

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Sprachkorpora im Deutschunterricht

Michael Beißwenger
Eva Gredel
Thomas Bartz
Carolina Flinz
Antonia Hamdi
Laura Herzberg
Lothar Lemnitzer
Harald Längen
Nadja Radtke
Lena Rebhan
Jan Oliver Rüdiger
Thomas Schmidt
Sarah Steinsiek

BAND

5

Sprachkorpora im Deutschunterricht

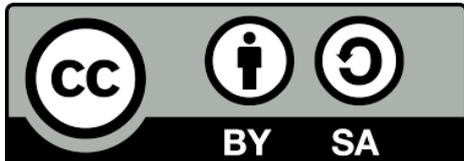
von

Michael Beißwenger, Eva Gredel,
Thomas Bartz, Carolina Flinz,
Antonia Hamdi, Laura Herzberg,
Lothar Lemnitzer, Harald Lungen,
Nadja Radtke, Lena Rebhan,
Jan Oliver Rüdiger, Thomas Schmidt
& Sarah Steinsiek

Open Access verfügbar unter

www.slld.eu

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>).



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2025, Michael Beißwenger, Eva Gredel, Thomas Bartz, Carolina Flinz, Antonia Hamdi, Laura Herzberg, Lothar Lemnitzer, Harald Längen, Nadja Radtke, Lena Rebhan, Jan Oliver Rüdiger, Thomas Schmidt & Sarah Steinsiek

Dieser Titel steht zum Download bereit unter:

<https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/series/SLLD-E>

ISBN: 978-3-96955-045-8

ISSN: 2701-0597

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.390>

Veröffentlichung der digitalen Version durch:



Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstr. 150

D-44801 Bochum

<https://www.ub.ruhr-uni-bochum.de/>

SLLD wurde bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft beantragt von Michael Beißwenger (Universität Duisburg-Essen), Steffen Gailberger (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), Miriam Morek (Universität Duisburg-Essen) und Björn Rothstein (Ruhr-Universität Bochum).

Gefördert durch

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Redaktionen

SLLD(z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD(B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Katrin Kleinschmidt-Schinke
Michael Krelle
Nicole Masanek
Tobias Stark
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD(E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD(u) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Julia Hodson
Nadine Hoff
Magdalena Kißling

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Duisburg-Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

1 Vorwort	4
2 Sprachkorpora im Deutschunterricht: datenbasierte Zugänge zur Untersuchung von sprachlichen Strukturen, sprachlicher Vielfalt und sprachlichem Handeln	7
2.1 Daten untersuchen: nicht nur ein Fall für die MINT-Fächer	7
2.2 Sprachdaten untersuchen mit digitalen Korpora: ein erstes Beispiel.....	8
2.3 Unterrichten mit Korpora als Beitrag zur Entwicklung von Daten- und Digitalkompetenzen im und für den Deutschunterricht.....	17
2.4 Zum Aufbau dieses Buches.....	21
3 Basiskonzepte für die Arbeit mit Korpora	22
3.1 Was ist ein Korpus?	22
3.2 Wofür sind Korpora nützlich?.....	22
3.3 Was ist bei der Analyse von Korpusdaten zu beachten?	23
3.3.1 Konzeption des Korpus	24
3.3.2 Daten im Korpus	26
3.3.3 Recherche- und Analysefunktionen	30
3.3.4 Der weitere Umgang mit den Rechercheergebnissen	33
4 Ein Blick in die Korpuslandschaft: Korpora für Schule und Unterricht	38
4.1 Die Kernkorpora des 20. und 21. Jahrhunderts im DWDS.....	40
4.2 Die Webkorpora des DWDS.....	42
4.3 Das Webmonitor-Korpus im DWDS.....	45
4.4 Das Korpus „Politische Reden“ im DWDS	47
4.5 Die Wikipedia-Korpora in DEREKO.....	49
4.6 Das Orthographische Kernkorpus in DEREKO	51
4.7 Das Korpus der Mobile Communication Database (MoCoDa2).....	53
5 Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht	58
5.1 Aufbau und didaktische Konzeption der Modelle	58
5.1.1 Aufbau der Unterrichtsmodelle	60
5.1.2 Didaktische Konzeption.....	62
5.1.2.1 Bezug auf Kompetenzerwartungen des Deutschunterrichts	62
5.1.2.2 Digital Literacy – Data Literacy – Corpus Literacy.....	63
5.1.2.3 Entdeckendes Lernen – <i>data-driven learning</i> – forschendes Lernen..	67

5.2 Wortbildung: Derivationen mit dem Suffix <i>-bar</i> untersuchen	71
5.2.1 Sachanalyse.....	72
5.2.2 Vermittlungsziel und didaktisches Konzept	73
5.2.3 Unterrichtsverlauf.....	74
5.2.4 Weiterführung	79
5.2.5 Literaturhinweise	79
5.3 Der Rechtschreibung auf der Spur: Herkunft und Schreibvarianten von Fremdwörtern untersuchen	81
5.3.1 Sachanalyse.....	82
5.3.2 Vermittlungsziel und didaktisches Konzept	83
5.3.3 Unterrichtsverlauf.....	85
5.3.4 Weiterführung	93
5.3.5 Literaturhinweise	93
5.4 Sprachliche Höflichkeit im Alltag und in der digitalen Kommunikation.....	97
5.4.1 Sachanalyse.....	98
5.4.2 Vermittlungsziel und didaktisches Konzept	102
5.4.3 Unterrichtsverlauf.....	102
5.4.4 Weiterführung	114
5.4.5 Literaturhinweise	114
5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess.....	116
5.5.1 Sachanalyse.....	118
5.5.2 Vermittlungsziel und didaktisches Konzept	120
5.5.3 Unterrichtsverlauf.....	123
5.5.4 Weiterführung	145
5.5.5 Literaturhinweise	145
5.6 Anglizismen: Fremdelemente oder Wörter des Deutschen?	146
5.6.1 Sachanalyse.....	148
5.6.2 Vermittlungsziel und didaktisches Konzept	151
5.6.3 Unterrichtsverlauf.....	152
5.6.4 Weiterführung	164
5.6.5 Literaturhinweise	164
5.7 Sprachreflexion zum Migrationsdiskurs	165
5.7.1 Sachanalyse.....	167
5.7.2 Vermittlungsziel und didaktisches Konzept	168
5.7.3 Unterrichtsverlauf.....	170
5.7.4 Weiterführung	183
5.7.5 Literaturhinweise	184

5.8 Zuordnung der Modelle zu den Kompetenzerwartungen in ausgewählten Lehrplänen.....	186
6 Korpora selbst erheben und auswerten: weiterführende Einblicke in den korpuslinguistischen Werkzeugkoffer	202
6.1 Für welche Zwecke kann es interessant sein, eigene Korpora im bzw. für den Unterricht zu erstellen und zu nutzen?	203
6.2 Wie kann die Arbeit effizient gestaltet werden?	203
6.3 Drei Korpus-Experimente mit einfachen Mitteln.....	203
6.3.1 Die Software <i>CorpusExplorer</i>	204
6.3.2 Experiment 1: Die Sprache der „Klassiker“ (Schiller vs. Goethe).....	205
6.3.3 Experiment 2: Politische Reden im Bundestag.....	216
6.3.4 Experiment 3: Deutschrapp	224
6.4 Fazit.....	229
7 Zusammenfassung und Ausblick.....	230
8 Ressourcen- und Literaturverzeichnis	233
8.1 Korpora und andere Ressourcen zur deutschen Sprache.....	233
8.2 Software	233
8.3 Literatur.....	234
9 Register korpus- und computerlinguistischer Konzepte	244

1 | Vorwort

Kann man ein Einführungsbuch mit 13 Autor:innen kooperativ verfassen? Man kann. Dieses Buch ist ein Beispiel dafür. Normalerweise sagt man „Viele Köche verderben den Brei“. In Großküchen funktioniert das aber gemeinhin sehr gut, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind und die Diversität der Beteiligten dem Gesamten zugutekommt.

Das vorliegende Einführungsbuch wurde von den Mitgliedern der von Eva Gredel und Michael Beißwenger geleiteten Arbeitsgemeinschaft „Sprachkorpora als Bildungstechnologien“ verfasst, die 2022/23 vom Center for Advanced Internet Studies (CAIS.nrw) gefördert wurde und deren Mitglieder sich im Förderzeitraum drei Mal für jeweils drei Tage in den Räumlichkeiten des CAIS in Bochum sowie zwischen den Treffen mehrfach virtuell getroffen haben. Ziel der Arbeitsgemeinschaft war es, zwei Welten zusammenzubringen, die sich viel zu sagen haben und einander inspirieren können, es aufgrund der zu wenig vernetzten ‚Scientific Communities‘ aber noch zu selten tun: die Welt der Sprachdidaktik mit ihren Vernetzungen in die schulische Praxis und die Welt der Korpuslinguistik und Korpustechnologie mit ihren Vernetzungen in die Sprachtechnologie und Informatik.¹ Die personelle Zusammensetzung der Arbeitsgemeinschaft und der Autor:innen des vorliegenden Buches bringt Expertise aus beiden Welten und aus den damit vernetzten Disziplinen und Praxisfeldern zusammen.

Mit der Initiative der Kultusministerkonferenz, die „Bildung in der digitalen Welt“ – die insbesondere eine Bildung für die Kultur der Digitalität ist – zu einem verbindlichen Bildungsziel für den Unterricht aller Schulfächer vorzugeben, wurde 2016 der äußere Rahmen für eine Integration digitalitätsbezogener Bildungsziele in die nationalen Bildungsstandards und in die Lehrpläne der Länder und Schulen abgesteckt und ein Modell digitalitätsbezogener Kompetenzen formuliert, das den Rahmen für die Kompetenzentwicklung aller Schüler:innen bilden soll, die ab Schuljahr 2018/19 die Grundschule oder eine weiterführende Schule besuchen. Zugleich wurden die Fächer aufgefordert, den Beitrag zu bestimmen, den sie im Rahmen ihrer Sach- und Handlungszugänge zu diesen Kompetenzerwartungen leisten können. In der Folge wurden die Lehrpläne der Länder überarbeitet und eine Aktualisierung der nationalen Bildungsstandards in Auftrag gegeben, bei welcher unter anderem die Digitalität besondere Berücksichtigung erfahren sollte. Die überarbeiteten Bildungsstandards für das Fach Deutsch sind im Juni 2022 in Kraft getreten. Unter anderem ist in ihnen der fachbezogene Umgang mit digitalen Ressourcen zur deutschen Sprache als ein Kompetenzfeld ausgewiesen, das im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ angesiedelt ist und die Grundlagen dafür legt, in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts kundig, aufgaben- und problemorientiert digitale Ressourcen für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und den Aufbau sprachlichen Wissens sowie für das eigene Handeln mit Sprache – produktiv und

¹ Für einen Überblick zu den Zielsetzungen und zum Arbeitsprogramm der AG s. Beißwenger & Gredel (2023) und Gredel & Beißwenger (2023).

rezeptiv, in gesprochener und geschriebener Sprache, beim Lesen und Schreiben, bei der Auseinandersetzung mit Texten und anderen Medien – zu nutzen.

Aktualisierte Bildungsstandards und Lehrpläne sind fraglos ein wichtiger Schritt für die Steuerung künftiger Bildungsprozesse in der Institution Schule. Um in der Praxis anzukommen, müssen darüber hinaus die damit vorgegebenen Kompetenzerwartungen auf verschiedenen Ebenen in das Bildungssystem und in die Professionalisierung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden implementiert werden. Dafür ist es erforderlich, den für das Lehramt auszubildenden Institutionen und nicht zuletzt den Lehrkräften und Studierenden konkrete Materialien an die Hand zu geben, anhand derer sie diese Vorgaben in die schulische Praxis umsetzen können. Zugleich müssen, als notwendige Vorbedingung dafür, Lehrkräfte diejenigen fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln, die für die didaktische Umsetzung der Vorgaben im Handlungsfeld Schule erforderlich sind. Hier sind die Hochschulen, die Zentren für schulische Lehrerbildung und das System der Lehrkräfteweiterbildung gefordert.

Mit diesem Einführungsbuch möchten wir einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten und zugleich den dafür notwendigen Brückenschlag zwischen Korpus Technologie, Korpuslinguistik, Sprachdidaktik und Lehrkräftebildung leisten. Das Buch soll Lehramtsstudierenden, Lehrkräften, Fachleiter:innen und Hochschullehrenden im Bereich der Sprachdidaktik Deutsch das Rüstzeug sowie unterrichtspraktische Anregungen an die Hand geben. Es vermittelt die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen für die Arbeit mit digitalen Sprachkorpora und führt anhand von sechs ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen vor, wie Korpora im Deutschunterricht eingesetzt werden können, um Schüler:innen anhand von Sprachkorpora an die Arbeit mit authentischen Sprachgebrauchsdaten heranzuführen und im planvollen und forschenden Umgang mit Korpora ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass sich in Bezug auf den Gegenstand Sprache gesichertes Wissen und empirisch begründbare Aussagen aus der Untersuchung von Daten ableiten lassen. Die Unterrichtsmodelle adressieren Kompetenzerwartungen des Deutschunterrichts und leisten zugleich einen Beitrag zur Entwicklung von Datenkompetenzen im und für das Fach Deutsch.² Für die Auswahl der in den korpuslinguistischen und korpuspraktischen Teilen des Buches behandelten Konzepte und Fertigkeiten und die Art und Weise ihrer Aufbereitung waren die Bedürfnisse der primären Adressat:innen – Lehrkräfte und Studierende – maßgebend. Vermittelt werden diejenigen Basiskonzepte und praktischen Fertigkeiten, die benötigt werden, um die Unterrichtsmodelle in der Praxis in eine konkrete Unterrichtsplanung umzusetzen und durchzuführen. Die Kapitel sollten für Studierende, die eine Einführung in die Linguistik sowie eine Grundlagenveranstaltung zur Deutschdidaktik absolviert haben, gut verständlich sein. Dazu wurden Teile des Manuskripts von den Autor:innen in sprachdidaktischen und linguistischen Seminaren mit Studierenden getestet und im Anschluss deren Verständlichkeit sowie der Nutzwert für die eigene Arbeit mit Korpora abgefragt. Die Ergebnisse aus diesen Testläufen sind in die Überarbeitung des Manuskripts eingeflossen.

² Das schließt nicht aus, die Modelle mit entsprechenden Anpassungen auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu nutzen. Ein zweites Produkt der Arbeitsgemeinschaft mit spezifischem DaF-/DaZ-Fokus ist eine 2023 erschienene Special Issue des Online-Journals *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)* zum Thema „Korpora internetbasierter Kommunikation in DaF-/DaZ-Kontexten“ (Gredel (Hrsg.) 2023).

Die Kapitel dieses Buches wurden von den folgenden Beteiligten, z.T. in Schreib-Teams, verfasst:

- Thomas Bartz: Kap. 5.5 und 5.8
- Michael Beißwenger: Kap. 1, 2, 3, 5.1, 5.4, 5.6, 5.8 und 7
- Carolina Flinz: Kap. 5.7
- Eva Gredel: Kap. 5.4
- Antonia Hamdi: Kap. 5.2 und 5.8
- Laura Herzberg: Kap. 5.3
- Lothar Lemnitzer: Kap. 3, 4, 5.2 und 5.6
- Harald Lungen: Kap. 4 und 5.3
- Jan Oliver Rüdiger: Kap. 3 und 6
- Nadja Radtke: Kap. 5.3, 5.5 und 5.8
- Lena Rebhan: Kap. 5.7
- Thomas Schmidt: Kap. 3
- Sarah Steinsiek: Kap. 3, 4 und 5.4

Die Kapitel wurden in mehreren intensiven Review- und Redaktionsschleifen von der Autor:innenengruppe diskutiert und in diesem Prozess z.T. mehrfach überarbeitet. Dadurch haben alle Beteiligten auch an weiteren als den von ihnen verfassten Kapiteln mitgewirkt, indem sie Entwurfsfassungen kommentiert oder auch konkrete Erweiterungsvorschläge dazu formuliert haben. Das Buch ist somit ein kooperatives Produkt im besten Sinne. Entsprechend betrachten wir sämtliche Beteiligte gleichermaßen als Autor:innen des gesamten Bandes.

Antonia Hamdi und Lena Rebhan sorgten für das Layout und für die formale Konsistenz der Kapitel. Die inhaltliche Organisation des Manuskripts und die Endredaktion besorgte Michael Beißwenger.

Wir danken dem CAIS-Institut für die Förderung der Arbeitsgemeinschaft und für die professionelle Organisation der Arbeitstreffen, ohne die dieses Buch nicht hätte realisiert werden können. Frank Wiegand (BBAW Berlin) danken wir für die umsichtige und genaue Korrekturlektüre des Manuskripts.

Berlin, Darmstadt, Essen, Mainz, Mannheim und Milano, März 2025.

Michael Beißwenger
Eva Gredel
Thomas Bartz
Carolina Flinz
Antonia Hamdi
Laura Herzberg
Lothar Lemnitzer
Harald Lungen
Nadja Radtke
Lena Rebhan
Jan Oliver Rüdiger
Thomas Schmidt
Sarah Steinsiek

2 | Sprachkorpora im Deutschunterricht: datenbasierte Zugänge zur Untersuchung von sprachlichen Strukturen, sprachlicher Vielfalt und sprachlichem Handeln

2.1 | Daten untersuchen: nicht nur ein Fall für die MINT-Fächer

Zu Themen aus dem Bereich der Naturwissenschaften sind wir es gewohnt, dass Annahmen und Aussagen zu Phänomenen von wissenschaftlichem Interesse durch systematische Beobachtung, durch Messungen und durch die Untersuchung der dabei gewonnenen Daten abgesichert werden. Beispielsweise gewinnen Astrophysiker:innen Aussagen zur Existenz Schwarzer Löcher durch die Messung der Strahlungseigenschaften astronomischer Objekte, aus denen sie anhand wissenschaftlich anerkannter Methoden die Annahme ableiten, dass sich an einer bestimmten Stelle ein Schwarzes Loch befinden muss. Diese Annahme gilt als ‚wissenschaftlich gesichert‘, wenn für andere Forschende nachvollziehbar ist, dass die zugrunde gelegten mathematischen Modelle als anerkannt gelten und wenn die Berechnungen auf der Grundlage von anerkanntem Wissen über die Beschaffenheit des Weltalls durchgeführt wurden. Ähnlich verhält es sich im Bereich der Klimaforschung: Meteorolog:innen, Geograph:innen, Ozeanograph:innen und Physiker:innen sind durch die kontinuierliche und jahrzehntelange Erhebung und Auswertung von Daten zur Veränderung der Polarregionen, zu Wind- und Meeresströmungen, zu Luft- und Wassertemperaturen und zu landschaftlichen Veränderungen in der Lage, schlüssig nachzuweisen, dass sich die Erde in den vergangenen Jahrzehnten in drastischer Weise erwärmt hat und dass diese Erwärmung auf Eingriffe des Menschen in die Natur zurückzuführen ist.

Forschung, mit der wissenschaftliche Aussagen über einen Untersuchungsgegenstand durch eine systematische Auswertung und Interpretation von Daten gewonnen werden, nennt man *empirische Forschung*. Aussagen über Schwarze Löcher oder über die Ursachen des Klimawandels, die datenbasiert gewonnen werden, gelten in diesem Sinne als empirisch fundierte, wissenschaftliche Aussagen. Im Gegensatz zu rein intuitiv oder anhand von Einzelbeobachtungen getroffenen Annahmen haben solche Aussagen und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen einen hohen Informationswert, da ihre Urheber:innen auf Messdaten verweisen können, aus denen diese Aussagen, wenn man die wissenschaftlichen Methoden ihrer Gewinnung kennt, nachvollziehbar hervorgehen. Plausibel widerlegen lassen sie sich dann, wenn man detailliertere Daten oder verbesserte wissenschaftliche Methoden vorweisen kann, anhand derer sich alternative Aussagen oder plausiblere Erklärungen ableiten lassen. Intuitive

Aussagen lassen sich demgegenüber einfach widerlegen, wenn man ihnen im Zuge einer wissenschaftlichen Überprüfung *empirische Evidenz* gegenüberstellen kann. Oder sie lassen sich durch Hinzunahme von Empirie bestätigen; beides ist möglich.

Wäre es nicht faszinierend, wenn man Annahmen zur Sprache ebenfalls empirisch im Hinblick auf ihr Zutreffen oder Nichtzutreffen überprüfen könnte? Oder wenn sich das, was als gesichertes Wissen zur Sprache gilt und im Deutschunterricht als solches vermittelt wird, anhand einer Untersuchung von Daten selbst nachvollziehen ließe?

Das *wäre* nicht nur faszinierend, sondern *ist* es. Die Möglichkeiten und Werkzeuge dafür sind vorhanden und können von jedermann genutzt werden. Denn auch die Untersuchung von Sprache bedient sich wissenschaftlicher, empirischer Methoden. Die Arbeit mit sprachlichen Daten ist nicht auf die Tätigkeit von Sprachwissenschaftler:innen beschränkt, die den Sprachgebrauch untersuchen und daraus Aussagen zum Beispiel über die Strukturiertheit des Wortschatzes, zum Bau von Sätzen, zum Wandel von Wortbedeutungen oder zu den Unterschieden gesprochener und geschriebener Sprache ableiten. Auch dem Deutschunterricht stehen vielfältige Möglichkeiten für die datenbasierte Untersuchung von Sprache zur Verfügung.

Mit diesem Einführungsbuch möchten wir einige Möglichkeiten, Sprache im Deutschunterricht anhand von Daten empirisch zu untersuchen, für Sie aufschlüsseln und Ihnen Werkzeuge und didaktische Anregungen an die Hand geben, wie Sie die Arbeit an und mit Sprachdaten in den eigenen Unterricht integrieren können. Im Zentrum der Betrachtung stehen **Korpora**, d. h. digitale Sammlungen von Sprachgebrauchsdaten, die für Zwecke der empirischen Sprachuntersuchung erstellt wurden, die im Internet zur Verfügung stehen und die für Unterrichtszwecke frei genutzt werden können. Korpora bieten vielfältige Möglichkeiten, sich im Unterricht entdeckend und forschend mit Sprache als System und Gebrauchszusammenhang zu beschäftigen und zu erkunden, welcher Methoden und Werkzeuge sich Menschen bedienen, die sich — als Linguist:innen — wissenschaftlich mit Sprache beschäftigen. Ebenso wie im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer sind die Erkundung und der Nachvollzug wissenschaftlicher Methoden und Aussagen im Bereich der Beschäftigung mit Sprache möglich. Die Kapitel dieses Buches vermitteln dafür die Grundlagen und konkretisieren anhand von sechs Unterrichtsmodellen, wie das in der Praxis aussehen kann.

2.2 | Sprachdaten untersuchen mit digitalen Korpora: ein erstes Beispiel

Das folgende Beispiel soll einen ersten Eindruck davon vermitteln, welche Möglichkeiten Korpora für die datenbasierte Erkundung sprachlicher Phänomene im Deutschunterricht bieten. Wir betrachten das Wort *Food* unter der Perspektive des Wortschatzwandels und der Wortgrammatik und nutzen dafür Korpora und Korpuswerkzeuge aus dem Online-Informationssystem des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS), dessen Korpusammlung in diesem Buch noch ausführlich vorgestellt werden wird (⇨ Kap. 4.1 bis 4.4). Die Untersuchung der Frage, wie Fremdwörter in die Strukturen und Gebrauchsformen des Deutschen integriert werden, ist, nicht nur für Linguist:innen, spannend und nicht trivial. Neben Einsichten in die Dynamik von Sprache im Gebrauch kann sie die Bewusstheit für grammatische Formen und Bildungsprinzipien deutscher Wörter fördern.

Mit dem Aufkommen von Schnellrestaurants aus dem US-amerikanischen Raum in den 1970er-Jahren wurden auch verschiedene damit importierte Bezeichnungen im Deutschen gebräuchlich. Beispiele sind *Burger* und *Food*. Ein früher Beleg für die Verwendung des Wortes *Food* in einem deutschen Presstext zeigt, dass das Wort von der/dem Schreibenden noch als ungebräuchlich und neuartig empfunden wurde: Es steht in Anführungszeichen sowie in der für das Englische charakteristischen Klein- und Getrenntschreibung und wird mit einer Übersetzung versehen:³

Mit dem gleichen Missionseifer, den die Amerikaner einst dem Export demokratischer Ideale widmeten, verbreiten Ray Kroc und seine Abgesandten ihre Botschaft vom ‚fast food‘, dem ‚schnellen Essen‘. (Der Spiegel, 11.04.1976)

Eine Recherche nach Belegen für Wörter, die auf das Element *-food* enden, in einem Korpus zur deutschen Zeitungssprache des 20. und 21. Jahrhunderts ergibt, dass sich dem ursprünglich aus dem Englischen entlehnten Wort im Lauf der Zeit diverse weitere Wörter beigesellt haben, in denen es als Wortbildungselement (Kompositionserst- oder -zweitglied) auftritt.

The screenshot shows the DWDS search interface. At the top, the logo 'DWDS' is visible, followed by the text 'Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.' Below this, the search path is 'Startseite / Textkorpora / Der Tagesspiegel (ab 1996) / Korpusbelege'. The main heading is 'Korpusbelege Der Tagesspiegel (ab 1996)'. A search bar contains the query '*food'. Below the search bar, there are filters for 'Korpus' (Der Tagesspiegel (ab 1996)), 'Start' (1996) and 'Ende' (2024), 'Anzeige' (KWIC selected), 'Sortierung' (Datum absteigend), and 'Treffer pro Seite' (10). A pagination bar shows '1-10 von 1756 Treffern'. The results table lists 10 items, each with a year (2024), the source ('Der Tagesspiegel'), and a snippet of text containing a food-related term in bold. The terms include Brainfood, Streetfood, Soulfood, Seafood, and Superfood. The snippets provide context, such as 'Hirnfutter zum neuen Jahr, serviert.' for Brainfood and 'Indisches Streetfood' for Streetfood.

Abb. 1: Ausschnitt aus den Ergebnissen der Abfrage **food* (= Suche alle Wortvorkommen, die auf *-food* enden) im DWDS-Zeitungskorpus *Der Tagesspiegel*.

Ein Zeitungskorpus bietet sich für eine solche Recherche deshalb besonders gut an, weil wir Journalist:innen üblicherweise unterstellen, dass sie als ausgebildete „Sprachprofis“ dazu in der

³ Die im Folgenden präsentierte Korpusuntersuchung wurde durch den Beitrag „Food: Modewort oder Bereicherung?“ von Bernhard Roll (2022) im DWDS-Blog inspiriert, dem auch das Spiegel-Zitat entnommen ist: <https://www.dwds.de/b/schwer-verdaulich-kulinarische-trendwoerter-unter-der-lupe/>

Lage sind, Texte zu verfassen, die den Normen der geschriebenen Standardsprache entsprechen. Die insgesamt 1.756 vorhandenen Belege in den Ausgaben des Berliner *Tagesspiegel* seit 1996 (Stand: 05.03.2024) legen nahe, dass sich das Nomen *Food* in der deutschen Zeitungssprache mittlerweile gut etabliert zu haben scheint (in Abb. 1: *Brainfood*, *Streetfood*, *Soulfood*, *Seafood*, *Superfood*, darüber hinaus zur selben Anfrage auch *Futurefood*, *Asiafood*, *Fastfood*, *Fingerfood*, *Junkfood* und viele weitere). Dafür spricht auch, dass Wörter auf *-food* nur noch in wenigen Fällen (Belege 1 und 9 in Abb. 1) von den Schreibenden mit Anführungszeichen markiert werden. Ob bzw. bei welchen der im Korpus belegten Wortformen es sich um nach den Wortbildungsregeln des Deutschen gebildete Wörter oder um Entlehnungen der entsprechenden englischen Komposita *street food*, *soul food* usw. handelt, die bei der Übernahme aus der Spendersprache in die wortgrammatischen und orthographischen Konventionen des Deutschen (Zusammenschreibung, Großschreibung) eingepasst wurden, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden; es kann aber festgestellt werden, dass im deutschen Sprachgebrauch in beträchtlicher Zahl Wörter nachweisbar sind, in denen *Food* enthalten ist.

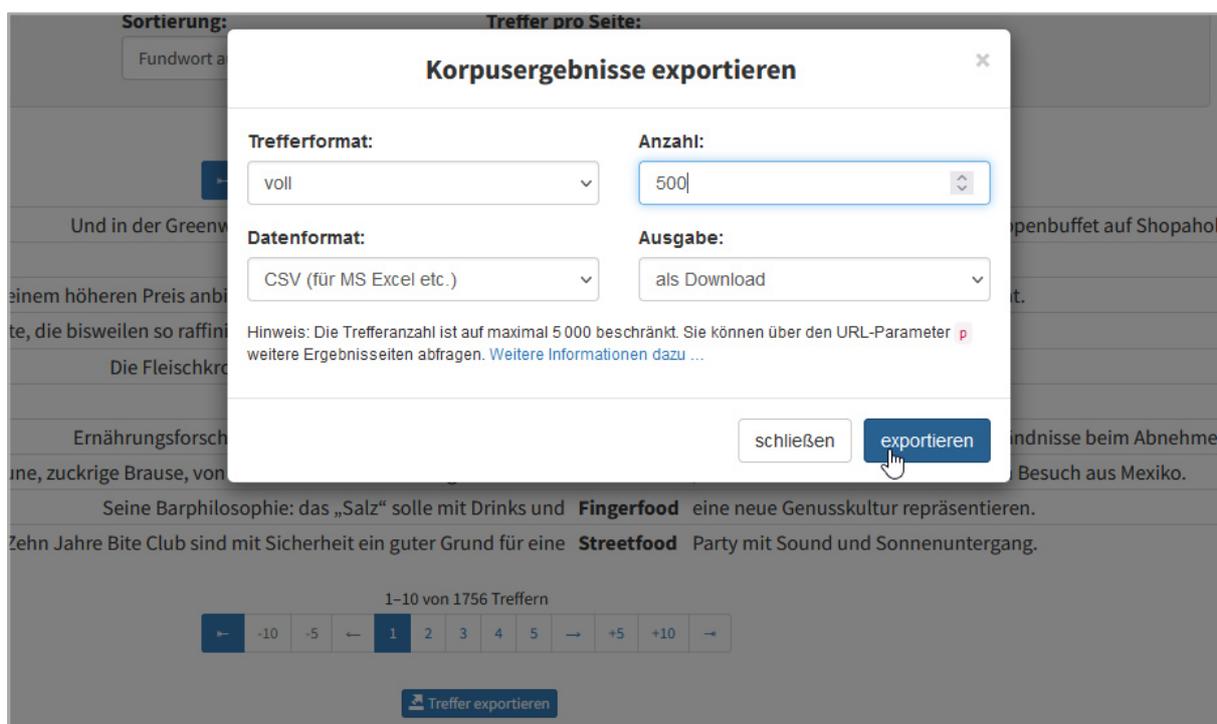


Abb. 2: Export von Korpusergebnissen im DWDS-System.

Die Darstellung der Treffer zur Suchanfrage aus der Abbildung 1 lässt sich alphabetisch sortieren, was einen ersten Überblick nicht nur über die Vielfalt, sondern auch über die Häufigkeit (Frequenz) der gefundenen Wörter im Korpus ermöglicht. Die Trefferliste lässt sich mit wenigen Mausklicks auf dem eigenen Computer abspeichern (Abb. 2) und kann dort mit Excel weiterbearbeitet werden. Es ist auch möglich, die Einträge der Trefferliste nach dem Zufallsprinzip sortieren zu lassen, bei dem wie in einer Lotterie alle Treffer die gleichen Chancen haben, auf dem ersten, zweiten, dritten (usw.) Platz in der Liste zu landen. Dadurch wird es möglich, eine Auswahl aus der Trefferliste auf den eigenen Computer herunterzuladen, die eine

sogenannte *Zufalls-Stichprobe* darstellt und als repräsentativ für die Gesamtheit aller Treffer gelten kann.

Wir haben aus der Trefferliste zur Suchanfrage in Abb. 1 eine solche Zufalls-Stichprobe mit einem Umfang von 500 Treffern erstellt, diese heruntergeladen und ermittelt, welche Wörter wie häufig in der Stichprobe vorkommen (und in welchen Schreibvarianten). Das Ergebnis dieser Auswertung ist in Tabelle 1 dargestellt.

Die Tabelle zeigt, dass *Fastfood*, *Streetfood* und *Fingerfood* mit 54–110 Belegen die häufigsten Bildungen auf *-food* sind, die in Texten des Berliner *Tagesspiegel* vorkommen. Auch *Superfood*, *Junkfood*, *Genfood*, *Seafood* und *Soulfood* sind mit jeweils 14–34 Vorkommen häufiger im Korpus belegt. Daneben gibt es eine Vielzahl weiterer Wörter, die seltener verwendet werden, aber immerhin vorkommen. Zu zweien der Wörter in der Top-5-Liste (*Fastfood* und *Junkfood*) gibt es zwei oder mehr Schreibvarianten; die Verteilung der Varianten zeigt aber, dass die den grammatischen und orthographischen Normen des Deutschen entsprechende Variante (Groß- und Zusammenschreibung) jeweils deutlich überwiegt. Zu *Fastfood* und *Streetfood* finden sich darüber hinaus in der Stichprobe Wortbildungen, in denen das Wort als Kompositionsglied auftritt. Bei lediglich 21 der insgesamt 376 Korpusbelege handelt es sich um markierte Verwendungen. Als ‚markiert‘ betrachten wir solche Verwendungen, bei denen das Wort im Text entweder in Anführungszeichen erscheint oder es in einem Satzkontext erscheint, in dem ihm das Adjektiv *sogenannte* vorangestellt oder es mit metasprachlichen Konstruktionen wie *nennt man/bezeichnet man als* eingeleitet ist, wodurch die Autorin bzw. der Autor kenntlich macht, dass sie/er die Geläufigkeit des Wortes bei den Leser:innen nicht unbedingt voraussetzt. Das lässt den Schluss zu, dass die Schreibenden in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle davon ausgehen, dass die verwendeten Wörter auf *-food* den Leser:innen entweder geläufig sind oder dass sie deren Bedeutungen aus dem Kontext und/oder aus der Kenntnis analoger Bildungen mit *-food* erschließen können.⁴

⁴ Sicherlich fällt Ihnen auf, dass die Gesamtzahl der Belege in der Tabelle 376 beträgt, während im Abschnitt davor gesagt wurde, die untersuchte Stichprobe umfasse 500 Treffer. Das liegt daran, dass es sich nicht bei allen Treffern, die bei der Korpusabfrage für den gesuchten Ausdruck ausgegeben wurden, um Treffer handelt, die für die Untersuchung der Frage, welche Wörter auf *-food* in den Zeitungstexten gebräuchlich sind, auch tatsächlich relevant sind (= *Belege*). So wurden beispielsweise Eigennamen von in den Zeitungstexten erwähnten Unternehmen, die auf *-food* enden, oder auch Vorkommen in Zitaten aus Songtexten bei der genaueren Untersuchung der Daten aussortiert. Daneben fanden sich einige Vorkommen, die sich aufgrund begrenzten Kontexts nicht klassifizieren ließen. Insgesamt enthielt die Stichprobe von 500 Treffern 124 Treffer, die aus diesem Grund nicht als Belege behandelt werden konnten. Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist das nicht tragisch, da uns das Verhältnis der Vorkommen der Wörter auf *-food* zueinander interessiert; problematisch wäre es vielmehr, sogenannte *Pseudotreffer* in der untersuchten Stichprobe zu belassen, da das die in der Tabelle angegebenen Häufigkeitsangaben verzerrte. Auf die Unterscheidung zwischen *Korpustreffern* und *Korpusbelegen* werden wir in ⇒ Kap. 3.3.4 noch ausführlicher eingehen und dann auch auf das hier vorgestellte Beispiel zurückkommen.

Tab. 1: Nomen auf *-food* in der Stichprobe aus dem Zeitungskorpus *Der Tagesspiegel*.

Wort	Anzahl Belege	Schreibvarianten und Wortbildungen	Anzahl Belege	davon markierte Verwendungen
Fastfood	110	Fastfood	95	
		Fast food	5	
		fast-food	2	1
		fast food	5	
		<i>Alternativ-Fastfood</i>	1	
		<i>(Super)fast food</i>	1	
		<i>US-Fastfood</i>	1	
Streetfood	69	Streetfood	67	2
		<i>Metropolen-Streetfood</i>	1	
		<i>Thai-Streetfood</i>	1	
Fingerfood	54	Fingerfood	54	1
Superfood	34	Superfood	34	8
Junkfood	30	Junkfood	28	
		junk food	2	
Genfood	19	Genfood	19	1
Seafood	18	Seafood	18	
Soulfood	14	Soulfood	14	3
< 10 Belege: Barfood Biofood Bushfood comfort food Frankensteinfood functional food Fusionfood German food Halal food Insektenfood Klonfood Retrofood Sirtfood Slowfood Smoothfood Trendfood	28		28	5
Belege gesamt:	376		376	21

Möchte man sich einen Überblick über die Häufigkeit des Auftretens von Wörtern auf *-food* in deutschen Zeitungstexten im zeitlichen Verlauf verschaffen, bietet das DWDS-System, über welches das *Tagesspiegel*-Korpus zugänglich ist, zudem ein Werkzeug zur Erzeugung sogenannter ‚Verlaufskurven‘, mit denen die Anzahl der Treffer für einen gesuchten Ausdruck zu den Erscheinungsjahren der Korpusstexte in Beziehung gesetzt und in Form einer Kurvendarstellung visualisiert wird. Dabei lassen sich auch mehrere Korpora gleichzeitig auswerten. Für den Suchausdruck **food* lässt sich beispielsweise auf Basis aller im DWDS enthaltenen Zeitungskorpora, die diverse Jahrgänge der Zeitungen *Tagesspiegel*, *Berliner Zeitung*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *neues deutschland* und *Die ZEIT* mit insgesamt über 25,2 Milliarden Textwörtern (sog. *Tokens*) (Stand: Oktober 2024) umfassen, die in Abbildung 3 wiedergegebene Kurve erzeugen.

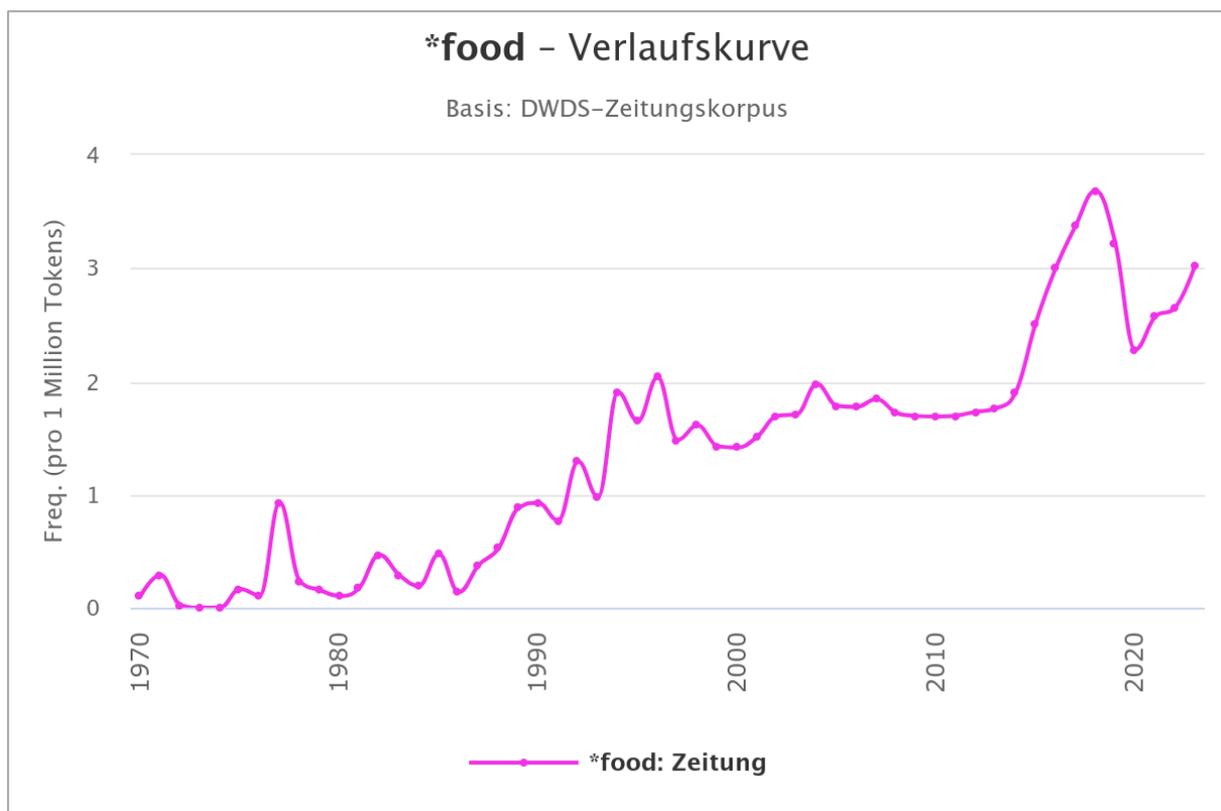


Abb. 3: Verlaufskurve: Häufigkeit der Vorkommen von Wörtern auf *-food* im Zeitverlauf 1970–2023 (= Anzahl der Vorkommen im Korpus bezogen auf 1 Million Textwörter (Tokens)).

Die Verlaufskurve zeigt, dass die Häufigkeit von Wörtern auf *-food* ab Mitte der 1980er-Jahre ansteigt. Eine vergleichbare Abfrage und Auswertung lässt sich auch für Wörter durchführen, die mit dem Element *Food* beginnen. Auch hier findet sich eine Vielzahl an belegten Formen und auch hier ergibt sich eine ähnliche Verlaufskurve wie in Abbildung 3.

Eine genauere Untersuchung der Verwendungskontexte, in denen die Wörter auftreten, wird anhand der Kontextbelege möglich, die in Abbildung 1 lediglich in Form einer sog. KWIC-Konkordanz (‚Keyword-in-Context‘) dargestellt sind und die sich mit erweitertem sprachlichen Kontext anzeigen und auch abspeichern lassen. Abbildung 4 zeigt die Treffer 8–10 aus Abbildung 1 in einer Maximalansicht. Die Abfrage von Korpusbelegen wie auch die Erzeugung

von Verlaufskurven über Korpusdaten lassen sich im DWDS mit wenigen Mausklicks durchführen und können auch von Schüler:innen nach einer kurzen Anleitung bewerkstelligt werden.

8:	Der Tagesspiegel, 08.02.2024	Dem gebürtigen Hamburger Stockhausen gefällt die Aussicht: "Unser Ziel ist es, die erste Adresse für Seafood in der Stadt zu werden." Man kann für überschaubares Geld auf einen Teller Miesmuscheln mit steirischem Wurstsalat oder[...]
9:	Der Tagesspiegel, 06.02.2024	[...]Asien schon seit Jahrtausenden auf dem Speiseplan. Auch hier bei uns sind Algen immer beliebter - etikettiert als " Superfood " oder Nahrungsergänzungsmittel, werden sie als Pulver, Flocken, Tabletten oder Kapseln angeboten. Meeresalgen sind sehr vielseitig einsetzbar.
10:	Der Tagesspiegel, 04.02.2024	[...]r verpflichtet, nachhaltig produzierte und frische Waren anzubieten. Es gibt malaysisches Streetfood , deutsches Craft-Bier, neapolitanische Pizza, spanische Tapas oder etliche Naturwein-Angebote. Wo früher Sünder auf Kirchbänken beteten, speisen heute Reisende auf[...]

Abb. 4: Drei Korpusstreffer in der Maximalansicht.

An den drei Korpusbelegen in Abbildung 4 lässt sich bereits einiges ablesen, das für die Diskussion der Frage verwendet werden kann, inwieweit Wörter mit *-food* trotz ihres fremdsprachlichen Ursprungs in der deutschen Sprache ‚angekommen‘ sind. In den Belegen 8 und 10 werden die Wörter *Seafood* und *Streetfood* verwendet, ohne dass der oder die Schreibende erkennen lässt, dass er bzw. sie es für erforderlich hält, deren Bedeutung der Leserschaft zu erklären oder die Wörter als ihr eventuell nicht geläufige Ausdrücke zu markieren. Wir dürfen also davon ausgehen, dass er bzw. sie die Wörter als allgemein verständlich betrachtet – ebenso wie die Ausdrücke *Craft-Bier*, *neapolitanische Pizza* und *spanische Tapas* in Beleg 10, die ebenfalls Lehnelemente aus anderen Sprachen (Englisch, Italienisch, Spanisch) enthalten. Lediglich in Beleg 9 findet sich eine Verwendung des Wortes *Superfood*, bei welcher die bzw. der Autor:in des Artikels kenntlich macht, dass sie bzw. er den Ausdruck als neu oder ungeläufig für die Leser:innen bewertet: Das Wort steht in Anführungszeichen und wird über die Verknüpfung mit einem deutschsprachigen Äquivalent (*Nahrungsergänzungsmittel*) erläutert.

Die Besprechung von lediglich drei Korpusbelegen stellt selbstverständlich noch keine systematische Untersuchung von Daten dar. Sie zeigt aber, dass sich an Belegen authentischen Sprachgebrauchs (hier: in der deutschen Zeitungssprache) Indizien dafür finden lassen, wie Schreiber:innen des Deutschen mit Wörtern umgehen, wenn sie sie kommunikativ verwenden. Diesen Indizien kann durch Untersuchung von mehr und unterschiedlichen Korpusbelegen genauer nachgegangen werden, um daraus Hypothesen und Argumente abzuleiten, die für eine auf die Beobachtung des Sprachgebrauchs gestützte Diskussion der Frage genutzt werden können, wie fremdsprachliches Material in den Gebrauch und in die Strukturen der deutschen Sprache integriert wird. Dabei können vergleichende Abfragen zu *-essen* bzw. *-mahlzeit* oder zu konkreten (echten oder vermeintlichen) Wortbildungen (z. B. [?]*Meeresessen*, [?]*Straßenessen*, [?]*Superessen* als möglicher Pendants zu den in Tab. 1 dokumentierten *Food*-Bildungen) als zusätzliche Datenquellen herangezogen werden. Auch die Erzeugung von Vergleichskurven ist möglich (Abb. 5).

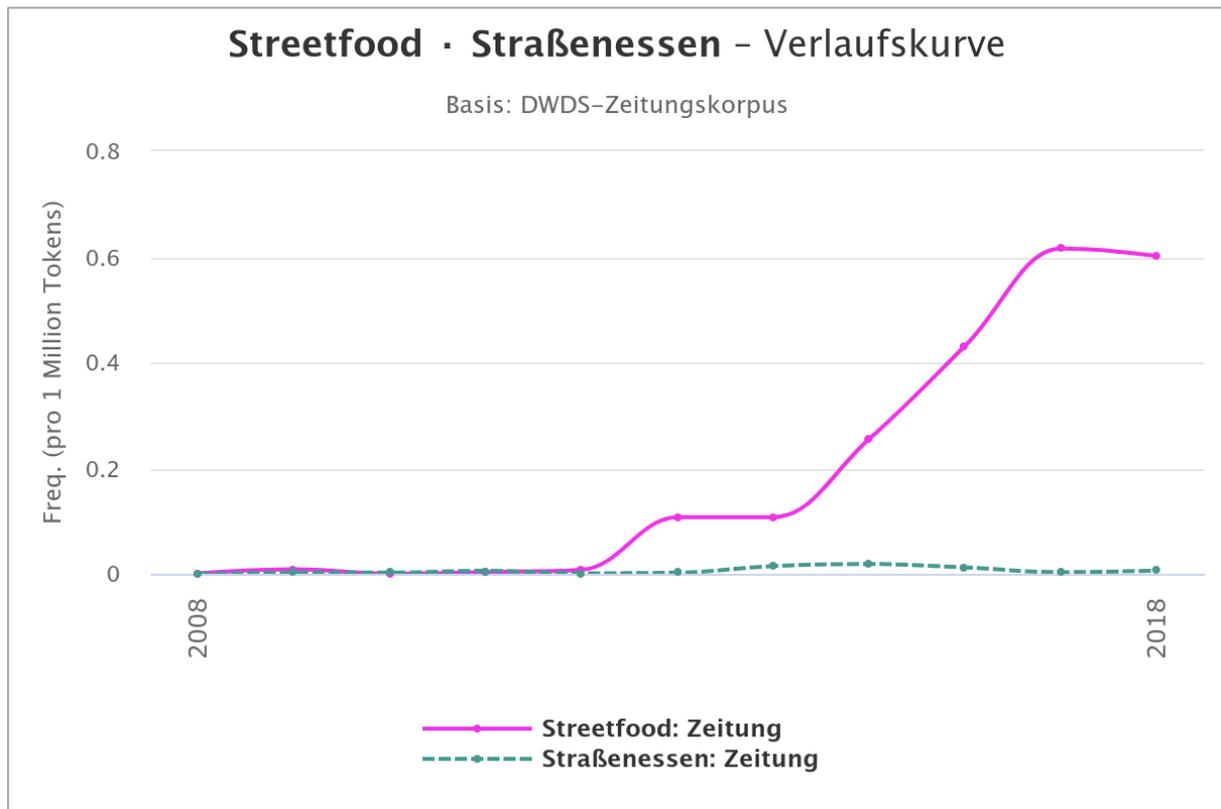


Abb. 5: Verlaufskurve: Vergleich der Häufigkeit der Vorkommen der Wörter *Streetfood* und *Straßenessen* im Zeitverlauf 2008–2018 (= Anzahl der Vorkommen im Korpus pro Jahr bezogen auf 1 Million Textwörter (Tokens)).

Zusammengefasst lassen sich an der Untersuchung von Korpusbelegen zu Wörtern mit *Food* in der deutschen Zeitungssprache verschiedene Beobachtungen machen und mit Bezug auf Daten begründen und diskutieren – zum Beispiel:

- dass die Vielzahl von Wörtern mit dem Element *Food* als Hinweis darauf interpretiert werden kann, dass dieses Lehnwort sich als ein gängiges Wort des Deutschen etabliert und weitere Entlehnungen aus dem Englischen nach sich gezogen hat, in denen es als Wortbildungselement enthalten ist.
- dass zu Komposita mit *Food* Ableitungen gemäß der Wortbildungsregeln des Deutschen gebildet werden (*Foodbloggerin* zu *Foodblogger*) und dass Komposita mit *Food* in authentischen Sätzen des Deutschen mit Flexionsformen belegt sind, die nach den Deklinationsregeln des Deutschen gebildet wurden, was sich durch weitere Korpusrecherchen ermitteln lässt (*des Superfoods*), wenngleich daneben auch Formen ohne entsprechende Flexionsendungen auftreten (*des Superfood*). Das lässt den Schluss zu, dass der Prozess der Integration des Nomens *Food* in das System der deutschen Sprache bereits fortgeschritten, aber immer noch im Gange ist.
- dass sich Hinweise darauf finden lassen, dass *Food*, wenngleich noch in begrenztem Umfang, auch als Basis für neue Wortbildungen genutzt wird, die direkt im Deutschen gebildet werden und in denen es sich mit deutschen Wörtern verbindet (vgl. die Wörter *Billigfood* und *Insektenfood* in Tab. 1 oder den Ausschnitt aus der Trefferliste zur

Abfrage nach *Foodbereich* in Abb. 6). Die deutsche Sprache scheint somit sukzessive ihre ‚Berührungsängste‘ mit dem Fremdwort abzulegen und dieses neben der Integration in das Flexionssystem des Deutschen auch als Mittel der Wortbildung zuzulassen.

- dass sich Komposita mit *Food* zwar in vielen Fällen prinzipiell durch deutsche Entsprechungen ersetzen lassen, dass diese Lehnübersetzungen aber im tatsächlichen Gebrauch eher selten vorkommen: 273 Korpustreffern für das Nomen *Streetfood* stehen im *Tagesspiegel*-Korpus nur 12 Treffer für das Nomen *Straßenessen* gegenüber (Stand: 05.03.2024). Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass *Streetfood* im Deutschen bereits so weit akzeptiert ist, dass die Sprachverwender:innen wenig Notwendigkeit sehen, es durch ein alternatives Nomen zu ersetzen.

Korpusbelege *Der Tagesspiegel* (ab 1996)

Q
?
↺

Korpus: Der Tagesspiegel (ab 1996) ▾

Start: 1996 ▾ **Ende:** 2024 ▾

Anzeige: KWIC voll maximal

Sortierung: Datum absteigend ▾

Treffer pro Seite: 10 ▾

1–6 von 6 Treffern

- 1: Der Tagesspiegel, 22.06.2022
Allein im Untergeschoss sind es 5000 Quadratmeter, der **Foodbereich** in der zweiten Etage ist weitgehend verwaist, die Schaufenster zugeklebt. ≡
- 2: Der Tagesspiegel, 13.05.2020
Geplant sei außerdem ein mit 4500 Quadratmetern "großzügig gestalteter **Foodbereich**" mit frischen, regionalen Lebensmitteln von lokalen Anbietern. ≡
- 3: Der Tagesspiegel, 26.09.2019
Im **Foodbereich** braucht man höherwertige PET-Recyclingrohstoffe, die wollen wir Swire zur Verfügung stellen. ≡
- 4: Der Tagesspiegel, 14.03.2014
"Im **Foodbereich** fehlen noch die Stars. ≡
- 5: Der Tagesspiegel, 30.04.2008
"Hier am Eingang ist der **Foodbereich**, und dann geht man durch eine Allee aus Palmen und Betten zum abgesenkten Loungebereich", sagt Hauptgeschäftsführer der Strandgut Berlin Incorporation. ≡
- 6: Der Tagesspiegel, 03.08.2000
Die Werbebotschaften scheinen anzukommen - S & W wirbt heute sogar für den **Foodbereich**. ≡

Abb. 6: Ergebnisse der Abfrage *Foodbereich* im DWDS-Zeitungskorpus *Der Tagesspiegel*.

An der Untersuchung von *Food* lässt sich herausarbeiten, dass es sich das Deutsche mit Wörtern fremdsprachlichen Ursprungs nicht leicht macht und diese schon gar nicht unkritisch übernimmt. Viel plausibler ist, dass *Food* – was sich auch an Untersuchungen zu anderen Lehnwörtern zeigen lässt – zunächst eine Art Kandidatenstatus für ein mögliches neues Wort des Deutschen zuerkannt bekommt und das Wort in der Folge für längere Zeit ‚unter Beobachtung‘ gestellt, hinsichtlich seiner Einpassungsmöglichkeiten in das Sprachsystem geprüft und mit ihm experimentiert wird. Im günstigen Fall wird der Kandidat im Laufe der Zeit immer weitgehender in das System eingebunden und bildet Varianten aus. Die prüfende und experimentierende Instanz ist dabei nicht das System selbst, sondern sind seine Verwender:innen, also all diejenigen, die das Deutsche tagtäglich in Wort und Schrift verwenden: Sie und wir und viele andere. Sprachwandel ist immer Ergebnis der sprachlichen Tätigkeit vieler,

und sein Ausgangspunkt liegt im alltäglichen Gebrauch. Die weitere Beobachtung von Wortverbindungen mit *Food* wird zeigen, wie der Prozess der Integration dieses Elements ins Deutsche weitergeht. Korpora stellen die Datenbasis für solche Beobachtungen von Wörtern in ihrem natürlichen Habitat, dem Gebrauch, dar – ebenso wie Messdaten zum Verhalten astronomischer Objekte eine wichtige Datenbasis für die Astrophysik oder Sammlungen von Umweltdaten die Basis für die Berechnung von Klimamodellen bilden.

2.3 | Unterrichten mit Korpora als Beitrag zur Entwicklung von Daten- und Digitalkompetenzen im und für den Deutschunterricht

Digitale Sprachkorpora bieten sowohl für die Linguistik als auch für den sprachbezogenen Deutschunterricht „viele neue Möglichkeiten, sprachliche Regularitäten und Strukturen in authentischen Verwendungskontexten qualitativ und quantitativ zu analysieren“ (Storrer 2011: 216):

- *Bezug auf authentische Verwendungskontexte:* Die Auseinandersetzung mit Sprache kann da ansetzen, wo Sprache als Instrument der Verständigung, mündlich oder schriftlich, im alltäglichen Gebrauch zwischen Menschen stattfindet. Aus didaktischen Gründen gewählte, zumeist aber konstruierte Sprachbeispiele in Lehrwerken (Sätze, Dialoge, Texte) bilden eine wichtige Ressource für den Unterricht, um sprachliche Regularitäten und Strukturen ein- und vorzuführen. Für die Entwicklung eines umfassenden Bewusstseins von den Formen, Funktionen und Möglichkeiten von Sprache ist es aber ebenso wichtig, Sprache auch dort zu betrachten, wo sie ihre Verständigungsleistung erbringt und wo Menschen von diesen Formen, Funktionen und Möglichkeiten Gebrauch machen: in konkreten sozialen Situationen und Kontexten. Korpora konservieren keine sozialen Situationen, diese sind singulär. Sie stellen uns aber Sprachverwendungen (aus Texten, aus Gesprächen, aus der digitalen Kommunikation) zur Verfügung, die in dieser Form in konkreten Situationen – Sprech- und Schreibsituationen – von Menschen mit bestimmten Intentionen und Ausdrucksabsichten hervorgebracht wurden, und sie stellen Informationen (sog. Metadaten) dazu bereit, aus denen sich z. B. das Thema, der Zweck und der Anlass entnehmen lassen, unter deren Bedingungen ein Satz, ein Text, eine Äußerung von ihrer bzw. ihrem Sprecher:in oder Schreiber:in produziert wurde. Im Beispiel aus ⇒ Kap. 2.2 hatten wir es beispielsweise mit Ausschnitten aus Zeitungstexten zu tun, die von Journalist:innen für die Leser:innen des Berliner *Tagesspiegel* verfasst wurden.
- *Qualitative und quantitative Analyse von Sprachbeispielen:* Bei der Untersuchung von Sprache werden häufig zwei Arten der Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand unterschieden, eine qualitative und eine quantitative. Qualitative Analyse ist auf das Verstehen sprachlicher Phänomene in ihrem Gebrauchskontext gerichtet. Unter Einbeziehung des sprachlichen Kontexts und des Wissens zu den situativen Bedingungen der Äußerung zielt eine qualitative Analyse auf eine datenbasierte, interpretative Rekonstruktion der strukturellen und/oder funktionalen Spezifik des Auftretens dieses Phänomens im gegebenen Kontext. In unserer Beispieluntersuchung im vorigen Abschnitt stellt beispielsweise die Berücksichtigung von Anführungszeichen und metasprachlichen Kennzeichnern (*sogenannte, wird ... genannt*) und deren Interpretation als

Mittel zur Markierung eines Wortes als ungeläufig oder erklärungsbedürftig einen qualitativen Aspekt der Untersuchung dar. Quantitative Analysen zielen hingegen auf die Ermittlung (Messung) von Häufigkeiten und Merkmalsverteilungen in einer gegebenen Menge von Daten. Dass wir in unserer Korpusstichprobe zudem die Häufigkeiten des Auftretens verschiedener Wörtern auf *-food* ermittelt und zueinander in Beziehung gesetzt haben (Welches Wort kommt wie häufig vor? Welche Wörter kommen häufiger vor als andere?), ist ein Beispiel für ein auf Quantifizierung gerichtetes Vorgehen. In linguistischen Untersuchungen werden qualitative und quantitative Aspekte häufig miteinander kombiniert. Dennoch ist es wichtig, die beiden Perspektiven zu unterscheiden, da die qualitative und die quantitative Untersuchung von Daten mit unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen und Anforderungen verbunden ist. Für die Arbeit mit Korpusdaten im Unterricht können beide Perspektiven von Interesse sein. Welche davon im Einzelfall im Vordergrund steht, hängt vom Erkenntnisinteresse und von der Fragestellung ab, die an den Daten untersucht werden soll.

Die Konzepte und Modelle, die wir Ihnen in diesem Buch vorstellen werden, sind auf die unterrichtliche Vermittlung von Wissen und Einsichten zur deutschen Sprache und auf die Förderung von Kompetenzen im Bereich **Sprachreflexion** gerichtet. Gleichwohl fördern der Umgang mit digitalen Korpora und die Untersuchung von Sprachdaten zugleich ein Bewusstsein dafür, welcher Wert Daten für die Gewinnung und Überprüfung von Wissen zukommt und was beim Umgang mit (digitalen) Daten zu berücksichtigen ist, um empirisch begründbare Aussagen über einen Untersuchungsgegenstand zu treffen. Das bildet eine wichtige Voraussetzung für ein Verständnis wissenschaftlicher Methoden und der Genese wissenschaftlicher Erklärungen und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Analyse- und Reflexionskompetenzen, die für die weitere Schullaufbahn, die Vorbereitung auf ein Studium, die Partizipation an wissensbezogenen gesellschaftlichen Diskursen und für das lebenslange Lernen benötigt werden. Die Befähigung zur reflektierten Nutzung digitaler Ressourcen zur „zielgerichtete[n] Gewinnung und Verarbeitung von Informationen“ (Bildungsstandards Deutsch für den Ersten und Mittleren Schulabschluss⁵ 2022: 9) stellt dabei eine Querschnittsaufgabe aller Fächer dar, die im Deutschunterricht an der Auseinandersetzung mit Sprache, Literatur und Medien entwickelt wird und die eine Teilaufgabe bei der Vermittlung von **Datenkompetenzen (*data literacy*)** ist.

Die Vermittlung von Datenkompetenzen ist den Schulen als Teil der Bildungsziele für die ‚digitale Welt‘ vorgegeben, die erstmals 2016 von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017a) formuliert und 2021 um eine Empfehlung zum „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (KMK 2021) ergänzt wurde. Ausgehend von anerkannten Modellen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, über die Schüler:innen für die reflektierte Nutzung digitaler Technologien sowie für die Orientierung in und die Partizipation an der digitalisierten Gesellschaft verfügen sollten, formuliert die KMK in ihrem Strategiepapier (KMK 2017a) einen Kompetenzrahmen mit sechs Kompetenzbereichen,

⁵ Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch werden in den weiteren Referenzen dieses Buches mit dem Kürzel *BiSta-D* abgekürzt. Der Zusatz 2022a steht für die Bildungsstandards für den Primarbereich, der Zusatz 2022b für die Bildungsstandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (s. Literaturverzeichnis).

die ab dem Schuljahr 2018/19 in den allgemeinen und berufsbildenden Schulen im Zusammenwirken aller Fächer systematisch vermittelt werden sollen. Die Adressierung dieser Kompetenzerwartungen ist in der Folge zunächst in die Überarbeitung der schulischen Lehrpläne der Länder und in die Neufassung der Bildungsstandards u. a. für die Fächer Deutsch (BiSta-D 2022a, BiSta-D 2022b), Mathematik und für die ersten Fremdsprachen eingeflossen. Ihre Vermittlung stellt somit ein verbindliches Ziel der Fächer dar.

Wir greifen im Folgenden einige Kompetenzen aus dem KMK-Kompetenzraster heraus, die sich auf den Umgang mit Daten beziehen, und zeigen auf, wie die Arbeit mit Korpora im Deutschunterricht zur Entwicklung dieser Kompetenzen beitragen kann. Die Nummerierung im Zitat entspricht der Gliederung des Rasters, das auf den ersten beiden Ebenen nach Kompetenzfeldern (z. B. „1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“) und Teilfeldern (z. B. „1.2 Suchen und Filtern“) gegliedert ist, denen auf dritter Ebene Kompetenzbeschreibungen zugeordnet sind (z. B. „1.1.1 Arbeits- und Suchinteressen klären und festlegen“). Die Kompetenzbeschreibungen weisen in der KMK-Veröffentlichung einen hohen Allgemeinheitsgrad auf und sind noch nicht auf konkrete Gegenstände einzelner Fächer bezogen (das ist Aufgabe der fächerspezifischen Standards und Lehrpläne), was eine Kontextualisierung im Rahmen des Deutschunterrichts notwendig macht:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
 - 1.1. Suchen und Filtern
 - 1.1.1. Arbeits- und Suchinteressen klären und festlegen
 - 1.1.2. Suchstrategien nutzen und weiterentwickeln
 - 1.2. Auswerten und Bewerten
 - 1.2.1. Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten
 - 1.2.2. Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten
2. Kommunizieren und Kooperieren
 - 2.2. Teilen
 - 2.2.1. Dateien, Informationen und Links teilen
3. Produzieren und Präsentieren
 - 3.2. Weiterverarbeiten und Integrieren
 - 3.2.2. Informationen, Inhalte und vorhandene digitale Produkte weiterverarbeiten und in bestehendes Wissen integrieren
5. Problemlösen und Handeln
 - 5.1. Technische Probleme lösen
 - 5.1.3. Bedarfe für Lösungen ermitteln und Lösungen finden bzw. Lösungsstrategien entwickeln
 - 5.2. Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen
 - 5.2.1. Eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen kennen und kreativ anwenden
 - 5.2.4. Digitale Umgebungen und Werkzeuge zum persönlichen Gebrauch anpassen
 - 5.4. Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen
 - 5.4.1. Effektive digitale Lernmöglichkeiten finden, bewerten und nutzen

(KMK 2017a: 16–19)

Wir greifen auf die in ⇒ Kap. 2.2 vorgestellte Korpusuntersuchung zurück, um deutlich zu machen, wie durch die Arbeit mit Korpora die genannten Kompetenzen im Rahmen des Deutschunterrichts und mit Bezug auf den Gegenstand Sprache adressiert werden können. Dafür stellen wir uns vor, dass eine Untersuchung von Wörtern auf *-food* anhand der DWDS-Zeitungskorpora als Teil einer Unterrichtseinheit zu Anglizismen im Deutschen mit einer Klasse der Jahrgangsstufe 10 durchgeführt wurde.⁶ Die Anforderung, Wörter mit dem Zweitglied *Food* in einem Korpus zu ermitteln, erfordert zunächst eine Klärung des Suchinteresses und die Entwicklung einer Suchstrategie (Kompetenzen 1.1 und 1.2). Dazu muss das für die Suche zu verwendende Werkzeug – die Recherche- und Analyseschnittstelle des DWDS-Systems – kennengelernt (Kompetenzen 5.2.1, 1.2.2) und müssen die darin angebotenen Recherche- und Abfragemöglichkeiten für die Suche nach Wörtern auf *-food* angepasst werden (Kompetenzen 5.1.3, 5.2.4). Die Ergebnisse der Suchanfrage (⇒ Kap. 2.2, Abb. 1 und 4) müssen im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse (Wie viele Wörter auf *-food* gibt es? Wie werden sie verwendet?) analysiert werden und für andere nachvollziehbar beschrieben werden (Kompetenz 2.2.1). Um die Vorkommensfrequenzen verschiedener Wörter zu ermitteln und miteinander zu vergleichen, muss ein Teil des Suchergebnisses darüber hinaus als Datenset exportiert und weiterbearbeitet werden (Kompetenzen 3.2.2, 5.2.4). Bei der Weiterbearbeitung müssen die Treffer sorgfältig daraufhin geprüft werden, welche davon im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse relevant sind (Kompetenzen 1.2.1, 1.2.2), und müssen verschiedene Schreibvarianten eines Wortes separat erfasst werden, um auch die orthographische Varianz von dessen Verwendungen im Deutschen abbilden zu können. Darüber hinaus müssen die einzelnen Belege in ihrem textuellen Kontext betrachtet werden, um metasprachliche Verwendungen zu identifizieren, die für die Klärung der Schreibereinstellung zum Wort bedeutsam sind (Kompetenz 1.2.1). Der wiederholte Einsatz von Korpora als Werkzeuge für die Prüfung von Annahmen oder für die Gewinnung von Wissen zur deutschen Sprache im Gebrauch kann dazu beitragen, Korpora als nützliche Hilfsmittel für die datenbasierte Untersuchung von Sprache kennenzulernen (Kompetenz 5.4.1). Diese Kompetenzerwartung ist in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ explizit festgeschrieben:

Ressourcen zur deutschen Sprache

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. OWID, grammis) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten (BiSta-D 2022b: 41).

Die Einübung der Arbeit mit Korpora und deren regelmäßige Nutzung als Hilfsmittel der Sprachuntersuchung leisten somit nicht nur einen Beitrag zur fächerübergreifenden Aufgabe der Entwicklung von Datenkompetenzen, sondern fördern zugleich mit spezifischem Bezug auf den Gegenstand Sprache solche Daten- und Digitalkompetenzen, die für innovative Formen der Sprachuntersuchung im Deutschunterricht benötigt werden. Deshalb haben wir dieses Kapitel mit „Daten- und Digitalkompetenzen *im* und *für den* Deutschunterricht“ überschrieben. Der Deutschunterricht ist somit nicht nur ‚Dienstleister‘ bei der Vermittlung dieser Kompetenzen,

⁶ Ein ausgearbeitetes Unterrichtsmodell zur korpusgestützten Untersuchung von Anglizismen im Deutschen bietet ⇒ Kap. 5.6.

sondern profitiert zugleich davon, insofern die Arbeit mit Korpora neue, empiriebezogene Zugänge zu sprachlichen Strukturen und sprachlichem Wissen eröffnet.

2.4 | Zum Aufbau dieses Buches

Die Formulierungen in den Strategiepapieren der KMK wie auch in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch beschreiben Kompetenzen, sagen aber nichts darüber aus, wie sich die Entwicklung dieser Kompetenzen im Unterricht konkretisieren lässt. Das ist auch nicht die Aufgabe von Strategiepapieren und Standards. Die Entwicklung von didaktischen Konzepten und Materialien für den Unterricht ist vielmehr Aufgabe der Fachdidaktik – mit Bezug auf den Deutschunterricht der Fachdidaktik Deutsch – sowie der Lehrkräfteaus- und -fortbildung. Das Anliegen dieses Buches ist es, Lehramtsstudierenden und Lehrkräften das Grundlagenwissen zu vermitteln, das für die Arbeit mit Sprachkorpora im Deutschunterricht benötigt wird, und anhand einer Reihe von Unterrichtsmodellen vorzuführen, wie sich die Einbindung von Korpora in den Deutschunterricht konkretisieren lässt.

In ⇒ Kap. 3 werden wir Ihnen dazu diejenigen Konzepte vorstellen, die Sie für ein grundlegendes Verständnis von Korpora und deren Nutzung benötigen. In ⇒ Kap. 4 stellen wir Ihnen in einer Reihe von Korpusporträts ausgewählte Korpus-sammlungen und Korpora zum Deutschen vor, die für Unterrichtszwecke frei genutzt werden können. In ⇒ Kap. 5 beschreiben wir sechs Unterrichtsmodelle für die Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen, mit denen unterrichtsrelevante Aspekte von Sprachsystem und Sprachgebrauch adressiert werden. Die Durchführung dieser Unterrichtseinheiten erfordert neben der Ausstattung mit PCs oder Tablets und einem Internetzugang keine weiteren technischen Voraussetzungen, da die verwendeten Korpora alle über einen gängigen Webbrowser genutzt werden können.

Die Unterrichtsmodelle folgen einer übergreifenden didaktischen Konzeption, die in ⇒ Kap. 5.1 begründet wird. Dabei werden wir auch auf Fragen der Bedeutung von Daten- und Digitalkompetenzen zurückkommen, die im vorigen Abschnitt bereits angesprochen wurden. ⇒ Kap. 6 zeigt anhand von Beispielen, welche weitergehenden Möglichkeiten für die Arbeit mit Korpora es gibt und wie man unter Verwendung von Spezial-Software noch tiefer in die empirische Analyse von Sprachdaten einsteigen kann. In ⇒ Kap. 7 rekapitulieren wir in einem Ausblick die in diesem Buch vermittelten Inhalte und zeigen Perspektiven auf, wie sich die Arbeit mit Korpora im Deutschunterricht weiterdenken lässt.

Übungsaufgaben: Die ⇒ Kap. 2, 3 und 5 enthalten zahlreiche Anwendungsbeispiele und korpusbezogene Aufgabenstellungen für den Unterricht. Wir möchten unseren Leserinnen und Lesern ans Herz legen, diese Beispiele und Aufgabenstellungen als Übungsaufgaben zu nutzen, um die Möglichkeiten der korpusgestützten Sprachuntersuchung begleitend zur Lektüre nachzuvollziehen und den Umgang mit Sprachkorpora selbst einzuüben. Für die Einschätzung der in ⇒ Kap. 5 dargestellten didaktischen Möglichkeiten und für die eigenständige Entwicklung von Unterrichtsideen bildet das eine wichtige Voraussetzung.

3 | Basiskonzepte für die Arbeit mit Korpora

3.1 | Was ist ein Korpus?

Für die Untersuchung von Sprache spielen **Korpora** (Singular: *das Korpus*) eine wichtige Rolle. Unter Korpora versteht man Sammlungen authentischer Sprachdaten (gesprochene Sprache, geschriebene Sprache und/oder multimodal). Typischerweise liegen Korpora digital vor und erlauben softwaregestützte Recherchen und Analysen (vgl. Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 13).

Für den Einsatz im Deutschunterricht eignen sich besonders solche Korpora, die bereits fertig aufbereitet und einfach zugänglich sind, die sich direkt online abfragen und analysieren lassen (keine Installation von Software erforderlich) und die als Referenzkorpora konzipiert wurden. Unter **Referenzkorpora** versteht man Korpora, die erstellt wurden, um für einen definierten Ausschnitt des Sprachgebrauchs (der sog. Korpuskonzeption) eine angemessene Datengrundlage bereitzustellen (Beispiele für verschiedene Konzeptionen: die geschriebene Gegenwartsprache, die gesprochene Sprache in Interaktionen, die Sprache privater WhatsApp-Chats, Deutsch in Namibia, die Sprache Goethes). Referenzkorpora können für vielfältige, auch vergleichende Analysen unterschiedlicher (Referenz-)Korpora genutzt werden⁷.

Das Forschungsfeld, das sich mit der Erhebung, Dokumentation, Aufbereitung, Bereitstellung und Analyse von Korpora beschäftigt, ist die **Korpuslinguistik**. Diese Einführung befasst sich nur mit den für den Unterricht relevanten Bereichen der Korpuslinguistik – für eine vertiefende Einarbeitung werden folgende Einführungen empfohlen: Perkuhn, Keibel und Kupietz (2012), Lemnitzer und Zinsmeister (2015), Hirschmann (2019) und Bubenhofer (2006–2015). Neben dem Aufbau von Korpora beschäftigt sich die Korpuslinguistik auch mit der Entwicklung von Werkzeugen, mit deren Hilfe Korpora für die Untersuchung sprachlicher Phänomene – auch im Unterricht – genutzt werden können.

3.2 | Wofür sind Korpora nützlich?

Korpora sind nützliche Ressourcen, um:

- das **Vorkommen und die Häufigkeit von sprachlichen Ausdrücken** zu untersuchen, z. B., um zu entscheiden, welche Wörter in ein Wörterbuch aufgenommen werden sollen (Neologismen, Fremdwörter, Fachsprachen etc.).
- die **Form und die Bedeutung** sprachlicher Ausdrücke und grammatischer Mittel zu bestimmen, auch in Kontrast zueinander.
- den **Sprachgebrauch in unterschiedlichen Textsorten und Kontexten** zu analysieren.

⁷ Korpora können nach verschiedenen Kriterien gruppiert werden, worauf hier nicht weiter eingegangen wird. Das Ergebnis ist meist eine Typologie der Korpora. Eine solche Typologie (eine von vielen möglichen) findet sich in Lemnitzer und Zinsmeister (2015), Kap. 5.2.

- **Lehr- und Lernmaterial auszuwählen und zu erstellen** – z. B. bei der Auswahl von Textbeispielen für unterschiedliche Niveaustufen von einfachen Lesetexten bis hin zu realen Beispielen für fortgeschrittene Lerner:innen. Außerdem lassen sich mittels Korpora Unterrichtsmaterialien entwickeln, die einen direkten Bezug zur Gegenwart haben (z. B. Jugendsprache, Bezug zu aktuellen Ereignissen etc.). Schließlich können Korpora selbst Gegenstand des Unterrichts werden, wenn der Ansatz des forschenden Lernens (⇒ Kap. 5.1.2.3) verfolgt wird.
- den **Wandel von Textsorten und sprachlich-kommunikativen Praktiken** empirisch zu beschreiben. Wie veränderten sich z. B. politische Reden, Kontaktanzeigen, Kochrezepte, Liebesbriefe oder die Leitartikel von Tageszeitungen im Zeitraum von 1820 bis 2020? Welche Konstanten gibt es?
- die Spezifik der **Sprachverwendung in unterschiedlichen Domänen und Ausprägungen** des sprachlichen Handelns zu erforschen (z. B.: geschriebene vs. gesprochene Sprache, Jugendsprache, Alltagssprache vs. Sprache im Beruf oder Institutionen, Sprachverwendung in unterschiedlichen sozialen Gruppen, Sprache in redigierten Texten vs. in Alltagsgesprächen, geschriebene Standardsprache vs. Sprache in privaten Messenger-Chats und in sozialen Netzwerken).
- **verschiedene Sprachen** zu vergleichen. Gerade bei der Übersetzungsarbeit oder der Identifikation von idiomatischen, nicht verzeichneten Sprachmustern lassen sich Korpora gewinnbringend nutzen.

Nicht zuletzt basieren viele sprachtechnologische Anwendungen (z. B. Software für die maschinelle Übersetzung oder Sprachassistenten) wesentlich auf Informationen, die aus Korpora gewonnen werden.

3.3 | Was ist bei der Analyse von Korpusdaten zu beachten?

