

# Korpora im DaF-Unterricht: Einsatz im Schulbereich

Cristina Farroni (Macerata)

---

## Abstract

Corpora are electronic resources that students can use – in the context of data-driven learning – to explore language and clear up any linguistic uncertainties, by searching, for example, for frequent co-occurrences and collocations through a search query. Corpora serve as input factors (cf. Fandrych/Tschirner 2007) that draw the learners' attention to recurring linguistic patterns (cf. Drumbl 2011: 67) and promote autonomous and explorative learning. This process also enables the development of language awareness (cf. Boulton 2010), which is a key element of multilingual competence (cf. Jessner 2008). The use of corpora is increasingly being integrated into university foreign language teaching but remains rather unknown in the school sector to date. This article explores how corpora could be used in schools and the extent to which students could work with them autonomously to improve their language skills and develop, over time, multilingual competence. To answer this question, a project carried out in an Italian high school specialized in the study of foreign languages (*Liceo Linguistico*) is examined and presented. The project took place in 2021 and required students to undertake several corpus analysis tasks.

---

## 1 Einleitung und Problemstellung

Korpora sind Sammlungen schriftlicher oder gesprochener Daten, die digitalisiert und maschinenlesbar sind (cf. Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 13). Aus didaktischer Perspektive können Korpora und Werkzeuge zur Korpusanalyse im Rahmen eines datengesteuerten Lernprozesses, i. e. eines „data-driven learning“ (Johns 1991), zum Einsatz kommen. In der wissenschaftlichen Literatur werden verschiedene Vorteile dieses didaktischen Ansatzes beschrieben, von denen sowohl Lehrende als auch Lernende profitieren können.

Durch quantitative und qualitative Korpusanalysen können Lehrkräfte z. B. Wörter und Ausdrücke ermitteln, die im Korpus häufig vorkommen und daher vermittlungsrelevant sind, oder Korpora als Referenzquelle für die Korrektur von Aufgaben verwenden (cf. Lüdeling/Walter 2009). Darüber hinaus eignen sich Korpora als nützliche Quelle für die Erstellung von Aufgaben, die auf authentischem Material beruhen. Im Rahmen eines direkten Einsatzes von Korpora im Sprachunterricht können Lernende selbst mit Korpora arbeiten, indem sie z. B. nach häufigen Kookkurrenzen und Kollokationen<sup>1</sup> suchen bzw. ihre sprachlichen Zweifel durch eine zielgerichtete Suchanfrage klären. Korpora dienen somit als Inputfaktoren (cf. Fandrych/Tschirner

---

<sup>1</sup> Unter Kollokation wird in dieser Arbeit das „Miteinandervorkommen zweier oder mehrerer beliebiger Wörter oder lexikalischer Einheiten“ verstanden, die „in den beobachteten Texten wiederholt auftreten“ (Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 31).

2007), welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf wiederkehrende sprachliche Muster lenken (cf. Drumbl 2011: 67) und die Sprachbewusstheit fördern (cf. Boulton 2010). Durch verschiedene Aktivitäten werden Lernende also zunehmend in den Lernprozess einbezogen und in die Lage versetzt, den Lernprozess selbst zu organisieren, indem sie auf der Basis der abgerufenen Daten ihre eigenen Hypothesen über die Sprache aufstellen oder die Gültigkeit von Regeln aus ihren Lehrbüchern überprüfen (cf. Gilquin/Granger 2010). Dieses entdeckende Lernen erhöht zugleich die Lernerautonomie (cf. Cobb/Boulton 2015) im Spracherwerbsprozess. Außerdem stellt die Sprachbewusstheit – i. e. der bewusste Umgang mit und das Nachdenken über die Regeln einer Sprache (cf. Jessner 2008: 276) – einen wichtigen Bestandteil der mehrsprachigen Kompetenz dar. Die Mehrsprachigkeit wird hier als eine Eigenschaft des Individuums angesehen (cf. Cosentino 2016: 91; Consiglio d’Europa 2020: 28), das in der Lage ist, „in den meisten Situationen von der einen in die andere Sprache umschalten zu können, ohne dabei notwendigerweise eine quasi-muttersprachliche Kompetenz zu besitzen“ (Salzmann 2019: 190). Wer eine mehrsprachige Kompetenz erreicht hat, kann auch „eigenaktiv und eigenverantwortlich am Sprachlernprozess teilhaben“ (Cosentino 2016: 100). Korpora und Korpuswerkzeuge könnten in diesem Zusammenhang als zusätzliche Lernressource eingesetzt werden, um die Lernerautonomie beim Spracherwerbsprozess zu fördern und die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz anzuregen. Der Einsatz von Korpora im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wird aber noch selten und vorwiegend im universitären Bereich (cf. Salzmann 2019, 2021) untersucht.

Die Korpuslinguistik hat vor allem im Bereich EFL (*English as a Foreign Language*) eine lange Tradition, daher hat sich der Einsatz von Korpora zunächst im Englischunterricht und erst später im Bereich DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) etabliert (cf. Flinz 2021: 2). Anwendungsbereiche für den Einsatz von Korpora im DaF-Unterricht sind z. B. die Vermittlung von Fachsprachen (cf. Flinz/Katelhön 2019; Lombardi/Moletta 2013) oder Deutsch als Wissenschaftssprache (cf. Jaworska 2011). Korpora werden zunehmend in den universitären Fremdsprachenunterricht integriert, bleiben aber im Schulbereich bis heute eher unbekannt. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Korpora vor allem von Hochschullehrkräften verwendet werden und dass die Sprachkompetenzen von jüngeren Lernenden häufig als unzureichend dafür angesehen werden (cf. Boulton 2019). Es gibt jedoch einige Beiträge in der Literatur (cf. Corino/Onesti 2019; Abbate 2019; Carloni 2015; Gómez-Moreno 2019), die beschreiben, wie Korpora im Schulkontext für CLIL-Zwecke eingesetzt werden können. Ein noch weit unerforschter Anwendungskontext von Korpora und Korpuswerkzeugen sind die Sprachengymnasien, wo in der Regel drei Fremdsprachen unterrichtet werden und von den Lernenden gefordert wird, für die erste Fremdsprache das Niveau B2 und für die zweite und dritte Fremdsprache das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu erreichen.<sup>2</sup> In diesem Beitrag wird daher den Fragen nachgegangen, wie Korpora im Schulbereich und insbesondere im DaF-Unterricht eingesetzt werden könnten und inwieweit ein selbständiges Lernen der Schüler:innen damit erreicht werden kann. Es wird auch darüber

---

<sup>2</sup> Siehe die in der Ministerialverordnung vom 7. Oktober 2010 festgelegten Richtlinien für Gymnasien in Italien (MIUR)

reflektiert, wie Korpora und Korpuswerkzeuge zur Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz in Sprachengymnasien beitragen könnten.

