiden Themen verbindet er u. a. mit dem Begriff der Lernerautonomie. Diese wird einerseits mit dem Konzept des entdeckenden Lernens in Beziehung gesetzt, bei dem Krekeler aber bezweifelt, dass dieses als didaktische Grundlage allein tragfähig ist. Auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen anfangs steuernd eingreifen müssen. Dies dürfte nicht zuletzt mit der zu vermittelnden *corpus literacy* zusammenhängen. Zu dieser gehört es u. a. zu wissen, welche – dem Spracherwerb dienlichen – Informationen aus einem Korpus gewonnen und wie Funde interpretiert werden können. Gerade das kann aber bei den Lernenden in der Regel nicht vorausgesetzt werden.

Im insgesamt positiven Fazit zu seiner Unterrichtseinheit weist Krekeler explizit darauf hin, dass selbst bei den von ihm unterrichteten, eher fortgeschrittenen Lernenden mit vorbereiteten Abfrageergebnissen, die dann aber eigenständig interpretiert wurden, gearbeitet werden musste. Auf dieser Grundlage ließ sich dann aber das erhoffte stimulierende entdeckende Lernen realisieren (Krekeler 2021, 190–191). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse, die Link (2025) aus zwei korpuslinguistischen Seminaren mit italienischen Deutsch-Studierenden an einer italienischen Universität generieren konnte. Hier konnten die Lernenden im Anschluss an eine intensive (korpus-)linguistische Vorbereitung in Kleingruppen ein eigenes Projekt zu Frequenzen und Verwendungskonzepten von Neologismen durchführen. In der Auswertung zeigte sich, dass die Studierenden vor allem auf der methodischen Ebene und zu linguistischen Fragestellungen dazugelernt hatten. Dagegen schätzen sie den Mehrwert für den Spracherwerb eher gering ein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Niveaustufen zusammentrafen und Italienisch die Arbeitssprache war (Link 2025, 146).

Im Anschluss an Krekeler (2021) und Link (2025) sind unseres Erachtens nach diesem knappen Überblick die folgenden Kriterien von zentraler Bedeutung für das Gelingen korpusgestützten Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht:

Die Lernenden brauchen

- a) mindestens grundlegende korpuslinguistische Kenntnisse oder einen ihrem Kenntnisstand entsprechend aufbereiteten Zugang zu Korpusdaten,
- b) eine Aufgabenstellung, die sich erkennbar auf den eigentlichen Unterrichtsgegenstand bezieht, vor allem, wenn dieser nicht in erster Linie linguistischer Natur ist,
- c) Resultate aus den Aufgabenstellungen, die den Mehrwert korpuslinguistischer Methoden erkennen lassen.

Die Lehrenden brauchen fachliche und didaktische Kompetenzen, um die Lernenden an genau den genannten Punkten angemessen einschätzen und unterstützen zu können. Die entsprechende Ausbildung der Lehrenden sollte aus naheliegenden Gründen bspw. während eines DaF-Studiums oder auch – und das ist wohl noch eher ein Desideratum – im Rahmen von Fortbildungen geschehen.

4 Skizze zweier Seminare zum korpusgestützten Lehren und Lernen an der Universität Hamburg

Wie eine korpusdidaktische Ausbildung im Rahmen eines germanistischen Studiengangs in Deutschland gelingen kann und welche Fallstricke dabei lauern, soll nun anhand zweier Seminare des Erstautors skizziert werden. Die Zweitautorin nahm am zwei-

ten dieser Seminare teil und entwickelte daraus eine Lerneinheit für ein DaF-Tutorat an der Universität Vilnius, das im weiteren Verlauf des Beitrags noch näher beleuchtet wird.

Das erste Seminar zum Thema „Konnektivität: Korpusanalysen aus dem DaF/DaZ-Erwerb“ fand im Sommersemester 2022 an der Universität Hamburg statt. Das Seminar war für alle linguistischen und Lehramts-Masterstudiengänge des Instituts geöffnet und es gab eine optionale Übung zum Thema „Erstellung und Annotation von Sprachkorpora – Texte junger Schreibender linguistisch untersuchen“, die allerdings nur von sechs der am Seminar Teilnehmenden besucht wurde. Schon zu Beginn des Seminars zeigte sich, dass sowohl zum linguistischen Thema des Seminars – Konnektivität – als auch zur Korpuslinguistik sehr unterschiedliche und zum Teil sehr rudimentäre bzw. wie oben schon erwähnt eher negativ konnotierte Vorerfahrungen vorlagen. Daher wurde ungefähr das erste Drittel des Seminars auf die Auseinandersetzung mit dem Thema „Konnektivität“ verwendet. Dabei wurde im Anschluss an Rehbein, Hohenstein und Pietsch (2007) zunächst ein weiter Konnektivitätsbegriff zugrundegelegt, der nicht nur sprachliche Mittel wie Konjunktionen, sondern auch semantische Relationen und Bezüge zur Produktions- bzw. Rezeptionskonstellation berücksichtigt. Den Studierenden blieb freigestellt, ob sie in diesem Rahmen arbeiten oder sich auf Konnektoren nach der recht strikten Definition des Handbuchs der Konnektoren (HdK-1) (Pasch, Brauße, Breindl & Waßner 2003) fokussieren wollten. Für die Korpusuntersuchungen bot sich Letzteres an, da eindeutig war, nach welchen Ausdrücken im Korpus zu suchen sein würde, und so standen Konnektoren im Sinne des HdK im weiteren Seminarverlauf im Zentrum.

Als Datengrundlage diente ein Korpus aus ca. 180 Texten ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an Hamburger Schulen, die zu zwei ca. zwölf Monate auseinanderliegenden Messzeitpunkten erhoben wurden. In der seminarbegleitenden Übung wurden auf Basis dieses Korpus parallel erste Überlegungen zur Datenaufbereitung als Voraussetzung einer korpuslinguistischen Untersuchung angestellt. Die Analyse der Korpusdaten folgte bspw. Fragestellungen, die sich an Bachmann (2005) anschließen. Demzufolge markieren jüngere Schülerinnen und Schüler – hier des 8. Schuljahrs – Verknüpfungen im Text oft expliziter als solche aus dem 10. Schuljahr. Eine Überverwendung des Konnektors *da* illustriert der folgende Auszug aus einem Text eines Schülers aus dem 8. Schuljahr³. Weitere Beispiele und Befunde zu den Erwerbsfragen werden in Grommes (2024) diskutiert.