Für die Auswahl und den Umgang mit Korpora ist es wichtig zu reflektieren, welche Erkenntnisse sich mit den eingesetzten Ressourcen gewinnen lassen (und welche nicht). Dies ist durch verschiedene Faktoren bestimmt, die im Folgenden kurz skizziert und im späteren Verlauf an konkreten Beispielen ausgeführt werden:

- **Zusammensetzung des Korpus:** Erstellt man ein Korpus, steht ganz am Anfang die Frage: Welche Texte oder gesprochenen Äußerungen möchte, kann und sollte man erfassen? Die Antworten auf diese Fragen ergeben sich daraus, welche (Forschungs-)Fragen mit einem Korpus bearbeitet werden sollen. Kleinere, eigene, bzw. projektbezogene Korpora sind i. d. R. auf individuelle Forschungsfragen zugeschnitten. Größere Referenzkorpora, die einen breiteren Ausschnitt des Sprachgebrauchs erfassen, eignen sich zur Beantwortung vielfältiger Fragestellungen. Möchte man ein vorhandenes Korpus, z. B. ein Referenzkorpus, nutzen, sollte man sich zunächst einen Überblick über bereits verfügbare Korpora verschaffen und recherchieren, welche Überlegungen der Zusammensetzung des jeweiligen Korpus zugrunde lagen.

- **Daten im Korpus:** Wie später ausgeführt wird, sind Korpora nicht nur einfache Sammlungen von Texten, gesprochenen Äußerungen usw., sondern sie sind meist mit zusätzlichen Daten und Informationen angereichert. Diese Daten (Metadaten, Annotationen, s. u.) lassen sich ebenfalls für die Recherche nutzen. Veröffentlichte Korpora verfügen in der Regel über eine Dokumentation zu den bereitgestellten Daten. Oft stehen auch Tutorials und Handreichungen bereit, die Recherchepraktiken und Analysebeispiele zeigen.
- **Recherche- und Analysefunktionen:** Zu einem Referenzkorpus gibt es oft ein darauf abgestimmtes Rechtesystem. Dieses bietet eine große Bandbreite an Such- und Analysemöglichkeiten, von denen oft nur eine Teilmenge für den Einsatz in der Lehre gebraucht wird. Trotzdem kann es sich lohnen, sich einen Überblick über die Gesamtheit der Funktionen zu verschaffen, um z. B. komplexere Fragen der Lernenden beantworten zu können.
- **Bewertung von Rechercheergebnissen:** Wenn man mit Korpora arbeitet, muss man sich bewusst machen, dass man mit authentischen („natürlichen“) Daten arbeitet. Diese unterscheiden sich von konstruierten Lehrbuchbeispielen dadurch, dass sie dem tatsächlichen Sprachgebrauch entstammen und damit nicht selten von der in Grammatiken und ähnlichen Regelwerken kodifizierten Norm abweichen (Tippfehler, Orthographiefehler, alte Rechtschreibung, Kongruenzfehler usw.). Zudem steht jeder Ausschnitt in einem weiteren Kontext, den man zum Verständnis ggf. durch differenzierte eigene Reflexion erschließen muss.

3.3.1 | Konzeption des Korpus

Jedes Korpus bildet immer nur einen Ausschnitt aus der Gesamtheit der sprachlichen Produktionen ab, dessen Auswahl sich u. a. an den zugrunde gelegten Forschungsfragen orientiert. Die Konzeption (das „Design“) wird bei der Korpuserstellung festgelegt und kann mehr oder weniger stark eingrenzend sein, z. B.:

- in Bezug auf die geschriebene Sprache: „die geschriebene deutsche Sprache des 20. Jahrhunderts“ vs. „die deutsche Zeitungssprache 1980–1999“ vs. „die Sprache des deutschen Feuilletons 1980–1999“.
- in Bezug auf die gesprochene Sprache: „die gesprochene Sprache in Interaktionen“ vs. „die gesprochene Sprache in Alltagsgesprächen / in Unterrichtsgesprächen / in TV-Talkshows“ vs. „die gesprochene Sprache am Familienfrühstückstisch“.

Projektspezifische Korpora werden meist so konzipiert, dass sie möglichst nah an den Forschungsfragen sind, die für das Projekt formuliert wurden (z. B. Analyse der Sprache des deutschen Feuilletons 1980–1999). Referenzkorpora (z. B. DEREKo, das Deutsche Referenzkorpus der geschriebenen Gegenwartssprache) erlauben neben dem breiten Blick über die Daten auch oft eine Selektion – also eine Bildung von Teilkorpora (z. B. einer Auswahl nur solcher Zeitungskorpora aus DEREKo, die dem Feuilleton zugeordnet sind und die zwischen 1980 und 1999 erschienen sind). Dadurch kann das Referenzkorpus als Ganzes mit dem projektspezifischen (Teil-)Korpus verglichen werden.

Es ist normalerweise schwierig, ein Korpus so anzulegen, dass es im streng statistischen Sinne als repräsentativ für den Gegenstand seiner Konzeption gelten kann.⁸ Zum einen ist oft unklar, wie die Grundgesamtheit quantitativ zu charakterisieren wäre (Wie viele Feuilletonartikel sind zwischen 1980 und 1999 erschienen? Soll in Anzahl der Wörter oder der Artikel gemessen werden? Gleichmäßig auf die Jahre verteilt? Auf Zeitungen? Auf bestimmte Autor:innen?). Zum anderen ist die Erhebung einer ausreichenden Menge an Daten oft aus praktischen Gründen (Mangel an Geld, Zeit, unvollständige Zugänglichkeit der Texte) nicht möglich. Anstelle der Repräsentativität treten daher oft die Konzepte der Ausgewogenheit (das Korpus enthält in etwa gleich viele Texte zu jedem Designparameter) oder der weitestmöglichen Abdeckung (das Korpus enthält möglichst zu jedem Designparameter mindestens einen Text). Verallgemeinerungen, die von den Befunden, die anhand eines Korpus gewonnen werden, auf eine größere Grundgesamtheit schließen, sind daher mit entsprechender methodischer Vorsicht anzugehen (vgl. auch Lemnitzer & Zinsmeister 2015, Kap. 3.3, zur Repräsentativität von Korpora). Man sollte sich bewusst sein, dass eine weitere Analyse auf einem anderen Korpus mit gleicher oder vergleichbarer Konzeption zu abweichenden Ergebnissen kommen kann. In der Unterrichtspraxis dürfte dies allerdings eine geringe Rolle spielen.

Für die Arbeit mit Korpora ist daher wichtig zu wissen, nach welchen Kriterien die Korpora zusammengestellt wurden. Dabei können zunächst zwei Typen unterschieden werden:

Im Falle **opportunistisch** zusammengestellter Korpora werden möglichst viele Daten, die zum Zeitpunkt der Korpuserstellung verfügbar sind und mit den vorhandenen Kapazitäten erhoben werden können, in das Korpus aufgenommen. Opportunistisch zusammengestellte Korpora erheben keinen Anspruch auf Ausgewogenheit, können aber Ausgangspunkt für die Bildung eines ausgewogenen Teilkorpus sein. So wird z. B. DEReKo oft als eine (opportunistische) „Urstichprobe“ charakterisiert, aus der sich anhand der vorliegenden Metadaten zu den Texten kleinere Stichproben entnehmen lassen, die hinsichtlich ausgewählter Parameter ausgewogen sein können.

Andere Korpora legen hingegen direkt bei der Zusammenstellung der Daten **eine bestimmte Systematik** zugrunde. Ein gutes Beispiel für ein solches Korpus ist das **DWDS-Kernkorpus** zur geschriebenen deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts. Bei dessen Datenzusammenstellung ist zum einen eine vorgegebene Menge an Textsorten (Zeitungstexte, Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur) berücksichtigt, zum anderen ist der Datenbestand gleichmäßig über verschiedene Dekaden des Korpusgegenstands (= die deutsche Sprache des 20. Jahrhunderts) verteilt. Diese Systematik ergibt ein nach Textsorten und Dekaden ausgewogenes Korpus, das sich sehr gut eignet, z. B. sprachlichen Wandel innerhalb einer Textsorte oder Kontraste zwischen Textsorten in einem bestimmten Zeitraum zu untersuchen.

Selbstverständlich sind auch andere Kriterien denkbar, nach denen bei der Zusammenstellung eines Korpus Ausgewogenheit hergestellt wird, zum Beispiel Autoreneigenschaften wie Geschlecht, regionale Herkunft, biographische und sozioökonomische Faktoren.

⁸ Eine Ausnahme stellen solche Korpora dar, die die Gesamtheit der Texte zu einem bestimmten Gegenstand umfassen, z. B. Autorenkorpora, in denen alle (veröffentlichten) Texte eines Autors oder einer Autorin enthalten sind.

Für die Interpretation der Ergebnisse, die auf Basis von Korpusdaten gewonnen werden, ist also die Kenntnis des bei der Zusammenstellung gewählten Vorgehens von Bedeutung. In diesem Einführungsband werden unterschiedliche Szenarien durchgespielt und Korpora mit unterschiedlichsten Konzeptionen genutzt. Daher sollten Sie nach der Lektüre einen soliden Überblick zu den verschiedenen Konfigurationen und Systematiken haben, sowie über die notwendigen Kompetenzen zur Bewertung der Rechercheergebnisse verfügen.

3.3.2 | Daten im Korpus

Jedem Korpus liegt zunächst eine Reihe natürlicher Sprachproduktionen zugrunde. Dies können veröffentlichte (Zeitungsartikel, Romane, Gebrauchsanleitungen) oder unveröffentlichte geschriebene Texte (Schüleraufsätze, persönliche Briefe), computervermittelte (Chats, WhatsApp-Interaktionen) oder mündliche Sprachproduktionen (Gespräche, Interviews, Reden) sein.

Um Eingang in ein Korpus zu finden, müssen diese Sprachproduktionen dauerhaft und in verarbeitbarer digitaler Form vorliegen. Im Falle von digital veröffentlichten Texten tun sie dies bereits; Zeitungsartikel o. Ä. werden aber durch Entfernen von Formatierungen, Bildern etc. auf den reinen Textanteil reduziert; handschriftliche Texte werden gescannt; gesprochene Sprache wird per Audio oder Video aufgezeichnet. Diese Texte, Scans oder Aufnahmen stellen die **Primärdaten** des Korpus dar.

Audiovisuelle Daten und die Scans handschriftlicher Texte werden dann durch den Vorgang der Transkription, die manuell oder durch automatische Methoden unterstützt erfolgen kann, ebenfalls in reine Textform überführt. In diesen Schritt fließen bereits konzeptuelle Überlegungen ein, z. B. bei der Entscheidung, ob die Transkription gesprochener Sprache standard-orthographisch erfolgt oder ob über eine sog. literarische Umschrift (z. B. ‚hammers‘ für ‚haben wir es‘) gesprochensprachliche Phänomene berücksichtigt werden (vgl. Morek 2022).

Bei der Überführung in Text oder daran anschließend werden die Daten mit Strukturauszeichnungen versehen, die den Text z. B. in einzelne Wörter (sog. **Tokens**) segmentieren („*Tokenisierung*“), Sprecherzuordnungen vornehmen oder Transkriptionsteile mit der zugrunde liegenden Aufnahme verknüpfen („*Alignment*“).

In den meisten Korpora werden diese strukturierten Daten mit weiteren Informationen angereichert. Zum einen werden in **Metadaten** Kontextinformationen festgehalten. Zum anderen werden die sprachlichen Daten selbst mit **Annotationen** klassifiziert. Die Gesamtheit von Transkriptionen, Strukturauszeichnungen und Annotationen nennen wir **Sekundärdaten**.

Metadaten („Daten über Daten“) liefern Informationen zu außersprachlichen Faktoren, die für die Analyse und Interpretation der Primärdaten wichtig sind. Gängige Metadaten sind z. B. Angaben zum Autor/zur Autorin, dem Publikationsdatum oder der Zeitungsrubrik. Im Falle von Gesprächs- oder Chatdaten enthalten Korpora z. B. Angaben zum Alter oder Geschlecht der Sprecher:innen; zu Personenbeziehungen oder zum Gesprächsanlass und zum situativen Kontext; im Falle von Texten beispielsweise zum Autor/zur Autorin, zur Textsorte, zur Entstehungszeit und zu den Entstehungsumständen sowie bei publizierten Texten Informationen zur Veröffentlichung (vgl. Schmidt 2022; Lemnitzer & Zinsmeister 2015, Kap. 3.2; Storrer 2011: 218–219).

Die Abbildungen 7 und 8 illustrieren einige Metadaten, die für das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) für einzelne Gespräche bzw. Sprecher:innen festgehalten wurden.

	Unterrichtsstunde in der Berufsschule	WG-Gespräch	Podiumsdiskussion
Interaktionsdomäne	Institutionell	Privat	Öffentlich
Lebensbereich	Bildung	Privat (nicht spezifiziert)	Politik
Aktivität	Unterricht	nicht aktivitätsgeleitet	Podiumsdiskussion
Sprecherkonstellation	Mehr-Personen-Interaktion	Drei-Personen-Interaktion	Mehr-Personen-Interaktion
Publikum	nein	nein	ja (verbal nicht beteiligt)
Vertrautheit	bekannt	vertraut	bekannt ; unbekannt

Abb. 7: Beispiele für Metadaten zu Gesprächen in einem Korpus gesprochener Sprache (aus Schmidt 2022: 252).

Geschlecht	Weiblich	Weiblich	Weiblich
Geburtsjahr	1987	1986	1987
Bildungsabschluss	Realschulabschluss	Hochschulabschluss	Abitur
Sprachlich prägende Region	Rheinfränkische Sprachregion	Schwäbische Sprachregion	Rheinfränkische Sprachregion

Abb. 8: Beispiele für Metadaten zu Sprecherinnen in einem Korpus gesprochener Sprache (aus Schmidt 2022: 252).

Schmidt (2022: 256) zeigt, wie mit Hilfe dieser Metadaten die Hypothese „Jüngere weibliche Sprechende benutzen die Formel ‚oh mein Gott‘ häufiger als ältere und/oder männliche“ untersucht und empirisch belegt werden kann. Dazu werden zunächst alle Vorkommen der Formel im Korpus gesucht (Abb. 9). Eine Auswertung nach Metadaten ergibt dann, dass die relativen Häufigkeiten bei jüngeren weiblichen Sprechenden in der Tat auffällig höher ausfallen (Abb. 10).

Sprechereignis	Sprecher	Treffer	Geschlecht	Alter
1	FOLK_00322_01 MP	oh mein gott des hab ich total vercheckt dass ich des deckblatt raus	Weiblich	24
2	FOLK_00335_01 JR	oh mein gott	Männlich	26
3	FOLK_00132_01 AM	oh mein gott	Weiblich	29
4	FOLK_00335_01 JR	oh mein gott	Männlich	26
5	FOLK_00251_01 AS	oh mein gott was könnt ich noch erzählen hm	Weiblich	22
6	FOLK_00050_01 LP	oh mein gott nein	Weiblich	23
7	FOLK_00335_01 JR	oh mein gott	Männlich	26
8	FOLK_00293_01 NG	oh mein gott	Männlich	25
9	FOLK_00288_01 MB	oh mein gott ab sechs	Männlich	17
10	FOLK_00296_01 IW	oh mein gott wie peinlich	Weiblich	22
11	FOLK_00333_01 GG	oh mein gott des is echt peinlich ***	Männlich	22 ; 21
12	FOLK_00168_01 RK	die zweite straße wieder links oh mein gott	Männlich	58
13	FOLK_00321_01 OW	oh mein gott	Weiblich	23
14	FOLK_00052_01 LP	oh mein gott da würd ich nich reingehen	Weiblich	23
15	FOLK_00285_01 SG	is das sühüü oh mein gott	Weiblich	24
16	FOLK_00335_01 JR	oh mein gott	Männlich	26
17	FOLK_00322_01 MP	hatte so viel zu tun oh mein gott also vor allem die letzten zwei tage jetzt war ich	Weiblich	24
18	FOLK_00331_01 RA	oh mein gott	Weiblich	50
19	FOLK_00048_01 LP	oh mein gott	Weiblich	23
20	FOLK_00398_01 MK	oh mein gott	Männlich	22

Abb. 9: Suche nach Treffern für den Ausdruck „oh mein gott“ in einem Korpus gesprochener Sprache (aus Schmidt 2022: 256).

Metadaten			
Geschlecht			
Wert	#Tokens: Treffer	#Tokens: Gesamt	Treffer rel.
Weiblich	47	1,264,826	0.0037159261%
Männlich	21	1,127,500	0.0018625277%
Nicht dokumentiert	1	4,297	0.0232720503%

Alter			
Wert	#Tokens: Treffer	#Tokens: Gesamt	Treffer rel.
16	1	103,611	0.0009651485%
17	2	228,193	0.0008764511%
19	3	428,217	0.0007005794%
20	2	629,767	0.0003175778%
22	5	617,047	0.0008103110%
22 ; 21	2	---	---
23	13	864,761	0.0015033055%
24	11	722,798	0.0015218636%
25	2	851,235	0.0002349527%
26	12	448,507	0.0026755435%
27	2	591,893	0.0003378989%
29	1	350,254	0.0002855071%
30	1	741,124	0.0001349302%
41	1	824,190	0.0001213312%
42	1	519,996	0.0001923092%
45	1	460,173	0.0002173096%
50	7	533,677	0.0013116548%
58	1	649,162	0.0001540448%
79	1	33,808	0.0029578798%

Abb. 10: Klassifikation der Korpusabfrage aus Abb. 9 bezogen auf das Geschlecht und Alter der Sprecher:innen (aus Schmidt 2022: 256–257).

Annotationen weisen einzelnen Elementen aus den Primärdaten – typischerweise sprachlichen Einheiten wie z. B. Wörtern, Sätzen, Textabsätzen – linguistische oder strukturelle Merkmale zu, wodurch es möglich wird, im Korpus differenziert nach linguistischen Phänomenen zu recherchieren (vgl. Lemnitzer & Beißwenger 2022).⁹ Annotationen können linguistische Informationen auf unterschiedlichen Ebenen beinhalten (vgl. Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 61). Dabei muss nicht jedes Korpus alle Arten von Annotationen bereitstellen, und es können in ein und demselben Korpus auch konkurrierende Annotationen (z. B. Wortartenauszeichnungen nach unterschiedlichen Systemen) enthalten sein.

Häufige Arten der Annotation sind:

- **Lemmatisierung:** d. h. Annotation der Grundform, z. B. wird allen flektierten Formen des Verbs *laufen* – also: *laufe, läufst, läuft, lief, liefst, (ist) gelaufen, (werdet) laufen* etc. – als Zusatzinformation die Grundform zugeordnet, wodurch bei der Korpusrecherche lemmabasierte Abfragen möglich werden („suche Belege für beliebige flektierte Formen des Verbs *laufen*“).

⁹ Der Begriff ‚Annotation‘ kann dabei sowohl die Information bezeichnen, die einem Element zugeordnet ist und dieses als Vertreter einer bestimmten Klasse von Einheiten (z. B. einer bestimmten Wortart, Flexionskategorie oder syntaktischen Struktureinheit) kennzeichnet, als auch den Prozess der Anreicherung der Primärdaten mit diesen Informationen, der als Teil der Aufbereitung der Primärdaten von den Entwickler:innen von Korpora durchgeführt wird (vgl. Lemnitzer & Beißwenger 2022).

- **Annotation der orthographischen Standardform:** d. h. Rückführung einer Wortform auf eine (orthographische) „Normalform“, die für die Korpusrecherche benötigt wird; zum Beispiel Annotation der (regionalen oder dialektalen) Wortform *dat* als Formvariante der standardsprachlichen Wortform *das*. Auch bei historischen Texten ist eine Überführung in eine orthographische Standardform meist sinnvoll. Durch Normalisierung ergeben sich Möglichkeiten, die bereits im Zusammenhang mit der Lemmatisierung erwähnt wurden. Es muss dann nicht mehr nach allen (möglichen) Varianten gesucht werden, sondern die Suche nach einer Standardform findet alle möglichen Realisierungsformen. Der Prozess der Normalisierung kann manuell und/oder mit Software erfolgen. Auf normalisierten Texten arbeiten auch Tagger und andere automatische Methoden präziser als auf nicht normalisierten Daten (vgl. Lemnitzer & Beißwenger 2022).
- **morphosyntaktische Annotationen:** z. B. **Part-of-Speech–Annotation (PoS):** Hierbei werden den einzelnen Wortformen Informationen zur Wortart und zur syntaktischen Position bzw. Funktion hinzugefügt. Für einheitliche Annotationen auch über Projekt-/Korpusgrenzen hinweg gibt es vereinheitlichte Tagsets wie z. B. das Stuttgart-Tübingen-Tagset (STTS; Schiller et al. 1995), das als De-facto-Standard für deutsche Korpora der Gegenwartssprache gilt. Im STTS werden z. B. Wortklassenzuordnungen wie *ADJA* für attributive bzw. *ADJD* für adverbiale oder prädikative Adjektive oder *NN* für ‚normale Nomen‘ (gemeint sind Appellative in Abgrenzung zu *NE* für Eigennamen) vorgenommen. Durch diese Annotationen lassen sich z. B. Homographen wie *modern* (als Adjektiv vs. Verb) bei der Korpusrecherche disambiguieren (vgl. auch Storrer 2011: 219).
- **morphologische Annotationen:** z. B. Verortung von flektierten Formen in einem Konjugations- oder Deklinationsparadigma (z. B. *(sie) lief*: 3. Person Singular, Präteritum / *(des) Mannes*: Genitiv Singular)
- **syntaktische Annotationen:** z. B. topologische Felder in Sätzen oder satzwertigen Einheiten (Satzklammer, Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld), syntaktische Konstituenten (Phrasen) oder Dependenz-Strukturen.
- **semantische Annotationen:** z. B. die jeweilige Lesart, in der polyseme (z. B. *Läufer*, *Rechte*) oder homonyme Wörter bzw. Wortformen (*Kiefer*; *einige* als Verbform oder Pronomen) in einem gegebenen Kontext verwendet sind. Hierzu werden meist digitale Wörterbücher herangezogen.
- **pragmatische Annotationen:** z. B. Typen sprachlicher Handlungen, Illokutionsindikatoren, Ausdrücke sprachlicher Höflichkeit.

Die meisten Annotationen werden automatisiert oder zumindest halbautomatisch (d. h. mit Softwareunterstützung und anschließender manueller Korrektur) durchgeführt. Die betreffenden Tools heißen **Tagger**, **Lemmatisierer**, **Parser**, **Eigennamenerkennung**, **Normalisierer** usw.

Die in den Korpusdaten vorhandenen Annotationen werden für Nutzer:innen des Korpus in den Standardansichten oft nicht angezeigt. Sie sind auf der Datenebene des Korpus erfasst und den einzelnen Datensegmenten zugeordnet. Das kann man sich wie eine Tabelle vorstellen – im Falle von morphosyntaktischen und morphologischen Annotationen zum Beispiel so wie in Abbildung 11.

Typ	Bezeichnung	Text								
Primärdaten	Wortform/Token	Anna	fuhr	die	roten	Autos	mit	großer	Freude	.
Sekundärdaten	Part-of-Speech	Eigenname	Verb	Artikel	Adjektiv	Nomen	Präposition	Adjektiv	Nomen	Satzende
	Lemma	Anna	fahren	die	rot	Auto	mit	groß	Freude	.
	Struktur	Vorfeld	Verb	Substantivphrase			Präpositionalphrase			
	Satz									

Abb. 11: Morphosyntaktische (Part-of-Speech, syntaktische Strukturkomponenten) Annotationen und Lemmatisierung (Angabe der jeweiligen Grundform).

Durch Annotationen wird es möglich, die betreffenden linguistischen Merkmale bei der Korpusrecherche einzubeziehen und gezielt nach sprachlichen Mustern zu suchen. Um diese Informationen gewinnbringend zu nutzen, muss man erstens wissen, welche Sekundärdaten in einem Korpus vorhanden sind, und zweitens, wie man mit geeigneter Software auf diese Informationen zugreifen kann. Zu beiden Punkten geben wir im folgenden Kapitel einen Überblick.

3.3.3 | Recherche- und Analysefunktionen

Korpora sind in aller Regel über ein sogenanntes **Korpusrecherchesystem** zugänglich, anhand dessen das Korpus erkundet und systematisch recherchiert werden kann. Im Falle von online angebotenen Korpora ist das Recherchesystem über eine Webseite benutzbar, über die Suchanfragen an den Datenbestand gestellt werden können, und auf der Ergebnisse zu Suchanfragen ausgegeben werden. Es gibt aber auch Software, die auf eigenen Computern installiert werden kann. Die Korpusrecherchesysteme verfügen meist über spezialisierte Recherchefunktionen und beziehen alle im Korpus enthaltenen Metadaten und Annotationen in die Analyse mit ein. Oft bieten Korpusrecherchesysteme auch Visualisierungen und erweiterte Analysemöglichkeiten an (z. B. sog. Wortprofile, die automatisch ermittelte quantitative Informationen zu einer gegebenen Wortform oder einer lexikalischen Einheit zusammenstellen). Ein Beispiel für nützliche Visualisierungen sind die Wortverlaufskurven, die sich für das Kernkorpus im Online-Portal „Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS) generieren lassen. Durch diese Visualisierung können z. B. schnell Trendwörter identifiziert werden, die dann einer näheren Untersuchung unterzogen werden.

Die Abbildung 12 zeigt die Recherche- und Analyseschnittstelle für die Korpora im DWDS.

Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.

Startseite / Textkorpora / DWDS-Kernkorpus (1900–1999) / Korpusbelege

Korpusbelege DWDS-Kernkorpus (1900–1999)

orange \$p=NN

Korpus: DWDS-Kernkorpus (1900–1999)

Start: 1900 **Ende:** 1999

Textklassen: Belletristik Wissenschaft Gebrauchsliteratur Zeitung

Anzeige: KWIC voll maximal

Sortierung: Datum absteigend

Treffer pro Seite: 50

1–16 von 16 Treffern (20 insgesamt)

- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 26
Ich gehe ins Bad, dusche mich so ausgiebig und lustvoll wie lange nicht mehr, dann ziehe ich mir mein **orange**s **Stretch-Minikleid** an, meine quietschgrünen Turnschuhe mit dicker Sohle, dazu meine Baseballkappe und meine Sonnenblumen-Haarspange.
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 28
Wie das wohl von unten aussehen muß, wie ich hier in meinem **orange**n **Kleid** herumspringe?
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 94
Rosa oder orange Rosen.
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 109
Ich habe ihn letztens bei Netto auf der Schönhauser an der Kasse gesehen, wie er da seinen **orange**n **Rucksack**, fünf Päckchen Zigaretten und Bierflaschen auf das Band schmiß und mir ein cooles »Hi, how's life?« zuwarf.
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 114
Er setzt seinen Helm wie der auf, winkt und stapft in seinem **orange**n **Overall** die Treppen hinunter.
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 129
»Hi, Felix!« sie winken und kommen ihm entgegen, mit ihrem ewigen Lächeln, Hand in Hand, millimeterkurze **orange** **Haare** und froschgrüne Plastischultertaschen.
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 166
Schließlich packt er noch den **orange**n **Pulli** mit Ernie und Bert darauf aus.
- Dückers, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl. 2002 [1999], S. 171

Abb. 12: Aufbau einer Korpusrechercheschnittstelle: Screenshot aus dem DWDS-Portal für eine Recherche im DWDS-Kernkorpus (1900–1999) mit Abfrage und KWIC-Darstellung der gefundenen Treffer. Die Abfrage „orange \$p=NN“ beschreibt in der Abfragesprache des DWDS-Portals Ausdrücke, bei denen auf eine Wortform des Lemmas „orange“ (hier: *orange*, *orange*n, *orange*s) ein beliebiges Wort mit der Eigenschaft „ist ein Nomen (NN)“ folgt.

Online zugängliche Korpora bieten auf ihren Webseiten Hilfen und Tutorials zum Umgang mit ihren Recherche- und Analysefunktionen an. Weiterführende Informationen zu Suchwerkzeugen und Abfragesprachen finden sich in Lemnitzer und Zinsmeister (2015, Kap. 5.1.2) sowie bei Lemnitzer und Diewald (2022).

Trefferlisten zu Suchanfragen werden in digitalen Korpora häufig in Form einer **KWIC-Darstellung** ausgegeben. **KWIC** steht für ‚**Keyword in context**‘ und bedeutet, dass jeder Treffer mit einem Ausschnitt aus dem sprachlichen Kontext angezeigt wird, in den er im betreffenden Korpusdokument eingebettet ist (vgl. Storrer 2011: 224; Beißwenger & Lungen 2022). Der Kontext, also die sprachliche Umgebung eines gesuchten Phänomens, liefert häufig wichtige Informationen, um den Treffer in seiner Struktur und Funktion zu interpretieren. Gerade bei der qualitativen Analyse, die auf ein Verstehen von Sprachdaten in ihrem jeweiligen Verwendungszusammenhang gerichtet ist, spielt der Kontext eine zentrale Rolle.

Die **Größe des sprachlichen Kontexts**, der mit jedem zu einer Suchanfrage gefundenen Treffer ausgegeben wird, lässt sich in vielen Korpusrecherchesystemen individuell einstellen. Zum Beispiel lässt sich festlegen, wie viele Wörter oder Sätze vor/nach dem Treffer ausgegeben werden sollen.

In einem Korpus gesprochener Sprache wie dem **Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)**, das transkribierte Gesprächsdaten enthält, ist die Standard-Kontextgröße ein Ausschnitt aus dem betreffenden Sprecherbeitrag; beim Anklicken einer KWIC-Zeile lässt sich der dazu präsentierte Kontext erweitern, wie der Screenshot in Abbildung 13 zeigt.

The screenshot shows the DGD search interface. The search criteria are: Transkribiert: weil, Normalisiert: weil, Lemma: weil, POS: z.B. "VMFIN". The search results are displayed in a table with columns for 'Sprechergebnis', 'Sprecher', and 'Treffer'. Hit 15 is selected, and a detailed view is shown for it, displaying the original text and the KWIC (Key-Word-In-Context) snippet. The KWIC snippet highlights the word 'weil' in red. The detailed view also shows the surrounding text in blue, indicating the context.

Sprechergebnis	Sprecher	Treffer
1	FOLK_00001_01 TF	weil s da steht
2	FOLK_00001_01 ML	weil quasi nis
3	FOLK_00001_01 ML	äh weil quasi nach er zwei eigentlich nur noch n leitungswiderstand is
4	FOLK_00001_01 LB	weil ma hier einfach mal net s große motor bestueuergerät nehmen
5	FOLK_00001_01 AB	weil wenn zum bespriet ein fehler im steuergerät wir an de
6	FOLK_00001_01 LB	weil die ventile früher auf oder früher entsprechend zu gehen
7	FOLK_00001_01 JM	weil des steuergerät des runner regelt
8	FOLK_00001_01 JM	weil s ja feschtwiderstände sin
9	FOLK_00001_01 KB	weil mer do die signalspannung messen die der
10	FOLK_00001_01 KB	weil dann wird des des signal die ganze zeit schwarke
11	FOLK_00001_01 LB	weil de sofort sache kanscht steuergerät kaputt oder nich kaputt
12	FOLK_00001_01 MK	weil uff messe isch in dem moment richtig
13	FOLK_00001_01 JM	weil zündfunke surscht geht s kaputt
14	FOLK_00001_01 US	weil ha nein da eigentlich ja immer spannung anliegt
15	FOLK_00001_01 LB	weil wir werden ja nach dieser theoretischen einheit dann

Detailed view for hit 15:

0932 (0.28)
 0933 LB ja merken sich bitte gut die frage
 0934 (0.67)
 0935 LB weil wir werden ja (.) nach dieser (.) theoretischen einheit dann
 0936 (0.58)
 0937 LB die praktische einheit (.) in de werkstatt jetzt (.) durchführen
 0938 (2.16)

Abb. 13: Trefferliste (KWIC-Darstellung) mit ausgewählter Detailanzeige für Treffer Nr. 15 in der Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD).

In einem Korpus internetbasierter Kommunikation wie der **Mobile Communication Database (MoCoDa2)** ist die Standard-Kontextgröße ein Chat-Beitrag (ein sog. **Posting**). Bei der Formulierung der Suchanfrage lässt sich diese Größe erweitern – im Screenshot in der Abbildung 14 beispielsweise auf einen vorangehenden und zwei nachfolgende Chatbeiträge; der Beitrag mit dem Treffer („weil“) wird dabei weiß, die Kontextbeiträge werden in blauer Farbe unterlegt.



Abb. 14: Darstellung eines Treffers mit der Kontextgröße „eine vorangehende und zwei nachfolgende Postings“ im MoCoDa2-Korpus.

3.3.4 | Der weitere Umgang mit den Rechercheergebnissen

Die Ergebnisliste, die ein Korpusrecherchesystem zu einer Suchanfrage präsentiert, besteht aus einzelnen **Treffern** (*matches*). Ein Treffer ist ein Datum (hier: Singular von Daten), das das Recherchesystem hinsichtlich seiner Strukturmerkmale für passend zu dem in der Suchanfrage formulierten Suchausdruck bzw. -muster befindet. Zum Beispiel passen auf eine Suchanfrage wie „ADJA NN“ (= PoS-Tags für attributives Adjektiv + normales Nomen) Treffer wie „rotes Moped“ und „kleiner Mann“, aber nicht „das Moped“ (ART NN) oder „kleiner Norbert“ (ADJA NE).

Nicht bei jedem Treffer handelt es sich zwangsläufig um ein Datum, das im Hinblick auf die konkrete Forschungsfrage auch tatsächlich relevant ist. In der **Trefferliste**, die ein Korpusrecherchesystem automatisch erstellt, können auch Ergebnisse angezeigt werden, die zwar der Suchanfrage entsprechen, aber trotzdem nicht das vom Nutzer/von der Nutzerin gesuchte Element enthalten. Das soll an einem Beispiel erläutert werden:

Beispiel – Verwendung von „orange“ als attributives Adjektiv:

Anna interessiert sich für die Verwendung des Adjektivs *orange* in attributiver Verwendung. Ihr Onkel hat behauptet, *orange* könne man nicht zur näheren Charakterisierung vor ein Nomen stellen, da *orange* nicht deklinierbar sei; Konstruktionen wie „die *orange* Hose“ oder „das *orange* Auto“ seien daher grammatisch nicht akzeptabel. Anna meint, solchen Verwendungen aber durchaus schon begegnet zu sein, und zwar nicht nur in der gesprochenen Umgangssprache (die in verschiedener Hinsicht anderen grammatischen und Akzeptabilitätsnormen folgt als die geschriebene Standardsprache), sondern auch in Texten der geschriebenen Standardsprache. Anna beschließt, verschiedene Korpora mit Texten deutscher Zeitungssprache zu konsultieren, um anhand von Texten, die von Journalist:innen verfasst wurden, ihre Intuition empirisch zu überprüfen. Sie gibt in die Rechercheschnittstelle des jeweiligen Korpus eine Suchanfrage ein, die Vorkommen der Wortform „orange“ mit einem nachfolgenden Nomen ermitteln soll. Nach Nomen kann sie im Korpus suchen, wenn jeder Wortform eine Annotation zur Wortartenzugehörigkeit beigegeben ist. Zusätzlich sucht sie im Korpus nach allen Wortformen des Lemmas „orange“, die als Adjektiv annotiert sind (das Korpusrecherchesystem kennt z. B. „oranges“, „oranger“, „orangem“ und „orangen“ bzw. „orangene“, „orangenes“, „orangener“, „orangensem“ und „orangenen“), mit nachfolgendem Nomen, um die Annahme ihres Onkels zu prüfen, dass das Adjektiv *orange* nicht deklinierbar

sei. Anna findet diverse Belege für das gesuchte Phänomen, und zwar sowohl für die Grundform „orange“ in attributiver Verwendung als auch für das Vorkommen deklinierter Formen (s. dazu auch Abb. 12):

- (1) Suchmannschaften haben zwei große **orange** Gegenstände im Meer vor Ägypten entdeckt. (Die Zeit, 19.05.2016)
- (2) Männliche Goldschildfliegen haben rote Augen, einen golden schimmernden Rücken und **orange** Flügel. (Die Zeit, 04.12.2013)
- (3) Sie trug einen orangefarbenen Badeanzug, darüber eine knappe schwarze Jacke, **orange** Schnürschuhe und eine schwarze Schirmmütze. (Die Zeit, 16.06.2011)
- (4) Statt in langer Robe posierte die britische Kostümbildnerin mit **orangefarbenem** Kurzhaarschnitt und einem in türkis schimmernden Hosenanzug für die Fotografen. (Die Zeit, 29.02.2016)
- (5) Darunter trägt die Wunderschöne ein gewagt geschlitztes, **orangefarbenes** Seidenkleid. (Berliner Zeitung, 29.04.2000)

Bei genauerer Durchsicht der Trefferlisten findet sie allerdings auch Treffer wie die folgenden:

- (6) "wir aßen sardinen **orange** brot mit fingern und messer / im auto ... die fahrt war das exakte schalten von einem gang / in den anderen dein auf die schulter gefallener / kopf ú jetzt im bad errate ich an den geräuschen / welche stelle des körpers du gerade berührst ..." hotel continental, kairouan, 28.12.92. (Die Zeit, 10.06.1999, Nr. 24)
- (7) Ich habe mit geschlossenen Augen aus einer Schüssel folgende Kombination gezogen: zwei weiße, ein **orange** farbenes, ein grünes und ein rotes. (Der Tagesspiegel, 12.01.2003)
- (8) Vom Weg bis hin zur Bepflanzung ist der "Lange Garten" ganz in roten und **orange** farbenen Tönen gestaltet. (Der Tagesspiegel, 18.04.2001)

Diese Treffer sind für die Fragestellung von Anna nicht relevant, weil es sich bei den darin enthaltenen Vorkommen der Wortformen „orange“ bzw. „orange“ nicht um attributive Verwendungen des Adjektivs *orange* handelt: Treffer (6) ist Teil eines Zitats aus einem in der Zeitung besprochenen Gedicht, die Treffer (7) und (8) kommen aufgrund offensichtlicher Fehlschreibungen in den Zeitungstexten zustande; „orange farbenes“ und „orange farbenes“ müssten nach den Regeln für die Wortschreibung im Deutschen zusammengeschrieben werden, weil es sich um adjektivische Komposita handelt. Dies kann daran liegen, dass die betreffende Zeitung sich entschieden hat, der Rechtschreibreform nicht in allen Punkten zu folgen, oder daran, dass dem/der Journalist:in hier einfach ein Rechtschreibfehler unterlaufen ist.

Die Treffer (6), (7) und (8) stellen keine **Belege** für das sie interessierende Phänomen dar, sondern sog. **Pseudotreffer** („false positives“, mehr dazu unten). Um die Trefferliste in eine Liste zu überführen, die ausschließlich Belege für das gesuchte Phänomen enthält, müssen Pseudotreffer aus dem Datensatz entfernt werden – bzw. die Suchanfrage muss präzisiert werden. Insbesondere für Untersuchungen, bei denen vorgesehen ist, die gewonnenen Befunde auch quantitativ auszuwerten, ist das Entfernen von Pseudotreffern bedeutsam; aber auch bei qualitativen Analysen sind solche Treffer in den Ergebnissen störend, insbesondere, wenn die Treffer in der Ergebnisdarstellung (z. B. im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit im Linguistik-Studium) dokumentiert werden sollen.

Erst die bereinigte Trefferliste kann also als **Belegliste** gelten, die Anna ihrem Onkel präsentieren kann, um ihm zu beweisen, dass das Adjektiv *orange* auch in Texten der geschriebenen Standardsprache bisweilen attributiv vor ein Nomen gestellt wird. Über die generelle Akzeptabilität der Konstruktion „orange in attributiver Verwendung vor einem Nomen“ in Texten der geschriebenen Standardsprache ist damit freilich noch nichts gesagt; eher handelt es sich bei den nachweisbaren attributiven Verwendungen um Indizien dafür, dass die attributive, ggf. auch deklinierte Verwendung des Adjektivs *orange* in bestimmten Kontexten aus Sicht der Schreibenden als adäquates sprachliches Mittel empfunden wird. Um zu prüfen,

wie häufig und in wie breiter Streuung über Textsorten des Deutschen dieses Phänomen auftritt, müsste Anna eine umfangreichere, auch quantitative und textsortenvergleichende Untersuchung in Korpora anstellen, die auch mögliche Veränderungen der Vorkommenshäufigkeit über Jahre und Jahrzehnte berücksichtigt. Für eine empirisch informierte Diskussion mit ihrem Onkel über das, was sprachlich intuitiv als „richtig“ erscheint, und das, was in der Sprachwirklichkeit möglich ist, mögen aber die Belege, die sich bei der einfachen Korpusrecherche von Anna haben auffinden lassen, fürs Erste ausreichend sein.

Die von Anna durchgeführte Untersuchung können Sie selbst nachstellen, indem Sie in die DWDS-Kernkorpora (⇒ Kap. 4.1) nacheinander die Suchausdrücke

- @orange \$p=NN
- @oranges \$p=NN
- @orangen \$p=NN
- ...

eingeben und verschiedene der im Portal enthaltenen Korpora als zu durchsuchende Ressourcen auswählen. Die Abfragesprache für die Suchen ist im Portal erläutert; die oben wiedergegebenen Suchausdrücke besagen: „Suche nach Vorkommen der exakten Wortform ‚orange‘/,oranges‘/,orangen‘, auf die unmittelbar eine beliebige Wortform mit der Wortartenzugehörigkeit NOMEN folgt.“ Dieses Beispiel dient nur der Illustration – in den folgenden Kapiteln werden verschiedene Korpusrecherchesysteme inkl. ihrer Suchmöglichkeiten detaillierter erklärt.

Aus dem Beispiel wird deutlich, dass es bei Korpusrecherchen wichtig ist, zwischen den folgenden Konzepten zu unterscheiden (vgl. auch Storrer 2011: 218):

- **Treffer (*matches*)** passen formal zu einer Suchanfrage. Sie entsprechen dem gesuchten Muster und werden daher als Ergebnis vom Korpusrecherchesystem ausgegeben.
- **Belege (*true positives*)** erfüllen nicht nur formal die Anforderungen der formulierten Suchanfrage, sondern stellen zudem echte Vorkommen des mit der Suchanfrage gesuchten sprachlichen Elements dar. Im Gegensatz zu Treffern sind Belege für die Untersuchung relevant. Ob es sich bei einem Treffer um einen Beleg handelt, lässt sich häufig nur anhand einer intellektuellen Analyse entscheiden. In jedem Fall sollte man der Trefferliste, die man als Resultat zu einer Suchanfrage erhält, nicht unbesehen den Status einer Belegliste zusprechen.
- **Pseudotreffer (*false positives*)** entsprechen im Gegensatz zu Belegen zwar dem in der Suchanfrage beschriebenen Muster, sind jedoch keine Belege, sondern strukturgleiche Zeichenfolgen mit anderer Bedeutung oder Funktion als das gesuchte Element. Wortformen oder Syntagmen im Korpus, die gleichgeschrieben (homograph) mit dem gesuchten Element sind, können ein Grund für das Auftreten von Pseudotreffern in Trefferlisten sein.
- **Nicht erfasste Belege (*false negatives*)** sind solche Belege für das gesuchte Element, die im Korpus vorkommen, durch die gewählte Suchanfrage aber nicht gefunden werden. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Beispielsweise kann die Annotation der Korpusdaten fehlerhaft sein, oder die Form des gesuchten Elements weicht – etwa aufgrund von Tippfehlern oder variationsbedingt – von der in der Anfrage spezifizierten Form ab. Im Falle dialektaler Ausdrücke kann das Nichtvorhandensein von Annotationen zur Normalform (s. o.) im Korpus der Grund für das Fehlen bestimmter Belege in den Ergebnisdaten sein. Es ist deshalb bei der Formulierung von Suchanfragen wichtig

zu wissen, welche Annotationen im Korpus enthalten sind und wie diese in die Anfrage einbezogen werden können. Einige Rechtersysteme bieten eigens für diesen Zweck spezialisierte Suchfunktionen (z. B. unscharfe Suche, Suche mit regulären Ausdrücken).

- Die letzte Kategorie umfasst den ganzen Rest (*true negatives*), also alle Textteile, die nicht zur Anfrage passen und die auch keine Belege darstellen.

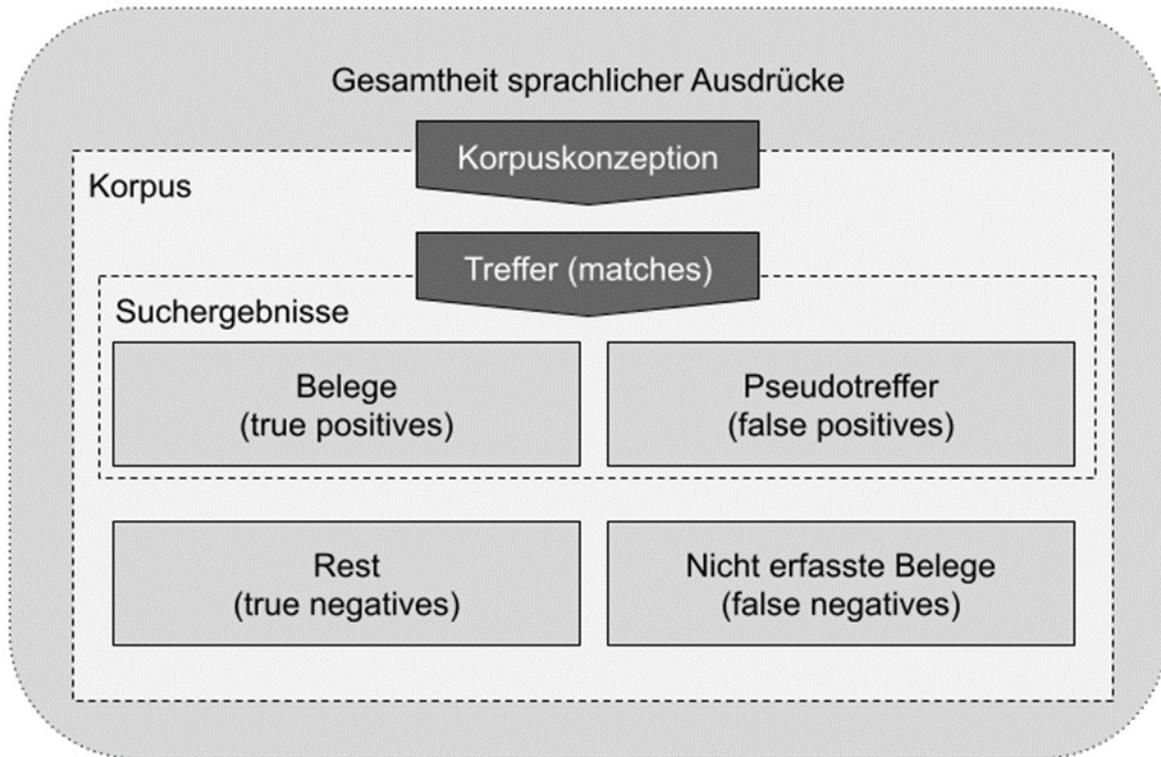


Abb. 15: Zusammenhang von Korpuskonzeption und Suchergebnissen.

In unserer Untersuchung zu Wörtern mit dem Zweitglied *Food* im Deutschen in ⇒ Kap. 2.2 haben wir bei der Auswertung der Stichprobe aus dem *Tagesspiegel*-Korpus unter anderem die folgenden Treffer bei der Analyse nicht weiter berücksichtigt:

- (1) Holle ruft Babykost zurück. In einem Babygläschen mit Pasta der Schweizer Firma Holle **babyfood** GmbH sind Reste eines Pflanzenschutzmittels entdeckt worden. (Tagesspiegel vom 19.04.2002)
- (2) "Island Fire" ist bei Bronze Rat/**Soulfood** Music erschienen. (Tagesspiegel vom 05.09.2012)
- (3) Der 47-Jährige, kantiger Bauernkopf, zupackende Hände, kurzärmeliges Hemd, ist Besitzer von Sullivan's Royal Hotel ("Good **food**, no delays") direkt am Market Square. (Tagesspiegel vom 10.02.2008)
- (4) **Seafood** am Rosenthaler Platz (Tagesspiegel vom 09.09.2023)
- (5) "Deshalb machen wir jetzt einmal pro Woche gedämpfte Schweinebauchbrötchen, die wir beim **Streetfood** Market donnerstags in der Markthalle IX verkaufen." (Tagesspiegel vom 02.06.2013)
- (6) Das Funky Fish steht für **Seafood** à la blanche, einfach gegrillt, mit Oliven, Meersalz. (Tagesspiegel vom 11.08.2017)

Bei den Treffern 1 und 2 handelt es sich um Pseudotreffer (false positives): *babyfood* ist Bestandteil eines Firmennamens (*babyfood GmbH*) und stellt somit keine frei auftretende Wortwahl des Journalisten bzw. der Journalistin dar. *Soulfood* in Treffer 2 ist der Name einer Musikvertriebsfirma und somit ebenfalls ein Eigenname. Der Ausdruck *food* in Treffer 3 ist ein *false positive*, also ein (Pseudo-)Treffer, der nicht zu der mit der Korpusanfrage verfolgten Such-Intention passt, bei der anhand des Suchausdrucks **food* nach Wörtern gesucht wurde, bei denen *-food* zusammen mit weiterem sprachlichen Material eine Wortform bildet. Das ist für *food*, das hier freistehend als Teil eines Werbeslogans auftritt, nicht der Fall. Hier muss man wissen, dass das Asteriskzeichen (*) von der Suchmaschine so interpretiert wird, dass die mit diesem Zeichen gekennzeichnete Stelle im Ausdruck auch leer sein kann. Entsprechend passt der Treffer 3 zwar formal zu dem Muster, nach dem mit der Korpusanfrage gesucht wurde, aber nicht zu den möglichen Wortformen, für die sich der Recherchierende interessiert.

Da die Korpusmaschine nur das finden kann, was als Anfrage formuliert wurde, steht hier zu vermuten, dass die Kodierung der Tokengrenzen zwischen den Tokens *Good* und *food* in der Korpus-Datenbank fehlerhaft ist bzw. dass fremdsprachiges Material in den Korpus-Texten nicht in gleicher Weise oder mit derselben Güte aufbereitet wurde wie die deutschsprachigen Textteile, da die für die Tokenisierung und Annotation eingesetzten Sprachverarbeitungsverfahren (⇒ Kap. 3.3.2) auf die Verarbeitung deutschsprachiger Textdaten spezialisiert sind.

Bei den Treffern 4–6 handelt es sich zwar um potenzielle Belege, der Belegstatus lässt sich hier allerdings aufgrund des zu geringen Kontexts nicht zweifelsfrei feststellen. Bei *Seafood* in Treffer 4 könnte es sich sowohl um eine freie Verwendung als auch um den Namen eines Restaurants handeln, Gleiches gilt für *Streetfood* in *Streetfood Market* in Treffer 5. *Seafood à la blanche* könnte der Eigenname eines Rezepts sein. Alle drei Treffer haben wir daher in unsere Analyse ebenfalls nicht einbezogen.

Ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen Treffern und Belegen bei der Untersuchung von Suchergebnissen bildet einen wichtigen Baustein der Datenkompetenz, die für avancierte Formen der Arbeit mit Korpusdaten benötigt wird.

4 | Ein Blick in die Korpuslandschaft: Korpora für Schule und Unterricht

Wir stellen an dieser Stelle diejenigen Korpora vor, die in den Unterrichtsmodellen (⇒ Kap. 5) verwendet werden. Die meisten davon sind Bestandteile der Korpussammlungen der großen Anbieter von Ressourcen zur deutschen Sprache: der Korpussammlung des Deutschen Referenzkorpus (DEREKO), das vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim bereitgestellt wird, oder der Korpussammlung des Online-Informationssystems „Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS), des Zentrums für digitale Lexikographie der Deutschen Sprache (ZDL) an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW):

- DEREKO: Die Korpora des IDS sind über ein eigenes Korpusrecherchesystem nutzbar. Damit können aus dem Angebot des DEREKO einzelne Korpora ausgewählt und nach individuellen Interessen gruppiert werden. Das ermöglicht es Ihnen, eine zu Ihrer Fragestellung passende Datenbasis zusammenzustellen. Eine einmalige Registrierung für ein Benutzerkonto bzw. Anmeldung beim Korpusrecherchesystem – momentan werden die Systeme *COSMAS II* und *KorAP* parallel angeboten – ist für die Nutzung der Korpusdaten erforderlich.
- DWDS: Eine Vielzahl von schriftsprachlichen Korpora ist über die Website des DWDS (www.dwds.de) über ein eigenes Korpusrecherchesystem nutzbar. Dabei wird zwischen *Referenzkorpora*, *Zeitungskorpora*, *Webkorpora* und *Spezialkorpora* unterschieden. Anders als im DEREKO können Sie die einzelnen Korpora nicht zu einer eigenen Datenbasis zusammenfassen. Sie können aber bestimmte Gruppen von Korpora – z. B. die Webkorpora oder die historischen Korpora – gebündelt abfragen. Eine Registrierung (Nutzerkonto) bzw. eine Anmeldung auf der DWDS-Webseite ist optional, allerdings stehen Ihnen nach der Registrierung und Anmeldung wesentlich mehr Korpora und Daten zur Verfügung. Im Blog des DWDS finden Sie ein mehrteiliges Tutorial zur Korpusrecherche mit vielen anschaulichen Beispielen¹⁰, einen Überblick über das Korpusmanagement beim DWDS findet sich in Geyken et al. (2017).

In den beiden Sammlungen stehen Ihnen neben den in diesem Buch vorgestellten noch viele weitere Korpora zur Verfügung, die für Ihre Fragestellungen und Recherchen bzw. für die Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten interessant sein könnten. Beide Sammlungen werden kontinuierlich weiter ausgebaut. Neben den Korpora stellen die beiden Anbieter diverse Werkzeuge für die Korpusanalyse zur Verfügung.

Die Korpusrecherchesysteme und besonders die Abfragesprachen unterscheiden sich, bei allen Gemeinsamkeiten, in vielen Details. Wenn Sie die grundlegenden Konzepte der Korpusabfrage einmal verstanden haben, wird Ihnen der Wechsel zwischen den Abfragesprachen aber nicht

¹⁰ www.dwds.de/b/category/tutorials/

schwerfallen. Als einführenden Text in die gemeinsamen Konzepte der Korpusrecherche und für eine vergleichende Übersicht der Abfragesprachen von DEREKO und DWDS empfehlen wir Ihnen Lemnitzer und Diewald (2022).

Als ein weiteres Spezialkorpus stellen wir Ihnen das Angebot der *Mobile Communication Database (MoCoDa2)* vor, in der seit 2017 WhatsApp-Chats gesammelt werden. Der Datenbestand der MoCoDa2 kann über eine speziell auf die Anforderungen medienlinguistischer Untersuchungen zugeschnittene Recherche- und Analyseschnittstelle im Browser abgefragt werden.

Nicht vorgestellt werden in diesem Kapitel Korpora, die für Zwecke des Unterrichts nicht oder nur eingeschränkt genutzt werden können. So ist beispielsweise die Nutzung des Forschungs- und Lehrkorpus *Gesprochenes Deutsch (FOLK)*, das in ⇒ Kap. 3 für die Erläuterung grundlegender Konzepte für die Arbeit mit Korpora verschiedentlich als Beispiel angeführt wurde, auf Forschungsvorhaben und den Einsatz in der Hochschullehre beschränkt, weshalb es in diesem Kapitel nicht weiter berücksichtigt wird.

Da die Entwicklung von Korpora ein sehr aktives Feld der korpustechnologischen und korpuslinguistischen Forschung ist, dürfen Sie damit rechnen, dass in den nächsten Jahren weitere Korpora „auf den Markt“ kommen, die Sie für Unterrichtszwecke nutzen können. Es lohnt sich daher, sich gelegentlich mittels einschlägiger Linklisten zu Korpora und auch auf den oben genannten Plattformen darüber zu informieren, welche spannenden neuen Ressourcen es gibt.¹¹

Für eine Übersicht über das Angebot von Korpora geschriebener Sprache empfehlen wir Ihnen Lemnitzer (2022). Einen Überblick über Korpora der internetbasierten Kommunikation, zu denen die *Mobile Communication Database (MoCoDa2)* gehört, geben Beißwenger und Längen (2022).

Im Folgenden finden Sie Kurzporträts zu den folgenden Korpora:

- 4.1 Die Kernkorpora des 20. und 21. Jahrhunderts im DWDS¹²
- 4.2 Die Webkorpora im DWDS
- 4.3 Das Webmonitor-Korpus im DWDS
- 4.4 Das Korpus „Politische Reden“ im DWDS
- 4.5 Die Wikipedia-Korpora in DEREKO
- 4.6 Das Orthographische Kernkorpus in DEREKO
- 4.7 Das Korpus der *Mobile Communication Database (MoCoDa2)*

Der Darstellung in den einzelnen Kurzporträts lagen die folgenden sieben Leitfragen zugrunde, die in den Porträts jeweils individuell beantwortet werden:

- Welche Konzeption liegt dem Korpus zugrunde?
- Für die Untersuchung welcher Themen und Fragestellungen eignet sich das Korpus?

¹¹ Eine sehr empfehlenswerte, vom europäischen CLARIN-Konsortium (CLARIN=*Common Language Resources and Technology Infrastructure*) gepflegte Liste von Korpora zu europäischen Sprachen hält das *Virtual Language Observatory (VLO)* unter <https://vlo.clarin.eu/?1> bereit.

¹² Teile der Korpusbeschreibungen in den Kap. 4.1–4.4 sind der öffentlich zugänglichen Dokumentation der Korpora unter <https://www.dwds.de/r> entnommen.

- Wie wurde das Korpus zusammengestellt?
- Wo kann man sich informieren, wie man die Korpora nutzen kann? Welche Handbücher, Tutorials u. dgl. gibt es dazu online?
- Wie kann ich einen einzelnen Beleg oder eine Belegsammlung aus den Korpora referenzieren, zitieren und mit anderen teilen?
- In welchen Unterrichtsmodellen dieses Buches wird das Korpus genutzt?
- Gibt es Arbeiten, die ich mir ansehen kann, wenn ich wissen möchte, wie das Korpus darüber hinaus in der linguistischen Sprachforschung verwendet wurde?

4.1 | Die Kernkorpora des 20. und 21. Jahrhunderts im DWDS

Das DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts ist ein nach Textsorten und zeitlich über das gesamte Jahrhundert ausgewogenes Korpus. Die Auswahl der Texte wurde von der Arbeitsgruppe des DWDS und Mitgliedern der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) begleitet und begutachtet. Ziel war es, dem Ideal der Repräsentativität möglichst nahe zu kommen und ein Korpus zusammenzustellen, das als ausgewogen und hinreichend groß in Bezug auf den Forschungsgegenstand „deutscher Wortschatz des 20. Jahrhunderts“ bewertet werden kann. Das DWDS-Kernkorpus umfasst Texte aus den vier Textsortenbereichen *Belletristik*, *Gebrauchsliteratur*, *Wissenschaft* und *Zeitung*. Für diese vier Bereiche wurde ein Korpus mit einer Größe von insgesamt etwa 120 Millionen Textwörtern erstellt. Das Verhältnis der Bereiche der über das DWDS-Onlineportal zugänglichen Version des DWDS-Kernkorpus ist wie folgt:

- Belletristik: 26,35 %
- Zeitung: 27,29 %
- Wissenschaft: 24,59 %
- Gebrauchsliteratur: 21,77 %.

Das Korpus ist frei verfügbar, d. h. es kann ohne vorherige Registrierung und Anmeldung genutzt werden. Mit dem Kernkorpus des 21. Jahrhunderts steht zudem ein Korpus mit vergleichbarem Aufbau zur Verfügung, das den schriftlichen Sprachgebrauch im 21. Jahrhundert dokumentiert.

Aufgrund seiner Ausgewogenheit (⇒ Kap. 3.3.1) ist das Korpus besonders gut geeignet für zeitliche Längsschnittstudien, die z. B. den lexikalischen Sprachwandel im 20. Jahrhundert betreffen. Andererseits ist das Korpus mit 120 Millionen Textwörtern für heutige Verhältnisse vergleichsweise klein. Für viele Wörter außerhalb des Grundwortschatzes werden Sie deshalb möglicherweise nicht ausreichend viele Belege finden.

Abbildung 16 zeigt die auf die erste Jahrhunderthälfte und den Textsortenbereich „Belletristik“ eingeschränkte Suche nach dem Wort *Pfennigfuchser*. Diese und andere Suchergebnisse können Sie in verschiedenen (Datei-)Formaten exportieren (Abb. 17).

Korpus: DWDS-Kernkorpus (1900–1999)

Start: 1900 **Ende:** 1950

Textklassen: Belletristik Wissenschaft Gebrauchsliteratur Zeitung

Anzeige: KWIC voll maximal

Sortierung: Datum absteigend

Treffer pro Seite: 50

1–7 von 7 Treffern (8 insgesamt) [Treffer exportieren](#)

- Horster, Hans-Ulrich [d.i. Rhein, Eduard]: Ein Herz spielt falsch, Köln: Lingen 1991 [1950], S. 17
Verstohlen mustern ihn die beiden anderen >Pfennigfuchser<. Nirrnheim meint, ob der Doktor nicht mal ein paar Tage ausspannen möchte.
- Horster, Hans-Ulrich [d.i. Rhein, Eduard]: Ein Herz spielt falsch, Köln: Lingen 1991 [1950], S. 17
Die drei >Pfennigfuchser< wissen nicht recht, was sie mit ihm anfangen sollen.
- Horster, Hans-Ulrich [d.i. Rhein, Eduard]: Ein Herz spielt falsch, Köln: Lingen 1991 [1950], S. 74
Peter begrüßt die drei >Pfennigfuchser< mit Handschlag, sagt: »Ich will die Herren nicht stören!« und nimmt an einem kleinen Tisch direkt neben dem Ausschank Platz.
- Horster, Hans-Ulrich [d.i. Rhein, Eduard]: Ein Herz spielt falsch, Köln: Lingen 1991 [1950], S. 143
»So oft, wie er im >Drachenloch< bei uns Pfennigfuchsern gekiebitzt hat.«
- Mayer, Anton: Der Spielmann Gottes, Berlin: Deutsche Buch-Gemeinschaft 1932, S. 222
[...] - eine häßliche Stadt, und in Würzburg - eine schöne, prächtige Stadt - ja, und in Regensburg haben wir ausgezeichnet zu Mittag gspeist und einen herrlichen Moselwein dazu getrunken - In Frankfurt, wissens, Papa, da wollten die Leut mich überall begucken und überall haben - aber net wegen meiner Kompositionen, sondern weil i amal a Wunderkind war und ja immer noch ganz schön spielen soll - aber i kann Ihnen versichern, Papa Haydn, es ist alles Prahlerei, was man von den Reichsstädten hermacht, die Leute sind da noch mehr Pfennigfuchser als in Wien ... No immerhin, man sieht wenigstens was auf so aner Reis' ..." [...]
- Christ, Lena: Die Freier. In: Deutsche Literatur von Frauen, Berlin: Directmedia Publ. 2001 [1919], S. 13574
»Daß d' jetzt du den Pfennigfuchser zu an Tochtermo nehma magst!« sagt er.
- Huch, Friedrich: Pitt und Fox, München: Langewiesche-Brandt 1910 [1909], S. 289
Mit dieser Bande ist nichts anzufangen! dachte Fox, Pfennigfuchser, niedrige, schmierige Gesellschaft!

Abb. 16: Ausschnitt der Trefferliste zum Stichwort „Pfennigfuchser“ für das „DWDS-Kernkorpus (1900–1999)“.

Korpusergebnisse exportieren

Trefferformat: KWIC

Anzahl: 100

Trefferseite: 1

Datenformat: CSV (für MS Excel etc.)

Ausgabe: im Browser

Hinweis: Die Trefferanzahl ist auf maximal 5 000 beschränkt. Sie können über das Eingabefeld »Trefferseite« bzw. den URL-Parameter **p** weitere Ergebnisseiten (Zählung beginnend mit 1) abfragen. [Weitere Informationen dazu ...](#)

[schließen](#) [exportieren](#)

Abb. 17: Panel für den Export der Trefferliste.

Die Textbasis des DWDS-Kernkorpus bleibt unverändert und kann damit als stabile Referenz einerseits für linguistische Forschungsarbeiten und andererseits für die Rechercheergebnisse von Schüler:innen im Unterricht oder im Rahmen von Facharbeiten genutzt werden, die es anderen erlaubt, die auf der Grundlage dieser Ergebnisse getroffenen Aussagen zur deutschen Sprache nachzuvollziehen.

Zitation von Korpusbelegen: Wie Sie das Korpus als Ganzes zitieren können, erfahren Sie unter www.dwds.de/d/zitieren. Für einzelne Suchabfragen gibt es im unteren Bereich der Trefferseite eine Zitationshilfe. Für die Suche nach dem Wort *Pfennigfuchser* sieht diese wie folgt aus:



Abb. 18: Zitationshilfe für eine Abfrage des DWDS-Kernkorpus (1900–1999).

Das DWDS stellt in seinem Blog ein neunteiliges Tutorial mit dem Titel „Nadeln im Heuhaufen oder die Recherche in den Korpora des DWDS“ zur Verfügung.¹³ Darin finden sich zahlreiche Anwendungsbeispiele auch für dieses Korpus.

Die Unterrichtsmodelle zur Wortbildung (⇒ Kap. 5.2) und zu Anglizismen (⇒ Kap. 5.6) in diesem Buch zeigen, wie sich das DWDS-Kernkorpus im Unterricht einsetzen lässt.

Das DWDS-Kernkorpus wurde in zahlreichen linguistischen Forschungsarbeiten verwendet. Eine Datenbank der zugänglichen und gemeldeten Titel wird von Frank Wiegand gepflegt und kann dort angefragt werden.¹⁴

4.2 | Die Webkorpora des DWDS

Die Webkorpora des DWDS umfassen Stichproben von Webseiten in deutscher Sprache (vor allem aus Deutschland, Österreich und der Schweiz). Auf der einen Seite gibt es allgemeingültige, universell einsetzbare Korpora, die für eine Vielzahl von Nutzungsszenarien nützlich sein sollen. Auf der anderen Seite gibt es spezifische Korpora aus bereits bekannten oder intellektuell überprüften Quellen, die auf bestimmte Untersuchungsgegenstände (z. B. internetbasierte Kommunikation, Sprachvariation) ausgerichtet sind.

Wie aus der Tabelle 2, die den Stand von 2023 wiedergibt, hervorgeht, sind alle Korpora bis auf das Korpus „Blogs“ nur nach Registrierung und Anmeldung auf der DWDS-Webseite verfügbar. Die Registrierung ist kostenlos und bringt keinerlei weitere Verpflichtungen mit sich.

Es gibt kein umfassendes Verzeichnis von Webseiten oder Blogs, von dem man bei der Zusammenstellung eines Webkorpus ausgehen könnte; außerdem können sich die Gegebenheiten im WWW (Verfügbarkeit von Dokumenten, Adressen von Dokumenten etc.) schnell ändern. Die Seiten werden also zunächst „entdeckt“, indem die deutschsprachige Websphäre maschinell erkundet (*Webcrawling*) und daraufhin bezüglich ihrer Qualität bewertet wird. Bei diesem

¹³ <https://www.dwds.de/b/category/tutorials/>

¹⁴ <https://www.dwds.de/kontakt>

Vorgehen wird ein Gleichgewicht durch statistische Merkmale (z. B. der Anteil von Text bei Stichproben für jede Homepage) und formale Kontrollen hinsichtlich des Haupttextes und der Metadaten angestrebt. Dabei werden bei der Aufnahme in die Korpora solche Dokumente bevorzugt, deren Inhalte für Untersuchungen zur deutschen Sprache als relevanter erachtet werden als andere (zum Beispiel solche, die Fließtext und nicht nur Bilder oder Listen beinhalten).

Tab. 2: Übersicht über die Webkorpora im DWDS.

Korpus	Zugang	Quellen	Dokumente in Tsd.	Tokens in Mio.
WebXL	Anmeldung	908 138	56 140	23 057
Webkorpus	Anmeldung	905 173	51 660	20 089
Ballsport	Anmeldung	601	771	437
Webmonitor	Anmeldung	1 258	7 953	3 697
Jurakorpus	Anmeldung	1 142	589	822
Medizinkorpus	Anmeldung	811	685	305
Corona-Korpus	Anmeldung	215	71	50
Mode- und Beauty-Blogs	Anmeldung	491	569	310
IT-Blogs	Anmeldung	496	1 508	916
Blogs	frei	917	226	107

Die Verfügbarkeit und Qualität von Metadaten – z. B. einer Datierung, aus der hervorgeht, wann ein Text publiziert oder aktualisiert wurde – ist ein weiteres Kriterium für die Auswahl. Die Metadaten werden heuristisch ermittelt, da die schiere Textmenge eine manuelle Überprüfung unmöglich macht. Die Datierung ist leider nicht in allen Fällen korrekt (die Fehlerrate liegt bei etwa 10 %). Es kann deshalb bei qualitativen Analysen erforderlich sein, die Datierung einzelner Belege, vor allem solcher, deren Datierung ‚auffällig‘ ist, an der Quelle selbst zu überprüfen (oder den entsprechenden Beleg zu verwerfen).

Ein Beispiel für die Benutzung der Webkorpora: Begriffe aus den Wortfeldern der Lebens- und Ernährungsstile, von (Trend-)Sport und Mode sind in den Webkorpora häufiger vertreten und die Belege oft besser als etwa in den DWDS-Kernkorpora oder -Zeitungskorpora, weil sich in vielen Texten Expert:innen ausdrücklich an eine Laienleserschaft werden und Konzepte viel ausführlicher erklären, als dies etwa in Zeitungstexten der Fall ist. Abbildung 19 zeigt einen Ausschnitt der Belege zum Stichwort *Pesceratismus*.

Es empfiehlt sich, eine Trefferliste, die Sie für die weitere Analyse und Dokumentation benötigen, herunterzuladen, da sich, wie oben erwähnt, die Zusammensetzung des Korpus (und damit auch die jeweilige Trefferzahl) regelmäßig verändert.

Korpusbelege WebXL

The screenshot shows the search results for 'Pescetarismus' in the WebXL corpus. The search bar at the top contains the word. Below it, there are filters for 'Korpus' (set to WebXL), 'Start' (1995), and 'Ende' (2023). There are also options for 'Anzeige' (KWIC, voll, maximal), 'Sortierung' (Datum absteigend), and 'Treffer pro Seite' (50). A pagination bar shows '1-50 von 64 Treffern'. The search results list four entries, each with a date and a snippet of text containing the word 'Pescetarismus'.

Abb. 19: Abfrage des Wortes „Pescetarismus“ im WebXL-Korpus.

Treffer aus diesem Korpus können Sie wie alle Suchergebnisse in verschiedenen (Datei-)Formaten exportieren (Abb. 20).

The screenshot shows a dialog box titled 'Korpusergebnisse exportieren' overlaid on the search results. The dialog has fields for 'Trefferformat:' (set to KWIC), 'Anzahl:' (set to 100), 'Datenformat:' (set to CSV (für MS Excel etc.)), and 'Ausgabe:' (set to im Browser). There is a note at the bottom: 'Hinweis: Die Trefferanzahl ist auf maximal 5.000 beschränkt. Sie können über den URL-Parameter p weitere Ergebnissen abfragen. Weitere Informationen dazu ...'. At the bottom right of the dialog are buttons for 'schließen' and 'exportieren'.

Abb. 20: Panel für den Export der Trefferliste.

Zitation von Korpusbelegen: Wie Sie das Korpus als Ganzes zitieren, erfahren Sie unter: www.dwds.de/d/zitieren. Für einzelne Suchabfragen gibt es im unteren Bereich der Trefferseite eine Zitationshilfe. Für die Suche nach dem Wort *Pescetarismus* sieht diese wie folgt aus:

Zitationshilfe

Korpustreffer für »Pescetarismus«, aus dem Korpus WebXL des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/r/?corpus=webxl&q=Pescetarismus>>, abgerufen am 01.03.2024.
 Weitere Informationen ...

Abb. 21: Zitationshilfe für eine Abfrage des Korpus „WebXL“.

Im folgenden Kapitel stellen wir Ihnen eines der Webkorpora, das *Webmonitor-Korpus*, ausführlicher vor.

4.3 | Das Webmonitor-Korpus im DWDS

Das Korpus *Webmonitor* ist ein Korpus aus diversen geprüften Web-Quellen, das täglich aktualisiert wird. Die Texte sind Internetseiten aus dem deutschen Sprachraum entnommen, etwa aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, Italien (Südtirol), Belgien (Ostbelgien), Luxemburg und Liechtenstein. Einige weitere Orte werden aufgrund ihrer deutschsprachigen Leserschaft einbezogen, wie zum Beispiel Mallorca (Spanien).

Dabei stehen größere Nachrichtenportale sowie Presseangebote von überregionaler und regionaler Bedeutung im Fokus. Vielfältige politische Interessengruppen werden berücksichtigt, auch die Regenbogenpresse sowie Gratis- und Boulevardzeitungen sind im Korpus vertreten.

Weitere spezialisierte Webseiten mit einer breiten Leserschaft ergänzen die Sammlung, darunter Börsen-, IT-, Lifestyle- und Sport-Seiten, sowie Nachrichtenseiten mit speziellen Zielgruppen, beispielsweise Apotheker- und Bauernzeitungen. Ferner werden Seiten zu beliebten Themenfeldern einbezogen, unter anderem Gesellschaft, Wissenschaft, Kultur (Literatur, Musik und Film), Mobilität (Verkehrsmittel), Natur und Outdoor.

Einen weiteren Schwerpunkt der Datenerhebung bilden offizielle Webpräsenzen von Behörden (unter anderem Seiten von Ministerien, Bundesländern, Großstädten und Kantonen) und prominenten Nichtregierungsorganisationen (NGOs).

Das Korpus wächst kontinuierlich, daher sind inhaltliche Anpassungen über die Zeit erforderlich. Außerdem wird die Quellenauswahl von mehreren Faktoren beeinflusst:

- Schwund und Anpassungen: Einerseits können bestimmte Korpusquellen ihr Angebot einstellen und unsichtbar werden (aufgrund von qualitativen Entscheidungen oder von Änderungen in externen Webseitenstrukturen); andererseits werden weitere Seiten zur Sammlung hinzugefügt, so dass das Korpus auch hinsichtlich seiner Themenvielfalt wächst.
- Falls bestimmte Quellen anderweitig akquiriert werden oder bereits in anderen DWDS-Korpora enthalten sind, werden sie nicht in dieses Korpus einbezogen.
- Auch ausgewählte, politisch tendenziöse Angebote werden aufgrund ihrer relativ großen Leserschaft einbezogen, damit das ganze politische Spektrum im Korpus zu finden ist.

Das Korpus enthält vor allem Texte, die innerhalb der jeweiligen Angebote (tages-)aktuell veröffentlicht wurden. Es eignet sich daher insbesondere für Untersuchungen zu jüngsten

sprachlichen Entwicklungen und wird mit der Zeit an zeitlicher Tiefe gewinnen. Mit diesem Korpus werden im DWDS die neuesten Trends im deutschen Wortschatz (Neologismen, Trendwörter) beobachtet.

Abbildung 22 zeigt einen Ausschnitt der knapp 1.000 Belege zum Wort *kriegstüchtig*, das ein Schlüsselwort für einen unerfreulichen, aktuellen Diskurs ist. Das Wort kommt im Webmonitor-Korpus mit einem Zeitfenster von knapp drei Jahren zehnmal so häufig vor wie im gesamten Zeitungskorpus des DWDS.

Korpusbelege Webmonitor

The screenshot shows the search results for the word "kriegstüchtig" in the "Webmonitor" corpus. The search parameters are: Start: 2021, Ende: 2024, Areale: alle (checked), keine (unchecked). The Areale section shows checked boxes for D-Nordwest, D-Nordost, A, LIE, D-Mittelwest, D-Mittelost, BELG, LUX, D-Südwest, D-Südost, CH, and STIR. The Anzeige options are KWIC (unchecked), voll (checked), and maximal (unchecked). The Sortierung is "Datum absteigend" and the Treffer pro Seite is 50. The results list shows 1-50 of 996 hits. The first six results are:

- 1: Ostermarsch in Stuttgart: Mut machen in kriegerischen Zeiten. KONTEXT:Wochezeitung, 2024-04-03
Im Herbst 2023 forderte Verteidigungsminister Pistorius, Deutschland solle wieder **kriegstüchtig** werden – also nicht nur technisch auch gesellschaftlich.
- 2: Verteidigung / Deutschland will bald eine Übersicht über eine mögliche Wehrpflicht haben. Tageblatt.lu, 2024-04-03
Teile der politischen Konkurrenz regen sich darüber auf, wie ein deutscher Verteidigungsminister die eigenen Streitkräfte nun **kriegstüchtig** machen wolle und dabei auch eine Debatte über die Wiedereinführung der Wehrpflicht angezettelt habe.
- 3: Bevölkerungsschutz in Krisenzeiten: CDU-Politikerinnen fordern Schutzräume für den Kreis Stade. Kreiszeitung, 2024-04-03
Deutschland müsse "**kriegstüchtig**" werden, hatte Bundesverteidigungsminister Boris Pistorius (SPD) unlängst erklärt.
- 4: Top-Generäle streiten über Pistorius' Reform-Pläne bei der Bundeswehr. schwaebische-post.de, 2024-04-02
Insgesamt zielen die Reformpläne darauf ab, die Bundeswehr „**kriegstüchtig**“ zu machen.
- 5: ROUNDUP: Lindner sieht Milliarden-Spielraum für Verteidigungset ab 2028. finanztreff.de, 2024-04-02
Erklärtes Ziel von Verteidigungsminister Boris Pistorius (SPD) ist es, die Bundeswehr "**kriegstüchtig**" zu machen.
- 6: ROUNDUP 2: Lindner sieht Milliarden-Spielraum für Verteidigungset ab 2028. finanztreff.de, 2024-04-02
Erklärtes Ziel von Verteidigungsminister Boris Pistorius (SPD) ist es, die Bundeswehr "**kriegstüchtig**" zu machen.

