

deutschen Sprache nahezubringen, die sonst nur im Zielsprachenland anzutreffen sind, und somit den „Standortnachteil“ zu nivellieren (vgl. Fandrych/Tschirner 2007: 203), der im nichtdeutschsprachigen Ausland in Bezug auf das Lehren und Lernen von Interaktions- und Handlungswissen zweifellos vorhanden ist. In

einer speziellen Forschungsperspektive erlauben sie es, kontrastive Untersuchungen in Bezug auf die Aktualisierung von Gattungen anzulegen, die im gegebenen Fall spärlich vorhandenen italienisch-deutschen Vergleiche im Bereich von mündlichen Diskursen erweitern könnten (vgl. Thüne/Leonardi 2003).

Literatur

- Auer, Peter (2000): Online-Syntax – Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 85, 43–56.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1997/2006): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II. Stuttgart/Radolfzell.
- Breindl, Eva/Thurmail, Maria (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: DaF 2, 87–93.
- Brinker, Klaus et al. (Hg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: DaF 4, 195–204.
- Fiehler, Reinhard (2006): Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim et al., 1175–1256.
- Fiehler, Reinhard (2007): Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Info DaF 5, 460–471.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen.
- Fiehler, Reinhard/Wagner, Peter (2005): Die Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) – Sammlung, Dokumentation, Archivierung und Untersuchung gesprochener Sprache als Aufgaben der Sprachwissenschaft. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, 136–147.
- Goodwin, Charles (2003): Pointing as Situated Practice. In: S. Kita (Hg.), *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition meet*. New Jersey/London, 217–241.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. In: Deutsche Sprache 3, 193–218.
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF 4, 352–366.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In: Info DaF 1, 15–32.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: K. Brinker et al. (Hg.), 1348–1355.
- Hennig, Mathilde (2003): „Die hat doch Performanzschwierigkeiten.“ Performanzthese und Kompetenz(en)gegenthese. In: DaF 2, 80–86.
- Jaeger, Daniel et al. (2007): Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen. In: Info DaF 4, 390–402.
- Müller-Jacquier, Bernd (2005): Interkulturelle Linguistik und universitäre Berufsorientierung. Die Touristenführung als kommunikative Gattung (Ms.).
- Schmitt, Reinholt (1997): „Ich werde sie sehen lassen“ oder: Über Möglichkeiten und Grenzen der Kulturvermittlung. In: R. Schmitt/G. Stickel (Hg.), Polen und Deutsche im Gespräch. Tübingen, 26–71.
- Schwitala, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Selting, Margaret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: Linguistische Berichte 173, 91–122.
- Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona (Hg.) (2003): *Telefonare in diverse lingue. Organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*. Milano.
- Wagner, Johannes (1996): Foreign language acquisition through interaction. A critical review of research on conversational adjustments. In: Journal of Pragmatics 26, 215–235.

Online-Einführungen in die Gesprächsanalyse

GAIS (Gesprächsanalytisches Informationssystem): <http://gais.ids-mannheim.de/>
EGon - Einführung in die Gesprächsforschung online: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/gf/>

Anhang: Transkriptionskonventionen

(gekürzt aus Selting et al. 1998)

[]	Überlappungen und Simultansprechen	; ;, :: Dehnung, Längung, je nach Dauer	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten	äh, öh, etc. Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“	
(.)	Mikropause	hm, ja, nee einsilbige Signale	
(-)	kurze Pause von ca. 0,25 Sek.	akZENT Primär- bzw. Hauptakzent	
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer	ak!ZENT! extra starker Akzent	
und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten	? hoch steigende Intonation	
		,	mittel steigende Intonation
		- gleichbleibende Intonation	
		;	mittel fallende Intonation
		.	tief fallende Intonation

In: Deutsch als Fremdsprache 3/2008 (45. Jahrgang)

Britta Schneider/Sabine Ylönen

Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache

Ausgehend von Überlegungen zur Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache im Zeitalter zunehmender Mobilität von Studierenden und akademischem Personal (Abschn. 1) plädieren wir im folgenden Artikel für die Erstellung eines digitalen Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache, das für Forschung sowie Sprachlehre und -lernen konzipiert sein sollte. Ein entsprechendes Projektvorhaben (EurAG) wird in Abschn. 2 vorgestellt. Welche Herausforderungen und Möglichkeiten korpusgestützter Sprachunterricht bietet, wird in Abschn. 3 diskutiert. Abschließend werden Erfahrungen mit dem MICASE-Korpus im Englischunterricht des Sprachenzentrums der Universität Jyväskylä beschrieben, die zeigen, dass korpusbasiertes Lernen besonders ein „Gefühl“ für sprachliche Angemessenheit entwickeln hilft sowie den Transfer zwischen rezeptiven und produktiven Leistungen in der Zielsprache fördert (Abschn. 4). Diese Erfahrungen aus dem Englischunterricht bieten sowohl für die Erstellung eines Korpus für mündliches Wissenschaftsdeutsch als auch für seinen Einsatz in Sprachlehre und

-lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wertvolle Hinweise.

1 Deutsch als Wissenschaftssprache

Dass Deutsch als Wissenschaftssprache in der internationalen Spitzenforschung heute keine herausragende Rolle spielt, ist hinreichend bekannt und vielfach beschrieben worden (vgl. u.a. Ammon 1998; 2005; Kalverkämper/Weinrich 1986; Skudlik 1990). Die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache wird hierbei vorwiegend aus der Perspektive wissenschaftlichen Schreibens diskutiert und am Rückgang deutschsprachiger Publikationen gemessen. Ein weitgehend vernachlässigter Bereich ist bislang jedoch die Untersuchung der Rolle verschiedener Einzelsprachen in mündlicher Wissenschaftskommunikation. Mündliche Deutschkenntnisse sind besonders für Studierende und wissenschaftliches Personal von Bedeutung, die im Rahmen von Mobilitätsprogrammen einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land planen. So werden für das Studium in einem deutschsprachigen Land in aller Regel ausgereifte rezeptive und

produktive Leistungen in der Zielsprache vorausgesetzt. Während Vollstudierende selbstredend auch schriftliche Leistungen erbringen müssen, helfen Austauschstudierenden, die nur wenige Semester an einer deutschsprachigen Universität verbringen, besonders mündliche Fertigkeiten des Deutschen (z.B. beim Verstehen von Vorlesungen oder bei der Partizipation an Seminaren und anderen interaktiven Lehr- und Lernsituationen), um einen fachlichen Nutzen aus ihrem Auslandsaufenthalt zu ziehen. Ebenso dürften für Wissenschaftler und Hochschuldozenten auch im Zeitalter von Englisch als Lingua franca im Publikationsbetrieb mündliche Deutschfertigkeiten von Nutzen sein und Karrierechancen in einem deutschsprachigen Zielland befördern.

Die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache darf aber nicht nur aus der muttersprachlichen Perspektive der deutschsprachigen Länder und unter normativen Gesichtspunkten untersucht werden. Will man Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt fördern, wie es erklärt Ziel des Europarats zur Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen ist (vgl. Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft 2002, Art. 149), muss der Blick gleichfalls auf Deutsch als Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern gerichtet werden. Krumm (2004: 27) bemerkt dazu: „Wir fördern die deutsche Sprache nicht, wenn wir einseitig aus der Perspektive des deutschsprachigen Wissenschaftsbetriebes heraus handeln, so als sei es die Aufgabe der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen, sich an unsere Strukturen anzupassen. Erforderlich ist, dass wir unseren ‚Native-Speaker-Dünkel‘ ablegen.“

Es ist anzunehmen, dass Deutsch als Wissenschaftssprache im Ausland stärker von den diskursiven Praktiken vor Ort geprägt ist. Diese lokalen Varianten deutscher Wissenschaftssprache sollten nicht als minderwertig stigmatisiert, sondern als Ressource für die Herausbildung mehrsprachiger und multikultureller Identitäten¹ verstanden und sowohl in Untersuchungen zur Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache aufgenommen als auch in Sprachlehre und -lernen berücksichtigt werden.