- (1) *Er hebt den Stift auf und wirft ihn mir ins Gesicht. **Da** war ich schon auf 180. **Da** hab ich mein Lineal genommen und zu ihm geworfen, aber ihn verfehlt. Er nimmt mein Lineal vom Boden und zerbricht es in 2 Teile. **Da** kamen meine Kollegen*

³ Orthographie und Interpunktion folgen dem handschriftlichen Original des Schülers.

*und sagten zu mir mit diesen Worten: „Oha Alpi, wenn ich du wäre hätte ich ihm richtig auf die Fresse gehauen. **Da** hab ich erst eine Weile überlegt. **Da** hab ich mich doch entschieden ihn zu schlagen.*

Ein weiteres Drittel des Seminars widmete sich korpuslinguistischen Grundlagen auf der Basis von Lemnitzer und Zinsmeister (2015) sowie Andresen und Zinsmeister (2019). Das Schlussdrittel galt den Projekten der Studierenden, von denen aber nur ein Teil korpuslinguistische Fragestellungen bearbeitete, während die Übrigen bspw. Lehrmaterialien in Bezug auf die Vermittlung von Konnektivität untersuchten. Hier zeigt sich unseres Erachtens recht eindeutig, dass der korpuslinguistische Anteil des Seminars von vielen Studierenden als nicht ausreichend dafür angesehen wurde, sich korpuslinguistische Methoden und Tools soweit anzueignen, dass eigenständig damit gearbeitet werden kann.

Dieser unbefriedigende Befund wurde auf einem Workshop im Rahmen der GIP der Universitäten Hamburg und Vilnius diskutiert, wobei deutlich wurde, dass auch erfahrene DaF-Lehrende sehr zurückhaltend auf korpusgestütztes Lehren reagieren. Dabei wurde ein Faktor unterstrichen, den auch die Hamburger Studierenden nannten: Viele Tools sind aus Sicht fachfremder Nutzenden nicht besonders anwenderfreundlich. Wobei im Seminar *AntConc* (Anthony 2018) verwendet wurde, das eher auf der positiven Seite steht, während etwa *Annis* (Krause & Zeldes 2016) eher verunsichert. Schließlich wurde vereinbart, im Sommer 2023 ein vergleichbares Seminar durchzuführen, an dem – via *Zoom* – Lehrende aus Vilnius teilnehmen sollten. In diesem Seminar sollte von vorneherein eine klare Anwendungsperspektive gegeben werden. Daher hieß es in der Seminarankündigung explizit, dass gefragt wird,

... wie die Erkenntnisse und Methoden der Korpuslinguistik für den Unterricht insbesondere von Deutsch als Fremdsprache zugänglich gemacht werden können. Dazu ist zunächst zu eruieren, was korpusbasiertes Arbeiten in der Sprachvermittlung überhaupt heißen kann, um dann zu überlegen, wie Sprachlehrende auf die Arbeit mit Korpora und dazugehörenden Tools vorbereitet werden können.

Im zweiten Seminar waren wieder im Prinzip alle Masterstudiengänge vertreten, allerdings mit zehn Studierenden nur halb so viele Teilnehmende wie im Jahr davor. In diesem Durchgang wurde nur ein knappes Viertel der Zeit auf das Thema „Konnektivität“ verwendet. Außerdem hatten ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden korpuslinguistische Kenntnisse aus früheren Seminaren. Daher konnte recht frühzeitig in Überlegungen zur Nutzung von Korpora in der Sprachvermittlung eingestiegen werden. Tabelle 1 skizziert den zeitlichen Ablauf sowie die institutionelle Anbindung und beteiligte Zielgruppen.

2022					
April	Mai	Juni	Juli	...	Oktober
Seminar: Konnektivität: Korpusdatenanalysen aus dem DaZ/ DaF-Erwerb (Universität Hamburg) (Teilnehmende: Studierende verschiedener Master-Studiengänge (Germanistische Linguistik, Allgemeine Sprachwissenschaft, Lehramt Deutsch) der Universität Hamburg)					Workshop „Korpuskompetenz und Korpusdidaktik“ (Universität Vilnius im Rahmen der GIP)
Übung: Erstellung und Annotation von Sprachkorpora – Texte junger Schreibender linguistisch untersuchen (Universität Hamburg)					darin: Vortrag „Almost best practice“ – aus dem Seminar Konnektivität
					anschl.: AG zur Korpusdidaktik und Planung eines Nachfolgeseminars
2023					
April	Mai	Juni	Juli	...	September
Seminar: Konnektivität: Korpusdatenanalysen aus dem DaZ/ DaF-Erwerb (Universität Hamburg, in Kooperation mit Vilnius im Rahmen der GIP) (Teilnehmende: Studierende verschiedener Master-Studiengänge (Germanistische Linguistik, Allgemeine Sprachwissenschaft, Lehramt Deutsch) der Universität Hamburg; außerdem: DaF-Lehrende der Universität Vilnius)					Tutorat Anastasiia Stulen an der Universität Vilnius im Rahmen der GIP
	virtuelle Hospitationen Hamburger Studierender in DaF-Kursen in Vilnius	Workshop „Korpusgestützte Fachphraseologie“ an der Universität Hamburg im Rahmen der GIP			darin: Erprobung der korpusgestützten Lerneinheit zu Konnektoren (Zielgruppe: DaF-Lernende)
		darin: Zwischenbericht aus dem Kooperationsseminar			

Tabelle 1. Zeitlicher Verlauf und Beteiligte der Seminare, Workshops und der Lerneinheit

Einblicke in die Entwicklung und zum Einsatz von korpusgestütztem Lehrmaterial im DaF-Unterricht boten insbesondere Beiträge aus dem eJournal *KorDaF* (Gredel 2021; Moroni 2021; Salzmann 2021; Meier-Vieracker 2022; Wiesmann 2022). Durch (hybride) Hospitationen in Seminaren in Vilnius sollte ein Zugang zur unmittelbaren

DaF-Vermittlung ermöglicht werden. Als Ergebnis des Seminars in Hamburg sollten die Studierenden eigene Vorschläge für korpusgestützte Lerneinheiten entwickeln, die perspektivisch im Rahmen der zuvor genannten GIP in Form von Praktika oder Tutoraten in Vilnius erprobt werden konnten.