Abb. 22: Abfrage zum Wort „kriegstüchtig“ aus dem Korpus „Webmonitor“ und die ersten 6 von 996 Treffern.

Treffer aus diesem Korpus können Sie wie alle Suchergebnisse in verschiedenen (Datei-)Formaten exportieren (Abb. 23).

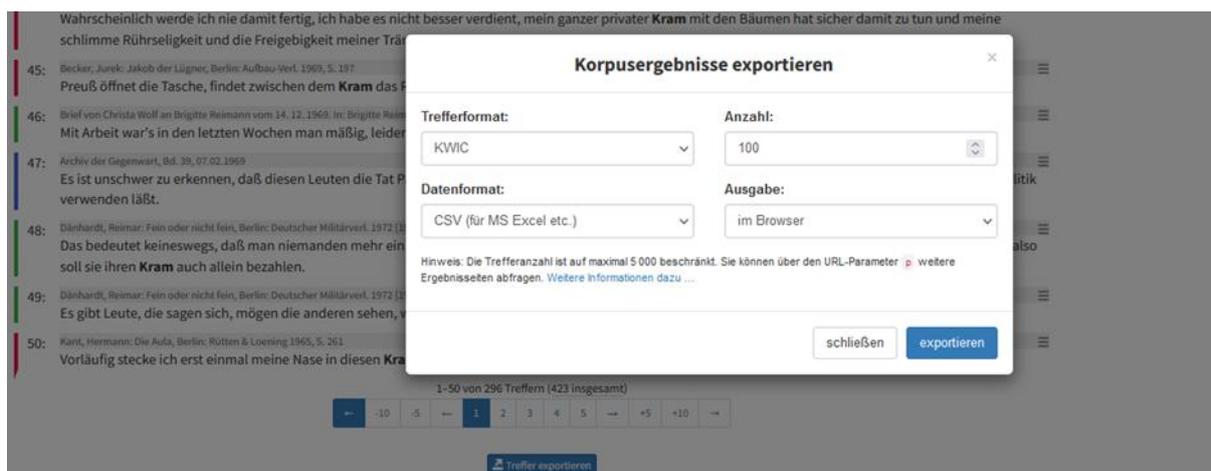


Abb. 23: Panel für den Export der Trefferliste.

Es empfiehlt sich, eine Trefferliste, die Sie für die weitere Analyse und Dokumentation benötigen, herunterzuladen, da sich, wie oben erwähnt, die Zusammensetzung des Korpus (und damit auch die jeweilige Trefferzahl) regelmäßig verändert.

Zitation von Korpusbelegen: Wie Sie das Korpus als Ganzes zitieren, erfahren Sie unter: www.dwds.de/d/zitieren. Für einzelne Suchabfragen gibt es im unteren Bereich der Trefferseite eine Zitationshilfe. Für die Suche nach dem Wort *kriegstüchtig* sieht diese wie folgt aus:



Abb. 24: Zitationshilfe für die Abfrage „kriegstüchtig“ im Korpus „Webmonitor“.

4.4 | Das Korpus „Politische Reden“ im DWDS

Seit 2019 gibt es im DWDS-Portal ein digital abfragbares und frei verfügbares Korpus politischer Reden, das erste dieser Art in Deutschland. Im Februar 2021 wurde es auf den neuesten Stand gebracht und stark erweitert, indem weitere Redner:innen aus weiteren Ländern einbezogen wurden. Die Textsammlung enthält derzeit über 15.000 Reden von mehr als 200 bedeutenden politischen Persönlichkeiten aus sechs verschiedenen Ländern und Regionen. Die Kriterien für die Aufnahme ins Korpus sind politische Relevanz (etwa der protokollarischen Rangordnung und systemrelevanten oder medienwirksamen Funktionen) und geographische Streuung, die die Anzahl der jeweiligen Muttersprachler:innen in den Regionen einbezieht. Sowohl Rollen aus der Exekutive (u. a. Ministerien und Departements) als auch aus der Legislative (z. B. Parteivorsitz/Klubobleute) werden berücksichtigt.

Ein großer Teil des Korpus wird von den Inhaber:innen der vier höchsten deutschen Staatsämter bestimmt: den Bundespräsidenten, den Bundeskanzler:innen, den Bundestagspräsident:innen und den Außenministern mit Amtszeiten zwischen 1982 und 2020. Ein weiterer Teil setzt sich aus Reden einflussreicher politischer Persönlichkeiten aus Österreich und der Schweiz sowie exemplarisch aus Südtirol, Ostbelgien und Liechtenstein zusammen. Derzeit

besteht die Textsammlung aus etwa 27 Millionen Textwörtern. Sie wird laufend erweitert, sowohl im Hinblick auf ihren Umfang als auch auf ihren zeitlichen Verlauf.

Das Korpus ist frei verfügbar, d. h. es kann ohne vorherige Registrierung und Anmeldung genutzt werden.

Das Korpus eignet sich gut für eine detaillierte Betrachtung des politischen Wortschatzes, wobei etwa Unterschiede in der Wortverwendung durch Politiker:innen aus verschiedenen Regionen oder aus verschiedenen Parteien ausgewertet werden können.

Das soll an einem Beispiel gezeigt werden: Im Korpus *Politische Reden* ist die jeweilige Parteizugehörigkeit der Rednerin bzw. des Redners (falls vorhanden) im Metadatenfeld *party* verzeichnet. Abbildung 25 zeigt das nach Parteizugehörigkeit aggregierte Ergebnis einer Abfrage zum Stichwort *Ideologie* mit der Angabe, wie oft es von Mitgliedern bestimmter Parteien verwendet wird, mit Gruppierung nach dem Metadatenfeld *party*:

COUNT(Ideologie) #BY[party] #DESC_COUNT

Korpusbelege Politische Reden (1982–2020)

The screenshot shows the DWDS search interface. At the top, the query 'COUNT(Ideologie) #BY[party] #DESC_COUNT' is entered in the search bar. Below the search bar, there are several filter options: 'Korpus' is set to 'Politische Reden (1982–2020)', 'Start' is '1982' and 'Ende' is '2020'. Under 'Anzeige', 'voll' is selected. 'Sortierung' is set to 'Datum absteigend' and 'Treffer pro Seite' is '50'. A blue banner below the filters contains the text: 'Bitte beachten Sie: Bei COUNT -Abfragen werden die Filter aus dem Eingabeformular nicht in der Abfrage umgesetzt. Stattdessen müssen diese Angaben direkt in der Abfrage selbst formuliert werden. Weitere Informationen dazu finden Sie in der Dokumentation zur Korpusuche im DWDS - COUNT -Abfragen.'

18 Treffer gefunden. [Export als: CSV, TSV]

	Anzahl	key1
1.	203	CDU
2.	201	SPD
3.	59	parteilos
4.	43	SPÖ
5.	41	FDP
6.	25	FPÖ
7.	21	Grüne
8.	13	SVP
9.	11	CVP
10.	10	CSU

Abb. 25: Nach Parteien aggregierte Abfrage zum Stichwort „Ideologie“. Das Beispiel entstammt Teil 9 des Tutorials „Nadeln im Heuhaufen“: www.dwds.de/b/nadeln-im-heuhaufen-teil-9/. Dort finden Sie auch weitere Informationen zu den Metadaten des Korpus.

Treffer aus diesem Korpus können Sie wie alle Suchergebnisse in verschiedenen (Datei-)Formaten exportieren (Abb. 26).

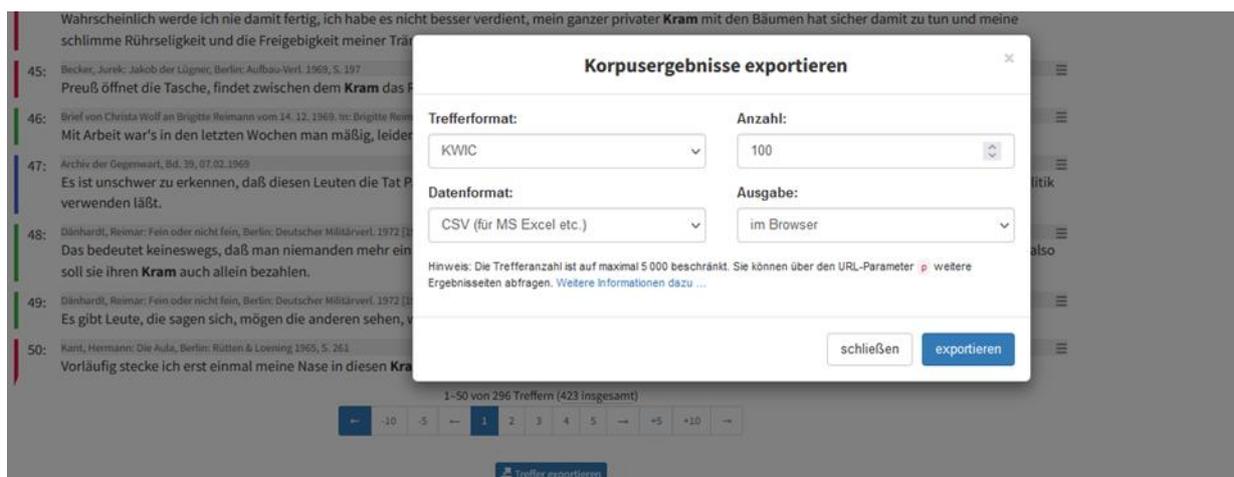


Abb. 26: Panel für den Export der Trefferliste.

Es empfiehlt sich, eine Trefferliste, die Sie für die weitere Analyse und Dokumentation benötigen, herunterzuladen, da sich, wie oben erwähnt, die Zusammensetzung des Korpus (und damit auch die jeweilige Trefferzahl) regelmäßig verändert.

Zitation von Korpusbelegen: Wie Sie das Korpus als Ganzes zitieren, erfahren Sie unter www.dwds.de/d/zitieren. Für einzelne Suchabfragen gibt es im unteren Bereich der Trefferseite eine Zitationshilfe. Für die Suche nach dem Wort *Ideologie* sieht diese wie folgt aus:



Abb. 27: Zitationshilfe für eine Abfrage des „Korpus Politische Reden“.

Auf der öffentlich zugänglichen Webseite des Korpus¹⁵ finden sich verschiedene Anwendungsbeispiele, eine Liste aller Reden und ein Videotutorial. Wie das Webmonitor-Korpus im Unterricht eingesetzt werden kann, zeigt das Unterrichtsmodell zu Anglizismen (⇒ Kap. 5.6).

4.5 | Die Wikipedia-Korpora in DEREKO

Im Deutschen Referenzkorpus DEREKO wird unter anderem auch eine Reihe von Wikipedia-Korpora bereitgestellt. Es handelt sich dabei um Wikipedia-,Snapshots', d. h. um Kopien des (nahezu) gesamten Inhalts eines Wikipedia-Namensraums zu einem bestimmten Zeitpunkt. Als Namensräume (engl. *namespaces*) werden die verschiedenen Typen von Webseiten in Wikipedia bezeichnet. Snapshots der folgenden Namensräume wurden für DEREKO konvertiert und aufbereitet: Enzyklopädie-Artikel, Artikeldiskussionen (artikelbezogene Diskussionsseiten, engl. *talk pages*), Nutzerdiskussionen (nutzerbezogene Diskussionsseiten) und Redundanzdiskussionen (Diskussionen über den Abbau von Redundanzen zwischen Artikeln). Naturgemäß liegt der Schwerpunkt von DEREKO auf der deutschsprachigen Wikipedia, aber auch für einige weitere europäische Sprachen gibt es Wikipedia-Korpora in DEREKO, welche z. B. für kontrastive

¹⁵ https://www.dwds.de/d/korpora/politische_reden

Untersuchungen verwendet werden können. Neben den verschiedenen Namensräumen und Sprachversionen wurden Snapshots auch zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben – für die deutschsprachige Wikipedia in der Regel im Abstand von jeweils zwei Jahren, zuletzt 2019. Dabei wurden viele der reichhaltig in der Wikipedia enthaltenen Metadaten in DEREKO übernommen, um differenzierte Analysemöglichkeiten bereitzustellen.

Tab. 3: Umfang der Korpora *wpd19* und *wdd19* zum Wikipedia-Snapshot von 2019 in DEREKO.

	wpd19 (Artikel)	wdd19 (Artikeldiskussionen)
#Texte	2.323.259	711.935
#Posts	-/-	6.480.350
#Tokens	989.006.303	403.272.910

Tabelle 3 zeigt den Umfang des Wikipedia-Snapshots von 2019 in DEREKO. Nutzerdiskussionen und Redundanzdiskussionen wurden zuletzt 2017 konvertiert und sind als Korpora mit den Namen *wud17* und *wrd17* in DEREKO zugänglich. 2015 wurden außerdem Korpora zu den Wikipedia-Versionen einiger europäischer Sprachen (Englisch, Französisch, Polnisch, Italienisch, Norwegisch, Ungarisch, Kroatisch, Italienisch, Spanisch) erstellt, die jeweils Artikel, Artikeldiskussionen und Nutzerdiskussionen umfassen. Die genannten Korpora sind über das Recherchesystem COSMAS II nutzbar.¹⁶ Dort gibt es mehrere Wikipedia-Korpora („Archive“), die zur Recherche ausgewählt werden können (Abb. 28). Über den Reiter „Export“ können die Ergebnislisten zu Suchanfragen exportiert werden.

Eine gute Einführung in die Nutzung von COSMAS II bietet das Tutorial von Noah Bubenhofer.¹⁷ Zum Einüben der COSMAS II-Suchanfragesprache sei die Learning-by-doing-Seite von COSMAS II empfohlen.¹⁸

Die Wikipedia-Korpora in DEREKO werden außerdem im IDS-Repositoryum¹⁹ im TEI-basierten Format I5 zum Herunterladen angeboten (Registrierung erforderlich). Das kann für Nutzer:innen interessant sein, die die Korpora mit eigenen Korpusanalysewerkzeugen untersuchen und auswerten möchten.

¹⁶ <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>

¹⁷ https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=cosmas_www_erste.html

¹⁸ <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/hilfe/suchanfrage/eingabe-zeile/thematische-bsp/>

¹⁹ <http://repos.ids-mannheim.de/fedora/objects/clarin-ids.wiki.000000/datastreams/CMDI/content>

The screenshot shows the COSMAS II search interface. At the top, there are navigation tabs: 'Abmeldung', 'Recherche', and 'Optionen'. Below this, the search parameters are displayed: 'Aktuelles Archiv: WP - Wikipedia Artikel u. Artikel- & Benutzerdiskussionen 2013/15/17/19', 'Aktuelles Korpus: wdd19 - alle Wikipedia-Diskussionen zu Artikeln bis 2019 [2]', 'Aktuelle Suchanfrage: (o. /+w0 k.) or (O. /+w0 K.) or (o. /+w0 k.) or (O. /+w0 K.)', and 'Referenz: Wikipedia-Korpora in DeReKo-2020-II'. The number of hits is 138. Below the search bar, there are tabs for 'Archive', 'Korpus', 'Such.', 'Wortform.', 'Ergebnisse', 'Kook.', 'KWIC', 'Volltext', and 'Export'. The 'KWIC' tab is selected. The search results are sorted by 'KWIC (unsortiert)' and there are 0 hits displayed. The results list shows 14 entries, each with a snippet of text containing 'o.k.' and a link to the original source. For example, the first entry is: '1 WDD19/A0000.16985 und argumentierten, daß ja nicht das Atom, sondern sein Kern gespalten werde (o.k. siehst schon, bin AKW-Gegner :))' ... -- M&M 22:23, 15. Jan 2003 (CET)'. The interface also includes a 'Sortierung:' dropdown and a 'zu Treffer:' input field.

Abb. 28: Anfrage und KWIC-Ergebnisansicht in COSMAS II nach Vorkommen verschiedener Schreibweisen von *o.k.* mit Interpunktion im Korpus der Wikipedia-Diskussionen von 2019 (Korpussigle wdd19).

Zitation von Korpusbelegen: Belege aus den Wikipedia-Korpora sollten anhand der URL der ursprünglichen Webseite (die in COSMAS II jeweils unter der Volltext-Ansicht angezeigt wird) zitiert werden, möglichst (sofern vorhanden) inklusive der Angabe des Datums des letzten Zeitstempels (die in COSMAS II in der „Volltext“-Ansicht angezeigt werden, wenn unter Optionen „KWIC/Volltext – Quellennachweis: ausführliche Zitierung“ eingestellt ist) wie im folgenden Beispiel:

„Wenn du dir eine gleichberechtigte und gewaltfreie Gesellschaft nicht vorstellen kannst, dann ist das **okay**.“ (WDD19/A0000.16711 Wikipedia: Diskussion:Anarchie/Archiv/1. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Anarchie/Archiv/1> (Letzte Änderung 1.3.2018). In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie - Snapshot vom 1.8.2019.)

Eine kompakte, anwendungsbezogene und gut lesbare Einführung in die Nutzung der Wikipedia-Korpora in DeReKo mit COSMAS II für die Untersuchung einer sprachbezogenen Fragestellung geben Storrer & Herzberg (2022) im Rahmen einer Untersuchung zu *okay*. Möglichkeiten für diskurslinguistische Analysen mit den Wikipedia-Korpora sind in Gredel (2018) beschrieben.

4.6 | Das Orthographische Kernkorpus in DeReKo

Das Orthographische Kernkorpus (OKK, auch: *Ratskorpus*) ist ein im Deutschen Referenzkorpus definiertes virtuelles Teilkorpus, welches vom Rat für deutsche Rechtschreibung für die „ständige Beobachtung der Schreibentwicklung“ (Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung, S. 1) verwendet wird. Es enthält Texte professioneller Schreiber:innen – Artikel aus 62 Tageszeitungen, Wochenzeitungen und Zeitschriften aus den sieben Ländern und Regionen, in denen Deutsch eine Amtssprache ist und die im Rat für deutsche Rechtschreibung vertreten sind (Deutschland, Schweiz, Österreich, Südtirol, Ostbelgien, Liechtenstein und Luxemburg).

Der durch das Korpus abgedeckte Zeitraum beginnt 1995, um den zeitgenössischen Schriftsprachgebrauch inklusive der Auswirkungen der Rechtschreibreform von 1996 zu dokumentieren, und reicht bis in die Gegenwart, indem es fortlaufend um aktuelle Presstexte erweitert wird. Im Jahr 2023 umfasste es 14 Milliarden Tokens. Abbildung 29 zeigt die geographische Verteilung der im OKK enthaltenen Quellen.

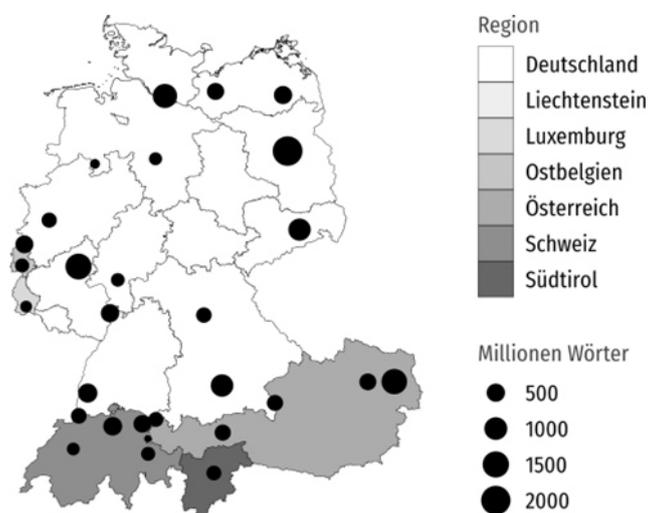


Abb. 29: Regionale Verteilung und Größe der OKK-Quellen, Stand 2023 (vgl. Diewald et al. 2024).

Die Beobachtung der Schreibentwicklung ist eine der drei Kernaufgaben des Rats für deutsche Rechtschreibung. Hierbei geht es z. B. darum, zu ermitteln, ob, inwieweit und in welchem Zeitraum im amtlichen Regelwerk kodifizierte Rechtschreibnormen von den Schreibenden umgesetzt werden, insbesondere wenn es sich um Neuregelungen handelt. Ein zweites Feld ist die Beobachtung der zulässigen Variantenschreibungen: Welche Variante dominiert, welche wird weniger akzeptiert oder gerät mit der Zeit möglicherweise ganz außer Gebrauch? Die Beispiele **Majonäse* und **Ketschup*, aber auch die re-reformierten Regelungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung zeigen, dass Befunde der Schreibbeobachtung auch in die Anpassung des Regelwerks einfließen (Krome 2022). Weiterhin befasst sich die Schreibbeobachtung auch mit der Schreibung von neuen Wörtern aus anderen Sprachen (Fremd- bzw. Lehnwörtern), die für neue technische, medizinische oder gesellschaftliche Phänomene verwendet werden, zunächst ohne dass sie in irgendeinem Wörterbuch des Deutschen erfasst sind. In dieser ersten Phase der Entlehnung werden oft mehrere orthographische Varianten eines Wortes nebeneinander gebraucht, und es ist wünschenswert zu beobachten, welche Variante sich mit der Zeit durchsetzt und damit zum Kandidaten für die Aufnahme in Wörterbücher des Deutschen wird, und auch, welche generellen Tendenzen und Prinzipien sich aus der Beobachtung vieler solcher Entlehnungen ergeben. Schreibbeobachtung wurde in der Vergangenheit mit verschiedenen Korpora an diversen im Rat vertretenen Institutionen durchgeführt. Seit 2019 wird das OKK in DEREKO zentral zur Verfügung gestellt und seit 2020 ist es über die IDS-Korpusrechercheschnittstelle KorAP zugänglich.

Die Texte im OKK sind hinsichtlich Wortarten (parts of speech), Lemmatisierung, morphologischen Informationen, Konstituenz- und Dependenzrelationen annotiert. Die Annotationen können in linguistischen Anfragen einbezogen werden, um z. B. grammatische Kontexte zu berücksichtigen.

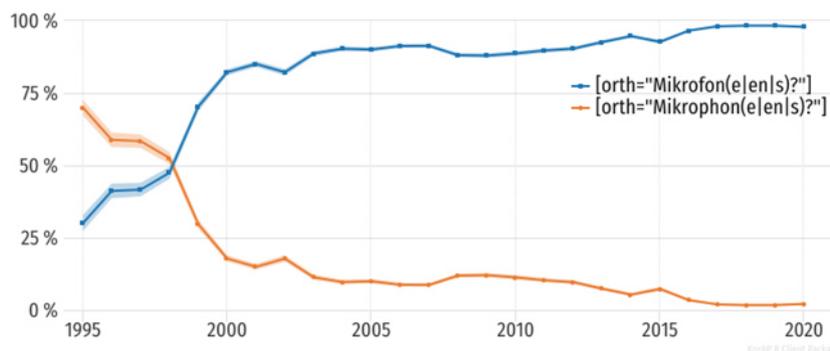


Abb. 30: Typische Ermittlung relativer Frequenzverläufe: *Mikrofon* vs. *Mikrophon* (Screenshot der interaktiven Visualisierung über die Programmschnittstelle RKorAPClient aus Diewald et al. 2024).

Zitation von Korpusbelegen: Ein Beleg aus dem OKK sollte als eine Referenz auf den Zeitungsartikel, in dem er gefunden wurde, zitiert werden. Die entsprechende Angabe kann den Metadaten zum Beleg, die in der Benutzeroberfläche von KorAP angezeigt werden können, entnommen werden. Eine Belegmenge (Treffermenge) aus dem Korpus kann heruntergeladen und, falls erforderlich, in einem Repositorium publiziert werden, worauf dann wiederum in Publikationen referenziert werden kann. Das OKK selbst wird am besten durch einen Verweis auf die Publikation Diewald et al. (2024) referenziert. Die Zitation eines Belegs aus dem OKK sollte, wie in dem folgenden Beispiel, die Textsigle sowie die bibliografischen Angaben zum Text beinhalten, die unter *Metadaten: reference* zu finden sind:

„**Majonäse** dazugeben und mit Salz und Pfeffer würzen. Noch mal alles gut vermischen.“
(108/APR/04896: Tiroler Tageszeitung, 27.04.2008, S. 118, Originalressort: ALL Verschiedenes;
Warum brauchen wir zwei Nasenlöcher? Die Zugvögel kommen wieder zurück)

Das OKK wird in diesem Band im Unterrichtsmodell *Der Rechtschreibung auf der Spur: Herkunft und Schreibvarianten von Fremdwörtern untersuchen* (⇒ Kap. 5.3) verwendet. Einen ausführlichen Einblick in die Schreibbeobachtung mit dem OKK bietet Krome (2022). Die Zusammensetzung des OKK und Potenziale seiner Auswertung speziell mit dem RKorAPClient werden in Diewald et al. (2024) dargestellt. Eine Einführung in Korpusabfragen mit KorAP bieten die „Guided Tour“ und das Tutorial, welche auf der KorAP-Einstiegsseite verlinkt sind²⁰, sowie vertiefend die Publikation Kupietz et al. (2017).

4.7 | Das Korpus der Mobile Communication Database (MoCoDa2)

Die *Mobile Communication Database* (MoCoDa2) ist ein Korpus zur Sprache in der Messenger-Kommunikation, das 2016/17 an der Universität Duisburg-Essen konzipiert wurde und seitdem von einem Projektteam an den Universitäten Duisburg-Essen, Hamburg und Münster kontinuierlich weiterentwickelt wird. Das Korpus archiviert private deutschsprachige WhatsApp-Kommunikation und enthält (Stand September 2024) 313.278 Tokens in 38.721 Chatbeiträgen von 3.526 Schreiber:innen in 1.020 Chats. Der Datenbestand umfasst authentische, anonymisierte Chatverläufe, die über Datenspenden erhoben werden und typische Merkmale

²⁰ <https://korap.ids-mannheim.de/>

digitaler Alltagsschriftlichkeit, wie z. B. geschriebene Umgangssprache, Tippfehler, Sprachnachrichten und Emojis, aufweisen. Elemente wie Bild- und Video-Postings, Hyperlinks und andere Dateien oder Dokumente werden aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes und zur Wahrung des Urheberrechts nicht im Original, sondern als Platzhalter dargestellt. Sprachnachrichten werden aus denselben Gründen in Form von Wortlautabschriften wiedergegeben. Ein kleines Teilkorpus, für das die entsprechenden Zustimmungen der Datenspender:innen vorliegen, beinhaltet auch Sprachnachrichten in Form von Audio-Dateien mit einer zusätzlichen gesprächsanalytischen Transkription. Ausführliche Beschreibungen zum Korpus der MoCoDa2 finden sich in Reißwenger et al. (2019) sowie in König et al. (2023).

Die MoCoDa2 verfügt über eine Web-Schnittstelle zur Dateneingabe und eine Recherche-schnittstelle (Abb. 31), über die das Korpus online durchsucht werden kann. Alle Funktionen stehen nach einer einmaligen, kostenlosen Registrierung zur Verfügung. Bei der Dateneingabe werden die Spender:innen vom System aufgefordert, die Namen der Beteiligten durch Pseudonyme zu ersetzen, die den echten Namen hinsichtlich Alter, Gender und Herkunft ähneln, sowie soziodemographische Metadaten (z. B. zum Alter, zu Bildungsabschlüssen, Erst- und Alltagssprachen) anzugeben. Diese Metadaten können bei der Datenrecherche zur Filterung der Suchergebnisse einbezogen werden. Die schriftsprachlichen Anteile der Chats sind in der MoCoDa2 tokenisiert und mit einer Part-of-Speech-Annotation (PoS) (⇒ Kap. 3.3.2) versehen. Die darin kodierten Wortarteninformationen können zwar (derzeit noch) nicht in die Recherche einbezogen werden, sie lassen sich aber zu den Tokens anzeigen.

Die MoCoDa2 stellt mit ihrer kontinuierlich wachsenden Datenbank, die authentische WhatsApp-Kommunikation über Metadaten und Kontextinformationen recherchierbar macht, eine einzigartige Ressource für qualitative und (in begrenztem Umfang) auch quantitative Untersuchungen dar. Die verschiedenen Recherchemöglichkeiten und Analysefunktionen sind intuitiv gestaltet und werden in einer Reihe von Videotutorials anschaulich erklärt, was die MoCoDa2 nicht nur für Forschungszwecke, sondern auch für den Einsatz im Unterricht interessant macht.

Unter dem Reiter „Tutorials“ auf der Korpus-Homepage (db.mocoda2.de/c/tutorials) stehen drei Videos zur Verfügung, in denen grundlegende Funktionen, Recherchemöglichkeiten sowie Optionen für kooperatives Arbeiten in und mit der MoCoDa2 erklärt werden:

- (1) Das Tutorial „Arbeiten mit der MoCoDa2 zur Datenrecherche“ führt in die Benutzung der Recherchemaske und ausgewählte Funktionen ein.
- (2) Im „Erklärvideo zur Nutzung der Beleglisten“ wird gezeigt, wie man Beleglisten mit Chatbeiträgen erstellt, bearbeitet und zur kooperativen Nutzung mit anderen Personen teilt.
- (3) Im „Erklärvideo zur Nutzung der Kollektionen“ wird erläutert, wie man Kollektionen mit Chats erstellt, bearbeitet und zur kooperativen Nutzung mit anderen Personen teilt.

The screenshot displays the search interface of the MoCoDa2 database. At the top, there is a navigation bar with the logo 'Mobile Communication Database 2' and menu items: Start, Hinweise, Dateneingabe, Recherchieren, Tutorials, Kontakt, and user icons. Below the navigation bar, a section titled 'Vorherige 5 Suchanfragen anzeigen ↓' is visible. The main search area is divided into several sections:

- Nachrichten durchsuchen:** A dropdown menu set to 'Token ist genau' and an empty search input field.
- Kollektion(en):** A dropdown menu set to 'sowohl - als auch' and an empty search input field.
- Belegliste(n):** A dropdown menu set to 'sowohl - als auch' and an empty search input field.
- Kategorie(n):** A dropdown menu set to 'sowohl - als auch' and a grid of category buttons including: egal, Verabredung, Grüße / Wünsche, Streit / Entschuldigung, Informationsaustausch, Kontaktpflege, Liebe, Langeweile, Spaß, Formeller Chat, Familienchat, Uni-Chat, Planung / Organisation, Flirt, Party, Hobby, Geburtstag / Jubiläum, Gesundheit, Einladung, Fotoaustausch, Probleme / Sorgen, Geld / Finanzen, soziales Engagement, Entrüstung / Enttäuschung / Beschwerde, Sport, and Sonstiges.
- Erweiterte Suche einklappen ↑**: A section for advanced search filters.
- Chat Code: #**: An empty input field.
- Nachrichtenslänge:** Input fields for 'min.' and 'max.' values.
- Anzahl TeilnehmerInnen:** Input fields for 'min.' and 'max.' values.
- Medientyp(en):** A dropdown menu set to 'sowohl - als auch' and buttons for: egal, Audio- oder Sprachnachricht, Kontakt, Dokument, GIF, Bild, Mediendatei, Video, and Sticker.
- Nur Chats mit Sprachnachrichten samt Audiodateien:** A checkbox that is currently unchecked.
- Altersgruppe(n):** A dropdown menu set to 'sowohl - als auch' and a grid of age range buttons: egal, 10 - 15, 16 - 20, 21 - 25, 26 - 30, 31 - 35, 36 - 40, 41 - 45, 46 - 50, 51 - 55, 56 - 60, 61 - 65, 66 - 70, 71 - 75, 76 - 80, 81 - 85, and 86 - 90.
- Geschlecht(er):** A dropdown menu set to 'sowohl - als auch' and buttons for: egal, unbekannt, männlich, weiblich, and divers.
- Muttersprache(n):** An empty search input field.
- Alltagssprache(n):** An empty search input field.
- Bildungsabschlüsse:** An empty search input field.
- Projekt:** An empty search input field.

At the bottom of the search area, there are buttons for 'Suche absenden' and 'Suche zurücksetzen'. In the bottom right corner, there are links for 'Chat melden', 'Impressum', 'Datenschutz', and the version number '2.8.7/4.10.14'.

Abb. 31: Rechercheschnittstelle der MoCoDa2.

Die MoCoDa2 kann von Lehrkräften genutzt werden, die sprachliche Besonderheiten digitaler Alltagsschriftlichkeit und des Kommunikationsstils in Chats thematisieren und mit ihren Schüler:innen datengestützt untersuchen möchten. Neben Untersuchungen zu sprachlichen Praktiken in der internetbasierten Kommunikation (vgl. z. B. Beißwenger & Pappert 2020; Beißwenger & Steinsiek 2023; Imo & Fladrich 2020; König 2024) eignet sich das Korpus auch für mikrodiachrone und vergleichende Untersuchungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. z. B. Steinsiek 2021, 2023), für sprachkontrastive (vgl. z. B. Steinsiek et al.

2025) oder für vergleichende Untersuchungen zur digitalen Alltagsschriftlichkeit auf unterschiedlichen Plattformen (vgl. z. B. Beißwenger et al. 2023).

Im Unterrichtsmodell zum Thema „Sprachliche Höflichkeit“ in diesem Buch (⇒ Kap. 5.4) wird die MoCoDa2 für die Untersuchung von Emojis als Mitteln des höflichen Handelns eingesetzt. Die Schüler:innen recherchieren und analysieren selbst Datenbeispiele aus dem Korpus und entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass Höflichkeit auch in digitalen Interaktionen eine wichtige Rolle spielt.

Chats werden in der MoCoDa2 in einer der WhatsApp-Benutzeroberfläche nachgebildeten Ansicht (Abb. 32) dargestellt. Unter „Metadaten zum Chat“ am linken Bildschirmrand findet man alle zum Chat und dessen Kontext ergänzten Metadaten; mit einem Klick auf die Namen der Beteiligten kann man sich Informationen zu deren Beziehungsrelationen anzeigen lassen. Chats lassen sich über den sog. Chat-Code referenzieren, der jedem im Korpus enthaltenen Chat-Ausschnitt als ID zugeordnet ist. Z. B. gehört der Code #chGwV zu dem Chat mit dem Titel „Organisation eines Geschenks (komplett)“.

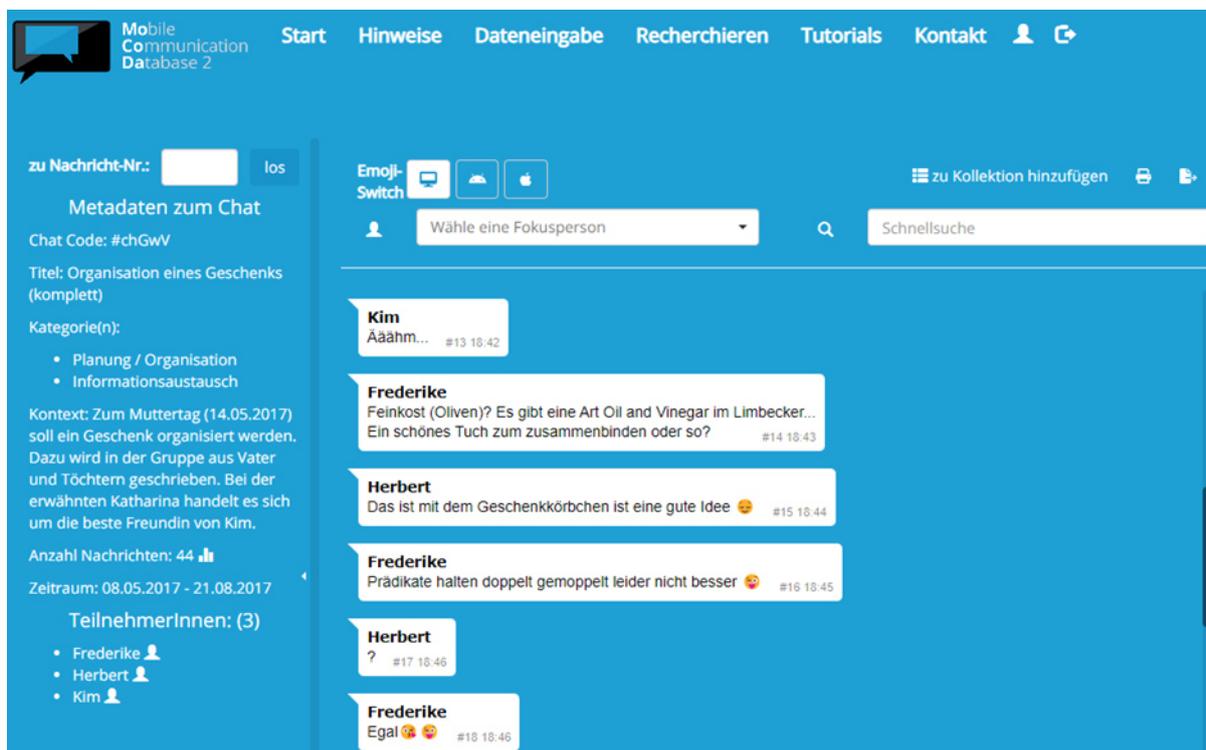


Abb. 32: Chatansicht.

In der Recherchemaske der MoCoDa2 lässt sich nach Chat-Codes suchen, sodass Chats eindeutig darüber referenzierbar und auffindbar sind. Auch die URL aus der Suchleiste des Browsers, die den Chat-Code enthält, eignet sich als Verweis auf einen Chat in der MoCoDa2, z. B.: db.mocoda2.de/view/chGwV. Die Postings in einem Chatverlauf sind nummeriert, wodurch auch einzelne Postings referenziert und über einen Link mit dem Korpus verknüpft werden können. So lässt sich auf das um 18:42 Uhr versendete Posting #13 „Äähm...“ von Kim mit dem Link db.mocoda2.de/view/chGwV?message=13 verweisen. Aussagen über Daten im Korpus und die dazu erarbeiteten Analyseergebnisse lassen sich auf diese Weise – zum Beispiel in

Facharbeiten oder Ausarbeitungen von Schüler:innen – mit den Originaldaten verknüpfen. Das ermöglicht es den Leser:innen, Untersuchungsergebnisse nachzuvollziehen – ein wichtiges Kriterium bei der Dokumentation der Ergebnisse des forschenden Arbeitens mit Daten.

Auch Listen mit Belegen oder Belegsequenzen aus den Chats lassen sich mithilfe von Hyperlinks referenzieren. Um eine Leseansicht (ohne Bearbeitungsrechte für Dritte) zu einer selbst angelegten Belegliste zu veröffentlichen und mit anderen zu teilen, sind die folgenden Schritte erforderlich:

- (1) Auf „Liste veröffentlichen“ klicken
- (2) Auf den Link „Liste ist öffentlich“ klicken (dieser erscheint links daneben, nachdem man auf „Liste veröffentlichen“ geklickt hat)
- (3) Die URL aus der Suchleiste des Browsers kopieren und diese teilen (**wichtig:** nur diese URL aus dem neuen Tab teilen, nicht die URL aus der Bearbeitungsansicht der Belegliste, die an dem Pfad „message-list/edit“ erkennbar ist; diese Ansicht kann nur dann mit anderen in der MoCoDa2 registrierten Nutzer:innen zur gemeinsamen Bearbeitung geteilt werden, wenn man auf „mit NutzerIn teilen“ klickt und einen Benutzernamen einträgt, mit Enter bestätigt und speichert)

Erstellt man eine Kollektion als Sammlung von Links zu ganzen Chats, lässt sich auf diese ebenfalls verweisen, in dem man eine Leseansicht veröffentlicht. Dazu sind die folgenden Schritte notwendig:

- (1) Auf „Veröffentlichen“ klicken
- (2) Auf den Link „Kollektion ist öffentlich“ klicken (dieser erscheint links daneben, nachdem man auf „Veröffentlichen“ geklickt hat)
- (3) Die URL aus der Suchleiste des Browsers kopieren und diese teilen (**wichtig:** nur diese URL aus dem neuen Tab teilen, nicht die URL aus der Bearbeitungsansicht der Kollektion, die an dem Pfad „collection/edit“ erkennbar ist)

Zitation von Korpusbelegen: Beim Zitieren von bzw. Verweisen auf Korpusdokumente in der MoCoDa2 muss bedacht werden, dass die Spender:innen der Chatausschnitte ihr Einverständnis zur Bereitstellung eines Chatausschnitts für Forschung und Lehre jederzeit widerrufen können. Zudem wird der Bestand des Korpus in regelmäßigen Abständen vom Projektteam überprüft und von Chats bereinigt, die nicht vollständig anonymisiert sind oder beispielsweise diskriminierende Sprache enthalten. Aus diesen Gründen kann es vorkommen, dass Chats aus der MoCoDa2 entfernt werden und daher Chat-Codes nicht mehr auffindbar sind bzw. Hyperlinks zu einzelnen Postings oder Chats nicht mehr funktionieren. Das ist aber erfahrungsgemäß nur sehr selten notwendig, sodass man davon ausgehen darf, dass Chats, die man untersucht hat, auch zukünftig noch im Korpus auffindbar sind.

5 | Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht

5.1 | Aufbau und didaktische Konzeption der Modelle

In den Kapiteln 5.2–5.7 präsentieren wir sechs Unterrichtsmodelle für verschiedene Jahrgangsstufen der Sekundarstufen I und II, die zeigen, wie Sprachkorpora für die Förderung sprachlicher Kompetenzen eingesetzt werden können. In jedem der Modelle wird eines oder werden mehrere der in ⇒ Kap. 4 vorgestellten Korpora für Untersuchungen an authentischen Sprachdaten genutzt. Die Modelle sind auf Kompetenzerwartungen des sprachbezogenen Deutschunterrichts bezogen, die auf die Entwicklung oder Festigung der Bewusstheit über sprachliche Verständigung und sprachliche Strukturen sowie die Förderung von Fertigkeiten in der Untersuchung und produktiven Nutzung sprachlicher Muster und Funktionen abzielen.

Gemeinsam ist den vorgestellten Modellen eine einheitliche didaktische Konzeption und ein einheitlicher Aufbau, der sich an zentralen Bausteinen der Unterrichtsplanung orientiert, wie sie in Schulpraxisphasen und insbesondere in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vermittelt werden.

Ein **Unterrichtsmodell** ist dabei grundsätzlich etwas anderes als ein konkreter **Unterrichtsentwurf**, der sich auf die Planung einer Unterrichtseinheit in einer bestimmten Klasse in einer bestimmten Schule bezieht und die Kenntnis der Lernendengruppe mit ihren charakteristischen Lernbedingungen, des schulinternen Curriculums einschließlich der darin getroffenen Festlegungen zu Unterrichtsmedien und -materialien für das Fach Deutsch sowie der Ausstattung der Schule voraussetzt. Unterrichtsentwürfe entwickeln Sie, um im Berufsfeld die Planung einer Unterrichtseinheit in Ihrer Klasse didaktisch zu begründen und dabei alle relevanten Faktoren, die für die Durchführung der Einheit unter den Bedingungen vor Ort bedeutsam sind, zu berücksichtigen. Die Durchführung der Unterrichtseinheit kann anschließend an der schriftlich dokumentierten Planung gemessen werden, um zu beurteilen, wie sich die Planung in der Praxis bewährt hat und diese weiterzuentwickeln.

Unterrichtsmodelle und Unterrichtsentwürfe haben gemeinsam, dass es sich bei ihnen um schriftlich dokumentierte Konzepte handelt, deren Zweck es ist,

eine Lehr-Lern-Situation imaginativ vor auszudenken. Jemand, der Unterricht plant, entwickelt begründete Vorstellungen davon, was weshalb im Unterricht geschehen soll. Im Unterrichtsentwurf werden diese Überlegungen und Ergebnisse in eine schriftliche, vielleicht auch bildliche Form gebracht, die sie für Dritte gut und schlüssig nachvollziehbar macht. Wir sprechen von einem *Unterrichtsentwurf*, weil die Planung vorläufig und beständig revidier- und korrigierbar bleiben muss. (Esslinger-Hinz et al. 2013: 11).

Was Unterrichtsmodelle von konkreten Unterrichtsentwürfen unterscheidet, ist, dass sie sich auf das imaginative Vorausdenken der Lehr-Lern-Situation, deren didaktische Begründung und die Beschreibung einer idealisierten Phasengliederung des Unterrichts beschränken. Aussagen zur Lernendengruppe und zu ihren Lernvoraussetzungen oder zur Ausstattung der Schule

werden in ihnen nicht getroffen, wohl aber Aussagen zu den fachlichen und Kompetenzvoraussetzungen, die eine Lernendengruppe mitbringen sollte, um die Unterrichtseinheit in der Praxis sinnvoll durchführen zu können, zu Unterrichtsmaterialien und -medien sowie zu Arbeits- und Sozialformen, die für die Durchführung sinnvoll erscheinen. Auch umfassen sie keine detaillierte Zeitplanung für die Unterrichtsstunden, die von Unterrichtsplanungen in der Praxis erwartet wird. Aussagen zum genauen zeitlichen Ablauf zu treffen, ist sinnvoll nur dann möglich, wenn die Homogenität bzw. Heterogenität der Lernvoraussetzungen und -bedingungen in der Klasse bekannt ist.

Für Unterrichtsmodelle wie auch für konkrete Unterrichtsentwürfe werden von den Zentren für die schulische Lehrerbildung, die die Praxisphasen der Lehramtsausbildung begleiten, in aller Regel Strukturvorgaben formuliert, die, in z. T. variierender Benennung, Bausteine wie „Kompetenzangaben“, „Sachanalyse“, „didaktisch-methodische Konzeption“ als Teil einer Unterrichtsplanung vorsehen. Wichtig ist, dass diese verschiedenen Bausteine bei der planerischen Antizipation der Unterrichtseinheit keine voneinander unabhängigen Einheiten darstellen, sondern wechselseitig aufeinander bezogen sind. Esslinger-Hinz et al. (2013) beschreiben das Zusammenspiel der Bausteine in ihrem empfehlenswerten Einführungsbuch „Der ausführliche Unterrichtsentwurf“ mit dem treffenden Bild eines Mobiles, bei dem alle Bausteine in einer Balance und in komplexen Beziehungen zueinander stehen und dementsprechend gut aufeinander abgestimmt sein müssen (Abb. 33): Ändert man etwas an einem der Bausteine, wirkt sich das auf die Balance aller anderen Bausteine aus. Entsprechend muss bei der Konzeption des Einzelbausteins immer das Gesamte im Blick behalten werden.

Die Unterrichtsmodelle in den Kap. 5.2–5.7 beschreiben Unterrichtseinheiten, die jeweils eine oder mehrere Unterrichtsstunden umfassen. Der Begriff der **Unterrichtseinheit** bezeichnet dabei eine konzeptuelle Einheit, die die didaktische Begründung einer Abfolge von Vermittlungs- und Lernaktivitäten im Unterricht umfasst, die zur Erreichung einer bestimmten Vermittlungs- und Kompetenzerwartung führen sollen. Diese Erwartungen werden jeweils einleitend zum Modell konkret benannt.

Eine Unterrichtseinheit ist somit nicht gleichzusetzen mit einer Unterrichtsstunde. Wie viele Unterrichtsstunden für die Durchführung der Einheit veranschlagt werden, wird einleitend benannt. Dabei gilt, was oben schon gesagt wurde, dass es sich dabei lediglich um einen Schätzwert handeln kann, solange die Lerngruppe und die Bedingungen an der Schule nicht bekannt sind. Die Anpassung der Unterrichtseinheit für eine bestimmte Klasse an einer bestimmten Schule und eine daraus abgeleitete, diesen Bedingungen angemessene Zeitplanung kann nur von den Lehrkräften selbst – den Leser:innen dieses Buches – als Teil ihres professionellen Handelns im Praxisfeld geleistet werden. Wo uns das auf der Ebene der Modellbeschreibungen möglich und sinnvoll erscheint, geben wir vereinzelt aber Anregungen zu Differenzierungs- oder Variationsmöglichkeiten des Unterrichtsverlaufs.

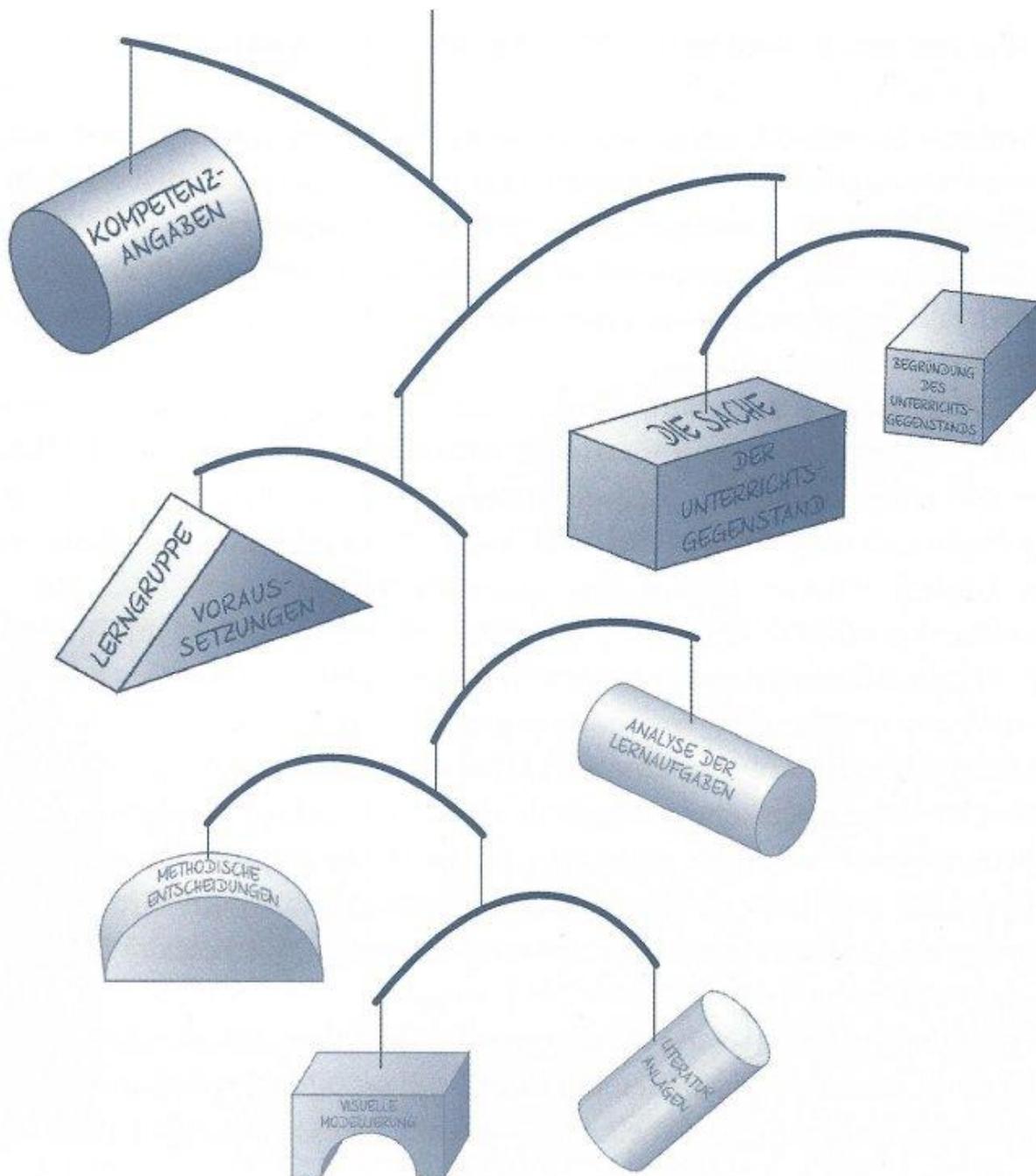


Abb. 33: Unterrichtsplanung als ‚Mobile‘ (Abb. aus Esslinger-Hinz et al. 2013: 18).

5.1.1 | Aufbau der Unterrichtsmodelle

Ein Modell beschreibt eine Unterrichtseinheit und gibt Hinweise – z. T. auch Varianten – zur didaktischen Umsetzung. Die Struktur der Beschreibung ist angelehnt an den Aufbau von Unterrichtsplanungen, wie sie in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vermittelt wird. Jedes Modellkapitel wird mit einer **Kurzbeschreibung** und einem **Kurzprofil** eröffnet, das Angaben zur Klassenstufe, zu den adressierten Kompetenzerwartungen und zu den verwendeten Korpora umfasst (Tab. 4).

Tab. 4: Struktur des Kurzprofils zu den Unterrichtsmodellen in Kap. 5.2–5.7.

Klassenstufe:	<i>Angabe zur Jahrgangsstufe</i>
Zeitbedarf:	<i>Schätzung zum Zeitbedarf</i>
Kompetenzen:	<i>Angaben zu den mit der Unterrichtseinheit adressierten Kompetenzen mit Bezug auf die Bildungsstandards Deutsch</i>
Inhalte:	<i>Angaben zu den Inhalten der Unterrichtseinheit</i>
Vorwissen:	<i>Angaben zum Vorwissen, über das die Schüler:innen verfügen sollten</i>
Korpora:	<i>Angabe der Korpora, die in der Unterrichtseinheit zum Einsatz kommen</i>

Die Kompetenzangaben in den Kurzprofilen sind auf die Bildungsstandards Deutsch für den Ersten und Mittleren Schulabschluss in der Fassung von 2022 bezogen, die übergreifend für alle Schulen in Deutschland gelten. In einem Anhang zu den Modellen (⇨ Kap. 5.8) haben wir die Unterrichtsmodelle zudem exemplarisch den Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen dreier Bundesländer (Nordrhein-Westfalen, Hessen, Sachsen-Anhalt) zugeordnet, um aufzuzeigen, dass die in den Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzerwartungen von Lehrkräften auch problemlos in den für sie unmittelbar verbindlichen Vorgaben der Länder verortet werden können. Bei der Ausarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe (im Schulpraxissemester, im Referendariat) wird in aller Regel der Bezug auf den Lehrplan des betreffenden Landes erwartet.

Die Angaben zu den Jahrgangsstufen sind aus den Lehrplänen der Länder abgeleitet.

An das Kurzprofil schließen sich jeweils die folgenden Abschnitte an:

Sachanalyse

Die Sachanalyse entwirft eine kompakte Modellierung des Unterrichtsgegenstands (z. B. zum Wortbildungstyp ‚Derivation‘, zu Anglizismen, zur sprachlichen Höflichkeit, zum Gebrauch der Lexeme *Asylant*, *Migrant* und *Flüchtling* in gesellschaftlichen Diskursen) und setzt diese in Beziehung zur einschlägigen Fachliteratur. Die Literaturreferenzen haben Belegfunktion und ermöglichen bei Interesse den Nachvollzug der fachlichen Fundierung. Mit Blick auf die Lehramtsausbildung verdeutlichen sie die Rolle der fachwissenschaftlichen Grundlagen für die Konzeption von Unterricht. Informell gesprochen: Für die Didaktisierung von Lerngegenständen und für die Planung von Unterricht ist es nicht egal, wie man auf den Gegenstand blickt; die Art der fachlichen Modellierung zeigt vielmehr auf, was am Gegenstand zu lernen ist bzw. auf welche Aspekte des Gegenstands in der Vermittlung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden soll.

Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

In diesem Abschnitt werden die didaktischen Überlegungen zur Behandlung des in der Sachanalyse vorgestellten Gegenstands formuliert, die – über die im vorliegenden Kapitel vorgestellten, übergreifenden Konzepte (forschendes und entdeckendes Lernen, *data-driven learning*) hinaus – für die Konzeption des Unterrichtsverlaufs und die Entwicklung der mit der Unterrichtseinheit adressierten Kompetenzerwartungen leitend sind.

Unterrichtsverlauf

Der Unterrichtsverlauf beschreibt eine mögliche Phasengliederung der Unterrichtseinheit, benennt dazu ggf. auch Varianten, und gibt zu den einzelnen Phasen Hinweise zu Arbeits- und Sozialformen, didaktischen Impulsen und Arbeitsaufträgen. In Kap. 4 des Bandes wurden die in den Unterrichtsmodellen genutzten Korpora mit Korpusporträts vorgestellt, die u. a. Hinweise zum Gegenstand und zur Zusammensetzung der Korpusdaten sowie zur Nutzung der Recherche- und Analyseschnittstellen enthalten. In der Beschreibung des Unterrichtsverlaufs werden daher nur solche Aspekte des Umgangs mit dem jeweiligen Korpus angesprochen, die spezifisch für die Korpusarbeit in der Unterrichtseinheit benötigt werden und nicht schon in den Hinweisen abgedeckt sind, die als Teil der Korpusporträts in Kap. 4 gegeben wurden.

Weiterführung

In diesem Abschnitt werden Möglichkeiten aufgezeigt, die Arbeit am Gegenstand im Unterricht weiterzuführen oder die entwickelten Kompetenzen auf die Auseinandersetzung mit anderen Gegenständen zu übertragen.

Literaturhinweise

Kommentierte Literaturhinweise geben Auskunft über Literatur, die (angehende) Lehrkräfte für eine kompakte, vertiefende Orientierung zum Unterrichtsgegenstand bzw. zum didaktischen Konzept heranziehen können. Die in der Sachanalyse und im didaktischen Konzept darüber hinaus referenzierte Literatur ist im Literaturverzeichnis am Ende des Bandes zu finden.

5.1.2 | Didaktische Konzeption

Für die Unterrichtsmodelle sind drei didaktische Perspektiven leitend, die an dieser Stelle zentral erläutert und in den einzelnen Modellen aufgegriffen werden:

- (1) Die Modelle beziehen sich auf Kompetenzerwartungen des Deutschunterrichts (⇒ Kap. 5.1.2.1).²¹
- (2) Die Modelle adressieren darüber hinaus Kompetenzbausteine aus dem Bereich der *Digital Literacy*, *Data Literacy* und *Corpus Literacy* (⇒ Kap. 5.1.2.2).
- (3) Der didaktischen Integration der Arbeit mit Korpora in die Unterrichtseinheiten liegen zentrale Ideen des forschenden und entdeckenden Lernens sowie des *data-driven learning* zugrunde (⇒ Kap. 5.1.2.3).

5.1.2.1 | Bezug auf Kompetenzerwartungen des Deutschunterrichts

Dass Kompetenzerwartungen des Deutschunterrichts im Zentrum stehen, muss in einer auf den Deutschunterricht gerichteten Einführung eigentlich nicht gesondert herausgestellt werden. Da rund um das Thema Digitalität und Bildung nach wie vor diverse (in der Regel auf Uninformiertheit gründende) Missverständnisse existieren, erscheint es uns dennoch geboten.

²¹ Das schließt nicht aus, die Modelle mit entsprechenden Anpassungen auch für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. Gredel 2023b) sowie für sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Flinz et al. 2024; Polajnar & Rebhan 2023: 16) zu nutzen.

Die mediale Berichterstattung zur bildungspolitischen Diskussion zum Thema Digitalität und Schule kann ohne genauere Kenntnis der fachdidaktischen Perspektive auf das Thema den Eindruck entstehen lassen, dabei ging es vor allem darum, dass Schüler:innen im Unterricht Tabletcomputer und Lernplattformen bedienen können, die Befähigung erwerben, mit Lernsoftware umzugehen und über eine informatische Grundbildung verfügen sollen. Es ist deshalb wichtig, darauf hinzuweisen, dass damit lediglich – und sehr verkürzt – eine Seite des Konzepts von Digitalität (mit durchaus wichtigen Kompetenzen) beleuchtet wird, die die KMK in ihren Vorgaben für die „Bildung in der digitalen Welt“ formuliert hat (⇒ Kap. 2).

Unsere Konzeption von digital gestützter Lehre stellt digitale Ressourcen eines bestimmten Typs (Sprachkorpora) ins Zentrum, die neue Möglichkeiten für die unterrichtliche Arbeit mit authentischen Sprachdaten und für die Untersuchung von Sprache eröffnen. Durch geeignete Lernaufgaben sollen die Schüler:innen in die Lage versetzt werden, Fragestellungen zur deutschen Sprache datengestützt zu überprüfen, strukturelle und funktionale Charakteristika auf unterschiedlichen Beschreibungsebenen von Sprache (Grammatik, Kommunikation/Pragmatik, sprachliche Normen, Rechtschreibung, sprachliche Variation, Textqualität) zu erkunden und ein Bewusstsein für die empirische Prüfbarkeit von Annahmen über sprachliche Strukturen zu entwickeln. Die Arbeit mit dem Korpus ist dabei immer und primär auf Kompetenzerwartungen in den Kernbereichen des Deutschunterrichts gerichtet: auf die Befähigung zur angeleiteten und eigenständigen Untersuchung bzw. Reflexion von Sprache, auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen, auf die Bewusstheit über Anforderungen und sprachliche Gestaltungsmittel in mündlicher und schriftlicher Kommunikation.

Daneben werden in den Unterrichtseinheiten Kompetenzen für den fachbezogenen und kundigen Umgang mit digitalen Ressourcen gefördert. Ein solcher Umgang bildet ein eigenes Kompetenzfeld des Deutschunterrichts im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘; seine Entwicklung trägt damit ebenfalls zum Bildungsauftrag des Fachs Deutsch bei, darüber hinaus aber auch zur fächerübergreifenden Aufgabe, Schüler:innen mit Kenntnissen und Fertigkeiten für einen problembezogenen und reflektierten Umgang mit Daten und den Möglichkeiten der ‚Kultur der Digitalität‘ zur fachlichen Informationsgewinnung auszustatten.

5.1.2.2 | **Digital Literacy – Data Literacy – Corpus Literacy**

Die Befähigung zum fachlichen Umgang mit digitalen Ressourcen bildet einen Baustein zweier umfassender Kompetenzfelder, deren Entwicklung eine Querschnittsaufgabe aller Fächer darstellt und die in der Literatur mit *Digital Literacy* und *Data Literacy* benannt sind.

Das Konzept **Digital Literacy** beschreibt diejenige Seite der Digitalkompetenz, die auf ein Verständnis digitaler Technologien und der auf sie bezogenen Praktiken des Umgangs mit Informationen und digitalen Werkzeugen, der gesellschaftlichen Partizipation, der Kommunikation und Vernetzung gerichtet ist. Wer über Digital Literacy verfügt, der kann nicht nur souverän mit digitalen Geräten und Software umgehen, sondern von dem darf auch erwartet werden, dass er bzw. sie die Möglichkeiten der ‚Kultur der Digitalität‘ im individuellen sozialen und beruflichen Alltag reflektiert und zweckgerichtet für die Erreichung von Zielstellungen, für die persönliche Weiterentwicklung und für die Teilhabe an Prozessen der demokratischen Meinungsbildung einsetzen kann, sich dabei auch der Herausforderungen und Risiken der

Nutzung digitaler Angebote und Werkzeuge bewusst ist und über Praktiken verfügt, mit diesen Herausforderungen und Risiken konstruktiv umzugehen. *Digital Literacy* meint damit eine ‚Digitalkompetenz‘ im umfassenden Sinne, die neben der Befähigung zur kundigen und routinierten Bedienung von digitalen Artefakten ein Verständnis der ‚Kultur der Digitalität‘ mit ihren Wirkungsweisen und Dynamiken sowie zudem die Befähigung zur Reflexion und kontinuierlichen Weiterentwicklung des eigenen Handelns in der ‚digitalen Welt‘ einschließt.

Einen kompakten Überblick zum Konzept der Digital Literacy bietet der Eintrag ‚Digitale Kompetenzen‘ im Online-Glossar des Bayerischen Forschungsinstituts für Digitale Transformation (bidt o. J.). Das Konzept liegt verschiedenen einschlägigen Referenzrahmen zur Modellierung digitalitätsbezogener Kompetenzen zugrunde – etwa dem europäischen Referenzrahmen *DigComp* (Ferrari 2013), der auch eine der Grundlagen für das Modell digitaler Kompetenzen im KMK-Strategiepapier zur ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (KMK 2017a, 2021) bildet und darüber auch in die Neufassung der Bildungsstandards Deutsch (BiSta-D 2022a, 2022b) eingeflossen ist.

Das Konzept **Data Literacy** beschreibt die „Fähigkeit, planvoll mit Daten umzugehen und sie im jeweiligen Kontext bewusst einsetzen und hinterfragen zu können“ (Schüller 2019: 298), also die Kompetenz, mit Daten jedweder Art zielgerichtet und reflektiert für die Gewinnung von Informationen umzugehen, und sie, auch gemeinsam mit anderen, zu strukturieren und auszuwerten. Datenkompetenz kann als eine Schlüsselkompetenz für den Umgang mit Informationen und Wissen unter den Bedingungen der ‚Kultur der Digitalität‘ angesehen werden (vgl. ebd.), tatsächlich waren und sind Datenkompetenzen aber schon vor und außerhalb der Nutzung digitaler Datenquellen und Infrastrukturen bedeutsam. Der Zugriff auf unüberschaubare Datenmengen (‚Big Data‘) sowie die Verfügbarkeit von digitalen Werkzeugen für die computer- bzw. KI-gestützte Verwaltung, Filterung, Bearbeitung, Auswertung, Visualisierung und für das Teilen von Daten sowie für die Erzeugung neuer aus der Analyse vorhandener Daten erfordert jedoch Fähigkeiten, die weit über das hinausgehen, was für die Orientierung in Datenquellen der ‚analogen Welt‘ und für die Analyse von daraus bezogenen Daten benötigt wird. Schüller, Busch und Hindinger (2019) beschreiben in ihrem Vorschlag für einen Orientierungsrahmen fünf Kompetenzfelder, mit denen sich verschiedene, qualitativ unterschiedene Schritte im Prozess der Wissensschöpfung aus Daten verbinden. Sie betreffen die Etablierung einer Datenkultur und das Verfügen über ein grundlegendes Datenverständnis, die Bereitstellung und Auswertung von Daten, die Interpretation von Ergebnissen sowie die Ableitung von Entscheidungen auf Basis der anhand von Daten gewonnenen Interpretationen und Bewertungen (vgl. ebd.: 33–39). Dabei spielen auch Aspekte der Datenethik sowie die Entwicklung einer Werthaltung zum Umgang mit Daten eine wichtige Rolle.

Bedeutsam für den Umgang mit Daten ist weiterhin die informationstheoretische Unterscheidung zwischen *Daten* und *Informationen*, auf die auch Schüller, Busch und Hindinger (2019) hinweisen (ebd.: 17). Deshalb begegnet in der Diskussion um Datenkompetenzen bisweilen auch der Begriff der **Information Literacy**, der bereits in den 1990er Jahren geprägt wurde und nicht trennscharf vom jüngeren Konzept *Data Literacy* abzugrenzen ist (vgl. ebd.: 20–21). Die Begriffsdiskussion soll an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden. Wichtig ist aber die Unterscheidung, dass Daten unter einer handlungstheoretischen Perspektive für sich noch keine Informationen (und schon gar kein Wissen) sind. Zu Informationen werden sie erst, wenn

ein:e Nutzer:in unter einem bestimmten Erkenntnisinteresse darauf zugreift und etwas (kognitiv) mit ihnen „macht“. Schüller, Busch und Hindinger beziehen sich in ihrem Orientierungsrahmen für Data Literacy auf den Informationswissenschaftler Reiner Kuhlen, der Informationen als „Wissen in Aktion“ beschreibt (ebd.: 17), genauer als „Wissen in Aktion *und Kontext*“ (Kuhlen 2013: 7, Hervorh. nicht im Original), wodurch nicht nur ausgesagt ist, dass das Zustandekommen von Information eines damit umgehenden Individuums bedarf, sondern dass Informationen in ihrem Gehalt zudem vom situativ gegebenen Zweck des Zugriffs abhängig sind. Das gilt für jedwede Form des Umgangs mit Daten – sei es, wenn Ingenieure Berechnungen zur Statik eines Gebäudes anstellen, sei es, wenn es darum geht, die Erdgravitation für die Berechnung der benötigten Triebkraft und Flugroute einer Marsrakete als Faktor einzubeziehen, sei es beim Umgang mit Nachschlagewerken im Deutschunterricht. Der Linguist Herbert Ernst Wiegand (1998: 160–171) hat das ausführlich für den Umgang mit Wörterbüchern dargestellt. Nach ihm *repräsentieren* Daten Informationen, die von den Erzeuger:innen in Daten kodiert wurden und als solche wiederum die Grundlage für die Gewinnung von Informationen durch Dritte bilden können:

Daten und Informationen sind verschiedene Entitäten; Daten sind stets an extraindividuelle Datenträger gebunden und stellen Informationen dar; letztere sind Kenntnisse von etwas und intraindividuell. (Wiegand 1998: 167)

Die in einem digitalen oder gedruckten Wörterbuch gespeicherten Daten wurden anhand der Informationen erzeugt, die die Macher:innen des Wörterbuchs als nachschlagerelevante Informationen erachtet haben. Zu Informationen für die Benutzer:innen werden sie aber erst (wieder), wenn ein:e Benutzer:in zu einem bestimmten Zweck auf sie zugreift und mit ihnen umgeht – zum Beispiel, um sich anhand eines Wörterbuchs zum Walisischen über die Aussprache des Wortes *archfarchnad* (dt. ‚Supermarkt‘) zu informieren.

Die Unterscheidung von Daten und Informationen ist dabei nicht nur von akademischem Interesse, sie hat ganz praktische Implikationen: Je nachdem, zu welchem Zweck man mit ein und demselben Datenstück umgeht, können die Informationen, die daraus abgeleitet (kognitiv erarbeitet) werden, ganz unterschiedliche sein. Dies lässt sich an dem folgenden Datenbeispiel aus unserem Unterrichtsmodell zur Wortbildung (⇒ Kap. 5.2) veranschaulichen, das dem Webmonitor-Korpus im DWDS (⇒ Kap. 4.3) entnommen ist:

An der „grünbar“ gibt es dazu Bio-Cocktails und hoffentlich viele diskutierende Menschen, die Grüne und/oder LOHAS sind. (*Hanf-Blog, Veranstaltungshinweis: Grüne vs. LOHAS?, 2008-03-19*)

Stellen wir uns drei Personen vor, die mit diesem Datenstück umgehen: (a) eine zur Beachtung grammatischer Normen in Webblog-Einträgen forschende Linguistin, (b) einen Deutschlehrer, der eine Unterrichtseinheit zur Produktivität von Wortbildungen mit dem Erstglied *Bio-*vorbereitet und dafür Korpusbelege recherchiert, (c) eine Gruppe von Schüler:innen, die sich im Rahmen der in Kap. 5.2 beschriebenen Unterrichtseinheit mit den Möglichkeiten und Beschränkungen bei der Bildung von Derivata anhand des Suffixes *-bar* beschäftigt. Die Linguistin (a) wird das Datenstück als Beleg dafür werten, dass in dem Blog-Beitrag, dem das Datenstück entnommen ist, die grammatischen Normen der geschriebenen Standardsprache beachtet sind. Dass es sich um einen Blog-Beitrag handelt, kann sie den Metadaten zur Datenquelle entnehmen (womit sie zudem aus den Metadaten für ihren Zweck relevante Informationen ableitet). Der Deutschlehrer (b) wird das Datenstück als relevanten Beleg für

seine Datensammlung werten (*Bio-Cocktails*). Die Schüler:innen (c) werden das Datenstück, bei dem es sich um das einzige Vorkommen für die Wortform *grünbar* im Korpus handelt (die hier den Namen einer Bar bezeichnet) idealerweise als Beleg dafür werten, dass das Farbadjektiv *grün* – bezogen auf das Datenangebot des untersuchten Korpus – nicht als Erstglied in Derivata mit *-bar* auftritt, woraus sich die Hypothese ableiten lässt, dass es eine systematische Restriktion zur Verwendung von *-bar* zur Bildung eines adjektivischen Derivats zu *grün* oder, generalisiert, zu Farbadjektiven im Allgemeinen gibt. Diese Hypothese ist freilich noch kein Beweis und muss, je nachdem, wie eng oder weit sie formuliert ist, an weiteren Korpora überprüft werden, um sie in eine empirisch valide Aussage zu überführen (oder sie zu falsifizieren, d. h. ihr Zutreffen zu widerlegen).

In der korpusdidaktischen Diskussion gibt es neben den Konzepten *Data Literacy* und *Data Literacy* das Konzept **Corpus Literacy**. Darunter versteht man die Befähigung zur kundigen und zielgerichteten Nutzung von Sprachkorpora für die Untersuchung von Sprache und für die Ableitung empirisch abgesicherter Aussagen zur Sprache. Dazu gehört zum Beispiel

a basic understanding of what a corpus is, what you can (and cannot) do with a corpus, how concordances can be analysed, how one may (or may not) extrapolate from corpus data general trends in language use. (Mukherjee 2006: 14)

Während das im Zitat von Mukherjee benannte Grundverständnis von Korpora und was man damit tun kann (das all das umfasst, was wir in ⇒ Kap. 3 als „Basiskonzepte für die Arbeit mit Korpora“ beschrieben haben) Schnittstellen sowohl zur Digital Literacy als auch zur Data Literacy erkennen lässt, handelt es sich bei der Fähigkeit zur Analyse von Konkordanzen und zum Bewusstsein über die Möglichkeiten und Grenzen der Ableitung generalisierender Aussagen aus der Analyse von Korpusdaten um korpuspezifische Kompetenzen im Bereich der Data Literacy. Dazu gehört insbesondere auch, die in Korpusdaten implizit enthaltenen Informationen vor dem Hintergrund des eigenen Erkenntnisinteresses bzw. – bezogen auf Unterricht – einer entsprechenden Aufgabenstellung explizit machen und für die Formulierung von begründbaren Aussagen zum Sprachsystem und zum Sprachgebrauch nutzen zu können (vgl. Meißner i. E.).

Wie bereits erwähnt, gibt es einen großen Schnittbereich zwischen Digital Literacy und Data Literacy:

Both definitions of each of these terms are interconnected. Any digital interface we interact with to create, evaluate, and select content produces data that can be collected, transformed, evaluated, and communicated to others. Therefore, when thinking about digital and data literacy, try to visualize them together as they interact together seamlessly and concurrently. (Rhoads 2020: 2)

Corpus Literacy steht ebenfalls in Beziehung zu diesen beiden, umfassenderen Kompetenzbereichen. Die Beziehung zwischen den drei Konzepten lässt sich wie in Abbildung 34 visualisieren.

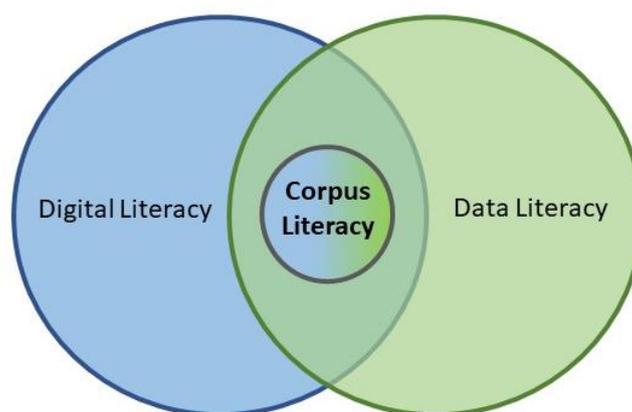


Abb. 34: *Corpus Literacy* als Kompetenzfeld im Schnittbereich von Digital Literacy und Data Literacy.

In unseren Unterrichtsmodellen werden Kompetenzerwartungen aus dem Bereich der Digital Literacy und der Data Literacy insofern mitadressiert, als die Schüler:innen in der Art und Weise, wie sie im Rahmen von Lernaufgaben mit den Korpora umgehen,

- Korpora als digitale Ressourcen kennenlernen, in denen sich Belege für sprachliche Phänomene recherchieren lassen;
- praktisches Know-how im Umgang mit Korpusrecherchesystemen erwerben;
- ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Korpora ‚nur‘ Daten, aber keine dazu formulierten Antworten zu sprachbezogenen Fragen liefern; diese müssen anhand der Daten selbst erarbeitet werden;
- im Sinne des wissenschaftspropädeutischen Auftrags des Unterrichts an Gymnasien und an den gymnasialen Oberstufen von Gesamtschulen eine Vorstellung davon entwickeln, wie Sprachwissenschaftler:innen empirisch mit Korpora arbeiten, um wissenschaftliche Hypothesen zu generieren und zu überprüfen.

Diese Kompetenzerwartungen gelten übergreifend für alle Modelle. Sie sind daher in den Kurzprofilen zu den Modellen nicht eigens ausgewiesen, werden aber in den Beschreibungen zum Unterrichtsverlauf, zu Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonten erkennbar.

5.1.2.3 | Entdeckendes Lernen – *data-driven learning* – forschendes Lernen

Die Arten und Weisen, wie in den Unterrichtsmodellen die Arbeit mit Korpora eingeführt wird, und die Lernaufgaben, die die Schüler:innen anhand von Korpusrecherchen und -analysen bearbeiten, sind den Unterrichtsmethoden des *entdeckenden* und *forschenden Lernens* und des *data-driven learning* verpflichtet.