## 2 Methode

Um den Einsatz von Korpora und Korpuswerkzeugen im Schulbereich näher zu untersuchen, werden in dem vorliegenden Beitrag einige Unterrichtseinheiten vorgestellt, die zwischen Februar und März 2021 in der dritten Klasse (*classe terza*<sup>3</sup>) eines italienischen Sprachengymnasiums abgehalten wurden. Die an dem Projekt teilnehmende Klasse bestand aus Lernenden im Alter von 16 bis 17 Jahren, die zuvor noch nie mit Korpora gearbeitet hatten. Der Unterricht wurde von mir in der Rolle als Lehrkraft und in enger Zusammenarbeit mit der Deutschlehrerin der Klasse durchgeführt. Der Kurs wurde aufgrund des Ausbruches der Coronakrise online gehalten und bestand aus fünf 45-minütigen Sitzungen. Am Kurs nahmen 17 Schüler:innen teil, deren Deutschkenntnisse etwa dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entsprachen.

Vor dem Kursbeginn wurden zwei einsprachige Korpora zu zwei Themenbereichen angelegt. Das erste Korpus bestand aus Pressemitteilungen im Deutschen, die auf den Websites von deutschen und österreichischen Behörden zwischen 2020 und 2021 veröffentlicht wurden und den Bürgern berichteten, welche Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie ergriffen wurden. Die Auswahl dieser Art von Texten liegt darin begründet, dass sie in der Regel relativ kurz, prägnant, leicht verständlich und daher auch für Lernende mit einem A2-Niveau geeignet sind. Das zweite Korpus war eine Sammlung von Backrezepten, die aus deutschen und österreichischen Websites heruntergeladen wurden. Das erste Korpus kam im Laufe der ersten zwei Sitzungen zum Einsatz, wohingegen das zweite Korpus während der letzten drei Sitzungen verwendet wurde. In diesem Beitrag beschränkt sich die Analyse auf die ersten zwei Sitzungen und auf den Abschlusstest.<sup>4</sup>

Als Werkzeug zur Analyse der oben erwähnten Korpora wurde die frei zugängliche Software AntConc (cf. Anthony 2005) verwendet. Einige Tage vor dem Kursbeginn wurden die beiden Korpora im .txt-Format an die Schüler:innen geschickt, ebenso wie der Link, über den sie AntConc herunterladen konnten. Während des ersten Treffens wurden den Schüler:innen die folgenden Funktionen des Tools erläutert:

- die Funktion *Word List*, durch die eine Liste der im Korpus am häufigsten vorkommenden Wörter erstellt werden kann. Auf diese Weise ist es möglich, sich einen ersten Überblick über die Wörter zu verschaffen, die in einem bestimmten Bereich relevant sind;
- die Funktion *Concordance*, die es ermöglicht, nach allen Belegen eines bestimmten Wortes oder Lemmas im Korpus zu suchen. Dies erlaubt u. a. die Kotexte<sup>5</sup> eines Wortes abzurufen und sein grammatikalisches, syntaktisches und/oder semantisches Verhalten zu untersuchen. Besondere Aufmerksamkeit wurde der Verwendung von sogenannten „wildcards“

---

<sup>3</sup> Im italienischen Bildungssystem entspricht die *classe terza* der elften Jahrgangsstufe des deutschen Schulsystems.

<sup>4</sup> Für eine ausführlichere Darstellung des Inhalts der dritten und vierten Sitzung siehe Farroni (2021).

<sup>5</sup> In dieser Arbeit wird unter *Kotext* einer linguistischen Einheit „die Menge der linguistischen Einheiten“ verstanden, „die im gleichen Text verwendet wurden“ (Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 31).

gewidmet. Dabei handelt es sich um Platzhalter, durch die nach Wörtern gesucht werden kann, die eine bestimmte Zeichenkette enthalten. Der Schwerpunkt wurde insbesondere auf die Verwendung des Asterisks gelegt, der für beliebig viele Zeichen steht. So liefert eine Suche nach *Haus\** u. a. Treffer für *Hausmeister*, *Hausarzt* und *Hausbesitzer*. Eine solche Suche eignet sich gut zur Identifizierung von Komposita und trennbaren Verben im Korpus.<sup>6</sup>

### 3 Die Unterrichtseinheiten: Aufbau und Inhalt

Im Abschnitt 3.1 wird ein Überblick über den Aufbau der einzelnen Unterrichtseinheiten gegeben. Im Anschluss daran werden im Abschnitt 3.2 drei Arten von Aufgaben beschrieben, die im Laufe der ersten zwei Sitzungen mit den Lernenden durchgeführt und im Plenum diskutiert wurden. Im Abschnitt 4 wird dann der Abschlusstest beschrieben, der während der fünften Sitzung stattfand.

#### 3.1 Inhalt der Sitzungen und Hausaufgaben

In der nachstehenden Tabelle ist der Inhalt der einzelnen Sitzungen dargestellt.

Sitzungen	Inhalt
Sitzung 1	a. Erklärung der Hauptfunktionen von AntConc b. Brainstorming zum Thema <i>COVID-19</i> c. Korpusanalyse und Aufgaben <input type="checkbox"/> Hausaufgaben
Sitzung 2	a. Flashcards <sup>7</sup> zur Wiederholung von Wortschatz und Ausdrücken b. Korpusanalyse und Aufgaben <input type="checkbox"/> Hausaufgaben
Sitzung 3	a. Brainstorming zum Thema <i>Backen</i> b. Korpusanalyse und Aufgaben <input type="checkbox"/> Hausaufgaben
Sitzung 4	a. Flashcards zur Wiederholung von Wortschatz und Ausdrücken b. Korpusanalyse und Aufgaben
Sitzung 5	Abschlusstest

**Tabelle 1: Inhalt der Sitzungen**

Zu Beginn der ersten Sitzung wurden die Software AntConc sowie die Suchmöglichkeiten, die das Tool bietet, den Lernenden kurz vorgestellt. Die Funktion *Concordance* war leicht zu erfassen, da sie für die meisten Schüler:innen den Suchanfragen ähnlich war, die sie

<sup>6</sup> Für weitere Informationen über Platzhalter und andere Abfragemöglichkeiten cf. Lemnitzer/Zinsmeister (2015: 90–97).