Insgesamt wurden im Seminar an der Universität Hamburg im Sommer 2023 sieben Konzepte für Lerneinheiten erarbeitet. Diese werden in der folgenden Übersicht kurz skizziert. Die ersten drei Konzepte nutzen Korpora zur gesprochenen Wissenschaftssprache⁴ (GeWiss). Das vierte Konzept stützt sich auf das DWDS, im fünften wird auf das Vorgehen in Meier-Vieracker (2021) Bezug genommen und im sechsten auf Wiesmann (2022).

- 1) Schriftsprachliche Merkmale der gesprochenen Wissenschaftssprache ermitteln nach vorheriger Einführung in korpuslinguistische Arbeitsweisen und Werkzeuge.
- 2) Übungen zur Verwendung von *also* in Präsentationen von Deutsch als L1-Sprechenden auf der Basis von aus dem Korpus gewonnenen Materialien.
- 3) Übungen zum Hörverstehen mit Fokus auf *also* auf Basis authentischer Daten.
- 4) Arbeit mit dem DWDS-Wortprofil in einer Lerneinheit zu Präpositionen.
- 5) Themen- und interessensspezifische Erkundung der syntaktischen Merkmale von Konnektoren auf Basis eines Korpus zur Sprache in Fußballkommentaren.
- 6) Überprüfung automatischer Übersetzungen von Rechtstexten mit Hilfe des GeLeCo-Korpus.

Außerdem ist als siebtes Konzept die Lerneinheit „Verbstellung in Kausalsätzen mit *denn, weil, da*“ entstanden, die im Rahmen eines Tutorats in Vilnius im Herbst 2023 erprobt und durch die dortigen Studierenden evaluiert wurde. Das Projekt wurde zunächst im Rahmen einer Hausarbeit dokumentiert. Nun soll es in diesem Beitrag in den Abschnitten 5 und 6 vorgestellt und diskutiert werden.

5 Lerneinheit zur Verbstellung in Kausalsätzen mit *denn, weil, da*

Die Lerneinheit zur Verbstellung in Kausalsätzen wurde für den Bachelorkurs „Wirtschaftsdeutsch“ an der Universität Vilnius konzipiert. Die Zielgruppe bestand aus 14 mehrsprachigen Studierenden des dritten, fünften und siebten Fachsemesters. Sie hatten unterschiedliche Sprachniveaus zwischen A2+ und B2+ und befanden sich in verschiedenen Studiengängen. Die Mehrzahl studierte Deutsche Philologie als Hauptfach, die anderen hatten Deutsche Sprache und Kultur als Nebenfach oder lernten Deutsch als eine zweite Fremdsprache in der Fachpädagogik (Englisch/Litauisch und Deutsch).

⁴ GeWiss – Gesprochene Wissenschaftssprache, abrufbar unter: gewiss.uni-leipzig.de.

Durch die Hospitationen im Rahmen des Tutorats in verschiedenen Seminaren, darunter auch in den Kursen „Gegenwartsdeutsch“ und „Wirtschaftsdeutsch“, konnten die Lernprozesse der Studierenden in authentischen Unterrichtssituationen systematisch beobachtet werden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sowie die Analyse der Arbeit der Studierenden im Kurs „Wirtschaftsdeutsch“ beeinflussten den Aufbau und die Gestaltung der Aufgabentypen der Lerneinheit zu kausalen Konnektoren so, dass das Unterrichtsgeschehen interaktiv und eher nach gewohnten Mustern für die Studierenden ablief.

Im Fokus der Lerneinheit standen die Konnektoren *denn*, *weil* und *da*, für deren Auswahl es zwei Gründe gibt. Zum einen werden in den Lehrwerken „Begegnungen“, mit denen im DaF-Unterricht für die Niveaustufen A1+ bis B1+ an der Universität Vilnius wie dem Kurs „Gegenwartsdeutsch“ gearbeitet wird, ausschließlich *denn* und *weil* als kausale Konnektoren vermittelt (siehe Buscha & Szita 2013; 2013a; 2013b). *Da* war den Studierenden nur als temporaler Konnektor bekannt. Wie Breindl (2018, 30) zeigt, verwenden Lernende den Konnektor *da* gerade in argumentativen Texten wenig bis gar nicht im Gegensatz zu Deutsch als Erstsprache Sprechenden, die diesen Konnektor sogar gegenüber *weil* bevorzugen. So weicht die Verwendungshäufigkeit dieser Konnektoren bei DaF-Lernenden auffällig von der bei Erstsprachensprechenden des Deutschen ab. Das ist problematisch, weil argumentative Texte, wie sie auch für Wirtschaftsdeutsch relevant sind, sich nach Breindl (2004, 432) durch eine hohe Frequenz an Konnektoren auszeichnen. Der zweite Grund für die Auswahl dieser drei Konnektoren besteht darin, dass ihre Verwendungsbeschränkungen nicht offensichtlich sind, sich aber durch Beispiele erschließen lassen. Somit hatte die Lerneinheit zum Ziel, den Lernenden eine größere Variationsbreite beim Konnektoreinsatz zu ermöglichen und sie für die unterschiedlichen Gebrauchsbedingungen der drei Konnektoren zu sensibilisieren. Da *weil* und *da* als Subjunktionen Nebensätze mit Verbendstellung einleiten, während *denn* in Hauptsätzen mit Verbzweitstellung auftritt, wurde zudem die Notwendigkeit gesehen, diese syntaktischen Beschränkungen in die Lerneinheit aufzunehmen.