Zwar rückte auch im deutschen Sprachraum zum Ende der 1990er Jahre die Beschreibung

der gesprochenen Sprache in den Mittelpunkt (vgl. u.a. Fiehler 1994; Schlobinski 1997; Schwitalla 2003), jedoch ist mündliche Kommunikation sowohl im schulischen als auch im studienbegleitenden Deutschunterricht immer noch ein vernachlässigter Bereich. Auf Hochschulniveau hat die Konzentration auf schriftliche Fertigkeiten infolge der Dominanz des Englischen als Publikationssprache zu einem bedenklichen Rückgang fachbezogener Deutschkurse (mit Ausnahme von Wirtschaftsdeutsch) geführt.² Erfreuliche Gegentendenzen sind z.B. an der Universität Jyväskylä zu beobachten, wo integrierte Fach-Deutsch-Kurse (sog. CLIL-Kurse³) für Historiker, Pädagogen, Sozial- und Musikwissenschaftler, Kunstgeschichtler und Philosophen angeboten werden (vgl. Matthies 2007). An fast allen in- und ausländischen Universitäten gibt es inzwischen auch studienbegleitende oder -vorbereitende Deutschkurse für ausländische Studierende. Hier kann bereits auf eigens für diese Zielgruppe entwickelte Lehr- und Lernmaterialien, teilweise mit audiovisuellen Beispielen für verschiedene mündliche Praktiken universitärer Ausbildung, zurückgegriffen werden (z.B. EUROMOBIL, vgl. Ylönen 2005; 2007; uni-deutsch.de, vgl. Wegele 2006; Mehlhorn 2005). Allerdings können solche Materialien, selbst wenn sie gesprächsanalytisch fundiert sind, immer nur Ausschnitte des deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurses beleuchten, da sie sich auf wenige Beispiele

¹ „Die monolinguale und monokulturelle Germanistik muss ihr Fachverständnis weiterentwickeln hin zu einer Wissenschaft, deren Gegenstand die deutsche Sprache in einer vielsprachigen Welt ist, in der auch die Individuen multilinguale und multikulturelle Identitäten entwickeln.“ (Krumm 2004: 26–27)

² Die weitgehende Beschränkung auf allgemeinsprachliche Kurse reflektiert u.U. die Einstellung der deutschsprachigen Wissenschaft ihrer eigenen Sprache gegenüber. Clyne (2007: 11) konstatiert: „Die unreflektierte Expansion der Domänen des Englischen in deutschen Institutionen verhindert tatsächlich den Status und die Funktion des Deutschen im In- und Ausland.“

³ „CLIL“ (= „Content and Language Integrated Learning“) hat sich als Oberbegriff für „integriertes Fremdsprachen- und Fachlernen“ eingebürgert. Es wird auch als „bilingualer Sachfachunterricht“, „fremdsprachiger Fachunterricht“, „zweisprachiger Unterricht“, „Sprachimmersion“, „Sprachbad“ usw. bezeichnet. Für den integrierten Fach-Deutsch-Unterricht wird auch das Akronym „CLILIg“ („CLIL in German“) verwendet (vgl. z.B. Haataja 2007; Wolff 2007).

beschränken müssen. Verschiedene Monographien und einzelne Artikel zu korpusbasierten Untersuchungen mündlicher Wissenschaftssprache des Deutschen unter verschiedenen Fragestellungen liegen zwar bereits vor; die Korpora, an denen sie durchgeführt wurden, sind jedoch im Vergleich zu heutigen digitalen Korpora relativ klein, beschränken sich auf bestimmte Disziplinen und/oder Textsorten und sind vor allem nicht öffentlich zugänglich (z.B. Auer/Baßler 2007; Debes 2007; Grütz 1995; Kotthoff 2002; Meer 1998; Munsberg 1994; Schlabach 2000; Steuble 1986; Wiesmann 1999).

Eine nähere Analyse der von Lemnitzer/Zinsmeister (2006) vorgestellten 48 digitalen Einzelkorpora identifiziert lediglich 11 Korpora der gesprochenen deutschen Sprache. Beispielhaft sollen hier das Archiv für gesprochenes Deutsch (AGD) des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (IDS),¹ Europarl² sowie das Kieler Korpus gesprochener Sprache³ erwähnt werden. Ein Korpus zur gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch gibt es nach eingehendem Studium vorhandener Korpora des Deutschen nicht. Da die Vorteile der Arbeit mit digitalen Korpora für Sprachwissenschaft sowie Sprachlehre und -lernen auf der Hand liegen (vgl. u.a. Biber 2006; Fandrych/Tschirner 2007; Lemnitzer/Zinsmeister 2006; Lenz 2006; Reppen/Fitzmaurice/Biber

2002; Scherer 2006; Teubert 2007a; 2007b; Wegstein 2005), hatten wir die Idee, ein solches Korpus zu erstellen. Unser EurAG-Forschungsvorhaben soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2 Das EurAG-Projekt: Mehrsprachige Wissenschaft und europäische Identität – die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache

2007 wurde ein erster Versuch gestartet, Fördermittel der EU für ein Forschungsprojekt zur Erstellung eines Korpus zu mündlichem Wissenschaftsdeutsch zu erhalten. Der Antrag wurde unter dem Namen EurAG (European Academic German)⁴ eingereicht, jedoch leider nicht angenommen. Dies war nicht weiter verwunderlich, da die Ausschreibungen erstaunlicherweise bislang keine sprachwissenschaftlichen Forschungen berücksichtigen. Wir hoffen, dass zukünftige Förderprogramme stärker die offizielle Sprachenpolitik der EU unterstützen und der Forderung der Europäischen Föderation nationaler Sprachinstitute EFNIL (European Federation of National Institutions for Language) folgen, die 2006 in ihrer Brüsseler Erklärung unter Punkt 6 eine Förderung von mehr und besseren Hilfsmitteln für den Erwerb von Fremdsprachen, u.a. mit Hilfe von Korpora, empfiehlt.⁵

Ausgangsüberlegung unseres Projektvorhabens ist, dass wissenschaftliche Mehrsprachigkeit (also die Präsenz und aktive Nutzung verschiedener Wissenschaftssprachen) den wissenschaftlichen Fortschritt nicht hemmt, sondern gerade im Zeitalter fortschreitender europäischer Integration die Wissenschaftsgemeinschaften durch das Einbringen verschiedener Perspektiven und Methoden sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene bereichert. Welche Rolle nationale wissenschaftliche Diskurspraktiken bei der Entwicklung von Bildung und Wissenschaften in einem mehrsprachigen Europa spielen, soll im geplanten Projekt am Beispiel des Deutschen als Wissenschaftssprache untersucht werden.