<sup>7</sup> Die Flashcards wurden durch die Lernplattform *Quizlet* erstellt.

normalerweise im Internet vornehmen. Dies spiegelt wider, was McCarthy (2008: 566) behauptet: „we are, all of us, corpus users, because we use the internet“. Mehr Aufmerksamkeit wurde der Verwendung von *wildcards* gewidmet, mit denen die Schüler:innen noch nicht vertraut waren. Nach dieser Einführung wurden die Lernenden dazu aufgefordert, Wörter und Ausdrücke zu nennen, die sie häufig in Bezug auf die Coronakrise gehört hatten.<sup>8</sup> Dieses Brainstorming wurde mehrsprachig gestaltet. Die Schüler:innen hatten also die Möglichkeit, auf alle Sprachen zurückzugreifen, die sie lernen, und waren nicht auf die deutsche Sprache beschränkt. Was das Thema COVID-19 angeht, waren die gesammelten Wörter und Ausdrücke meist auf Italienisch, was auf die Tatsache zurückgeführt werden kann, dass die Schüler:innen während der Coronakrise vorwiegend der italienischen Debatte zum Thema COVID-19 ausgesetzt und damit besser vertraut waren. Einige Lexeme wie z. B. *lockdown*, *smart working* und *droplet* waren hingegen Fremdwörter aus dem Englischen, was bei den Lernenden zu der Frage führte, ob dieses Phänomen auch in der deutschen Sprache anzutreffen ist. Mit dem Brainstorming wurde also darauf abgezielt, einerseits das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und andererseits ein sprachenübergreifendes Nachdenken zu fördern.

In Anschluss daran arbeiteten die Teilnehmer:innen selbst mit dem Korpus, indem sie zuerst die am häufigsten im Korpus vorkommenden Wörter mit der Funktion *Word List* zusammenstellten. Die Analyse seitens der Schüler:innen wurde auf die Substantive eingeschränkt und erlaubte ihnen, die oben aufgeworfene Frage zu beantworten, i. e. ob Fremdwörter aus dem Englischen auch in der deutschen Sprache zum Thema Coronavirus zu finden sind. Um ein Beispiel zu nennen, wurde das Lexem *Lockdown* unter den am häufigsten verwendeten Substantiven identifiziert.

Im weiteren Verlauf der Sitzungen wurden von den Schüler:innen mit Hilfe von Korpusabfragen unterschiedliche Aufgaben gelöst, wobei sie zum Beispiel nach häufigen Kookkurrenzen suchen und kurze Sätze vom Italienischen ins Deutsche übersetzen sollten (cf. Abschnitt 3.2). Während die Suche nach Kookkurrenzen darauf abzielte, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf gewisse sprachliche Muster zu lenken, wurde mit den Übersetzungsaufgaben versucht, einen Sprachvergleich zwischen der deutschen Sprache und der eigenen Muttersprache anzuregen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Parallelkorpora – i. e. mehrsprachige, aus Übersetzungen bestehende Korpora – für die Lösung der Übersetzungsaufgaben hätten hilfreich sein können. Trotzdem wurde von vornherein auf ihre Verwendung verzichtet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Übersetzungsaufgaben nur einen Teil der Gesamtaufgaben darstellten und den Lernenden schon zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung standen, in denen sie italienische Wörter nachschlagen konnten. Nach Bestimmen der deutschen Übersetzungsäquivalente mit Hilfe der Lehrerinnen oder des Wörterbuches konnten sie ihre Verwendung in den einsprachigen Korpora untersuchen und die eigenen Formulierungshypothesen in der Zielsprache bestätigen oder widerlegen. Ein weiterer Grund, der gegen die Erstellung eines Parallelkorpus sprach, war die begrenzte Anzahl von bilingualen Pressemitteilungen im Netz, was zur Aufbereitung eines kleineren Korpus und somit zu weniger Korpusbelegen bei der Korpusuche geführt hätte.

---

<sup>8</sup> Die gleiche Tätigkeit wurde zu Beginn der dritten Sitzung als Einführung zu dem zweiten Thema wiederholt.

Damit die Schüler:innen sich mit der Software vertraut machen und selbständiger arbeiten konnten, wurden einige Hausaufgaben aufgegeben, die sie vor der zweiten Sitzung fertigstellen mussten. Die Hausaufgaben waren ähnlich wie die Aufgaben, die während der ersten Sitzung im Plenum diskutiert wurden. Zu Beginn der zweiten Sitzung wurden dann die während der ersten Sitzung besprochenen Ausdrücke mittels Flashcards wiederholt. Diese wurden den Schüler:innen gezeigt und einige von ihnen hatten die Aufgabe, sie den Klassenkameraden vorzulesen. Im Folgenden werden zwei Beispiele aufgeführt:<sup>9</sup>