Vor diesem Hintergrund ergab sich eine vierschrittige Aufgabenfolge, die in eine Unterrichtseinheit im Umfang von zweimal neunzig Minuten eingebettet war. Zunächst wurde das Vorwissen der Lernenden zu den Konnektoren aktiviert und darauf aufbauend wurden die Unterschiede zwischen den drei fokussierten Ausdrücken erarbeitet. In der ersten Aufgabe sollten die Lernenden Konnektoren in einem wirtschaftsjournalistischen Text auffinden und deren syntaktische Positionierung erfassen. Der Text entstammte dem Subkorpus „Wirtschaftsblatt 2000–2016“ des DeReKo (IDS 2022), aus dem für die Zwecke der Unterrichtseinheit wiederum ein Teilkorpus „Wirtschaftsblatt 2016“ gebildet wurde. Da das DeReKo (IDS 2022) über COSMAS II abgerufen und im Unterricht nur das Ergebnis der Abfrage, also der Text im Hand-Out, verwendet wurde, wird die

Schnittstelle weder im Unterrichtsmaterial noch hier erläutert. Es diene lediglich als Quelle des Textes in der Aufgabe 1 sowie der Sätze der Aufgaben 2 und 3.

In der zweiten Aufgabe sollten semantische und syntaktische Merkmale der Konnektoren erkannt und zugeordnet werden. Dabei wurde auf die Wortfolge und Verbstellung aufmerksam gemacht. Anschließend wurden in der Aufgabe 3 anhand des von Helbig und Buscha (1999, 448) verwendeten Positionsmodells des deutschen Satzes, das dem Feldermodell ähnlich ist und den Studierenden in der Begrifflichkeit vertraut war, aus dem Korpus vorausgewählte Sätze analysiert.

Aufgabe 3: Lest die Sätze. Markiert die Grenzen zwischen den Teilsätzen. Ergänzt die Tabelle.

Bemerkung: für jeden Teilsatz gibt es eine Zeile. Manche Felder können leer bleiben.

0. Das sei ihm allerdings schwergefallen, denn all seine Kühe kenne er beim Namen.
1. Doch das ist reine ökonomische Fantasie, denn der Aktivitätsgrad der Österreicher ist seit vielen Jahrzehnten konstant.
2. Rund 16 Prozent der Unternehmen setzen auf externe Anbieter, weil die IT-Abteilung nicht zeitnah liefern kann – 2015 waren es knapp 13 Prozent.
3. Da die österreichischen Bauern nur zwei Prozent zur gesamten EU-Milchmenge beitragen, würde ein theoretischer Milchliefer-Stopp nichts beeinflussen.

	Position 0	Position 1	Position 2	Position 3	Position (...n)	Satzende
0.		Das	sei	ihm	allerdings	schwergefallen,
	denn	all seine Kühe	kenne	er	beim Namen.	
1.						
2.						

Abbildung 1. Ausschnitt aus der Aufgabe 3 zur Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen mit kausalen Konnektoren (Positionsmodell nach Helbig und Buscha 1999, 448)

Die Schritte, die in der dritten Aufgabe durchgegangen werden müssen, sollten die Studierenden in die Lage versetzen, die richtige Wortfolge und Verbstellung bei der Verwendung der unterschiedlichen Kausalkonnektoren einzuhalten und in der vierten Aufgabe eigenständig Konnektoren in Korpusdaten finden sowie ihre Eigenschaften anschließend ausgehend von den KWIC-Belegen im Plenum vorstellen zu können.

In der Aufgabe 4 wurde auf das DWDS zurückgegriffen, weil die Suche mit dieser Korpuschnittstelle nach einer kurzen Einführung schon gut durchführbar ist. Dementsprechend wurden im Unterricht nur einfache Begriffe wie *KWIC* bzw. *keyword in context* erläutert und die grundlegende Logik der Suchmaske wie der Ergebnisansichten geklärt (siehe Abbildung 2). So waren die Studierenden schnell in der Lage, selbstständig zu arbeiten und sich mit den Daten zu befassen.

Wortschatz zur Aufgabe 4:

1. **das Korpus, die Korpora:** ist eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen. Diese Daten sind typischerweise digitalisiert, d. h. auf Rechnern gespeichert. Die Daten sind typischerweise über spezialisierte Suchmaschinen mit linguistischen Abfragewerkzeugen abfragbar;
 2. **die Suchabfrage, -n:** ein Prozess, bei dem der Suchmaschine der Suchausdruck übermittelt wird;
 3. **der Treffer, -:** ein Korpussegment, das auf das Muster eines Suchausdrucks passt;
 4. **der Beleg, -e:** ein Korpussegment, das als Ergebnis eines erfolgreichen Matches zurückgegeben wird;
 5. **KWiC (Keyword in Context)** oder **das Schlüsselwort:** der Beleg, der rechts und links mit dem Text umgebenden Zeichenkette;
 6. **die Kollokation/Kookkurrenz, -en:** feste Wortverbindung, die im Text häufiger als andere vorkommt.
- Mehr dazu Lemnitzer & Diewald 2022, 374–390.

Korpusbelege DWDS-Kernkorpus (1900–1999)

Suche: x 🔍 ⓘ ↺

Korpus: DWDS-Kernkorpus (1900–1999) Start: 1900 Ende: 1999 Textklassen: ☒ Belletristik ☒ Wissenschaft ☒ Gebrauchsliteratur ☒ Zeitung

Anzeige: ☒ KWIC ☐ voll ☐ maximal Sortierung: Datum absteigend Treffer pro Seite: 10

1-10 von 7489 Treffern (8103 insgesamt)

Belege	Treffer
1: B 1999 Degenhardt, Fra zweier namhafter, der Familie verpflichteter Soziologen der hiesigen Universität	Universität
2: B 1999 Engler, Wolfgang als Oberschüler Gasthörer bei berühmten Philosophen an der Berliner Universität	Universität
3: B 1999 Engler, Wolfgang andere gesetzt und eine kleine Widerstandsgruppe an der Bonner Universität	Universität
4: B 1999 Engler, Wolfgang Künstlerverbände, Hochschulen, Universitäten	Universitäten
5: B 1999 Engler, Wolfgang »Ich war damals in Greifswald an der Universität	Universität
6: B 1999 Engler, Wolfgang der Umstände zufrieden mit mir wie Anfang der 60er Jahre dort an der Universität	Universität
7: B 1999 Engler, Wolfgang der siebziger Jahre begegnete man den einen an Hochschulen und Universitäten	Universitäten
8: G 1999 Hannover, Heino des angesehenen Wirtschaftswissenschaftlers Prof. Dr. Rudolf Hickel (Universität	Universität
9: G 1999 Hannover, Heino 25.4.1977 in den göttinger nachrichten, einer vom AstA der Göttinger Universität	Universität
10: G 1999 Hannover, Heino des Mescalero-Artikels, der von den Studentenvertretungen anderer Universitäten	Universitäten