Beim **entdeckenden Lernen** erkunden Schüler:innen einen Untersuchungsgegenstand (also einen Gegenstand – zum Beispiel Sprache –, über den im Rahmen der von der Lehrkraft intendierten Vermittlungsziele etwas gelernt werden soll) in seinen Eigenschaften schülerzentriert und planvoll. ‚**Schülerzentriert**‘ bedeutet, dass die Schüler:innen bei ihrer Erkundung nicht Schritt für Schritt von der Lehrkraft angeleitet werden, sondern selbst relevante Eigenschaften

entdecken und unter einer bestimmten Aufgabenstellung beschreiben. ‚Planvoll‘ bedeutet, dass die Beschäftigung mit dem Gegenstand nicht beliebig ist, sondern dass die Erkundung durch eine geeignete Aufgaben- und Zielstellung angeregt wird, mit der sich eine bestimmte Sicht auf den Gegenstand verbindet – sozusagen eine ‚Brille‘, die das Erkenntnisinteresse vorgibt und dafür sorgen soll, dass die Lernenden – entsprechend der im vorigen Kapitel thematisierten Unterscheidung von Daten und Informationen – zum Gegenstand nicht beliebige, sondern eine *bestimmte* Art von Informationen erarbeiten. Als Hilfestellung für die Entdeckungen der Lernenden wird in der Regel ein bestimmtes „Handwerkszeug“ (vgl. Eisenberg & Menzel 1994: 15) vorgegeben, anhand dessen mit dem Gegenstand **experimentiert** und dieser untersucht werden soll. Ziel des entdeckenden Lernens ist es, dass die Lernenden durch einen bestimmten Blick auf den Gegenstand auf bestimmte Merkmal- und Musterhaftigkeiten des Gegenstands aufmerksam werden und dazu angeregt werden, dazu auf dem Wege der **Induktion** (= des Schließens vom Speziellen auf das Allgemeine) bestimmte Einsichten abzuleiten, die anschließend im Unterricht unter Rückgriff auf die Experimente der Schüler:innen gemeinsam geprüft und weiter systematisiert werden können.

Geht es um den Gegenstand Sprache, so zielt entdeckendes Lernen auf „Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren unserer Sprache“ (Menzel 1999: 12) bzw. auf

etwas, was das Verstehen und den Gebrauch von Sprache verbessern kann, ein geistiges Resultat also, das uns und anderen zum Nutzen sein kann, wenn wir kritisch lesen, differenziert schreiben, rechtschreiben, interpretieren und mit anderen über Sprache reden wollen. (ebd.: 13)

Ein bekanntes Beispiel für entdeckendes Lernen zum Gegenstand Sprache ist der **Grammatikwerkstatt-Ansatz** von Wolfgang Menzel, in dem Schüler:innen selbst Regelmäßigkeiten im Bereich der Grammatik des Deutschen entdecken sollen. Das „Handwerkszeug“ dabei sind grammatische Operationen. Menzel begründet den entdeckenden Zugang seines Ansatzes wie folgt:

Was wir mit dieser Grammatik-Werkstatt anstreben, ist das Handeln selbst anzuregen, das zu einer Grammatik hinführt, als dessen Resultat erst die Grammatik steht. Nicht die *ganze* natürlich! Sondern Ausschnitte aus ihr. Wir wollen nicht das ganze Haus der Grammatik einrichten. Es genügt uns (mehr kann Schule nicht, wenn sie handlungsorientiert arbeitet), kleine systematische Einheiten zu entdecken, die einen überschaubaren Zusammenhang darstellen: etwa das Teilsystem der Zeitformen zu ermitteln und erproben – oder das der Adjektive in Abgrenzung zu anderen Wortarten. Wichtig ist nur, dass wir selbst dahin gelangt sind – und dass wir, was wir hergestellt haben, auch benutzen können. [...] Lernen wollen wir daran vor allem, dass Grammatiken von Menschen gemacht sind. Grammatiken sind das Ergebnis von Systematisierungsbemühen verschiedener Menschen, die sich näher mit Sprache befassen. (ebd.: 13)

Der entdeckende Zugang zu grammatischen Strukturen zielt somit vor allem auf die Entwicklung *grammatischen Denkens*, d. h. dem Nachvollzug von Systematisierungsoperationen, die Menschen, die Grammatik beschreiben, vorgängig zur Beschreibung von Strukturen durchlaufen. Wer beispielsweise nachvollziehen kann, dass man mit Adjektiven zum Teil ähnliche (Formulierung von Adverbialen) Dinge tun kann wie mit Adverbien, daneben Adjektive aber auch syntaktische Verwendungsmöglichkeiten haben, für die Adverbien nicht verwendet werden können (als Attribute zu Nomen und in Prädikativkonstruktionen), der kann ein Bewusstsein dafür entwickeln, was Adjektive und Adverbien in distributioneller Hinsicht auszeichnet, welche Tests man anwenden kann, um zu prüfen, ob ein Wort der einen oder der

anderen Wortart angehört, und nach welchen Kriterien die beiden Wortarten deshalb in Grammatiken voneinander unterschieden werden.

Im planvollen Entdecken grammatischer Strukturen werden somit nicht die Ergebnisse von Systematisierungsprozessen, sondern die Prozesse selbst nachvollzogen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen [...] lernen, wenigstens annähernd so vorzugehen, wie dies die Sprachwissenschaft auch tut. Das ist nichts anderes als die Verwirklichung der ‚genetischen‘ Methode, des alten pädagogischen Prinzips der ‚Rückführung in die Originalsituation‘. Junge Menschen sollen an der Aufstellung der grammatischen Kategorien beteiligt werden – und nicht immer nur den Resultaten dieser Prozesse begegnen. [...] Die Grammatik-Werkstatt erlaubt es, die grammatischen Kategorien über sprachliches Material sozusagen anzufassen, sie von allen Seiten zu betrachten und auszuprobieren, welche Eigenschaften sie wohl haben. (Eisenberg & Menzel 1994: 16/23)

Aus diesem Zitat aus dem Basisartikel von Peter Eisenberg und Wolfgang Menzel in der Themenausgabe „Grammatik-Werkstatt“ der Zeitschrift *Praxis Deutsch* wird zudem deutlich, dass der entdeckende Ansatz keineswegs die Nutzung auch anderer grammatikdidaktischer Ansätze im Unterricht ausschließt. Vielmehr sind es, wie bei vielen Lerngegenständen, gerade die Methodenvielfalt und -kombination, die guten Unterricht auszeichnen. Wer an gut gewählten Teilen des grammatischen Systems ein Bewusstsein für die Genese von Systematisierungsprozessen durch das eigene, planvolle Experimentieren mit Sprache aufgebaut hat, wird davon in Unterrichtseinheiten mit systematisch konzipiertem didaktischen Vorgehen profitieren.

Während die Grammatik-Werkstatt für das Experimentieren mit Sprache didaktisch konstruierte Materialbeispiele vorgibt, lässt sich der Ansatz ohne Probleme auch auf die Arbeit mit authentischen Sprachdaten übertragen. Einen entsprechenden Ansatz hat Tim Johns 1991 für die Fremdsprachendidaktik als *data-driven learning* beschrieben, bei dem die Lernenden die Rolle von Forschenden einnehmen, die angeregt durch Neugier weckende Aufgabenstellungen an Korpusdaten Strukturen entdecken und daraus Annahmen über systematische Verhältnisse in der zu lernenden Sprache entdecken. Die Grundlage für den Ansatz bilden eigene Erfahrungen aus der Vermittlung von Fremdsprachen an einer US-amerikanischen Universität, in denen sich gezeigt hat, dass der entdeckende Umgang mit dem empirischen Material

can have a considerable influence on the process of language learning, stimulating enquiry and speculation on the part of the learner, and helping the learner also to develop the ability to see patterning in the target language and to form generalisations to account for that patterning. (Johns 1991: 2)

Johns' Ansatz kann aufgrund seiner Fundierung auf empirische Daten als ein frühes Beispiel für Konzepte des **forschenden Lernens** gelten. Forschendes Lernen zielt auf die Gewinnung von Einsichten in Besonderheiten eines Lerngegenstands durch die eigenständige, Neugier weckende, entdeckende und problembezogene Erarbeitung von Einsichten in dessen Beschaffenheit. Prozesse des forschenden Lernens stellen damit didaktisch initiierte und angeleitete kleine Forschungsprozesse dar, in denen die Lernenden Verfahrensweisen von Forschenden in einer geschützten Umgebung – ‚in the sandbox‘ – erproben. In Bezug auf die Arbeit mit digitalen Korpora geht es dabei

- um die Gewinnung von Einsichten in Sprache
- durch die Arbeit mit digitalen Forschungsressourcen,

- in der die Schüler:innen die Rolle von Forscher:innen einnehmen, die durch die Auswertung empirischer Daten etwas über den Bau und/oder den Gebrauch von Sprache herausfinden wollen
- und dabei zugleich Praktiken im zielgerichteten Umgang mit digitalen Daten und Forschungsressourcen lernen.

Neben Einsichten in die Beschaffenheit des Gegenstands Sprache und Kompetenzen in der Untersuchung von Sprache können Lernende im Rahmen forschender Zugänge zudem ein Bewusstsein davon entwickeln, wie wissenschaftliche Erkenntnisse und Aussagen zustande kommen, was Annahmen von begründbaren Aussagen unterscheidet und wie sich ‚wissenschaftlich gesichertes Wissen‘ von Alltagswissen unterscheidet (vgl. Kergel 2016: 181). Das hat nicht nur wissenschaftspropädeutische Funktion, sondern ist zugleich – gerade in Zeiten, in denen die Neutralität und Verlässlichkeit wissenschaftlicher Befunde und Prognosen in Teilen des öffentlichen (populistischen) Diskurses in Zweifel gezogen werden – ein Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung, insofern nicht nur die Ergebnisse von Forschungsprozessen betrachtet werden, sondern das Zustandekommen solcher Ergebnisse im Kleinen ausgehend von der Analyse von Daten über die Bewertung der Analyseergebnisse und die Interpretation auf dem Hintergrund einer Forschungsfrage oder -hypothese aktiv durchgespielt und kennengelernt wird. In der unterrichtlichen Sicherung und Diskussion der Ergebnisse aus Prozessen forschenden Lernens spielen Begründungshandeln und der Rückgriff auf die Daten für den Nachvollzug von Aussagen eine wichtige Rolle; wer selbst anhand von Daten die Formulierung von Aussagen nachvollzogen und eingeübt hat, diese argumentativ gegenüber Dritten zu vertreten, hat die Chance, eine differenzierte Sicht auf die Bedeutung von Nachvollziehbarkeit und Schlüssigkeit in Bezug auf Positionen und Meinungen zu entwickeln. Forschendes Lernen ist in diesem Sinne immer auch partizipatives Lernen. Einen guten Überblick zu Grundlagen und Anwendungen forschenden Lernens bietet der Sammelband von Kergel und Heidkamp (Hrsg., 2016).

In den Lernaufgaben und Arbeitsformen sowie den Abläufen, die in den Unterrichtsmodellen der folgenden Kapitel als Teil des Unterrichtsverlaufs für den Umgang mit Korpora formuliert sind, werden Sie die Ideen des entdeckenden und des forschenden Lernens sowie des *data-driven learning* wiedererkennen.

5.2 | Wortbildung: Derivationen mit dem Suffix *-bar* untersuchen

„Der Wortschatz einer natürlichen Sprache bildet kein stabiles abgegrenztes Inventar, sondern ist einer beständigen Umgestaltung [...] unterworfen“ (Weinrich 2007: 913). Die hier angesprochene Umgestaltung kann als Wortschatzerweiterung unter anderem durch die Wortbildung realisiert werden, die neben Entlehnungen zu den im Deutschen am häufigsten genutzten Verfahren zur Wortschatzerweiterung gehört (vgl. grammis: Wortschatzerweiterung²²). Dabei ist die Wortbildung ein Dachbegriff für verschiedene Wortbildungsarten, deren genaue Anzahl je nach Grammatik variiert. Einigkeit besteht aber hinsichtlich der *Komposition* – bei der Zusammensetzungen gebildet werden – und der *Derivation* – bei der aus Wortstämmen neue Wörter abgeleitet werden – als Hauptverfahren zur Wortbildung. Die im Folgenden beschriebene Unterrichtseinheit konzentriert sich auf die Derivation als Wortbildungsart. Am Beispiel des Suffixes *-bar* untersuchen die Schülerinnen und Schüler in Korpora Formen und Funktionen der Derivation im Deutschen und diskutieren an den recherchierten Belegen deren strukturelle, semantische und pragmatische Besonderheiten. Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass Ableitungsprodukte nicht willkürlich entstehen, sondern dass deren Bildung bestimmten Regeln und Prinzipien folgt.

Klassenstufe:	5–6
Zeitbedarf:	2 Doppelstunden (3 Zeitstunden)
Kompetenzen (BiSta):	<p>Kompetenzbereich: Schreiben <i>Orthografisch schreiben</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erschließen sich die Struktur von Kernwörtern, z. B. gliedern in Silben und Wortbestandteile, verlängern, flektieren, ableiten, erweitern. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Wörter und Sätze</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern. <p>Kompetenzbereich: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen <i>Sich im Medienangebot orientieren</i> Die Schülerinnen und Schüler</p>

²² <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1330>

	<ul style="list-style-type: none"> nutzen unterschiedliche Informationsangebote und Recherchemöglichkeiten. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
Inhalte:	Wortbildung, Derivation, Suffixe
Vorwissen:	zu Wortbausteinen (Wortstamm, Suffix), zu Wortarten (Verb, Nomen, Adjektiv), zu Satzgliedern (v. a. Objekt: Akkusativobjekt)
Korpora:	DWDS-Korpora (bes. DWDS-Kernkorpus und Korpus WebXL)

5.2.1 | Sachanalyse

Im Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke wird die Derivation wie folgt definiert:

Derivation ist ein Wortbildungsprozess, der mithilfe von bestimmten Wortbausteinen (Wortbildungsaffixen) zu einer Veränderung des Wortstammes führt, sodass ein neues Wort entsteht. (VggF 2020: 25)

Zur Derivation werden also immer ein *Stamm*, auch *Basis* genannt, und *Wortbildungsaffixe* benötigt. Letztere werden allerdings unterschiedlich gebraucht. Man unterscheidet i. d. R. zwischen *Präfixen*, die vor den Stamm treten, und *Suffixen*, die hinter dem Stamm stehen. Diese Affixe dienen beide der expliziten Derivation, bei der unter Anfügung von Wortbausteinen aus einem vorhandenen Wort ein neues Wort gebildet wird. Darin unterscheidet sich auch dieses Verfahren von den anderen Derivationstypen der impliziten Derivation und Konversion, bei denen entweder durch Ablaut oder durch einen reinen Wortartwechsel ohne Affixe neue Wortbildungsprodukte entstehen (vgl. grammis: explizite Derivation; vgl. auch Donalies 2011: 73). Während Präfixe vor der Basis stehen, werden Suffixe hinter ihr platziert. Die morphologische Leistung von Suffixen besteht darin, dass sie „als zweite Einheiten die Paradigmenkategorie des Derivats [bestimmen]“ (grammis: Suffix). So legt zum Beispiel das Suffix *-ung* fest, dass das Derivat *Lieferung* ein feminines Nomen ist (vgl. z. B. Weinrich 2007: 956). Mithilfe dieses Suffixes können feminine Nomina von Verben abgeleitet werden. Besonders transitive Verben, die gewöhnlich mit einem Akkusativobjekt gebraucht werden, werden auf diese Weise nominalisiert.

Beispiel:

Die Spedition lieferte die Möbel_{Akko} pünktlich

→ die pünktliche Lieferung der Möbel (durch die Spedition)

Für das Suffix *-bar* ergeben sich insofern ähnliche Muster, als hier ebenfalls transitive Verben als Basis dienen.²³ Anhand der Suffix-Derivation mit *-bar* werden aber keine Nomina, sondern Adjektive abgeleitet (Beispiel: *liefern* → *lieferbar*). Bei der Derivation mit dem Suffix *-bar* wird die passivische Bedeutung im Derivat bzw. Adjektiv beibehalten (ebd.: 999).

5.2.2 | Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, ein zunehmend differenziertes mündliches und schriftliches Sprachangebot bereitzustellen. Es soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den eigenen Wortschatz weiterzuentwickeln und die sprachlichen Strukturen so weit nachzuvollziehen, dass sie diese produktiv nutzen können, z. B. bei der Wortbildung oder der Schreibung bisher unbekannter Wörter. (BiSta-D 2022b: 44)

Diese hier als Lernziel des Deutschunterrichts formulierte Kenntnis von Strukturen und Prozessen der Wortbildung und die Fähigkeit, diese produktiv zu nutzen, stehen im Fokus des nachfolgenden Unterrichtsmodells. In einem erforschenden Lernarrangement sollen Schülerinnen und Schüler den Aufbau sowie die Bildung sprachlicher Strukturen am Beispiel des Suffixes *-bar* mithilfe digitaler Ressourcen des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS, ⇒ Kap. 4.3) selbstständig oder angeleitet ergründen.

Anhand der Untersuchung eines konkreten Wortbildungselements lernen die Schülerinnen und Schüler eine sprachliche Ressource kennen und verstehen, auf einfache Weise aus (transitiven) Verben Adjektive zu bilden, die eine (modal-)passivische Bedeutung tragen. Das Suffix *-bar* bewirkt eine textliche Verdichtung:

Der Text nachvollzogen werden. → Der Text ist nachvollziehbar.

Eine solche Komprimierung ist besonders für die schriftliche Textproduktion – nicht nur im Deutschunterricht – von Bedeutung. Eine Sensibilisierung für die Funktion solcher Wortbildungen bildet damit auch einen Beitrag zu textstilistischen Kompetenzen im Kompetenzbereich *Schreiben*.

Das Suffix *-bar* wurde darüber hinaus als Gegenstand für die Unterrichtseinheit gewählt, weil es einen Beitrag zur Sprachbildung leisten kann und Derivate mit *-bar* „für den Gebrauch in fachsprachlichen Texten vorzüglich geeignet“ (Weinrich 2007: 999) sind. Entsprechend eröffnet die Untersuchung entsprechender Derivate auch Einsichten in Strukturen fachsprachlicher Lexik als einem Bereich der Bildungssprache (s. Abb. 35) und leistet auf diese Weise einen Beitrag zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen als Querschnittsaufgabe der schulischen Unterrichtsfächer. Die Schülerinnen und Schüler können nachvollziehen, wie und wann, d. h. unter welchen Bedingungen, das Wortbildungsmuster der Ableitung auf *-bar* funktioniert, um dieses im eigenen sprachlichen Handeln selbst produktiv anwenden zu können.

Alternativ zur eigenständigen Arbeit mit der Ressource ist auch denkbar, dass die Lehrkraft die einzelnen Schritte der Recherche ausführt, evtl. auf Zurufe der Schülerinnen und Schüler, und

²³ Es gibt auch Ausnahmen: So werden vereinzelt auch intransitive Verben mit *-bar* abgeleitet (z. B. *verfügbar*). In anderen Fällen besitzt das Derivat auch eine aktivische Bedeutung (z. B. *brennbar*) (vgl. Weinrich 2007: 999–1000).

dabei das Vorgehen erläutert. Diese Variante kann auch ohne Ausstattung der Klasse mit Computern bzw. Tablets durchgeführt werden, wengleich die Lernenden somit nicht unmittelbar eigene „Hands-on“-Erfahrungen in der Nutzung der Ressource sammeln können.

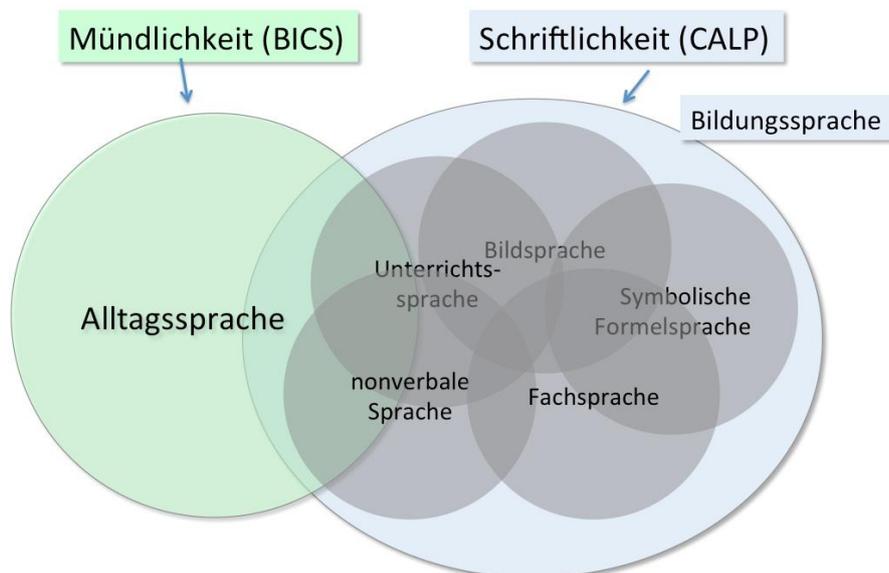


Abb. 35: Alltagssprache und Bildungssprache, BICS = basis interpersonal communicative skills; CALP = cognitive academic language proficiency (Abbildung aus Leisen 2024).

Die einfachste Variante für die Durchführung der Einheit besteht darin, dass die Lehrperson das Korpus im Vorfeld des Unterrichts heranzieht, um daraus geeignete Unterrichtsbeispiele zu gewinnen. Im Anhang dieses Textes befindet sich ein Übungsblatt als Muster.

5.2.3 | Unterrichtsverlauf

Der im Folgenden skizzierte, mögliche Unterrichtsverlauf ist als Zyklus gedacht, der grundsätzlich wiederholt durchlaufen werden kann (s. Abb. 36) und der an das Arbeiten mit Korpora in „echten“ Forschungsprozessen angelehnt ist. Charakteristisch für die zyklische Struktur ist, dass im Idealfall Einsichten, die anhand der Analyse der Korpusdaten gewonnen werden, zu einem geschärften Blick auf die Spezifik des Gegenstands führen, was wiederum eine Präzisierung (oder Ausdifferenzierung) der Ausgangsfragestellung ermöglicht und in der Folge spezifischere Fragen an das Korpus erlaubt.

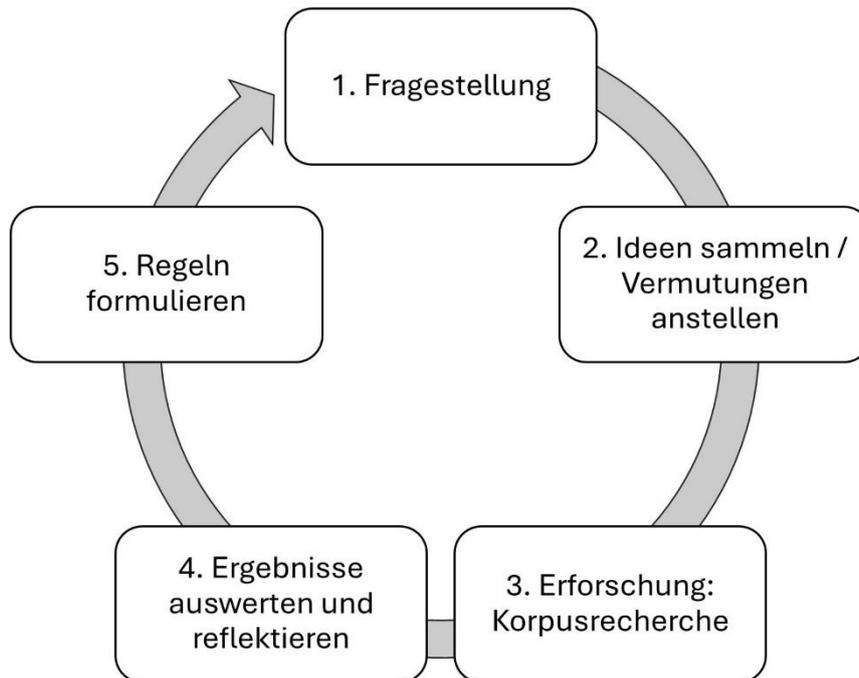


Abb. 36: Zyklischer Unterrichtsverlauf.

(1) Einstieg und Fragestellung

Als Unterrichtseinstieg soll folgender Satz dienen, mit dem die Lerngruppe zu Beginn der Unterrichtsstunde konfrontiert wird:

Grünbare Erbsen sind nicht immer essbar, oder?

Das Unterrichtsgespräch sollte zunächst frei, d. h. ohne weitere Lenkungen durch die Lehrkraft, erfolgen. Im Idealfall thematisieren die Schüler:innen von sich aus ihre Beobachtungen zu den Wörtern *grünbar* und *essbar*. Andernfalls kann die Lehrkraft durch entsprechende Fragen das Gespräch auf diese Formen hinlenken. Am Ende des Unterrichtsgesprächs sollen die Schülerinnen und Schüler das Suffix *-bar* als Wortbaustein erkannt und die Grenzen seiner Verwendung identifiziert haben. Im Sinne des problemorientierten Unterrichts bzw. entdeckenden Lernens sollten die Schülerinnen und Schüler idealerweise eigenständig danach fragen, wie *-bar* richtig verwendet wird. Die Lehrkraft kann an dieser Stelle gegebenenfalls das von der Lerngruppe beobachtete Problem in eine Frage formulieren, die gleichzeitig auf das Programm der Einheit schließen lässt und folgendermaßen lauten könnte:

Woran liegt es, dass „grünbar“ irgendwie falsch klingt, „essbar“ aber nicht?

Steht die Frage, die es im folgenden Unterrichtsgeschehen zu beantworten gilt, fest, leitet die Lehrperson zur nächsten Phase über: die Formulierung möglicher Erklärungen, an die sich die Recherche im Korpus anschließt.

(2) Ideen sammeln und Vermutungen anstellen

In dem Beispielsatz gibt es zwei Wörter mit der Endung *-bar*. Hierin besteht also eine Gemeinsamkeit der beiden Wörter. Eines wird den Schülerinnen und Schülern vertraut vorkommen (*essbar*), das andere allerdings nicht (*grünbar*). Das Wort *grünbar*, könnte man sagen, gibt es

nicht. Oder: Man kann das so nicht bilden bzw. verwenden. Fragen die Schülerinnen und Schüler nach dem Warum, finden sie eine erste mögliche Antwort, wenn sie die formalen Unterschiede genauer betrachten. Der erste Teil des Wortes, der Wortstamm, unterscheidet sich jeweils und könnte ein Grund dafür sein, warum *essbar* im Gegensatz zu *grünbar* als akzeptable sprachliche Form erscheint. Ob der Wortstamm für ursächlich gehalten werden kann, kann in einem nächsten Schritt mithilfe der DWDS-Korpora überprüft werden.

(3) Erforschung: Korpusrecherche

Die Ausgangsfrage für die Konsultation des Korpus lautet zunächst wie folgt: „Stimmt es denn, dass es das Wort *grünbar* nicht gibt?“ Oder in Form einer Hypothese formuliert: „Das Wort *grünbar* wird (aus bestimmten Gründen) im Deutschen nicht verwendet.“ Die folgenden Abbildungen zeigen die Abfragen nach den beiden Wörtern im Korpus WebXL des DWDS (⇒ Kap. 4.2).

Wir wählen für die Untersuchung das Korpus WebXL aus. Dieses eignet sich dafür besonders gut, weil es sehr groß ist und auch ungewöhnliche Verwendungen zu finden sind.

Während sich für die Wortform *essbar* im Korpus WebXL eine Vielzahl an Treffern finden lässt (Abb. 38), ist die Form *grünbar* nur ein einziges Mal belegt (Abb. 37). Bei diesem Beleg handelt es sich um den Namen eines Restaurants, das Salate und Bio-Cocktails anbietet. Der Name erscheint in Kleinschreibung und ist im Gegensatz zu der gesuchten Ableitung aus dem Adjektiv *grün* und dem Suffix *-bar* aus dem Adjektiv *grün* und dem Nomen *Bar* gebildet (und damit eine Komposition und keine Derivation). Durch die Verwendung des Namens in Anführungszeichen macht die Autorin bzw. der Autor des Textes, dem der Beleg entnommen ist, zudem deutlich, dass sie bzw. er diese Bildung als ungewöhnliche und daher kennzeichnungswürdige Bildung betrachtet. Es handelt sich um einen Pseudotreffer (⇒ Kap. 3), der für die weitere Analyse nicht relevant ist.

The screenshot shows the DWDS WebXL search interface. At the top, the search term 'grünbar' is entered in the search bar. Below the search bar, there are several filters: 'Korpus' is set to 'WebXL', 'Start' is '1995' and 'Ende' is '2023'. Under 'Anzeige', 'voll' is selected. 'Sortierung' is set to 'Datum absteigend' and 'Treffer pro Seite' is '50'. Below the filters, it shows '1-1 von 1 Treffer'. The search result is: '1: Hanf-Blog, Veranstaltungshinweis: Grüne vs. LOHAS?, 2008-03-19'. The snippet of the result is: 'An der „grünbar“ gibt es dazu Bio-Cocktails und hoffentlich viele diskutierende Menschen, die Grüne und/oder LOHAS sind.' Below the snippet, it shows '1-1 von 1 Treffer'.

Abb. 37: Anzeige des Rechercheergebnisses zu *grünbar* im Korpus WebXL des DWDS.

The screenshot shows the DWDS search results for the term "essbar". The search bar contains "essbar". The interface includes filters for "Korpus" (WebXL), "Start" (1995) and "Ende" (2023), "Anzeige" (voll), "Sortierung" (Datum absteigend), and "Treffer pro Seite" (50). The results are displayed in a list with a pagination bar showing "1-50 von 44665 Treffern".

1-50 von 44665 Treffern

- 1: [Ewilpa®-Führung. KULTUR & PROGRAMM, 2023-07-01](#)
Lernen Sie **essbare** Kräuter, Sträucher und Bäume und ihre Verwendung in der Küche kennen.
- 2: [Ewilpa®-Führung. KULTUR & PROGRAMM, 2023-07-01](#)
Die Führung erfolgt durch Sylke Bukowski, qualifizierte Fachberaterin für die Selbstversorgung mit **essbaren** Wildpflanzen.
- 3: [Veranstaltungen Archiv -. naturpur-naturerlebnisse-zierenberg.de, 2023-07-01](#)
Bei einer Wanderung werden verschiedene **essbare** und [...]
- 4: [Veranstaltungen Archiv -. naturpur-naturerlebnisse-zierenberg.de, 2023-07-01](#)
Bei einer Wanderung werden verschiedene **essbare** und heilkräftige [...]
- 5: [Familienreise Ecuador, 21 Tage. djoser.de, 2023-07-01](#)
Vielleicht findet unser Guide auch die winzigen **essbaren** Feuerameisen, die auf der Innenseite eines bestimmten Zweiges leben und wie

Abb. 38: Anzeige des Rechercheergebnisses zu *essbar* im Korpus WebXL des DWDS .

(4) Ergebnisse auswerten und reflektieren

Was hat *ess-*, was *grün-* nicht hat? Der erste Wortstamm ist ein Verb (*essen*), der zweite ist ein Adjektiv (*grün*). Das Verb beschreibt eine Tätigkeit, das Adjektiv eine Farbe. Klappt es also vielleicht nur bei Farbadjektiven nicht? Auch für *blaubar* und *gelbbar* gibt es keine Treffer im Korpus. Wie ist es mit anderen Adjektiven? Auch für *großbar* und *warmbar*: keine Treffer.

Für *kühlbar* gibt es im Kernkorpus des DWDS immerhin drei Belege, wie die Abbildung 39 zeigt.

The screenshot shows the DWDS search results for the term "kühlbar". The search bar contains "kühlbar". The interface includes filters for "Korpus" (DWDS-Kernkorpus (1900-1999)), "Start" (1900) and "Ende" (1999), "Textklassen" (Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur, Zeitung), "Anzeige" (voll), "Sortierung" (Datum absteigend), and "Treffer pro Seite" (50). The results are displayed in a list with a pagination bar showing "1-3 von 3 Treffern".

1-3 von 3 Treffern

- 1: [Grähneis, Heinz u. Horn, Karlwilhelm \(Hg.\), Taschenbuch der Hygiene, Berlin: Verlag Volk u. Gesundheit 1972 \[1967\], S. 301](#)
Vor allem in Krematorien ist zu fordern, daß die Zellen für die Aufbewahrung der Leichen **kühlbar** sind.
- 2: [Grähneis, Heinz u. Horn, Karlwilhelm \(Hg.\), Taschenbuch der Hygiene, Berlin: Verlag Volk u. Gesundheit 1972 \[1967\], S. 425](#)
Erforderlich sind geschlossene, isolierte, **kühlbare** Spezialfahrzeuge bzw. -waggons.
- 3: [Schenkel, Gerhard: Kunststoff-Extrudertechnik, München: Hanser 1963 \[1959\], S. 35](#)
Das Merkmal dieser Maschinen ist die in einem temperierten (heiz-/**kühlbaren**) Gehäuse mit einem bestimmten radialen Wandabstand umlaufende zylindrische Walze, welche längs einer Mantellinie mit dem Kunststoffrohstoff gespeist wird und diesen über etwa $\frac{3}{4}$ des Gehäuseumfangs mitschleppt.

1-3 von 3 Treffern

Abb. 39: Belege im DWDS-Kernkorpus für *kühlbar*.

An diesen Sätzen kann man aber sehen, dass es immer der Verbstamm *kühlen* ist, nicht das Adjektiv *kühl*, an das *-bar* angehängt wird. Das gilt, wie man sich selbst überzeugen kann, auch für alle weiteren Belege von *kühlbar* in den anderen Korpora des DWDS. (Man kann das Ganze auch noch mit Substantiven probieren, um auch diese Haupt-Wortart auszuschließen).

Wenn man *-bar* an einen Verbstamm anhängt, dann entsteht, wie man auch an den Belegen sieht, ein Adjektiv. Im ersten Beispiel in Abbildung 39 wird dieses Adjektiv prädikativ, also zusammen mit *sein* verwendet (*kühlbar sind*). Im zweiten Beispiel wird es, in flektierter Form, als Attribut vor einem Substantiv verwendet (*kühlbare Spezialfahrzeuge*).

Die Bedeutung, die *-bar* zum Wort beisteuert, kann man in etwa so umschreiben: „kann <Verb im Partizip II> werden“.

Beispiele:

essbar → „kann gegessen werden“
kühlbar → „kann gekühlt werden“ (usw.)

Hier erkennt man auch, dass bei *kühlbar* das Verb *kühlen* im Spiel ist, nicht das Adjektiv *kühl*.

Demgegenüber könnte dem Produkt *grünbar* zwar das Verb *grünen*, das so im Wortschatz des Deutschen existiert, zugrunde liegen, allerdings ist *grünen* aus semantischen Gründen nicht passivfähig und das Partizip II im Passiv („*kann gegrünt werden“) daher nicht möglich.

(5) Regeln formulieren

In dieser Phase sollen die Lernenden die Suchergebnisse reflektieren und in allgemeine Regeln zur Bildung und Verwendung des Suffixes *-bar* transformieren. Damit soll der Erkenntnisprozess der Schülerinnen und Schüler auch für spätere Zwecke gesichert werden.

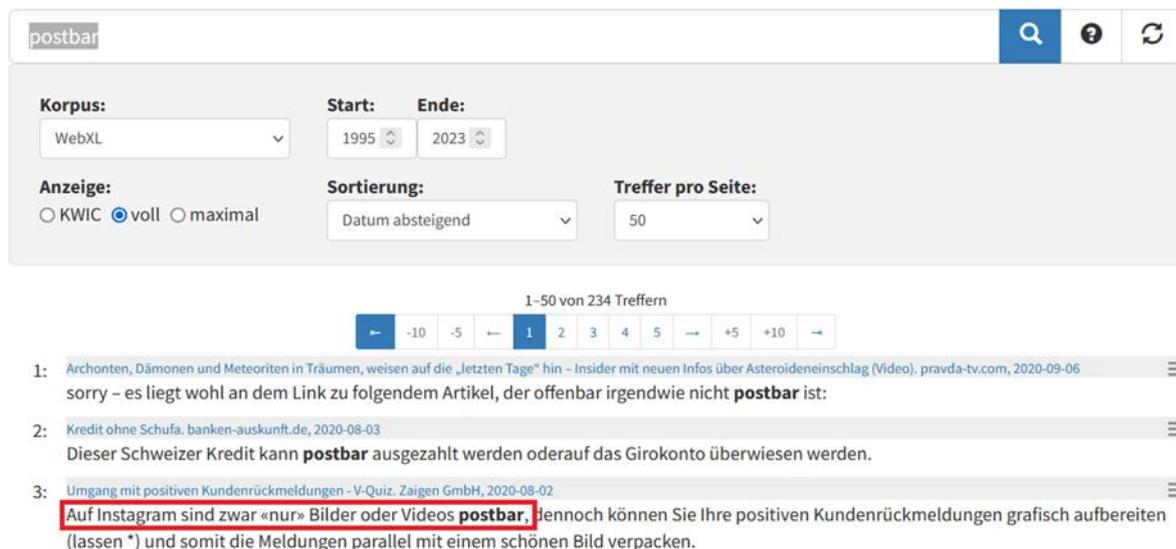
- (4) Regel 1: Man kann *-bar* nur an Verben bzw. Verbstämme anhängen.
- (5) Regel 2: Das aus dem Stamm und dem Suffix *-bar* gebildete Wort ist immer ein Adjektiv.
- (6) Regel 3: Die Bedeutung des neuen Wortes ist: „kann <Verb im Partizip II> werden“.

(6) Fragestellung (präzisiert)

Aus dem ersten Zyklus ergibt sich eine Anschlussfrage, mit der sich in einer zweiten Phase befasst werden kann: *Funktioniert die Derivation mit -bar bei allen Verben?*

Wir haben dafür unten ein Aufgabenblatt vorbereitet (Material 1). Wenn die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe lösen, werden sie erkennen, dass das Verb im Satz immer ein Objekt braucht. Dieses wird im umgeformten Satz wieder aufgenommen. Fehlt ein Objekt (*?schlafbar*, **badbar* etc.), dann klappt es mit der Umformung nicht oder, wenn die möglich ist, dann ist das Ergebnis seltsam („die Couch ist schlafbar“). Auch dies kann an den Korpora überprüft werden.

Aufgabe 4 im Aufgabenblatt kann das Bewusstsein dafür schaffen bzw. schärfen, dass *-bar* auch mit neuen Verben verwendet werden kann (also produktiv ist). Weitere Beispiele für entsprechende Übungen: *twitterbar*, *sharebar*, *verlinkbar*, *klickbar*, *downloadbar*, *mailbar*, *zoombar* (usw.). Abbildung 40 zeigt ein solches Beispiel.



postbar

Korpus: WebXL Start: 1995 Ende: 2023

Anzeige: KWIC voll maximal Sortierung: Datum absteigend Treffer pro Seite: 50

1-50 von 234 Treffern

1: Archonten, Dämonen und Meteoriten in Träumen, weisen auf die „letzten Tage“ hin – Insider mit neuen Infos über Asteroideneinschlag (Video). pravda-tv.com, 2020-09-06
sorry – es liegt wohl an dem Link zu folgendem Artikel, der offenbar irgendetwas nicht **postbar** ist:

2: Kredit ohne Schufa. banken-auskunft.de, 2020-08-03
Dieser Schweizer Kredit kann **postbar** ausgezahlt werden oder auf das Girokonto überwiesen werden.

3: Umgang mit positiven Kundenrückmeldungen - V-Quiz. Zaigen GmbH, 2020-08-02
Auf Instagram sind zwar «nur» Bilder oder Videos **postbar**, dennoch können Sie Ihre positiven Kundenrückmeldungen grafisch aufbereiten (lassen *) und somit die Meldungen parallel mit einem schönen Bild verpacken.

Abb. 40: Ergebnisse zu *postbar* im Korpus WebXL des DWDS. Anhand des markierten Beleges kann man erkennen, dass das Wort *postbar* auch als Adjektiv im Sinne von „kann gepostet werden“ verwendet wird.

5.2.4 | Weiterführung

In unserem Beitrag haben wir exemplarisch vorgeführt, wie mithilfe von DWDS-Korpora die Derivation mit *-bar* erschlossen werden kann. Das dazu vorgeschlagene Vorgehen kann für weitere Wortbildungsverfahren und Suffixe nutzbar gemacht werden. Hierzu werden einige weitere Beispiele, denen die Schülerinnen und Schüler vermutlich schon begegnet sind, kurz charakterisiert:

- *-heit*: Mit diesem Suffix werden aus adjektivischen Basen (*faul, stur, schön*), gelegentlich auch aus nominalen Basen (*Mensch, Gott*), feminine Substantive gebildet (*die Faulheit, Sturheit, Schönheit; die Menschheit, Gottheit*).
- *-keit*: Mit diesem Suffix werden aus adjektivischen Basen (*übel, heiter*) feminine Substantive gebildet (*die Übelkeit, Heiterkeit*).
- *-ig*: Mit diesem Suffix werden aus nominalen Basen (*Zorn, Freude, Ekel*) Adjektive gebildet (*zornig, freudig, eklig*).
- *-lich*: Mit diesem Suffix werden aus nominalen Basen (*Feind, Mensch, Kind*) Adjektive gebildet (*freundlich, menschlich, kindlich*).

5.2.5 | Literaturhinweise

Einen umfassenden und strukturierten Überblick zur Wortbildung des Deutschen allgemein bietet Donalies (2011). Theoretische Grundlagen zur Wortbildung des Deutschen verbunden mit Übungen, die auch für den Unterricht konzipiert sind, liefert das Lehr- und Übungsbuch von Lohde (2006). Eine ausführliche Einführung in Fachsprachen stellt Roelcke (2010) bereit. Mit der Derivation in Lehrwerken, die für den DaF-Unterricht konzipiert sind, beschäftigt sich Mac (2011).

**5.3 | Der Rechtschreibung auf der Spur:
Herkunft und Schreibvarianten von Fremdwörtern untersuchen**

Fremdwörter sind Lexeme des Deutschen, die aus anderen Sprachen entlehnt sind und die (noch) nicht vollständig in die lautliche, orthographische oder morphologische Struktur des deutschen Kernwortschatzes integriert sind (Eisenberg 2018). Das hier vorgestellte Unterrichtsmodell richtet sich an die Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5 und 6, die sich wiederholend, vertiefend und weiterführend mit der Schreibung von Fremdwörtern auseinandersetzen. Anhand einer Einkaufsliste recherchieren die Lernenden Fremdwörter im DWDS-Wörterbuch, entdecken korrekte und nicht mehr korrekte Schreibungen und überlegen sich anhand der Wortverlaufskurven, wann ausgewählte Fremdwörter im Deutschen aufgekommen sind. Die Schüler:innen ermitteln die Häufigkeiten der Verwendung der Schreibvarianten im orthographischen Kernkorpus des Rats für deutsche Rechtschreibung, sichern und reflektieren anschließend gemeinsam ihre Forschungsergebnisse.

Klassenstufe:	5–6
Zeitbedarf:	2–3 Doppelstunden (3–4,5 Zeitstunden)
Kompetenzen (BiSta):	<p>Kompetenzbereich: Schreiben <i>Orthografisch schreiben</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen Schreibungen von Wörtern und Sätzen (z. B. orthografische Zweifelsfälle [...]) und sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, • unterscheiden zwischen Kernwörtern und Fremdwörtern, • schreiben Kernwörter richtig (Inhaltswörter und Funktionswörter), • schreiben auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter richtig. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Rechtschreibung</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Schreibweisen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen, • tauschen sich über die Schreibung von Wörtern und Sätzen, auch über orthografische Zweifelsfälle und die Interpunktion aus (z. B. Rechtschreibgespräch, Interpunktionsgespräch).

	<p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
Inhalte:	Fremdwörter und ihre Rechtschreibung
Vorwissen:	zur Laut-Buchstaben-Zuordnung in der Rechtschreibung (lautgetreue Schreibung und Merkwörter)
Digitale Ressourcen:	DWDS-Wörterbuch mit Basis: Referenz- und Zeitungskorpora, Wortverlaufskurven im DWDS; Orthographisches Kernkorpus in DEREKO (mit Anmeldung)

5.3.1 | Sachanalyse

Im Amtlichen Regelwerk des Rates für deutsche Rechtschreibung (AR 2024) wird das für die deutsche Rechtschreibung grundlegende Prinzip der Laut-Buchstaben-Zuordnung (auch phonologisches oder phonematisches Prinzip) wie folgt eingeführt:

Die deutsche Rechtschreibung beruht auf einer Buchstabenschrift. Wie ein gesprochenes Wort aus Lauten besteht, so besteht ein geschriebenes Wort aus Buchstaben. Die [regelgeleitete] Zuordnung von Lauten und Buchstaben soll es ermöglichen, jedes geschriebene Wort zu lesen und jedes gehörte Wort zu schreiben. (AR 2024: 14)

Für die Ermittlung der korrekten Schreibweise spielen außerdem weitere orthographische Prinzipien eine Rolle: das morphologische Prinzip (auch: morphematisches Prinzip, vgl. Nerius 2007: 7 oder Stammschreibung), um z. B. zu entscheiden, ob im Wort *Hemd* eine Auslautverhärtung vorliegt oder im Wort *Bäume* die Umlaut-Schreibung anzuwenden ist, oder das silbische (auch syllabische) Prinzip, um z. B. zu erkennen, dass in der Schreibung des Worts *Matte* das Konsonantengraphem <t> verdoppelt wird.

Derjenige Teil des Wortschatzes, dessen Wörter Schreibungen aufweisen, die nach diesen Prinzipien hergeleitet werden können, wird als *Kernwortschatz* bezeichnet (BiSta-D 2022b: 44). Er umfasst die meisten Erbwörter (aus dem Althochdeutschen und früheren Sprachstufen ererbte Wörter wie *Hase, spielen, leise*) sowie Lehnwörter, d. h. solche Entlehnungen aus anderen Sprachen, die bereits als vollständig integriert („eingedeutscht“) gelten können – wie *Straße* oder *Streik* – und nicht mehr als entlehnt zu erkennen sind. Die Schreibung derjenigen Wörter, die nicht zum Kernwortschatz gehören und nicht nach den orthographischen Prinzipien herleitbar ist, muss wortbezogen gelernt werden. Sie werden daher auch als *Merkwörter* bezeichnet (BiSta-D 2022b: 44).

Neben Eigennamen und bestimmten, als Ausnahmen zu betrachtenden Erbwörtern sind die meisten Merkwörter Fremdwörter. Fremdwörter umfassen Lexeme, die aus anderen Sprachen entlehnt sind und die nicht vollständig in die lautliche, orthographische oder morphologische

Struktur des deutschen Kernwortschatzes integriert sind (Eisenberg 2018). Beispiele sind *Aubergine* (enthält <g> für den frz. Laut [ʒ] und die Schreibweise <au> für [o:]) oder auch *Computer* (enthält den Buchstaben <c> für den Laut [k] und den nicht zum Kernwortschatz passenden Silbenanlaut [pj], wobei das [j] orthographisch nicht realisiert wird). Der Übergang vom Fremdwort zum Lehnwort ist graduell, d. h. der Grad der Integration eines Fremdworts kann hoch oder niedrig sein (z. B. ist das Wort *Computer* zwar nicht orthographisch, aber morphologisch integriert, denn es verhält sich in der Flexion wie maskuline Erbwörter auf *-er*). Bei vielen Fremdwörtern ist auch das Genus noch variabel (z. B. sind sowohl *der* als auch *das Joghurt* möglich). Außerdem gibt es verschiedene, nur für Fremdwörter geltende orthographische Subregularitäten, z. B. einfaches <i> für [i:] wie in *Maschine* oder <y> für [i:] wie in *Baby* sowie das bereits erwähnte <c> für [k] in *Computer* (vgl. AR 2024, § 20 und § 32).

Nach dem Amtlichen Regelwerk werden „manche Fremdwörter ... sowohl in einer integrierten als auch in einer fremdsprachigen Schreibung verwendet“ (AR 2024: 32), d. h. sowohl eine integrierte als auch eine der Herkunftssprache folgende Schreibweise können als gleichwertige *Variantenschreibungen* im Wörterverzeichnis des AR aufgeführt sein. Beispiele dafür sind *Delphin/Delphin* und *substanziell/substantiell* (vgl. Nerius 2007: 400). Einige solcher in der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung von 1996 eingeführten integrierten Schreibungen wurden allerdings 2010 und 2017 wieder für ungültig erklärt (wie *Majonäse*, *Ketschup*). Ein Grund dafür war, dass der Rat für deutsche Rechtschreibung festgestellt hatte, dass sich diese Schreibungen im Schreibgebrauch nicht durchgesetzt hatten (vgl. Krome 2022).

Für die Beobachtung der Entwicklung des Schreibgebrauchs verwendet der Rat für deutsche Rechtschreibung²⁴ unter anderem das für diesen Zweck erhobene Orthografische Kernkorpus (OKK) in DEREKO (⇒ Kap. 4.6), das als ein Referenzkorpus zum Schreibgebrauch konzipiert ist (Diewald u. a. 2024).

5.3.2 | Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

Zum Ende der Primarstufe sehen die Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Schreiben* vor, dass die Schüler:innen über Schreibfertigkeiten verfügen und davon ausgehend u. a. orthographisch schreiben, indem sie z. B. bestimmte Rechtschreibstrategien zum Einprägen der Merkwörter und zum Unterscheiden zwischen Kernwörtern und Fremdwörtern kennen und anwenden und darauffolgend Kernwörter sowie häufig vorkommende Fremdwörter richtig schreiben. Im Weiteren wird im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen* festgehalten, dass die Lernenden Schreibweisen von Wörtern untersuchen und sich über die Schreibung von Wörtern austauschen sowie Rechtschreibhilfen wie Wörterbücher nutzen und auf dieser Grundlage Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (BiSta-D 2022a: 8–10, 13–14 und 21).

In den Bildungsstandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (BiSta-D 2022b) werden die oben aufgeführten Anforderungen in den jeweiligen Kompetenzbereichen aufgegriffen (BiSta-D 2022c) und vertieft, indem z. B. die Schüler:innen im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen* Schreibweisen

²⁴ <https://www.rechtschreibrat.com/>

von Wörtern untersuchen und sich über die Schreibung von Wörtern und über orthographische Zweifelsfälle in einem Rechtschreibgespräch austauschen (s. BiSta-D 2022b: 22–23 und 41).

Das hier vorgestellte Unterrichtsmodell richtet sich an die Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5 und 6, die sich wiederholend, vertiefend und weiterführend mit der deutschen Rechtschreibung auseinandersetzen. Es wird vorausgesetzt, dass die Lernenden mit dem Prinzip der Laut-Buchstaben-Zuordnung vertraut sind, indem sie die Laute (Phoneme) regelhaft Buchstaben (Graphemen) zuordnen, und im Weiteren das silbische Prinzip sowie Strategien des morphologischen Prinzips beherrschen (s. Laut-Buchstaben-Prinzip in VggF 2020: 10 sowie AR 2024: 31–52 und Nerius 2007: 88-95). Die Schüler:innen können deutlich sprechen, gezielt zuhören und lautgetreu schreiben und können durch Verlängern und Ableiten der Wörter zu korrekten Schreibungen im Sinne der amtlichen Regelung gelangen, sodass sie in der Lage sind, nachzuvollziehen, ob es sich bei einer Schreibung um eine reguläre Schreibung oder um ein Merkwort handelt. Außerdem ist den Schüler:innen bekannt, dass Fremdwörter „orthographische Fremdheit“ aufweisen (s. dazu Eisenberg 2018: 315-324) und somit eine Teilmenge von Merkwörtern darstellen und oft in ihrer Schreibung schwierig sind, sodass die Lernenden zur Klärung der Schreibung der Fremdwörter in einem Wörterbuch nachschlagen können und sich grundlegend die Schreibweise der Fremdwörter merken müssen.²⁵

Von Fremdwörtern als Unterrichtsgegenstand ausgehend, greift das vorliegende Unterrichtsmodell gezielt die Tatsache auf, dass einige Fremdwörter mehrere Schreibungen als Varianten haben, und lässt die Schüler:innen – wie es die Sprachwissenschaftler:innen tun – forschend vorgehen. Hierbei orientiert sich das Unterrichtsmodell an der Grammatik-Werkstatt von Wolfgang Menzel (Menzel 2021: 12-17; s. dazu auch ⇒ Kap. 5.1.2.3), indem die Lernenden am sprachlichen Material verschiedene Schreibweisen entdecken und die Gründe für alternative Schreibvarianten sowie für gültige und ungültige Schreibungen ermitteln. Dadurch wird ein Handeln angeregt, das die Lernenden nicht nur in die Rolle von Rechtschreibexpert:innen versetzt, sondern dazu beiträgt, dass die von den Schüler:innen untersuchten Schreibungen der Fremdwörter von ihnen eher gemerkt werden (lernpsychologischer Grund; s. Menzel 2021: 15), dass die Lernenden im Weiteren nachvollziehen, wie alternative Schreibvarianten zustande kommen und was es für Verfahren gibt, weshalb eine Schreibung als ungültig eingestuft wird (pädagogischer und erkenntnistheoretischer Grund; s. Menzel 2021: 15).

Im didaktischen Zentrum des vorliegenden Unterrichtsmodells steht die Erkenntnis der Lernenden über die Gründe verschiedener Schreibvarianten der Fremdwörter und ihre korrekte Schreibung. Das wird dadurch erreicht, dass die Lernenden mit verschiedenen Schreibvarianten der Fremdwörter konfrontiert werden und sich mit ihnen auseinandersetzen, indem sie im Wörterbuch nachschlagen, sich die Verlaufskurven zu ausgewählten Wörtern anschauen und im Korpus des Rats für deutsche Rechtschreibung recherchieren.

Damit verfolgt das Unterrichtsmodell zwei Ziele:

- (7) Auseinandersetzung mit verschiedenen Schreibvarianten von Fremdwörtern und mit der Entstehung und Korrektheit verschiedener Schreibungen (durch Rechtschreibbeobachtung und im Rechtschreibgespräch);

²⁵ Zur Integration von Fremdwörtern in das Sprachsystem des Deutschen s. auch das Unterrichtsmodell zu Anglizismen im Gegenwartssprache für die JGSt. 10–12/13 in ⇒ Kap. 5.6.

- (8) Kennenlernen und Nutzen der digitalen Ressourcen: DWDS (Wörterbuch und Wortverlaufskurven) und KorAP (Ratskorpus) als digitale Ressourcen und Recherchertools (s. KMK 2017a: 16, 18–19).

Um die Lernenden zu motivieren, wird das lebensweltlich relevante Thema „Einkaufen und meine Einkaufsliste“ ausgewählt, mit dem die Schüler:innen vertraut sind. Die Auswahl der Fremdwörter wird auf das Themenfeld ‚Einkaufen von Lebensmitteln‘ reduziert.

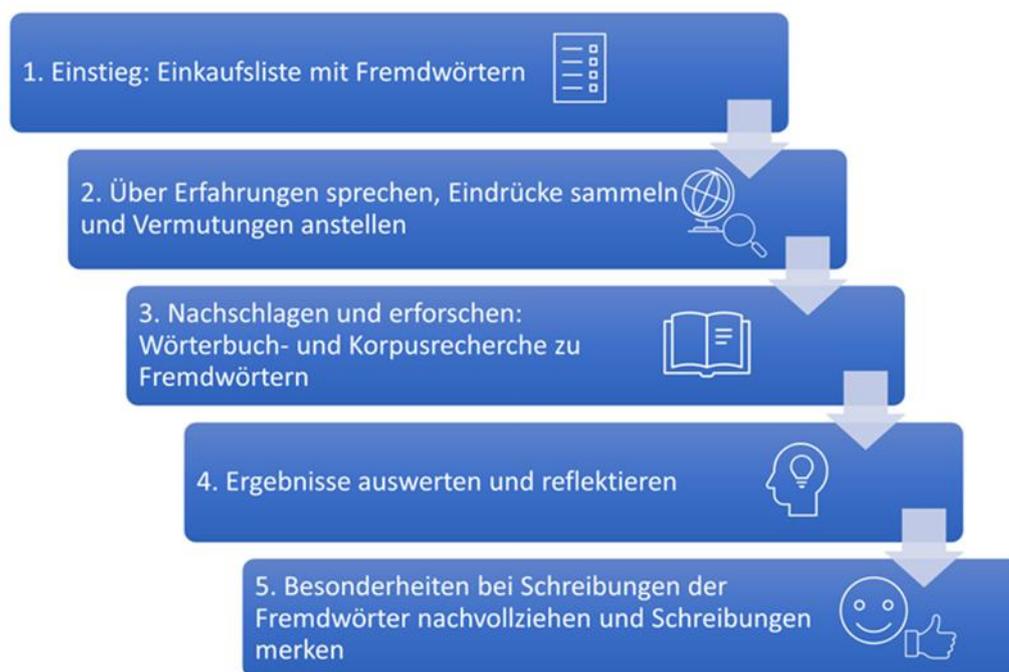


Abb. 41: Unterrichtsverlauf.

Bei der Auswahl der Fremdwörter finden zwei weitere didaktische Reduzierungen statt, indem die Wortart der Fremdwörter auf Nomen (Substantive) eingeschränkt wird und bei der Schreibung der Fremdwörter ausschließlich die Regeln der Laut-Buchstaben-Zuordnungen (und nicht z. B. die Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung wie bei *Fastfood* und *Fast Food*) im Vordergrund stehen. Neben der Variabilität in der Schreibung der Fremdwörter wird außerdem eine mögliche Genusvarianz thematisiert.

5.3.3 | Unterrichtsverlauf

Die Unterrichtseinheit (vgl. Abb. 41) beginnt mit einem **Unterrichtseinstieg**, bei dem die Lehrkraft das Einkaufen als alltägliche Tätigkeit thematisiert und mit den Schüler:innen im Plenum darüber spricht, ob, wann und wie (gerne) sie einkaufen. Anschließend schlägt die Lehrkraft vor, gemeinsam eine **Einkaufsliste** für einen Lebensmittelladen anzufertigen: *Nimm dein Portemonnaie, denk an die aktuellen Coupons und schreibe deine Einkaufsliste!* Die Lehrkraft schreibt die entsprechende Überschrift (ohne das Wort *Portemonnaie* und *Coupons*) an die Tafel und diktiert die folgenden Wörter bzw. Wortgruppen:

Nimm dein _____, denk an die aktuellen _____ und schreibe deine Einkaufsliste!

- Aubergine, zwei Stück
- eine Stange Baguette vom Bäcker
- ein Kopf Broccoli
- bestellte Canapés beim Bäcker
- Crème für die Torte
- Joghurt, zwei Becher
- eine Flasche Ketchup
- Mayonnaise, zwei Gläser
- Mokka, ein Päckchen
- Nougat für die Torte
- helle Sauce fürs Gemüse, ein Päckchen
- Spaghetti, eine große Packung
- Thunfisch, eine Dose
- Tsatsiki, ein Eimerchen

Über Erfahrungen sprechen, Eindrücke sammeln und Vermutungen anstellen

Nach dem Aufschreiben der Einkaufsliste bekommen die Schüler:innen kurz Zeit (drei bis fünf Minuten), um sich in einer **Murmelfase** über die Wörter auf der Einkaufsliste und deren Schreibungen auszutauschen: *Wie sieht eure Einkaufsliste aus?* Anschließend findet ein **Unterrichtsgespräch** im Plenum statt, das zunächst dazu dient, die Lernenden in Hinblick auf ihre (alltägliche) Erfahrung für das Thema zu gewinnen, indem man **allgemein** über die Erstellung einer Einkaufsliste spricht, die normalerweise im Alltag zügig aufgeschrieben werden und am Ende klar und übersichtlich sein sollte. Dabei könnte auf die folgenden Fragen eingegangen werden:

- Wie schreibt und strukturiert man eine Einkaufsliste?
(nach Alphabet, nach Bedarf der Lebensmittel, nach der Reihenfolge, in der einem die Lebensmittel eingefallen sind, oder sortiert nach Abteilungen, in denen die Lebensmittel zu finden sind)
- Wie gibt man die Anzahl der Lebensmittel an, die man einkaufen möchte? (so wie z. B. *Aubergine, zwei Stück* (Achtung: Kommasetzung), *zwei Auberginen* oder *Aubergine 2x*)
- Was wird in *Stücken, Stangen, Bechern, Tuben, Gläsern, Päckchen, Dosen, Eimerchen* oder *als Kopf* verkauft? Nutzt man solche Angaben bei der Erstellung der Einkaufsliste? Und wenn ja, kann dabei eine Abkürzung sinnvoll sein?

Anschließend wird die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf gelenkt, zu beobachten, dass sie (teilweise) **verschiedene Schreibungen** desselben Wortes auf ihren Einkaufslisten haben und dass sie sich vermutlich nicht immer sicher sind, ob diese Schreibung(en) richtig sind. Im Weiteren vermuten die Schüler:innen, dass die Wörter auf der Einkaufsliste aus anderen Sprachen stammen und mutmaßen, welche sprachliche Herkunft die einzelnen Wörter auf der Einkaufsliste haben könnten. Außerdem konfrontiert sie die Lehrkraft damit, dass bei Wörtern aus **anderen Sprachen** auch das **Genus** manchmal nicht eindeutig ist, sodass ein Wort zwei oder sogar drei Genera als Varianten haben kann. Abschließend dazu wird das Thema der Unterrichtsstunde festgehalten: *Fremdwörter und ihre Schreibungen*. Daraufhin werden die

Schüler:innen dazu geleitet, zunächst ihre Vermutungen in einem Nachschlagewerk, dem DWDS-Wörterbuch, zu überprüfen.

Nachschlagen: Recherche im DWDS

Am Beispielwort *Tsatsiki* (vgl. Abb. 42) führt die Lehrkraft die Schüler:innen in die Recherche im DWDS-Wörterbuch ein. Dabei geht sie ausschließlich auf die für die Unterrichtseinheit relevanten **Angaben** ein: auf die Herkunftsangabe (unter „Herkunft“ zu finden: *neugriechisch*), die Genusangabe (unter „Grammatik“: *Neutrum, Maskulinum*) sowie auf die Angaben zu den Schreibweisen des Wortes, die einerseits dem Stichwort selbst – *Tsatsiki* – zu entnehmen und andererseits unter „Alternative Schreibung“ (*Zaziki*) zu finden sind. Außerdem können die Lernenden – je nach Bedarf – auf die Bedeutungsangaben aufmerksam gemacht werden. So sind bei dem Wort *Canapé* beispielsweise zwei Bedeutungen verzeichnet: (1. (veraltet) *Sofa* und 2. *kleine, pikant belegte, dekorative Brotscheibe, die als Imbiss oder Vorspeise gereicht wird, als Appetithäppchen*).

Tsatsiki, das, der oder die

The screenshot shows the DWDS entry for 'Tsatsiki'. At the top right, there are three buttons: 'Lesezeichen', 'zitiere/teilen', and 'ausklappen'. Below the title, there is a table of linguistic information:

Alternative Schreibung	Zaziki
Grammatik	Substantiv (Neutrum, Maskulinum) · Genitiv Singular: Tsatsikis · wird nur im Singular verwendet
Nebenform	selten Tsatsiki, Zaziki · Substantiv (Femininum) · Genitiv Singular: Tsatsiki, Zaziki
Aussprache	🔊 🔊
Worttrennung	Tsa-tsi-ki · Za-zi-ki
Herkunft	neugriechisch

Abb. 42: Wörterbucheintrag zum Stichwort *Tsatsiki* im DWDS-Wörterbuch.

Nach der Einführung in die Recherche im DWDS-Wörterbuch erhalten die Schüler:innen zum **Überprüfen** ihrer Schreibungen und zum **Festhalten** ihrer Recherche eine an die diktierte Einkaufsliste anknüpfende Tabellenvorlage (als Tafelanschrieb).

Die Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der Recherche im Überblick. Sie enthält Schreibvarianten, die nach den aktuellen Festlegungen in der deutschen Rechtschreibung korrekt sind, und auch die Schreibungen, die kürzlich gültig waren, jedoch heutzutage nicht mehr korrekt sind und nicht mehr gelten (durch ein Sternchen * gekennzeichnet). Außerdem werden in der Tabelle die Angaben zum Genus wie Femininum (f), Maskulinum (m) und Neutrum (n) und ggf. zum Numerus wie Plural (Pl.) (vgl. zur Terminologie VggF 2020: 19) zur Verdeutlichung einer möglichen Genusvarianz festgehalten. Im Weiteren werden in der Tabelle die Angaben zur Herkunft der Wörter der Einkaufsliste (einschließlich der Wörter *Portemonnaie* und *Coupon*, die in der Formulierung des Arbeitsauftrages der Lehrkraft vorkamen) wie Arabisch (arab.), Englisch (engl.) über das Chinesische (engl. (chin.)), Französisch (frz.), Französisch über das Griechische (frz. (griech.)), Griechisch (griech.), Italienisch (it.) und Türkisch (türk.) aufgeführt.

Tab. 5: Ergebnisse der Recherche im DWDS-Wörterbuch.

	korrekte Schreibvarianten	nicht mehr korrekte Schreibungen (*)	Genus der Wörter	Herkunft der Wörter
1	<i>Portemonnaie / Portmonee</i>		n	frz.
2	<i>Coupon / Kupon</i>		m	frz.
3	<i>Aubergine</i>		f	frz.
4	<i>Baguette</i>		n / f	frz.
5	<i>Broccoli / Brokkoli</i>		m	it.
6	<i>Canapé / Kanapee</i>		n	frz. (griech.)
7	<i>Crème / Creme</i>	*Kreme / *Krem	f	frz.
8	<i>Joghurt</i>	*Jogurt / *Yoghurt	m / n / f	türk.
9	<i>Ketchup</i>	*Ketschup	m / n	engl. (chin.)
10	<i>Mayonnaise</i>	*Majonäse	f	frz.
11	<i>Mokka, Mocca</i>		m	arab.
12	<i>Nougat / Nugat</i>		n / m	frz.
13	<i>Sauce / Soße</i>		f	frz.
14	<i>Spaghetti</i>	*Spagetti	Pl.	it.
15	<i>Thunfisch</i>	*Tunfisch	m	griech.
16	<i>Tsatsiki / Zaziki</i>		n / m / f	griech.

Mit Blick auf die Ergebnisse überlegen sich die Schüler:innen, weshalb unterschiedliche Schreibweisen eines Wortes existieren (wie z. B. *Coupon* in der fremdsprachigen Schreibung und *Kupon* in der integrierten Schreibung als Varianten) und es bei einem Wort verschiedene Genera geben kann (wie z. B. *Baguette* (n / f) von *la baguette* (f) und angepasst an *Stangenweißbrot* (n)), und sprechen kurz über die Entlehnung als **Prozess** und über die **Integration** der Fremdwörter in die deutsche Sprache. Daran anknüpfend wird den Schüler:innen eine ausgewählte **Wortverlaufskurve** im DWDS präsentiert. Am Beispiel des Wortes *Mayonnaise / Majonäse* wird demonstriert, wie dem **Eingang** eines Wortes in die deutsche Sprache und seinem **Vorkommen** nachgegangen werden kann. So zeigt die Verlaufskurve zum Wort *Mayonnaise* in Abbildung 43, dass das Wort *Mayonnaise / Majonäse* vergleichsweise neu ist, insofern es erst ab ca. 1840 im Deutschen aufgekommen ist. Im Weiteren ist der Verlaufskurve zu entnehmen, dass die Verwendung des Wortes seit dieser Zeit (bis ca. 1980) kontinuierlich zugenommen hat.

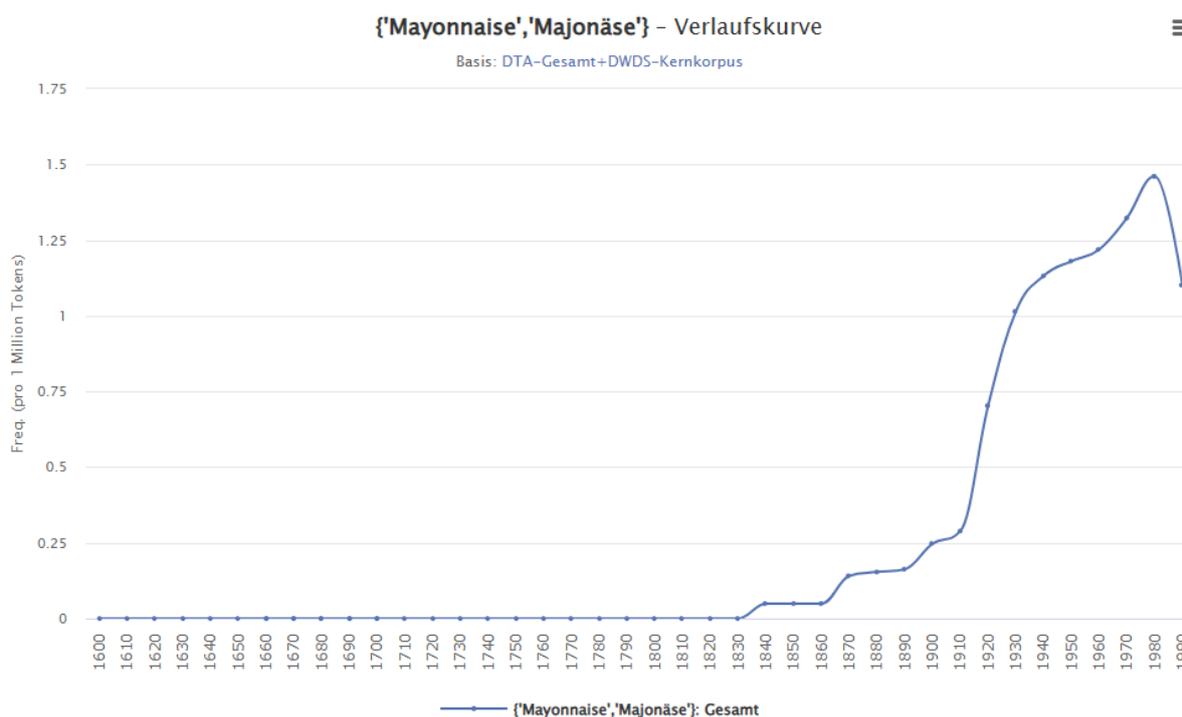


Abb. 43: Wortverlaufskurve (Basis: DTA-Gesamt und DWDS-Kernkorpus) von *Mayonnaise* im DWDS (beide Schreibvarianten bei der Abfrage *Mayonnaise* und **Majonäse* automatisch kombiniert).

Nach dem gemeinsamen Betrachten der Wortverlaufskurve werden die Lernenden auf die Schreibungen aufmerksam gemacht, die in der Tabelle als *nicht mehr korrekte Schreibungen* eingetragen wurden, und mit der Tatsache konfrontiert, dass im Laufe der Zeit eine vormals **korrekte Schreibvariante** wie z. B. *Majonäse* oder *Tunfisch* **nicht mehr als korrekt gilt**. Anschließend erfahren die Lernenden, wer eigentlich die Korrektheit von Schreibungen festlegt, und befassen sich in den nächsten Schritten der Unterrichtseinheit damit, wer wie und auf welcher Grundlage entscheidet, welche Schreibvarianten als (weiterhin) korrekt und somit **gültig** und **verbindlich** und welche Schreibungen als nicht (mehr) korrekt und somit ungültig gelten.

Erforschen: Recherche im Ratskorpus

Für das Deutsche ist **der Rat für deutsche Rechtschreibung**²⁶ die maßgebende Instanz. Der Rechtschreibrat beobachtet die Entwicklung des Schreibgebrauchs, d. h. er ermittelt, ob und wie die Menschen die Schreibungen über die Zeit anwenden, und gibt ein amtliches Regelwerk mit einem Wörterverzeichnis (s. AR 2024) heraus. Die Mitglieder des Rates werden von Einrichtungen der sieben Länder und Regionen entsandt, in denen Deutsch eine offizielle Sprache ist (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol in Italien und Ostbelgien).

Um Vorkommenshäufigkeiten und -verteilungen von Schreibvarianten datengestützt zu untersuchen und seine Entscheidungen auf der Grundlage sprachwissenschaftlicher Methoden zu

²⁶ <https://www.rechtschreibrat.com/>

treffen, bedient sich der Rechtschreibrat eines Korpus, des sogenannten *Orthografischen Kernkorpus* (OKK, auch kurz: *Ratskorpus*, s. M2 unter Materialien) in *DEREKO*, eines Zeitungskorpus, das in ⇒ Kap. 4.6 vorgestellt wurde. Es kann über die Korpusrechercheschnittstelle KorAP des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) online abgefragt und analysiert werden.

Auch die Lernenden bekommen in dem nächsten Schritt der Unterrichtseinheit die Möglichkeit, im **Ratskorpus** zu recherchieren, und werden zu kleinen Forscher:innen, indem sie die **Schreibungen** der Wörter auf ihren Einkaufslisten (korrekte Schreibvarianten und nicht (mehr) korrekte Schreibungen) auf ihre **Häufigkeit** überprüfen und **ermitteln**, wie die Häufigkeit und die Einstufung einer Schreibung als **nicht mehr korrekt** zusammenhängen.

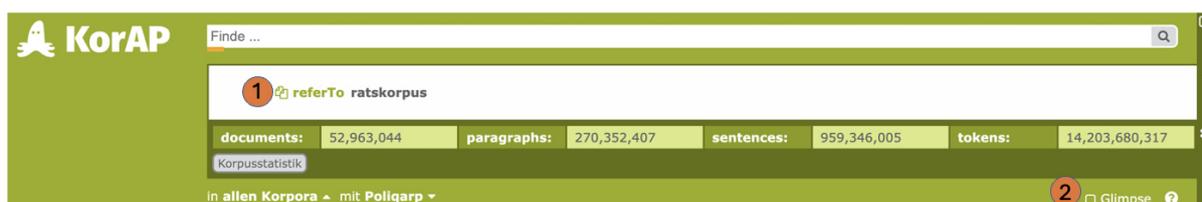


Abb. 44: Startseite von KorAP.

Zur Vorbereitung für die Recherche müssen sich alle Schüler:innen für den KorAP-Dienst registrieren²⁷ (dafür ist eine eigene E-Mail-Adresse erforderlich) und sich anschließend einloggen. In der KorAP-Suchmaske sollte zunächst sichergestellt werden, dass von den verschiedenen in *DEREKO* angebotenen Korpora das Ratskorpus ausgewählt wird. Dazu wird (vgl. Abb. 44) unter „in all corpora“ das Feld zur virtuellen Korpusbildung aufgerufen, unter „...“ das Feld „referTo“ ausgewählt und anstelle von „...“ der Ausdruck „ratskorpus“ eingetragen (1). Weiterhin wird das Häkchen rechts bei „glimpse“ (2) entfernt, um sicherzustellen, dass alle Treffer (*matches*) angezeigt werden.

Schließlich kann in der Suchmaske z. B. nach der Form *Soße* gesucht werden. Die Suche ergibt die Ergebnisansicht in Abbildung 45. Diese zeigt Textbeispiele, die das Wort *Soße* enthalten, untereinander angeordnet, in *KWIC-Form* (*keyword in context*, ⇒ Kap. 3.3.3). Die Anzahl der Treffer (Fundstellen im Korpus) ist oben rechts unterhalb des grünen Rahmens vermerkt. Jeder Treffer kann auch in einem optionalen Schritt per Mausklick auf die zugehörige *KWIC-Zeile* in einem größeren Textkontext angezeigt werden (Abb. 46).

In einem nächsten optionalen Schritt (Abb. 47) können weitere Informationen über die Treffer eingesehen werden, z. B. aus welcher Quelle ein Treffer stammt und in welchem Jahr diese erschienen ist. Zu dem Beispieltreffer aus Abbildung 46 lässt sich dadurch die in Abbildung 47 gezeigte Ansicht der Metadaten zum Treffer aufrufen, aus denen hervorgeht, dass das Wort *Soße* einem Text entstammt, der im Oktober 2009 in der *Berliner Zeitung* veröffentlicht wurde (Zelle „pubPlace“ in Abb. 47).

²⁷ S. unter perso.ids-mannheim.de/registration/

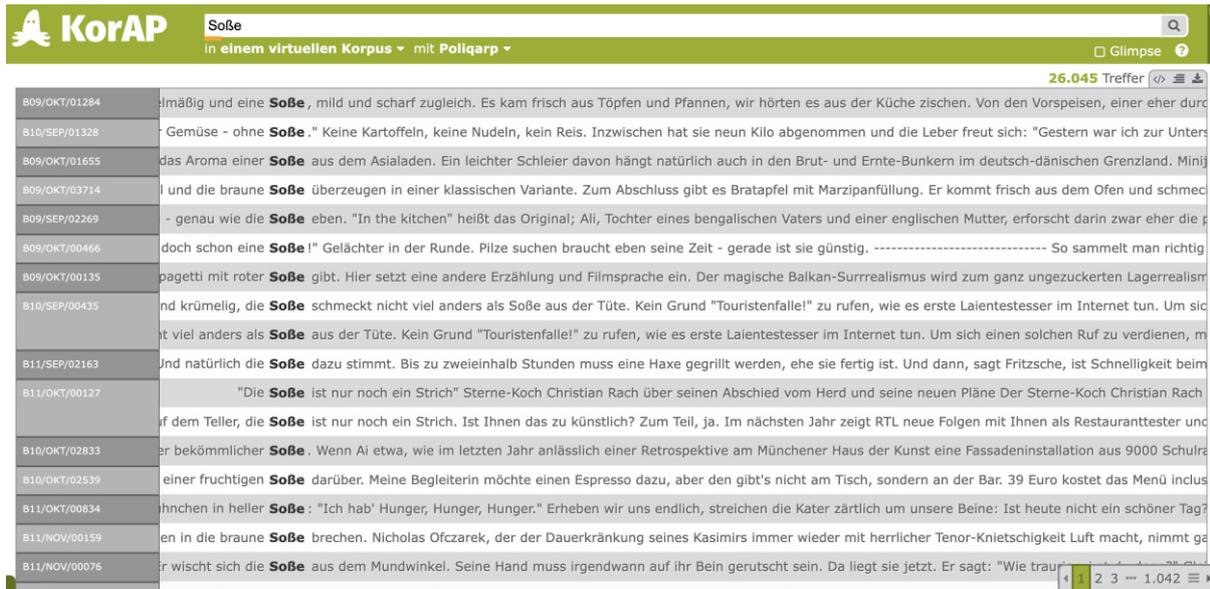


Abb. 45: Ergebnisansicht als KWIC-Liste (keyword in context) in KorAP.