Zu diesem Zweck sollen erstens eine soziolinguistische Umfrage unter Studierenden und Akademikern zur Rolle des Deutschen als mündlicher Wissenschaftssprache durchgeführt und zweitens auf Grundlage der Ergebnisse dieser Umfrage empirische Belege verschiedener akademischer Kommunikationsereignisse im In- und Ausland gesammelt

werden. Die audiovisuellen Aufnahmen dieser Kommunikationseignisse sollen in ein Online-Korpus gesprochener deutscher Wissenschaftssprache eingehen, das im Rahmen des geplanten Projekts drittens für verschiedene quantitative und qualitative linguistische und gesprächsanalytische Untersuchungen genutzt werden soll, die empirisch begründete Einblicke in die Vielfalt kommunikativer Praktiken des mündlichen Wissenschaftsdeutschen erlauben. Das Korpus soll also zum einen für Forschungszwecke erstellt und bereits im Rahmen des EurAG-Projekts für (sozio)linguistische Beschreibungen des Deutschen als Wissenschaftssprache genutzt werden, die zugleich eine Basis für kontextgebundenes Lernen des Deutschen als Fremdsprache schaffen. Zum anderen soll das Korpusdesign selbst gesteuertes Lernen von Deutsch als mündlicher Wissenschaftssprache unterstützen und deshalb möglichst nutzerfreundlich gestaltet werden. Hierzu wird besonderer Wert gelegt auf freien Online-Zugriff und auf leichte Handhabbarkeit, die durch ein korpusbegleitendes Manual mit Vorschlägen für Lerneraktivitäten gestützt werden soll.¹ An der Planung des Projekts waren Partner aus Finnland (Jyväskylä, Tampere), Deutschland (Leipzig, Halle) und Ungarn (Debrecen)² beteiligt. Es ist vorgesehen, dass dieses Korpus von der Universität Leipzig betreut werden und über ihren Server für Forschungs- und Lehr-/Lernzwecke frei zugänglich sein soll. Es soll u. a. auch dazu beitragen, empirisch begründete Kriterien zur Beschreibung mündlicher Kompetenzen des Deutschen als Wissenschaftssprache für die Niveaus des Europäischen Referenzrahmens (CEFR – Common European Framework of Reference for Language Training and Teaching) zu entwickeln.

Die Entwicklung eines Korpus zur gesprochenen Sprache ist eine komplexe, arbeitsaufwändige Aufgabe, die sorgfältiger Planung bedarf.³ Als Schritte der Erstellung mündlicher Korpora beschreibt Thompson (2004) Materialsammlung, Transkription, Annotation und Entscheidungen über die Zugänglichkeit der Daten. Zu den Herausforderungen der Erstellung eines Korpus zur mündlichen Wissenschaftssprache des Deutschen gehören in erster Linie Fragen des Urheberrechts. Ein modernes Korpus zu mündlicher Kommunikation sollte natürlich, um multimodal zugänglich zu sein, nach Möglichkeit aus Videoaufzeichnungen bestehen. Eine frei zugängliche Veröf-

fentlichung der Aufnahmen setzt in jedem Fall das schriftliche Einverständnis der aufgenommenen Personen voraus. Zu überlegen wäre die Möglichkeit einer Erweiterung des Korpus durch Videoaufnahmen auf Web2.0-ähnlicher Basis mit kontrollierter Aufnahme der angebotenen Primärdaten. In jedem Fall müssen alle als Primärdaten in das Korpus integrierten Videoaufnahmen von Metadaten begleitet werden. Hierzu gehören vor allem kontextuelle Angaben zu Ort und Zeit der Aufnahme, zu Disziplin und Textsorte, zu den Sprechern und ihrer Rolle im jeweiligen Kommunikationsereignis genauso wie technische Angaben zur Aufnahme und zu möglichen editorischen Eingriffen. Alle Aufnahmen sollten selbstredend von Verschriftlichungen begleitet werden. Die Transkripte sollten nach GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem, vgl. Selting et al. 1998), das ihre schrittweise Verfeinerung ermöglicht, angefertigt werden und auch synchron zu den audiovisuellen Aufnahmen abrufbar sein. Zu den zu treffenden Entscheidungen gehören schließlich Fragen der linguistischen Annotation und ihrer technischen Realisierung (vgl. Leech 2004). Wenn möglich, sollten auch die mündlichen Kommunikationsereignisse begleitenden Materialien, wie Powerpoint-Slides, in synchroner Form aufgenommen werden. Unsere Vorstellungen gehen somit über das in mündlichen Korpora für das Englische (z. B. MICASE, BNC, ELFA) bisher existierende Angebot, das lediglich Tonaufnahmen und Transkripte in nichtsynchronisierter Form bietet, hinaus. Im MICASE-Korpus vermisst man u. a. auch die wichtige Funktion der Abfrage von Synonymen und semantisch verwandten Wörtern sowie Kollokationen. Nichtsdestoweniger bieten diese Korpora des Englischen nicht nur wertvolle Anregungen für die Erstellung eines Korpus des Deutschen

als Wissenschaftssprache und an ihnen gewinnbare linguistische Erkenntnisse (auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann), sondern können auch Möglichkeiten ihres Einsatzes in Sprachlehre und -lernen aufzeigen. Um welche es sich dabei handelt, soll im Folgenden am Beispiel des Einsatzes des MICASE-Korpus im studienbegleitenden Englischunterricht an der Universität Jyväskylä erörtert werden. Zuvor soll aber auf die Herausforderungen und Möglichkeiten von Korpora im Sprachunterricht generell eingegangen werden.

3 Herausforderungen und Möglichkeiten von Korpora im Sprachunterricht

Will man Korpora im Sprachunterricht einsetzen, gehört zu den größten Herausforderungen der Unterrichtsorganisation als praktisches Problem die zeitintensive Einarbeitung in die Grundzüge der Korpuslinguistik sowie in den Aufbau und die Bedienung eines multimodalen Sprachkorpus. Es ist daher wichtig, die Lerner bereits in dieser ersten kritischen Phase vom Nutzen direkter Korpuskonsultationen für den gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb zu überzeugen. Im Falle unserer Zielgruppe fortgeschritten er erwachsener Lerner im universitären Kontext wird Lust am Lernen vorausgesetzt. Dem weiterhin zuweilen geäußerten Vorbehalt, dass Korpora den Lernenden eine zu große und unüberschaubare Sprachvielfalt bieten könnten, kann man mit dem Verweis auf die Möglichkeiten begegnen, die authentisches, kontextgebundenes Sprachmaterial für den Spracherwerb bietet. Das Konzept der Kontextualisierung für die Linguistik wurde erstmals von Firth (vgl. 1957)¹ formuliert und später zur Grundlage zahlreicher korpuslinguistischer Arbeiten im angloamerikanischen Raum (vgl. auch Sinclair 1987; 1991).

Gerade der korpusbasierte Ansatz ermöglicht es Lehrern und Lernern, sprachliches Handeln und kontextgebundene Interaktion für Sprachunterricht und -erwerb zu operationalisieren. Aus diesem Grund argumentiert eine Vielzahl von Untersuchungen zum Erst-

und Zweitsprachenerwerb beispielsweise für eine frühzeitige Einführung anspruchsvoller Materialien, die weit über der jeweiligen Sprachkompetenz der Lernenden liegen (vgl. Diehl et al. 2000). Nur so können Regeln hergeleitet und Sprachmuster aufgedeckt werden, die dann in neuen Sprachverwendungssituations rekontextualisiert werden können.