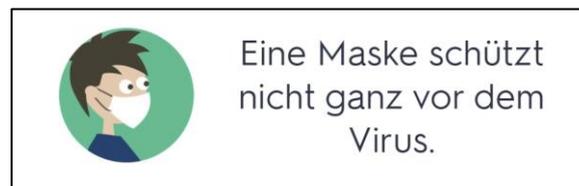


Abbildung 1: *vor etwas (Dativ) schützen*

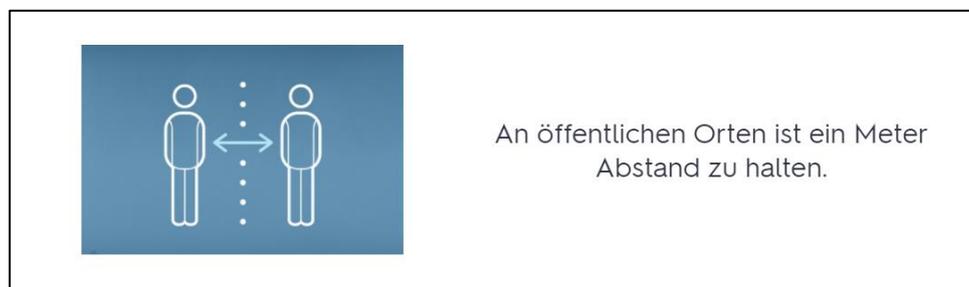


Abbildung 2: *Abstand halten*

Die oben gezeigten Flashcards zielten darauf ab, zwei Ausdrücke aufzugreifen, die im Laufe der ersten Sitzung im Korpus identifiziert wurden, i. e. *vor etwas schützen* und *Abstand halten*. Der erste Ausdruck (siehe Abbildung 1) ist aus grammatikalischer Sicht relevant, da es den italophonen Schüler:innen manchmal schwerfällt, sich die Präposition sowie den Kasus zu merken, die in Verbindung mit dem Verb *schützen* benutzt werden. Der zweite Ausdruck (siehe Abbildung 2) ist eine Kollokation, die während der Pandemie besonders häufig verwendet wurde und im Deutschen anders als im Italienischen gebildet wird. Wie die Schüler:innen während der Diskussion im Plenum anmerkten, wird die Präposition *di* – i. e. *mantenere la distanza di X metri* – nur im Italienischen benutzt, wohingegen die Maßangabe im Deutschen keine Präposition erfordert. Im Laufe der zweiten Sitzung wurden dann weitere Aufgaben mit Hilfe des Korpus und der Software gelöst und diskutiert. Die dritte und vierte Sitzung behandelten ein anderes Thema – das Backen –, waren aber ähnlich aufgebaut wie die ersten zwei. Zwischen den Sitzungen wurden immer wieder Hausaufgaben erteilt, welche die Schüler:innen selbstständig zu Hause machen mussten.

In der letzten Sitzung wurde ein Abschlusstest durchgeführt. Konkret mussten die Schüler:innen einige Aufgaben (cf. Abschnitt 4) mit Hilfe der Software AntConc lösen. Der Test diente zum einen dazu, das im Kurs Gelernte nachzuholen und zum anderen zu überprüfen, ob die Schüler:innen in der Lage waren, selbstständig mit der Software zu arbeiten und eigene Suchanfragen zu formulieren.

<sup>9</sup> Bei den angezeigten Flashcards handelt es sich um Originale, die für den Unterricht entwickelt wurden.

### 3.2 Arbeit mit Korpora: drei Beispiele

Im Folgenden werden drei Arten von Aufgaben beschrieben, die gemeinsam mit den Lernenden durchgeführt wurden. Eine erste Aufgabenart war die Suche im Korpus nach häufigen Kookkurrenzen, die es den Lernenden erlaubte, Hypothesen über mögliche Kollokatoren ihrer Suchwörter zu formulieren. Dies wird anhand des nachstehenden Beispiels erläutert:

**Cerca ora il termine “Abstand”. Quale verbo viene utilizzato più frequentemente in tedesco quando si parla di “mantenere la distanza”?**

- behalten
- halten
- einhalten

#### Abbildung 3: Suche nach häufigen Kookkurrenzen

Den Lernenden wurde die Aufgabe erteilt, nach Belegen des Substantivs *Abstand* im Korpus zu suchen und danach die abgerufenen Kookkurrenzen näher zu untersuchen. Das Ziel war insbesondere, einen Ausdruck zu identifizieren, der dem Italienischen *mantenere la distanza* entspricht. In diesem Fall wurde ein weiches Vorgehen (cf. Gabrielatos 2005: 17) angewendet, i. e. die Korpusanfrage wurde vorher von der Dozentin vorbereitet und dann mit den Lernenden geteilt.<sup>10</sup> Dies hängt eng damit zusammen, dass die Schüler:innen mit den Methoden der Korpusanalyse noch nicht vertraut waren, weshalb man sich dafür entschied, in dieser ersten Phase die Aktivitäten teilweise zu steuern. Den Lernenden wurden auch drei mögliche Antworten (*behalten*, *halten* und *einhalten*) zur Verfügung gestellt. Ziel war, ein kritisches Nachdenken über die Unterschiede zwischen den einzelnen Verben sowie einen Sprachvergleich mit ihrer eigenen Muttersprache anzuregen. Die Suche nach dem Substantiv *Abstand* ergab insgesamt 12 Treffer. Die Schüler:innen stellten fest, dass in 8 Fällen das Substantiv in Verbindung mit dem Verb *halten* verwendet wurde. Der Verbkollokator *einhalten* kam dagegen nur einmal vor und die übrigen Fälle waren weniger relevant, da das Substantiv *Abstand* weder als Subjekt noch als Objekt eines Prädikats verwendet wurde. Die Lernenden hatten also die Möglichkeit, unterschiedliche Kontexte zu vergleichen und ihre Schlussfolgerungen auf der Basis der abgerufenen Daten zu ziehen. Das Tool erwies sich für sie als besonders interessant, da es mit einer Suchanfrage erlaubte, zum einen das syntagmatische und grammatische Verhalten des Substantivs *Abstand* näher zu analysieren und zum anderen die entsprechenden Verbkollokatoren auf der Basis ihrer Häufigkeit auszuwählen.

Eine zweite Aufgabenart bestand darin, kurze Sätze mithilfe des Korpus zu übersetzen. In der unten aufgeführten Aufgabe wurden die Lernenden dazu aufgefordert, den Satz *bisogna farsi vaccinare contro il coronavirus* ins Deutsche zu übersetzen:

---

<sup>10</sup> Im Gegensatz zu dem weichen Vorgehen müssten die Aktivitäten bei einem harten Vorgehen von den Lernenden selbst entwickelt werden. Sie würden z. B. eigene Korpusrecherchen umsetzen und eigene Korpora anlegen (cf. Krekeler 2021: 188).