Abb. 46: Ergebnisansicht: expandierte KWIC-Zeilen in KorAP.



Abb. 47: Ergebnisansicht: Metadaten zu Treffern in KorAP.

Nach der Einführung in die Schritte der Recherche durch die Lehrkraft wird den Schüler:innen eine Tabellenvorlage vorgestellt (s. Material M1). Die Tabelle ist zum Eintragen der Häufigkeiten der Wörter der Einkaufsliste mit ihren korrekten Schreibvarianten und mit ihren nicht mehr

korrekten Schreibungen vorgesehen. Bis auf die Wörter *Aubergine* und *Baguette* haben alle Wörter der Liste mehr als eine korrekte bzw. nicht mehr korrekte Schreibvariante. Bevor aber die Lernenden mit der Ermittlung der Häufigkeiten in Einzelarbeit oder Partnerarbeit beginnen, sollen sie gemeinsam im Plenum die analoge Anfrage für die Schreibvariante *Sauce* ausprobieren und die gefundenen Ergebnisse (Häufigkeiten) für die Schreibungen *Soße* und *Sauce* in die Tabelle eintragen.

Die Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der Recherche im Ratskorpus im Juli 2024 im Überblick. Da das Ratskorpus ein dynamisches Korpus ist, das jedes Jahr aktualisiert wird, können bei späteren Recherchen die Trefferzahlen abweichen.

Tab. 6: Ergebnisse der Recherche im Ratskorpus zum Zeitpunkt Juli 2024.

	korrekte Schreibvarianten mit Anzahl im Ratskorpus				nicht mehr korrekte Schreibungen (*) mit Anzahl im Ratskorpus			
1	<i>Portemonnaie</i>	56.177	<i>Portmonee</i>	4.500				
2	<i>Coupon</i>	13.790	<i>Kupon</i>	16.033				
3	<i>Aubergine</i>	5.126						
4	<i>Baguette</i>	11.680						
5	<i>Broccoli</i>	4.906	<i>Brokkoli</i>	9.706				
6	<i>Canapé</i>	392	<i>Kanapee</i>	1.416				
7	<i>Crème</i>	23.246	<i>Creme</i>	31.251	*Kreme	194	*Krem	136
8	<i>Joghurt</i>	38.325			*Jogurt	1.717	*Yoghurt	917
9	<i>Ketchup</i>	15.360			*Ketschup	313		
10	<i>Mayonnaise</i>	8.975			*Majonäse	443		
11	<i>Mokka</i>	7.854	<i>Mocca</i>	1.472				
12	<i>Nougat</i>	3.220	<i>Nugat</i>	421				
13	<i>Sauce</i>	33.632	<i>Soße</i>	26.045				
14	<i>Spaghetti</i>	29.102			*Spagetti	702		
15	<i>Thunfisch</i>	11.192			*Tunfisch	1.655		
16	<i>Tsatsiki</i>	1.323	<i>Zaziki</i>	761				

Ergebnisse auswerten und reflektieren

Nach dem Eintragen der Häufigkeiten der Wörter der Einkaufsliste mit ihren korrekten und nicht mehr korrekten Schreibungen werten die Schüler:innen ihre Ergebnisse im Plenum aus und reflektieren in einem Rechtschreibgespräch über einen möglichen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit und der Gültigkeit der Schreibungen.

So stellen sie u. a. fest, dass einige Fremdwörter wie z. B. *Aubergine* und *Baguette* jeweils nur eine korrekte Schreibung aufweisen, und zwar die fremdsprachige Schreibung. Andere Wörter werden sowohl in einer fremdsprachigen als auch in einer integrierten Schreibung geschrieben. Die Schüler:innen erkennen aber auch, dass bei einigen Wörtern wie z. B. *Brokkoli*, *Kanapee* und *Kupon* die integrierte Schreibung häufiger verwendet wird und bei den anderen wie z. B. bei *Portemonnaie*, *Nougat* und *Sauce* wiederum die an die Originalsprache angelehnte Schreibung häufiger vorkommt. Es sollte den Lernenden beim Auswerten der Tabelle ebenfalls auffallen, dass die nicht mehr korrekten Schreibungen wie z. B. *Yoghurt / Jogurt*, *Majonäse* und *Spagetti* seltener vorkommen.

Als Ergebnis sollte im Plenum festgehalten werden, dass die (deutlich) geringere Häufigkeit der Verwendung einer Schreibung dazu führen kann, dass der Rat für deutsche Rechtschreibung eine selten gewordene Schreibvariante als nicht mehr korrekte Schreibung einstuft und sie somit nicht mehr in der deutschen Rechtschreibung gültig ist.

Im Laufe des Rechtschreibgesprächs kann auf **Wissenswertes zu Fragen** rund um die deutsche Rechtschreibung eingegangen werden (s. Material M2).

5.3.4 | Weiterführung

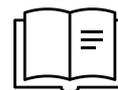
Die Untersuchung von Fremdwortschreibungen kann im Anschluss an die Unterrichtseinheit auch auf Wörter anderer Wortarten (Adjektive, Verben) ausgeweitet werden. Das in ⇒ Kap. 5.6 beschriebene Unterrichtsmodell zeigt zudem, wie in den Jahrgangsstufen 10–12/13 der Prozess der Integration von Anglizismen in das System des Deutschen anhand der DWDS-Korpora genauer untersucht werden kann.

5.3.5 | Literaturhinweise

In Abschnitt A des Amtlichen Regelwerks (AR) 2024 wird das Prinzip der Laut-Buchstaben-Zuordnung inklusive dem Sonderfall Fremdwörter erklärt; die Abschnitte A.1.8 und A.2.8 behandeln spezielle Laut-Buchstaben-Zuordnungen in Fremdwörtern. Grundlegend gilt: Regeln und Wörterverzeichnis sind dem aktuellen Amtlichen Regelwerk (AR) zu entnehmen.

Eisenberg (2018) ist eine einschlägige wissenschaftliche Monographie zu allen Aspekten von Fremdwörtern im Deutschen Wortschatz. Krome (2022) enthält ausführliche Abschnitte zur Geschichte der Schreibbeobachtung und zur aktuellen Beobachtung des Schreibgebrauchs mit dem Orthografischen Kernkorpus durch den Rat für deutsche Rechtschreibung und ihre Bedeutung für die Rechtschreibregeln und das Wörterverzeichnis, mit vielen Beispielen. Nerius (2007) bietet eine umfassende sprachwissenschaftliche Darstellung zur deutschen Rechtschreibung. Interessant sind u. a. die Abschnitte zur Stellung der graphischen Ebene im System der Standardsprache (S. 73–98) sowie zum orthographiegeschichtlichen Abriss (S. 287–350).

Material M1: Tabellenvorlage für die Recherche im Ratskorpus



Diese Tabelle nutzt du bei deiner Recherche im Ratskorpus, um die von dir ermittelten Häufigkeiten zu den Wörtern der Einkaufsliste einzutragen. Am Ende deiner Recherche siehst du im Überblick, wie häufig die einzelnen Schreibvarianten der Wörter im Ratskorpus zu finden waren.

	korrekte Schreibvarianten mit Anzahl im Ratskorpus				nicht mehr korrekte Schreibungen (*) mit Anzahl im Ratskorpus			
1	<i>Portemonnaie</i>		<i>Portmonee</i>					
2	<i>Coupon</i>		<i>Kupon</i>					
3	<i>Aubergine</i>							
4	<i>Baguette</i>							
5	<i>Broccoli</i>		<i>Brokkoli</i>					
6	<i>Canapé</i>		<i>Kanapee</i>					
7	<i>Crème</i>		<i>Creme</i>		<i>*Kreme</i>		<i>*Krem</i>	
8	<i>Joghurt</i>				<i>*Jogurt</i>		<i>*Yoghurt</i>	
9	<i>Ketchup</i>				<i>*Ketschup</i>			
10	<i>Mayonnaise</i>				<i>*Majonäse</i>			
11	<i>Mokka</i>		<i>Mocca</i>					
12	<i>Nougat</i>		<i>Nugat</i>					
13	<i>Sauce</i>		<i>Soße</i>					
14	<i>Spaghetti</i>				<i>*Spagetti</i>			
15	<i>Thunfisch</i>				<i>*Tunfisch</i>			
16	<i>Tsatsiki</i>		<i>Zaziki</i>					

Material M2: Gut zu wissen!

Hier findest du wissenswerte Antworten auf Fragen rund um die deutsche Rechtschreibung.

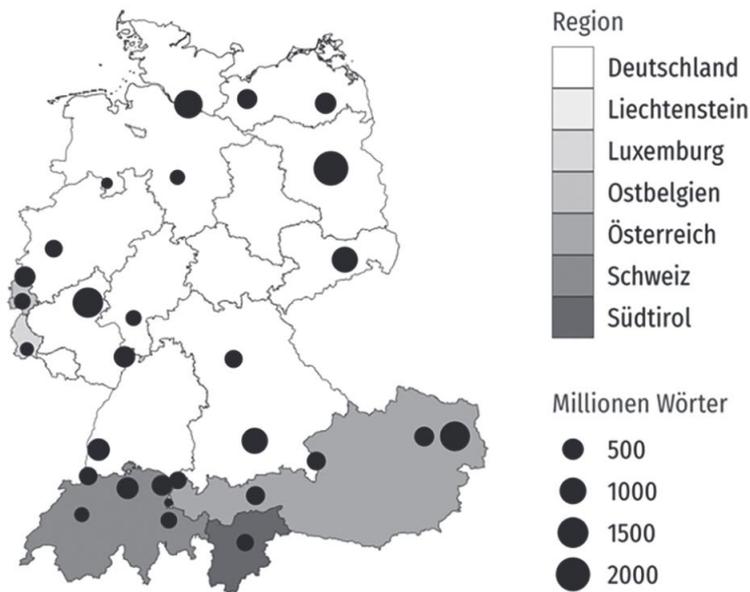
? Seit wann gibt es die Regeln zur deutschen Rechtschreibung?

Mit den Anfängen der modernen schriftlichen Kommunikation in deutscher Sprache (der Papierherstellung im 14. Jahrhundert und der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert) ist die Schreibung des Deutschen noch nicht geregelt. Im 16. Jahrhundert beginnt sich die deutsche Orthographie zu entwickeln. So beobachtet und bemängelt z. B. Martin Luther (1483–1546), dass viele Wörter unnötig unterschiedlich geschrieben werden, und bemüht sich um orthographische Änderungen (es soll z. B. überwiegend der Buchstabe <k> verwendet werden, also *klagen* und nicht **clagen*). Im 18. Jahrhundert grenzen sich verschiedene Richtungen der Rechtschreibung (orientiert an Sprachgebrauch, Aussprache und Herkunft der Wörter) voneinander ab, bilden sich im 19. Jahrhundert fortführend heraus und stehen miteinander in Konkurrenz. Jacob Grimm (1785–1863) vertritt z. B. die historische Richtung und Konrad Alexander Friedrich Duden (1829–1911), Gymnasiallehrer, verortet sich in der Richtung, bei der die Aussprache entscheidend ist, aber auch die Zusammengehörigkeit der Wörter, ihre Herkunft und ihr Gebrauch eine wichtige Rolle spielen. 1876 findet die **Erste Orthografische Konferenz** statt, die das Ziel hat, ein Regelwerk zur deutschen Rechtschreibung zu verabschieden, das **einheitlich**, amtlich (**verbindlich**) ist, also für alle **gilt**. Aufgrund der Unstimmigkeiten scheitert jedoch die Erste Orthografische Konferenz, sodass erst die **Zweite Orthografische Konferenz** 1901 stattfindet muss, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Das Ergebnis dieser zweiten Konferenz ist das **amtliche Regelwerk** für die deutsche Rechtschreibung.

? Wer bestimmt heutzutage über die deutsche Rechtschreibung?

Für die deutsche Rechtschreibung ist der **Rat für deutsche Rechtschreibung**²⁸ die **maßgebende** (entscheidende) Instanz. Der Rechtschreibrat gibt ein amtliches Regelwerk für die deutsche Rechtschreibung mit Regeln und einem Wörterverzeichnis heraus und beobachtet fortlaufend die Entwicklung des Schreibgebrauchs, d. h. ermittelt, ob und wie die Menschen die Schreibungen über die Zeit anwenden. Die Mitglieder des Rates werden von Einrichtungen der sieben Länder und Regionen entsandt, in denen Deutsch den Status einer Amtssprache hat (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol in Italien und Ostbelgien). Für die Beobachtung der Entwicklung des Schreibgebrauchs verwendet der Rat für deutsche Rechtschreibung unter anderem das Orthografische Kernkorpus (OKK) – eine wissenschaftliche Sammlung von Zeitungstexten, die für die Untersuchung des Schreibgebrauchs genutzt werden kann. Die folgende Karte zeigt dir die regionale Verteilung der Texte im OKK und deren Umfang.

²⁸ <https://www.rechtschreibrat.com/>



Quelle: Diewald u. a. 2024

Nachschlagewerke wie z. B. *DUDEN. Die deutsche Rechtschreibung* oder das *DWDS-Wörterbuch* (www.dwds.de/) werden auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln erarbeitet und bieten dir eine zuverlässige Quelle zum Nachschlagen an. ACHTUNG: Vorübergehend (von 1955 bis 1996) hatte der *DUDEN* den Status „maßgeblich in allen Zweifelsfällen“. Heutzutage ist allein das amtliche Regelwerk maßgeblich.

? Was ist eine Rechtschreibreform?

Von einer Rechtschreibreform spricht man, wenn solche Regeln der Rechtschreibung geändert werden, die mehr als nur einzelne Fälle betreffen, wie z. B. die Regeln der ss- und ß-Schreibung. Wenn lediglich die Regeln für die Schreibung einzelner Wörter angepasst werden oder Regeln genauer formuliert werden, spricht man noch nicht von einer Rechtschreibreform. Zwischen 1996 und 2006 wurde die deutsche Rechtschreibung zuletzt reformiert. 2006 wurde das heute gültige amtliche Regelwerk verabschiedet. Dieses wird vom Rechtschreibrat fortlaufend angepasst, zuletzt im Jahr 2024.

? Warum gibt es die Schreibvarianten?

Schreibvarianten gibt es z. B. bei Fremdwörtern, die in ihrem Prozess der Integration in die deutsche Sprache oft sowohl in einer fremdsprachigen als auch in einer integrierten Schreibung wie z. B. *Coupon* / *Kupon* geschrieben werden. Dabei gibt es keine Haupt- und Nebenvarianten, sondern es handelt sich stets um alternative Schreibungen, die ebenfalls als korrekt gelten. Wird z. B. eine Schreibvariante wie z. B. *Yoghurt* / *Jogurt*, *Majonäse* und *Spagetti* im Laufe der Zeit seltener im Schreibgebrauch verwendet, kann es sein, dass der Rat für deutsche Rechtschreibung sie in einer Anpassung des Regelwerks als nicht mehr korrekte (gültige) Schreibung einstuft.

5.4 | Sprachliche Höflichkeit im Alltag und in der digitalen Kommunikation

Ein Bewusstsein für die Bedeutung höflichen Handelns in der Kommunikation, die Kenntnis wichtiger Mittel sprachlicher und nichtsprachlicher Höflichkeit sowie die Befähigung zu deren situationsangemessener und adressatengerechter Verwendung bilden einen wichtigen Aspekt kommunikativer Kompetenz. Wann und wie wir Mittel sprachlicher Höflichkeit – etwa die pronominale Anrede (Siezen vs. Duzen), den Konjunktiv oder sog. Heckenausdrücke (*möglicherweise, eventuell, unter Umständen*) – in der Kommunikation einsetzen, ist hochgradig davon abhängig, mit wem wir zu welchem Zweck auf dem Hintergrund welcher Vorgeschichte in welchem Kontext mündlich oder schriftlich, ‚analog‘ oder digital kommunizieren. Verstöße gegen die Normen sprachlicher Höflichkeit hingegen bleiben lange in Erinnerung und können den weiteren Verlauf der Kommunikation sowie die Beziehung der Beteiligten nachhaltig beeinflussen. Am Beispiel von typischen Kommunikationssituationen erarbeiten die Schüler:innen ein Inventar wichtiger Mittel sprachlicher und nichtsprachlicher Höflichkeit und die Bedeutung höflichen Handelns in der Alltagskommunikation. Anhand einer Analyse von selbst recherchierten Sprachbeispielen aus dem MoCoDa2-Korpus setzen sie sich anschließend mit Emojis als Mittel des höflichen Handelns in der digitalen Kommunikation auseinander und stellen ihre Beobachtungen in der Klasse zur Diskussion. Dadurch entwickeln sie ein Bewusstsein dafür, dass Höflichkeitserwartungen und -konventionen auch in der ‚digitalen Welt‘ gelten und dort neben den an der nicht-digitalen Alltagskommunikation erarbeiteten, sprachlichen Mitteln auch medienspezifische Zeichen genutzt werden, um sich höflich zu verhalten.

Klassenstufe:	7–8
Zeitbedarf:	2–3 Doppelstunden (zzgl. einer weiteren Doppelstunde, sofern das Korpus noch nicht eingeführt ist)
Kompetenzen (BiSta):	<p>Kompetenzbereich: Sprechen und Zuhören <i>Mit anderen sprechen</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre, • gehen auf die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner und die jeweilige Situation ein. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen:</i> <i>Sprachliche Verständigung als Form des Handelns</i> Die Schülerinnen und Schüler</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Normen demokratischer Gesprächs- und Kommunikationskultur und sprachlicher Höflichkeit (auch in digitalen Umgebungen) und nutzen diese versiert für die sprachliche Gestaltung eigener Äußerungen sowie für den Umgang mit den sprachlichen Äußerungen anderer. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Texte und Gespräche</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen ihr Wissen zu sprachlichen Gestaltungsmitteln für die Beschreibung und Untersuchung von (auch literarischen) Texten, Reden, Gesprächen und Formen digitaler Kommunikation. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. OWID, grammis) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
Inhalte:	Sprachliche Höflichkeit, Kooperation in der Kommunikation, Gespräche, digitale Kommunikation
Vorwissen:	zu den Grundbedingungen gelingender Kommunikation, zur Handlungs-, Inhalts- und Beziehungsebene von Kommunikation, zu Merkmalen der Adressatenorientierung beim sprachlichen Handeln
Korpora:	MoCoDa2

5.4.1 | Sachanalyse

In unserem Alltagsverständnis von Höflichkeit können die Vorstellungen darüber, was als höflich bzw. unhöflich empfunden wird, sehr subjektiv geprägt sein. Zugleich gibt es gesellschaftlich etablierte Normen, welches sprachliche Verhalten in bestimmten situativen Kontexten als angemessen gilt (z. B. dass Lehrer:innen in der Schule von ihren Schüler:innen gesiezt werden; dass in Beziehungen die ältere oder höhergestellte von zwei Personen typischerweise diejenige ist, die der anderen das Du anbietet, anstatt umgekehrt). Die linguistische Pragmatik verfügt über Theorien und Modelle, die die Grundlage für empirische Untersuchungen zu solchen Aspekten und Phänomen sprachlicher Höflichkeit bilden können (vgl. Thaler 2012: 17 ff).

Eine einflussreiche Theorie zur Beschreibung von höflichem Handeln geht auf Penelope Brown und Stephen C. Levinson (1978/87) zurück. Ihr Konzept baut auf Erving Goffmans (1971) *face*-Konzept (dt. *Gesicht*) auf, „der Gesicht mit der Vorstellung verknüpft, beschämbar oder demütigbar zu sein oder ‚das Gesicht verlieren‘ zu können [*losing face*]“ (Brown & Levinson 2007: 60). Mit dem ‚Gesicht‘ meinen Brown/Levinson metaphorisch das Selbstbild, das wir in jeder Kommunikation, als wichtiges Prinzip des empathischen partnerorientierten Handelns,

wechselseitig aufrechtzuerhalten und zu schützen bestrebt sind. Eine Missachtung dieses Selbstbilds birgt das Risiko, dass man selbst oder das Gegenüber „das Gesicht verliert“, sich beschämt oder gedemütigt fühlt, was den weiteren Verlauf und den Erfolg der Kommunikation empfindlich beeinträchtigen kann.

Brown/Levinson schreiben dem Selbstbild zwei Grundbedürfnisse zu, die sogenannten *face wants*, die sie als ‚positives‘ und ‚negatives Gesicht‘ bezeichnen, „was nicht wertend gemeint ist, sondern die beiden Facetten des Phänomens betont“ (Nübling et al. 2017: 177):

- das *positive Gesicht (positive face)*: das Bedürfnis, von anderen respektiert und wertgeschätzt zu werden;
- das *negative Gesicht (negative face)*: das Bedürfnis nach Autonomie und der Wunsch nach individueller Handlungs- und Entscheidungsfreiheit.

Als höflich definieren Brown/Levinson sprachliche Handlungen, wenn durch sie mindestens einer der *face*-Wünsche erfüllt wird. Allerdings gibt es sprachliche Handlungen, die das Potenzial haben, das Gesicht zu bedrohen, weil sie in Konflikt mit den *face wants*, den auf das Selbstbild bezogenen Grundbedürfnissen, stehen – die sogenannten *face threatening acts*, die auf verschiedene Weise ausgeprägt sein können:

- als Bedrohung des eigenen positiven Gesichts: z. B. durch Selbstkritik und Entschuldigungen;
- als Bedrohung des eigenen negativen Gesichts: z. B. durch Versprechungen;
- als Bedrohung des positiven Gesichts anderer: z. B. durch Kritik und Beleidigungen;
- als Bedrohung des negativen Gesichts anderer: z. B. durch Bitten, Aufforderungen und Verbote.

Da sich Gesichtsbedrohungen in der Kommunikation häufig nicht vermeiden lassen, werden verschiedene Höflichkeitsstrategien genutzt. Häufig werden *face threatening acts* durch bestimmte sprachliche Mittel – etwa durch Komplimente, die an das positive Gesicht gerichtet sind (positive Höflichkeit), oder durch Vagheits- und Heckenausdrücke (z. B. *Ich glaube, du hast hier einen Fehler gemacht. Kannst du mir morgen eventuell im Garten helfen?*) – abgeschwächt (vgl. Brown & Levinson 2007: 71).

Die Idee der ‚zwei Gesichter‘ von Brown und Levinson lässt sich an der eigenen Alltagserfahrung bewusst machen und im Unterricht an typischen Alltagssituationen und an Sprachbeispielen untersuchen. Sie gilt beim Sprechen mit anderen (in Gesprächen) gleichermaßen wie in schriftlicher Kommunikation, und selbst bei der Kommunikation mit unbekanntem Adressat:innen versuchen wir auf der Grundlage unseres Erfahrungs- und Situationswissens die antizipierten Erwartungen und Bedürfnisse des Gegenübers zu berücksichtigen und zu schützen. *Face work* ist damit ein wichtiger Bestandteil der Partner- bzw. Adressatenorientierung in der Kommunikation.

Dies gilt auch für die schriftliche Kommunikation im Netz. Dass es in sozialen Netzwerken Menschen gibt, die unter dem Schutz echter oder vermeintlicher Anonymität andere beleidigen und beschimpfen, bedeutet nicht, dass in der internetbasierten Kommunikation die Höflichkeitserwartungen und -konventionen der Alltagskommunikation außer Kraft gesetzt sind. Dies lässt

sich an der Individualkommunikation in Chats und Messengerdiensten zeigen, in der die beschriebenen Höflichkeitsstrategien ebenso nachweisbar sind wie in mündlichen Gesprächen oder beim sprachlichen Handeln mit Texten. Neben sprachlichen Mitteln werden dabei auch medienspezifische Zeichen für Praktiken des höflichen Handelns genutzt. Ein aktuelles Beispiel für solche medienspezifischen Praktiken, das die Schüler:innen u. a. aus ihrer privaten Messaging-Kommunikation kennen, ist der Einsatz von Emojis, um dem Gegenüber Wertschätzung zu signalisieren oder um potenziell gesichtsbedrohende Handlungen abzufedern.

Beißwenger und Pappert (2019a, 2022) zeigen in einer Untersuchung zum Gebrauch von Emojis in schriftlichen Peer-Feedback-Postings in einer digitalen Lernumgebung, dass Emojis – ohne dass das im untersuchten Lernkontext explizit angeregt worden wäre – dafür genutzt werden, um Gesichtsbedrohungen nichtsprachlich abzufedern, die sich durch die Aufgabenstellung ergeben, zu den Arbeitsergebnissen ihrer Kommiliton:innen Kritik zu formulieren (= Bedrohung des positiven Gesichts) und Verbesserungshinweise zu geben (= Bedrohung des negativen Gesichts). Gegenstand des Feedbacks waren Analysen der Studierenden zu Rechtschreibfehlern, die ebenfalls in der Lernumgebung vorlagen. Eine von den Autoren beschriebene Höflichkeitsstrategie besteht dabei darin, dass einer potenziell gesichtsbedrohenden Äußerung eine positiv-wertschätzende Äußerung vorangestellt wird, mit der das positive Gesicht des Gegenübers gestärkt werden soll (*face-flattering act*) und die von der Autorin bzw. vom Autor durch ein Emoji zusätzlich verstärkt wird – beispielsweise einen hochgereckten Daumen oder ein „Check“-Symbol wie in den nachfolgenden Beispielen 1–3. Die wertschätzenden Teile des schriftlichen Beitrags werden dadurch visuell hervorgehoben, was Beißwenger und Pappert als *Face-Booster* bezeichnen. Der Beitrag vermittelt damit auf den ersten Blick einen positiven Inhalt; dass auch Kritik oder Ratschläge enthalten sind, die das Risiko von Gesichtsbedrohungen bergen, erschließt sich den Adressat:innen hingegen erst beim Lesen. Damit wird der Charakter der Emojis als Bildzeichen, die Symbole oder ikonische Nachbildungen von Gesichtsausdrücken zeigen, dafür genutzt, schon vor der Lektüre des Beitrags bei den Adressat:innen ein positives Selbstbild zu aktivieren. Beißwenger und Pappert nennen diese Strategie *bird's eye view politeness*, also höfliches Handeln, das bereits aus einer metaphorischen Vogelperspektive auf den Beitrag und noch vor der sprachlichen Dekodierung seine Wirkung entfalten soll (vgl. Beißwenger & Pappert 2019a).

- (1) Der §57 ist richtig. 👍 Ich würde es aber genauer schreiben. Der Paragraph enthält einige Fallbeispiele.
- (2) Gute Ermittlung 👍, nur scheint mir die Handlungsempfehlung nicht ausreichend. Hier sollten aus meiner Sicht Tipps stehen, wie man zum Beispiel Haupt- und Nebensätze voneinander unterscheiden kann [...].
- (3) Richtig gelöst. ✅ Hätte mir aber eine ausführlichere Empfehlung gewünscht.

Eine weitere Strategie besteht darin, gesichtsbedrohende Handlungen durch modalisierende Emojis in ihrer Wirkung abzuschwächen. In Beispiel 4 wird eine rein formale, also mit wenig Aufwand zu erledigende Anregung dadurch abgemildert, dass ihr ein Emoji beigelegt wird, mit dem der oder die Schreibende den emotionalen Zustand, den die Feststellung der beschriebenen Nachlässigkeit in ihr bzw. ihm ausgelöst hat, hyperbolisch überzeichnet. In Beispiel 5 präsentiert sich der bzw. die Schreibende anhand des Emojis als Lehrkraft mit Zeigestock und

kennzeichnet damit auf spielerische Weise, dass er bzw. sie sich bewusst ist, dass sein bzw. ihr Beitrag von den adressierten Peers als belehrend oder besserwisserisch empfunden werden könnte. Hier kann das Emoji als strategische Bedrohung des eigenen positiven Gesichts gewertet werden, um dadurch Gesichtsbedrohungen für die Adressat:innen abzumildern. Ähnliches gilt für Beispiel 6, das einen Äffchenkopf zeigt, der sich die Hände vor die Augen schlägt – eine Körpergeste, die als schamhafte Reaktion, insbesondere bei Kindern, bekannt ist. Die Bedrohung des eigenen Gesichts durch Formulierung einer Wunsches an die Adressat:innen wird durch ein Gesichts-Emoji inszeniert, auch hier geht es darum zu markieren, dass der bzw. die Schreibende durch die sprachliche Handlung das eigene Gesicht bedroht sieht: Wenn die Adressat:innen erkennen, dass ihr bzw. ihm das Kritik-Üben selbst unangenehm ist, soll dadurch die unangenehme Tatsache des Kritik-Empfangens bei ihnen ins Verhältnis gesetzt werden.

- (4) 😱 Im Bereich C solltet ihr noch den Arbeitsauftrag löschen.
- (5) 🧑 Die Handlungsempfehlung könnte stärker herausstellen, wie der Auftraggeber diesen Sachverhalt prüft und so selbst zu einer Lösung gelangt.
- (6) Ich hätte mir noch eine Handlungsempfehlung und eine etwas umfangreichere Erklärung anhand des Regelwerkes gewünscht! 🙊

Alle Beispiele haben gemeinsam, dass die Emojis in ihnen als ein Höflichkeitsmittel eingesetzt werden, das die aus der nicht-digitalen Alltagskommunikation bekannten Höflichkeitsmittel ergänzt. Alle Beispiele enthalten auch sprachliche Höflichkeitsmittel: Anregungen, Wünsche und Vorschläge werden allesamt im Konjunktiv präsentiert, in Beispiel 2 wird die vorgetragene Kritik durch einen Vagheitsausdruck („nur *scheint* mir ...“) relativiert.

Die hier nach den Untersuchungen von Beißwenger und Pappert (2019a) referierten Befunde beziehen sich auf eine spezielle Form der digitalen Kommunikation in einer Lernumgebung. Die von den Autoren beschriebenen Strategien lassen sich aber auch in privaten Chats sowie in Diskussionen in sozialen Netzwerken nachweisen. Die Untersuchung von Praktiken der Emoji-Verwendung an Korpusdaten digitaler Alltagskommunikation (WhatsApp), so wie sie in der nachfolgend beschriebenen Unterrichtseinheit vorgesehen ist, bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, medien-spezifische Formen des höflichen Handelns in einer ihnen lebensweltlich naheliegenden Form der Kommunikation zu untersuchen. Dabei kann, je nach Art, Anlass und den Beteiligten an der Kommunikation, auch das Fehlen von Emojis in seinem Status für das *Face work* betrachtet werden. Nicht nur die Verwendung von Emojis, sondern auch deren Nicht-Verwendung kann in der digitalen Kommunikation als auffällig empfunden werden. So lässt sich aus Interviews, die Busch (2021) mit Schüler:innen geführt hat, entnehmen, dass die interviewten Jugendlichen Emojis die Funktion zuschreiben, Äußerungen höflicher zu gestalten, und dass sie zugleich den Verzicht auf die Verwendung von Emojis als unfreundlich oder unhöflich wahrnehmen, besonders wenn es sich um den ersten schriftlichen Kontakt mit einer Person handelt. Diese Befunde bestätigen in besonderer Weise die oben formulierte Behauptung, dass auch in der digitalen Kommunikation Höflichkeitsnormen gelten und dass sich in Bezug auf spezifische Zeichen der digitalen Kommunikation zusätzliche Höflichkeits-erwartungen und -konventionen ausbilden.

5.4.2 | Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

Die Schüler:innen entwickeln in der Unterrichtseinheit ein weitergehendes Verständnis für die Bedeutung der Inhaltsebene von Kommunikation, indem sie sich mit Funktionen und Formen der sprachlichen und nichtsprachlichen Markierung von Höflichkeit in Kommunikation auseinandersetzen. Durch die Reflexion eigener Kommunikationserfahrung verbessern sie ihre Fähigkeit, ihr eigenes Verhalten in der Kommunikation als partnerbezogenes, kooperatives und empathisches Handeln zu beschreiben. An einer typischen Alltagssituation wird in Partnerarbeit und im gemeinsamen Unterrichtsgespräch ein Grundinventar sprachlicher Mittel für die Gestaltung höflichen Handelns erarbeitet. Die Schüler:innen können diese Mittel benennen, üben ihren Gebrauch an Alltagssituationen aus ihrer eigenen Erfahrungswelt ein und reflektieren die unterschiedlichen Wirkungen. An der Untersuchung schriftlicher Beiträge aus WhatsApp-Verläufen untersuchen sie sprachliche und medienspezifische Mittel der Höflichkeit in der digitalen Kommunikation. Anhand eigener Korpusrecherchen in der MoCoDa2, die in Partnerarbeit durchgeführt werden, ermitteln sie selbst Beispiele für den Gebrauch von Emojis als Mittel des höflichen Handelns. An selbst gewählten Korpusbelegen setzen sie Emojis und sprachliche Höflichkeitsmittel zueinander in Beziehung und stellen ihre Analysen in der Klasse vor. Dies fördert ihr Bewusstsein dafür, dass die für die nicht-digitale Alltagskommunikation erarbeiteten Höflichkeitserwartungen und -normen grundsätzlich auch in Kontexten digitaler Kommunikation gelten.

Sofern das MoCoDa2-Korpus in der Klasse noch nicht eingeführt wurde, sollte für die Einführung in den Umgang mit der Ressource eine (zusätzliche) Doppelstunde veranschlagt werden, in der die Schüler:innen auch ausreichend Gelegenheit erhalten, selbst bzw. in Partnerarbeit einfache Recherchen mit dem Korpus durchzuführen und praktische Fragen im Umgang mit der Rechercheschnittstelle zu klären.

5.4.3 | Unterrichtsverlauf

Zu Beginn der Unterrichtseinheit bekommen die Schüler:innen den Auftrag, sich mit einem journalistischen Text auseinanderzusetzen, der über Untersuchungsergebnisse zu den Wirkungen höflichen Verhaltens berichtet (⇒ Material 1). Ein Link zur Zusammenfassung einer der berichteten Studien ist im Text enthalten, anhand derer sich die Schüler:innen weitergehend informieren können. Für die Arbeit mit dem Text gibt es die folgenden Arbeitsaufträge, die von den Schüler:innen in Partnerarbeit bearbeitet werden:

- (1) Forscherinnen und Forscher haben in einer Studie untersucht, wie sich freundliches und höfliches Verhalten auf Menschen auswirkt. Fasst die Ergebnisse der Untersuchung in eigenen Worten zusammen und überlegt in der Gruppe, ob ihr schon ähnliche Erfahrungen gemacht habt.
- (2) Im Text heißt es: „Umgangsformen sind der soziale Kitt unserer Gesellschaft.“ Diskutiert, ob sich das auch auf das Miteinander in einer Schulklasse und an der Schule übertragen lässt.

Material 1: Journalistischer Text

Quelle: Bayerischer Rundfunk, 04.01.2023, <https://www.br.de/radio/bayern1/hoeflichkeit-102.html>

Warum es uns glücklich macht, höflich zu sein

Den Sitzplatz anbieten, die Tür aufhalten, schwere Taschen tragen helfen, freundlich sein, Komplimente machen: Warum es uns selbst glücklich macht, wenn wir Höflichkeit und Manieren leben.

Von Astrid Hickisch

Umgangsformen sind der soziale Kitt unserer Gesellschaft: Die Regeln der Höflichkeit machen unser Miteinander angenehmer und leichter. Der Begriff „Höflichkeit“ entstand ursprünglich als Begriff für die Regeln, die am Hofe, also für das höfische Leben galten.

Was ist höflich – Generationen sind sich einig

Früher war man höflicher zueinander – das meinen 75 Prozent der Deutschen laut einer Umfrage von YouGov, bei der 1.028 Menschen verschiedener Altersgruppen 2015 befragt wurden. Größtenteils einig waren sich alle aber, was höflich sei: „In allen Altersgruppen sagen mindestens neun von zehn Deutschen zum Beispiel, dass man in der Bahn seinen Platz räumen sollte, wenn eine alte oder schwangere Person einsteigt – insgesamt sind 94 Prozent dieser Meinung.“ Auch, dass es unhöflich ist, während eines Gesprächs immer auf das eigene Handy zu schauen, finden 91 Prozent der Befragten.

Warum Höflichkeit generell so wichtig ist

Wer höflich und freundlich ist, schafft ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens. Das macht jedes Gespräch, jede Begegnung für alle angenehm.

Höflichkeit dient dazu, konfliktfrei durch den Alltag zu kommen. Es ist die Wahrung der richtigen Distanz und der angemessenen Nähe. (Clemens Graf von Hoyos, Deutsche Knigge-Gesellschaft)

Diese Höflichkeit muss aber in „gesundem Maße ausgeprägt und ehrlich allen Mitmenschen gegenüber gemeint sein“, so von Hoyos. „Die Grundlage von Höflichkeit ist die Wertschätzung.“

Wer Höflichkeit zeigt, bekommt mehr

Freundliches Benehmen kann sich tatsächlich auch lohnen: Wer nett ist, bekommt mehr – am Dönerstand oder im Fast-Food-Restaurant. Das bewiesen Wirtschaftsforscher der Uni Graz in einer Studie. Sie schickten mehrere Mitarbeiter in Innsbruck und München in Fast-Food-Restaurants, um Eis zu kaufen. Bei der Bestellung lobten die Mitarbeiter das Produkt oder gaben schon bei der Bestellung ein Trinkgeld. Danach wurde das Eis gewogen. Bei Dönerständen in Graz, Innsbruck und München wurde ähnlich vorgegangen: Bei der Bestellung des Döner-Wraps gab es entweder Lob oder Trinkgeld. Ergebnis nach 100 Eiskäufen und 800 Döner-Bestellungen: Es gab zehn Prozent mehr Eis oder Döner für Kundinnen und Kunden, die Komplimente machten, und 17 Prozent mehr, wenn Trinkgeld gegeben wurde.

„Interessant war, dass der Effekt beim Trinkgeld über mehrere Besuche gleichgeblieben ist, während er bei Komplimenten deutlich anstieg und nach fünf Besuchen sogar stärker war als jener mit Trinkgeld“, berichtet Dr. Stefan Palan von der Karl-Franzens-Universität Graz. Freundliches Benehmen ist also sogar wirkungsvoller als Trinkgeld.²⁹

Warum Großzügigkeit und Höflichkeit uns glücklich machen

Freundlichkeit und Großzügigkeit anderen gegenüber sind nicht nur wichtig für ein gutes Zusammenleben, sondern der Einzelne wird dadurch nachweislich glücklicher und zufriedener. Forscher der Universitäten Lübeck und Zürich sowie der Feinberg School of Medicine in Chicago haben in einer

²⁹ Hier geht es zur Zusammenfassung der Untersuchung:
<https://www.uni-graz.at/de/neuigkeiten/nett-sein-kann-sich-lohnen/>

Studie herausgefunden, dass Großzügigkeit gegenüber Mitmenschen direkt mit dem Glücksempfinden verknüpft ist.

Die Versuchsanordnung war: Einer Gruppe von Probanden wurde erzählt, dass sie jetzt wöchentlich Geld bekommen würden, das sie für andere, also Verwandte und Freunde, ausgeben sollten. Die zweite Gruppe, die Kontrollgruppe, sollte das Geld für sich selbst verwenden. Danach mussten die Versuchspersonen im fMRT-Scanner, der – grob gesagt – die Aktivität der verschiedenen Hirnareale abbildet, eine Aufgabe lösen, die mit Großzügigkeit zu tun hatte. Außerdem wurden alle Studienteilnehmer befragt, wie glücklich sie sich fühlen.

Ergebnis: Die Probanden der ersten Gruppe, die sich vorab zur Großzügigkeit verpflichtet hatten, waren nicht nur bei der Aufgabenlösung großzügiger, sondern nach eigenen Angaben auch glücklicher. Im Hirn-Scan war zu erkennen, dass – sehr vereinfacht gesagt – das Hirn-Areal, das für generöses Verhalten zuständig ist, ein anderes Gebiet in unserem Gehirn aktiviert, das für unsere Glücksgefühle verantwortlich ist. Dazu sagt Prof. Dr. Soyoung Park, Autorin der Studie: „Dieses Glücksgefühl durch eine gute Tat bezeichnet man auch als ‚warm-glow‘, was im Deutschen mit ‚wohligem Gefühl‘ übersetzt werden kann.“

Im Anschluss an die Partnerarbeit stellen die Schüler:innen im Klassengespräch zunächst ihre Ergebnisse vor. Daran anschließend ermuntert die Lehrkraft die Lernenden, über eigene Erfahrungen mit höflichem Verhalten in Alltagssituationen zu berichten, und regt durch gezielte Nachfragen dazu an, die eigenen Empfindungen sowie die vermuteten Empfindungen des Gegenübers zu beschreiben, die in der jeweiligen Situation durch Höflichkeit hervorgerufen werden (z. B. „Warum hat die andere Person dir eine größere Portion Eis als üblich gegeben?“, „Warum hast du dich gut dabei gefühlt, zu beobachten, dass die andere Person sich über dein Verhalten gefreut hat?“). Als Ergebnis der Gesprächsrunde soll festgehalten werden, dass alle Menschen das Grundbedürfnis haben, von anderen Wertschätzung, rücksichtsvolles Verhalten und Zuwendung zu erfahren. Auf diese Weise soll ein Bewusstsein für die Rolle des ‚positiven Gesichts‘ (*positive face*) in der sozialen Interaktion entwickelt werden, ohne dass dazu die Fachtermini ‚Gesicht‘ bzw. ‚face‘ als solche benötigt werden.

Im nächsten Schritt projiziert die Lehrkraft eine typische Alltagssituation mit dem Beamer bzw. auf dem Whiteboard (⇒ Material 2). Die Grafik zeigt zwei Mädchen, die durch die Aufdrucke ihrer Shirts als beste Freundinnen charakterisiert sind („Bestiiii“, „BFF“). Die Schüler:innen werden aufgefordert, zu beschreiben, wie sich die beiden Freundinnen in der dargestellten Situation fühlen. Ziel der Auseinandersetzung mit der Abbildung ist es, im Unterrichtsgespräch herauszuarbeiten, dass die Situation mindestens für das Mädchen rechts im Bild, mit hoher Wahrscheinlichkeit aber auch für die Sprecherin unangenehm ist und Risiken birgt, und dass jede Person Grundbedürfnisse hat, die es in der Kommunikation gewahrt wissen möchte. Damit soll das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass es sich in Kommunikation häufig nicht vermeiden lässt, Dinge zu tun, mit denen man dem Gegenüber nahetritt oder auch sich selbst der Gefahr aussetzt, dass das Gegenüber ein negatives Bild von einem gewinnt. Zugleich dient das Bild dazu, den Grundbedürfnissen, die Menschen im Umgang mit anderen haben, – den *face wants* – auf die Spur zu kommen und, im Sinne des ‚positiven‘ und ‚negativen Gesichts‘ nach Brown und Levinson, unterschiedliche Arten von Grundbedürfnissen zu unterscheiden, ohne dass dafür die linguistische Terminologie (‚positives/negatives Gesicht‘) eingeführt werden muss. Die Gesprächssituation birgt Bedrohungen für das positive Gesicht beider Beteiligten, für das negative Gesicht der Angesprochenen und sogar eine potenzielle Bedrohung

für das positive Gesicht, die für die angesprochene Freundin in der Folge in der Kommunikation mit einer dritten, nicht unmittelbar am Gespräch beteiligten Person (Noah) erwächst.

Material 2: Gespräch zwischen zwei Freundinnen



(Grafik: Laura-Marie Schmidt)

Die dargestellte Gesprächssituation ist kontextfrei wiedergegeben; was vorangegangen ist, ist unbekannt. Entsprechend sind verschiedene Deutungen der Situation möglich. Schülerantworten wie die folgenden sollten vorkommen und ggf. von der Lehrkraft durch gezieltes Nachfragen angeregt werden:

- „Die Angesprochene befindet sich in einem inneren Konflikt: Soll sie ihre Verabredung einhalten oder soll sie ihrer Freundin helfen? Wenn sie ihre Verabredung absagt, betrübt sie das, wenn sie hingegen ihrer Freundin nicht hilft, könnte die Freundin schlecht von ihr denken.“
- „Die Sprecherin weiß, dass sie von ihrer Freundin verlangt, Zeit für sie zu opfern, die sie anderweitig verbringen könnte. Sie hofft, dass die Freundin deshalb nicht schlecht von ihr denkt.“
- „Möglicherweise weiß die Sprecherin sogar, dass ihre Freundin eine Verabredung hat, auf die sie sich schon lange freut. Ihr ist bewusst, dass sie die Freundin mit ihrer Frage vor eine schwierige Entscheidung stellt. Die Freundin könnte es ihr übelnehmen, dass sie sie auf diese Weise unter Druck setzt.“
- „Die Angesprochene freut sich schon lange auf ihre Verabredung. Sie fürchtet, dass ihr Schwarm Noah schlecht von ihr denken könnte, wenn sie ihn bittet, die Verabredung zu verschieben, um der Freundin zu helfen.“
- „Die Angesprochene ist sich bewusst, dass sie, egal wie sie sich entscheidet, eine Person vor den Kopf stoßen wird (die Freundin oder Noah).“

Nach der Verständigung über die Wirkung der von der Sprecherin an die Freundin gerichteten Frage lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form der Äußerung. Sie bittet

die Schüler:innen, Vorschläge zu machen, welche alternativen Formulierungen denkbar wären, um die Freundin dazu zu bewegen, der Sprecherin beim Umzug zu helfen. Die von den Lernenden vorgeschlagenen Möglichkeiten werden am Whiteboard festgehalten. Beispiele wären:

- a) „Hilf mir am Samstag beim Umzug!“
- b) „Du hilfst mir ja sicher am Samstag beim Umzug.“
- c) „Ich bin verzweifelt und brauche dringend jemanden, der mir am Samstag beim Umzug hilft.“
- d) „Wer hilft mir nur beim Schleppen meiner Umzugskartons und Möbel?“
- e) „Irgendwie muss ich meinen Umzug am Samstag gestemmt bekommen ...!“
- f) (...)

Anschließend werden die verschiedenen Varianten im Vergleich zueinander betrachtet und im Hinblick auf mögliche (unterschiedliche) Wirkungen auf die beiden Freundinnen hin untersucht. Dabei soll die Frage, wie sich die Freundinnen vermutlich fühlen, weiter mitgeführt werden. Dabei kann über Varianten wie c, d und e festgehalten werden, dass mit diesen der Freundin die Freiheit gelassen wird, selbst ein Angebot zu machen (oder auch nicht); da sie die beste Freundin ist, dürfte das von ihr vermutlich wahrgenommene Dilemma, entweder der Freundin nicht zu helfen (obwohl das von einer besten Freundin zu erwarten ist) oder Noah abzusagen, nicht minder gravierend sein als in der Formulierung in der Abbildung. Zu a und b sollte herausgearbeitet werden, dass diese direkteren Varianten, die die Form einer Aufforderung (a) bzw. Feststellung (b) haben, für die Freundin die Entscheidung für ihre Verabredung deutlich schwieriger wird als in der ursprünglichen Formulierung. Entsprechend könnte sich die Freundin durch die Varianten a und b vor den Kopf gestoßen bzw. verletzt fühlen, weil die Sprecherin ignoriert, dass sie am Samstag schon etwas anderes vorhaben könnte. Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass es für die Beziehungsebene nicht egal ist, wie man ein Anliegen formuliert.

Die Lehrkraft führt anschließend auf die Ausgangsformulierung zurück und bittet die Schüler:innen, darin nach sprachlichen Merkmalen zu suchen, die dafür sprechen, dass sich die Sprecherin durchaus bewusst ist, dass sie der Freundin mit ihrer Frage nahetritt. Bedeutsam sind hier:

- die Entscheidung, den Wunsch, dass die Freundin ihr helfen möge, in die Form einer (Entscheidungs-)Frage anstatt einer Aufforderung (wie in Variante a) oder einer Feststellung (wie in Variante b) zu verpacken, die grundsätzlich mit JA oder NEIN beantwortet werden kann und damit die Entscheidungsfreiheit der Freundin markiert (auch wenn die Sprecherin natürlich eine bestimmte Antwort präferiert).
- die Wahl des Konjunktivs II, der als Mittel des indirekten Sprechens eingesetzt wird, um den Sachverhalt (= dass die Freundin am Samstag beim Umzug hilft) als Möglichkeit zu markieren, über deren Zutreffen noch keine Vorfestlegung getroffen wird. In Kombination mit der Fragesatzform ist der Konjunktiv II hier ein Mittel des höflichen Handelns.
- die Wahl des Modalverbs KÖNNEN, mit dem der Sachverhalt ‚beim Umzug helfen‘ zusätzlich als Option und nicht als bereits angenommene Tatsache markiert wird.

- das Adverbial „unter Umständen“, mit dem die Sprecherin der Freundin signalisiert, dass ihr bewusst ist, dass diese am Samstag schon andere Pläne haben könnte.

Diese Mittel werden auf dem Whiteboard festgehalten. Anschließend bittet die Lehrkraft die Schüler:innen, sich weitere Gesprächssituationen aus dem Alltag zu überlegen, in denen das Risiko besteht, das Gegenüber mit der eigenen Äußerung zu brüskieren oder selbst in einem schlechten Licht dazustehen. Dabei sollen nicht nur Frage- bzw. Aufforderungssituationen, sondern auch weitere Beispiele genannt werden. Beispiele können u. a. sein:

- die große Schwester bitten, bei den Hausaufgaben zu helfen;
- dem besten Freund mitteilen, dass man sich über sein Verhalten am Vortag geärgert hat;
- die Eltern fragen, ob man am Samstagabend länger ausgehen darf als sonst;
- der besten Freundin mitteilen, dass man ihr das geliehene Geld erst in der nächsten Woche wiedergeben kann;
- der Partnerin bzw. dem Partner mitteilen, dass man die vereinbarte Verabredung am Wochenende verschieben muss, weil die beste Freundin Hilfe beim Umzug benötigt;
- den Eltern versprechen, künftig mehr im Haushalt zu helfen.

Die Schüler:innen machen Vorschläge, wie sie ihre Äußerungen so formulieren würden, dass sich einerseits das Gegenüber mit seinen Wünschen sowie mit seinen Einstellungen zum Anliegen respektiert und ernst genommen fühlt, und dass andererseits die Chancen bestehen, das die Sprecherin bzw. der Sprecher das dem Anliegen verfolgte Ziel erreichen kann. Dabei sollen erneut im Unterrichtsgespräch Formulierungsvarianten gegeneinander abgewogen und soll der Blick auch auf den situationsangemessenen Einsatz sprachlicher Höflichkeitsmittel gelenkt werden. Die Liste der Höflichkeitsmittel auf dem Whiteboard bzw. an der Tafel wird dabei entsprechend weitergeführt und ergänzt.

Um ein Zwischenfazit aus Betrachtung der Bedingungen und Formen des höflichen kommunikativen Handelns in alltäglichen Gesprächssituationen zu ziehen, fordert die Lehrkraft die Lernenden im nächsten Schritt dazu auf, sich genauer mit dem Zitat von Clemens Graf von Hoyos aus dem eingangs besprochenen Textbeispiel auseinanderzusetzen:

Höflichkeit dient dazu, konfliktfrei durch den Alltag zu kommen. Es ist die Wahrung der richtigen Distanz und der angemessenen Nähe.

Clemens Graf von Hoyos ist Vorsitzender der Deutschen Knigge-Gesellschaft. Dieser Verein hat es sich zur Aufgabe gemacht hat, eine „sichere Kenntnis der aktuellen Umgangsformen, aber auch moralische Selbstverantwortung, sittlich einwandfreies Verhalten“ sowie Empfehlungen für einen „situativ angemessene[n] tolerante[n] und lockere[n] Umgang“ in die Gesellschaft zu vermitteln, wie auf der Homepage³⁰ nachzulesen ist. Optional kann eine eigene Recherche der Schüler:innen zum Freiherrn Knigge und zur Knigge-Gesellschaft die Unterrichtseinheit an dieser Stelle ergänzen.

Die Lernenden bekommen die Aufgabe festzuhalten, wie die Art und Weise, wie wir Äußerungen in Alltagsgesprächen sprachlich gestalten, dazu beitragen kann, Konflikte zu vermeiden.

³⁰ <https://deutsche-knigge-gesellschaft.de>

Ausgehend von ihren Feststellungen soll im Unterrichtsgespräch auch diskutiert werden, was im Zitat mit Nähe und Distanz gemeint ist und wie man mit sprachlichen Mitteln das Risiko minimieren kann, jemandem ‚zu nahe zu treten‘.

Als Einleitung zur Beschäftigung mit Höflichkeit in der digitalen Kommunikation projiziert anschließend die Lehrkraft zwei Ausschnitte aus privaten WhatsApp-Chats, die dem MoCoDa2-Korpus entnommen und geringfügig angepasst wiedergegeben sind (⇒ Material 3). Die Schüler:innen erhalten den Auftrag zu untersuchen, ob sich auch in diesen Beispielen aus privaten Chats Merkmale für Höflichkeit in der Kommunikation finden lassen. Die Aufgabe kann direkt im Klassengespräch oder aber in Partnerarbeit bearbeitet werden. Alternativ oder ergänzend zu den abgebildeten Chat-Beispielen kann die Lehrkraft auch selbst (weitere) Beispiele im MoCoDa2-Korpus recherchieren und als Material an die Lernenden ausgeben.

Material 3: Ausschnitte aus privaten WhatsApp-Chats (Quelle: MoCoDa2)

Beispiel 1:

Ina organisiert bei sich zuhause eine Party. Ihre Freundin Jenny hat versprochen, früher vorbeizukommen und ihr bei der Vorbereitung zu helfen. Ina fällt ein, dass sie noch Sachen für die Party benötigt, und bittet Jenny, diese auf dem Weg zu ihr zu besorgen.

Ina

Wenn die Tiefkühlbrezeln oder Aufbackbrezeln oder Laugenaufback irwas haben, könntest du da vielleicht auch was noch mitbringen? 🍪

Ina

Sry aber nur wenn es nicht zu viel wird 😊

Jenny

Ja ich Guck Mal was ich da alles finde 😄

Beispiel 2:

Sechs Freundinnen, die sich aus der Schulzeit kennen, nun aber in verschiedenen Städten in Nordrhein-Westfalen wohnen, haben vereinbart, in Kontakt zu bleiben. Lara erinnert daran, dass sie vor einiger Zeit vereinbart hatten, den Film „Shades of Grey 3“ gemeinsam im Kino anzusehen.

Lara

Hey ihr Lieben 😊

Ich wollte nochmal nachfragen ob der Plan in Shades of Grey 3 zu gehen noch steht ?

Die OV Vorstellung in Wuppertal wäre am 08.02. um 19 Uhr.

Annika

Hi, an sich wäre ich gerne dabei. Kann aber leider nicht weil ich da voll im Praktikum bin. 😞

Svenja

Und wenn wir alle zu dir kommen 😊 ^^

Svenja

War ne spontane Idee 😄💡

In den Beispielen finden sich zum einen Mittel sprachlicher Höflichkeit, die bereits an der Untersuchung von Alltagsgesprächen identifiziert wurden. Zum anderen verwenden die Beteilig-

ten Emojis, die dazu dienen, bildlich bzw. symbolisch deutlich zu machen, dass die Schreiberin ihrem Gegenüber mit ihrer Äußerung nicht zu nahe treten möchte.

Ina verwendet in Beispiel 1 für ihre Bitte, dass Jenny noch ein paar Dinge vom Einkaufen mitbringen möge, die Form der Entscheidungsfrage und formuliert diese im Konjunktiv II. Das Adverb *vielleicht* ist ein Heckenausdruck und schwächt die Bitte zusätzlich ab. Ihrer Bitte schiebt sie einen weiteren Beitrag nach, in dem sie noch einmal explizit thematisiert, dass ihr bewusst ist, dass sie mit ihrer Bitte Jennys Wunsch nach Handlungsfreiheit einschränkt („aber nur wenn es nicht zu viel wird“), und den sie zusätzlich mit *sry* („sorry“) einleitet, um sich dafür zu entschuldigen. Ihre Bitte ergänzt sie um das Bild eines Äffchens, das die Hände vor die Augen schlägt: Sie schützt ganz bildlich ihr eigenes Gesicht und signalisiert Jenny damit, dass es ihr unangenehm ist, die Freundin, die sie ohnehin schon unterstützt, um weitere Einkäufe zu bitten. Ihrem zweiten Beitrag („sry aber nur wenn es nicht zu viel wird“) fügt sie ein freundlich lächelndes Gesicht bei, mit dem sie Jenny zu erkennen gibt, dass sie sie wertschätzt und deshalb ihre Bedürfnisse (zum Beispiel, sie nicht zu überlasten oder nicht zu etwas drängen zu wollen, was sie selbst nicht möchte) zu respektieren versucht.

In Beispiel 2 schlägt Lara ihren Freundinnen einen gemeinsamen Kinobesuch vor, für den sie bereits einen konkreten Termin herausgesucht hat. Um deutlich zu machen, dass es sich lediglich um einen Vorschlag handelt und sie nicht über ihre Freundinnen bestimmen möchte, wählt sie für die Mitteilung des Termins den Konjunktiv II („Die Vorstellung *wäre* am 08.02. um 19 Uhr“). Dem Terminvorschlag stellt sie einen Hinweis auf eine früher erfolgte Absprache voran, gemeinsam den Film „Shades of Grey 3“ zu schauen; dafür wählt sie ebenfalls die Form einer Aussage im Konjunktiv II („Ich *wollte* nachfragen ...“), was eine höfliche Form des indirekten Fragens darstellt: Anstatt die Frage zu stellen, formuliert sie die Option, eine Frage stellen zu *wollen*, die durch den Konjunktiv als hypothetisch markiert wird. Bezeichnenderweise schließt sie diesen Satz mit einem Fragezeichen und nicht mit einem Punkt ab, wie es für Aussagesätze eigentlich erwartbar wäre.

Annika macht durch die Versicherung, sie wäre „an sich“ gerne dabei, sowie das Adverb *leider* deutlich, dass sie ihre Absage bedauert, jedoch grundsätzlich und nach wie vor zu der Vereinbarung der Freundinnen steht, sich einmal wieder zu treffen (womit sie Laras positives Gesicht schützt; schreibe sie einfach nur „kann nicht“, könnte Lara das hingegen durchaus als Brückierung auffassen). Zudem benennt sie einen plausiblen Grund, weshalb sie nicht an dem vorgeschlagenen Kinobesuch teilnehmen kann („weil ich da voll im Praktikum bin“). Ihren Beitrag dekoriert sie mit einem traurigen Gesicht und setzt damit ihr Bedauern, das sie sprachlich auch schon mit dem Adverb *leider* signalisiert hat, zusätzlich ins Bild: Sie visualisiert ihre emotionale Einstellung zum Gesagten.

Svenja reagiert auf Annikas Absage, indem sie vorschlägt, dass stattdessen die Freundinnen Annika besuchen könnten. Nachdem Annika zuvor mitgeteilt hat, dass sie aufgrund ihres Praktikums keine Zeit habe, könnte dieser Vorschlag, sofern er ernstgemeint ist, von Annika als unhöflich empfunden werden: Wenn sie keine Zeit für ein Treffen hat, ist anzunehmen, dass für sie auch ein Besuch der Freundinnen bei ihr zuhause nicht infrage kommt. Svenja fügt ihrer Äußerung ein süffisant lächelndes Gesichts-Emoji sowie mit der Zeichenfolge ^^ zusätzlich ein Emoticon bei, die nahelegen, dass ihr Vorschlag ironisch gemeint ist. Der eigentlich gesichtsbedrohende Akt wird dadurch als Akt der Wertschätzung für Annika lesbar: Da die Freundinnen

Annika unbedingt sehen möchten, kommen sie, wenn Annika am Treffen nicht teilnehmen kann, eben zu ihr. Diese Lesart wird in diesem Fall ausschließlich durch das Emoji und das Emoticon ermöglicht.

An der Untersuchung der beiden Beispiele wird deutlich, dass Emojis das höfliche Verhalten der Beteiligten unterstützen. Dabei fungieren sie nicht alleine als Höflichkeitsmittel, sondern in Kombination mit den gewählten sprachlichen Mitteln. Die Lehrkraft kann die Lernenden dazu anregen, weitere Beispiele aus ihrer eigenen Kommunikationserfahrung zu berichten, in denen Emojis für Zwecke der Höflichkeit eingesetzt werden.

An die exemplarische Exploration von Emojis als Höflichkeitsmittel schließt sich die Vorstellung des MoCoDa2-Korpus an, anhand dessen Höflichkeit in privaten WhatsApp-Chats genauer untersucht werden soll. Dazu kann aus den Beobachtungen, die an den vorgelegten Beispielen und ggf. mit Bezug auf eigene Kommunikationserfahrung der Schüler:innen gemacht wurden, ein Forschungsinteresse abgeleitet und die Arbeit mit dem Korpus motiviert werden. Damit wird im Kleinen, und ganz im Sinne des forschenden Lernens, der Ablauf eines Forschungsprozesses nachvollzogen, bei dem aus der okkasionellen Betrachtung von kommunikativen Phänomenen eine Intuition und eine Fragestellung abgeleitet wird, um diese anschließend an Daten genauer zu untersuchen:

„Sind das nur Einzelfälle? Oder werden Emojis in der digitalen Kommunikation häufig als Höflichkeitsmittel eingesetzt? Das ist eine spannende Frage, die auch Sprachforscher:innen beschäftigt, die zur Sprache in der digitalen Kommunikation forschen und die eine Datensammlung – ein sogenanntes Sprachkorpus – aufgebaut haben, mit dem sich die Sprache der WhatsApp-Kommunikation wissenschaftlich untersuchen lässt. Dieses Korpus steht im Internet zur Verfügung. Da wir nun schon eine spannende Vermutung entwickelt haben – nämlich, dass Emojis wichtige Funktionen für das höfliche Verhalten in digitaler Kommunikation übernehmen –, schlage ich vor, dass wir dieses Korpus nutzen, um dieser Vermutung an echten Kommunikationsverläufen aus WhatsApp-Chats nachzugehen und das tun, was auch Sprachforscher:innen tun: Kommunikationsbeispiele daraufhin untersuchen, ob unsere Vermutung zutrifft.“

Für die Einführung in den Umgang mit dem MoCoDa2-Korpus können die auf der Korpus-Homepage zur Verfügung stehenden Video-Tutorials eingesetzt werden, die erläutern, was die MoCoDa2 ist, und anschaulich und an Beispielen vorführen, wie man Suchanfragen formuliert, die Korpusrecherche auf bestimmte Arten von Chats einschränken, Kollektionen mit gefundenen Korpusbelegen anlegen und diese mit anderen teilen kann (⇨ Kap. 4.7). Um sicherzustellen, dass alle Lernenden die relevanten Schritte bei der Korpusrecherche und beim Erstellen und Verwalten einer eigenen Kollektion nachvollziehen können, ist zu empfehlen, dass die Lehrkraft die einzelnen Schritte vorführt und die Schüler:innen diese parallel dazu selbst ausführen. Nach jedem Schritt können Fragen gestellt oder eventuell auftretende Rückfragen geklärt werden.

Sind die Lernenden mit den Grundlagen der Recherche vertraut, demonstriert die Lehrkraft, wie man im Korpus gezielt nach dem Vorkommen bestimmter Emojis suchen kann. Dazu wählt man beim Punkt „Nachrichten durchsuchen“ die Option „Token enthält“ aus (Abb. 48). In das Suchfeld kann anschließend das gewünschte Emoji eingetragen werden, indem man die folgenden Funktionen des eigenen Rechners nutzt:

- Auf Windows-PCs kann man durch gleichzeitiges Drücken der Windows- und der Punkt-Taste eine Emoji-Tastatur öffnen und das gewünschte Emoji auswählen.

- Auf Mac-Computern lässt sich die Emoji-Tastatur durch die Tastenkombination Cmd-Ctrl-Leertaste aufrufen. Auch hier kann dann das gewünschte Emoji ausgewählt werden.

Nach Einfügen des Emojis klickt man auf „Suche absenden“.



Abb. 48: Suche nach Treffern für das Emoji 🚂 in der MoCoDa2.

Als Ergebnis der Suche wird eine Trefferliste ausgegeben, die sämtliche Chat-Beiträge, die das gesuchte Emoji – zum Beispiel 🚂 – enthält. Angezeigt werden dabei zunächst keine ganzen Chats, sondern nur einzelne Beiträge, in denen das gesuchte Emoji enthalten ist (Abb. 49). Jedem Treffer sind, soweit im Korpus vorhanden, Informationen zu den Beteiligten und zum Thema bzw. Anlass des Chats nebengestellt, dem er entnommen ist.

Durch Klick auf diesen Link lässt sich der Chat aufrufen, in dem der Beitrag enthalten ist.

Durch Klick auf diese Links lässt sich der im Chat unmittelbar vorangehende bzw. nachfolgende Chat-Beitrag einblenden.

Chat-Code: I4Chx

Titel: Zugverspätung 🚂

Messenger: whatsapp

ChatteilnehmerInnen: 2

Anzahl Nachrichten: 6

Ergänzende Informationen/Kontext: Lisett und Anja sind seit kurzem Arbeitskolleginnen. Anja informiert Lisett über ihre Ankunftszeit, damit sie Bescheid weiß, dass das Büro schon geöffnet ist. Da Lisett mit Zugverspätungen zu kämpfen hat, werden diese kurz zum Gesprächsthema.

Kontext: Weitere vorherige Nachricht laden

07.05.2018

Anja 🚂 das kenne ich. Aber noch fährt meine Bahn 🚂 #4 09:57

Kontext: Weitere nachfolgende Nachricht laden

Treffer = ein Chat-Beitrag aus dem Korpus, in dem das gesuchte Emoji mindestens einmal enthalten ist

Metadaten: Informationen zu den Chat-Beteiligten, zu Thema und Anlass der Kommunikation

Abb. 49: Darstellung eines Treffers in der Ergebnisliste zur Suche nach dem Emoji 🚂.

Da für die Untersuchung von Emojis neben dem Beitrag, in dem dieses vorkommt, auch die Betrachtung der vorangehenden oder nachfolgenden Chat-Beiträge anderer, oder auch des gesamten Chats, sinnvoll ist, bietet die Trefferliste die Möglichkeit, sich zu jedem Treffer

weitere, vorangehende und nachfolgende, Chat-Beiträge anzeigen zu lassen oder auch den gesamten Chat einzusehen (Abb. 49). Abbildung 50 zeigt die Ansicht eines kompletten Chats.

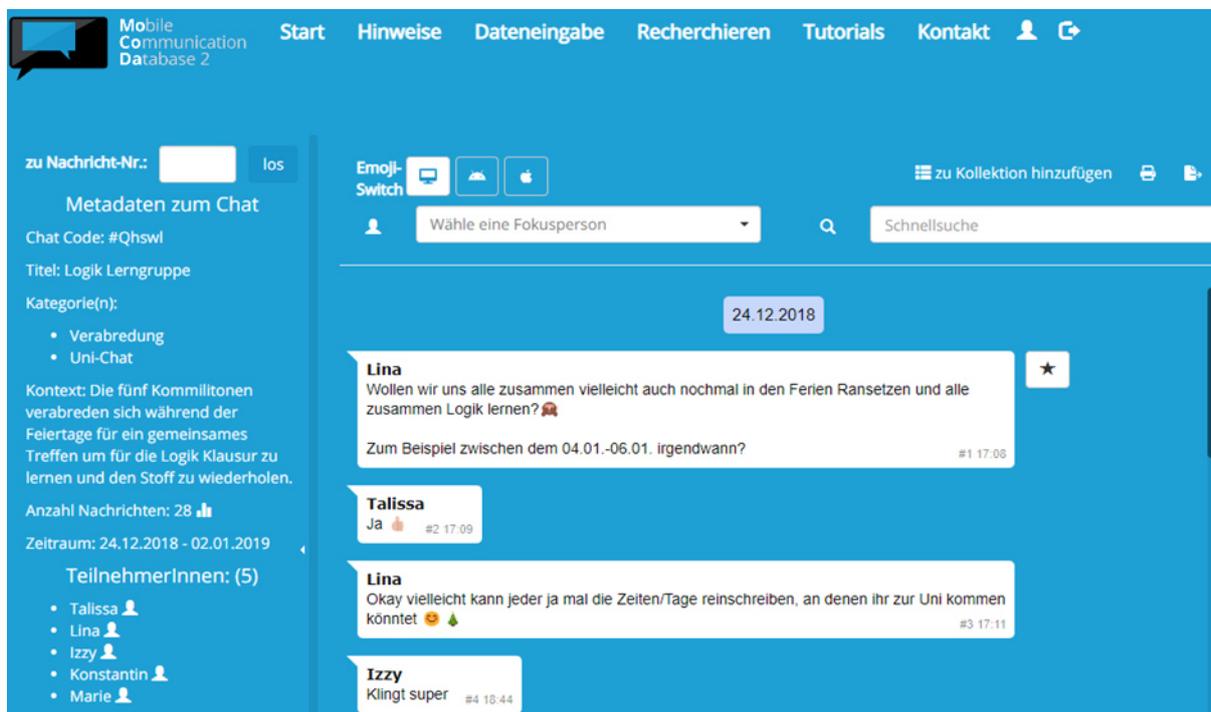


Abb. 50: Ansicht eines kompletten Chats in der MoCoDa2.

Für die Korpusuntersuchung arbeiten die Schüler:innen erneut in Partnerarbeit. Dafür werden verschiedene Arbeitsaufträge ausgegeben, mit denen das Auftreten und die Funktion von Emojis im Rahmen von Höflichkeitsstrategien untersucht werden, sodass die Teams unterschiedliche Phänomene untersuchen. Beispiele für Arbeitsaufträge können sein:

1	<p>„Sucht im Korpus nach Beispielen für die Verwendung von Emojis zusammen mit dem Wort bitte. Erstellt eine Belegliste mit mindestens zehn guten Beispielen, an denen sich zeigen lässt, dass die Emojis dafür eingesetzt werden, dem Gegenüber anzuzeigen, dass man ihm bzw. ihr mit einer Bitte oder Aufforderung nicht zu nahe treten möchte.“</p> <p><u>Hinweis für die Lehrkraft:</u> Für die Bearbeitung dieser Aufgabe wird nach Treffern für die Wortform <i>bitte</i> gesucht. Das Suchergebnis wird nach Treffern mit Emojis durchgesehen, die anschließend auf einen möglichen Beitrag des Emojis zur Abfederung einer den Ausdruck <i>bitte</i> enthaltenden Bitte oder Aufforderung untersucht werden.</p>
2	<p>„Sucht im Korpus nach Beispielen für die Verwendung von Emojis zusammen mit dem Wort danke. Erstellt eine Belegliste mit mindestens zehn guten Beispielen, an denen sich zeigen lässt, dass die Emojis dafür eingesetzt werden, dem Gegenüber anzuzeigen, dass man ihn bzw. sie für eine bestimmte Handlung oder für eine vorausgegangene Äußerung schätzt und mag.“</p> <p><u>Hinweis für die Lehrkraft:</u> Für die Bearbeitung dieser Aufgabe wird nach Treffern für die Wortform <i>danke</i> gesucht. Das Suchergebnis wird nach Treffern mit Emojis durchgesehen, die anschließend auf einen möglichen Beitrag des Emojis zur Verstärkung des im Chat-Beitrag ausgedrückten Danks werden.</p>

3	<p>„Sucht im Korpus nach Verwendungen des Emojis 🙄, mit denen die Schreiberin oder der Schreiber anzeigt, dass sie bzw. er dem Gegenüber nicht zu nahe treten möchte. Orientiert euch dafür an dem Beispiel, das wir im Unterricht besprochen haben. Erstellt eine Belegliste mit mindestens zehn guten Beispielen.“</p> <p><u>Hinweis für die Lehrkraft:</u> Für die Bearbeitung dieser Aufgabe wird nach dem Emoji 🙄 gesucht. Das Suchergebnis wird nach solchen Treffern durchgesehen, bei denen mit der Verwendung des Emojis eine Bedrohung des eigenen Gesichts signalisiert wird, um dadurch eine Gesichtsbedrohung für das Gegenüber abzumildern.</p>
4	<p>„Sucht im Korpus nach Verwendungen des Emojis 🙃, mit denen dem Gegenüber signalisiert wird, dass man ihm nicht zu nahe treten möchte oder dass man eine vorangegangene Äußerung des Gegenübers nicht übel nimmt. Erstellt eine Belegliste mit mindestens zehn guten Beispielen.“</p> <p><u>Hinweis für die Lehrkraft:</u> Für die Bearbeitung dieser Aufgabe wird nach dem Emoji 🙃 gesucht. Das Suchergebnis wird nach solchen Treffern durchgesehen, bei denen mit der Verwendung des Emojis signalisiert wird, dass die Schreiberin oder Schreiber dem Gegenüber nicht zu nahe treten möchte oder dass das man eine er bzw. sie eine vorangegangene Äußerung des Gegenübers nicht als gesichtsbedrohend aufgefasst hat.</p>

Die vier Arbeitsaufträge haben den Charakter von Anregungen. Die Lehrkraft kann weitere oder eigene Arbeitsaufträge ähnlicher Art formulieren und dabei auch besondere Interessen der Lernenden berücksichtigen, die sich in den vorangegangenen Phasen der Unterrichtseinheit gezeigt haben. Sofern nach bestimmten Emojis oder Emoji-Wort-Kombinationen gesucht werden soll, ist es ratsam, vorab zu testen, ob das MoCoDa2-Korpus dafür eine angemessene Auswahl an Belegen liefert. Für die vier o. a. Arbeitsaufträge ist das der Fall.

Im Anschluss an die Korpusuntersuchung bilden jeweils zwei Teams eine „Forschergruppe“ und stellen sich wechselseitig ihre Arbeitsaufträge sowie die Belege aus den von ihnen erstellten Kollektionen vor. Dabei sollen sie Rückmeldungen des jeweils anderen Teams dazu aufnehmen, ob die von ihnen ausgewählten Datenbeispiele als Belege im Sinne der Aufgabenstellung nachvollziehbar sind. Die Teams erhalten ausreichend Zeit, um ihre Kollektionen im Anschluss an das Gruppengespräch noch einmal zu überarbeiten. Abschließend zur Korpusuntersuchung präsentiert jedes Team im Klassenplenum typische bzw. besonders interessante Beispiele aus der eigenen Kollektion. Die Links zu den Kollektionen aller Teams werden in der Lernplattform mit allen geteilt oder von der Lehrkraft per Rundmail der gesamten Klasse zugänglich gemacht. Die in den Kollektionen gesammelten Belege können für Unterrichtseinheiten zu den sprachlichen Besonderheiten digitaler Kommunikation weiterverwendet werden oder auch eine Grundlage für Facharbeiten zum Thema „Höflichkeit in der digitalen Kommunikation“ bilden.

Abschließend zur Unterrichtseinheit wird die am Whiteboard geführte Liste von Höflichkeitsmitteln noch einmal gemeinsam überarbeitet und ergänzt. Dabei sollen nicht nur Emojis, sondern auch weitere Beispiele sprachlicher Mittel (z. B. Hecken- und Vagheitsausdrücke), die den Schüler:innen bei ihren Korpusuntersuchungen aufgefallen sind, ergänzt werden. Die Liste wird für die Klasse (in der Lernplattform) gesichert. Zur Vertiefung kann den Lernenden die Aufgabe erstellt werden, unter Nutzung der Liste als Wort- bzw. Formulierungsspeicher für Handlungsmuster in typischen Alltagssituationen, die die Lehrkraft vorgibt oder die die Schüler:innen

selbst einbringen, Äußerungen zu formulieren, in denen sprachliche Mittel des höflichen Handelns eingesetzt werden. Die Dialoge können anschließend von den Tandems vor der Klasse szenisch präsentiert oder, für höfliche Äußerungen in digitaler Kommunikation, im Klassenchat vorgeführt, die verwendeten Formulierungen können im Plenum hinsichtlich ihrer Angemessenheit diskutiert werden. Zu den in den Dialogen eingesetzten Höflichkeitsmitteln können Beispieläußerungen, die die Klasse für gelungen befindet, schriftlich als Ergänzung der Liste festgehalten werden. Die Liste kann als Formulierungsspeicher in weiteren Unterrichtseinheiten weiterverwendet werden, in denen die situative Angemessenheit sprachlicher Formulierungen Thema ist. Die Palette der Einsatzmöglichkeiten kann dabei von der Formulierung von Bewerbungsschreiben (Kompetenzbereich Schreiben) bis zur Untersuchung und Einübung in Konfliktgesprächen (Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören) reichen.

5.4.4 | Weiterführung

Die Beachtung von Höflichkeitsnormen und Höflichkeitserwartungen bildet einen bedeutsamen Baustein der Kompetenz, sich in Kommunikationssituationen – sprachlich und nicht-sprachlich – angemessen und damit so zu verhalten, dass das eigene Verhalten vom Gegenüber nicht als auffällig empfunden wird. Entsprechend vielfältig sind die Möglichkeiten der unterrichtlichen Weiterführung. Die Ergebnisse der Unterrichtseinheit können einen Bezugspunkt beispielsweise für die Untersuchung von Konflikten, für das Training des Umgangs mit Kommunikationsstörungen oder des Verhaltens in meinungsbetonten Diskussionen bilden. Auch für die Untersuchung von Figurenkommunikation in literarischen Texten (in Dramen und erzählenden Texten) kann der Rückgriff auf Wissen zur Bedeutung von Höflichkeit in der Kommunikation und zu den Möglichkeiten ihres sprachlichen Ausdrucks eine wichtige Ressource bilden.