Gegenüber Lehrbüchern und Grammatiken, die gesprochene Sprache häufig immer noch anhand von konstruierten Beispielen behandeln, die auf der sprachlichen Intuition der Autoren oder auf der Grammatik schriftlicher Texte beruhen, bieten Korpora authentischer gesprochener Sprache den entscheidenden Vorteil kontextgebundenen Lernens, in dem der Fokus auf angemessener Sprachverwendung (und nicht auf einem normativen Richtig-falsch-Prinzip) liegt. In einer großangelegten korpusbasierten Studie zur komparativen Beschreibung der englischen Verlaufsform (-ing-Form) im „Schulenglisch“ und in authentischer gesprochener englischer Sprache konnte Römer (vgl. 2005) beispielsweise beträchtliche Diskrepanzen in den Darstellungen zu den Funktionen der Progressiv-Form in Lehr- und Unterrichtsmaterialien einerseits und in Korpora andererseits herausarbeiten. Derartige Untersuchungen stellen eine äußerst reichhaltige Informationsquelle der zu erlernenden Sprache dar.

Durch die Arbeit mit Korpora können sich sowohl Lehrer als auch Lerner mit wenigen Mausklicks ein umfassendes Bild davon machen, wie lexiko-grammatische Einheiten von Muttersprachlern verwendet werden, in welchen Textsorten oder Sprachverwendungssituations sie typischerweise auftreten, welches die häufigsten Kollokationspartner eines bestimmten Wortes sind oder welche Bedeutung mit Hilfe einer Formulierung am häufigsten zum Ausdruck gebracht wird. Die relativ einfache Handhabung digitaler Korpora ermöglicht den Lerner, seine Sprachkompetenz in einem noch nicht dagewesenen Ausmaß zu verbessern, was zuvor – wenn überhaupt – nur über mehrjährige sprachpraktische Aufenthalte in der Kultur der jeweiligen Zielsprache möglich war.

Die Vorteile der Korpusarbeit im Sprachunterricht, besonders für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, liegen also auf der Hand. Unsere kommunikative Kompetenz gründet sich u. a. auf unserem Wissen darüber,

¹ Braun (2007) weist auf die Bedeutung hin, Korpora mit Anleitungen und Hilfen für Sprachlerner (z. B. korpusbasierten Aktivitäten und Übungen) auszustatten (vgl. auch Braun 2005).

² Neben den Autorinnen des vorliegenden Beitrags gehörten Ewald Reuter (Tampere), Christian Fandrych und Erwin Tschirner (Leipzig), Ursula Hirschfeld und Baldur Neuber (Halle) sowie Zsuzsanna Iványi und András Kertész (Debrecen) zu den Partnern unseres Projektvorhabens.

³ Eine Anleitung zur Entwicklung linguistischer Korpora bietet Wynne (2004).

¹ „We must take our facts from speech sequences, verbally complete in themselves and operating in contexts of situation which are typical, recurrent, and repeatedly observable.“ (Firth 1957:35)

was von uns in einer bestimmten Situation sprachlich erwartet wird und was für diese Situation typisch ist. Wenn es unser Anliegen ist, Sprachlerner zu kompetenten Sprechern auszubilden, so müssen wir ihnen auch Zugang zu Sprachmaterial bieten, das typisch und authentisch für die jeweilige Art der Kommunikation ist.

Obwohl das Potenzial von Korpora für Sprachlehre und -lernen allgemein anerkannt ist (für den englischsprachigen Raum vgl. die Arbeiten von Johns 1986; Tribble/Jones 1990; Aston 1997; McEnery/Wilson 1997; Burnard/McEnery 2000; McEnery/Xiao/Tono 2006), gibt es bisher nur wenige Studien, die beschreiben, ob und in welchem Ausmaß Korpora eine direkte Verwendung im Sprachunterricht finden (für einen Überblick vgl. Chambers 2005). So interessant und wertvoll die vielseitigen Erfahrungsberichte über den Einsatz von Korpora im Sprachunterricht auch sind, so liefern sie doch wenig Konkretes für den sorgfältig geplanten Einsatz im universitären Sprachunterricht. Daher entschlossen wir uns 2005 dazu, korpusbasiertes Lehr- und Lernmaterial sowie direkte Korpuskonsultationen in den universitären Englischunterricht am Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä einzuführen.¹ Die Auswahl des hierzu in Frage kommenden Materials (das Michigan Corpus of Academic Spoken English, MICASE) fiel nicht schwer, ist es doch seit Ende der 1990er Jahre Gegenstand intensiver linguistischer und spracherwerbstheoretischer Untersuchungen.² Im Folgenden sollen unsere Erfahrungen der Arbeit mit dem MICASE-Korpus im Englischunterricht an der Universität Jyväskylä vorgestellt werden.

4 Erfahrungen mit dem MICASE-Korpus im Englischunterricht des Sprachenzentrums der Universität Jyväskylä

MICASE ist ein Korpus der gesprochenen englischen Wissenschaftssprache, das vom Institut für Englische Sprache der Universität Michigan erstellt wurde und aus ca. 200 Stunden Tonaufnahmen (1,8 Mill. Wörtern) besteht. Das Korpus enthält eine reiche Sammlung von authentischen akademischen Sprechsituationen und Textsorten. Insgesamt liegen Aufnahmen von 1.571 Sprechern vor, wobei die Sprecher sowohl Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler sind.³ Die Korpusaufzeichnungen entstanden u.a. in Vorlesungen,

Seminaren, Kolloquien, Diskussionsrunden, Orientierungsgesprächen, Sprechstunden, Tutorien und Meetings und sind als Transkripte und Audioaufnahmen nach Sprechereignissen gegliedert und online abrufbar. In gewisser Weise kann MICASE als Gegenstück zu Swales' (vgl. 1998) eindrucksvollen text-ethnographischen Untersuchungen zu schriftlichen Diskurspraktiken im Institut für Englische Sprache derselben Universität gesehen werden, wenngleich das Korpus einen ungleich tieferen Einblick in Regelmäßigkeiten und Neuerungen der gesprochenen englischen Wissenschaftssprache sowie in die idiosynkratischen Züge einzelner Sprecher ermöglicht.

In Finnland wurde das MICASE-Korpus vor allem durch Mauranen und ihre detaillierten Untersuchungen wissenschaftlicher Diskurspraktiken des Englischen bekannt (vgl. Mauranen/Bondi 2003; Mauranen 2004a; 2004b; 2006). In ihrem Beitrag „Speech corpora in the classroom“ (2004a) erörtert Mauranen die Rückmeldungen von Lehrern⁴ und Studierenden nach der Durchführung eines experimentellen Kurses in MICASE-Korpus-Konsultationen. Während der Lehrer die Möglichkeiten direkter Korpusarbeit im Unterricht als faszinierend und zugleich überwältigend einstuften, waren die Reaktionen der Studierenden nicht nur von ihren (ziel)sprachlichen Fertigkeiten, sondern auch stark von ihren EDV-Kenntnissen abhängig.

¹ Obwohl die Korpusarbeit allen Lehrenden im Sprachenzentrum vorgestellt wurde, beschränkt sie sich zurzeit allein auf den Unterricht in englischer Sprache. Dies mag einerseits vor allem darin begründet sein, dass zurzeit keine öffentlich zugänglichen Korpora der Wissenschaftssprachen Deutsch, Spanisch, Französisch oder Schwedisch vorliegen, andererseits aber auch in der mit großem Aufwand verbundenen Einarbeitung in einen pädagogisch fundierten Einsatz von Korpusarbeit im Sprachunterricht.