**Traduci la seguente frase. Utilizza in tedesco il verbo *impfen*:**

IT: Bisogna farsi vaccinare contro il coronavirus

DE: \_\_\_\_\_

**Abbildung 4: datengesteuerte Übersetzung**

Auch in diesem Fall wurde ein Input gegeben, und zwar das Verb *impfen*. Die Aufgabe sowie die unterschiedlichen Suchmöglichkeiten wurden im Plenum diskutiert und verglichen. Als erster Schritt wurde das Verb *impfen* im Korpus nachgeschlagen. Dies erlaubte den Schüler:innen, 12 Belege zu sammeln. Einige davon wurden von den Lernenden als besonders relevant für den Zweck der Aufgabe angesehen, wie z. B.:

1. *Wo kann ich **mich** gegen das Coronavirus **impfen lassen**?*
2. *Man soll **sich** nur **impfen lassen**, wenn man sich fit fühlt.*
3. *Man soll **sich** nicht gleichzeitig gegen Grippe und das Coronavirus **impfen lassen**.*

Die Analyse der Treffer versetzte die Schüler:innen in die Lage, ein sprachliches Muster zu erkennen, das sie für nützlich hielten. Die Besprechung der Ergebnisse bot auch die Gelegenheit, den Schüler:innen anhand authentischer Beispiele eine grammatische Struktur zu erläutern, mit der sie noch nicht konfrontiert worden waren, nämlich den Gebrauch des Verbs *lassen* als Hilfsverb und Ersatz für das Passiv. Als die Lernenden sich dann zunehmend mit Korpusanfragen auseinandersetzten, wurden weitere Fragen aufgeworfen. Abzuklären war zum Beispiel, welches Substantiv im Deutschen in Bezug auf das Virus am häufigsten verwendet wird: *Coronavirus*, *COVID-19* oder andere Benennungen? Um diese Frage zu beantworten, tauschten sich die Lernenden darüber aus, welche Suchanfragen am geeignetsten waren, um ihre Zweifel zu klären. Zwei insbesondere wurden ausgewählt und getestet. Zuerst wurde *Covid|Coronavirus* in das Suchfenster eingegeben. Das Symbol | ist ein ODER-Operator, der ermöglicht, nach mehreren Wortformen gleichzeitig zu suchen und in diesem Fall zu überprüfen, ob die beiden Benennungen *Covid* und *Coronavirus* im Deutschen üblich sind. Das war der Fall, da insgesamt 50 Treffer abgerufen wurden: 22 für *Coronavirus*, 12 für *COVID-19* und 8 für *Covid-19*. Danach wurde *Corona\** als Suchwort eingegeben, um zu klären, ob weitere Benennungen im Deutschen verwendet werden, um auf das Virus Bezug zu nehmen. Der Asterisk ist ein Platzhalter, der es erlaubt, Belege des Wortes *Corona* sowie Komposita abzurufen, die mit *Corona* als Bestimmungswort beginnen. Die Lernenden fanden es insbesondere interessant, dass das Substantiv *Corona* selbst als eigenständige Benennung mit Bezug auf das Virus verwendet wird. Ein Beispiel dafür ist der folgende Satz: *Leben mit **Corona** bedeutet, bestimmte Verhaltensregeln im zwischenmenschlichen Kontakt mit anderen Menschen, die nicht im selben Haushalt zusammenleben, zu beachten.*

Dieses entdeckende Lernen fand auch in einer dritten Aufgabentypologie Anwendung. Im Folgenden wird ein Beispiel gezeigt:

Utilizzando il simbolo \*, individua le forme composte dei sostantivi “Maßnahme”, “Regelung”, “Abstand” e “Verbot”

Maßnahme	Regelung	Abstand	Verbot

Abbildung 5: Suche nach Komposita

Die Schüler:innen hatten die Aufgabe, mit Hilfe des Platzhalters \* nach Komposita von 5 angegebenen Substantiven zu suchen. Um die Aufgabe zu absolvieren, formulierten sie fünf entsprechende Suchanfragen (\*maßnahme\*, \*regelung\*, \*abstand\* und \*verbot\*), welche die folgenden Treffer ergaben:

Maßnahme	Regelung	Abstand	Verbot
Sicherheitsmaßnahme(n), Schutzmaßnahmenverordnung, Vorsichtsmaßnahme(n), Hygienemaßnahme(n)	Sonderregelung(en), Ausgangsregelung(en), Reiseregelung(en)	Mindestabstand, Sicherheitsabstand, Mindestabstandsregel	Einreiseverbot, Ausreiseverbot

Tabelle 2: gesammelte Komposita

Die Aufgabe erwies sich in zweierlei Hinsicht als nützlich. Erstens erlaubte sie es, einige Schlüsseltermini des untersuchten Fachgebiets zu sammeln und sie während der Sitzung unter die Lupe zu nehmen. Die Lernenden konnten sich dann mit dieser Terminologie weiter beschäftigen, indem sie die gelernten Termini mittels Hausaufgaben und Flashcards während der nachfolgenden Sitzungen wiederholten. Zweitens wurde ein kritisches Nachdenken über die Wortbildungsverfahren der deutschen Sprache angeregt. Dabei wurde ein induktiver Ansatz verfolgt, da die Schüler:innen sich zuerst die Treffer anschauten und erst danach versuchten, die entsprechenden grammatischen Regeln abzuleiten. Wir stellten u. a. fest, dass das Substantiv *Sicherheit* Komposita mit dem Fugenmorphem -s realisiert und überlegten, ob alle Substantive, die auf -heit enden, das Fugenmorphem -s erfordern. Um diese Frage zu beantworten, wurde eine erneute Suche durchgeführt, und zwar von \*heits\*. Dies erlaubte Substantive wie *Weltgesundheitsorganisation* und *Krankheitsverlauf* abzurufen. Auf der Basis der gesammelten Daten kamen die Schüler:innen zu dem Schluss, dass die Endung -heit in Verbindung mit dem Fugenmorphem -s verwendet wird, um Komposita zu bilden.

Wie oben erwähnt, wurden den Schüler:innen Hausaufgaben von einer auf die andere Sitzung erteilt, um ihren Umgang mit der Software zu automatisieren und die Lernerautonomie schrittweise zu erhöhen. Um näher zu erfassen, inwieweit dieses Ziel erreicht wurde, nahmen die Schüler:innen während der letzten Sitzung an einem Abschlusstest teil. Der Test bestand aus zwei Teilen und jeder Teil umfasste 5 Aufgaben zum Thema Corona beziehungsweise Backen. Um die Aufgaben zu lösen, hatten sie 40 Minuten Zeit und konnten auf die zwei Korpora zurückgreifen, die während der ersten vier Sitzungen benutzt wurden. Im nachfolgenden

Abschnitt wird auf die Analyse des ersten Teils des Tests – zum Thema Coronavirus – eingegangen und dabei Strategien bzw. Schwierigkeiten der Schüler:innen erläutert.