Keyword (Schlüsselwort)

Abbildung 2. Arbeitsblatt mit Glossar und Einblick in Ergebnisse der Korpusabfrage im DWDS-Kernkorpus (Stand: September 2023)

Die Herangehensweise in dieser Unterrichtseinheit war bewusst sehr niedrigschwellig gewählt. Ein sehr kleines Teilkorpus mit wirtschaftsjournalistischen Texten wurde für

die Vorbereitung der Einheit gebildet und genutzt, um unmittelbar mit authentischen und für den Seminaregegenstand relevanten Beispielen arbeiten zu können. Diese Beispiele waren kuratiert, um das Vorwissen der Studierenden zu berücksichtigen, wie Krekeler (2021, 190–191) es fordert. Sicherheitshalber wurde mit weiteren Lehrenden aus Vilnius ein Glossar zu den Texten erarbeitet, mit denen die Studierenden im Kurs „Wirtschaftsdeutsch“ ggf. vorhandene Wortschatzlücken füllen konnten. Die folgenden Beispiele präsentieren einen Auszug aus dem Glossar:

- (2) *(stark) rudern (umgangspr.): sich bemühen oder Anstrengungen unternehmen.*
- (3) *der milchintensivste Monat: der Monat, in dem besonders viel Milch produziert wird.*
- (4) *kalben: der Prozess, bei dem eine Kuh ein Kalb zur Welt bringt.*
- (5) *der Strafabschlag, Strafabschläge: Geld, das von einem Betrag abgezogen wird, normalerweise als Strafe.*
- (6) *Kredite bedienen: Rückzahlungen leisten, normalerweise auf einen Kredit bezogen.*

Für die selbstständige Arbeit der Studierenden wurde mit dem DWDS ein leicht zugängliches Korpus gewählt. So musste ihnen zusätzlich zu den Unterrichtsinhalten nicht noch ein Korpusanalysetool erklärt werden und sie kamen relativ schnell zu Erfolgserlebnissen. Die Erwartung war an dieser Stelle, dass die Studierenden so zur eigenständigen Arbeit mit Korpora im weiteren Verlauf ihres Studiums motiviert werden können.

6 Auswertung und Diskussion der Lerneinheit

Wie im Kapitel 3 schon erwähnt, haben die Studierenden in der Untersuchung von Link (2025) vor allem auf methodischer und linguistischer Ebene dazugelernt, während sie den Zuwachs ihrer DaF-Kompetenz geringer einschätzten. Aus der fragebogenbasierten Evaluation der in Vilnius durchgeführten Unterrichtseinheit ergibt sich ein dazu komplementäres Bild.

In dem Fragebogen, der aus offenen und multiple-choice Fragen bestand, wurden die Studierenden um eine Einschätzung ihres Vorwissens zu Konjunktionen und zur Korpuslinguistik befragt und am Ende der Lerneinheit um eine Einschätzung ihres Lernzuwachses gebeten. Dabei zeigte sich, dass acht der vierzehn Teilnehmenden ihr Vorwissen zu den Kausalkonnektoren eher gut bis sehr gut einschätzten (siehe Abbildung 3). Das passt dazu, dass zwölf Teilnehmende mindestens im dritten Studienjahr waren und außerdem über die Hälfte von ihnen Deutsche Philologie im Hauptfach studierte.

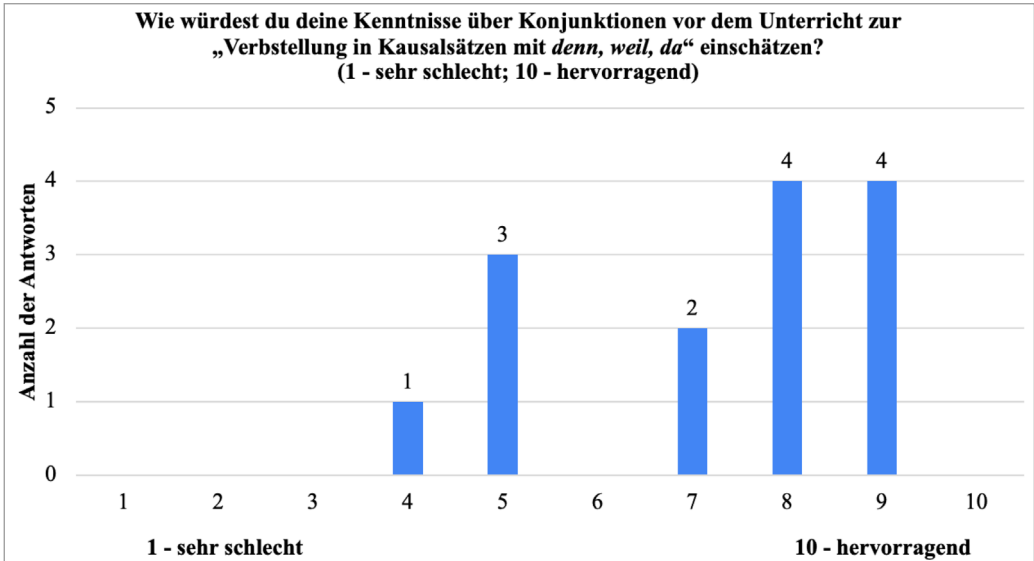


Abbildung 3. Selbsteinschätzung der Studierenden vor der Lerneinheit (n = 14)

Trotz dieses hohen Ausgangsniveaus verschoben sich die Einschätzungen nach der Einheit nochmal etwas nach oben (siehe Abbildung 4).