² Ein Blick auf die Publikationsseiten des MICASE-Korpus (<http://lw.lsa.umich.edu/eli/micase/research.html>) verrät z.B., welche Bereicherung ein derartiges Korpus für die Erforschung lexikalischer, syntaktischer oder diskursiver Sprachgegebenheiten darstellt und welches Potenzial es für den Sprachunterricht birgt.

³ Im Rahmen der Global-English-Debatte zieht man inzwischen den Terminus „native speaker“ den des „proficient user“ vor (vgl. Jenkins 2000: 9; vgl. auch Krumm 2004: 27).

⁴ Wir verwenden in dieser Arbeit der leichteren Lesbarkeit halber das generische Maskulinum und schließen damit selbstverständlich alle weiblichen Personen ein.

Seit 2005 wird MICASE auch am Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä im fachsprachlichen Englischunterricht zum mündlichen Kommunikationstraining (das zentraler Bestandteil des Lehrplans ist) eingesetzt. Der Unterricht des Sprachenzentrums richtet sich nicht nur an Studierende der grundständigen und weiterführenden Studiengänge, sondern auch an Doktoranden, Wissenschaftler und Hochschulpersonal im Allgemeinen. Die Vermittlung von Diskurspraktiken in der Wissenschaftssprache Englisch wird ganz auf die Situation der Lernenden modelliert. So zielen unsere Kurse auf die fach- und wissenschaftssprachliche Ausbildung für Studium und Beruf und sollen den Lernenden das Erreichen der Stufe B2 oder C1 gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) ermöglichen. Zu den Zielfertigkeiten gehören die Beherrschung wissenschaftlicher und beruflicher Diskurspraktiken, die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache für kreative und kommunikative Teamarbeit, der selbständige Auf- und Ausbau eines disziplinspezifischen Wortschatzes, das Erkennen interkultureller Unterschiede und ihre Berücksichtigung in der jeweiligen Kommunikationssituation sowie die Benutzung elektronischer Hilfsmittel zur Kommunikation und Interaktion.

Da MICASE sorgfältig ausgesuchte lokale sowie muttersprachliche und nichtmuttersprachliche Varianten des akademischen Diskurses im universitären Kontext berücksichtigt, bietet es hervorragende Einblicke in

konventionalisierte und neuere Sprachmuster verschiedener Universitätskulturen, Disziplinen und Textsorten. Bei seinem Einsatz in unseren Englischkursen zum Training mündlicher Kommunikation machten wir auch Erfahrungen mit den Herausforderungen der kritischen ersten Phase im Umgang mit Korpora im Unterricht. Um den Einstieg in die Korpusarbeit zu erleichtern, kam uns die Idee zur Erstellung eines Tutorials, welches die Handhabung von Korpora zur Unterstützung des Erwerbs akademischer Diskurspraktiken erleichtern sollte. Unser Tutorial wurde im Studienjahr 2005/06 im Rahmen des Studienprogramms „Technologien in Sprachlehre und -lernen“ (KOO-KIT¹) von zwei Englischlehrern und zwei Anglistikstudentinnen der Universität Jyväskylä² erarbeitet und 2007 fertiggestellt. Es ist auf der Homepage des Sprachenzentrums der Universität für jedenmann frei zugänglich (vgl. Schneider et al. 2007). Es wurde so konzipiert, dass es sowohl im Unterricht als auch außerhalb als unabhängiges Hilfsmittel eingesetzt werden kann und somit selbst gesteuertes Lernen unterstützt. Seit Fertigstellung der Corpus Library wurde die Korpusarbeit erfolgreich in den Lehrplan der folgenden Kurse integriert:

- Combined Academic Reading and Communication Skills: Dieser Kurs richtet sich an Studierende der Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften, die im zweiten oder dritten Studienjahr (BA) sind. Der Kurs beinhaltet insgesamt 40 Kontaktstunden, von denen 6–8 Stunden für die Korpusarbeit verwendet werden. Die durchschnittliche maximale Teilnehmerzahl liegt derzeit bei 16.
- Interdisciplinary Conference Skills: Der Kurs wird für wissenschaftliche Mitarbeiter und Doktoranden angeboten, beläuft sich auf ca. 24 Kontaktstunden mit etwa 4 Stunden Korpusarbeit und hat ca. 15 Teilnehmer.
- Integrated Research Communication: Dieser mit 50 Kontaktstunden sehr intensive Kurs ist in die jeweiligen Master-Studiengänge der Universität inhaltlich integriert und konzentriert sich auf akademisches Schreiben. Die Korpusarbeit wird hier vor allem mit dem British National Corpus (BNC) mit einem Anteil von ca. 8 Stunden durchgeführt.³

Die Einführung der Korpora in den Sprachunterricht erfolgt über mehrere Etappen. Zuerst werden die Lerner auf das Potenzial von Korpora für den Fremdsprachenunterricht aufmerksam gemacht und die zentralen Begriffe erklärt. Bevor die Sprachlerner selbst zu Korpuskonsultationen aufgefordert werden, dient das jeweilige Korpus zunächst als Quelle für Beispiele und vom Lehrer angefertigte Konkordanzen zu bestimmten Sprachproblemen, die im Unterricht unter Anleitung analysiert werden. Diese Methode ist auch als Behind-the-scenes-Ansatz bekannt (vgl. Aston 2000). Die Lerner sollen zuerst eine Routine entwickeln, sich mit der digitalen Darstellung des Sprachmaterials vertraut machen, es beobachten und dann Schlussfolgerungen zur Lösung des gestellten Problems erarbeiten. Schon in dieser frühen Phase kann der Lehrer beobachten, wie die Studierenden dem induktiv-entdeckenden Lernen begegnen, um anschließend gezielte Hilfestellungen zu geben. In einem zweiten Schritt, dem On-stage-Ansatz, erhalten die Lerner direkten Zugriff auf das Korpus. Durch induktives Ableiten von Generalisierungen und deren deduktives Anwenden auf die vorher festgestellte Fragestellung wird das Erlernen von Analyse und Sprachverwendung sinnvoll verknüpft. Der kommunikative Aspekt bei der gemeinsamen Korpusarbeit, der Formulierung der Korpusanfrage, dem Aufdecken von Mustern sowie der anschließenden Interpretation der Konkordanzen muss besonders hervorgehoben werden. Durch den freien Zugang zu großen fachsprachlichen Korpora bekommen häufiger verwendete Formen des Wortschatzes mehr Gewicht, können teilweise generalisiert werden und unterstützen somit die Sprachlerner beim Bestätigen oder Verwerfen ihrer Hypothesen über die Zielsprache. Trotz aller Vorteile und Möglichkeiten ist uns bewusst, dass die Interpretation von Konkordanzzeilen und das Erkennen von Tendenzen höhere Anforderungen an den Lerner stellen als das Aufsuchen einzelner Wörter im Wörterbuch.

In den oben kurz vorgestellten Kursen wird besonderes Gewicht auf das Erlernen von Dis-

kurmarkern gelegt. Diese sprachlichen Ausdrucksformen dienen dazu, gesprochene Sprache zu organisieren, zu strukturieren und zu gliedern. Unsere Erfahrungen zeigen, dass es den Sprachlernern oft an der zentralen Fertigkeit mangelt, ihre Beiträge im akademischen Diskurs des Englischen zu positionieren und durch „Hedging“¹ zu differenzieren, abzuschwächen oder zu relativieren. Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie sich ein Lerner durch direkte Konsultationen des MICASE-Korpus der zielsprachlichen Verwendung dieser Heckenausdrücke annähern kann.