#### 4 Test und Ergebnisse

Der erste Teil des Tests umfasste fünf Aufgaben rund um das Thema Coronavirus. Die Schüler:innen hatten die Aufgabe, unter mehreren Antwortmöglichkeiten die richtige Übersetzung auszuwählen bzw. kurze Sätze selbst zu übersetzen (Aufgaben Nr. 1, Nr. 2 und Nr. 3), die Synonyme eines Substantivs im Korpus zu finden und damit eine Multiple-Choice-Aufgabe zu lösen (Aufgabe Nr. 4) sowie einen kurzen Satz mit der richtigen Präposition zu ergänzen (Aufgabe Nr. 5). Nach Abschluss des Tests wurden die Schwierigkeiten sowie die von den Schüler:innen umgesetzten Suchstrategien im Plenum diskutiert. Aus der Analyse der Antworten ergaben sich die folgenden Ergebnisse:

Aufgabe	Anzahl von Schüler:innen, die richtig geantwortet haben
Nr. 1	14/17
Nr. 2	11/17
Nr. 3	14/17
Nr. 4	14/17
Nr. 5	15/17

Tabelle 3: Testergebnisse

Während des Tests wurden keine besonderen Schwierigkeiten im Umgang mit der Software gemeldet und alle Aufgaben wurden von der Mehrheit der Schüler:innen richtig gelöst.

Was die erste Aufgabe angeht, mussten die Schüler:innen den Satz *è obbligatorio indossare la mascherina* ins Deutsche übersetzen und hatten drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

**1. Come si traduce: "è obbligatorio indossare una mascherina"?**

Es besteht die Pflicht, eine Maske zu tragen

Es ist Pflicht, die Maske zu tragen

Maske tragen

Abbildung 6: Test: Aufgabe Nr. 1

Während der Diskussion erklärten einige Schüler:innen, dass sie zuerst *es ist Pflicht* als Suchanfrage eingegeben hatten. Als die Software keine Treffer ergab, mussten sie die Suchanfrage ändern. Viele gaben einfach *Pflicht* ein und konnten die folgenden Treffer finden:

- *Es besteht die Pflicht, einen Mund-Nasen-Schutz zu tragen*
- *Ebenso besteht die Pflicht zum Tragen eines Atemschutzes.*
- *Es gilt die Pflicht, immer einen Mund-Nasen-Schutz bei sich zu haben*

Dank der Analyse der abgerufenen Daten kamen sie zu dem Schluss, dass die erste Antwortmöglichkeit – i. e. *es besteht die Pflicht, eine Maske zu tragen* – korrekt war. Zu erwähnen ist auch, dass zwei Lernende die Übersetzung *Maske tragen* auswählten. Die beiden Lernenden gaben die drei Antwortmöglichkeiten als ganze Sätze in das Suchfenster ein und fanden Treffer nur für *Maske tragen*, wie z. B.: *Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen in geschlossenen Räumen in Anwesenheit weiterer Personen eine chirurgische Maske tragen*. Da sie nur diese Formulierung unter den Ergebnissen fanden, kamen sie zu dem Schluss, dass die dritte Antwortmöglichkeit die Richtige war. Dies deutet darauf hin, dass das Ziel der Aufgabe und die Suchstrategien einer weiteren Erläuterung bedurften. In diesem Beispiel stellt *Maske tragen* nur eine Teilübersetzung des italienischen Satzes dar und die Tatsache, dass keine Treffer für die ersten zwei Antwortmöglichkeiten gefunden wurden, heißt nicht unbedingt, dass sie falsch sind. Anstatt die ganzen Sätze in das Suchfenster einzugeben, wäre es vielleicht hilfreich gewesen, erst nach Teilausdrücken wie *ist Pflicht* und *besteht die Pflicht* zu suchen. Auf der Basis der abgerufenen Belege hätte man dann die Häufigkeit und Korrektheit jedes Ausdrucks überprüfen können.

Weitere gelungene Suchstrategien wurden von einigen Schüler:innen bei der Aufgabe Nr. 4 umgesetzt. Hier ging es darum, Synonyme für das Substantiv *Maske* – im Sinne von ‚medizinischer Maske‘ – im Korpus zu finden. In Anschluss daran mussten die Lernenden die richtigen Synonyme aus einer von der Dozentin zur Verfügung gestellten Liste ankreuzen oder weitere Synonyme hinzufügen.

**4. Seleziona le parole con lo stesso significato di "Maske" che trovi nel corpus:**

- MNS
- Mund-Nasen-Schutz
- Atemwegsschutz
- Mundmaske
- Nasenmaske
- Schutzmaske
- Altro: \_\_\_\_\_

**Abbildung 7: Test: Aufgabe Nr. 4**

Während der Diskussion berichteten die meisten Schüler:innen, dass sie die aufgelisteten Substantive einzeln in das Suchfenster eingegeben hatten, um zu überprüfen, ob entsprechende Treffer vorhanden waren. Andere Schüler:innen hingegen versuchten, die Suche effizienter zu gestalten, indem sie den *oder*-Operator (i. e. den senkrechten Strich |) ergänzend in die Suchanfrage eingaben.<sup>11</sup> Schließlich wendeten zwei Lernende eine andere Strategie an, i. e. sie suchten nach *tragen*. Sie gingen nämlich davon aus, dass etwaige Synonyme des Substantivs *Maske* höchstwahrscheinlich in Verbindung mit dem Verbkollokator *tragen* vorkommen würden, da Masken in der Regel *getragen* werden. Die Suchstrategie war erfolgreich und ermöglichte den zwei Lernenden, einige Synonyme des Substantivs *Maske* zu sammeln und zugleich den

<sup>11</sup> Die Suchanfrage würde also wie folgt formuliert:

*MNS/Mund-Nasen-Schutz/Atemwegschutz/Mundmaske/Nasenmaske/Schutzmaske.*

Gebrauch des Verbs *tragen* in authentischen Texten zu analysieren.<sup>12</sup> Ein Vorteil dieser Suchstrategie bestand auch darin, dass hiermit Substantive gefunden werden konnten, die nicht in der Liste der Dozentin waren. Im Folgenden werden zwei Beispiele aus dem Korpus aufgeführt. Die Substantive, die nicht in der Liste der Dozentin waren, sind fett hervorgehoben:

- *Pflicht zum Tragen eines **Schutzes der Atemwege** für die Fahrgäste und das Personal, das mit der Öffentlichkeit in Kontakt steht*
- *Ebenso besteht die Pflicht zum Tragen eines **Atemschutzes**.*

Eine Aufgabe, die fast alle Schüler:innen (15 insgesamt) quasi problemlos gelöst haben, ist die Nummer 5. In dieser Aufgabe mussten sie den Satz *die Maske schützt \_\_\_\_\_ dem Virus* mit der richtigen Präposition ergänzen:

**5. Completa la seguente frase: "Die Maske schützt \_\_\_\_\_ dem Virus"**

- von
- vor
- gegen
- Altro: \_\_\_\_\_

#### Abbildung 8: Test: Aufgabe Nr. 5

Bei der Diskussion der Ergebnisse erklärten viele Schüler:innen, dass es zur Lösung der Aufgabe ausgereicht hatte, im Korpus nach Kookkurrenzen von *schützt* und *schützen* zu suchen. Außerdem erinnerten sich viele von ihnen an den Ausdruck *vor etwas schützen*, da wir ihn bereits im Kurs besprochen und mit Hilfe von Flashcards wiederholt hatten. Aus ähnlichen Gründen bereitete auch die Aufgabe Nr. 3 den meisten Schüler:innen keine großen Schwierigkeiten. Bei dieser Aufgabe mussten sie den Satz *è importante farsi vaccinare* ins Deutsche übersetzen. Viele von ihnen erinnerten sich an das Muster *sich impfen lassen*, das wir während der ersten Sitzung besprochen hatten (siehe 3.2), und konnten es zur Lösung der Aufgabe korrekt einsetzen. Problematisch bei einigen Schüler:innen war jedoch der Aufbau des Infinitivsatzes. Diese Schüler:innen konstruierten den Satz ohne die Präposition *zu*, i. e.: *es ist wichtig sich impfen lassen*. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie im Korpus viele Treffer von *impfen lassen* identifiziert hatten und sie für relevant hielten, obwohl es sich nicht um Infinitivsätze handelte. Dieses Beispiel zeigt auch, dass die Analyse der Korpusbelege zwar eine Auseinandersetzung seitens der Lernenden mit authentischem Material ermöglicht, aber von weiteren grammatischen Erklärungen und Sprachreflexionen begleitet werden muss, um den Lernenden dabei zu helfen, die identifizierten Sprachmuster grammatisch korrekt für die eigenen Zwecke einzusetzen. Dies gilt insbesondere bei Lernenden auf niedrigeren Sprachniveaus.

---

<sup>12</sup> Die Standardsuche in AntConc erfolgt ohne Beachtung der Groß- und Kleinschreibung. Die Schüler:innen erhielten also Treffer sowohl von *tragen* als Verb als auch von seiner nominalisierten Form *Tragen*. Indem man die Funktion *case* aktiviert, könnte die Suche auch unter Berücksichtigung der Groß- oder Kleinschreibung durchgeführt werden. Dies würde zum Beispiel erlauben, nach dem Verb *tragen* zu suchen und die nominalisierte Form auszuschließen.

Eine Aufgabe, welche die Schüler:innen besonders schwierig fanden, war die Nummer 2:

**2. Traduci la seguente frase utilizzando le parole “Abstand” e “Freien”:**

si deve mantenere la distanza di un metro all'aperto: \_\_\_\_\_

**Abbildung 9: Test: Aufgabe Nr. 2**

In diesem Fall hatten die Lernenden die Aufgabe, den Satz *si deve mantenere la distanza di un metro all'aperto* ins Deutsche zu übersetzen und in dem Zielsatz die Wörter *Abstand* und *Freien* zu verwenden. 6 Schüler:innen übersetzten den Satz richtig, da sie die phraseologischen Formulierungen *Abstand halten* und *im Freien* verwendeten und ihre Sätze grammatikalisch korrekt waren. Die anderen 11 Schüler:innen hatten hingegen Schwierigkeiten, vor allem, was die Aussortierung der Treffer und den Satzaufbau anbelangt. Einige von ihnen berichteten, dass sie viele Treffer sowohl von *Abstand* als auch *Freien* finden konnten, aber nicht sicher waren, wie sie sie kombinieren sollten, um den Zielsatz aufzubauen. Sie hatten also die Muster *Abstand halten* und *im Freien* im Korpus deutlich identifiziert, hatten aber noch grammatikbezogene Zweifel. Die am häufigsten aufgeworfene Frage war, welches Modalverb im Deutschen korrekt ist, um *si deve* zu übersetzen. Die Verben *sollen*, *sollten* und *müssen* waren die Hauptkandidaten, aber die entsprechenden Suchanfragen im Korpus lieferten eine große Anzahl von Treffern, was von einigen Lernenden als verwirrend empfunden wurde.

## 5 Schlusswort und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Unterrichtsprojekt beschrieben, das in einem italienischen Sprachgymnasium abgehalten und bei dem versucht wurde, einen datengesteuerten Lernprozess mit Hilfe von Korpora zu fördern. Es wurde den Fragen nachgegangen, wie Korpora im Schulbereich eingesetzt werden können und inwieweit sie zum selbständigen Lernen der Schüler:innen beitragen können. Auf der Basis der oben beschriebenen didaktischen Erfahrung kann Folgendes festgehalten werden:

- a. Was den Umgang der Schüler:innen mit der Software angeht, wurden keine besonderen technischen Schwierigkeiten festgestellt. Innerhalb von wenigen Sitzungen waren die meisten Lernenden in der Lage, die Korpora hochzuladen, Wortlisten zu erstellen und nach einzelnen Wörtern und Ausdrücken durch die Funktion *Concordance* zu suchen.
- b. Die Diskussionen im Plenum sowie die Hausaufgaben ermöglichten es, eine gewisse Lernerautonomie zu erzielen. Die meisten Lernenden waren am Ende des Kurses mit den vorgestellten *wildcards* vertraut und konnten sie im Rahmen einfacher Suchanfragen – z. B. bei der Suche nach Komposita – problemlos verwenden. Darüber hinaus konnten einige Schüler:innen während des Abschlusstests eigene Suchstrategien formulieren, um die bestmöglichen Treffer zu sammeln. Ein Beispiel ist die Suche seitens einiger Schüler:innen nach dem Verb *tragen* als Kollokator von *Maske* und entsprechenden Synonymen. Schließlich versuchten einige Lernende, ihre eigenen Zweifel durch Korpussuchen zu klären. Obwohl dies nicht immer einfach war, deuten diese Versuche darauf hin, dass sie das Korpus als mögliches Hilfsmittel bei ihrem Lernprozess ansehen.