Auf die durch die Korpusaufgabe erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit dem MoCoDa2-Korpus kann für Unterrichtseinheiten zur Untersuchung sprachlicher und kommunikativer Besonderheiten in der digitalen Kommunikation zurückgegriffen werden. Hier können beispielsweise Abweichungen von den Normen der geschriebenen Standardsprache untersucht und die unterschiedlichen Normerwartungen erarbeitet werden, die etwa für private Alltags-Chats und für redigierte Texte gelten (vgl. die Unterrichts Anregungen und -materialien in Beißwenger 2018). Lohnenswerte Gegenstände können weiterhin Bezüge zu schriftsprachlichen Traditionen (z. B. am Beispiel einer Untersuchung zum Gebrauch von Auslassungspunkten) oder die Verknüpfung geschriebener und gesprochener Sprache (Sprachnachrichten) bilden (vgl. die Unterrichts Anregungen in König et al. 2023). Die Untersuchung von Emojis kann unter einem breiterem Fokus fortgeführt werden, bei dem Emojis neben ihrer Funktion als Höflichkeitsmittel auch als Mittel der Verstehenssicherung betrachtet werden (vgl. das Unterrichtsmodell in Beißwenger 2024).

5.4.5 | Literaturhinweise

Einen kompakten Überblick über pragmatische Ansätze zur Beschreibung sprachlicher Höflichkeit bietet der Handbuchartikel von Ehrhardt (2018). Eine umfassende Einführung in das Thema sprachliche Höflichkeit bieten Ehrhardt/Neuland (2021). Eine Untersuchung zum Duzen und Siezen in sozialen Netzwerken ist Gredel (2023). Eine funktionale Untersuchung des Beitrags

von Emojis zum sprachlichen Handeln in digitaler Kommunikation, die ebenfalls mit Daten aus dem MoCoDa2-Korpus arbeitet, ist Beißwenger/Pappert (2019b). Die Rolle von Emojis im Rahmen von Höflichkeitsstrategien untersuchen Beißwenger/Pappert (2022).

5.5 | Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess

Der Sprachgebrauch in Texten ist durch sprachliche Muster (z. B. *Es war einmal, man nehme, einerseits–andererseits* etc.) und kommunikative Routinen (z. B. ein Märchen beginnen, die Zutaten für ein Rezept aufzählen, Argumente abwägen) geprägt (sogenannte „Textprozeduren“, vgl. Feilke 2020, 2017, 2014). Sie entlasten uns beim Schreiben und Lesen, weil sie uns aufgrund ihrer lexikogrammatistischen Eigenschaften einerseits Formulierungsoptionen nahelegen (z. B. „auf *zwar* folgt *aber*“), andererseits aber auch die einzelnen sprachlich-kommunikativen Handlungen eines Textes als Folie für das Textverstehen transparent machen (z. B. Entkräftung eines Arguments). Die Korpora, Statistiken und darauf basierenden Wörterbücher des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS, vgl. Geyken u. a. 2017, Geyken 2011; ⇒ Kap. 4.1–4.3) bilden diesen Sprachgebrauch für das Deutsche in seiner Breite ab und machen ihn auch für linguistische Laien mit professionellen Werkzeugen anschaulich, durchsuchbar und analysierbar. Dadurch ergibt sich ein erhebliches didaktisches Potenzial für das Textschreiben.

In diesem Unterrichtsmodell soll exemplarisch gezeigt werden, wie sich Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5–10 die Ressourcen des DWDS beim Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten zunutze machen können, um Wörter, Wendungen und Formulierungsmuster zu suchen, zu sammeln und/oder im Rahmen einer Überarbeitung zu überprüfen (vgl. BiSta ESA und MSA 2022: 23–27). Dazu ist das Unterrichtsmodell nach jahrgangsspezifischen Schwerpunkten in Bausteine gestaffelt, die es ermöglichen, die genannten Ziele im Verlauf der Sekundarstufe I schrittweise zu erreichen:

- Bausteine 1–3 (JGSt. 5–6): Ermitteln treffender und aussagekräftiger Adjektivattribute zur Beschreibung von Personen, Tieren und Gegenständen (z. T. spielerisch wie z. B. in den Spielen *Teekesselchen* oder *Ich packe meinen Koffer*);
- Baustein 4 (JGSt. 7–10): Recherche themenspezifischer Wortfelder bzw. Formulierungssammlungen und deren Strukturierung in Form-Funktions-Tabellen (vgl. Feilke 2009, Steinhoff 2009), z. B. zum Verfassen von Tätigkeitschbeschreibungen;
- Bausteine 5–6 (JGSt. 7–10): Überprüfen von Wörtern und Formulierungen beim Überarbeiten eigener Texte auf Angemessenheit, auch im Hinblick auf Alltags-, Standard- und Fachsprache, informelle oder elaborierte Mündlichkeit/Schriftlichkeit sowie Aspekte des Sprachwandels.

Klassenstufe:	5–6 / 7–8 / 9–10; DaZ-Unterricht (stufenübergreifend)
Zeitbedarf:	pro Unterrichtsbaustein eine Einzelstunde oder Doppelstunde (45–90 Minuten)
Kompetenzen BiSta:	<p>Kompetenzbereich: Schreiben</p> <p><i>Texte planen und strukturieren</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • sammeln vielfältige sprachliche und gestalterische Mittel: Wörter und Wortfelder, Formulierungen, • nutzen Informationsquellen gezielt, angemessen und reflektiert, insbesondere [...] (digitale) Ressourcen zur deutschen Sprache. <p><i>Texte formulieren</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren Texte gedanklich geordnet, verständlich, kohärenzstiftend und strukturiert, sprachlich angemessen, abwechslungsreich und differenziert. <p><i>Texte überarbeiten</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • überprüfen eigene und fremde Texte kriteriengeleitet (auch auf der Basis von Rückmeldungen) und überarbeiten diese (auch kooperativ) im Hinblick auf [...] Angemessenheit sprachlicher Gestaltungsmittel [...]. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Ausprägungen von Sprache und Sprachvariation (z. B. Standardsprache – Alltagssprache, Fachsprache [...]) und reflektieren Verwendungsweisen, • unterscheiden informelle und elaborierte Mündlichkeit/Schriftlichkeit und können Wirkungen einschätzen. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Wörter und Sätze</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern, • nutzen Wörter, Wendungen und Formulierungsmuster funktional und erweitern ihren Wortschatz. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. OWID, grammis) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
Inhalte:	5/6: Adjektive (Adjektivattribute) und ihre Funktion im Textzusammenhang

	<p>7/8: Nominal-, Verbal- und Präpositionalgruppen und ihre Funktionen in darstellenden Texten</p> <p>7/8: Merkmale von Alltags-, Standard- und Fachsprache bzw. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Texten</p> <p>9/10: Verwendungsweisen und -bedingungen von Wörtern und Formulierungen über die Zeit, Aspekte und Tendenzen des Sprachwandels</p>
Vorwissen:	<p>5: Wortarten (Adjektiv) und 6: Satzglieder und Satzgliedteile (Adjektivattribut)</p> <p>7/8: Wortarten (Nomen, Verb, Präposition) und Wortgruppen (Nominal-, Verbal-, Präpositionalgruppe); Texthandlungstyp Beschreiben</p> <p>9/10: grundlegende Tendenzen und Mechanismen des Sprachwandels</p>
Ressourcen:	<p>5/6: DWDS-Wortprofil und ggf. DWDS-Wörterbuch mit dem DWDS-Beispiel-extraktor sowie dem DWDS-Wortprofil zugrundeliegende Korpora</p> <p>7/8: DWDS-Wörterbuch und DWDS-Wortprofil</p> <p>9/10: DWDS-Wortverlaufskurven und ausgewählte DWDS-Textkorpora</p>

5.5.1 | Sachanalyse

Wie das sprachliche Handeln im Allgemeinen basiert auch der Sprachgebrauch in Texten auf Mustern und Routinen. Die vielzitierte Märchenformel *Es war einmal*, Adverbien wie *einerseits* und *andererseits* oder die – wenn auch inzwischen veraltete – Formulierung *Man nehme* rufen bei uns nicht nur unmittelbar konkrete Vorstellungen darüber auf, was wir von einem Text zu erwarten und wie wir diesen zu verstehen haben, ob beispielsweise erzählt, argumentativ überzeugt oder instruiert, ein Erzählkontext aufgebaut, Argumente abgewogen oder Zutaten für ein Rezept aufgezählt werden sollen (vgl. Feilke 2014, 2020). Solche musterhaften Ausdrücke entlasten uns auch beim Schreiben, weil sie die kommunikativen Handlungsschritte eines Textes vorstrukturieren. Mithilfe eines einzigen Wortes wie *plötzlich* lässt sich in einer Erzählung eine entscheidende Wende einleiten, nur zwei Wörter wie *zwar* und *aber* braucht es, um das Gegenüber in einer Argumentation mithilfe einer stichhaltigen Entkräftung Schachmatt zu setzen (vgl. Feilke 2009, Steinhoff 2009). Dabei geben die genannten Ausdrücke aufgrund ihrer lexikogrammatistischen Eigenschaften bereits die Möglichkeiten der weiteren Textgestaltung vor: Wer *A* sagt, muss auch *B* sagen; auf *erstens* folgt *zweitens*, auf *wenn dann*; wo es ein *oben* gibt, da auch ein *unten*, *links* oder *rechts*, wo einen *Vordergrund*, da auch einen *Hintergrund*; ein *Körper* hat *Arme*, *Beine*, einen *Kopf* und vielleicht auch einen *Schwanz* und ist möglicherweise mit *weichem*, *flauschigem* oder *borstigem*, *einfarbigem* oder *buntem*, *geschecktem* oder *gepunktetem Fell* oder *Gefieder* bedeckt (vgl. Feilke 2009). Texte sind geprägt durch Wörter, lexikalische Wendungen, grammatische Konstruktionen bis hin zu satzübergreifenden Mustern der Textorganisation, mit denen die textuellen Sprachhandlungen der kommunikativen Zielsetzung entsprechend ausgeführt werden (z. B. bei der Zielsetzung *Beschreibung eines entlaufenen Tieres* die Teilhandlungen *Zuordnung zu einer Gattung*, *Verortung in einem Lebensraum*, *Beschreibung aus einer bestimmten Perspektive* etc.). Weil Textsorten wiederum durch charakteristische kommunikative Ziele und textuelle Handlungsschemata bestimmt

werden, sind auch die ausdrucksseitig damit verbundenen charakteristischen Formulierungsmuster meist typisch für bestimmte Textsorten (vgl. Feilke 2014, 2020). Dadurch ergibt sich ein erhebliches didaktisches Potenzial für das Textschreiben: Die für eine Textsorte charakteristischen kommunikativen Handlungsschritte lassen sich durch typische Formulierungsmuster bewusst und letztere wiederum als Wortschatzwissen für Schüler:innen verfügbar machen. Nach Feilke & Bachmann (2014: 7) stellen solche musterhaften Wörter und Wendungen (Feilke spricht in diesem Zusammenhang auch von sogenannten „Textprozeduren“, Feilke 2017, 2014) die eigentlichen „Werkzeuge des Schreibens“ dar, die uns helfen, zur Sprache zu bringen, was wir in einem Text kommunikativ erreichen möchten. Als Wortschatzelemente können entsprechende Wörter und Wendungen wie oben veranschaulicht regelrecht als „Sprachmagnete“ (Feilke 2009, 1996) wirken, die mit Sprach- und Weltwissen aufgeladen sind.

Es spricht also vieles dafür, dass sich Schüler:innen im Deutschunterricht mit Wörtern, Wendungen und Formulierungsmustern als sprachlichen Gestaltungsmitteln für die Textproduktion (s. BiSta ESA und MSA 2022: 23–27) auseinandersetzen, diese in authentischem Sprachmaterial aufspüren, Verwendungsweisen, Bedeutungsaspekte und Beziehungen zu anderen Wörtern reflektieren und sie schließlich beim Verfassen von Texten nutzen, um sie sich zur Erweiterung ihres aktiven (Schreib-)Wortschatzes anzueignen. Die so erworbenen Wortschatzelemente und sprachlich-textuellen Handlungsschemata werden zugleich für Lernprozesse in den anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts verfügbar: für das Lesen, indem sie die Antizipation textsortenspezifischer kommunikativer Handlungsschritte als Struktur für die entschlüsseln Inhalte ermöglichen; für die Sprachreflexion, indem durch sie auch Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Vielfalt und Variation deutlich werden – beispielsweise durch einen Vergleich informeller und elaborierter Schriftlichkeit, die jeweils auch eine Variation der textuellen Gestaltungsmittel bedingt. Insofern handelt es sich beim Wortschatzlernen um Lernen an der „Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs“ (Steinhoff 2009: 37), von dem die Schüler:innen in mehrfacher Hinsicht profitieren.

Nicht zuletzt dient die Förderung des Schreibens durch eine Erweiterung des Schreibwortschatzes (im Sinne gezielt nutzbarer Textprozeduren) dem Lernen selbst, indem sie auch das Repertoire an sprachlichen Gestaltungsmitteln und Handlungsschemata vergrößert, das die Schüler:innen für die Aneignung und Verarbeitung komplexer und abstrakter Sachverhalte sowie Zusammenhänge brauchen. Nicht zufällig haben einige, z. T. ausschließlich in der Schule bzw. in Bildungskontexten gebräuchliche, Textsorten (z. B. Textanalyse, Erörterung etc.) v. a. eine solche epistemische, d. h. wissensbildende Funktion (vgl. Feilke 2012: 5).

In der Schule ist Sprache zugleich kognitives Werkzeug des Lernens. Auf die dafür genutzten sprachlichen Mittel und Handlungsmuster bezieht sich auch der seit einiger Zeit bildungspolitisch hoch relevante Begriff der *Bildungssprache* (Feilke 2012; Augst 2023). Bei der Wortschatzarbeit im Zusammenhang der Textproduktion im Deutschunterricht geht es also gezielt auch um den Erwerb bildungssprachlicher (Schreib-)Kompetenzen und um die Sensibilisierung für die bewusste Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen des Sprachgebrauchs und deren jeweiligen Nutzen: mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit, mit Standard-, Alltags-, Fach- und Wissenschaftssprache, mit regional, sozial und medial bedingten Varianten.

Die Korpora, Statistiken und darauf basierenden Wörterbücher des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS, vgl. Geyken u. a. 2017, Geyken 2011; ⇨ Kap. 4.1–4.3) bilden diesen

Sprachgebrauch in Texten des Deutschen in seiner Breite ab und machen ihn auch für linguistische Laien mit professionellen Werkzeugen anschaulich, durchsuchbar und analysierbar. In diesem Unterrichtsmodell wird exemplarisch gezeigt, wie sich Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5–10 die Ressourcen des DWDS im Rahmen von Schreibprozessen zunutze machen können, um Wörter, Wendungen und Formulierungsmuster zu suchen, zu sammeln und/oder zu überprüfen.

5.5.2 | Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

Das im Folgenden beschriebene Unterrichtsmodell illustriert in verschiedenen Unterrichtsbausteinen für die Jahrgangsstufen 5–10 (insbesondere die Bausteine 1–3 sind dabei auch für den DaZ-/DaF-Förderunterricht geeignet) Nutzungsmöglichkeiten der Korpora, statistischen Auswertungswerkzeuge sowie der darauf aufbauenden Wörterbücher des DWDS beim Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten (in diesem Modell: darstellende Texte, d. h. Beschreibungen, Berichte, Informationstexte). Dabei nutzen die Schüler:innen die genannten Werkzeuge (vgl. BiSta 2022: 41; vgl. z. B. auch LP NRW SI 2022: 19, 27; ⇨ Kap. 5.8) jeweils, um sich für eine bestimmte Schreibaufgabe einen themenspezifischen Wortschatz (im Sinne von und einschließlich relevanter Textprozeduren) zu erarbeiten (vgl. BiSta 2022: 23–24; vgl. z. B. auch LP NRW SI 2022: 15; ⇨ Kap. 5.8) bzw. die Angemessenheit einzelner Wörter oder Formulierungen im Hinblick auf die Zielsetzung ihres Textes und dessen Adressaten zu überprüfen (vgl. BiSta 2022: 27; vgl. z. B. auch LP NRW SI 2022: 23; ⇨ Kap. 5.8), auch unter Berücksichtigung von Aspekten der Sprachvariation (z. B. Standardsprache/Alltagssprache, Fachsprache; informelle vs. elaborierte Mündlichkeit/Schriftlichkeit) und des Sprachwandels, über die die Schüler:innen dabei reflektieren (vgl. BiSta 2022: 39; vgl. z. B. auch LP NRW SI 2022: 15, 23 ⇨ Kap. 5.9).

Das Unterrichtsmodell ist nach jahrgangsspezifischen Schwerpunkten in **Bausteine** gestaffelt, die es ermöglichen, die genannten Ziele im Verlauf der Sekundarstufe I schrittweise zu erreichen. Selbstverständlich ist es auch möglich, lediglich einzelne dieser Bausteine zu nutzen oder sie in abweichender Reihenfolge einzusetzen. Grundsätzlich spiegelt die Reihenfolge der Bausteine jedoch eine didaktische Progression mit steigendem Anforderungsniveau wider. Die einzelnen Bausteine und die zugehörigen Unterrichtsmaterialien werden in ⇨ Kap. 5.5.3 vorgestellt.

Jahrgangsstufen 5–6 (Bausteine 1–3)

Die Bausteine 1–3 greifen die **Beschreibung von Personen, Tieren oder Gegenständen** als die in den Jahrgangsstufen 5–6 am weitesten verbreitete didaktische Textsorte (neben dem Erzählen) als Unterrichtsthema auf. Eine zentrale Funktion des Beschreibens besteht in der genauen Spezifizierung des Beschreibungsgegenstands, die u. a. durch mit Bedacht ausgewählte, treffende Adjektive (Adjektivattribute) realisiert wird. Die Attribuierung und Charakterisierung von Beschreibungsgegenständen mithilfe von (Adjektiv-)Attributen stellt insofern eine konstitutive Textprozedur des Beschreibens dar – Adjektive ein zentrales sprachliches Gestaltungsmittel (vgl. Feilke 2005; Klotz 2013).

Schüler:innen vertiefen in Jahrgangsstufe 5 ihre Kenntnisse zum **Adjektiv**, das sie bereits aus dem Deutschunterricht der Grundschule als Wortart mit der prototypischen Funktion, Eigenschaften auszudrücken, kennen (vgl. BiSta Primarbereich 2022: 15–16, 21 und 22–23 sowie zur Terminologie VggF 2020: 14). Als **Verbaladjektive** verwendete Partizipien wie z. B. *gebunden*, *gerissen* und *stellvertretend* (vgl. VggF 2020: 14, 24) werden üblicherweise mitberücksichtigt. Darauf aufbauend lernen die Schüler:innen in Jahrgangsstufe 6 Adjektive in attributiver Funktion als Satzgliedteile kennen. **Adjektivattribute** (vgl. VggF 2020: 32) – wie auch präpositionale und andere Attribute – haben in dieser Funktion die Aufgabe, die Satzglieder näher zu beschreiben. Die Bausteine verbinden die beiden thematischen Aspekte des Formulierens von Beschreibungen und der Erweiterung des Wissens über Wortarten und Satzglieder bzw. Satzgliedteile.

Die Schüler:innen verfassen eine **Suchanzeige** mit einer **Beschreibung eines/ihres entlaufenen Haustiers (Baustein 3)**. Ziel ist, das Tier mithilfe passender und aussagekräftiger (d. h. semantisch spezifischer) **Attribute** (v. a. Adjektivattribute) präzise zu beschreiben, sodass es aufgrund der Suchanzeige (für die Mitschüler:innen) identifizierbar wird. Die Attribute werden mithilfe des **DWDS-Wortprofils** ermittelt, einem Werkzeug zur statistischen Auswertung häufig gemeinsam auftretender Wortvorkommen (sogenannter Kollokationen) auf Basis der DWDS-Zeitungskorpora, des DWDS-Kernkorpus sowie von Wikipedia).

Auch in den für die Bausteine 1 und 2 ausgearbeiteten Übungen, die als Vorbereitung für Schreibaufgaben wie in Baustein 3 genutzt werden können, ermitteln die Schüler:innen (zunächst spielerisch, um in die Arbeit mit dem DWDS-Wortprofil einzuführen) semantisch spezifische **Adjektivattribute**: einerseits zur **Charakterisierung und Beschreibung von Personen** im Spiel *Ich packe meinen Koffer (Baustein 1)*, andererseits zur Unterscheidung ausdrucksseitig gleichförmiger Wörter (**Homonyme**) wie z. B. *Band* (Buch vs. Schnur) hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Lesarten im Spiel *Teekesselchen-Raten (Baustein 2)*, wobei die Schüler:innen zugleich **Homonymie** als **semantische Relation** erkennen, erläutern und (spielerisch) nutzen lernen.

Jahrgangsstufen 7–10 (Bausteine 4–5)

Was in den Jahrgangsstufen 5 und 6 spielerisch mit der Suche nach geeigneten Adjektiven beginnt, die für eine bestimmte Schreibaufgabe und einen spezifischen Beschreibungsgegenstand treffend und aussagekräftig sein sollen, lässt sich in den folgenden Jahrgangsstufen auf die Recherche ganzer **themenspezifischer Wortfelder** und **Wort- bzw. Formulierungssammlungen** (z. B. festgehalten in Wortspeichern) ausweiten. Im Schreibprozess erhalten zudem die Teilprozesse des **Überprüfens** und **Überarbeitens** eigener Schreibprodukte größeres Gewicht.

Auch angesichts dieser erweiterten Anforderungen sind die Wörterbücher, statistischen Auswertungs- und Visualisierungswerkzeuge sowie nicht zuletzt die Korpora des DWDS, die einen unmittelbaren Einblick in die authentischen Verwendungskontexte ausgewählter Wörter und Formulierungen ermöglichen, ein Mittel der Wahl. Dies soll anhand weiterer Unterrichtsbausteine (4–6) gezeigt werden, die exemplarisch auf einer Schreibsituation aufbauen, die sich konkret aus Unterrichtsvorhaben zur beruflichen Orientierung (vgl. KMK-Beschluss KMK 2017b) ergeben kann, die an allgemeinbildenden Schulen in der Regel in der 7. Jahrgangsstufe beginnt

und in Jahrgangsstufe 8 oder 9 (in Gymnasien auch 10 oder 11) in ein mehrwöchiges Betriebspraktikum mündet. Die Vorbereitung auf das Praktikum umfasst meist Berufserkundungen, bei denen Schüler:innen Berufe und Berufsfelder kennenlernen. Gängige und zudem sinnvoll situierte Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek & Bachmann 2010: 195) ergeben sich in diesem Zusammenhang aus dem Ziel, **Tätigkeitsbeschreibungen** oder exemplarische Tagesabläufe zu ausgewählten Berufen für interessierte Mitschüler:innen zu produzieren, die sich wiederum den darstellenden Texten (Beschreiben, Berichten, Informieren) zuordnen lassen. Als Grundlage für die Produktion solcher Texte können persönliche Aufzeichnungen während einer Berufserkundung oder auch eines Praktikumsstages dienen, die in eine elaborierte schriftliche Form eines darstellenden Textes gebracht werden müssen. Hierbei ergibt sich unmittelbar auch die Notwendigkeit, **über angemessene Wörter und Formulierungen** in der informellen Vorlage im Gegensatz zum elaborierten Endprodukt zu **reflektieren**. Selbstverständlich lassen sich die in den Unterrichtsbausteinen 4–6 vermittelten Recherchestrategien auch auf andere Themen und Schreibanlässe anwenden. Für weitere Ideen mit ähnlichem schreibdidaktischem Zugang vgl. z. B. Becker-Mrotzek & Böttcher (2020: 145–167).

Baustein 4 konkretisiert entsprechend ein Szenario, bei dem die Schüler:innen auf Grundlage eigener Notizen und Aufzeichnungen eine **Tätigkeitsbeschreibung** zu einem im Rahmen einer Berufserkundung oder eines Praktikums kennengelernten Beruf für interessierte Mitschüler:innen in der Jahrgangsstufe verfassen. Dazu sammeln und strukturieren sie mithilfe des **DWDS-Wortprofils Nominal-, Verbal- und Präpositionalgruppen** als sprachliche Gestaltungsmittel für das Beschreiben in themen- und textsortenspezifischen **Form-Funktions-Tabellen**.

Sie überprüfen darüber hinaus mithilfe des **DWDS-Wörterbuchs** (Abschnitte zur Wortform, Bedeutung, bedeutungsverwandten Ausdrücken) Wörter oder Formulierungen in eigenen Texten (z. B. Tätigkeitsbeschreibungen aus Baustein 4) auf **Angemessenheit** im Hinblick auf Zielsetzung und Adressaten sowie Merkmale von **Standard- und Fachsprache** bzw. **informeller** oder **elaborierter Mündlichkeit/Schriftlichkeit** und überarbeiten auf dieser Grundlage ihre Texte (**Baustein 5**). Außerdem erwerben sie anhand der Wortinformationen Wissen zu weiteren **semantischen Relationen** (Hyperonymie/Hyponymie, d. h. **Ober- und Unterbegriffe**; Kompositarelation bei zusammengesetzten Nomina; s. auch Baustein 2) und nutzen dieses beim **Überarbeiten**, um Formulierungen präziser oder prägnanter zu gestalten.

Jahrgangsstufen 9–10 (Baustein 6)

Schließlich nehmen die Schüler:innen beim **Überarbeiten** einzelne Wörter ihrer Texte (z. B. Tätigkeitsbeschreibungen aus Baustein 4) und deren **Verwendungsweisen über die Zeit** genauer in den Blick – z. B. weil diesen Wörtern ein zentraler thematischer Stellenwert zukommt und/oder sie eine besondere (ggf. politisch aufgeladene) Bedeutungsentwicklung durchlaufen haben. Sie untersuchen und reflektieren mithilfe der **DWDS-Wortverlaufskurve** sowie ausgewählter **DWDS-Korpora Verwendungsweisen und -bedingungen** dieser Wörter, auch im Hinblick auf Aspekte der **Sprachvariation** und des **Sprachwandels**.

5.5.3 | Unterrichtsverlauf

5.5.3.1 | Unterrichtsbausteine

Baustein 1: ICH PACKE MEINEN KOFFER (Jahrgangsstufe 5–6)

Für einen spielerischen Einstieg in die Wortschatzarbeit mithilfe des DWDS-Wortprofils bietet sich das den meisten Kindern vertraute Gedächtnisspiel *Ich packe meinen Koffer* an, das im Folgenden genutzt wird, um Schüler:innen (gezielt auch solche mit mehrsprachigem Hintergrund) auf die Funktionalität und das vielfältige Repertoire an Ausdrücken mit Adjektivattributen aufmerksam zu machen.

In einem Stuhlkreis stellen sich die Lernenden mit ausgewählten Adjektivattributen der Reihe nach vor (wer das Spiel beginnt, kann beliebig festgelegt werden; auch die Lehrkraft kann vorführend das Spiel anfangen). Der/die erste Spieler:in nennt seinen/ihren Namen mit einem passenden Adjektivattribut, das mit dem Anfangsbuchstaben des Namens beginnt. Das nächste Kind wiederholt Namen und Attribut der/des Vorgängerin/Vorgängers und stellt anschließend seinen eigenen Namen mit einem passenden Adjektivattribut vor. Jedes weitere Kind wiederholt die Beiträge aller vorherigen Spielerinnen und Spieler, bevor es seinen eigenen Namen mit dem eigens überlegten Adjektivattribut nennt. Die ersten Beiträge könnten z. B. lauten:

(1) Spielerin 1: *Ich bin die nette Nadja.*

(2) Spieler 2: *Das ist die nette Nadja. Und ich bin der talentierte Thomas.*

Je später man an der Reihe ist, desto herausfordernder wird der Beitrag zum Spiel. Wenn es den Schüler:innen schwerfällt, während des Spiels ein geeignetes Adjektivattribut zu finden, erhalten sie im Spielkreis entsprechende Unterstützung. Das Spiel endet mit einer kurzen Reflexionsrunde, bei der sich die Lernenden im Plenum austauschen, wie leicht bzw. schwer es ihnen gefallen ist, ein geeignetes Adjektivattribut zu ihren Namen zu finden.

Diesen Austausch greift die Lehrkraft auf und legt im Weiteren den Fokus auf die **Vielfältigkeit der Adjektive** bei der **Personenbeschreibung**: *Wie kann eine Persönlichkeit sein?* Die Schüler:innen bekommen anschließend den Auftrag, in Partnerarbeit das DWDS-Wortprofil zu nutzen, um möglichst viele Adjektivattribute, die eine Person bzw. Persönlichkeit beschreiben, zu finden. Für ihre Suchabfrage verwenden die Schüler:innen den Ausdruck *Persönlichkeit*, der sich in diesem Anwendungsfall als besonders ergiebig erweist. Die grafische Oberfläche des DWDS-Wortprofils ermöglicht die Anzeige von maximal hundert verschiedenen Adjektivattributen (Anzahl einstellbar über den Regler „Kollokationen“, mögliche Begrenzung auf 1–100 Kollokationen, s. Abb. 51, die nach einem bestimmten Assoziationsmaß (logDice) oder nach ihrer Frequenz absteigend sortiert werden und bei denen fast alle Buchstaben des Alphabets als Anfangsbuchstaben der Adjektive (falls man weitere passende Adjektive zu seinem Namen suchen sollte) vertreten sind. Bei der Ansicht kann zwischen einer Wortwolkenansicht und einer Tabellenansicht gewählt werden, wobei die Wolkenansicht eher für einen ersten kurzen Einblick zu empfehlen ist.

The screenshot shows the DWDS website interface. At the top, there is a navigation bar with the DWDS logo and the text 'Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.' and an 'Anmelden' button. Below this is a breadcrumb trail: 'Startseite / Wortstatistiken / DWDS-Wortprofil'. A green banner contains the text 'Wortinformationen zu »Persönlichkeit« ... · Korpusuche nach »Persönlichkeit« ...'. The main heading is 'Suche im DWDS-Wortprofil'. Below this is a search form with the following fields: 'Lemma' (containing 'Persönlichkeit'), 'optional: Wortvergleich' (set to 'Unterschiede zu'), 'Lemma Vergleichswort' (empty), and 'Anzeige Kollokationswort' (set to 'Lemma'). There are also controls for 'Wortart' (set to 'Subs'), 'min. logDice' (set to 0), 'min. FrequenzSortierung' (set to 5), and 'Ansicht' (set to 'logD'). A 'Kollokationen' slider is set to 100. A 'Wortprofil abfragen' button is visible. A hint below the form reads: 'Hinweis: Klicken Sie auf eine Kollokation, um Belege angezeigt zu bekommen.'

hat Adjektivattribut ↓ ↗		logDice ↓ ^q	Freq. ↓ ^q
1. herausragend	M W A	8.9	2419
2. schillernd	M W A	8.7	1361
3. einflußreich	M W A	8.5	1759
4. hochgestellt	M W A	8.3	902
5. führend	M W A	8.3	3497
6. bedeutend	M W A	8.2	3437
7. prominent	M W A	8.2	1932
8. gespalten	M W A	8.1	884
9. multipel	M W A	8.0	796
10. namhaft	M W A	8.0	1023
11. charismatisch	M W A	7.9	750
12. berühmt	M W A	7.6	1882

Abb. 51: Die ersten zwölf Adjektivattribute zur Suchabfrage *Persönlichkeit* im DWDS-Wortprofil in Tabellenansicht und mit der Sortierung nach dem Assoziationsmaß logDice (<https://www.dwds.de/wp/Persönlichkeit>).

Die Lehrkraft kann – je nach Unterrichtssituation und Lernendengruppe – entscheiden, wie und wie viele Adjektivattribute gemeinsam angeschaut werden. Einige davon werden den Lernenden sicherlich unbekannt sein, woraufhin es sich dann anbietet, die Bedeutungen im DWDS-Wörterbuch nachzuschlagen und anschließend gemeinsam zu besprechen. Neben den Angaben zu Bedeutungen im DWDS-Wörterbuch können zusätzlich die ausgewählten Verwendungsbeispiele zum nachgeschlagenen Adjektiv (maschinell ausgesucht durch den DWDS-Beispiel-extraktor) behilflich sein, s. Abbildung 52.

Auch ein Blick in die dem Wortprofil zugrundeliegenden Korpusbelege mit Beispielsätzen zu den ermittelten Attributen (durch Anklicken eines Adjektivattributs aus der Liste) kann helfen, der Bedeutung und typischen Verwendungsweisen auf die Spur zu kommen.

Abschließend erhalten die Lernenden die Aufgabe, eine bekannte und/oder unbekannte Person ihrer Wahl vorzustellen und mithilfe der ermittelten Adjektivattribute in Einzelarbeit zu beschreiben: *Ich kenne eine eigenwillige, einzigartige und starke Persönlichkeit.* oder *Ich kenne keine bedeutende, einflussreiche und prominente Persönlichkeit.* Nach Bedarf können die (fortgeschrittenen) Schüler:innen weitere Suchabfragen erproben, um ggf. auch solche Attribute zu finden, die sich nicht über den Suchausdruck *Persönlichkeit* ermitteln lassen (z. B. *Schülerin* oder *Schüler*; für den Zweck der Personenbeschreibung kaum brauchbar sind hingegen auf-

grund der Zusammensetzung der Korpusgrundlage die Ergebnisse zu *Person, Mensch, Mädchen, Junge, Kind, Frau und Mann*). Eine eigenständige Nutzung der Korpora und Werkzeuge des DWDS durch Schüler:innen, insbesondere in Verbindung mit eigenen Suchabfragen, sollte jedoch aufmerksam begleitet und gemeinsam mit den Kindern reflektiert werden. Die Korpora des DWDS sind gezielt so zusammengesetzt, dass sie eine möglichst große Bandbreite des deutschen Sprachgebrauchs widerspiegeln; Suchergebnisse werden nicht nach Angemessenheit für bestimmte Ziel- und Altersgruppen gefiltert.

Der Unterrichtsbaustein wird mit einem Austausch über die verfassten Personenbeschreibungen und hilfreiche Recherche- und Schreibstrategien abgeschlossen.

Verwendungsbeispiele für ›namhaft‹

DWDS-Beispielextraktor

maschinell ausgedacht aus den DWDS-Korpora

Demselben gefielen unsere Artikel und er gab mir einen **namhaften** Auftrag. [Bebel, August: Aus meinem Leben. In: Simons, Oliver (Hg.) Deutsche Autobiographien 1690-1930, Berlin: Directmedia Publ. 2004 [1910], S. 4326]

Er war skeptisch, denn die **namhaften** Historiker, die er konsultierte, machten ihm wenig Mut. [Die Zeit, 04.04.1997, Nr. 15]

Selbst **namhafte** Banken kümmern sich oft nur unzureichend um private Vermögen. [Die Zeit, 30.11.2007, Nr. 49]

Doch dazu hört man keine **namhafte** Kritik aus der Union. [Die Zeit, 03.07.2006, Nr. 27]

Es gibt kaum einen **namhaften** Künstler, der nicht gern Editionen gemacht hätte. [Die Zeit, 15.10.2001, Nr. 42]

Abb. 52: Verwendungsbeispiele für das Adjektiv *namhaft* im dazugehörigen Wörterbuchartikel im DWDS-Wörterbuch (<https://www.dwds.de/wb/namhaft>).

Baustein 2: TEEKESSELCHEN-RATEN (Jahrgangsstufe 5–6)

Auch das bekannte Kinderspiel *Teekesselchen-Raten*, bei dem Wörter (sogenannte ‚Teekesselchen‘) mit identischer Ausdrucksseite, aber verschiedenen Inhaltsseiten wie z. B. *Leiter* (m) in der Lesart *führende Person* und *Leiter* (f) in der Lesart *Steighilfe* erraten werden sollen, eignet sich in Verbindung mit dem DWDS-Wortprofil für Übungen zur **Wortschatzerweiterung** und zur **Reflexion semantischer Relationen** zwischen Wörtern. Was die Auswahl der Wörter für das Teekesselchen-Spiel betrifft, empfiehlt es sich, diese auf **Homonyme** (Wörter, bei denen sich die verschiedenen Inhaltsseiten etymologisch nicht auf eine identische bzw. synchron als identisch erkennbare Wurzel zurückführen lassen) (vgl. *Wissenschaftliche Terminologie* in der Online-Grammatik *grammis*³¹; s. dazu Schneider & Lang 2022) zu begrenzen. Homographie wie z. B. *Band* (m), *Band* (n) vs. *Band* (f) sowie Homophone wie z. B. *Wahl* (f) und *Wal* (m) finden ebenso wie polyseme Wörter (Wörter, bei denen die verschiedenen Inhaltsseiten etymologisch auf eine gemeinsame Wurzel zurückzuführen sind und die auch gemeinsame semantische Merkmale aufweisen) wie z. B. *Birne* (f) (Obst und Leuchtmittel) und *Pferd* (m) (Tier und Turngerät) im unten skizzierten Beispiel keine Berücksichtigung. Homonyme können unterschiedliche grammatische Genera aufweisen, wie z. B. *Leiter* (m) – *Leiter* (f), *Band* (m) – *Band* (n) und *Pony* (m) – *Pony* (n). Zudem unterscheiden sie sich z. T. im Hinblick auf die Pluralbildung, wie z. B. *die Leiter* von *Leiter* (m), *die Leitern* von *Leiter* (f) bzw. *die Bände* von *Band* (m), *die Bänder* von *Band* (n). Für Schüler:innen (insbesondere für solche mit Mehrsprachigkeitshintergrund)

³¹ <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie>

ergeben sich bei der Wortschatzarbeit mit Homonymen aufgrund der dargestellten semantischen und flexionsmorphologischen Besonderheiten also in einem Zug gleich mehrere Lerngelegenheiten. Für die Arbeit mit den DWDS-Korpora, Werkzeugen und Wörterbüchern ist wichtig zu beachten, dass Homonyme in Wörterbüchern generell in separaten Wörterbuchartikeln aufgeführt werden, beim automatischen Extrahieren (Herausfiltern) ihrer typischen Verbindungen wie z. B. der Adjektivattribute im DWDS-Wortprofil oder bei einer Suche in Korpora, die Textwörter primär nach ihren Formmerkmalen identifiziert, jedoch nicht unterschieden werden. Für das Vorgehen im Rahmen dieses Bausteins stellt das aber sogar einen Vorteil dar, weil die Schüler:innen die Zuordnung der Attribute zur passenden Lesart selbständig vornehmen müssen und dabei die oben beschriebenen Besonderheiten der Homonyme selber entdecken können. Dies schärft ihren Blick für die **semantischen Beziehungen zwischen Wörtern** und das **Zusammenspiel verschiedener Wortverwendungen in einer Formulierung**.

Je nach Leistungsstärke der Gruppe bzw. zur Vorentlastung kann die Liste aller für das Spiel von der Lehrkraft ausgewählten Teekesselchen den Schüler:innen vor dem Spiel bekannt gemacht werden bzw. sollten die einzelnen Bedeutungen der Homonyme (Teekesselchen) in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit geklärt und ggf. z. B. im DWDS-Wörterbuch nachgeschlagen werden. Der Arbeitsauftrag kann dementsprechend folgende Formulierung enthalten:

Das gleich lautende Nomen / Substantiv (Teekesselchen) bezeichnet zwei miteinander nicht verwandte Dinge. Achtung: Oft unterscheidet sich bei den einzelnen Bedeutungen das Genus (der Artikel) des Wortes. Der Plural kann ebenfalls verschieden sein.

Wir klären gemeinsam unterschiedliche Bedeutungen unserer Teekesselchen und schlagen zusammen – wenn uns die Bedeutungen, die dazu gehörigen Artikel und die Pluralformen unbekannt sind – im DWDS-Wörterbuch (www.dwds.de) nach.

Die Ergebnisse sollten gemeinsam im Plenum schriftlich (als Tafelbild) festgehalten werden. Die Tabelle 7 beinhaltet mögliche Teekesselchen (s. Spalten 1–4).

Tab. 7: Liste der möglichen Teekesselchen mit Angaben zu Genus, Plural, Bedeutung sowie mit möglichen, mithilfe des DWDS-Wortprofils ermittelten Adjektivattributen.

Teekesselchen	Artikel	Plural	Bedeutung	Adjektivattribute (ermittelt mithilfe des DWDS- Wortprofils)
Band	der	die Bände	Buch einer Buchreihe	erschieden, gedruckt, umfangreich, zweit
	das	die Bänder	Schnur	elastisch, farbig, gerissen, rot- weiß
Kiefer	der	die Kiefer	beweglicher Schädelteil mit Zähnen	gebrochen, kantig, kräftig, zahnlos
	die	die Kiefern	Nadelbaum	immergrün, nordisch, sibirisch, windschief
Laster	der	die Laster	Lastkraftwagen	klapprig, mautpflichtig, geparkt, tonnenschwer
	das	die Laster	schlechte Angewohnheit	geheim, moralisch, typisch, unnatürlich
Leiter	der	die Leiter	führende Person	ehrenamtlich, erfahren, stellvertretend, verantwortlich
	die	die Leitern	Steighilfe	schmal, steil, tragbar, wackelig
Pony	der	die Ponys	Frisur an der Stirn	blond, geschnitten, schräg
	das	die Ponys	kleines Pferd	braun, geliebt, korsisch, wild
Stab	der	die Stäbe	Stock	biegsam, gerade, glatt, hölzern
	der	die Stäbe	Gruppe von Verantwortlichen	administrativ, integriert, militärisch, multinational
Strauß	der	die Sträuße	Bund abgeschnittener oder gepflückter Blumen, Gräser oder Zweige	frisch, gebunden, üppig, verwelkt
	der	die Strauße	Vogel	afrikanisch, nordafrikanisch
Tau	der	-	Niederschlag der Nachtluft	gefroren, kühl, morgendlich, nächtlich
	das	die Tauen	dickes Seil	armdick, dick, gespannt
Ton	der	die Töne	Klang, Art des Sprechens und Farbe	düster, klagend, leise, singend
	der	die Tone	erdige Ablagerung	erdig, gebrannt, rötlich, trocken
Weide	die	die Weiden	grasbewachsene Fläche	eingezäunt, endlos, fruchtbar, hochgelegen
	die	die Weiden	Baum	großblättrig, hängend, stehend, stumpfbältrig

Für das Spiel werden die Schüler:innen zunächst in Gruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe Spielkärtchen mit einzelnen Wörtern und passenden Abbildungen erhält, die die unterschiedlichen Lesarten illustrieren (s. M1 unter 5.5.3.2 | Materialien). Die Lehrkraft hinterlegt die Spielkarten verdeckt (umgedreht mit der Rückseite nach oben) auf den Gruppentischen, jeweils so viele Spielkärtchen wie Lernende in der Gruppe. Daraufhin nimmt sich jedes Kind ein Spielkärtchen vom Stapel, ohne es den anderen zu zeigen. Die Schüler:innen dürfen selbständig entscheiden, wer das Spiel beginnt, z. B. nach Geburtsdatum oder danach, wer zuletzt ein Gemeinschaftsspiel gespielt hat. Bevor das Spiel beginnt, bekommen alle Lernenden die Aufgabe, die unterschiedlichen Lesarten der Wörter auf ihren Spielkärtchen (Teekesselchen) mithilfe passender Adjektivattribute (mindestens zwei pro Lesart) zu beschreiben, z. B.: *Ich habe einerseits ein faires und erfahrenes Teekesselchen und andererseits ein sicheres und hohes Teekesselchen* (Teekesselchen-Satz für Leiter). Die Schüler:innen halten die von ihnen überlegten Adjektive als Gedächtnisstütze auf den Spielkärtchen fest (neben der jeweiligen Lesart, die sie spezifizieren), ohne weiterhin ihre Kärtchen und die aufgeschriebenen Adjektive den Mitspielenden zu zeigen: *fair* und *erfahren* sowie *sicher* und *hoch*. Je nach Leistungsstärke der Lernenden empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft die auf den Spielkärtchen gesammelten Adjektive überprüft und ggf. Unterstützung anbietet, bevor das Raten beginnt. Nachdem das erste Kind seine Teekesselchen für die Spielgruppe beschrieben hat, beginnen die Mitspielenden zu raten. Wird das Teekesselchen nicht erraten, müssen weitere Adjektive ins Spiel gebracht werden, bis das Teekesselchen erraten ist. Gerät das Raten ins Stocken oder misslingt es, darf die Lehrkraft um Unterstützung gebeten werden.

Sobald alle Spielkärtchen erraten wurden, findet eine Reflexionsrunde im Plenum statt, bei der die Schüler:innen gemeinsam überlegen, ob und welche Adjektivattribute beim Erraten der Teekesselchen hilfreich waren. Die Lernenden können z. B. feststellen, dass Adjektive wie *neu*, *groß* und *toll* nicht trennscharf und präzise genug sind, um die gesuchten Teekesselchen auf dieser Grundlage zu identifizieren bzw. zu unterscheiden. Sie entdecken, dass möglichst **semantisch spezifische Adjektive** gewählt werden müssen, um die Teekesselchen hilfreich zu beschreiben und zu entschlüsseln. Schließlich beobachten sie, dass die verschiedenen Lesarten eines Teekesselchens erst **im Satzzusammenhang** (u. a. durch die Attribuierung) aufgerufen und eindeutig erkennbar werden.

Diese Erkenntnisse aufgreifend schlägt die Lehrkraft den Schüler:innen in der nachfolgenden Arbeitsphase vor, nach weiteren Adjektiven (mindestens zwei pro Bedeutung) zu suchen, die helfen, die unterschiedlichen Bedeutungen der Teekesselchen schneller zu erraten. Hierzu nutzen die Lernenden in Einzelarbeit das DWDS-Wortprofil. Tabelle 7 veranschaulicht mögliche Adjektivattribute, die mithilfe des DWDS-Wortprofils ermittelt werden können (s. erste Spalte von rechts). Vor dem Ermitteln werden die Spielkärtchen innerhalb der Gruppe erneut umgedreht verteilt. Die ermittelten Adjektive schreiben die Schüler:innen ebenfalls auf die Spielkärtchen auf, ohne sie wieder den anderen zu zeigen. Einzelne Adjektive dürften für die Lernenden unbekannt sein – in diesen Fällen empfiehlt sich ein Blick in die Bedeutungsbeschreibungen des DWDS-Wörterbuchs oder in die zugrundeliegenden Korpusbelege mit Beispielsätzen (durch Anklicken der Attribute im DWDS-Wortprofil). Auch die Lehrkraft kann in dieser Phase bei Bedarf unterstützen. Als Ansicht soll die Tabellenansicht gewählt werden. Maximal werden im DWDS-Wortprofil hundert verschiedene Adjektivattribute zu einem Teekesselchen angezeigt, die nach einem bestimmten Assoziationsmaß (logDice) oder nach ihrer Frequenz

absteigend sortiert werden. Die Anzahl der auszugebenden Adjektivattribute kann mit dem Regler „Kollokationen“ zwischen 20 und 100 eingestellt werden. Im Falle einer geringeren Datenmenge zu einem bestimmten Teekesselchen werden im DWDS-Wortprofil weniger als hundert Attribut-Nomen-Verbindungen angezeigt, wie z. B. bei dem Teekesselchen *Tau* mit nur elf Adjektivattributen oder bei dem Teekesselchen *Pony* mit 19 Adjektivattributen (s. Abb. 53 zum Teekesselchen *Tau*).

The screenshot shows the DWDS (Deutsches Wörterbuch) website interface. At the top, there's a navigation bar with the DWDS logo and the text 'Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.' Below this, there are links for 'Startseite', 'Wortstatistiken', and 'DWDS-Wortprofil'. A search bar contains the word 'Tau'. The interface includes various filters and controls: 'optional: Wortvergleich' set to 'Unterschiede zu', 'Lemma Vergleichswort' set to 'Vergleichswort', and 'Anzeige Kollokationswort' set to 'Lemma'. There are also controls for 'Wortart', 'min. logDice', 'min. Frequenz', 'Sortierung', and 'Ansicht'. A slider for 'Kollokationen' is set to 100. A 'Wortprofil abfragen' button is visible. Below the search interface, a table lists adjectival attributes for 'Tau' sorted by frequency.

hat Adjektivattribut		logDice	Freq.
1. dick	M W A	4.7	158
2. morgendlich		6.5	19
3. gespannt		4.7	17
4. frisch		1.5	15
5. armdick		8.7	9
6. golden		0.2	8
7. blau		0.1	7
8. nächtlich		2.5	7
9. gefroren		4.7	6
10. silbern		1.9	5
11. kühl		1.0	5

Abb. 53: Adjektivattribute zu *Tau* im DWDS-Wortprofil in Tabellenansicht und mit der Sortierung nach Frequenz.

Nachdem alle Schüler:innen weitere Adjektive für ihre Teekesselchen mithilfe des DWDS-Wortprofils ermittelt und auf die Spielkärtchen aufgeschrieben haben, beginnt die zweite Runde des Ratens der Teekesselchen, bei der die Lernenden die ermittelten Adjektive ebenfalls als Adjektivattribute in einem Satz verwenden. Abschließend findet ein Austausch im Plenum statt.

Baustein 3: ENTLAUFEN – BESCHRIEBEN – GEFUNDEN (Jahrgangsstufe 5–6)

Nach dem spielerischen Einstieg in die Nutzung der DWDS-Ressourcen auf der einen und die Reflexion über sprachliche Mittel und Funktionen des Attribuierens auf der anderen Seite (s. Bausteine 1 und 2) können die Schüler:innen ihre neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nun im Rahmen einer umfangreicheren Schreibaufgabe einsetzen: Ein Haustier, ein Papagei, wird vermisst und eine Suchanzeige mit einer Beschreibung des entlaufenen Tieres soll helfen, es wiederzufinden. Schreibaufgaben dieser Art zum Texthandlungstyp *Beschreiben*

sind in Lehrwerken der Jahrgangsstufe 5–6 weit verbreitet. Wenngleich Schreib Anlass und mögliche Adressaten konstruiert sind, lässt sich eine mögliche authentische Situierung des Schreibprozesses (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2010: 195) zumindest simulieren, indem die Schüler:innen in Gruppen jeweils ein eigenes Tier beschreiben, das die Lernenden der anderen Gruppen danach mithilfe der Suchanzeige unter einer Auswahl an Alternativen (z. B. auf Bildkarten, Tierfiguren/Plüschtiere oder auch von den Kindern selbst gezeichnete Tiere) identifizieren sollen.

Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. [Anmelden](#)

Startseite / Wortstatistiken / DWDS-Wortprofil

Weitere Informationen
Wortinformationen zu »Gefieder« ... · Korpusuche nach »Gefieder« ...

Suche im DWDS-Wortprofil

Lemma: optional: Wortvergleich: Lemma Vergleichswort: Anzeige Kollokationswort:

Wortart: min. logDice: min. Frequenz: Sortierung: Ansicht:

Kollokationen:

Hinweis: Klicken Sie auf eine Kollokation, um Belege angezeigt zu bekommen.

hat Adjektivattribut	logDice	Freq.
1. aufgeplustert	8.6	28
2. gesträubt	8.3	24
3. överschmiert	8.1	24
4. verklebt	8.1	22
5. abgetragen	8.0	30
6. schwarz-weiß	7.7	41
7. abgenutzt	7.7	21
8. bräunlich	7.5	38
9. farbenprächtig	7.5	26
10. ölverklebt	7.3	11
11. gesprenkelt	7.2	12
12. graubraun	7.2	23
13. kontrastreich	7.1	17
14. samtschwarz	7.0	9

Abb. 54: Die ersten 14 Adjektivattribute zur Suchabfrage *Gefieder* im DWDS-Wortprofil in Tabellenansicht und mit der Sortierung nach logDice.

Um sich die für eine präzise Beschreibung des gewählten Tieres benötigten spezifischen Adjektivattribute zu erarbeiten, nutzen die Schüler:innen in Gruppen das DWDS-Wortprofil (ggf. innerhalb der Gruppen auch in Partner-Konstellationen oder Einzelarbeit). Dabei konzentrieren sie sich auf ausgewählte Körperteile des Tieres (auf seinen Kopf, seine Augen, seinen Schnabel, sein Gefieder und seinen Schwanz) und auf seine Besonderheiten und suchen z. B. nach: *Kopf*, *Auge*, *Schnabel*, *Gefieder*, *Schwanz* oder *Papagei*. Dazu erhalten die Lernenden im DWDS-Wortprofil eine Menge verschiedener Adjektivattribute (z. B. *australisch*, *flugunfähig* und *sprechend* für *Papagei*; Ergebnisse für *Gefieder* s. Abb. 54; gewählte Darstellungsoptionen s. Baustein 1), von denen sie besonders passende auswählen und die sie auf einem Arbeitsblatt festhalten (s. M2 unter 5.5.3.2 | Materialien). Im Falle unbekannter Adjektive empfiehlt sich

wiederum ein Blick in die Bedeutungsbeschreibungen des DWDS-Wörterbuchs oder in die zugrundeliegenden Korpusbelege mit Beispielsätzen (durch Anklicken der Attribute im DWDS-Wortprofil). Auch die Lehrkraft sollte in dieser Phase bei Bedarf Hilfestellungen geben.

Nach dieser Vorarbeit verfassen die Schüler:innen in ihren Gruppen jeweils eine Suchanzeige für das gewählte Tier. Bei einer kollaborativen Organisation des Schreibprozesses ergibt sich für die Lernenden zusätzlich die Notwendigkeit, über die Auswahl geeigneter Attribute ins Gespräch zu kommen, diese zu diskutieren und zu reflektieren. Ob die entlaufenen Tiere präzise genug beschrieben wurden, zeigt sich schließlich, wenn die einzelnen Gruppen ihre Suchanzeigen präsentieren: Lassen sich die gesuchten Tiere auf dieser Basis wiederfinden bzw. identifizieren? Der Ausgang dieser Frage sollte schließlich zusammen mit gelungenen und ggf. noch zu überarbeitenden Beispielen aus den Texten der Lernenden im Rahmen einer Abschlussdiskussion im Plenum reflektiert und zum Anlass für eine Textüberarbeitung genommen werden.

Baustein 4: **WAS MACHT EINE PFLEGEKRAFT IM OP? ERARBEITUNG EINES FACHWORTSCHATZES FÜR EINE TÄTIGKEITSBESCHREIBUNG (Jahrgangsstufe 7–10)**

Die Wörterbücher, statistischen Auswertungs- und Visualisierungswerkzeuge sowie die Korpora des DWDS ermöglichen Schüler:innen auch die Recherche und Analyse ganzer **themenspezifischer Wortfelder** und **Wort- bzw. Formulierungssammlungen**. Im Folgenden (s. auch Bausteine 5 und 6) wird dies anhand eines exemplarischen Unterrichtsszenarios im Kontext der beruflichen Orientierung (vgl. KMK 2017b) gezeigt, die sich über die Jahrgangsstufen 7–10 (in Gymnasien auch darüber hinaus) erstreckt. Schüler:innen verfassen **Tätigkeitsbeschreibungen** oder exemplarische Tagesabläufe zu ausgewählten Berufen für interessierte Mitschüler:innen auf Grundlage persönlicher Aufzeichnungen während einer Berufserkundung oder eines Praktikumstages, die in eine elaborierte schriftliche Form eines darstellenden Textes gebracht werden müssen.

Als gemeinsamer Einstieg für die folgenden Unterrichtsbausteine (s. auch Bausteine 5 und 6) kann 3 (s. M3 unter 5.5.3.2 | Materialien) genutzt werden: Die Schüler:innen schauen zunächst das Video (Vlog) mit dem Erfahrungsbericht einer Schülerin zu ihrem Praktikum als OP-Pflegekraft. Daran anknüpfend können im Rahmen eines kurzen Unterrichtsgesprächs im Plenum ähnliche oder auch konträre Erfahrungen bzw. Vorstellungen der Schüler:innen aus eigenen Berufserkundungen oder auch zu eigenen Berufswünschen gesammelt werden. Aus dem Gespräch ergibt sich schließlich der Schreibanlass: Die vielfältigen Erfahrungen zu unterschiedlichen Berufen in der Klasse sollen in Form je einer Tätigkeitsbeschreibung zu einem Beruf schriftlich festgehalten und allen Schüler:innen der Klasse (ggf. auch des Jahrgangs) zur Verfügung gestellt werden.

Ein Muster für eine solche Tätigkeitsbeschreibung finden die Schüler:innen ebenfalls in Material 3. Die Arbeit am sprachlichen Material kann zudem durch die dort aufgeführten Aufgabenstellungen angebahnt werden. Dabei lesen die Schüler:innen zunächst einen Ausschnitt der Vlog-Episode als Transkript und vergleichen diesen mit einer Tätigkeitsbeschreibung aus dem BERUFENET (Bundesagentur für Arbeit 2024; s. Material 3, Aufgabe 1). Durch Markieren derjenigen Informationen, die in beiden Texten gleichermaßen vorkommen (s. Material 3, Aufgabe 2), und einen Vergleich der Formulierungen, durch die diese Informationen

ausgedrückt werden (s. Material 3, Aufgabe 3), fokussieren die Schüler:innen die sprachliche Ebene und werden dadurch aufmerksam für die Ausprägungen sprachlicher Variation in Bezug auf Standard-, Alltags- und Fachsprache, denen sie mithilfe der Informationen und Werkzeuge des DWDS weiter auf den Grund gehen (s. Bausteine 5 und 6).

Tab. 8: Form-Funktions-Tabelle: Formulierungsmuster zum Verfassen einer Tätigkeitsbeschreibung für Pflegekräfte.

Funktion	Wörter/Formulierungen	
<p>Mit den Wörtern und Formulierungen auf der rechten Seite kannst du:</p> <p>einen Überblick über die Aufgaben einer Pflegekraft geben</p>	<p><i>Hilfsverb + Prädikativ</i></p> <p>ist zuständig für</p> <p>ist verantwortlich für</p> <p>ist tätig in</p> <p>wird eingesetzt als/zur/um</p>	<p><i>Nomen</i></p> <p>Behandlung von</p> <p>Versorgung von</p> <p>Gespräch mit</p>
	<p><i>Verben</i></p> <p>versorgt</p> <p>betreut</p> <p>kümmert sich um</p> <p>klärt auf</p> <p>informiert</p>	<p>nimmt auf</p> <p>begleitet</p> <p>bereitet vor</p> <p>verabreicht</p> <p>spritzt</p>
<p>ausdrücken, wo eine Pflegekraft arbeitet</p>	<p><i>Präpositionalgruppen</i></p> <p>in einem Krankenhaus</p> <p>in einer Klinik</p> <p>an einer Universitätsklinik</p> <p>in einer Pflegeeinrichtung</p>	<p>im Heim</p> <p>im Privathaushalt</p> <p>auf der Intensivstation</p> <p>im Operationsaal</p>
<p>ausdrücken, mit wem eine Pflegekraft zusammenarbeitet</p>	<p><i>Nomen</i></p> <p>Pflegebedürftige</p> <p>Krankenhauspersonal</p> <p>Mediziner/-in</p> <p>Arzt/Ärztin</p>	<p>Hebamme</p> <p>Therapeut/-in</p> <p>Sozialarbeiter/-in</p> <p>Angehörige</p>

Die folgenden Unterrichtsschritte dienen zunächst dazu, im Sinne einer Textplanung Vorbereitungen auf Ebene der sprachlichen Gestaltungsmittel zu treffen, die es den Schüler:innen ermöglichen, sprachlich angemessene Tätigkeitsbeschreibungen zu verfassen. Sie nutzen dabei das DWDS-Wörterbuch (insbesondere die Abschnitte zur Wortbedeutung und zu bedeutungsverwandten Ausdrücken) und das DWDS-Wortprofil, um einen themenspezifischen Fachwortschatz für die Schreibaufgabe oben zu erarbeiten. Hierbei arbeiten die Lernenden idealerweise in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen zusammen, wobei die Suche nach geeigneten Wörtern und Wortgruppen und deren Fixierung z. B. in einer Liste oder Tabelle arbeitsteilig organisiert werden kann. Feilke (2009: 12) oder auch Steinhoff (2009: 48) schlagen als einfache Form der Sammlung und gleichzeitigen (auch mentalen) Reorganisation der sprachlichen Gestaltungsmittel im Wortschatz Form-Funktions-Tabellen wie im Beispiel in Tab. 8) vor. Im Gegen-

satz zu klassischen semantisch oder syntagmatisch organisierten Wortfeldern bieten Repräsentationsformen, die Form-Funktions-Zusammenhänge darstellen, den Vorteil, dass auch deutlich wird, wie die gesammelten Wörter und Formulierungen genutzt werden können und in welchem Zusammenhang die (funktionale) Struktur der sprachlichen Handlungen in einem bestimmten Text/einer Textsorte und die Struktur des erarbeiteten Wortschatzes stehen (vgl. Feilke 2009: 12; Steinhoff 2009: 48). Selbstverständlich sind über die Listen- bzw. die Tabellenform hinaus auch anspruchsvollere Visualisierungen wie z. B. Mindmap, Wortnetz (Wortstern) oder Cluster (s. dazu Brüning & Saum 2017) denkbar. In Tabelle 8 sind Ergebnisse sowohl aus dem DWDS-Wörterbuch (v. a. aus dem Abschnitt zu den Bedeutungsinformationen; Suche im DWDS-Wörterbuch nach *Pflegekraft*, s. Abb. 55) als auch aus dem DWDS-Wortprofil (vgl. Abb. 56) zu *Pflegekraft* und *Patient* eingeflossen.

D W D S Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.

Startseite / Wörterbuch / Pflegekraft – Schreibung, Definition, Bedeutung, Synonyme, Beispiele

Pflegekraft

Pflegekraft, die

Lesezeichen | zitieren/teilen | ausklappen

Grammatik Substantiv (Femininum) · Genitiv Singular: **Pflegekraft** · Nominativ Plural: **Pflegekräfte**

Aussprache

Worttrennung Pfl-e-ge-kraft

Wortzerlegung [↗ Pflege](#) [↗ Kraft](#)

Bedeutung Wahrig und DWDS

✓ **im Bereich der Kinder-, Kranken- und Altenpflege tätige Arbeitskraft**

KOLLOKATIONEN:

mit Adjektivattribut: ausgebildete, examinierte, qualifizierte, professionelle, überlastete **Pflegekräfte**

als Akkusativobjekt: eine **Pflegekraft** beschäftigen, einstellen

in Präpositionalgruppe/-objekt: der Bedarf, ein Mangel an **Pflegekräften**; die Bezahlung von **Pflegekräften**

in Koordination: Ärzte und **Pflegekräfte**

als Aktivsubjekt: eine **Pflegekraft** betreut, versorgt jmdn., kümmert sich um jmdn.

mit Präpositionalgruppe/-objekt: eine **Pflegekraft** im Heim, Krankenhaus

BEISPIELE:

Pflegekräfte, die sich um kranke und alte Menschen kümmern, klagen schon lange über schlechte Bezahlung. [Die Zeit, 12.08.2010, Nr. 33]

Dazu kommt, dass hierzulande die meisten **Pflegekräfte** in der Woche 40 Stunden und länger arbeiten – mehr als in vielen anderen Ländern. [Die Zeit, 13.03.2014, Nr. 12]

Geherrscht hat im Heim ein akuter Mangel an ausgebildeten **Pflegekräften**. [Süddeutsche Zeitung, 06.09.2000]

Für die Sterbebegleitung, die Vorbereitung der »Patienten« auf den Tod, haben die **Pflegekräfte** keine Zeit und keine fachliche Qualifikation. [konkret, 2000 [1985]]

Abb. 55: Wortinformationen zur Bedeutung von *Pflegekraft* im DWDS-Wörterbuch.

D W D S
Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.
Anmelden

[Startseite](#) / [Wortschatz](#) / [DWDS-Wortprofil](#)

Weitere Informationen
[Wortinformationen zu »Operationssaal« ...](#) · [Korpussuche nach »Operationssaal« ...](#)

Suche im DWDS-Wortprofil

Lemma:

Wortart: Substantiv

optional: Wortvergleich

Unterschiede zu: Vergleichswort

Lemma Vergleichswort

Vergleichswort: Lemma

Anzeige Kollokationswort

Lemma: Lemma

min. logDice:

min. Frequenz:

Sortierung: logDice

Ansicht: Liste

Kollokationen:

Wortprofil abfragen

Hinweis: Klicken Sie auf eine Kollokation, um Belege angezeigt zu bekommen.

Überblick

	logDice	Freq.
1. Aufwachraum	10.5	14
2. Röntgenabteilung	9.3	6
3. septisch	8.7	12
4. sauber	7.4	10
5. Intensivstation	6.8	58
6. steril	6.7	6
7. Notaufnahme	5.6	6
8. hochmodern	5.3	5
9. steril	5.1	6
10. ausgestattet	4.4	14
11. Auslastung	4.1	6

hat Adjektivattribut

	logDice	Freq.
1. septisch	8.7	12
2. hochmodern	5.3	5
3. steril	5.1	6
4. ausgestattet	4.4	14
5. eingerichtet	2.8	6
6. provisorisch	2.2	5
7. mobil	2.0	9
8. modern	1.6	52

ist Akk./Dativ-Objekt von

	logDice	Freq.
1. beherbergen	3.0	10
2. betreten	1.6	10
3. verfügen	1.3	27
4. verlassen	0.7	26

ist in Präpositionalgruppe

	logDice	Freq.
1. Chirurg in	7.2	9
2. Ausstattung von	5.8	5

hat Genitivattribut

	logDice	Freq.
1. Klinikum	3.1	10
2. Krankenhaus	1.9	43

ist in Koordination mit

	logDice	Freq.
1. Aufwachraum	10.5	14
2. Röntgenabteilung	9.3	6
3. Intensivstation	6.8	58
4. Notaufnahme	5.6	6
5. Bett	3.8	9
6. Station	1.1	8

ist in Präpositionalgruppe

	logDice	Freq.
1. Chirurg in	7.2	9
2. Ausstattung von	5.8	5
3. schieben in	5.7	58
4. Arzt in	4.5	6
5. warten in		
6. Weg in		
7. Arbeit in		
8. Blick in		
9. durchführen in		
10. einsetzen in		
11. herrschen in		
12. scheinen in		
13. Einzug in		
14. Einsatz in		
15. arbeiten in		
16. bringen in		
17. ausstatten mit		
18. Weg zu		
19. stehen in		
20. fahren in		

hat

	logDice	Freq.
1. i	7.4	10
	6.7	6

1: Malawi. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 25.09.2023.
 Sie erledigen Konsile und **arbeiten im Operationssaal**.

2: Della H. Raney. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 09.02.2023.
 Raney **arbeitete** zunächst als leitende Schwester **im Operationssaal** am Lincoln Hospital und wechselte anschließend an das K.B. Reynolds Hospital in Winston-Salem.

3: Anästhesiepflege. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 04.10.2022.
 In einem **Operationssaal arbeiten** je ein Anästhesist und eine Anästhesiepflegekraft als Team zusammen.

4: Karin A. Wenger. Ihr Arbeitsort. Neue Zürcher Zeitung. 01.02.2021
 Ritz lernte Pflegefachfrau, bildete sich weiter und begann, **im Operationssaal** des Spitals Olten zu **arbeiten**.

5: Auf Intensiv. Frankfurter Allgemeine Zeitung. 25.07.2020
 In den **Operationssälen** wird größtenteils wieder nach Standardprogramm **gearbeitet** - Leistenbrüche, Hüftgelenke, Transplantationen.

6: Roboter im OP-Saal. Süddeutsche Zeitung. 05.10.2018
 Selbst nach diesen sechs Monaten **arbeitet** das Team aus Mensch und Roboter nicht gleich **im Operationssaal**.

Abb. 56: DWDS-Wortprofil zu *Operationssaal* mit vergrößerter Tabelle und Belegen zur Relation *Operationssaal in Präpositionalgruppe*.

Wie Abbildung 56 zeigt, stellt das DWDS-Wortprofil für die Erstellung von Wort- und Formulierungssammlungen eine noch reichhaltigere Quelle dar als das Wörterbuch. Schüler:innen, die mit diesem Werkzeug noch nicht vertraut sind, benötigen jedoch eine Einführung (s. Bausteine 1–3). Das Wortprofil listet Kollokationen nach syntaktischen Relationen und nach Häufigkeit geordnet auf. Auch eine kompaktere Ansicht mit nur wenigen Relationen ist darstellbar, Tabellen mit mehr als 11 Einträgen lassen sich scrollen oder auch vergrößern. Ein Klick auf die einzelnen aufgelisteten Wörter oder Wortgruppen führt zu einer Liste an Belegen, die typische Verwendungskontexte illustriert und zugleich einen Einblick in die Quellen ermöglicht, die den statistischen Berechnungen zugrunde liegen (s. Abb. 56, s. auch Baustein 1). Schüler:innen können die Belege beim Erstellen von Wort- und Formulierungssammlungen

zudem nutzen, um ein Wort oder eine Wortgruppe in der passenden grammatischen Form zu finden.

Eine mögliche Aufgabenstellung mit dem Ziel der Erarbeitung eines themenspezifischen Fachwortschatzes für eine bestimmte Schreibaufgabe findet sich in Material 4 (s. M4 unter 5.5.3.2 | Materialien). Zur Unterstützung der Schüler:innen insbesondere beim Einstieg in diese Aufgabe ist eine Tabelle wie Tab. 8 dort auch bereits vorbereitet. Diese kann auch schon mit einzelnen Einträgen zu möglichen Formulierungen und/oder ihren Funktionen für die Handlungsstruktur des Textes versehen werden.

Wörter- und Formulierungssammlungen für eine nachfolgende Textproduktion lassen sich zu vielen denkbaren Themen mithilfe des DWDS-Wörterbuchs und DWDS-Wortprofils selbst zusammenstellen. Ergiebig ist beispielsweise auch die Suche nach einem Beschreibungsinventar für Diagramme und Grafiken, das in der Regel ab Jahrgangsstufe 7 für das materialgestützte Schreiben benötigt wird (vgl. Bartz & Radtke 2023). Viele hilfreiche Kollokationen liefern z. B. bereits die Wortprofile zu *Diagramm* und *Tabelle*.

Baustein 5: SPRACHLICHER VARIATION IN BEZUG AUF STANDARD-, ALLTAGS- UND FACHSPRACHE AUF DER SPUR (Jahrgangsstufe 7–10)

Mithilfe der Bedeutungsinformationen und der Informationen zu bedeutungsverwandten Ausdrücken im DWDS-Wörterbuch können Schüler:innen selbständig beurteilen lernen, ob die von ihnen zu einer Schreibaufgabe gesammelten oder bereits in einem Text genutzten Wörter im Hinblick auf die Zielsetzung ihres Textes und seine Adressaten angemessen sind. Wie die Abbildungen 57–59 zeigen, enthalten die Wortinformationen in der Regel Angaben zur stilistischen Einordnung und zu sprachlichen Varianten der aufgeführten Wörter und Wendungen. Ist nichts angegeben, ist ein Ausdruck der Standardsprache zuzuordnen. Richtet sich ein Text z. B. an Freunde oder Gleichaltrige in einem informellen Kontext, darf ohne Weiteres auch auf alltagssprachliche Ausdrücke zurückgegriffen werden bzw. könnte ein ausgeprägtes fachsprachliches Vokabular sogar unpassend wirken. Zielt die Textproduktion jedoch auf einen formellen Rahmen ab, wie z. B. beim Verfassen von Tätigkeitsbeschreibungen für eine schulöffentliche Verbreitung in der Jahrgangsstufe (s. Baustein 4), sollte sich die Wortwahl auf das standard- und fachsprachliche Register beziehen. Um herauszufinden, wie einzelne Wörter oder Wendungen zuzuordnen sind, schlagen die Schüler:innen in Partnerarbeit die zuvor aus den Texten in Material 3 oder auch im Rahmen von Baustein 4 gesammelten Wörter im DWDS-Wörterbuch nach, indem sie die Wörter in die Wörterbuchsuchmaske eingeben. Sie ermitteln mithilfe der Wortinformationen des DWDS, ob es sich um standard-, fach-, oder alltagssprachliche Ausdrücke handelt und diskutieren mit ihrem Partner/ihrer Partnerin, in welchen Situationen welche Ausdrücke angemessen sind. Die Ergebnisse der Recherche der Lernenden können in einer Tabelle (s. Tab. 9) festgehalten werden.

Natürlich erschöpft sich die Frage nach der Angemessenheit des in einem Text verwendeten Wortschatzes nicht mit dessen stilistischer Einordnung. Mindestens ebenso relevant sind Aspekte wie Prägnanz und Präzision, die sich einerseits wiederum über die Wortwahl (z. B. Über-/Unterbegriffe), andererseits aber auch durch Verfahren der Wortbildung herstellen lassen. Z. B. ließe sich die Prägnanz der Tätigkeitsbeschreibung im Vlog-Ausschnitt (s. Material

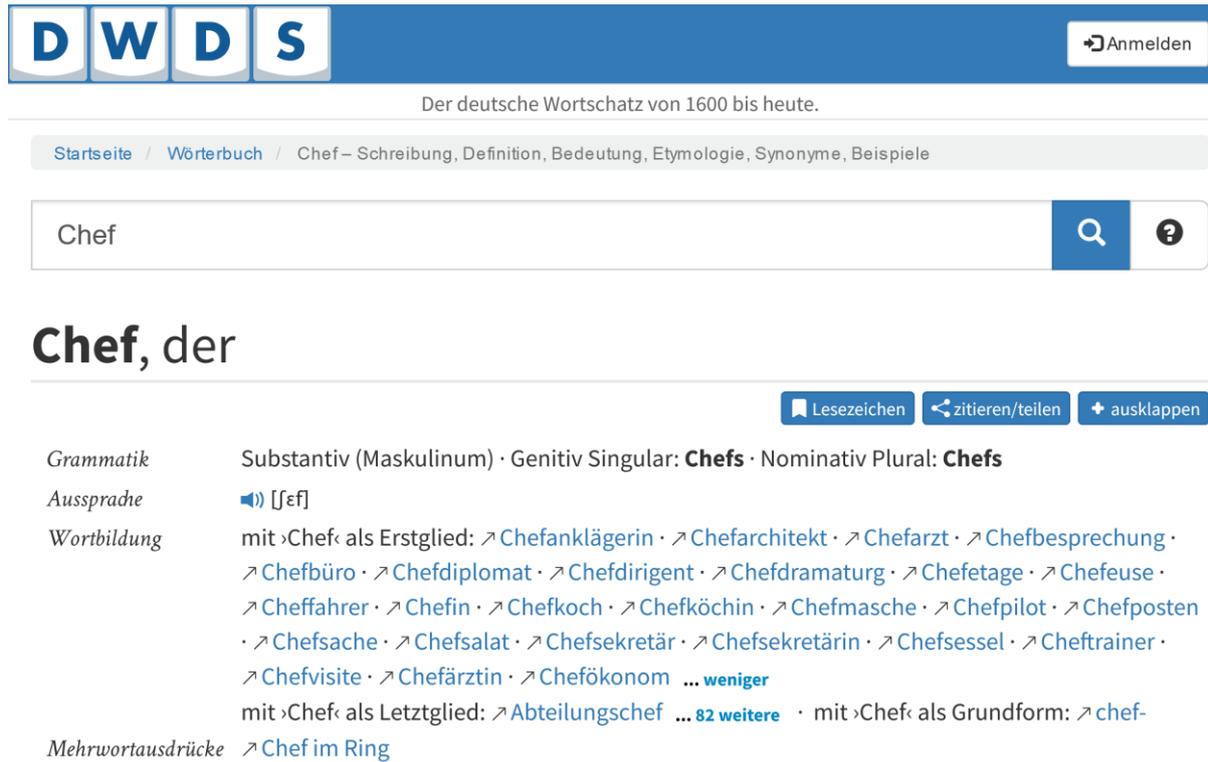
3, M3 unter 5.5.3.2 | Materialien) bei dessen Überarbeitung für eine Veröffentlichung dadurch erhöhen, dass einzelne, in ihren Teilschritten dargestellte Tätigkeiten durch einen Oberbegriff zusammengefasst werden (z. B.: *sitzen, besprechen, vorstellen, im Konferenzzimmer: Einsatzbesprechung, Briefing, Meeting; Sachen, Hose, Schlappen, Haube anziehen, in der Umkleide: ankleiden, umkleiden, Kleidung wechseln* etc.). Präzisere Ausdrücke lassen sich u. a. durch Komposition mithilfe weiterer Wortbausteine (in den DWDS-Wortinformationen „Erst-“ bzw. „Letztglied“) erreichen (z. B. *Chefarzt* statt *Chef*, *OP-* oder *Schwesternhaube* statt *Haube* oder *OP-* bzw. *Gesichtsmaske* statt *Maske* etc.). Auch hierzu hält das DWDS-Wörterbuch Informationen bereit (Informationen zur Wortbildung, Erst- und Letztglieder: bei den Angaben zur Wortform, direkt zu Beginn des Wörterbuchartikels, s. Abb. 58; Informationen zu Ober-/Unterbegriffen: Abschnitt zu bedeutungsverwandten Ausdrücken, s. Abb. 59), die insbesondere stärkere Schüler:innen z. B. im Rahmen einer Vertiefungsaufgabe zusätzlich nutzen können, um ihre Texte oder Wörtersammlungen weiter zu optimieren.

Tab. 9: Gegenüberstellung von Ausdrucksvarianten.