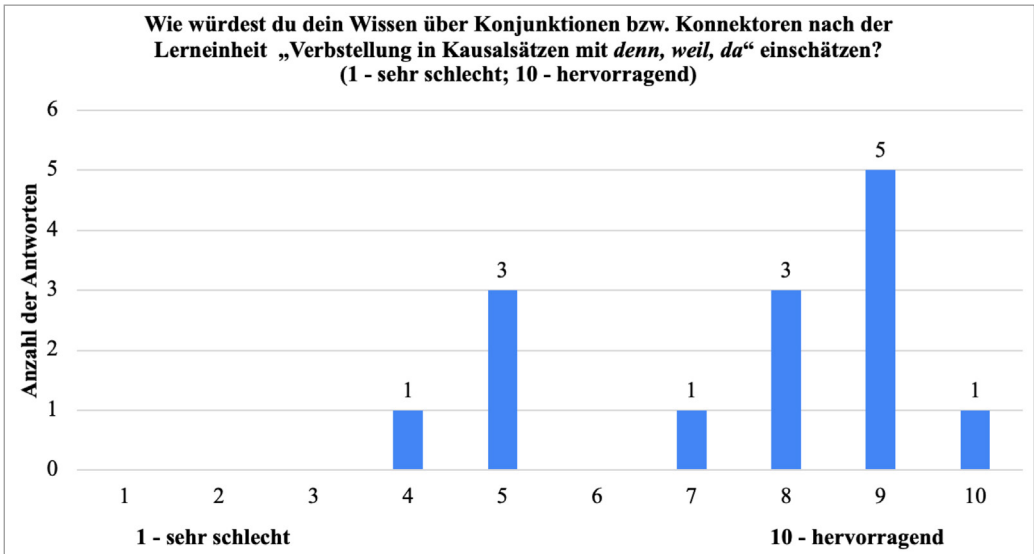


Abbildung 4. Selbsteinschätzung der Studierenden nach der Lerneinheit (n = 14)

Die Textvorlagen wurden insgesamt als sehr nützlich eingeschätzt, wobei sie aber von einigen Studierenden im Freitext-Kommentar als zu einfach beanstandet wurden. Wesentlich schwieriger schien die Auseinandersetzung mit dem Positionsmodell zu sein. Hier wurde aber hervorgehoben, dass dieses nützlich sei, um die Besonderheiten des Deutschen gegenüber dem Litauischen besser zu verstehen.

Zum korpuslinguistischen Anteil der Einheit sagten zwölf der vierzehn Teilnehmenden, dass die Erläuterung grundlegender korpuslinguistischer Begriffe und Konzepte für sie notwendig gewesen sei. Das ist erstaunlich, weil zugleich die Hälfte der Teilnehmenden angab, schon Erfahrungen mit korpuslinguistischem Arbeiten in DaF gemacht zu haben. Die eigentliche korpuslinguistische Aufgabe, die direkte Arbeit mit Korpora, wurde von acht Teilnehmenden als erfolgreich bzw. nützlich bezeichnet. Zwei Lernende sahen keinen Nutzen und vier äußerten sich nicht dazu. Als nützlich wurden einerseits der methodische Einblick und andererseits der Zugriff auf authentische Beispiele eingeschätzt.

Betrachtet man nun noch einmal die Kriterien für erfolgreiches korpusgestütztes Lehren und Lernen aus Abschnitt 3, so ist zunächst festzuhalten, dass Merkmal a), das u. a. grundlegende korpuslinguistische Kenntnisse der Lernenden fordert, als erfüllt betrachtet werden kann. Auch wenn viele der Studierenden schon über erste korpuslinguistische Erfahrungen verfügten, sahen doch nahezu alle die methodische Hinführung zur korpuslinguistischen Übung als notwendig an. Über die Hälfte konnten diese dann aber eigenständig durchführen. Im Übrigen wurde ein leichter Zugang durch die Vorauswahl der Texte bzw. den Rückgriff auf die Suchmaske des DWDS ermöglicht.

Merkmal b) fordert, dass Aufgabenstellungen einen klaren Bezug zum Unterrichtsgegenstand haben sollen. Auch dies wurde hier erfüllt, da einerseits zum Thema passende Texte zur Verfügung standen und andererseits sprachliche Ausdrücke und Strukturen behandelt wurden, die u. a. für diese Art Texte kennzeichnend sind (vgl. Abbildung 5).

Mit Merkmal c) wird schließlich verlangt, dass die Resultate aus den Aufgabenstellungen den Mehrwert korpuslinguistischer Methoden erkennen lassen. Dieses Merkmal wurde nur teilweise erfüllt. Auch ohne die korpuslinguistischen Übungen hätten die Studierenden auf Basis der vorausgewählten Texte in vergleichbarer Weise arbeiten und über die Konnektorenverwendung reflektieren können. Allerdings sahen zumindest einige der Studierenden die Auseinandersetzung mit den selbst gefundenen Beispielen als Gewinn an, ergänzend sahen einige in den methodischen Kompetenzen Potenzial für ihr weiteres Lernen. Auf der Seite der Tutorin zeigte sich, dass relativ unkompliziert authentische Beispiele generiert und Alternativen zu herkömmlichen Übungsformen in den Unterricht integriert werden können. Selbst wenn diese keinen übermäßigen Lernzuwachs im Vergleich zum Hergebrachten bewirken, sorgen sie für Abwechslung und damit Aktivierung und Motivierung der Lernenden. Die Bedeutung von Motivation als Antriebsfaktor

Konjunktion	Funktion/Bedeutung	Beispiel	Verbstellung
und	verbindet Sätze	Nun hat Sportminister Gerald Klug wieder rund vier Millionen € an Spitzensportförderung verteilt, <u>und</u> wieder brach das Jammern wegen angeblicher Ungerechtigkeiten <u>aus</u> .	Position 2
denn	leitet einen Hauptsatz ein, der vorher Gesagtes begründet	Das polnische Sozialversicherungsamt ZUS ist dieser Tage alarmiert, <u>denn</u> dem Sozialversicherungsfonds FUS <u>werden</u> bis 2020 gut 100 Milliarden € für Pensionen fehlen.	Position 2
weil	leitet einen kausalen Nebensatz ein; muss in der Antwort auf eine direkte Frage gebraucht werden	Warum gerade eine Milliarde €? Woher kommt diese Zahl? <u>Weil</u> es einen Einmaleffekt in dieser Höhe <u>gab</u> .	Verb am Ende
da	leitet einen kausalen Nebensatz ein; steht meistens am Satzanfang	<u>Da</u> sich das gesamte Gebäude auf einer Ebene <u>befindet</u> , lässt sich die Barrierefreiheit leichter umsetzen.	Verb am Ende