- c. Auch wenn eine gewisse Autonomie erzielt wurde, darf nicht vergessen werden, dass meist ein weiches Vorgehen (siehe 3.2) verwendet wurde, i. e. die Aufgaben wurden vor allem am Anfang gesteuert und bisweilen wurden Suchwörter als Input vorgegeben. Ein voll autonomer Umgang mit der Software konnte innerhalb von lediglich 5 Sitzungen nicht erreicht bzw. dokumentiert werden. Darüber hinaus hatten einige Lernende am Ende des Kurses immer noch Schwierigkeiten, vor allem, was die Formulierung verfeinerter Korpusabfragen und die Aussortierung zahlreicher Korpusbelege betrifft. Weitere Sitzungen wären also wünschenswert, um näher zu untersuchen, inwieweit sich die *corpus literacy* der Schüler:innen weiterentwickelt hat.

Das oben vorgestellte datengeleitete Arbeitsweise erwies sich als anregend für die meisten Schüler:innen und könnte ggf. auf das Lernen weiterer Fremdsprachen zur Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz übertragen werden. Interessanterweise stellte sich eine Schülerin am Ende der fünften Sitzung selbst die Frage, ob sie mit Korpora auch ihr Spanisch verbessern könnte. Ein korpusgesteuertes Lernen in Sprachengymnasien sollte idealerweise nicht auf eine einzige Fremdsprache beschränkt, sondern flexibel und je nach den Bedürfnissen der Schüler:innen selbst angepasst werden. Korpusbasierte Aufgaben könnten in Zukunft enger in eine Mehrsprachigkeitsdidaktik integriert werden, indem beispielsweise Lehrende und Lernende im Klassenraum auf Korpora in unterschiedlichen Sprachen sowie auf Parallelkorpora zurückgreifen und damit sprachvergleichend arbeiten. Benutzerstudien stellen ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar, da sie uns ermöglichen würden, die Perspektive von Lehrkräften und Lernenden näher zu erforschen und zum Beispiel die Fragen zu beantworten, welche Arten von Korpora am besten in die Lehrpläne integriert werden und wie die Schüler:innen am besten damit arbeiten können.

### Literaturverzeichnis

- Abbate, Emma (2019): “DDL and CLIL Integration. Learning Activities and Resources Based on the Use of Corpora for CLIL Geography in a Cambridge International IGCSE® High School in Italy”. *EL.LE* 8/2: 287–304.
- Anthony, Laurence (2005): “AntConc: A learner and classroom friendly, multi-platform corpus analysis toolkit”. In: Anthony, Laurence/Fujita, Shinichi/Harada, Yasunari (ed.): *Proceedings of IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning*. Tokyo, Waseda University: 7–13.
- Boulton, Alex (2010): “Language awareness and medium-term benefits of corpus consultation”. In: Gimeno Sanz, Ana (ed.): *New Trends in Computer-Assisted Language Learning: Working Together*. Madrid, Macmillan ELT: 39–46.
- Boulton, Alex (2019): “Data-driven learning for younger learners: Obstacles and optimism”. In: Crosthwaite, Peter (ed.): *Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners*. Abingdon, Routledge: 14–20.
- Carloni, Giovanna (2015): *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Cobb, Tom/Boulton, Alex (2015): “Classroom applications of corpus analysis”. In Biber, Douglas/Reppen, Randi (eds): *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press: 478–497.

- Consiglio d'Europa (2020): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corino, Elisa/Onesti, Cristina (2019): "Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning". *Frontiers in Education* 4/7: 1–52.
- Cosentino, Gianluca (2016): „Mehrsprachige Kompetenz. Welche Anforderungen an den DaZ-Unterricht?“. *REAL – Revista de Estudos Alemães* 6: 90–113.
- Drumbl, Hans (2011): „Sprachdidaktik und Korpora“. In: Abel, Andrea/Zanin, Renata (ed.): *Korpora in Lehre und Forschung*. Bolzano, Bolzano University Press: 55–99.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): „Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel“. *Deutsch als Fremdsprache* 44: 195–204.
- Farroni, Cristina (2021): "I corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera: potenzialità di utilizzo e proposte operative". *LEND. Lingua nuova e didattica* 4: 36–52.
- Flinz, Carolina (2021): „KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/1: 1–43.
- Flinz, Carolina/Katelhön, Peggy (2019): "Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo". *EL.LE* 8/2: 323–348.
- Gabrielatos, Costas (2005): "Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells?". *Tesl-Ej* 8/4: 1–37.
- Gilquin, Gaëtanelle/Granger, Sylviane (2010): "How can data-driven learning be used in language teaching?". In: O'Keeffe, Anne/McCarthy, Michael (ed.): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London, Routledge: 359–370.
- Gómez-Moreno, Pedro Ureña (2019): "Teaching and learning terminology in secondary education: Towards specialisation through language". *Porta Linguarum* 31: 117–130.
- Jaworska, Sylvia (2011): „Der Wissenschaftlichkeit auf der Spur. Zum Einsatz von Korpora in der Vermittlung des Deutschen als (fremder) Wissenschaftssprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 5: 233–242.
- Jessner, Ulrike (2008): "A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness". *The Modern Language Journal* 92/2: 270–283.
- Johns, Tim (1991): "Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning". *ELR Journal* 4: 1–16.
- Krekeler, Christian (2021): „Korpustraining und datengestütztes Lernen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/1: 161–195.
- Lemmitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3., Auflage. Tübingen: Narr.
- Lombardi, Alessandra/Moletta, Silvia (2013): „Von der Hochschule in die Berufswelt und wieder zurück. Berufsbezogene Korpusarbeit im Unterricht Deutsch als Fachsprache“. In: Desotter, Cécile/Heller, Dorothee/Sala, Michele (eds.): *Korpora in specialized communication*. Bergamo, Università degli studi di Bergamo: 189–208.
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2009): *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. [linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf](http://linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf) [14.03.2023].

- McCarthy, Michael (2008): "Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context". *Language Teaching* 41/4: 563–574.
- MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: *Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010 – Indicazioni nazionali per i Licei*: [1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20111125/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.pdf](http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20111125/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.pdf) [20.02.2024].
- Quizlet*: [quizlet.com](http://quizlet.com) [20.02.2024].
- Salzmann, Katharina (2019): „Die Wissenschaftssprachkomparatistik als Ansatz zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit: Ein Unterrichtsmodul aus der italienischen DaF-Didaktik“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 109: 189–206.
- Salzmann, Katharina (2021): „Zum Einsatz des GeWiss-Korpus im Rahmen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Vermittlung der gesprochenen Wissenschaftssprache“. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1/1: 79–96.