Zunächst führt der Lehrer einige Beispiele an und erklärt die unterschiedlichen Funktionen (s. Tab. 1).

Ausdrucksformen (Zahl der Treffer)	Funktionen
in a sense (87 Treffer)	1. express fuzziness, inexactitude
in some sense (46)	2. express uncertainty
more or less (55)	3. soften a stance or opinion
in a way (120)	4. mitigate a criticism or request
kind of like (98)	5. introduce sophisticated vocabulary or jargon words
as far as I know (5)	6. introduce metaphors
it seems to me (56)	7. fill pauses
it seems like (105)	
I feel like (78)	
you could say (62)	

Tab. 1: Sprachliche Hecken, ihre Häufigkeit im Korpus und ihre Funktionen (vgl. Schneider et al. 2007; Corpus Library, Module 3 on *Let's talk MICASE*)

Nun werden die Kursteilnehmer dazu ermuntert, nach einigen dieser Ausdrücke im Korpus zu suchen, die Konkordanzen zu lesen sowie Beobachtungen und Schlussfolgerungen über die Häufigkeit und die jeweiligen Verwendungssituationen aufzuschreiben. Der Lehrer weist die Korpusbenutzer an, die ersten Abfragen nicht zu limitieren (das MICASE-Kor-

¹ Gemeint ist hier das Phänomen der sprachlichen Hecke. Schwitalla (vgl. 2003: 155ff.) erwähnt, dass Studierenden und Akademikern ein besonderer frequenter Gebrauch von Heckenausdrücken nachgesagt wird.

pus bietet nämlich die Möglichkeit, die Suchergebnisse nach bestimmten Sprecherattributen oder Sprechereignissen zu filtern), um so die größtmögliche Anzahl von Treffern zu erzielen. Die Statistikfunktion gibt Auskunft darüber, in wie vielen Transkripten und in welchen Sprechereignissen der jeweilige Ausdruck die häufigste Verwendung findet. Hierbei kann der Sprachlerner auch Beobachtungen darüber anstellen, ob ein Ausdruck von einzelnen Sprechern bevorzugt wird oder Merkmal einer bestimmten akademischen Disziplin ist. Als nächstes kann der Korpusbenutzer seine Suche nach einem bestimmten Ausdruck verfeinern, indem z.B. für *in a way* die Textsorte studentische Präsentation gewählt wird. Das Suchergebnis zeigt, dass dieser Ausdruck in studentischen Präsentationen vor allem in den Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften verwendet wird. In den „exakteren“ Wissenschaften dagegen finden sich kaum Belege für diesen relativierenden Ausdruck. Die folgende Abbildung einiger ausgewählter Konkordanzzeilen, die den Suchbegriff im Kontext darstellen (KWIC = Key Word in Context), soll belegen, wie reich der sprachliche Input für den Lerner ist:

then bring faculty and graduate students and undergraduates together, in a way – and staff together	in a way	, that... short of, solidifies a new community
first of all they've all grown up on, uh uh None-such Records, and they're sophisticated	in a way	that that generation of, now tourists, never was.
but we should be questioning	in a way	, such that we're not damaging people's egos and so that people don't have to put up, huge fences
the fact that he lacks moral sentiment would just be beside the point	in a way	, so it'd be, have a very different kind of consequence.

Abb. 1: MICASE-Screenshot der Konkordanzzeilen zu *in a way* (bearbeitet)

Anhand dieser Zeilen kann der Korpusbenutzer noch einige andere Heckenausdrücke identifizieren, die in Tab. 1 nicht vorkommen, z.B. *sort of*, *would just be*, *so it'd be* oder *kind of*.

Es liegt auf der Hand, wie wertvoll dieses authentische, spontane Sprachmaterial für den erhöhten Transfer zwischen rezeptiven und

produktiven Leistungen in der Zielsprache ist. Korpuskonsultationen im Unterricht zeichnen sich als hoch interaktive Lehr- und Lernsituationen aus, in denen die Lerner je nach Spracherwerbsstand auch Ausdrücke aufnehmen und verarbeiten können, die im unmittelbaren Kontext links oder rechts des Suchwortes liegen. Die „Objektivität“ des Korpusmaterials sowie die Subjektivität in der Reaktion der Studierenden auf das Material machen die besondere pädagogische Authentizität der Lehr- und Lernsituation aus. In den oben angeführten Konkordanzzeilen könnten solche zusätzlich aufgenommenen Informationen z.B. lexiko-grammatische Einheiten (*he lacks moral sentiment*), Kollokationen (*solidifies a new community*) oder Idiome (*people don't have to put up, huge fences*) sein. Diese Art Lernen wird auch als „incidental learning“ (implizites Lernen) bezeichnet (vgl. Wode 1999).

Die hier beschriebene Aktivität zum Auftinden und Beschreiben von Heckenausdrücken kann mit weiteren Übungen bereichert werden, die ebenfalls auf direkten Korpuskonsultationen beruhen. So kann ein Transkript derart bearbeitet werden, dass alle Hecken entfernt werden und der Lerner durch Korpuskonsultationen und Vergleichen mit ähnlichem Material versucht, sie nach seinem zielsprachlichen Ermessen wieder einzufügen.

Zum Abschluss der Korpusverwendung im Sprachunterricht erachten wir es als wichtig, dass die Beobachtungen, die die Lernenden am Korpusmaterial angestellt haben, in der Gruppe zusammengetragen und besprochen werden. Alle Anmerkungen zu Häufigkeit, Verwendungszweck und Sprechermerkmalen sollen den Lernern ermöglichen, ein „Gefühl“ für die sprachliche Angemessenheit zu entwickeln, und ihre produktiven

Leistungen in der Zielsprache fördern. Diese Art des korpusbasierten Lernens wird von den Lernern generell als positiv bewertet, was an ihrem regelmäßig gesammelten Feedback ablesbar ist. So gibt die Mehrheit an, dass sie auch zukünftig zur Vorbereitung auf fremdsprachliche Situationen Korpora konsultieren wird.

Wir sind überzeugt davon, dass diese Erfahrungen der Arbeit mit Korpora im Englischunterricht, die hier am Beispiel des MICASE-Korpus vorgestellt wurden, wertvolle Anregungen für den Deutschunterricht und Hinweise für die Erstellung eines Korpus zur gesprochenen Wissenschaftssprache des Deutschen bieten.

5 Ausblick

Mündliche Fertigkeiten des Deutschen spielen im Zeitalter zunehmender Migration und Mobilität auch und gerade für Studierende und Akademiker eine immer größere Rolle. Ein Korpus der gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache kann u.E. einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, deren lokale, disziplinäre und textsortengebundene Varianten zu beschreiben sowie zeitgemäßen Deutschunterricht und selbst gesteuertes Fremdsprachlernen zu fördern. Erfahrungen aus der Arbeit

mit englischsprachigen Korpora für (gesprochene) Wissenschaftssprache können nicht nur für die Erstellung eines Korpus für mündliches Wissenschaftsdeutsch, sondern auch für dessen Einsatz in Sprachlehre und -lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wertvolle Hinweise bieten. Wie bereits von Fandrych/Tschirner (vgl. 2007: 203) erwähnt, können digitale Korpora sogenannte Standortnachteile nivellieren. Ein Korpus für gesprochenes Wissenschaftsdeutsch kann u.a. auch nicht-muttersprachlichen Deutschlehrern, die häufig über Unsicherheiten bei der Behandlung gesprochener Sprache klagen (vgl. Ylönen 2005: 375), eine wertvolle Hilfe für deren Einbezug in den Deutschunterricht bieten sowie neue Formen selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens fördern und zielgruppenspezifische Kriterien der Evaluation von Deutschfertigkeiten gemäß dem GER entwickeln helfen.