Abbildung 5. Tabellenübersicht zu Konjunktionen Lösung zur Aufgabe 2

wird u. a. in Kormos und Dörnyei (2004) belegt. Allerdings weist Kleppin (2004, 10) darauf hin, dass es nicht die eine anregende Lernumgebung oder Aufgabengestaltung für alle Lernenden einer Lerngruppe gibt. Die von ihr referierte Befundlage zeigt aber, dass wechselnde Lernumgebungen eher motivationsfördernd sind. Dies ist unseres Erachtens durchaus auch als ein Mehrwert des korpuslinguistischen Arbeitens zu verstehen.

7 Fazit

In diesem Beitrag haben wir die Entstehung einer korpusgestützten DaF-Lerneinheit aus einem Seminar heraus bis hin zu ihrer praktischen Erprobung vor dem Hintergrund des aktuellen Diskussionsstandes zur Einbindung korpuslinguistischer Methoden und Werkzeuge in die Vermittlung von DaF nachvollzogen. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die hier in den Abschnitten 5 und 6 vorgestellte Lerneinheit nicht das einzige Produkt des vorhergehenden Seminars ist. Insgesamt sind sieben Unterrichtsvorschläge von unterschiedlichem Umfang entwickelt worden, von denen aus Ressourcengründen nur einer erprobt werden konnte. Dieses Ergebnis zeigt aber, dass die korpusdidaktische Diskussion nicht nur seit etwa 2021 wieder Fahrt aufgenommen hat. Da viele der Unterrichtsvorschläge von Beiträgen aus der Fachliteratur inspiriert sind, ist davon auszugehen, dass ein zunehmender Transfer in die Praxis gelingt. Damit kann an Krekeler (2021, 191) anschließend festgehalten werden, dass die „Korpusrevolution im Fremdsprachenunterricht“ vielleicht ausgeblieben ist, eine Evolution aber offensichtlich stattfindet.

Evolution ist allerdings ein Prozess der kleinen Schritte und größeren Zeiträume. Auf den ersten Blick ist der zeitliche Rahmen des hier Berichteten sogar relativ knapp gehalten. Blendet man den ersten Seminarversuch aus, hat alles innerhalb eines Semesters stattgefunden. Es ist aber fraglich, ob ohne das vorausgehende Seminar an der Universität Hamburg die Vorbereitung und Durchführung der Lerneinheit an der Universität Vilnius im gleichen zeitlichen Rahmen möglich gewesen wäre. Und nicht zuletzt hat unsere Diskussion der Evaluation gezeigt, dass zwar ein insgesamt positiver Eindruck bleibt, aber kein sprunghafter Fortschritt erzielt wurde. Auf der Haben-Seite steht sicherlich, dass es möglich ist, in diesem zeitlichen Rahmen zumindest auf Seiten der – zukünftigen – Lehrenden hinreichend *corpus literacy* aufzubauen, sodass die Arbeit mit Korpora und den dazugehörigen Methoden und Tools als sinnvolle Ergänzung der eigenen Lehrkompetenz begriffen wird und ein erster Praxistransfer möglich wird.

Dieser Zugewinn ist aber nur systematisch und nachhaltig zu haben, wenn entsprechende Angebote kontinuierlich und zuverlässig im Lehrangebot von germanistischen und DaF-Studiengängen erscheinen. Die beiden hier diskutierten Seminare haben sehr klar gezeigt, dass auch an stark empirisch arbeitenden Standorten noch nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle interessierten Studierenden erreicht werden und dass unter diesen noch große Verunsicherung auszumachen ist. Dies setzt sich bei schon in der Praxis stehenden DaF-Lehrenden fort. Insofern wäre sowohl eine konsequente methodische Grundbildung als auch ein entsprechendes Fortbildungsangebot wünschenswert.

Author contributions

Patrick Grommes: conceptualization, methodology, formal analysis, investigation, writing – original draft, writing – review & editing. **Anastasiia Stulen:** methodology, formal analysis, investigation, writing – original draft, writing – review & editing, visualization.

Datenquellen

DWDS. *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. Hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/>.

IDS. 2022. *DeReKo. Deutsches Referenzkorpus / Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2022-I*. Release vom 08.03.2022. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. PID: 00-04B6-B898-AD1A-8101-4.

Meier-Vieracker, Simon, ed. 2021. *Korpora zur Fußballlinguistik (Release 2021-09)*. Professur für Angewandte Linguistik, TU Dresden. Verfügbar unter: www.fussballlinguistik.de/korpora.