Alltagssprache	Standardsprache	Fach- und/oder Bildungssprache
Sachen	Kleidung	Konfektion
Schlappen	Schuhe, Schuhwerk, Fußbekleidung	Arbeits-/Sicherheitsschuhe
anschmeißen	starten, einschalten	hochfahren, initialisieren
Teil, Dings	Gegenstand, Sache, Werkzeug, Gerät	Instrument
creepy	unheimlich, beklemmend	angstbesetzt, traumatisch
aus dem Ärmel schütteln	mit Leichtigkeit schaffen, meistern, können, beherrschen	brillieren

The screenshot shows the DWDS website interface. At the top, there are four blue boxes with the letters 'D', 'W', 'D', 'S' and an 'Anmelden' button. Below this is the tagline 'Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.' and a breadcrumb trail: 'Startseite / Wörterbuch / Kleidung – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele'. A search bar contains the word 'Kleidung' with a magnifying glass icon and a help icon. Below the search bar, the word 'Kleidung, die' is displayed in a large font. To the right of this heading are three buttons: 'Lesezeichen', 'zitieren/teilen', and 'ausklappen'. Below this is the section 'Bedeutungsverwandte Ausdrücke' with a URL 'www.openthesaurus.de (08/2024)'. The list of related terms includes: 'Bekleidung', 'Garderobe', 'Gewand', 'Kleider', 'Kleidung', 'Kluft', 'Mode', 'Outfit', 'Textilie(n)', 'Anzihsachen ugs.', 'Gewandung geh.', 'Klamotten ugs.', 'Kledage ugs., salopp, regional', 'Konfektion geh.', 'Plünnen ugs., norddeutsch', 'Sachen ugs.', 'Zeug ugs.', and '(legere) Kleidung' with 'Schlabberlook ugs.' as a sub-entry.

Abb. 57: Bedeutungsverwandte Ausdrücke zu *Kleidung* im DWDS-Wörterbuch.



D W D S Anmelden

Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.

[Startseite](#) / [Wörterbuch](#) / Chef – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele

Chef Q ?

Chef, der

Lesezeichen zitieren/teilen ausklappen

Grammatik Substantiv (Maskulinum) · Genitiv Singular: **Chefs** · Nominativ Plural: **Chefs**

Aussprache 🔊 [ʃɛf]

Wortbildung mit ›Chef‹ als Erstglied: [↗ Chefanklägerin](#) · [↗ Chefarchitekt](#) · [↗ Chefarzt](#) · [↗ Chefbesprechung](#) · [↗ Chefbüro](#) · [↗ Chefdiplomant](#) · [↗ Chefdirigent](#) · [↗ Chef dramaturg](#) · [↗ Chefetage](#) · [↗ Chefeuse](#) · [↗ Cheffahrer](#) · [↗ Cheffin](#) · [↗ Chefkoch](#) · [↗ Chefköchin](#) · [↗ Chefmasche](#) · [↗ Chefpilot](#) · [↗ Chefposten](#) · [↗ Chefsache](#) · [↗ Chefsalat](#) · [↗ Chefsekretär](#) · [↗ Chefsekretärin](#) · [↗ Chefsessel](#) · [↗ Cheftrainer](#) · [↗ Chefvisite](#) · [↗ Chefärztin](#) · [↗ Chefökonom](#) ... **weniger**

mit ›Chef‹ als Letztglied: [↗ Abteilungschef](#) ... **82 weitere** · mit ›Chef‹ als Grundform: [↗ chef-](#)

Mehrwortausdrücke [↗ Chef im Ring](#)

Abb. 58: Wortform-Angaben zu *Chef* im DWDS-Wörterbuch.


D W D S Anmelden

Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.

[Startseite](#) / [Wörterbuch](#) / Schlappen – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele

Schlappen Q ?

Schlappen, der

Lesezeichen zitieren/teilen ausklappen

Bedeutungsverwandte Ausdrücke

[www.openthesaurus.de](#) (08/2024)

↕ [↗ Fußbekleidung](#) · [↗ Schuhwerk](#) • [↗ Schuh Singular](#) · [Schuhe Plural](#) · [↗ Latschen ugs., Plural](#) · [Schlappen ugs., Plural](#) · [↗ Treter ugs., Plural](#)

Oberbegriffe | [↗ Bekleidung](#) · [↗ Garderobe](#) · [↗ Gewand](#) · [Kleider](#) · [↗ Kleidung](#) · [↗ Kluft](#) · [↗ Mode](#) · [↗ Outfit](#) · [↗ Textilie\(n\)](#) • [↗ Anzihsachen ugs.](#) · [↗ Gewandung geh.](#) · [Klamotten ugs.](#) · [↗ Kledage ugs., salopp, regional](#) · [↗ Konfektion geh.](#) · [↗ Plünnen ugs., norddeutsch](#) · [Sachen ugs.](#) · [↗ Zeug ugs.](#)

Unterbegriffe | [Badeschuhe](#) · [Flipflops](#) • [Badeschlappen österr.](#) · [↗ Badelatschen ugs.](#) · [↗ Badeschlappen ugs.](#)

Abb. 59: Ober- und Unterbegriffe zu *Schlappen* im Abschnitt zu den bedeutungsverwandten Ausdrücken im DWDS-Wörterbuch.

Baustein 6: EINZELNE WÖRTER UND IHRE GESCHICHTE IM FOKUS (Jahrgangsstufe 9–10)

Manchmal lassen sich Entscheidungen über eine bestimmte Wortwahl nicht einfach und schnell nach einem kurzen Blick auf typische Verwendungskontexte und stilistische Angaben in den Wortinformationen zu einem Wort treffen (s. Baustein 5). Das ist v. a. dann der Fall, wenn die Wörter aufgrund der Entwicklungsgeschichte ihrer Bedeutung politisch aufgeladen oder geprägt sind bzw. zur Bezeichnung oder Charakterisierung vulnerabler Gruppen oder Menschen im Allgemeinen genutzt werden. Im Zusammenhang des auch schon für die Bausteine 4 und 5 genutzten Beispiels der Tätigkeitsbeschreibung zum Beruf der Pflegekraft (s. Material 3, M3 unter 5.5.3.2 | Materialien) stellt sich diese Frage. Das DWDS listet unter den bedeutungsverwandten Ausdrücken zum Wort *Pflegekraft* folgende Synonyme auf: *Krankenpfleger*, *Krankenschwester*, *Pfleger*, *Pflegerin*, *Schwester*, *Pflegefachkraft*, *Pflegekraft*, *Pflegeperson*. Doch welche ist nun die aktuell angemessene Berufsbezeichnung?

Krankenschwester · Pfleger · Pflegerin · Pflegekraft – Verlaufskurve



Abb. 60: DWDS-Wortverlaufskurven zu: *Krankenschwester*, *Pfleger*, *Pflegerin*, *Pflegekraft*.

Dieser Frage können insbesondere Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9 oder 10 mithilfe der DWDS-Wortverlaufskurven und ausgewählter DWDS-Textkorpora selbständig nachgehen. Dabei bietet es sich an, die Beschäftigung mit dieser Frage in dem größeren Kontext der geschlechtergerechten Sprache einzubetten, den u. a. Müller-Spitzer (2022) aus linguistischer Perspektive fokussiert aufarbeitet. Dies ist jedoch nicht zwingend, wenn der Fokus des Unterrichts auf der Textproduktion liegt. Hierbei ist v. a. von Interesse, ob der gewählte Ausdruck im Text als unmarkierte, d. h. in diesem Fall als die gängige sachliche und wertneutrale Berufsbezeichnung wahrgenommen wird. Dies dürfte dann zutreffen, wenn die entsprechende Wortform in den Gegenwarts- und insbesondere den fortlaufend aktualisierten Zeitungskorpora des DWDS gebräuchlich ist. Dies ermitteln die Schüler:innen, indem sie in Partnerarbeit

DWDS-Wortverlaufskurven zu den oben aufgeführten Berufsbezeichnungen generieren, die auf diesen Korpora basieren. Dies kann auch arbeitsteilig in Gruppen geschehen. Abbildung 60 zeigt die Wortverlaufskurven zu den Synonymen *Krankenschwester*, *Pfleger*, *Pflegerin* und *Pflegekraft*.

Die Schüler:innen können dieser Grafik entnehmen, dass es sich beim Ausdruck *Pflegekraft* aktuell offensichtlich mit Abstand um die gebräuchlichste der vier konkurrierenden Berufsbezeichnungen handelt. Dem folgen *Krankenschwester* und *Pfleger* mit etwa gleicher Häufigkeit offenbar als geschlechtsspezifische alternative Ausdrücke. Hingegen scheint sich die Bezeichnung *Pflegerin* gegenüber *Krankenschwester* nicht durchzusetzen, wenngleich sich *Pfleger* und *Pflegekraft* seit ca. 2016 als Ausdrucksalternativen etabliert zu haben scheinen. Auffällig ist überdies die generelle sprunghafte Zunahme der Häufigkeiten aller untersuchten Bezeichnungen in den Pandemie-Jahren 2020–2021, die auch den Schüler:innen nicht verborgen bleiben dürfte und ggf. als Ausgangspunkt für eine weitergehende Sprachreflexion (ggf. mit diskursanalytischem Schwerpunkt, vgl. Gredel 2021) genutzt werden kann.

Auch bei dieser Rechercheaufgabe bietet sich eine Vertiefungsaufgabe für schnellere oder stärkere Lernende an, die dem quantitativen Befund, wie er sich in der Verlaufskurve darstellt, auch qualitativ auf den Grund gehen möchten. Hierzu empfiehlt sich eine stichprobenartige Suche in den frei zugänglichen Gegenwartskorpora des DWDS, um die tatsächlichen Verwendungsweisen der Berufsbezeichnungen in der Grafik zu untersuchen. Sinnvoll sind z. B. Abfragen zufällig gezogener Belege aus ausgewählten Zeitscheiben (z. B. 2004, 2014, 2024). Dabei lässt sich z. B. für das Wort *Krankenschwester* beobachten, dass noch 2004 Belege vorherrschen, in denen das Wort als einziger und generischer Ausdruck für Pflegerinnen und Pfleger genutzt wird (s. Abb. 61). Bereits in der 2014er-Zeitscheibe werden *Krankenschwester* und *Pfleger* in vielen Belegen gemeinsam genannt. 2024er-Belege, in denen das Wort *Krankenschwester* als einzige Berufsbezeichnung vorkommt, stammen fast ausschließlich aus (meist biografischen) Kontexten, in denen sich das Wort auf eine bestimmte weibliche Person bezieht.

D W D S
Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.
Anmelden

[Startseite](#) / [Textkorpora](#) / [Gegenwartskorpora mit freiem Zugang](#) / [Korpusbelege](#)

Korpusbelege Gegenwartskorpora mit freiem Zugang

Q
?
↻

Korpus:
Gegenwartskorpora mit fr ▾

Anzeige:
 KWIC voll maximal

Start: 2004 ▾ **Ende:** 2004 ▾

Sortierung:
zufällig ▾

Teilkorpora: anzeigen/auswählen

Treffer pro Seite:
10 ▾

1-10 von 316 Treffern

← -10 -5 ← 1 2 3 4 5 → +5 +10 →

- 1: Holger Schmale: Horst Köhler, der Unbequeme. Berliner Zeitung, 24.12.2004
≡

Sodann gibt es Dank und Anerkennung für Soldaten, **Krankenschwestern**, Polizisten und Busfahrer, die an den Feiertagen Dienst tun, auf dass es uns allen gut gehe.
- 2: Der Tagesspiegel, 02.04.2004
≡

Im Schneideratelier der Freundin verkehrten Schauspieler und Prominente, so fand die junge **Krankenschwester** aus Sachsen Anstellung in einer Zehlendorfer Privatklinik.
- 3: Jan Thomsen: "Gute Leistungen gibt es nicht umsonst". Berliner Zeitung, 11.03.2004
≡

Auch die Vergütung eines Busfahrers oder einer **Krankenschwester** unterliegt letztlich Marktgesetzen.
- 4: Der Tagesspiegel, 20.02.2004
≡

20.02.2004 Kurzmeldungen IMMER ZIRKUS UMS ZELT 1980: Mittels einer Erbschaft kauft die **Krankenschwester** Irene Moessinger ein Zirkuszelt und gründet am Potsdamer Platz direkt an der Mauer die alternative Kulturstätte Tempodrom. 1984:
- 5: Willi Germund: "In Phuket wird gestorben". Berliner Zeitung, 30.12.2004
≡

In der vierten Etage des Krankenhauses bereiten **Krankenschwestern** unterdessen Betten für eine zweite Intensivstation vor.
- 6: Katrin Bischoff: Im Namen des Volkes - ein letztes Mal. Berliner Zeitung, 19.04.2004
≡

Die Großmutter **Krankenschwester**, die Mutter ebenso wie die Schwester.
- 7: Martin Beglinger, Peer Teuwsen: Das Vorbild. Berliner Zeitung, 12.06.2004
≡

Er war ihre **Krankenschwester**.

DWDS-Wörterbuch

- [Krankenschwester](#)

Belege in Korpora

- Metakorpora**
- Gegenwartskorpora mit freiem Zugang** (~14877)
- [Historische Korpora](#) (~455)
- [DTA-Kern+Erweiterungen](#) (10)
- Referenzkorpora**
- [DWDS-Kernkorpus \(1900-1999\)](#) (545)
- [DWDS-Kernkorpus 21 \(2000-2010\)](#) (48)
- [DTA-Kernkorpus \(1598-1913\)](#) (2)
- Zeitungskorpora**
- [Berliner Zeitung \(1994-2005\)](#) (1665)
- [Der Tagesspiegel \(ab 1996\)](#) (880)
- Webkorpora**
- [Blogs](#) (339)
- Spezialkorpora**
- [DTA-Erweiterungen \(1465-1969\)](#) (8)
- [Archiv der Gegenwart \(1931-2000\)](#) (57)
- [Polytechnisches Journal](#) (0)
- [Filmuntertitel](#) (836)
- [Gesprochene Sprache](#) (33)
- [DDR](#) (26)
- [Politische Reden \(1982-2020\)](#) (98)
- [Bundestagskorpus \(1949-2017\)](#)

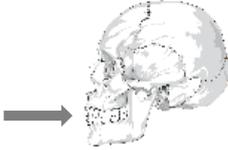
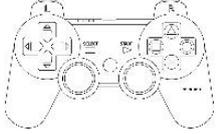
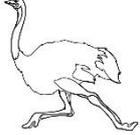
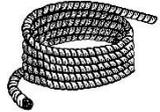
Abb. 61: DWDS-Korpussuche in Gegenwartskorpora mit freiem Zugang zu: *Krankenschwester*; Zeitraum: 2004, zufällig gezogene Belege.

5.5.3.2 | Materialien

Die Bilder für die Materialien wurden der Quelle *Pixabay*³² entnommen.

³² <https://pixabay.com/de/>

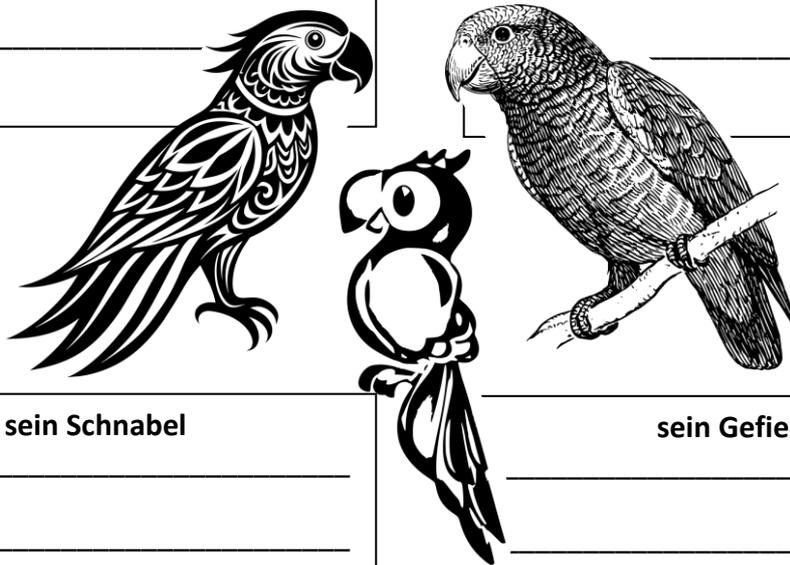
M1: Die möglichen Spielkärtchen für das Spiel Teekesselchen-Raten

<p>der Band</p> 	<p>das Band</p> 	<p>der Kiefer</p> 	<p>die Kiefer</p> 
<p>der Laster</p> 	<p>das Laster</p> 	<p>der Leiter</p> 	<p>die Leiter</p> 
<p>der Pony</p> 	<p>das Pony</p> 	<p>der Stab</p> 	<p>der Stab</p> 
<p>der Strauß</p> 	<p>der Strauß</p> 	<p>der Tau</p> 	<p>das Tau</p> 
<p>der Ton</p> 	<p>der Ton</p> 	<p>die Weide</p> 	<p>die Weide</p> 

M2: Das ist mein entlaufener Papagei

sein Kopf

seine Augen



sein Schnabel

sein Gefieder

sein Schwanz

seine Besonderheiten

M3: Ein Tag im Praktikum: Tätigkeitsbeschreibung zu einer Berufserkundung erarbeiten



Mein Praktikum in der Chirurgie

Transkript-Auszug: Vlog von Emma Sophie,
s. <https://www.youtube.com/watch?v=wbveYATI01s>

120 ES: ich erzähle einfach mal so was dazu
121 das ist sozusagen der konferenzraum
122 auf dem esstisch sitzt der chef
123 und hier die oberärzte
124 ich bin mir nicht sicher
125 und auf der leinwand werden halt
126 so fälle gezeigt
127 bilder ce tes oder so
128 dort sitzt halt jemand am computer
129 und macht das alles
130 und hier sitze ich mit studenten
131 ja dann wird halt so ein bisschen
132 werden so fälle aus der nacht
133 besprochen oder leute vorgestellt
(...)
271 ES: kommen wir zum spannendsten teil
272 und zwar der op-saal
273 der bereich bei der op sozusagen
274 also ihr habt ja schon gesehen
275 man muss da mit einem pin rein
276 und dann zieht man grüne sachen an
277 also grüne hose grüne schlappen
278 dann muss man sich die haare
279 halt zusammen machen
280 und so eine haube drum ziehen
281 und am ende zieht man sich noch
282 so eine maske über das gesicht
283 und dann geht man halt raus
284 und ihr könnt schon bei allem sehen
285 finde ich ist meiner meinung nach
286 alles ein bisschen creepy
287 diese ganzen metallteile und alles

OP-Fachpflegekraft

Informationen angelehnt an BERUFENET, Bundesagentur für Arbeit, 2024

Die Tätigkeit einer OP-Fachpflegekraft beginnt mit dem Anlegen von Berufskleidung einschließlich Haarhaube und Mundschutz sowie der Händedesinfektion. Im Rahmen von Gruppengesprächen des gesamten Stationsteams erhält das Personal Informationen über wichtige Neuerungen. Ein OP-Plan gibt Auskunft über Einsatzorte (Operationsaal) und -zeiten, Operateure und Patienten. Gemäß einer Packliste stellt die Fachkraft die für eine Operation benötigten medizinischen Instrumente und sterilen Materialien aus dem sogenannten Sterilgutlager zusammen und bringt sie nach einer umfassenden Endkontrolle in den jeweiligen Operationsaal. Am PC stellt die Fachkraft die detaillierte Dokumentation des Operationsverlaufs sicher.

Zu ihrem Zuständigkeitsbereich gehört es ebenso, Patienten mit Operationstüchern abzudecken sowie die Desinfektion betroffener Körperstellen vorzunehmen und während der Operation den Operateuren die benötigten Instrumente zu reichen. Danach bereitet die Fachkraft den Operationsaal für die nächste Operation vor, sortiert Abfall und Wäschereiprodukte, sammelt und sterilisiert die verwendeten Instrumente.

Aufgaben

1. Lies die beiden Textauszüge.
2. Markiere: Welche Informationen haben beide Texte gemeinsam?
3. Vergleiche die Formulierungen, mit denen diese Informationen (s. 2.) ausgedrückt werden. Erkläre an ausgewählten Beispielen, wie sich die Texte im Ausdruck unterscheiden und woran das liegen könnte.
4. Diskutiere mit einer Partnerin/einem Partner, in welchen Situationen welche Ausdrücke angemessen sind.

M4: Eine Wörter- und Formulierungssammlung erstellen

Bereite deinen Text vor, indem du zuerst hilfreiche Wörter und Formulierungen sammelst. Nutze dazu das DWDS.

Starte so:

1. Lege eine Tabelle wie unten an.
2. Wenn du noch nicht so oft mit dem DWDS gearbeitet hast oder dir noch nicht so sicher bist:

Öffne <https://www.dwds.de/> und füge in das Suchfeld dein Thema oder einen wichtigen Begriff zu deinem Thema ein, zu dem du passende Wörter oder Formulierungen suchst.

Beginne mit diesen Begriffen:

Funktion	Wörter/Formulierungen
<i>Mit den Wörtern und Formulierungen auf der rechten Seite kannst du:</i>	

5.5.4 | Weiterführung

Aufbauend auf die in diesem Unterrichtsmodell skizzierte Nutzung von Korpora sowie korpusbasierten statistischen Werkzeugen und Wörterbüchern im Schreibprozess ergeben sich vielfältige Weiterführungsmöglichkeiten, von denen einige im vorigen Kapitel anknüpfend an die Beschreibung der Unterrichtsbausteine bereits angedeutet wurden:

- Zur Vertiefung der Bausteine 1–3 empfiehlt sich eine Ausweitung der Recherche um weitere Attribute wie z. B. präpositionale oder Genitivattribute, die ebenfalls zur Spezifizierung von Beschreibungsgegenständen eingesetzt werden können und so das Repertoire an sprachlichen Mitteln für das Beschreiben erweitern.
- Angelehnt an die spielerische Herangehensweise der Bausteine 1–3 können zusätzlich Würfelspiele wie „Story-Cubes“ (Asmodee), selbst gestaltete „Pocket-Cubes“ (Betzold), Kartenspiele wie „Es war einmal“ (Pegasus) oder auch Klappbücher wie „Krogufant“ (Beltz & Gelberg) eingesetzt werden, um Beschreibungsgegenstände oder Handlungsverläufe als Impulse für weitere Schreibaufträge (z. B. auch Erzähltexte wie Gruselgeschichten oder Märchen) zu erzeugen, für die wiederum adäquate sprachliche Mittel recherchiert und strukturiert werden müssen.
- Alle in ⇒ Kap. 5.5.3 skizzierten Recherchestrategien lassen sich zudem auf weitere Themen und Schreibansätze anwenden. Beispiele für weitere sinnvoll situierte Schreibaufgaben zum Beschreiben (z. B. Verarbeitung von Protokollen und Mitschriften zu Versuchsbeschreibungen bzw. -berichten) finden sich u. a. in Becker-Mrotzek & Böttcher (2020: 145–167). Möglichkeiten der Nutzung von Korpora und korpusbasierten Werkzeugen beim materialgestützten Schreiben zu sprachbezogenen Themen aus dem Lernbereich Sprachreflexion stellen Bartz & Radtke (2023) vor. Bei diesem Ansatz dienen die Korpusrecherchen nicht nur der Wortschatzerweiterung, sondern werden zudem dazu genutzt, kleineren sprachbezogenen Fragestellungen (z. B. zu Phänomenen des Sprachwandels oder sprachlicher Variation) empirisch nachzugehen (s. Baustein 6; zu möglichen Forschungsfragen vgl. auch Uhl 2020).

5.5.5 | Literaturhinweise

Grundlagenwissen zu Modellen, Konzepten und Begriffen im Zusammenhang des Schreibens (Schreibprozess, Schreibkompetenz, Schreibstrategien), das auf die Anforderungen angehender Lehrkräfte zugeschnitten ist, vermitteln Sturm & Weder (2022). Eine kompakte, aber bereits mit konkreten didaktischen Anwendungsbeispielen ergänzte Einführung in das Thema Textprozeduren bieten Feilke & Rezat (2020). Zur Vertiefung eignen sich außerdem Bachmann & Feilke (2014) sowie Feilke & Rezat (2024). Eine Differenzierung der Begriffe Standard-, Alltags-, Fach- und Bildungssprache nehmen Feilke (2012) und Augst (2023) vor. Erläuterungen zur in diesem Unterrichtsmodell verwendeten und vermittelten grammatischen Terminologie lassen sich im Grammatischen Informationssystem des IDS (IDS grammis, vgl. Schneider & Lang 2022) über die Kachel *Wissenschaftliche Terminologie* nachschlagen.

5.6 | Anglizismen: Fremdelemente oder Wörter des Deutschen?

Die Verwendung von Ausdrücken, die aus anderen Sprachen entlehnt werden, gehört schon seit Jahrhunderten zum sprachlichen Alltag. Sprachkontakt führt zu einem Austausch vor allem auf der Ebene des Wortschatzes. In der Geschichte der deutschen Sprache gehörten Sprachen wie das Lateinische und das Französische zu den wichtigen Sprachen, aus denen großzügig Wörter übernommen wurden (Beispiele: *Fenster* < lat. *fenestra*; *Kuvert* < frz. *couvert*, *Parlament* < frz. *parlement*; *Kavalier* < frz. *chevalier*, *cavalier*). Auch aus dem Englischen wurden früher bereits Wörter entlehnt, die wir heute im Deutschen nicht unbedingt mehr als ursprünglich Englisch erkennen (z. B. *Keks* < engl. *cakes*). Heute ist das Englische die wichtigste Gebersprache im Wortschatztransfer. Das hängt mit der technischen Dominanz des angelsächsischen Raums und mit dem kulturellen Prestige (Musik, Film, Computerspiele usw.) der englischen Sprache zusammen. Dadurch prägt das Englische viele Lebensbereiche (nicht nur) von jungen Menschen. Entlehnungen aus dem Englischen sind auch ein sprachliches Distinktionsmerkmal zwischen den Generationen im Bereich der Jugendsprache (*peinlich* > *cringe*; *suspekt* > *suspicious*; *sich abmühen* > *struggeln* usw.).

Andererseits wird von sprachkonservativer Seite den Übernahmen aus dem Englischen das Etikett des Fremden und Überflüssigen angeheftet. Anglizismen werden in diesem Diskurs als Fremdkörper betrachtet, die die deutsche Sprache gefährden. Diese Verlierer, so die Befürchtung, durch die zunehmende Dominanz englischer Wörter, die als Fremdmaterial verstanden werden, ihre historische Gewachsenheit und Ausdrucksfähigkeit und degeniere zu einer ‚Mischsprache‘ („Denglisch“). Auch das war schon immer so. So steht z. B. die zu überprüfende Behauptung im Raum, dass englische Wörter (z. B. *kid*) deutsche Wörter mit dem gleichen begrifflichen Gehalt (*Kind*) verdrängten, und das in zunehmendem Maße. Die von den Sprachkritiker:innen dieser Couleur mit z. T. erheblicher Vehemenz vorgetragenen Befürchtungen ignorieren in aller Regel wissenschaftliche, empirische Befunde zu sprachlicher Dynamik und zum Sprachkontakt. Aus wissenschaftlicher Perspektive wandelt sich Sprache beständig und bildet die Entlehnung aus Kontaktsprachen schon immer ein Verfahren der Wortschatzerweiterung. Das schließt nicht aus, dass Entlehnungen in einzelnen Kommunikationsbereichen – zum Beispiel der Unternehmenskommunikation – Motiven geschuldet sein können, bei denen in erster Linie das Prestige des Englischen im Vordergrund steht und ein Unternehmen seinen Kund:innen als zeitgemäß und international aufgestellt präsentiert werden soll (z. B. durch die Umbenennung von Auskunftsschaltern in *ServiceCenter* oder *Helpdesk*). Auch das ist sprachgeschichtlich aber nichts wirklich Neues.

Die hier beschriebene Unterrichtseinheit soll zur Entwicklung einer reflektierten, auf die Untersuchung tatsächlicher Sprachverwendung gestützten Perspektive auf Entlehnungen aus dem Englischen beitragen. Die Schüler:innen entdecken durch die Recherche und Analyse von Korpusbelegen, dass Anglizismen im Deutschen in ihrer Aussprache und Schreibung und auch in ihrem grammatischen Verhalten charakteristische Merkmale deutscher Wörter angenommen haben. Das zeigt, dass die Übernahme von Wörtern aus einer fremden Sprache zu den Bedingungen des Deutschen stattfindet: Wörter fremdsprachigen Ursprungs werden in einem Prozess, der in verschiedene sprachliche Strukturebenen eingreift, in die Strukturen des Deutschen integriert und somit von der Sprache im besten Sinne ‚angeeignet‘. Auch die Bedeutung der Wörter kann sich dabei im Vergleich zu ihren englischen ‚Originalen‘ verändern und semantische Spezifika ausbilden, durch die sie den deutschen Wortschatz oder die Ausdrucksmöglichkeiten bestimmter Sprechergruppen erweitern. Die Untersuchung von Korpusdaten macht evident, dass die Hypothese, Anglizismen seien ‚Fremdelemente‘ im Deutschen, kaum haltbar ist und dass die Integration von Fremdwörtern in das Deutsche als Teil des regulären Sprachwandels anzusehen ist, dessen Bedingungen und Verlauf durch die Grammatik des Deutschen und durch die Ausdrucksnotwendigkeiten seiner Sprecher:innen und Schreiber:innen festgelegt werden.

Klassenstufe:	10–12/13
Zeitbedarf:	3 Doppelstunden (plus eine weitere Doppelstunde, wenn die DWDS-Korpora noch nicht bekannt sind)
Kompetenzen (BiSta):	<p>Kl. 5–9/10: Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen:</i> <i>Ressourcen zur deutschen Sprache</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID</i>, <i>grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten. <p>Kl. 11–13: Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. <i>Grundlegendes Niveau:</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren [...], • sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern. <p><i>Erhöhtes Niveau:</i> Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phänomene des Sprachwandels theoriegestützt beschreiben, • in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.
Inhalte:	Anglizismen, ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, ihre Funktion(en) im Wortschatz und ihre grammatischen Eigenschaften im System der deutschen Sprache
Vorwissen:	zu Wortarten und zur grammatischen Formenbildung (Flexion), zur Aussprache und Rechtschreibung, zur Wortbildung (Komposition und Derivation) sowie zu den zugehörigen Fachbegriffen. Das Konzept ‚Anglizismus‘ sollte aus der Sek. I bereits bekannt sein.
Korpora:	DWDS-Kernkorpora, DWDS-Zeitungskorpora, DWDS-Webmonitor-Korpus

5.6.1 | Sachanalyse

Die kommunikative Leistung von Sprache beruht auf zwei zentralen Ressourcen: dem Wortschatz, der uns ein strukturiertes Netz von Bedeutungen und sprachlichen Formen bereitstellt, und einem System grammatischer Regeln, das es uns erlaubt, Wörter so zu Sätzen zu verbinden, dass diese für Sprecher:innen der gleichen Sprache interpretierbar sind. Zwar lassen sich die Strukturen des Wortschatzes und die auf verschiedenen Ebenen ineinandergreifenden Inventare grammatischer Regeln, die im Spracherwerb angeeignet werden, als ein *System* beschreiben; das bedeutet aber nicht, dass dieses System statisch ist. Synchron-gegenwartsbezogen ist es so flexibel, dass wir davon in unterschiedlichen situativen Kontexten in einer Vielzahl von Varianten Gebrauch machen (Varietäten), und dass wir die Art und Weise, wie wir Äußerungen formulieren, an die sprachlichen Normerwartungen und kommunikativen Anforderungen in unterschiedlichen soziokommunikativen Kontexten anpassen können. Unter diachroner Perspektive lässt sich das System mit einem Organismus vergleichen, der sich für die Zwecke der Kommunikation und des Handelns beständig an seine Umwelt anpasst. ‚Umwelteinflüsse‘ bilden dabei unter anderem sich mit der Zeit verändernde Ausdrucksnotwendigkeiten, der gesellschaftliche Wandel und eine sich verändernde Welt. Ein wesentliches Charakteristikum von Sprache ist ihre Dynamik und die Möglichkeit zur flexiblen Adaption an Neues. Das macht Sprache zu einem jahrtausendealten Erfolgsmodell.

Sprachen existieren in der Regel nicht isoliert (von einigen sehr wenigen Sprachen abgesehen, die von isolierten Völkern – etwa den Sentinelesen auf den Andamanen im Golf von Bengalen – gesprochen werden, die jeden Kontakt zur Außenwelt ablehnen). Gleiches gilt für die Gemeinschaften von Menschen, die eine Sprache sprechen. Gemeinschaften, und damit auch Sprachen, stehen in vielfältigem kulturellen und kommunikativen Kontakt miteinander. Ebenso wie es zwischen menschlichen Gemeinschaften schon immer Handel und kulturellen Austausch gibt, sind auch Sprachen zu einem gewissen Grad durchlässig für Impulse und Importe von außen: Sprachen nehmen Wörter oder ganze Konstruktionen anderer Sprachen auf, und Sprecher:innen einer Sprache können zugleich auch Sprecher:innen anderer Sprachen sein, die sie als Zweit- oder Fremdsprachen erlernen. Die Vielfalt sprachlicher Ressourcen, die dem Einzelnen und der Gesellschaft zur Verfügung stehen und mit denen sie in Kontakt kommen, geht damit über den Wortschatz und die grammatischen Regeln der Einzelsprache hinaus. Dennoch sind die Übergänge zwischen Sprachen nicht fließend: Jede Sprache verfügt über ihr eigenes System an Formen und Regularitäten, das ihr ein charakteristisches Profil verleiht und als bewährtes Modell für die Lösung des Problems der Kommunikation in der jeweiligen Sprechergemeinschaft tradiert wird. Dieses Modell ist flexibel genug, Einflüsse aus anderen Sprachen aufzunehmen, ohne dadurch Gefahr zu laufen, seine eigenständige Leistungsfähigkeit zu verlieren. Das war schon immer so und lässt sich anhand datengestützter Untersuchungen zur Integration fremder Wörter z. B. in das Deutsche sowohl unter gegenwartsbezogener (synchroner) als auch historischer (diachroner) Perspektive nachweisen.

Während sich die Syntax des Deutschen gegenüber dem Import von Konstruktionsmustern aus anderen Sprachen vergleichsweise stabil verhält, lässt sich für den Wortschatz ein beständiger Austausch mit anderen Sprachen nachweisen. Auf diese Weise werden zum Beispiel lexikalische Lücken geschlossen, die sich durch den Import neuer Gegenstände und Konzepte aus anderen Kulturen ergeben. Auch das Prestige bestimmter Kontaktkulturen – in jüngerer Zeit

insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum – spielt für die Entlehnung und Akzeptanz von Bezeichnungen aus anderen Sprachen eine Rolle. So sind in den 1970er-Jahren im Zuge der Übernahme des Konzepts der Schnellrestaurants aus dem US-amerikanischen Raum zunächst die englischen Wörter *food* und *fast food* in den deutschen Sprachgebrauch übernommen worden; in den folgenden Jahrzehnten haben sich, wie wir in unserer Korpusuntersuchung aus ⇒ Kap. 2.2 gezeigt haben, weitere Wortbildungen mit dem Zweitglied *food* aus dem Englischen (u. a. *Streetfood*, *Fingerfood*, *Superfood*, *Junkfood*, *Seafood*, *Soulfood*) im Deutschen etabliert. Die ursprünglich englischsprachigen Nomen wurden dabei nicht unkritisch in die deutsche Sprache übernommen, sondern gemäß der wortgrammatischen und orthographischen Normen des Deutschen gleichsam ins Deutsche ‚integriert‘: Sie erscheinen in der überwiegenden Mehrheit der Fälle in der für deutsche Komposita üblichen Zusammenschreibung (vgl. ⇒ Kap. 2.2, Tab. 1) und werden, der Regel für die Großschreibung von Nomen folgend, mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben. In der Aussprache der Wörter im Deutschen wird zudem der auslautende Konsonant, der im Englischen stimmhaft ist – phonetisch [d] für den alveolar gebildeten Plosiv, der sich auch in Wörtern wie engl. *blade*, *sounding* oder *windy* findet –, im Deutschen ‚entstimmt‘, d. h. ohne Stimmgebung lautiert (sog. Auslautverhärtung). Die Schreibung wird jedoch wie im englischen ‚Original‘ beibehalten; würde das Wort entsprechend seiner deutschen Aussprache – phonetisch [fu:t] – nach den Graphem-Korrespondenzen des Deutschen verschriftet, so schriebe man es <Fut> (vgl. analog: *Hut*, *Mut*, *Glut*, *Brut*).

Der Fall *Food* zeigt, dass sich Fremdwörter hinsichtlich bestimmter Eigenschaften gleichsam ‚organisch‘ in die Strukturen des Deutschen einpassen, zugleich aber häufig auch Merkmale ihres Originals in der Spendersprache beibehalten, sodass sie als Wörter fremden Ursprungs erkennbar bleiben. Betrachtet man ihren Gebrauch in Äußerungen und Sätzen, in dem sie, insbesondere auch syntaktisch, wie Kernwörter des Deutschen verwendet werden, so ist zu konstatieren, dass sie sich weitgehend wie Wörter des deutschen Kernwortschatzes verhalten. Mit Eisenberg (2018) legen wir der Konzeption dieser Unterrichtseinheit daher die folgenden, linguistisch abgesicherten, Feststellungen zugrunde:

Fremdwörter sind Wörter des Deutschen, auch wenn sie ganz oder teilweise aus anderen Sprachen übernommen sind. (Eisenberg 2018: 2)

Fremdwörter sind zwar Wörter des Deutschen, aber sie bilden einen besonderen Teil seines Wortschatzes. [...] Die Nichtfremdwörter bilden den Kernwortschatz des Deutschen. (ebd.: 3)

Andererseits verändern sich Fremdwörter vieler Hinsicht in derselben Weise wie Kernwörter. Das liegt eben daran, dass beide zur selben Sprache gehören und der eine Teil des Wortschatzes nicht so tut, als habe er mit dem anderen nichts zu schaffen. Fremdwörter und Kernwörter sind zur Kohabitation gezwungen. (ebd.: 5)

Oben haben wir darauf hingewiesen, dass die Entlehnung von Wörtern aus anderen Sprachen verschiedene Gründe haben kann. Sie werden in den deutschen Wortschatz übernommen, wo sie ein neues Konzept beschreiben, das schwer mit den lexikalischen Mitteln des Deutschen zu versprachlichen wäre (*Brunch*, *Hardware*, *Software*, *Airbag*). Sie werden im Zuge des Imports kultureller Konzepte aus einer anderen Kultur zusammen mit diesen Konzepten importiert (*Fastfood*). Sie können aber auch als Bezeichnungsalternativen neben nahezu bedeutungsgleiche, bereits im Wortschatz des Deutschen existierende Wörter treten (*Kid* zu *Kind*, *Baby* zu *Säugling*, *fighten* zu *kämpfen*).

Der letztere Fall ist für eine kritische Würdigung der Rolle von Anglizismen besonders wichtig. Es wird von sprachkritischer Seite behauptet, dass Wörter wie *Kid*, *Baby* oder *fighten* bedeutungsgleiche deutsche Wörter (*Kind*, *Säugling*, *kämpfen*) aus dem Wortschatz verdrängen. Andererseits gibt es Fälle, für die angenommen werden kann, dass Entlehnungen im deutschen Wortschatz einen eigenständigen Platz neben bedeutungsähnlichen deutschen Wörtern einnehmen und zu einer stärkeren sprachlichen Differenzierung (allgemeinsprachlich vs. umgangssprachlich vs. fachsprachlich usw.), somit zu einem Sprachausbau und zu einem größeren Reichtum an sprachlichen Ausdrucksmitteln beitragen. Kandidaten für solche Fälle sind zum Beispiel *Date* vs. *Verabredung*, *Meeting* vs. *Treffen*, *Tool* vs. *Werkzeug*, *shoppen* vs. *einkaufen*, *Follower* vs. *Anhänger*, *like* vs. *mögen* oder *Gender* vs. *Geschlecht*.

In der öffentlichen sprachkritischen Diskussion ist die Frage nach der Rolle und Bewertung von Fremdwörtern im Deutschen zumeist auf Fremdwörter aus dem Englischen bezogen, und hier vor allem auf solche, die vergleichsweise neu im Sprachgebrauch auftauchen und daher als besonders auffällig bzw. klärungsbedürftig wahrgenommen werden. Adjektive wie *cringe* und *lost*, Verben wie *checken*, *chillen* und *dissen* oder Nomen wie *Event*, *Coaching* und *Newsticker* haben hohe Chancen, in dieser Diskussion aufgegriffen zu werden, während ältere Entlehnungen aus dem Englischen wie *Keks* (von engl. *cakes*), *Kabine* (von engl. *cabin*) oder *Radar* (engl. Akronym für den Mehrwortausdruck *radio detecting and ranging*) in aller Regel gar nicht mehr als Wörter englischen Ursprungs wahrgenommen werden. Fremdwörter griechischen (*Idee*, *Echo*, *Hektik*, *Hormon*, *Biographie*, *Ikone*, *Gymnasium*), lateinischen (*Essig*, *Fenster*, *Diät*, *Arena*, *Virus*) oder französischen Ursprungs (*Dessert*, *Kavalier*, *Kuvert*, *Gendarm*, *sich genieren*) werden von manchen zwar möglicherweise noch als Entlehnungen erkannt, stehen aber in aller Regel nicht im Verdacht, einen schädlichen Einfluss auf die deutsche Sprache auszuüben, so wie das manchen Anglizismen unterstellt wird. Gibt es also ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Fremdwörter, also solche, die die deutsche Sprache bereichern, und solche, die deren Leistungsfähigkeit bedrohen oder einfach überflüssig sind?

Man muss Anglizismen nicht mögen und man kann auch durchaus für sich entscheiden, dass man bestimmte Anglizismen nicht verwenden möchte. Die Sprache stellt uns ausreichend Mittel bereit, um anstelle eines Anglizismus einen alternativen Ausdruck – zum Beispiel ein bedeutungsverwandtes Wort oder eine Umschreibung – zu verwenden. Wenn man aber, wie manche selbsternannte Sprachwahrer, behauptet, Fremdwörter führten zu einem „Sprachgemisch“, dann muss man auch stichhaltige und nachvollziehbare Argumente dafür benennen können, was man unter einem „Sprachgemisch“ und unter „Treue zur eigenen Sprache“ versteht und wie man es erklärt, dass unsere Sprache in ihrer Geschichte immer schon – und zwar in regem Maße! – Wörter aus anderen Sprachen aufgenommen hat, ohne dass jemals die Gefahr bestanden hätte, dass die Sprache dadurch ihre Leistung als Mittel der Kommunikation eingebüßt hätte. Genau solche Argumente bleibt zum Beispiel der „Verein Deutsche Sprache“ schuldig, auf dessen Homepage sich Aussagen wie die folgenden finden:

Eine besonders geringe Treue einiger Deutscher zur eigenen Sprache und die gierige Bereitschaft zur Anbiederung an die englische haben – mehr als anderswo – zur Entstehung eines Sprachgemischs beigetragen, das wir *Denglisch* nennen.

Manche Leute finden das *cool*. Andere – die Mehrheit der Menschen in Deutschland – ärgern sich über die überflüssigen englischen Brocken und sehen darin eine verächtliche Behandlung der deutschen Sprache. Es ist in der Tat albern – und würdelos ! -, Wörter wie ‚Leibwächter‘,

‚Karte‘, ‚Fahrrad‘, ‚Nachrichten‘ oder ‚Weihnachten‘ durch body guard, card, bike, news oder X-mas zu ersetzen.³³

Man kann die Perspektive auch umdrehen: Der Kontakt zwischen Sprachen ist ebenso der Normalfall wie der Kontakt zwischen Kulturen, beides geht Hand in Hand. Ob sich Wörter, die anderen Sprachen entlehnt sind, im deutschen Sprachgebrauch durchsetzen, wird im alltäglichen kommunikativen Tun vieler entschieden. Die Anforderungen der Kommunikation regulieren dabei, was sich als sinnvolle Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten durchsetzt und was nicht. Flexibilität und Dynamik, ein lebendiger Austausch mit benachbarten Systemen und die Fähigkeit zur Einpassung von Neuem in den Systemzusammenhang sind gerade die Faktoren, denen Sprache ihren Status als jahrtausendealtes Erfolgsmodell verdankt.

Wie die Sprache bei der Integration von Lehnwörtern aus anderen Sprachen vorgeht und dass fremdes Wortmaterial ganz und gar nicht achtlos ins Deutsche übernommen wird, lässt sich an Korpusdaten nachvollziehen. Aus dem Englischen entlehnte Wörter – auch solche, die erst seit Kurzem im Deutschen verwendet werden – passen sich hinsichtlich ihrer Formmerkmale und der syntaktischen Kontexte, in denen sie verwendet werden, den Anforderungen der deutschen Grammatik an Wörter an, die in Sätzen verwendet werden. Sie stehen „unter erheblichem Integrationsdruck der Kerngrammatik“ (Eisenberg 2013: 115). Zudem lässt sich an Korpusdaten auch zeigen, dass Schreiber:innen in manchen Kontexten Anglizismen bei der Verwendung mit Distanzmarkern wie z. B. Anführungszeichen versehen, um deutlich zu machen, dass sie das betreffende Wort als neuartig oder im deutschen Sprachgebrauch (noch) nicht gängig betrachten. Das folgende Unterrichtsmodell zeigt, wie Schüler:innen die grammatische Integration von Anglizismen an Beispielen aus der Jugendsprache durch die Untersuchung von Korpusdaten nachvollziehen können.

5.6.2 | Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

Die Schüler:innen beschäftigen sich in der Unterrichtseinheit mit besonders auffälligen Anglizismen, insbesondere aus dem Bereich der Jugendsprache, und untersuchen diese anhand von Korpusdaten hinsichtlich ihrer Formmerkmale und ihrer Semantik. Im Zentrum steht die Frage, welche Indizien und Argumente sich aus der Analyse authentischen Sprachgebrauchs für die Beantwortung der Frage ableiten lassen, ob es sich dabei um Wörter des Deutschen handelt. Diese Argumente werden für eine kritische Auseinandersetzung mit der Behauptung herangezogen, dass Anglizismen „schlechtes Deutsch“ seien bzw. einen schädlichen Einfluss auf das Deutsche ausübten. Die oben zitierten Behauptungen von der Homepage des „Vereins Deutsche Sprache“ bilden dabei die Annahmen, die anhand der Korpusuntersuchung mit empirischer Evidenz kontrastiert werden. Die Auseinandersetzung mit den Korpusdaten führt die Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierten und empiriegestützten Betrachtung der Integration von Wortentlehnungen in die sprachlichen Strukturen des Deutschen und zum Nachvollzug der linguistischen Position, dass Fremdwörter – wie im Zitat von Peter Eisenberg – Wörter des Deutschen sind.

Sofern die in der Einheit verwendeten Korpora in der Klasse noch nicht eingeführt wurden, sollte für die Einführung in den Umgang mit den Ressourcen eine (zusätzliche) Doppelstunde

³³ Quelle: <https://vds-ev.de/arbeitsgruppen/deutsch-in-der-oeffentlichkeit/denglisch-deutsch-oder-englisch/> (November 2023).

veranschlagt werden, in der die Schülerinnen und Schüler auch ausreichend Gelegenheit erhalten, selbst bzw. in Partnerarbeit einfache Recherchen durchzuführen und praktische Fragen im Umgang mit der Recherveschnittstelle zu klären.

5.6.3 | Unterrichtsverlauf

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit erfolgt über eine Betrachtung der „Jugendwörter des Jahres“, die der Langenscheidt-Verlag in Zusammenarbeit mit einer Jury in den zurückliegenden Jahren ausgewählt hat. Die Liste der Wörter (⇒ Material 1) wird ohne die vom Verlag zugeordneten Bedeutungsbeschreibungen projiziert. Die Schüler:innen werden dazu aufgefordert, ihre Assoziationen zu den Wörtern und typische Verwendungskontexte zu beschreiben. Im nächsten Schritt sollen die Schüler:innen in Partnerarbeit Bedeutungsbeschreibungen zu den Wörtern formulieren, so wie sie in einem Wörterbuch stehen könnten, und zu jedem Wort drei Satzbeispiele konstruieren, die zeigen, wie es in der Jugendsprache verwendet wird. Zur Orientierung können Beispiele für Wörterbucheinträge zu Nomen und Adjektiven aus einem Wörterbuch des Deutschen zur Verfügung gestellt werden (⇒ Material 2).

Material 1: Die Jugendwörter des Jahres

2023	Goofy / goofy	[Nomen] ‚tollpatschige, alberne Person oder Verhaltensweise, die andere amüsiert‘ [Adjektiv] ‚tollpatschig‘
2022	smash	[Verb] ‚etwas mit jemandem anfangen‘
2021	cringe	[Adjektiv] ‚peinlich, zum Fremdschämen‘
2020	lost	[Adjektiv] ‚ahnungslos, verwirrt‘

Material 2: Beispiele für Wörterbucheinträge³⁴

<p>Spaßvogel, der (Nomen) <i>jemand, der andere gern mit Späßen und lustigen Einfällen erheitert</i> Verwendungsbeispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der <i>Spaßvogel</i> der Gruppe pirscht sich gern von hinten heran. • Nur einer von ihnen, unser <i>Spaßvogel</i>, flüsterte dem Chef etwas zu.
<p>spießig (Adjektiv) <i>engstirnig, kleinlich, wie ein Spießler</i> Verwendungsbeispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aber als Kind war ich sehr <i>spießig</i>, und das habe ich noch immer in mir. • Abends schreibt sie in ihrem <i>spießig</i> möblierten Zimmer Briefe an sich selbst.
<p>labern (Verb) <i>a) sich wortreich über oft belanglose Dinge auslassen, viele überflüssige Worte machen</i></p>

³⁴ Bei den Einträgen und Verwendungsbeispielen handelt es sich um reduzierte Varianten der entsprechenden Einträge aus dem DWDS-Wörterbuch und um Belege aus den DWDS-Korpora.

b) *sich zwanglos unterhalten, plaudern*

Verwendungsbeispiele:

- Typen, die cool sein wollen, aber eigentlich arme Säue sind, *labern* sich das Leben zurecht.
- Und am nächsten Morgen kannst du mit deinen Mädels drüber *labern*.
- Einfach machen, nicht *labern*, liebe deutsche Medienschaffende!
- Da wird im Garten geholfen und natürlich auch viel *gelabert* und gelacht.

Die von den Lernenden erstellten Wortbeschreibungen werden im Plenum vorgestellt. Sie können als Hausaufgabe in einem Textverarbeitungsprogramm gestaltet und anschließend auf einem Plakat pro Wort zusammengestellt oder in der Lernplattform digital gesammelt werden.

Im Folgenden wird das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf den englischen Ursprung der betrachteten Wörter gelenkt. Die Lehrkraft führt den Begriff **Anglizismus** für Wörter ein, die aus dem Englischen ins Deutsche übernommen (*entlehnt*) wurden und die nach Eisenberg (2009: 63) Eigenschaften aufweisen, „die für den Normalsprecher typisch für das Englische sind“. Diese Eigenschaften können die Aussprache und Schreibung und auch die grammatische Formenbildung betreffen. Die Lehrkraft bittet die Schüler:innen, an den Jugendwörtern des Jahres (⇒ Material 1) Auffälligkeiten der Aussprache und der Schreibung zu identifizieren, an denen erkennbar ist, dass sie englischen Ursprungs sind, und gibt Hilfestellung bei der Bearbeitung dieser Aufgabe, indem sie den Wörtern deutsche Wörter mit analogen Graphemfolgen, aber unterschiedlicher Aussprache, oder mit analogen Phonemverbindungen, aber unterschiedlicher Schreibung gegenüberstellt.

An *Goofy/goofy, smash, cringe* und *lost* lassen sich die folgenden Auffälligkeiten herausarbeiten. Für die Darstellung des (maximalen) Erwartungshorizonts bedienen wir uns dabei der linguistischen Terminologie. Die Schüler:innen sollen mit den in den Bildungsstandards festgelegten Begriffen zur Bezeichnung von Einheiten auf Wortebene arbeiten (*Buchstabe, Laut, Selbstlaut/Vokal, Mitlaut/Konsonant, Umlaut, Wortbaustein*, vgl. BiSta-D 2022b: 42).³⁵

goofy:

Die Reduplikation des Vokalgraphems <o> zu <oo> gibt es auch im Deutschen, allerdings wird bei der Aussprache des Doppelvokals <oo> die englische Vokalqualität – phonetisch [u:] gegenüber [o:] – beibehalten, was sich am Vergleich mit Wörtern wie *Moor* und *Boot* zeigen lässt. Die Wortendung -y ist typisch für englische Adjektive, die aus Nomen oder Verben abgeleitet wurden (engl. Adj. *goofy* ‚albern, dämlich‘ < engl. *goof*_N ‚Dummkopf‘ / *goof around*_V ‚herumalbern‘). Bei Adjektiven im Deutschen mit dieser Endung handelt es sich in aller Regel um englische Lehnwörter (z. B. *sexy, flirty, groggy, funky, groovy*). Die

³⁵ Vergleichbare Analysen lassen sich selbstverständlich auch für Lehnwörter aus anderen Sprachen durchführen. Im Unterrichtsmodell zu Schreibvarianten von Fremdwörtern (⇒ Kap. 5.3) sind die Lehnwörter *Mayonnaise* und *Tsatsiki* besprochen, die in ihren Varianten in vergleichbarer Weise Merkmale der Schreibung des französischen bzw. griechischen ‚Originals‘ weiterführen.

nominale Form (*Goofy*)³⁶ verwendet die für das Deutsche (aber nicht das Englische) charakteristische Großschreibung.

smash:

Der Bigraph <sh> kommt bei Wörtern des deutschen Kernwortschatzes nicht vor. Zwar gibt es Fälle, in denen die Buchstaben <s> und <h> nebeneinander stehen (z. B. *ausshauchen*, *sessshaft*), in diesen Fällen handelt es sich aber um zwei verschiedene Konsonantgrapheme, zwischen denen zudem eine Morphemgrenze liegt. Das aus dem Englischen unverändert übernommene Graphem <sh> steht für den stimmlosen Frikativ [ʃ], der bei Wörtern des deutschen Kernwortschatzes, den Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen folgend, regulär mit <sch> verschriftet würde (vgl. *rassch*, *Fissch*). Im Deutschen lassen sich weitere Anglizismen mit der Schreibung <sh> im Auslaut finden, so z. B. *Cash*, *Flash*, *Hashtag* oder *Mashup*. Der Vokal des englischen Verbs *smash* (phonetisch [æ]) wird im Deutschen häufig als [ɛ] oder lang [ɛ:] ausgesprochen und müsste daher nach den Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen mit <e> oder <ä> geschrieben werden (vgl. *fett* bei kurzem [ɛ] und *träfen* bei langem [ɛ:]).

cringe:

Die Buchstabenfolge <nge> bezeichnet im englischen Ausgangswort (aber nicht in allen Wörtern des Englischen, vgl. *singer*, *stronger*) die Abfolge des alveolaren Nasals [n] und der stimmhaften, post-/palatoalveolaren Affrikate [dʒ]. Im Deutschen wird der konsonantische Endrand der Silbe zu [tʃ] entstimmt (sog. Auslautverhärtung). Der Bigraph <ng> bezeichnet in Wörtern des Kernwortschatzes den velaren Nasallaut [ŋ] wie z. B. in *singen* und *klingen*. Der Buchstabe <r> bezeichnet im englischen Wort den postalveolaren Approximanten [ɹ]; in der Aussprache des Anglizismus findet sich bei deutschen Sprechern auch der alveolare [r] oder der uvulare Frikativ [R], was einer Anpassung an die Aussprache des Deutschen entspricht. Folgte die Schreibung den Graphem-Phonem-Korrespondenzen für das Deutsche, lautete die korrekte graphematische Wortform <krintsch>.

lost:

Dieses Adjektiv ist hinsichtlich seiner Schreibung unauffällig (vgl. analog *Kost*, *Frost*), ggf. artikulieren aber einzelne Schüler:innen den Buchstaben <l> im Anlaut velarisiert und damit in einer dem amerikanischen Englisch angenäherten Aussprache als [ɫ] (sog. ‚dark l‘, analog zu engl. *well*, *ill*).

Die von der Klasse identifizierten Auffälligkeiten werden festgehalten. Einerseits gibt es Hinweise darauf, dass sich die betreffenden Wörter in verschiedener Hinsicht von anderen Wörtern des Deutschen unterscheiden, die nicht aus dem Englischen entlehnt wurden. Zugleich lassen sich in Bezug auf die Aussprache und Schreibung der Wörter aber auch Unterschiede zu den englischen ‚Originalen‘ feststellen, die zeigen, dass diese von Sprecher:innen und Schreiber:innen des Deutschen an die für die Lautung und Schreibung geltenden Regularitäten des Deutschen angepasst werden. Handelt es sich also, wenn diese Wörter im Deutschen verwendet werden, (schon) um deutsche oder (noch) um englische Wörter?

³⁶ Vgl. auch den Namen des tollpatschigen Disney-Charakters *Goofy*, eines anthropomorphen Hunds, der mit *Mickey Mouse* (dt. *Micky Maus*) befreundet ist.

In der anschließenden Unterrichtsphase erhalten die Schüler:innen den Text von der Homepage des „Vereins Deutsche Sprache“ mit dem Titel „Denglisch – Deutsch oder Englisch?“ (⇒ Material 3), verbunden mit dem Arbeitsauftrag, die Position des Vereins zu Anglizismen im Deutschen nachzuvollziehen, um diese anschließend in eigenen Worten wiedergeben zu können. Daraufhin wird zunächst im Plenum die Position des Vereins geklärt, woran sich eine Diskussion darüber anschließt, ob die Schüler:innen die im Text vertretene Position überzeugt und ob der Gebrauch der Wörter *Goofy/goofy*, *cringe*, *smash* und *lost* im Deutschen entsprechend als „Imponiergefasel“ zu werten ist. Dabei soll auch überlegt werden, ob sich diese Anglizismen im Deutschen in Kontexten, in denen sie gebraucht werden, problemlos durch die vom Langenscheidt-Verlag als Bedeutungsbeschreibungen angegebenen deutschen Ausdrücke (⇒ Material 1) ersetzen ließen (*tollpatschige Person/tollpatschig*, *etwas mit jemandem anfangen*, *peinlich*, *ahnungslos/verwirrt*) bzw. was sich an der Wirkung von Äußerungen änderte, wenn solche Ersetzungen vorgenommen werden.

Der Position des „Vereins Deutsche Sprache“ wird anschließend die folgende Position des Sprachwissenschaftlers Peter Eisenberg gegenübergestellt:

Fremdwörter sind Wörter des Deutschen, auch wenn sie ganz oder teilweise aus anderen Sprachen übernommen sind. (Eisenberg 2018: 2)

Insbesondere im Leistungskurs kann auch ein Ausschnitt aus Eisenberg (2013) oder Eisenberg (2018) gelesen werden. Die Schüler:innen sollen ausgehend von Eisenbergs Aussage Kriterien formulieren, was ein Wort des Deutschen ausmacht bzw. unter welchen Bedingungen ein Wort als deutsches Wort gelten kann. Dabei sollten unter Bezug auf die zuvor erfolgte Untersuchung der Jugendwörter mindestens die folgenden Aussagen (a) und (b) sowie eventuell auch schon die Aussage (c) fallen, sofern einzelne Schüler:innen gedanklich die Einpassung der Wörter in verschiedene syntaktische Kontexte durchspielen:

- a) „Wenn das Wort wie ein deutsches Wort geschrieben wird.“
- b) „Wenn das Wort wie ein deutsches Wort ausgesprochen wird.“
- c) „Wenn das Wort wie ein deutsches Wort flektiert wird.“

Die Lehrkraft fordert die Schüler:innen zunächst dazu auf, diese Aussagen (a) und (b) zu präzisieren: Woran lässt sich feststellen, ob ein Wort wie ein deutsches Wort geschrieben bzw. ausgesprochen wird? Zur Klärung dieser Frage kann das Amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung herangezogen und können verschiedene, von den Schüler:innen gewählte Anglizismen hinsichtlich der Passung ihrer Schreibung zu den Laut-Buchstaben-Beziehungen des Deutschen untersucht werden. In Bezug auf die Aussprache können die Wörter mit Wörtern des deutschen Kernwortschatzes verglichen und Übereinstimmungen sowie Unterschiede festgehalten werden (so wie das zuvor bereits für die Jugendwörter *Goofy/goofy*, *smash*, *cringe* und *lost* durchgeführt wurde). Das jeweils korrespondierende englische Wort sollte dabei immer als Vergleichsgegenstand fungieren.

Material 3: Ärgernis ‚Denglisch‘

Quelle: <https://vds-ev.de/arbeitsgruppen/deutsch-in-der-oeffentlichkeit/denglisch-deutsch-oder-englisch/>

Denglisch – Deutsch oder Englisch?

1. Das Ärgernis

Die deutsche Sprache wird seit Jahren von einer Unzahl unnötiger und unschöner englischer Ausdrücke überflutet. Die Werbung bietet *hits for kids* oder Joghurt mit *weekend feeling*. Im Fernsehen gibt es den *Kiddie Contest*, *History*, *Adventure* oder *History Specials* und im Radio *Romantic Dreams*. Wir stählen unseren Körper mit *body shaping* und *power walking*. Wir kleiden uns in *outdoor jackets*, *tops* oder *beach wear*. Wir schmieren uns *anti-ageing-Creme* ins Gesicht oder sprühen *styling* ins Haar. Bei der Bahn mit ihren *tickets*, dem *service point* und *McClean* verstehen wir nur Bahnhof.

Manche Leute finden das *cool*. Andere – die Mehrheit der Menschen in Deutschland – ärgern sich über die überflüssigen englischen Brocken und sehen darin eine verächtliche Behandlung der deutschen Sprache. Es ist in der Tat albern – und würdelos ! -, Wörter wie „Leibwächter“, „Karte“, „Fahrrad“, „Nachrichten“ oder „Weihnachten“ durch *body guard*, *card*, *bike*, *news* oder *X-mas* zu ersetzen.

Diese Anglisierung der deutschen Sprache hängt mit der weltweiten Ausbreitung des *American Way of Life* zusammen, hinter dem die politische und wirtschaftliche Macht der USA steht und durch den sich die Lebensformen vieler Länder und deren Sprachen verändert haben. Das gilt auch für Deutschland. Eine besonders geringe Treue einiger Deutscher zur eigenen Sprache und die gierige Bereitschaft zur Anbiederung an die englische haben – mehr als anderswo – zur Entstehung eines Sprachgemischs beigetragen, das wir Denglisch nennen.

2. Was wir wollen

Wir wollen der Anglisierung der deutschen Sprache entgegentreten und die Menschen in Deutschland an den Wert und die Schönheit ihrer Muttersprache erinnern. Wir wollen unsere Sprache bewahren und weiter entwickeln. Die Fähigkeit, neue Wörter zu erfinden, um neue Dinge zu bezeichnen, darf nicht verloren gehen.

Dabei verfolgen wir keine engstirnigen nationalistischen Ziele. Wir sind auch keine sprachpflegerischen Saubermänner und akzeptieren fremde Wörter – auch englische – als Bestandteile der deutschen Sprache. Gegen *fair*, *Interview*, *Trainer*, *Doping*, *Slang* haben wir nichts einzuwenden. Prahlwörter wie *event*, *highlight*, *shooting star*, *outfit*, mit denen gewöhnliche Dinge zur großartigen Sache hochgejubelt werden, lehnen wir ab. Dieses „Imponiergefasel“ grenzt viele Mitbürger aus, die über keine oder nur eingeschränkte Englischkenntnisse verfügen.

Im nächsten Schritt präsentiert die Lehrkraft eine Auswahl von Korpusbelegen, in denen die untersuchten Wörter in flektierten Formen in Sätzen des Deutschen verwendet sind (s. Aussage (c) oben), zum Beispiel:

- (1) Mehr als die Hälfte der deutschen Arbeitnehmer:innen hat bereits **cringes** Verhalten auf einer Weihnachtsfeier miterlebt. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: Burger King spendet Trost nach der peinlichen Weihnachtsfeier | W&V. Werben & Verkaufen, 2023-12-20)
- (2) Ich schickte die **cringeste** Nachricht aller Zeiten meiner Mutter, legte mein Handy weg und haute mich ins Nest. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: 3 mit Drama: «Ich habe meiner Mutter eine versexte Nachricht geschickt!». 20 Minuten, 2022-05-06)
- (3) Auf X betitelten die Zuschauer die Sendung unter anderem als „**cringe**“. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: Jimi Blue Ochsenknecht wird bei "Die Passion" zum Judas!. Promiflash, 2024-02-13)

- (4) Die Buchloer **fighteten** allerdings aufopferungsvoll und hielten das Spiel anschließend mit kleinem Kader möglichst einfach, sodass man den Sieg letztlich verdient über die Zeit rettete. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: Weiterer Schritt Richtung Klassenerhalt – ESV Buchloe siegt in Schweinfurt. Presse Augsburg, 2024-03-16)
- (5) Die Schwenninger haben um ihr Überleben in der Liga **gefightet**. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: 2. Basketball-Bundesliga ProB: BIS Baskets peilen Zuschauerrekord an. Wochenblatt Reporter, 2024-03-15)
- (6) Echte „**Goofys**“ sind sie, die Jungen. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: Als Illner das Renten-Debakel anspricht, greift Heil plötzlich das ZDF an. FOCUS online, 2024-03-15)
- (7) Ihr habt das Update **downgeloadet**, aber wisst nicht, welche neuen Inhalte dazugestoßen sind? (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: Fortnite: Der neue Battle Pass in Chapter 5 Season 1 - Alle Skins und Belohnungen. Mein-MMO.de, 2023-12-03)
- (8) Wenn Sie sich an der Unterschriftensammlung beteiligen möchten, können Sie hier die Listen **downloaden**. (DWDS-Webmonitorkorpus, Quelle: Nationalpark Arnsberger Wald - Bürgerbegehren: Ja zum Nationalpark Arnsberger Wald - BÜRGERBEGEHREN im HSK gestartet. Lokalkompass, 2024-03-16)

Anhand dieser Belege wird die Aufmerksamkeit einerseits auf die grammatische Form der Wörter gelenkt (Belege 1, 2, 4–5, 7–8). Keine der Wortformen, in denen die Anglizismen in diesen Belegen auftreten, gibt es im Englischen; stattdessen werden die Anglizismen ganz regulär mit Flexionsendungen des Deutschen versehen. An den Belegen 3 und 6 lässt sich andererseits beobachten, dass es auch Vorkommen gibt, in denen die Wörter von der bzw. dem Schreibenden in Anführungszeichen verwendet werden. Unter Rückgriff auf Wissen zur Markierung von Redewiedergabe in Texten und ggf. auch das Amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung (AR 2024: § 79) kann die Funktion der Anführungszeichen geklärt und können die Verwendungen in den beiden Belegen als Sprachgebrauch charakterisiert werden, bei dem sich der bzw. die Schreibende von dem Gebrauch eines Wortes distanziert bzw. hervorhebt, dass es sich um klärungsbedürftigen Sprachgebrauch handelt. Dies wiederum kann als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass der bzw. die Schreibende das so gekennzeichnete Wort als ein im Deutschen unübliches oder neues Wort betrachtet, dessen Kenntnis er/sie bei den Adressat:innen des Textes nicht voraussetzt oder auf dessen Besonderheit er/sie hinweisen möchte.

Die Untersuchung der von der Lehrkraft ausgewählten Belege bildet den Ausgangspunkt für die eigenen Korpusuntersuchungen der Schüler:innen. Dazu wird zunächst das DWDS-Webmonitorkorpus verwendet (⇒ Kap. 4.3), das aufgrund der Herkunft seiner Daten aus dem Netz, und hier u. a. aus Online-Diskussionsgruppen und -Blogs, Teile der gegenwärtigen geschriebenen Alltagssprache miterfasst. Da die Alltagssprache einen wichtigen Ausgangspunkt für lexikalischen Wandel bildet, eignet sich dieses Korpus besonders gut, um aktuelle Tendenzen zu untersuchen.

Für die erste Korpusuntersuchung arbeiten die Schüler:innen erneut in Partnerarbeit. Dafür werden verschiedene Arbeitsaufträge ausgegeben, sodass die Teams unterschiedliche Phänomene untersuchen (Korpusuntersuchung 1):

Korpusuntersuchung 1: Anglizismen und ihre syntaktischen Verwendungen

1	<p>a) Sucht im Webmonitor-Korpus nach Belegen für die Verwendung des Verbs fighten. Berücksichtigt bei der Suche nicht nur die Grundform, sondern auch die konjugierten Formen, in denen euch das Wort bekannt ist.³⁷</p> <p>b) Untersucht die Belege: In welchen Formen kommt das Wort vor? Welche Bedeutung hat es in den einzelnen Beispielen?</p> <p>c) Wählt zehn Belege aus und speichert diese in der Lernplattform. Achtet bei der Auswahl der Belege darauf, dass diese die Vielfalt der Verwendungsweisen dokumentieren.</p>
2	<p>a) Sucht im Webmonitor-Korpus nach Belegen für die Verwendung des Adjektivs cringe und des Verbs cringen. Berücksichtigt bei der Suche nicht nur die Grundform, sondern auch die deklinierten bzw. konjugierten Formen, in denen euch die Wörter bekannt sind.</p> <p>b) Untersucht die Belege: In welchen Formen kommen die beiden Wörter vor? Welche Bedeutung haben sie in den einzelnen Beispielen?</p> <p>c) Wählt zehn Belege aus und speichert diese in der Lernplattform. Achtet bei der Auswahl der Belege darauf, dass diese die Vielfalt der Verwendungsweisen dokumentieren.</p>
3	<p>a) Sucht im Webmonitor-Korpus nach Belegen für die Verwendung des Verbs struggeln. Berücksichtigt bei der Suche nicht nur die Grundform, sondern auch die konjugierten Formen, in denen euch das Wort bekannt ist.</p> <p>b) Untersucht die Belege: In welchen Formen kommt das Wort vor? Welche Bedeutung hat es in den einzelnen Beispielen?</p> <p>c) Wählt zehn Belege aus und speichert diese in der Lernplattform. Achtet bei der Auswahl der Belege darauf, dass diese die Vielfalt der Verwendungsweisen dokumentieren.</p>
4	<p>a) Sucht im Webmonitor-Korpus nach Belegen für die Verwendung des Verbs ghosten. Berücksichtigt bei der Suche nicht nur die Grundform, sondern auch die konjugierten Formen, in denen euch das Wort bekannt ist.</p> <p>b) Untersucht die Belege: In welchen Formen kommt das Wort vor? Welche Bedeutung hat es in den einzelnen Beispielen?</p> <p>c) Wählt zehn Belege aus und speichert diese in der Lernplattform. Achtet bei der Auswahl der Belege darauf, dass diese die Vielfalt der Verwendungsweisen dokumentieren.</p>
5	<p>a) Sucht im Webmonitor-Korpus nach Belegen für die Verwendung des Verbs downloaden. Berücksichtigt bei der Suche nicht nur die Grundform, sondern auch die konjugierten Formen, in denen euch das Wort bekannt ist. Überlegt bei der Formulierung geeigneter Suchanfragen bitte auch, ob das Wort in bestimmten Verwendungen auch getrennt im Satz auftreten kann (<i>loadet ... down</i>) und bezieht auch denkbare Schreibvarianten in die Korpusrecherche ein (<i>loadet/loadet</i>).</p> <p>b) Untersucht die Belege: In welchen Formen kommt das Wort vor?</p> <p>c) Wählt zehn Belege aus und speichert diese in der Lernplattform. Achtet bei der Auswahl der Belege darauf, dass diese die Vielfalt der Verwendungsweisen dokumentieren.</p>

³⁷ Um eine Liste möglicher Formen eines Wortes mit ein- und derselben Suchanfrage abzufragen, können die Schüler:innen auf die erweiterten Suchmöglichkeiten des DWDS-Korpusrecherchesystems hingewiesen werden, mit denen z. B. Suchanfragen wie die folgende formuliert werden können: {fighten, fighte, fightest, fightet, fightetest, fightete, gefightet, fighted, fighteten, fightetet} (= „Suche nach Belegen für alle in der geschweiften Klammer enthaltenen, durch Kommas getrennten Wörter“). Vgl. <https://www.dwds.de/d/korpussuche>.

Die Teams präsentieren die von ihnen ausgewählten Korpusbelege im Klassenplenum. In der anschließenden Diskussion wird das Augenmerk auf grammatische und orthographische Gemeinsamkeiten und Unterschiede der dokumentierten Verwendungen mit Wörtern des deutschen Kernwortschatzes und mit den englischen ‚Originalen‘ (*cringe/to cringe, to struggle, to ghost, to fight, to download*) gelegt. Nachstehend geben wir einige Beispiele für konjugierte Formen des Worts *fighten* aus dem Webmonitor-Korpus wieder. Darunter findet sich auch ein Beleg für das Verb *ausfighten*, also für eine Wortbildung, die im Deutschen unter Verwendung des Präfixes *aus* zum Anglizismus *fighten* abgeleitet wurde. Auffällig sind auch die Konstruktionen *sich in die Partie fighten* (4) und *sich in dieses Spiel fighten* (5), die aus syntaktischer Sicht als eigenständige Varianten des Verbs *fighten* betrachtet werden können, die eine eigenständige Argumentstruktur aufweisen und sich mit einem Reflexivpronomen verbinden. Drei Belege (1, 9, 10) sind Teil von Redewiedergaben bzw. mit Anführungszeichen versehen.

- | | |
|---|---|
| (1) "Ich fighte weiter", soll Flick den Fans laut "Sport1" entgegengerufen haben. (DWDS-Webmonitor: Bericht: DFB will Flick noch heute freistellen. FOCUS online, 2023-09-10) | 1. Person Singular Präsens in Redewiedergabe |
| (2) Entweder du fightest alleine oder im Team. (DWDS-Webmonitor: Gratis Games: Die 37 besten kostenlosen PS4 Spiele 2023 Popkultur.de. Popkultur.de, 2023-03-01) | 2. Person Singular Präsens |
| (3) Auf Kuhl wartet nun ebenfalls eine Französin: Alice Tubello (Nummer 548 der Weltrangliste) besiegte im Viertelfinale die Chinesin Han Shi (Nummer 509 der Weltrangliste) mit 6:0 und 7:5 und fightet nun mit Kuhl um den Finaleinzug. (DWDS-Webmonitor: Halbfinale! DTB-Talente fegen Gegnerinnen vom Court. sport.de, 2024-03-08) | 3. Person Singular Präsens |
| (4) Der DSC fightet sich in die Partie und führt mit 2:1 nach Sätzen (DWDS-Webmonitor: Drama im ersten Viertelfinale: DSC vergibt drei Matchbälle und verliert. TAG24 NEWS Deutschland GmbH, 2024-03-23) | 3. Person Singular Präsens; reflexives Verb (<i>sich in X fighten</i>) |
| (5) Das Team von Trainer Robin Singh fightete sich in dieses Spiel und hielt über 40 Minuten dagegen, wie es kaum ein Gegner der Oldenburger, bislang geschafft hat. (DWDS-Webmonitor: Young Lions Wuppertal beeindrucken trotz Niederlage [WZ+]. Westdeutsche Zeitung, 2024-02-18) | 3. Person Singular Präteritum; reflexives Verb (<i>sich in X fighten</i>) |
| (6) Wir fighten bis zum Schluss. (DWDS-Webmonitor: Penalty-Schießen und "bleiben auf dem Boden". Presseportal.de, 2024-02-23) | 1. Person Plural Präsens |
| (7) Es war der Auftakt einer kampfbetonten Partie, in der sich beide Mannschaften nichts schenken und um jeden Millimeter fighteten . (DWDS-Webmonitor: Lahme bringt Rudi-Lechleidner-Halle zum Beben. Kinzig News, 2024-03-24) | 3. Person Plural Präteritum |

- | | |
|--|--|
| (8) Es wurde bis zum Abend in den wettkampfnahen Sparrings gefightet . (DWDS-Webmonitor: 77 Faustkämpfer kamen zusammen : 24.03.2024, 12.02 Uhr. Nnz-Online, 2024-03-24) | Partizip II als Teil einer unpersönlichen Passivkonstruktion (<i>es wurde gefightet</i>) |
| (9) Sein Gegner vom TSV 1860 München habe allerdings " gefightet ", wofür sich Feller auch bedankte. (DWDS-Webmonitor: Piste völlig zerstört: Regen-Chaos raubt deutschem Ski-Ass letzte Weltcup-Chance!. TAG24 NEWS Deutschland GmbH, 2024-03-06) | Partizip II; mit Distanzmarker gekennzeichnet |
| (10) Nein, wir sind Sport und der soll von den besten Leuten mit den coolsten Autos auf den geilsten Rennstrecken der Welt ausgefightet werden." (DWDS-Webmonitor: Formel 1: Kommt das Ende der Popularitätswelle?. Motorsport-Magazin.com, 2024-02-05) | Partizip II des Verbs <i>ausfighten</i> in Redewiedergabe |

Im nächsten Schritt werden Verwendungen von Anglizismen mit Distanzmarkern genauer unter die Lupe genommen, an denen sich zeigen lässt, dass die Integration eines entlehnten Wortes in den deutschen Sprachgebrauch nicht „achtlos“ vonstatten geht. Die Person, die das Wort verwendet, fremdelt gewissermaßen mit dem Ausdruck oder setzt voraus, dass den Adressat:innen des Textes das Wort noch nicht geläufig ist. Auf textueller Ebene gibt es verschiedene Mittel, dieses Fremdeln zum Ausdruck zu bringen. Wir zeigen dies an drei Wörtern des Dating- und Partnerschaftsverhaltens, die im Deutschen noch relativ neu sind: *Ghosting*, *ghosten* und *Gaslighting*. Die Lehrkraft verteilt die Belege als Material an die Schüler:innen (⇒ Material 4) und gibt ihnen den Auftrag zu untersuchen, anhand welcher sprachlichen Mittel der/die Verfasser:in für die Adressat:innen des Textes kenntlich macht, dass er/sie das Wort als ungeläufig oder erklärungsbedürftig betrachtet. Die von uns hinzugefügten Kommentierungen (1, 2, 3, 4) werden nicht an die Schüler:innen ausgegeben, sondern sollen nach der Analyse der Belege durch die Schüler:innen im Unterrichtsgespräch gemeinsam entwickelt werden.