Unterrichtsmaterialien und Korpora

BNC – British National Corpus: <http://corpus.bry.edu/bnd>.

ELFA corpus (English as a Lingua Franca in Academic Settings): www.uta.fi/laitskset/kielet/engl/research/elfa/.

EUROMOBIL – Multimediale Sprachtrainings- und Informationsprogramme zur Förderung studentischer Mobilität: <http://www.euro-mobil.org>.

Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch et al.) (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München.

MICASE – Michigan Corpus of Academic Spoken Discourse: <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/>.

MICASE sound files. Online: <http://lw.lsa.umich.edu/eli/micase/audi/index.htm>.

Schneider, Britta et al. (2007): Corpus Library (module 3 on „Let's talk MICASE“). University of Jyväskylä, Finland. Online: <http://kielikeskus.jyu.fi/kookit06/corpus/intro/intro.html>.

Uni-Deutsch. Interaktives Deutschlernportal für Studierende, Wissenschaftler und Berufstätige: <http://www.uni-deutsch.de>.

Literatur

Ammon, Ulrich (1998): Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Berlin/New York.

Ammon, Ulrich (2005): Welche Rolle spielt Deutsch als Wissenschaftssprache neben Englisch? In: M. Motz (Hg.), Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen? Frankfurt a.M. u.a., 67–86.

Aston, Guy (1997): Small and large corpora in language learning. In: B. Lewandowska-Tomaszczyk / J.P. Melia (Hg.), Practical applications in language corpora. Łódź, 51–62.

Aston, Guy (2000): Learning English with the British National Corpus. In: P.M. Battaner / C. López (Hg.), VI jornada de corpus lingüísticos. Barcelona, 15–40.

Auer, Peter/Baßler, Harald (2007): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M./New York.

Biber, Douglas (2006): University Language. A course-based study of spoken and written registers. Amsterdam/Philadelphia.

Braun, Sabine (2005): Sprachenlernen mit Korpora. Überlegungen zu einer sprachlerndidaktisch geleiteten Korpusaufbereitung und Nutzung. Beitrag zum 21. DGFF-Kongress „Sprachen schaffen Chancen“, 3.–6. Oktober 2005 (Ms.).

Braun, Sabine (2007): Integrating corpus work into secondary education. From data-driven learning to needs-driven corpora. In: ReCALL 19/1, 307–328.

Burnard, Lou/McEnery, Tony (Hg.) (2000): Rethinking language pedagogy from a corpus perspective. Papers from the Third International Conference on Teaching and Language Corpora. Frankfurt a.M. u.a.

Chambers, Angela (2005): Integrating Corpus Consultation in Language Studies. In: Language Learning & Technology 9/2, 111–125.

Clyne, Michael (2007): Braucht Deutschland eine bewusste, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als Lingua franca und Mehrsprachigkeit? In: Diskussionspapier der Alexander-von-Humboldt-Stiftung 11, 4–28.

Debes, Cornelia (2007): Mündlicher Wissenschaftsdiskurs Russisch – Deutsch. Ein sprechwissenschaftlicher Vergleich. In: DaF 44/1, 32–36.

Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweit-sprachenerwerb Deutsch. Tübingen.

Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: DaF 44/4, 195–204.

Fiehler, Reinhard (1994): Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In: S. Cmejrková et al. (Hg.), Writing vs. Speaking. Language, Text, Discourse, Communication. Tübingen, 175–180.

Firth, John Rupert (1957): Papers in Linguistics 1934–1951. London.

Grütz, Doris (1995): Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Frankfurt a.M. u.a. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 48).

Haataja, Kim (2007): Deutsch im Fachunterricht (DFU) – Content and Language Integrated Learning in German (CLILG). In: Deutsche Lehrer im Ausland 54, 18–37.

Jenkins, Jenifer (2000): The Phonology of English as an International Language. Oxford.

Johns, Tim (1986): Micro-concord. A language learner's research tool. In: System 14/2, 151–162. Kalverkämper, Hartwig/Weinrich, Harald (Hg.) (1986): Deutsch als Wissenschaftssprache. Tübingen.

Kotthoff, Helga (2002): Vortragsstile im Kulturvergleich. Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden. In: E.-M. Jakobs/A. Rothkegel (Hg.), Perspektiven auf Stil. Festschrift für Barbara Sandig. Tübingen, 321–350.

Krumm, Hans-Jürgen (2004): Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In: D. Goldschnigg/A. Schwob (Hg.), Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Wien, 21–34.

Leech, Geoffrey (2004): Adding Linguistic Annotation. In: M. Wynne (Hg.), online: <http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter2.htm> (gelesen 31.1.2008).

Lemmnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2006): Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen.

Lenz, Susanne (2006): Korpuslinguistik. Univ. Nachdr. der Erstafl. 2000. Tübingen (Studienbibliographien Sprachwissenschaft, 32).

Matthies, Jürgen (2007): Von der Multilingualität zur Eindimensionalität. Kritische Überlegungen zur Kolonialisierung von Sprache und Kultur. Der Bologna-Prozess und die Folgen für den Fremdsprachenunterricht an den finnischen Universitäten. In: M. Kalin et al. (Hg.), Kirjomme kielillä. Jyväskylän yliopiston kielikeskus 30 vuotta (Tapestry of teaching. University of Jyväskylä Language Centre 30 years). Jyväskylä, 141–155.

Mauranen, Anna (2004a): Speech corpora in the classroom. In: G. Aston et al. (Hg.), Corpora and language learners. Amsterdam, 195–211.

Mauranen, Anna (2004b): „They're a little bit different.“ Variation in hedging in academic speech. In: K. Aijmer/A.-B. Stenström (Hg.), Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora. Amsterdam, 173–197.

Mauranen, Anna (2006): A Rich Domain of ELF – the ELFA Corpus of Academic Discourse. In: Nordic Journal of English Studies 5/2, 145–159 (Special Issue: English as a Lingua Franca. NJES).

Mauranen, Anna/Bondi, Marina (2003): Evaluative language use in academic discourse. In: Journal of English for Academic Purposes 2/4, 269–271.

McEnery, Tony et al. (Hg.) (2006): Corpus-Based Language Studies. An advanced resource book. London/New York (Routledge Applied Linguistics).

McEnery, Tony/Wilson, Andrew (1997): Teaching and language corpora. In: ReCALL 9/1, 5–14.

Meer, Dorothee (1998): Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule. Tübingen.

Munsberg, Klaus (1994): Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie. Tübingen.

Reppen, Randi et al. (2002): Using Corpora to explore linguistic variation. Amsterdam/Philadelphia.

Römer, Ute (2005): Progressives, Patterns, Pedagogy. A corpus-driven approach to English progressive forms, functions, contexts and didactics. Amsterdam.

Scherer, Carmen (2006): Korpuslinguistik. Heidelberg.

Schlabach, Joachim (2000): Deutschsprachige Wirtschaftsvorlesungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. Tampere (Univ. Lizenziatenarbeit).