Literatur

- Andresen, Melanie & Heike Zinsmeister. 2019. *Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Anthony, Lawrence. 2018. *AntConc (Version 3.57)*. Tokyo: Waseda University. Available at: www.laurenceanthony.net/software/.
- Bachmann, Thomas. 2005. Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. *Literale Textentwicklung*. Helmuth Feilke & Regula Schmidlin, eds. Frankfurt: Peter Lang. 155–183. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01158-6>
- Beißwenger, Michael, Lothar Lemnitzer & Carolin Müller-Spitzer, eds. 2022. *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. Paderborn: Brill & Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838557113>
- Breindl, Eva. 2004. Konnektoren in Übungsgrammatiken. *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Peter Kühn, ed. Regensburg: FaDaF. 426–458.
- Breindl, Eva. 2018. Konnexion in argumentativen Texten von DaF-Lernern und Muttersprachlern. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*. Ludwig Eichinger & Angelika Linke, eds. IDS Mannheim, Mannheim: Erich Schmidt Verlag. 22–36.
- Buscha, Anne & Szilvia Szita. 2013. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1+*. 2., unveränderte Auflage. Leipzig: SCHUBERT-Verlag.
- Buscha, Anne & Szilvia Szita. 2013a. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A2+*. 2., unveränderte Auflage. Leipzig: SCHUBERT-Verlag.
- Buscha, Anne & Szilvia Szita. 2013b. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1+*. 2., veränderte Auflage. Leipzig: SCHUBERT-Verlag.
- Fandrych, Christian, Elena Frick, Hanna Hedeland, Anna Iliash, Daniel Jettka, Cordula Meißner, Thomas Schmidt, Franziska Wallner, Kathrin Weigert & Swantje Westpfahl. 2016. User, who art thou? User Profiling for Oral Corpus Platforms. *LREC 2016, Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation. May 23–28, 2016, Grand Hotel Bernardin Conference Center, Portorož, Slovenia*. Nicoletta Calzolari, ed. Paris: European Language Resources Association. 280–287. Verfügbar unter: <https://aclanthology.org/L16-1043/>. Letzter Zugriff: 12. November 2025.
- Fandrych, Christian & Erwin Tschirner. 2007. Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44 (4), 195–204. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2007.04.02>
- Farroni, Cristina. 2024. Korpora im DaF-Unterricht: Einsatz im Schulbereich. *Linguistik Online* 126 (2), 83–98. <https://doi.org/10.13092/lo.126.11044>
- Florou, Katerina. 2025. Harnessing the Power of Corpus Linguistics in Language Education: A Student-Centered Approach. *Journal of Contemporary Language Research* 4 (2), 16–22. <https://doi.org/10.58803/jclr.v4i2.132>

- Gredel, Eva. 2021. Wikipedistik in Vermittlungskontexten des DaF-/ DaZ-Unterrichts: Kollaborative Textproduktion mithilfe von CMC-Korpora analysieren und reflektieren. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1 (2), 74–94. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00020711>
- Grommes, Patrick. 2024. Herausforderungen bei der Aneignung konzessiver Konnektoren bei Schüler*innen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Spracherwerb in DaZ und DaF – Forschung, Didaktik, Praxis*. Sabrina Ballestracci & Silvia Introna, eds. Berlin: Frank & Timme. 113–134. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9016-0_5
- Helbig, Gerhard & Joachim Buscha. 1999. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 19. Auflage. Leipzig & Berlin: Verlag Enzyklopädie & Langenscheidt.
- Kleppin, Karin. 2004. „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2). Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2756/>. Zugriff: 3. Dezember 2025.
- Kormos, Judit & Zoltán Dörnyei. 2004. The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2). Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2749/>. Zugriff: 3. Dezember 2025.
- Krekeler, Christian. 2021. Korpustraining und datengestütztes Lernen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (1), 161–195. Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3326/>. Zugriff: 3. Dezember 2025.
- Krekeler, Christian. 2021. Korpustraining und datengestütztes Lernen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (1), 161–195. Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3326/>. Zugriff: 3.12.2025.
- Krekeler, Christian. 2023. Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht [Sammelrezension]. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 50 (2–3), 120–124. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0012>
- Krause, Thomas & Amir Zeldes. 2016. ANNIS3: A New Architecture for Generic Corpus Query and Visualization. *Digital Scholarship in the Humanities* 31 (1), 118–139. <https://doi.org/10.1093/lc/fqu057>
- Lemnitzer, Lothar & Nils Diewald. 2022. Abfrage und Analyse von Korpusbelegen. *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. Michael Beißwenger, Lothar Lemnitzer & Carolin Müller-Spitzer, eds. Paderborn: Brill & Fink. 374–390. <https://doi.org/10.36198/9783838557113>
- Lemnitzer, Lothar & Heike Zinsmeister. 2006. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Lemnitzer, Lothar & Heike Zinsmeister. 2015. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Link, Sabrina. 2025. Data driven learning with students of German: A practical example of a small-scale corpus-based research project. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 5 (1), 138–149. <https://doi.org/10.48694/kordaf.4113>
- Lüdeling, Anke & Maik Walter. 2009. Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erweiterte Fassung von Anke Lüdeling & Maik Walter (2010) *Korpuslinguistik. Deutsch als Fremdsprache*. HSK 35. Mouton de Gruyter: Berlin. Verfügbar unter: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>
- Meier-Vieracker, Simon. 2022. Fußballwortschatz digital. Korpuslinguistische Ressourcen für den Sprachunterricht. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 2 (1), 7–24. <https://doi.org/10.48694/kordaf-3485>
- Moroni, Manuela. 2021. Zum Einsatz von Daten aus FOLK und DeReKo für die Untersuchung und Didaktisierung der Formen *nach dem Motto* und *von wegen*. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1 (1), 51–78. <https://doi.org/10.48694/tujournals-39>
- Nolting, Antje & Nadja Radtke. 2019. Korpusbasierte Lexikografie: Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (1), 107–126. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00013091>
- Pasch, Renate, Ursula Brauße, Eva Breindl & Ulrich Hermann Waßner. 2003. *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin u. a.: De Gruyter. (HdK-1)
- Rehbein, Jochen, Christiane Hohenstein & Lukas Pietsch. 2007. Connectivity as an object of linguistic research in multilingualism. *Connectivity in Grammar and Discourse*. Jochen Rehbein, Christiane Hohenstein & Lukas Pietsch, eds. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 1–18. <https://doi.org/10.1075/hsm.5.02reh>
- Salzmann, Katharina. 2021. Zum Einsatz des GeWiss-Korpus im Rahmen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Vermittlung der gesprochenen Wissenschaftssprache. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1 (1), 79–96. <https://doi.org/10.48694/tujournals-40>
- Wiesmann, Eva. 2022. Rechtssprachenbezogene Wissensvermittlung. Zum Einsatz von GeLeCo in der Übersetzer Ausbildung. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 2 (1), 42–60. <https://doi.org/10.48694/kordaf-56>
- Zinsmeister, Heike, Carla Sökefeld & Skaistė Volungevičienė. 2025. Korpusdidaktik für formelhafte (Fach-)Sprache: Erfahrungen aus der Institutspartnerschaft zwischen Hamburg und Vilnius. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 52 (1), 45–59. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2025-0009>