Schlobinski, Peter (Hg.) (1997): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen.

Schwitalla, Johannes (?2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91–122. Online: http://www.ub.uni-bielefeld.de/linguistik/173/173_091.htm

- germanistik.uni-hannover.de/organisation/publikationen/GAT.shtml; Online-Einführung: http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/gespraechs-analyse/gespraech_9_4_4.htm (gelesen 31.1.2008).
- Sinclair, John McHardy (1987): Collocation. A progress report. In R. Steele/T. Threadgold (Hg.), *Language Topics. Essays in Honour of Michael Halliday*. Vol. II. Amsterdam, 319–331.
- Sinclair, John McHardy (1991): Corpus, Concordance, Collocation. Oxford.
- Skudlik, Susanne (1990): Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen (Forum für Fachsprachenforschung, 10).
- Steuble, Annette (1986): Integrative Konversationsanalyse. Zum Zusammenhang von Sprache, nonverbaler Kommunikation und interaktiver Beziehung. Pfaffenweiler.
- Stickel, Gerhard (2006): Europäische Föderation nationaler Sprachinstitutionen. In: *Sprachreport* 22/3, 16–18.
- Swales, John (1998): Other Floors, Other Voices. A *Textography of a Small University Building*. Mahwah, N.J.
- Teubert, Wolfgang (2007a): Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit (Teil 1). In: *Sprachreport* 23/3, 19–24.
- Teubert, Wolfgang (2007b): Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit (Teil 2). In: *Sprachreport* 23/4, 11–19.
- Thompson, Paul (2004): Spoken language corpora. In: M. Wynne (Hg.), online: <http://ahds.ac.uk/guides/linguistic-corpora/chapter5.htm> (gelesen 31.1.2008).
- Tribble, Christopher / Jones, Tim (1990): *Concordances in the classroom. A resource book for teachers*. Harlow.
- Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft 2002. Online: http://europa.eu.int/eur-lex/lex/de/treaties/dat/12002E/pdf/12002E_DE.pdf (gelesen 31.1.2008).
- Wegele, Erika (2006): Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm uni-deutsch.de. Erste

- Erfahrungen aus der Praxis. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/Wegele1.htm (gelesen 31.1.2008).
- Wegstein, Werner (Hg.) (2005): *Korpuslinguistik Deutsch. Synchron, diachron, kontrastiv*. Tübingen.
- Wiesmann, Bettina (1999): Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München (Studien Deutsch, 27).
- Wode, Henning (1999): Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. In: M. Wesche / T. S. Paribakht (Hg.), „Incidental“ L2 Vocabulary Acquisition. Theoretical, Methodological and Pedagogical Issues. In: *SSLA* 21, 243–258.
- Wolff, Dieter (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa. Versuch eines systematischen Überblicks. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 36, 13–29.
- Wynne, Martin (Hg.) (2004): *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Online: <http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index.htm> (gelesen 31.1.2008).
- Ylönen, Sabine (2005): Training mündlicher Kommunikation mit E-Materialien? In: A. Wolff et al. (Hg.), *Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung DaF 2004*. Regensburg, 371–394 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74).
- Ylönen, Sabine (2007): Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien. Beispiel mündliche Hochschulprüfung. In: K. Ehlich / D. Heller (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M. u.a., 115–146 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, 52).
- Ylönen, Sabine et al. (i.Dr.): Entwicklung kritischer Medienkompetenz in der Sprachenlehrerausbildung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2008.

Gabriele Diewald

Grammatikalisierung und Grammatikalisierungsforschung – Einführung und ausgewählte aktuelle Tendenzen (I)¹

1 Einleitung

Die Grammatikalisierungsforschung befasst sich mit der Entstehung und Weiterentwicklung grammatischer Ausdrucksmittel und dem Auf- und Umbau grammatischer Strukturmuster in der Sprache. Da ihr zentraler Untersuchungsgegenstand ein panchronisches Phänomen ist, verfolgt die Grammatikalisierungsforschung naturgemäß synchrone wie diachrone Fragestellungen und verbindet beide Perspektiven. Die diachrone Perspektive konvergiert mit sprachwandeltheoretischen und sprachhistorischen Fragestellungen; die synchrone Perspektive hat inhaltliche Schnittmengen mit Stilistik und Pragmatik, Varietätenforschung und Sprachvergleich.

Forschungsgeschichtlich stand zunächst die diachrone Komponente im Vordergrund, wie auch die inzwischen berühmte erste Definition der Grammatikalisierung belegt, die Meillet in seinem Aufsatz „*L'évolution des formes grammaticales*“ (1926 [1912]) gibt. Er führt aus, dass grammatische Formen zum einen durch Analogie, d.h. durch die Bildung einer Form „*sur le modèle d'une autre*“ („nach dem Modell einer anderen“; 1926 [1912]: 130), und zum anderen durch Grammatikalisierung entstehen. Letztere beschreibt Meillet als „*le passage d'un mot autonome au rôle d'élément grammatical*“ („der Übergang eines autonomen Wortes in die Rolle eines grammatischen Elements“; 1926 [1912]: 131) und als „*l'attribution du caractère grammatical à un mot jadis autonome*“ („die Zuweisung eines grammatischen Charakters an ein einst autonomes Wort“; 1926 [1912]: 131).

Bereits vor der Einführung des Terminus „Grammatikalisierung“ wurden einschlägige Fragstellungen diskutiert, was exemplarisch durch folgendes Zitat von August Wilhelm Schlegel (1818) belegt sei, in dem der Prozess der Grammatikalisierung, ohne dies so zu benennen, am Beispiel der Entwicklung des deutschen bestimmten und unbestimmten Artikels thematisiert wird: „Man entkleidet einige Wörter ihrer Bedeutungskraft und läßt ihnen nur einen Nennwert (valeur nominale), um ihnen einen allgemeineren Kurs zu geben und sie in den Elementarteil der Sprache einzuführen. Diese Wörter werden zu einer Art Papiergeld, das den Umlauf erleichtert. Zum Beispiel irgendein Demonstrativpronomen wird zum Artikel. Das Demonstrativpronomen lenkt die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, dessen reale Präsenz es anzeigt; als Artikel zeigt es nur noch an, daß das Wort, dem es vorangeht, ein Substantiv ist. Das Zahlwort *ein* wird unter Verlust seines numerischen Wertes zum unbestimmten Artikel.“ (Schlegel 1818: 27f.; zit. nach Arens 1969: 190)

Dass hier die die Grammatikalisierung begleitende Bedeutungswandel, der immer einen Abbau von lexikalischen Bedeutungskomponenten (auch „semantische Ausbleichung“ genannt) beinhaltet, mit der Einführung von Papiergeld als „bloßem“, den Umlauf von Waren erleichterndem Mittel verglichen wird und somit (ab)wertende Assoziationen (nur „Papiergeld“) provoziert, sei dahingestellt. Bemerkenswert ist hier nur die Tatsache, dass das Phänomen der Entstehung grammatischer Formative aus nicht-grammatischen Elementen schon lange vor der modernen Grammatikalisierungsforschung bekannt war. Seit ihrem Einsetzen vor ca. 25 Jahren hat sie sich diversifiziert und weiterentwickelt und ist zu einem international etablierten Forschungsgebiet geworden. Davor zeugen nicht nur zahlreiche

¹ Der zweite Teil dieses Beitrags erscheint in DaF 1/2009.