Material 4: Distanzierende Verwendung von Anglizismen im Text

1. Die Person, die das Wort verwendet, verwendet ein distanzierendes Adverb oder ein ähnliches sprachliches Mittel als Signalwort:
 - a. Charlize Theron (40) bestreitet, ihre Verlobung mit Schauspieler Sean Penn durch sogenanntes **Ghosting**, also dem Ignorieren aller Anrufe und Nachrichten, beendet zu haben. (Döbelner Allgemeine Zeitung, 31.03.2016)
 - b. Natürlich gibt es eine moderne Bezeichnung dafür, was Sabrina erlebt hat: "**Ghosting**" nennt man es Neudeutsch, wenn jemand urplötzlich verschwindet, sich jeglichem Kontakt entzieht. (Berliner Morgenpost, 04.06.2016)
2. Anführungszeichen werden als Signal dafür verwendet, anzuzeigen, dass man das Wort nicht einfach unkommentiert gebrauchen möchte:
 - c. Das feige und konfliktscheue Verhalten "**Ghosting**" kann nach wenigen Treffen, aber auch nach einer Beziehung geschehen. (Norddeutsche Neueste Nachrichten, 18.07.2015)
 - d. Einerseits will man also raus aus seiner Bubble, andererseits fürchtet man sich, wenn man dann mal draußen ist, vor vertrauensunwürdigen Personen, die einen zum Beispiel "**ghosten**" könnten, also einfach kommentarlos verschwinden. (Berliner Morgenpost, 22.10.2017)

- e. Und das, was Paul macht - seine Frau Bella in den Wahnsinn treiben -, nennt sich "**Gaslighting**", benannt nach dem Film. (Allgemeine Zeitung, 14.02.2017)

3. Der Begriffsinhalt oder Besonderheiten des Gebrauchs werden erläutert, in der Erwartung, dass das Wort z. B. der Leserschaft noch nicht geläufig ist:

- f. **Ghosting** – so heisst die Taktik des Schlussmachens, wenn man sich einfach nicht mehr meldet, alle Verbindungen kappt, Kontaktversuche ignoriert. (Basler Zeitung, 15.07.2015)
- g. Beim "**Gaslighting**" verbreitet der Täter gezielt Lügen, um sein Opfer zu verunsichern. (Gaslighting: Daran merkt ihr, dass euer Partner euch manipuliert. jolie.de, ~2017-05-31, abgerufen am 09.08.2023)

4. Das entlehnte Wort wird selbst zum Gegenstand der Betrachtung, es wird erwähnt und gewissermaßen hin- und hergewendet:

- h. Erst eine hübsche kleine Beziehung aufbauen, aber dann: Funkstille, Pause für immer, Ende. Keine Erklärung, keine Begründung. "Unter dem Begriff **Ghosting** versteht man in einer Partnerschaft einen vollständigen Kontakt- und Kommunikationsabbruch ohne Ankündigung", teilt Wikipedia mit, und in jugendorientierten Medien lesen wir die traurigsten Geschichten darüber, wie Menschen einfach aus dem Leben von Freunden und Partnern (weniger Kaufinteressenten) verschwinden. Sich zum Geist machen, könnte man sagen, obwohl es umgekehrt auch "jemanden **ghosten**" heißen soll, egal. (Frankfurter Rundschau, 06.09.2018)

Nach der Sicherung der Ergebnisse aus der Diskussion der Beispiele erhalten die Schüler:innen die Aufgabenstellung für die zweite Korpusuntersuchung. Die Lernenden stellen ihre Ergebnisse im Klassenplenum vor und ordnen sie in die zu Material 4 entwickelten Kategorien ein.

Korpusuntersuchung 2: Formen der sprachlichen Distanzierung bei der Verwendung von Anglizismen

Recherchiert in den DWDS-Korpora Belege für weitere Entlehnungen aus dem Dating-Wortschatz. Anregungen dazu findet ihr im folgenden Blog-Eintrag:

<https://www.dwds.de/b/ghosting-benching-und-andere-gemeinheiten-aus-der-welt-des-datings/>

Bestimmt fallen euch aber noch mehr Wörter aus dem „Beziehungsbereich“ ein.

Sucht die von euch gewählten Wörter in den Webkorpora des DWDS. Sortiert die Anzeige der Belege „aufsteigend“, damit die ältesten Belege zuerst und die neuesten zuletzt angezeigt werden. Hilfestellungen zur Bedienung des Abfrageassistenten findet ihr unter:

<https://www.dwds.de/b/nadeln-im-heuhaufen-teil-3/>

Die ältesten Belege stammen aus der Frühphase der Verwendung des zunächst neuen Wortes im Deutschen. Sammelt Belege für die Formen der sprachlichen Distanzierung, die wir in der vorigen Aufgabe untersucht haben. Bei Wörtern mit verhältnismäßig wenig Belegen könnt ihr vielleicht auch feststellen, wann die Formen der Distanzierung verschwinden und ab wann das Wort wie selbstverständlich verwendet wird.

In einer dritten Korpusuntersuchung suchen die Schüler:innen nach Anhaltspunkten, ob ausgewählte Anglizismen mit den Mitteln der Wortbildung in die Strukturen des deutschen Wortschatzes integriert werden (vgl. bereits das Beispiel *ausfighten* weiter oben). Neben der morphosyntaktischen Integration (= Ausbildung von deklinierten bzw. konjugierten Formen nach den Regeln des deutschen Flexionssystems), die bereits an den Wörtern *fighten*, *cringe/*

cringen, struggeln, ghosten und *downloaden* untersucht wurde, bildet der Eingang von Entlehnungen in Wortbildungen des Deutschen ein weiteres starkes Indiz für den Grad der Integration eines Fremdworts in den deutschen Wortschatz. Das entlehnte Wort wird dadurch, meist durch Komposition und seltener durch Derivation, in neue Wörter integriert, die direkt im Deutschen und mit den wortbildungsmorphologischen Mitteln des Deutschen gebildet werden. Dadurch, dass der weitere Teil des neu entstandenen Wortes aus dem deutschen Kernwortschatz stammt, ist auch „gesichert“, dass das Wort in der Originalsprache nicht existiert.

Für diese Untersuchung sammeln die Lernenden zunächst Kandidaten für Wörter, zu denen ihrer Erfahrung nach – ähnlich wie bei *ausfighten* – bereits deutsche Wortbildungen existieren. Ggf. kann die Lehrkraft auch Wörter vorschlagen.

Korpusuntersuchung 3: Anglizismen als Bestandteile deutscher Wortbildungen (Komposita und Ableitungen)

Recherchiert in den DWDS-Zeitungskorpora und im DWDS-Webmonitor-Korpus nach Anglizismen als Bestandteilen von Komposita oder Ableitungen. Sucht dazu am besten nach Komposita oder Ableitungen, die euch bereits begegnet sind. Zusätzlich könnt ihr die Möglichkeiten zur sog. „Präfixsuche“ und „Suffixsuche“ in Suchanfragen nutzen, die unter

<https://www.dwds.de/d/korpussuche>

beschrieben sind.³⁸

Stellt eine Auswahl an Belegen zusammen, die sich gut dafür eignen, zu zeigen, wie die betrachteten Anglizismen sich mit anderen Wortbestandteilen zu Komposita und Ableitungen verbinden.

Die Schüler:innen stellen die Ergebnisse ihrer Partnerarbeit in der Klasse vor und fügen die von ihnen erstellten Belegauswahlen der Datenbasis aus den bisherigen Korpusuntersuchungen hinzu (die z. B. in der Lernplattform vorgehalten wird). Einige Belege aus den DWDS-Korpora sollen illustrieren, welche Art von Funden die Schüler:innen bei dieser Korpusuntersuchung machen können:

1. Beispiele für die Komposition von *Body-/body-* (als Erstglied / Bestimmungswort) bzw. *-body* als Letztglied (Grundwort):

Body-/body in der Bedeutung ‚Körper‘:

- a) Auf ihren Fotos bei Instagram weiß sie ihren **Traumbody** stets perfekt in Szene zu setzen. (Happy Birthday, Anna Ermakova!: Diese heißen Bilder musste die Becker-Tochter zensieren. news.de, 2024-03-22)

³⁸ Dass die Begriffe ‚Präfix‘ und ‚Suffix‘ in der Beschreibung zur DWDS-Korpusrecherche nicht mit den Fachtermini für die Analyse von Wortbildungsmitteln identisch sind, sollte die Lehrkraft erläutern. Als ‚Präfix‘ wird bei der Korpusrecherche eine Zeichenfolge bezeichnet, die den Beginn einer Wortform bildet – unabhängig davon, ob es sich dabei um eine morphologische Einheit im Sinne der Sprachanalyse handelt. Für ‚Suffixe‘ in der Begrifflichkeit des DWDS gilt das mutatis mutandis für den letzten Teil einer Wortform. So sind sowohl die Zeichenfolge *Haus-* als auch die Zeichenfolge *Haust-* (als erste Bestandteile von Wortformen wie *Haustier*, *Haustür*, *Haustüren*) ‚Präfixe‘ im Sinne der DWDS-Abfragesprache, wohingegen aus linguistischer Sicht lediglich Erstere die Bedingungen für das Vorliegen eines Präfixes erfüllt. Nach ‚Präfixen‘ im Sinne der Abfragesprache kann in den DWDS-Korpora gesucht werden, indem die gewünschte Zeichenfolge (das ‚Präfix‘) mit einem Asterisken abgeschlossen wird (<Haus*> für „Suche Wortformen, die mit *Haus-* beginnen), nach ‚Suffixen‘, indem die gewünschte Zeichenfolge mit einem Asterisken eingeleitet wird (<*body> für „Suche Wortformen, die auf *-body* enden“).

- b) In sechs Wochen wird er 60, aber Beverly-Hills-Teint, **Stahlbody** und Jünglingsgrinsen sitzen noch immer perfekt. (Flugschulstress: "Top Gun" in Cannes. profil.at, 2022-05-19)
- c) Offenbar hat der **Muskelbody** seiner Liebsten Olly motiviert, auch selbst wieder in Form zu kommen – mit Erfolg. (Nur in Boxershorts: Olly Murs zeigt seinen neuen **Wow-Body**. Promiflash, 2021-07-26)
- d) An Po und Brust habe sie auch einiges vorzuweisen, wie sie unter Angabe ihrer **Bodymaße** klarstellte. ("Zwei Meter Liebesfleisch": Lucas Cordalis liebt Dani-Kurven. Promiflash, 2022-05-30)
- e) Deshalb benutzt sie, inspiriert von der **bodypositiven** Bewegung, jetzt den neutraleren Begriff "Mehrgewicht". (37°: Glück kennt kein Gewicht. 37 Grad, 2023-08-01)

-body in der Bedeutung ‚Kleidungsstück‘:

- f) Mini-Me-Tochter posierte für das Shooting in einem dunklen **Spitzenbody**. (In durchsichtigen Dessous: Cindy Crawford's Mini-Me Tochter hot. Promipool, 2024-03-22)
- g) Im pastellbunten **Glitzerbody** (dem ersten von mehreren an diesem Abend) und passend funkelnden Stiefeln wirft sie Kuschhände in die Menge. (Taylor Swift mit „The Eras Tour“ jetzt auf Disney+: Eine.... Die Presse, 2024-03-14)
- h) Es gibt mittlerweile einen so großen Markt an Produkten für Schwangere und Babys, dass man schnell den Überblick verliert und gar nicht weiß, was man wirklich braucht und was nicht. Die Hebamme hat meist schon eine fertige Liste, die die werdende Mutter dann ganz einfach abhaken kann. Damit das Einkaufen nicht in Stress ausartet, empfehle ich, statt auf Quantität lieber auf Qualität zu achten. Also lieber nur ein paar **Bodys** kaufen, aber dann aus richtig guter Wolle. (Hamburger Abendblatt, 22.12.2012)

2. Beispiele für die Derivation des Verbs *fighten*:

- i) "Es wurde gegen Ende der Saison klar, dass ich mich hier **durchfighten** und durchbeißen will, dass ich neu angreifen will. (FC Bayern München: Marcel Sabitzer erklärt seinen Aufschwung. SPOX, 2022-08-29)
- j) Nein, wir sind Sport und der soll von den besten Leuten mit den coolsten Autos auf den geilsten Rennstrecken der Welt **ausgefightet** werden." (Formel 1: Kommt das Ende der Popularitätswelle?. Motorsport-Magazin.com, 2024-02-05)

In der Zusammenschau der Ergebnisse aus den Untersuchungen der Unterrichtseinheit werden abschließend im Klassengespräch Argumente für die Beantwortung der Frage gesammelt, ob es sich bei den untersuchten Wörtern um Wörter des Deutschen oder um Wörter des Englischen handelt. Die Argumente für die beiden Positionen werden am Whiteboard oder an der Tafel festgehalten. Im Ergebnis wird sich zeigen, dass weit mehr Argumente dafür sprechen, die Wörter als Wörter des Deutschen zu betrachten:

(1) Wenngleich ihre Schreibung z. T. noch Merkmale der englischen Orthographie aufweist, zeigen sie in ihren verschiedenen Formen auch deutliche Merkmale der deutschen Orthographie; in diesen Formen können sie in Sätzen des Englischen somit nicht mehr verwendet werden.

(2) In den Korpusbelegen sind sie als Satzteile in deutschen Sätzen verwendet (z. B. als Prädikat, Attribut, Prädikativum). Das Deutsche hat also offenbar keine „Berührungängste“, diese Wörter wie Wörter des Deutschen zum Aufbau von Sätzen einzusetzen.

(3) Die Wörter treten mit deutschen Flexionsendungen auf: Auch morphologisch werden sie also an die syntaktischen Anforderungen an Wörter in Sätzen des Deutschen angepasst. Die daraus gebildeten Wortformen gibt es im Englischen nicht.

- (4) Für einige Wörter konnte nachgewiesen werden, dass sie auch bereits produktiv in neuen Wortbildungen im Zusammenspiel mit Wörtern aus dem deutschen Kernwortschatz bzw. mit deutschen Wortbildungsmitteln (Präfixen, Suffixen) verwendet werden. Die dabei gebildeten neuen Wörter gibt es im Englischen nicht und ihre Bedeutung ist spezifischer als diejenige des englischen ‚Originals‘.
- (5) Die Untersuchung der Daten zeigt somit, dass englische Wörter, wenn sie als Anglizismen ins Deutsche übernommen werden, keine „Fremdelemente“ sind, sondern in die Strukturen des Deutschen eingepasst werden. Dass ihr englischer Ursprung in der Schreibung und Aussprache erkennbar bleibt, taugt nur begrenzt als Gegenargument, da die Eigenschaften deutscher Wörter überwiegen und sie in vielen Fällen schon allein aus formalen Gründen gar nicht mehr in Sätzen des Englischen verwendet werden könnten.

5.6.4 | Weiterführung

Verschiedene Weiterführungen der korpusgestützten Untersuchung von Anglizismen im Deutschen sind denkbar. Die Korpora des DWDS-Systems (⇒ Kap. 4.1–4.4) und auch die Korpora in DEREKO (⇒ Kap. 4.5–4.6) bieten viele interessante Möglichkeiten, um Anglizismen qualitativ und quantitativ zu analysieren oder anhand der Korpusdaten die Häufigkeit ihres Vorkommens in unterschiedlichen Textsortenbereichen (Zeitungssprache, Belletristik, literarische Texte, Gebrauchstexte) auszuwerten. Die in ⇒ Kap. 2.2 vorgestellte Untersuchung zur Häufigkeit von Wörtern auf *-food* in deutschen Zeitungstexten kann für den Unterricht angepasst werden. Dabei vertiefen die Schüler:innen nicht nur ihr Wissen zu Form und Bedeutung von Anglizismen, sondern lernen darüber hinaus, wie man aus einem vorhandenen Korpus eine Zufallsstichprobe erstellt und für die eigene Weiterarbeit herunterladen kann. Anhand der Untersuchung der in der Stichprobe enthaltenen Korpusstreffer kann der Blick für den planvollen Umgang mit Daten geschärft und können Konzepte wie *Pseudotreffer* und *false negatives* (⇒ Kap. 3.3.4) in ihrer Bedeutung für die Gewinnung methodisch plausibler Ergebnisse thematisiert werden. Damit werden nicht zuletzt die Kompetenzen der Schüler:innen im Bereich der Analyse von Textdaten für die Entwicklung differenzierter Deutungen zu fachlichen Gegenständen weiter entwickelt.

5.6.5 | Literaturhinweise

Eine sehr gut lesbare Einführung zum Thema Sprachwandel ist Keller (2003), der Veränderungen in der Sprache als Resultat des alltäglichen Sprachgebrauchs vieler beschreibt. Eine linguistische Auseinandersetzung mit Befürchtungen um einen vermeintlichen ‚Sprachverfall‘ des Deutschen bietet Keller (2004). Die linguistische Perspektive auf Fremdwörter im Deutschen ist mit Bezug auf verschiedene Gebersprachen in Eisenberg (2018) umfassend dargestellt. Eine linguistische Position zu Anglizismen wird in Eisenberg (2013) Positionen aus dem öffentlichen Diskurs gegenübergestellt und mit Bezug zu Korpusuntersuchungen empirisch untermauert.

5.7 | Sprachreflexion zum Migrationsdiskurs

Die Befähigung zu einem reflektierten Sprachgebrauch und ein Bewusstsein für die Kontextsensibilität von sprachlichen Mitteln sind zentrales Bildungsziel des Deutschunterrichts. Im Fokus dieses Unterrichtsmodells stehen Bedeutungen sowie Konnotationen von „(Un-)Wörtern“ und ihre bevorzugten Verbindungen mit anderen Wörtern als zentrale lexikalisch-semantische Einheiten des Migrationsdiskurses. Anhand diskursrelevanter „(Un-)Wörter“ explorieren die Schüler:innen dafür das Wort-informationssystem des DWDS, wobei sowohl lexikographische Ressourcen als auch Korpora einbezogen werden. Sie diskutieren mit Blick auf die recherchierten Belege, ob die jeweiligen „(Un-)Wörter“ in ihren konkreten Verwendungskontexten eine positive, neutrale oder negative Konnotation haben und welche Perspektive mit der Verwendung des Wortes auf das Thema Migration vermittelt wird. Dadurch entwickeln sie Kontextsensibilität und ein Bewusstsein dafür, wie Wörter und ihre Bedeutung im Gebrauch variieren können. Zudem wird sprachkritisches Denken gefördert.

Klassenstufe:	10–12/13
Zeitbedarf:	1–2 Doppelstunden
Kompetenzen (BiSta):	<p>Kl. 10:</p> <p>Kompetenzbereich: Lesen <i>Lesefähigkeiten: Leseverstehen</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen bei digitalen Texten Navigationsstrukturen (u. a. Hyperlinks) zur Gewinnung von Textinformationen, • verknüpfen Textinformationen, ziehen auch unter Nutzung ihres Vorwissens Schlussfolgerungen und konstruieren ein Gesamtverständnis. <p>Kompetenzbereich: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen <i>Pragmatische Texte in unterschiedlicher Medialität</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erschließen aus einem oder mehreren Texten unterschiedlicher Komplexität zielgerichtet relevante Informationen [...], • werten auch komplexere nicht-lineare und multimodale Texte (Text-Bild-Bezüge) zielorientiert aus, z. B. um über ein Thema zu sprechen oder zu schreiben <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen: Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels.

	<p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Wörter und Sätze</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten. <p>Kl. 11–13:</p> <p>Kompetenzbereich: Lesen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren. Lesend erweitern sie ihr kulturhistorisches und domänenspezifisches Orientierungswissen und bewältigen dabei umfangreiche und komplexe Texte.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen, • sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen verständigen. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit.</p> <p><i>Grundlegendes Niveau:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten, • persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten. <p><i>Erhöhtes Niveau</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.</p>
<p>Inhalte:</p>	<p>Wortkarrieren, Migrationsdiskurs, Sprachreflexion</p>
<p>Vorwissen:</p>	<p>Vertrautheit mit digitalen Umgebungen, Vororientierung zur Sprache im politischen Geschehen, insb. zum Thema Migration. Kenntnis der Konzepte ‚Denotation‘, ‚Konnotation‘ sowie ‚Wortverbindung‘.</p>
<p>Korpora:</p>	<p>DWDS-Wörterbücher sowie DWDS-Textkorpora (optional statistische Auswertung im DWDS)</p>

5.7.1 | Sachanalyse

Worte sind Luft. Aber die Luft wird zum Wind, und der
Wind macht die Schiffe segeln.

(Arthur Köstler)

Die Art und Weise, wie wir Dinge beim Sprechen und Schreiben bezeichnen, lässt immer auch erkennen, wie wir diese Dinge konzipieren und wie wir zu ihnen stehen. Ob wir unser Auto als *Auto*, als *Spritfresser* oder als *Rostlaube* bezeichnen, macht einen deutlichen Unterschied. Mit der Entscheidung, gegenüber Dritten auf die Nachbarin mit *die Frau nebenan* oder *die alte Meckerziege nebenan* Bezug zu nehmen, zeigt an, wie wir zu den betreffenden Menschen stehen und gibt den Adressat:innen der Äußerung zugleich einen Aspekt (die sprichwörtliche ‚Schublade‘) vor, den sie mit den bezeichneten Personen verbinden sollen. Mit der Wahl der sprachlichen Bezeichnung geht die Möglichkeit einher, die Dinge, über die wir sprechen und schreiben, dem Gegenüber in spezifischer Weise zu präsentieren. Ob sich das Gegenüber die damit vorgenommenen Einordnungen und Bewertungen zu eigen machen möchte, entscheidet er bzw. sie selbst. Ein Bewusstsein dafür, dass die Wahl sprachlicher Mittel Absichten und Entscheidungen des/der Sprechenden oder Schreibenden unterliegt, ist bedeutsam dafür, dem Sprachgebrauch anderer kritisch begegnen. Das gilt für die Kommunikation in privaten Kontexten gleichermaßen wie für Gesprächs- und Textäußerungen des öffentlichen und medialen Sprachgebrauchs als Teil gesellschaftlicher Diskurse, in denen unterschiedliche Akteur:innen unterschiedliche Positionen und Einstellungen zum verhandelten Thema haben und diese Positionierungen in der Wahl ihrer sprachlichen Mittel zu erkennen geben. Gerade in kontroversen Diskursen ist der Widerstreit von Meinungen dabei häufig auch ein Widerstreit der Wörter und Charakterisierungen: Ob jemand Menschen, die aus einem Kriegsgebiet nach Deutschland migrieren, als *Geflüchtete*, *Schutzbedürftige*, *Sozialschmarotzer* oder *Messermänner* bezeichnet, macht einen großen Unterschied. Beim Thema Migration wird von Akteur:innen aus unterschiedlichen Lagern des politischen Spektrums die Wortwahl häufig auch sehr bewusst gesetzt, um Sichtweisen in den Diskurs einzuführen und den Diskurs damit in eine bestimmte Richtung zu lenken. Ob man von *Zuwanderung* oder von einer *Flüchtlingswelle* spricht, eröffnet unterschiedliche Arten von Konnotationen und charakterisiert ein- und dasselbe Phänomen einmal als Migrationsprozess mit dem Effekt einer Erhöhung der Bevölkerungszahl und einmal als Bedrohung. Ist der Ausdruck *Flüchtlingswelle* einmal im Diskursraum etabliert, können Menschen, die die damit suggerierte Sichtweise teilen, in der Folge Wörter aus dem Bereich der Abwehr von Naturkatastrophen in den Diskurs einführen, um Maßnahmen zum Umgang mit der metaphorischen *Welle* zu diskutieren – etwa, dass *Dämme* und *Bollwerke* errichtet werden sollten, um die *Welle* aufzuhalten.

Dass mit der Wahl sprachlicher Bezeichnungen und Charakterisierungen unterschiedliche Entwürfe vom bezeichneten Gegenstand bzw. Sachverhalt verbunden sein können, ist nicht nur eine zentrale Beobachtung der diskurslinguistischen Forschung (Felder 2006: 17), sondern zugleich ein wichtiger Kompetenzbaustein für den reflektierten Umgang mit Sprache: Sprache bildet die Wirklichkeit nicht nur ab, sie gestaltet diese auch entscheidend (mit) (Gardt 2018: 1). So haben beispielsweise die Wörter *Asylant* und *Flüchtling* denotativ zwar (nahezu) dieselbe Bedeutung, sind jedoch aufgrund unterschiedlicher Konnotationen und Verwendungsweisen nicht (mehr) in allen Kontexten synonym verwendbar. Daran zeigt sich, dass einzelne Wörter wie beispielsweise Personenbezeichnungen als „zentrale Bausteine unserer Weltaneignung

und Weltgestaltung“ (Spitzmüller & Warnke 2011: 139) fungieren. Sie können „als lexikalischer Abdruck und Gestaltungselement des Diskurses“ (Spitzmüller & Warnke 2011: 139) Denk- und Argumentationsmuster einer Zeit bzw. einer Gruppe aufdecken (Schlosser 2010: 237). Genau an dieser Beobachtung kann der Deutschunterricht ansetzen, um Schüler:innen ein Bewusstsein für die Kontextsensibilität von Wortbedeutungen und dafür zu vermitteln, dass Bezeichnungen, gerade in politisch aufgeladenen Diskursen, häufig bewusst gesetzt werden, um die damit bezeichneten Weltausschnitte in einer bestimmten Weise zu präsentieren. Einen interessanten Anknüpfungspunkt für die Untersuchung von Wortbedeutungen unter dieser diskursanalytischen Perspektive bilden die Wörter, die seit 1977³⁹ bzw. 1991 aus Vorschlägen aus der Gesellschaft von einer Fachjury⁴⁰ zu Wörtern bzw. „Unwörtern“ des Jahres gewählt wurden. Bei Wörtern des Jahres handelt es sich um gesellschaftspolitisch relevante „Wörter und Wendungen, die das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben eines Jahres sprachlich in besonderer Weise bestimmt haben“ (GfdS o. J.). Die Aktion „Unwort des Jahres“

lenkt [...] den sprachkritischen Blick auf Wörter und Formulierungen in allen Feldern der öffentlichen Kommunikation, die gegen sachliche Angemessenheit oder Humanität verstoßen, zum Beispiel:

- weil sie gegen das *Prinzip der Menschenwürde* verstoßen (z. B. *Geschwätz des Augenblicks* für Missbrauchsfälle in der katholischen Kirche),
- weil sie gegen *Prinzipien der Demokratie* verstoßen (z. B. *alternativlos* als Haltung/Position in der politischen Diskussion, um eine solche zu vermeiden und sich der Argumentationspflicht zu entziehen),
- weil sie *einzelne gesellschaftliche Gruppen diskriminieren, stigmatisieren und diffamieren* (z. B. durch unangemessene Vereinfachung oder Pauschalverurteilung, wie etwa *Wohlstandsmüll* als Umschreibung für arbeitsunwillige ebenso wie arbeitsunfähige Menschen),
- weil sie *euphemistisch, verschleiern oder gar irreführend* sind (z. B. *freiwillige Ausreise* als Behördenterminus für die nur bedingt oder gar nicht freiwillige Rückkehr von Asylbewerbern in ihre Heimatländer aus Abschiebehaftanstalten). (Unwort-Aktion 2024)

Anliegen der Aktionen ist es, „auf öffentliche Formen des Sprachgebrauchs aufmerksam machen und dadurch das Sprachbewusstsein und die Sprachsensibilität in der Bevölkerung fördern“ (Unwort-Aktion 2024, vgl. Greule 2000: 9–10). Als sprachliche ‚Zeitkapseln‘ sollen die ausgewählten „(Un-)Wörter“ Kultur-, politische sowie gesellschaftspolitische Geschichte dokumentieren (GfdS 2017). Sie lassen sich daher „für ein bestimmtes, abgegrenztes Zeitintervall als Seismograph werten, mit dem sich bestimmte Strömungen und Trends messen lassen“ (Eroms 2010: 246).

5.7.2 | Vermittlungsziel und didaktisches Konzept

In der nachfolgend beschriebenen Unterrichtseinheit untersuchen Schüler:innen anhand verschiedener Korpora aus dem DWDS-Wortinformationssystem ausgewählte „(Un-)Wörter“ aus dem Migrationsdiskurs. Sie untersuchen die Kontextgebundenheit ihrer Verwendung und

³⁹ Erstmals 1971, seit 1977 regelmäßig (GfdS o. J.).

⁴⁰ Mehrheitlich aus Sprachwissenschaftler:innen bestehend.

reflektieren die Abhängigkeit der mit bestimmten Wortprägungen verbundenen Bedeutungsfacetten und Konnotationen und in Bezug auf Kontextbedingungen und Sprecher-/Schreiberintentionen.

Unter *Diskursen* verstehen wir Äußerungszusammenhänge, die sich in einer Vielzahl von Texten und Gesprächen ausdrücken können, die über die Gebundenheit an ein gemeinsames Thema miteinander vernetzt sind und sich aufeinander beziehen (Busse & Teubert 1994; Warnke 2019: 37). Der Diskursbegriff muss in der Unterrichtseinheit nicht als solcher eingeführt werden; Ziel der Einheit ist die Sensibilisierung für die Abhängigkeit von Wortverwendungen und Wortbedeutungen von Gebrauchskontexten und Handlungsabsichten.

Sprachanalysen auf der Ebene des Diskurses ermöglichen es, Wörter oder Wortverbindungen in ihren konkreten Kontexten und Kotexten in unterschiedlichen Korpusdaten zu fokussieren (Flinz et al. 2024). In Anlehnung an eine diskurslinguistische Methodologie, die sich mit einer sprachwissenschaftlich deskriptiven sowie qualitativ-hermeneutischen, korpusgestützten Untersuchung von Diskursen beschäftigt (Fraas et al. 2013: 17), können beispielsweise spezifische Diskursvokabulare, Metaphernfelder oder Argumentationsmuster analysiert und darauf basierend die Bedeutung gesellschaftlich relevanter Konzepte im Diskurs rekonstruiert werden (Teubert & Čermáková 2007: 137). Über eine analog orientierte Herangehensweise sollen in der Unterrichtseinheit Schüler:innen mit dem Perspektivreichtum vertraut gemacht, der besonders (gesellschafts)politische Diskurse auszeichnet, und lernen, bei der Untersuchung von Sprache zeitlich-situative Kontexte zu berücksichtigen und zu reflektieren (Polajnar & Rebhan 2023: 15).

Der Bezug auf Korpusdaten ist für so angelegte diskurslinguistische Untersuchungen deshalb nicht nur sinnvoll, sondern notwendig (Bubenhofer 2018: 214), weil aus Korpusdaten Evidenzen zu Kontexten abgeleitet werden können (Spitzmüller & Warnke 2011: 35), die sich bei einer nicht-datengestützten Betrachtung von Sprache nur intuitiv oder erfahrungsbasiert behaupten, aber nicht an Daten belegen lassen.

Im nachfolgend skizzierten Unterrichtsmodell, das sich nicht nur für den muttersprachlichen Deutschunterricht (DaM), sondern mit ggf. entsprechenden Anpassungen auch für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) eignet, werden „(Un-)Wörter“ aus dem deutschsprachigen Migrationsdiskurs, exemplarisch die Personenbezeichnung *Asylant*, auf der Basis von Wörterbüchern und Textkorpora im DWDS-Wortinformationssystem (⇒ Kap. 4.1–4.3) untersucht.

Die Schüler:innen sollen im Rahmen einer ‚Recherchereise‘ durch das DWDS die Bedeutung sowie die Einbindung dieser „(Un-)Wörter“ in den (gesellschafts)politischen Diskurs angeleitet oder selbstständig ermitteln und reflektieren. Zur Bedeutungsbeschreibung werden dabei zum einen die im DWDS verfügbaren Wörterbücher konsultiert. Zum anderen werden unterschiedliche Korpusarten und Kontexte (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 137) untersucht, um sowohl denotative als auch konnotative Bedeutungskomponenten zu rekonstruieren und zu reflektieren. Damit soll ein Bewusstsein für die Abhängigkeit der Bedeutung eines Wortes von den Kontexten und Kotexten seiner Verwendung entwickelt werden.

Die Recherchereise, bei der je ein „(Un-)Wort“ anhand von Wörterbucheinträgen und Korpusbelegen untersucht wird, wird von den Schüler:innen in Partnerarbeit oder in Kleingruppen nach vorheriger Anleitung zur Nutzung des DWDS durch die Lehrperson durchgeführt werden.

Instruktionen und Aufgabenstellungen werden diese Reise leiten. Für die Einstiegs- und Abschlussreflexion erweist sich eine offene Diskussion im Plenum als sinnvoll.

Im folgenden Kapitel werden die Recherche- und Analyseschritte exemplarisch anhand der Personenbezeichnung *Asylant* ausgeführt, die laut Jury-Urteil zu den signifikant wichtigen Wörtern des Jahres 1980 gehörte. Daneben werden weitere „(Un-)Wörter“ aus den letzten Jahrzehnten in die Untersuchung einbezogen.

5.7.3 | Unterrichtsverlauf

Aktivierungsphase

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit erfolgt über die Betrachtung ausgewählter Wörter aus dem Migrationsdiskurs, die von der GfDS in die Listen der „(Un-)Wörter des Jahres“ aufgenommen wurden. Für die Auswahl kann die Lehrperson auf eine kommentierte und kontextualisierte Sammlung von „(Un-)Wörtern“ des Jahres⁴¹ im Zusammenhang mit dem Thema Migration von Jochen Oltmer (2024) zurückgreifen. Diese werden auf Wortkarten⁴² (z. B. mit Magneten) an der Tafel präsentiert (⇒ Material 1, S. 186).

Nach der Sichtung der Wortkarten wird eine erste Reflexionseinheit eingeleitet, bei der die Schüler:innen im Plenum Vermutungen darüber anstellen sollen, wo ihnen diese Wörter im Alltag begegnen und was die Wörter miteinander zu tun haben könnten. Die Aufgabenstellung dazu kann z. B. wie folgt lauten:

„Welche dieser Wörter sind euch im Alltag schon begegnet? In welchen Zusammenhängen und von wem werden sie verwendet? Welche davon kennt ihr nicht?“

Da davon auszugehen ist, dass der Lernendengruppe nicht alle Wörter geläufig sind (z. B. *Sarrazin-Gen*, *Karikaturenstreit*), werden diejenigen Wörter, bei denen keine:r der Schüler:innen Hinweise zur Bedeutung und zum Verwendungskontext liefern kann, abgehängt und zur Seite gelegt; sie werden erst in einer späteren Phase wieder aufgegriffen. Im Weiteren konzentriert sich die Klasse auf die Wörter, zu denen die Gruppe in der Lage ist, aus ihrer Alltagserfahrung Beschreibungen zur Bedeutung und zu Verwendungskontexten zusammenzutragen.

Um zu einer tiefergehenden Betrachtung der gelisteten Wörter überzugehen, werden die an der Tafel verbliebenen Wortkarten im nächsten Schritt an die Schüler:innen ausgeteilt. Je nach Größe der Lernendengruppe werden eines oder mehrere der Wörter von den Schüler:innen in Partnerarbeit oder in Kleingruppen bearbeitet.

Zur Aktivierung der Vorkenntnisse über das je vorliegende „(Un-)Wort“ formulieren die Schüler:innen zunächst Hypothesen über dessen Bedeutung, die an den folgenden Fragen orientiert sein können:

- Welche Bedeutung haben die genannten Wörter?
- Welche Wörter haben eine besondere Konnotation? (positiv, neutral oder negativ)

⁴¹ Erst-, Zweit- und Drittplatzierte.

⁴² Zettel, auf denen je eines der gelisteten (Un-)Wörter steht.

Ihre Einschätzungen notieren die Teams in einem vorbereiteten Padlet⁴³, das die Gruppierung der bearbeiteten Wörter in Wörter mit positiver, neutraler und negativer Konnotation ermöglicht (Abb. 62). Zudem werden sie aufgefordert, für jedes von ihnen bearbeitete Wort einen Eintrag auf dem Padlet anzulegen, in dem sie notieren, was sie zur Bedeutung des Wortes zusammengetragen haben.

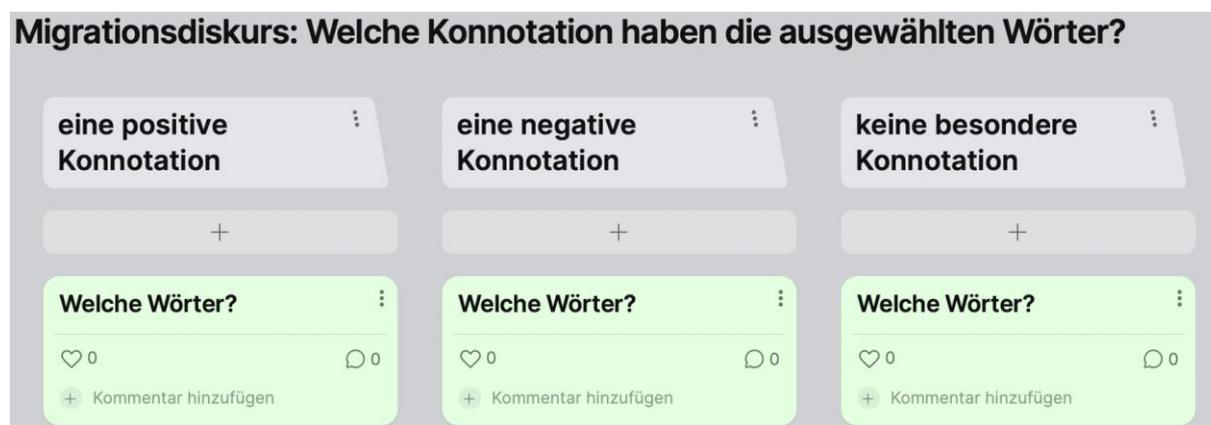


Abb. 62: Screenshot eines möglichen Padlets.

Zum Abschluss dieser Erarbeitungsphase stellen die Schüler:innen ihre Hypothesen zur Bedeutung der bearbeiteten Wörter und ihren Konnotationen im Plenum vor. Das Plenum kann Ergänzungen zu den vorgestellten Ergebnissen vorschlagen, die direkt in die Einträge auf dem Padlet mit aufgenommen werden können.

Während in der Aktivierungsphase zunächst eine erfahrungs- und intuitionsbasierte Herangehensweise an die Betrachtung der Wörter angeregt wurde, wird mit der nachfolgenden ‚Recherchereise‘ den intuitiv getroffenen Aussagen zur Bedeutung der Wörter eine evidenzbasierte Perspektive gegenübergestellt, bei der die Lernenden sich zunächst in den Wörterbüchern der DWDS-Plattform und anschließend anhand von Korpusbelegen mit dem Gebrauch „ihrer“ Wörter in konkreten Kontexten auseinandersetzen.

Recherchereise (Teil 1): Nachvollzug der denotativen und der konnotativen Wortbedeutungen in lexikographischen Beschreibungen und anhand der DWDS-Wortverlaufskurven

Zu Beginn der Recherchereise stellt die Lehrkraft den Schüler:innen das DWDS-Portal vor und erklärt an einfachen Beispielen, wie die Wörterbuchkomponente aufgebaut ist und welche Möglichkeiten die Recherche in einem Korpus bietet. Bei der Vorstellung des DWDS-Wörterbuchs sollte dabei insbesondere auf die Vernetzung der Wörterbucheinträge mit den Korpora hingewiesen werden, um den Lernenden zu verdeutlichen, dass die in einem Wörterbucheintrag zu dem lexikographisch beschriebenen Wort gegebenen Informationen aus der Analyse von Korpusbelegen abgeleitet und nicht etwa von den Wörterbuchmacher:innen intuitiv ermittelt wurden.

Als erste Anlaufstelle für die Recherchereise ist auf der DWDS-Startseite zunächst der Bereich *Wörterbücher* auszuwählen (Abb. 63) und dann das jeweilige Wort in die Suchleiste

⁴³ www.padlet.com

einzugeben. Die Teams untersuchen in der Folge die bereits in der Aktivierungsphase betrachteten Wörter; wir veranschaulichen das Vorgehen am Beispiel des Wortes *Asylant*.

The screenshot shows the DWDS website interface. At the top, it says 'Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute.' Below is a search bar with the text 'Suche im DWDS'. The main content is organized into three columns:

- Wörterbücher:** '600 000 Einträge in verschiedenen Wörterbüchern'. It shows the entry for 'Integralzeichen, das' with its definition: 'Rechnungssymbol der Integralrechnung'. Below this is a link to 'DWDS-Wörterbuch | Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG) | Deutsches Wörterbuch von J. Grimm und W. Grimm (DWB) | mehr ...'.
- Textkorpora:** '72 Mrd. Belege in historischen und gegenwartssprachlichen Textsammlungen'. It displays a search result for 'Gold' with various example sentences and a link to 'DWDS-Kernkorpus | Deutsches Textarchiv | ZDL-Regionalkorpus | Der Tagesspiegel | Die Zeit | Politische Reden | Webmonitor | mehr ...'.
- Statistiken:** 'Häufigkeiten, typische Verbindungen und zeitliche Verläufe über 400 Jahre'. It features a line graph titled 'Frequenz / Mio Tokens' showing the frequency of 'Gold' from 1600 to 2000. Below the graph is a link to 'Verlaufskurven | Kollokationen im DWDS-Wortprofil | Kollokationen im zeitlichen Verlauf: Diacollo | Datenbanken und Frequenzlisten | mehr ...'.

At the bottom, there are three more sections:

- Blog:** 'Neues zum ZDL-Regionalkorpus und zum Webmonitor-Korpus'. It includes a map of Germany with regional corpora locations and a link '[zu allen Blogbeiträgen ...]'.
- Das DWDS als App:** 'Das DWDS gibt es auch als mobile App – offline abrufbar, kostenlos und werbefrei.' It shows a mobile app interface.
- Wort-Spiele:** 'Testen Sie Ihr Wissen über Etymologie, Rechtschreibung und Anglizismen!' It features a game interface titled 'Wörter für Kraut und Rüben' and a link 'Zu allen Wort-Spielen ...'.

Abb. 63: Startseite des DWDS.

Als Ergebnis wird der zugehörige Wörterbucheintrag angezeigt (Abb. 64). Die Schüler:innen recherchieren dort zunächst die denotative Bedeutung des von ihnen untersuchten Wortes. Die dort angegebene Bedeutung von *Asylant* lautet ‚jmd., der als Geflüchteter um Asyl nachsucht; jmd., dessen Antrag auf Asyl positiv beschieden wurde‘.

Anschließend soll auch fokussiert werden, ob es bereits Hinweise auf eine bestimmte Konnotation gibt. Diese können z. B. in Form von Informationen zum Wortgebrauch (Markierungen) sichtbar werden. Der Wörterbucheintrag zu *Asylant* zeigt z. B. neben der oben zitierten Angabe der denotativen Bedeutung den grün hervorgehobenen Hinweis auf die „gelegentlich abwertend[e]“ Verwendung und die Verwendung als „Schimpfwort“ (Abb. 64). Die nachfolgenden

Korpusbeispiele umfassen u. a. metasprachliche Verwendungen, die den ‚negativen Klang‘ des Wortes thematisieren, sowie Verwendungen als Beleidigung (Abb. 64). Den Schüler:innen könnte an dieser Stelle beispielsweise der Kontrast zwischen der Bedeutungsangabe und der abwertenden, diskriminierenden bzw. beleidigenden Verwendung auffallen.

Auf der Wörterbuchseite des DWDS (Abb. 64) werden außerdem bedeutungsverwandte Ausdrücke und typische Verbindungen für das Suchwort angeführt, die im ersten Schritt der Recherche zusätzlich in den Blick genommen werden können. Die im Wörterbucheintrag verzeichneten Wortverbindungen basieren auf Auswertungen der DWDS-Korpora und somit auf empirischer Evidenz. Auch in der Untersuchung der Wortverbindungen zeigt sich für *Asylant* der Kontrast zwischen denotativer Bedeutung und negativ konnotierter Verwendung: Während die gelisteten bedeutungsverwandten Ausdrücke wie *Asylantragsteller*, *Heimatvertriebener* oder *Schutz Suchender* eine neutrale bis positive Assoziation evozieren, verweisen typische Wortverbindungen etwa mit *unerwünscht*, *abgelehnt* oder *kriminell* auf eine deutlich negative Perspektive auf die mit *Asylant* bezeichneten Personen (Abb. 64).

Die Ergebnisse aus der Wörterbuchrecherche können im bereits benutzten Padlet notiert werden.

In einem zweiten Schritt der Recherche sollen die Schüler:innen den Gebrauch des jeweiligen Worts im zeitlichen Verlauf in den Blick nehmen und vor dem Hintergrund des Migrationsdiskurses interpretieren. Dafür wird die Verlaufskurve des jeweiligen Suchworts untersucht, die sich an der rechten Seitenleiste des Wörterbucheintrags befindet (Abb. 64). Diese visualisiert die Verwendungshäufigkeit des Wortes. Durch Anklicken öffnet sich eine detaillierte Ansicht (Abb. 65), die bei Bewegung des Cursors über die Kurve zusätzliche Informationen zur absoluten (unter *absolut*) und relativen Häufigkeit (unter *Frequenz*)⁴⁴ des Suchworts im Korpus angibt.

Neben der Wortverlaufskurve ziehen die Schüler:innen in diesem Arbeitsschritt den Artikel *Das gesellschaftliche Sprechen und Schreiben über Migration* von Jochen Oltmer (2024) hinzu. Dieser bildet nicht nur die Grundlage der Auswahl migrationsbezogener „(Un-)Wörter“ auf den Wortkarten, sondern beinhaltet auch weiterführende Informationen zu den „(Un-)Wörtern“ und zum (gesellschafts)politischen Diskurs.⁴⁵

Durch die Lektüre des Artikels sollen die Schüler:innen ihr Wissen zum Migrationsdiskurs ausbauen, um darauf für die Interpretation der Wortverlaufskurve im Anschluss zurückgreifen zu können. Der Arbeitsauftrag kann z. B. lauten:

„Lest den vorliegenden Text gründlich. Betrachtet dann die Wortverlaufskurve. Welche historischen Eckpunkte fallen euch auf? Findet ihr zu den entsprechenden Jahren Informationen im Text? Könnt ihr Zusammenhänge zwischen beschriebenen Ereignissen und der Wortverwendungshäufigkeit entdecken?“

⁴⁴ Die absolute Häufigkeit gibt Auskunft über die Zahl der Vorkommen des Wortes im Korpus (in unserem Beispiel ist es das DWDS-Zeitungskorpus 1946–2024), während die relative Häufigkeit (eine normalisierte Frequenz) den Vergleich mit weiteren Korpora ermöglicht.

⁴⁵ Teils direkt im Text, teils in Form von Hyperlinks.

Startseite / Wörterbuch / Asylant - Schreibung, Definition, Bedeutung, Synonyme, Beispiele

Suchen

Wir haben für Ihre Abfrage nach **Asylant** den Artikel **Asylant** als am besten passend ermittelt. Stattdessen: Wortinformationsseite zu **Asylant** aufrufen.

Dokumentation: Die Suche im DWDS-Wörterbuch

Asylant, der

Grammatik Substantiv (Maskulinum) · Genitiv Singular: **Asylanten** · Nominativ Plural: **Asylanten**
Aussprache [aˈzylant]
Worttrennung Asyl-ant
Wortzerlegung → Asyl · -ant
Wortbildung mit -Asylant- als Erstglied: → **Asylantenheim** ... 3 weitere · mit -Asylant- als Letztglied: → **Scheinasylant** · → **Wirtschaftsasy-lant**

Bedeutung

gelegentlich abwertend **jmd., der als Geflüchteter um Asyl nachsucht; jmd., dessen Antrag auf Asyl positiv beschieden wurde**
 Synonym zu **Asylsuchende, Asylbewerber**
Asylant ist deutlich weniger häufig belegt als **Asylbewerber** oder **Asylsuchender**. Es wird meist wertneutral verwendet, jedoch besonders im öffentlichen Sprachgebrauch gelegentlich als diskriminierend und abwertend empfunden.

KOLLOKATIONEN:
 mit Adjektivattribut: **abgeschobene, abgewiesene, anerkannte Asylanten**
 in Präpositionalgruppe/-objekt: der Zustrom, die Abschiebung von **Asylanten**; ein Heim für **Asylanten**

BEISPIELE:
 Die **Asylanten** sind hier bei uns gleich unten in einem Wirtshaus drin. Einige arbeiten bei der Gemeinde, kümmern sich um die Grünflächen, um den Friedhof. An Allerheiligen war ich auf dem Friedhof, und da waren ein paar Schwarze dabei, und einer hat mich angelacht. [Die Welt, 13.10.2018]
 Kann sich Österreich als gepolsterter Sozialstaat die vielen neuen Anspruchsberechtigten überhaupt leisten? Oder bringen die erwerbslosen **Asylanten** das ausgefuchste Sozialmodell mit hohen Renten, subventionierten Mieten und häufigen Frühpensionierungen ins Wanken? [Die Welt, 13.09.2017]
 In den 1990er-Jahren hat sich das Wort Flüchtling gegen das abwertend klingende Wort »**Asylant**« durchgesetzt, indem Flüchtlingsinitiativen es aufgriffen, neben dem ebenfalls korrekten Wort »Asylbewerber«. Ja, »**Asylant**«, das klang wirklich negativ. Das Wort »Flüchtlinge« war also ein Fortschritt: Flüchtlinge sind Menschen, die willkommen sind, weil sie auf der Flucht waren und Schutz brauchen. [Süddeutsche Zeitung, 02.09.2017]
 ... 4 weitere Belege

Schimpfwort, emotional, abwertend, diskriminierend
BEISPIELE:
 In den 80er- und 90er-Jahren war offener Rassismus allgegenwärtig in den deutschen Stadien. Da wurden dunkelhäutige Spieler schon mal mit Bananen beworfen, die Gegner als »**Asylanten**« beschimpft. [Bild am Sonntag, 11.11.2018]
 Es ließe sich spekulieren, ob Robert Lugar seine Pfeffer-Sprays in dem Chaos einem Unter-18-Jährigen in die Hand gedrückt hat (das zöge eine Verwaltungsstrafe nach sich). Man könnte rätseln, ob die Menschen, die über »**Asylanten**« und »Kanaken« schimpfen, auch wissen, dass sie Pfefferspray nur zur Notwehr einsetzen dürfen (alles andere ist schwere Körperverletzung). [Neue Zürcher Zeitung, 17.05.2017]
 Der Schalker Asamoah wurde bei einem Pokalspiel in Rostock mit Affengebrüll diskriminiert, der Gladbacher Kahe vom Aachener Publikum als **Asylant** beschimpft. [Die Welt, 20.10.2006]
 Die wegen Körperverletzung und Raub vorbestrafter Männer hatten den 56jährigen seit 23 Jahren in Deutschland lebenden Mann am Dienstag abend an einer Haltestelle in Mülheim als »**Asylanten**« beschimpft und zu Boden gestoßen, wie die Polizei berichtete. [die tageszeitung, 11.03.1993]
 [...] rechtsradikale, fremdenfeindliche Latrinenparolen sind auf dem Vormarsch. »Wer vernichtet Volk und Land? Sozidreck und **Asylant**«, wird da gepöbelt [...] [Der Spiegel, 19.10.1992]

letzte Änderung: 29.10.2019

Weitere Informationen zum DWDS

- [Über das DWDS-Wörterbuch](#)
- [Das DWDS als mobile App](#)
- [Der DWDS-Artikel des Tages](#)

Worthäufigkeit Was ist das?

alt aktuell

Geografische Verteilung Was ist das?

ZDL-Regionalkorpus Webmonitor

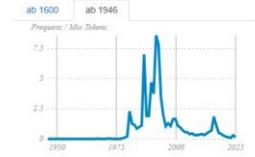
Verteilung über Areale



Bitte beachten Sie, dass diese Karten nicht redaktionell, sondern automatisch erstellt sind. Klicken Sie auf die Karte, um in der vergrößerten Ansicht mehr Details zu sehen.

Verlaufscurve Was ist das?

ab 1600 ab 1946



Bitte beachten Sie, dass diese Verlaufscurven nicht redaktionell, sondern automatisch erstellt sind und Fehler enthalten können. Weitere Informationen dazu erhalten Sie auf dieser Seite. Klicken Sie auf die Verlaufscurve, um in der vergrößerten Ansicht mehr Details zu sehen.

Bedeutungsverwandte Ausdrücke www.openthesaurus.de (01/2025)

Asylantragsteller · Asylbewerber · Asylsuchender · Flüchtling · Geflüchteter · Heimatvertriebener · Schutz Suchender · Vertriebener · politisch Verfolgter · Asylwerber **äster.** · Refugee **engl.** · Asylant **derb**

Typische Verbindungen zu »Asylant« (berechnet) DWDS-Wortprofil

Detailliertere Informationen bietet das DWDS-Wortprofil zu »Asylant«.

abgelehnt

abgewiesen

Abschiebung algerisch

anerkannt

anerkennen

Asylbewerber Ausländer

ausreisepflichtig

Aussiedler

Bürgerkriegsflüchtling

einquartieren

Einwanderer Gastarbeiter

geduldet

Immigrant

kriminell

Scheinasylant

SPD-Asylant

SPIEGEL-Serie

Spätaussiedler

tamilisch

unerwünscht

unterbringen Unterbringung

Wirtschaftsflüchtling

Wunderland

Zustrom Zuwanderer

Weitere Wörterbücher

- Deutsches Wörterbuch (DWB)
- Deutsches Wörterbuch, Neubearbeitung (DWB)
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG)
- Deutsches Fremdwörterbuch (1)

Belege in Korpora Was ist das?

Metakorpora

- Gegenwartskorpora mit freiem Zugang (-1190)
- Historische Korpora (-1)
- DTA-Kern+Erweiterungen (0)
- DTA-Gesamt+DWDS-Kernkorpus (1600-1999) (35)

Referenzkorpora

- DWDS-Kernkorpus (1900-1999) (35)
- DWDS-Kernkorpus 21 (2000-2010) (6)
- DTA-Kernkorpus (1598-1913) (0)

Zeitungskorpora

- Berliner Zeitung (1994-2005) (144)
- Der Tagesspiegel (ab 1996) (69)

Webkorpora

- Blogs (116)

Spezialkorpora

- DTA-Erweiterungen (1465-1969) (0)
- Archiv der Gegenwart (1931-2000) (39)
- Polytechnisches Journal (0)
- Filmuntertitel (11)
- Gesprochene Sprache (3)

Abb. 64: *Asylant* im DWDS-Wörterbuch (<https://www.dwds.de/wb/Asylant>).

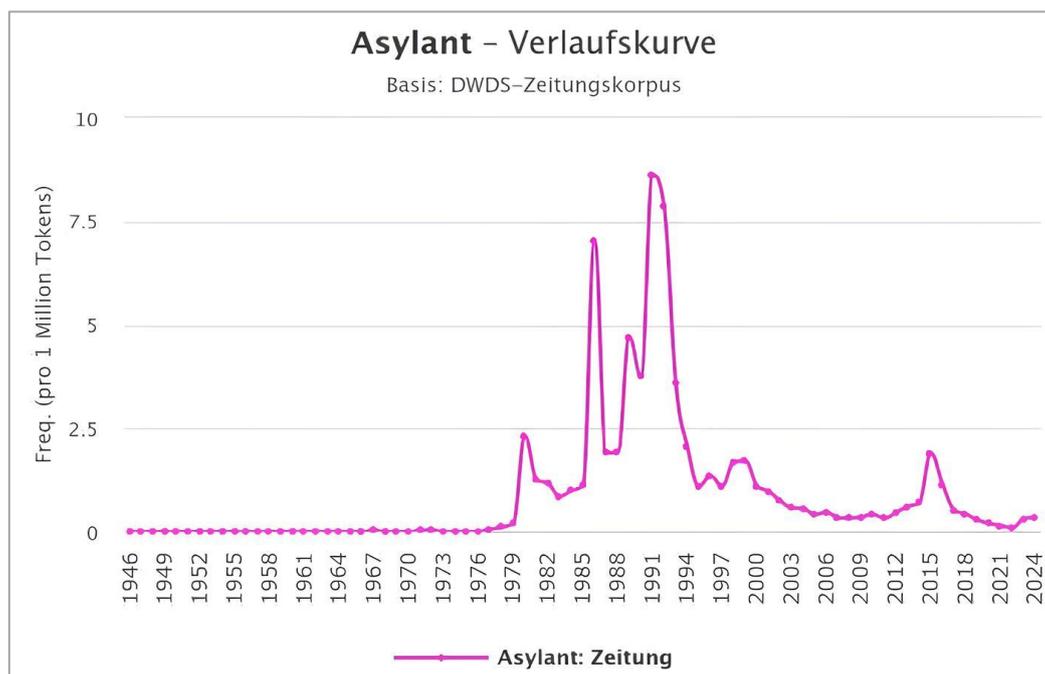


Abb. 65: Verlaufskurve zu *Asylant* auf Grundlage des DWDS-Zeitungskorpus.

Anhand einer Analyse zu *Asylant* lassen sich die Potenziale der durch die Analyse der Wortverlaufskurve eröffneten, diachronen Perspektive für eine diskurssensible und Beschreibung des „(Un-)Wortes“ in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten exemplarisch aufzeigen (Abb. 65). Mögliche Interpretationsansätze, wie sie von den Schüler:innen erarbeitet werden könnten, sind in Tabelle 10 aufgeführt.

Die Erkenntnisse aus der Interpretationsaufgabe, die die Schüler:innen stichwortartig ins Padlet einfügen können, stellen wichtige Anhaltspunkte für die nachfolgende Korpusrecherche der Schüler:innen dar. Dabei können sowohl signifikante Eckpunkte in den Wortverlaufskurven zu den untersuchten „(Un-)Wörtern“ interessant sein, die die Schüler:innen mithilfe von Oltmer (2024) auf den Migrationsdiskurs zurückführen konnten, als auch solche, für die sie im Artikel keine passende Information gefunden haben. So kann z. B. der frequenten Verwendung von *Asylant* um 1991, die auf das von Oltmer (2024: o.S.) beschriebene „gesellschaftlich aufgeladene Klima“ und „rassistische [...] Debatten“ zurückzuführen sein könnte, korpusanalytisch nachgegangen werden, um diese Beschreibung durch Korpusbeispiele zu untermauern. Ebenso kann im Korpus nach Gründen dafür gesucht werden, warum *Asylant* 1986 so frequent und 1987–1988 im Vergleich so viel seltener verwendet wurde. Die Erkenntnis, dass *Asylant* seit den 2000ern deutlich weniger verwendet wird als in den Jahren zuvor, kann ebenfalls ein Anhaltspunkt für die weitere Recherche sein. Unter Rückgriff auf das Ergebnis der Wörterbuchrecherche könnte etwa untersucht werden, ob in diesem Zeitraum eine sprachliche Distanzierung aufgrund der abwertenden Bedeutung erfolgt (und ggf. sogar metasprachlich thematisiert wird).

Tab. 10: Interpretationsansätze für die Wortverlaufskurve zu *Asylant* auf Grundlage des DWDS-Zeitungskorpus unter Berücksichtigung von Oltmer (2024).

Eckpunkte in der Wortverlaufskurve zu <i>Asylant</i>	Assoziierte Informationen bei Oltmer (2024) ⁴⁶
↑ 1980	„Schon im Folgejahr 1980 kam der ‚ <i>Asylant</i> ‘ ebenfalls auf einen zweiten Platz. In jenem Jahr waren in der Bundesrepublik Deutschland erstmals mehr als 100.000 Asylanträge gestellt worden. “
↑ 1986	keine Information → <i>Anhaltspunkt für weitere Korpusrecherche</i>
↓ 1987–1988	keine Information → <i>Anhaltspunkt für weitere Korpusrecherche</i>
↑ 1991	Oltmer 2024 beschreibt das „gesellschaftlich aufgeladene [...] Klima Anfang der 1990er Jahre, welches sich in rassistischen Debatten und Gewalt gegen Zugewanderte und ihre Nachkommen entlud“ und verweist auf die „ Eskalation rechter Gewalt ab Herbst 1991. Bei pogromartigen Anschlägen auf Unterkünfte von Geflüchteten und Migrant:innen starben mehrere Menschen, viele weitere wurden zum Teil schwer verletzt.“
↓ ab 1992	keine Information → <i>Anhaltspunkt für weitere Korpusrecherche</i>
↑ 2015	„Im Kontext der umfangreichen Fluchtzuwanderung insbesondere aus dem Bürgerkriegsland Syrien folgte 2015 ‚Flüchtlinge‘ als ‚Wort des Jahres‘.“
↑ ab 2023	„Einen dritten, deutlich ausgeprägteren Schwerpunkt bildeten die späten 2010er und frühen 2020er Jahre: Unwort des Jahres [...] 2023 schließlich ‚ Remigration ‘ – ein Begriff, der wissenschaftlich auf die Rückkehr von Migrant:innen in ihr Herkunftsland beziehungsweise an den Ausgangsort ihrer Migration verweist, der aber seit einigen Jahren vermehrt von rechtspopulistischen und rechtsextremen Akteuren im Sinne ihrer Ideologie umgedeutet wird.“

Recherchereise (Teil 2): Untersuchung der konnotativen Bedeutung anhand von Korpora

Im nächsten Recherschritt untersuchen die Schüler:innen die konnotative Bedeutung mit Hilfe der DWDS-Korpora. Dafür rufen sie erneut die Startseite (Abb. 63) auf, wählen den Abschnitt *Textkorpora* und geben das jeweilige „(Un-)Wort“ im Suchfeld ein. Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, können die Schüler:innen auch explorativ verschiedene Korpora⁴⁷ untersuchen und das Such-Zeitfenster entsprechend verschieben. Damit können insbesondere die Erkenntnisse bzw. Fragen aus der Interpretation der Wortverlaufskurve aufgegriffen werden. Die Sucheinstellungen für die Beispiele im folgenden Abschnitt sind in Abbildung 66 wiedergegeben.

⁴⁶ In blauer Schrift wird in der Tabelle auf ergänzende Informationen verwiesen, die bei Oltmer (2024) in Form von Fußnoten oder Hyperlinks hinterlegt sind.

⁴⁷ Z. B. allgemeine Korpora wie die *Gegenwartskorpora mit freiem Zugang* oder spezifische Korpora wie das *Bundestagskorpus* oder das *Korpus Gesetze und Verordnungen*.

Für die Recherche können die voreingestellten Filter benutzt werden:

- (1) Die Vollansicht (*Anzeige = voll*), die sich für die Erarbeitung der Bedeutung anbietet, weil sie den vollständigen Satz in vertrauter Form anzeigt;
- (2) Die Sortierung *Datum absteigend*, da in dieser Phase keine besonderen Merkmale hervorgehoben werden sollen.

Korpusbelege Politische Reden (1982–2020)

Suche von **Asylant** im Korpus *Politische Reden*.

Korpus: Politische Reden (1982–)

Start: 1982 **Ende:** 2020

Anzeige: KWIC voll maximal

Sortierung: Datum absteigend

Treffer pro Seite: 10

Abb. 66: Suche von *Asylant* im Korpus *Politische Reden*.

Durch Ausführen der vorgegebenen oder individuell eingestellten Suche werden den Schüler:innen Korpusbelege, d. h. konkrete Verwendungen des zugewiesenen „(Un-)Worts“, angezeigt (Abb. 67). Die Lehrkraft kann auch entscheiden, exemplarisch ein „(Un-)Wort“ zusammen mit der Klasse im Plenum zu analysieren, bevor die Gruppenarbeit eingeleitet wird. Dabei übernimmt sie die einzelnen Rechenschritte, erklärt dabei das Vorgehen und ermittelt die Konnotation mit den Schüler:innen gemeinsam.

11–20 von 26 Treffern

11: [Rede von Heinz-Christian Strache, 30.10.2012](#)
Bei der unrechtmäßigen Inanspruchnahme von sozialen Leistungen durch Ausländer sind 78 Prozent **Asylanten**.

12: [Rede von Ueli Maurer, 25.08.2012](#)
Nicht nur die Asylzahlen sind dramatisch gestiegen, sondern auch die Gewalt und Kriminalität der **Asylanten**.

13: [Rede von Ueli Maurer, 25.08.2012](#)
Wegen der Militärunterkünfte, die von **Asylanten** belegt werden, erhalte ich viele Rückmeldungen:

14: [Rede von Frank-Walter Steinmeier, 10.07.2009](#)
Die Flüchtlinge und **Asylanten** prägten dieses Land.

15: [Rede von Heinz-Christian Strache, 24.09.2008](#)
Genau deshalb wissen wir und wissen auch die Österreicher, dass es eine dritte Kraft in diesem Land braucht, auf die man sich verlassen kann, damit sie die soziale Verantwortung für Staatsbürger sicherstellt wie bei der Studiengebührensenkung, dass Österreicher endlich nicht mehr schlechter als **Asylanten** gestellt sind und in Zukunft EU-Ausländer, sprich Nicht-EU-Bürger, endlich zahlen müssen.

16: [Rede von Heinz-Christian Strache, 09.07.2008](#)
„Österreich ist nicht nur ein begehrtes Zielland für **Asylanten** und Familienangehörige, auch werden vom Sozialstaat magnetisch unqualifizierte Arbeitsmigranten stärker als qualifizierte angezogen.“

17: [Rede von Heinz-Christian Strache, 06.06.2007](#)
Österreich „ist nicht nur ein begehrtes Zielland für **Asylanten** und Familienangehörige, auch werden vom Sozialstaat magnetisch unqualifizierte Arbeitsmigranten stärker als qualifizierte angezogen ...“

18: [Rede von Herbert Scheibner, 07.07.2005](#)
Wenn in Wien 90 Prozent der aufgegriffenen Drogen-Dealer **Asylanten** sind, die in einem Asylverfahren sind, dann kann hier doch nicht von Einzelfällen sprechen, die Missbrauch begehen, sondern dann ist das leider fast die Regel.

19: [Rede von Herbert Scheibner, 28.06.2004](#)
Wir haben es Gott sei Dank hier beschlossen, und es gibt seit 1. Mai einen massiven Rückgang bei den illegalen Übertritten von **Asylanten** und auch einen massiven Rückgang an Asylanträgen, weil jetzt nur noch jemand in Österreich ein Asylverfahren beantragen kann, der auch wirklich Asylgründe hat und nicht schon die Möglichkeit hatte, in einem Nachbarland dieses Verfahren einzuleiten.

20: [Rede von Wolfgang Schüssel, 04.06.2004](#)
Wir haben zum Beispiel im ersten Jahr pro Monat ungefähr 30 so genannte Treffer gehabt, dass sich bei **Asylanten**, die bei uns angesucht haben, herausgestellt hat, dass diese bereits in zwei oder drei anderen europäischen Ländern gleichfalls Asylträge gestellt haben.

Abb. 67: Korpusbelege von *Asylant* im Korpus *Politische Reden* (1982–2020).

Auf der Basis der Korpusbelege (Abb. 67) untersuchen die Schüler:innen dann die konnotative Bedeutung des jeweils untersuchten Wortes, wobei sie sich an den zuvor formulierten Hypothesen orientieren. Als Anregung für die Analyseeinheit können außerdem die folgenden Fragen dienen:

- Was vermitteln die Korpusbelege über den Migrationsdiskurs? Welche Perspektive auf Migration wird vermittelt?
- Ist eine positive oder eine negative Konnotation ersichtlich?
- Wie werden die „(Un-)Wörter“ in unterschiedlichen Kontexten (d. h. konkret in unterschiedlichen Korpora) und unterschiedlichen Zeiträumen verwendet? Gibt es Unterschiede?
- Zeichnen sich Auffälligkeiten in den Korpusbeispielen ab, die mit den Eckpunkten der Wortverlaufskurve in Verbindung gebracht werden können?

Für die Rekonstruktion der Kontexte sind die Metadaten von großer Bedeutung – z. B. wer eine Rede gehalten hat. Informationen dazu sind dem Beleg vorangestellt und blau hervorgehoben. Wenn z. B. die Rede von Heinz-Christian Strache (FPÖ) gehalten wird, kann gemeinsam überlegt werden, was das für die Aussagen im Korpusbeleg bedeuten kann. Je nach Kenntnis zur politischen Person können weitere Informationen eingeholt werden, um anhand der Metadaten die Kontexte der Belege erschließen zu können.

Auch in diesem Analyseschritt werden gewonnene Informationen ins Padlet eingetragen, sodass die Schüler:innen am Ende der Recherche ein Verständnis dafür entwickelt haben können, wie mit unterschiedlichen Worten über Migration und davon betroffene Personen gesprochen und geschrieben wird.

Recherche (Teil 3): Analyse von Wortverbindungen

In der nachfolgenden Phase unternehmen die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrkraft erneut Korpusrecherchen zu den ausgewählten „(Un-)Wörtern“. Die Lehrkraft kann entscheiden, ob sie das gleiche Korpus verwendet wie oben (das Korpus „Politische Reden“, ⇨ Kap. 4.4) oder das Korpus variiert.⁴⁸ Der Fokus liegt nun allerdings darauf, in welchen Wortverbindungen die „(Un-)Wörter“ häufig auftreten.⁴⁹ Die Schüler:innen sollen die Konkordanzzeilen lesen und ihre Aufmerksamkeit auf die Wörter lenken, die vor und nach dem Suchwort kommen. Die Aufgabenstellungen dazu können z. B. wie folgt lauten:

„Welche Adjektive kommen im Umfeld des gesuchten Wortes vor? Welche Verben werden mit dem Wort benutzt? Welche weiteren Wörter des Migrationsdiskurses könnt ihr entnehmen? Welche Perspektive auf das Thema Migration wird dabei vermittelt? Welche Konnotation ist vorhanden?“

⁴⁸ Weitere Korpora eignen sich dazu, wie z. B. das *Referenzkorpus DWDS-Kernkorpus 21*, das belletristische und wissenschaftliche Texte aus den Jahren 2000 bis 2006 sowie Zeitungstexte enthält, oder das *Webmonitor-Korpus*, das täglich aktualisiert wird (⇨ Kap. 4).

⁴⁹ Dieser Arbeitsschritt bietet sich auch beispielhaft für die Identifikation und Analyse von Metaphern und (metaphorischen) Komposita an. Dafür kann die Lehrperson anhand eines vorbereiteten Beispiels, z. B. des metaphorischen Kompositums *Flüchtlingswelle*, eine Diskussion über die vor allem konnotative Bedeutung initiieren und eine Analyseeinheit nach dem in diesem Kapitel beschriebenen Muster anleiten. Siehe dazu auch Polajnar & Rebhan 2023.

Die Voreinstellungen sollten für diese Untersuchung teilweise angepasst werden, sodass der Wortkontext fokussiert werden kann. Die empfohlenen Einstellungen für den jeweiligen Kontext lassen sich aus Tabelle 11 ablesen.

Tab. 11: Einstellungen zum Wortkontext.

	Linker Kontext	Rechter Kontext
Anzeige	KWIC	KWIC
Textklasse	Zeitung	Zeitung
Treffer pro Seite	50	50
Sortierung	links aufsteigend	rechts aufsteigend

Bei der Betrachtung des linken Kontexts kann z. B. die Kookkurrenz von *Asylant* mit weiteren Wörtern wie *Scheinasyllant* oder *Ausländer*, mit Zahlen (200.000 etc.) oder mit bestimmten Adjektiven (Herkunftsadjektiven wie *kurdisch* etc.) thematisiert werden (Abb. 68).

Korpusbelege Gegenwartskorpora mit freiem Zugang

Suchbegriff:

Korpus: Start: Ende: Tellkorpora:

Anzeige: KWIC voll maximal Sortierung: Treffer pro Seite:

401-450 von 1160 Treffern (1181 insgesamt)

401:	1999	BZ	...rbruch fischen drei deutsche Zwerge tote Ausländer aus dem Fluß, " Asylanten auf dem Wasserweg", und werfen sie zurück, weil die Beerdigung "in...
402:	2024	WIKIPEDIA	...e Abschiebung zu erleichtern sowie eine gleichmäßige Verteilung der Asylanten auf alle Bundesländer zu gewährleisten.
403:	2024	WIKIPEDIA	1980 wählte die Gesellschaft für deutsche Sprache Asylant auf den zweiten Platz ihrer semantischen Rangliste Wort des Jahres i...
404:	2023	WIKIPEDIA	...tlich für das Nauru Detention Centre, die Gehäuse der afghanischen Asylanten auf der Insel sowie für den Beltritt Naurus zur UN und für die volle Ml...
405:	2024	WIKIPEDIA	Reuters berichtete, dass einige Dutzend Asylanten auf Manus finanzielle Angebote der australischen Regierung für ihre ...
406:	2022	WIKIPEDIA	Rudd sprach sich für die Ansiedlung von anerkannten Asylanten auf Neuguinea, also außerhalb Australiens aus.
407:	2024	WIKIPEDIA	In der Bosnien-De-facto-Unterstützungsaktion nahm Österreich 90.000 Asylanten auf, und die aus diesem Anlass begonnene Initiative Nachbar in Not ...
408:	2023	WIKIPEDIA	Reuters berichtete am 2. März 2017, einige Dutzend Asylanten auf Manus hätten finanzielle Angebote der australischen Regierung f...
409:	2017	BUNDESTAGDRS	...h Bund, Ländern und Gemeinden – für die derzeitigen Migranten und Asylanten aufgelistet nach den unterschiedlichsten Status?
410:	2002	TSP_LEGACY	neuen Investitionen in die Zukunft Fortsetzung von Seite R1 Werden Asylanten aufgenommen?
411:	1981	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS ...n aus fast allen Flächenstaaten fehlen, in denen sich der Großteil der Asylanten aufhält.
412:	2010	BLOGS	Sie instrumentalisieren es dafür, dass die Schweiz keine weiteren zwei Asylanten aufnehmen muss - nur ja nicht die Finger verbrennen, so kennen wir...
413:	2012	BLOGS	Oftmals würden Leute zuhause Asylanten aufnehmen, dies ist jedoch in Österreich verboten.
414:	1980	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS ...it dazu nicht berauben, indem wir schon vorher allzu viele Türken als Asylanten aufnehmen.
415:	1989	ADG	...ng um so überflüssiger, als Norwegen nur eine sehr geringe Zahl von Asylanten aufnimmt und die von wenigen regulär eingewanderten Gastarbeiter...
416:	2024	WIKIPEDIA	Der Film sei „in erster Linie ein Pamphlet, das zur Solidarität mit Asylanten aufruft und Fremdenfeindlichkeit geißelt.
417:	1986	ADG	aus dem Ostblock um Asyl ersucht; die stärkste Gruppe seien 1212 Asylanten aus Rumänien, gefolgt von 681 Tschechoslowaken, 199 Polen, 63 Alb...
418:	2013	BLOGS	Da fragt man sich, ob die Kölner Heinzelmännchen nicht einst als Asylanten aus Israel eingewandert sind
419:	2009	BLOGS	Angefangen beim Asylanten aus Senegal, der einen fragt, ob man in Deutschland "gut unterkom...
420:	2012	BLOGS	Bei den Asylanten aus Rumänien oder sonstwo hatte man da weniger Skrupel.
421:	1978	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS dies auch bereits der Berliner Senat gefordert hat, um den Zustrom von Asylanten aus Pakistan einzudämmen? [...]
422:	1981	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS ...ung (ICEM) 686 06 Notwendige Kosten der Weiterbeförderung von Asylanten aus der Bundesrepublik Deutschland in andere Länder. 15 02 17 585 ...
423:	1984	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS ...stein Peter (Kassel) (SPD) 6 Verhinderung der Einreise 'potentieller Asylanten aus Afghanistan durch vorzeitige Fluggastkontrolle in ausländischen ...
424:	1984	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS Auf welchen Rechtsgrundlagen beruht die Praxis, potentielle Asylanten aus Afghanistan bereits an Bord der Flugzeuge der ausländischen Flu...
425:	1985	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS , in einem Aufnahmeland rechtmäßig zu wohnen; iv. daß die Zahl der Asylanten aus asiatischen und afrikanischen Ländern, die vom Ostberliner Flug...
426:	2002	BUNDESTAGDRS	...tschland und den übrigen EU-Staaten aufhaltenden Flüchtlinge und Asylanten aus Kolumbien; Möglichkeiten eines dauerhaften Bleiberechts
427:	2002	BUNDESTAGDRS	...s die Rückkehr der sich in Deutschland aufhaltenden Flüchtlinge und Asylanten aus Kolumbien in ihr Heimatland mit großer Gefahr für Leib oder/un...
428:	2002	BUNDESTAGDRS	Wie viele Flüchtlinge und Asylanten aus Kolumbien halten sich derzeit in Deutschland und nach Kenntni...
429:	1978	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BUNDESTAGDRS ...s auch bereits der Berliner -Senat gefordert hat, um den Zustrom von Asylanten aus Pakistan einzudämmen?

Abb. 68: Korpusbelege für Asylant in Gegenwartskorpora mit freiem Zugang mit Sortierung rechts aufsteigend.

Aus einer Auswertung des rechten Kontexts können z. B. Verben (*aufnehmen, eindämmen* etc.) oder Präpositionen (*auf, aus* etc.) abgeleitet werden, die sich häufig mit dem Wort verbinden (Abb. 69). Im Plenum kann abschließend eine Auswahl der Wortverbindungen der jeweiligen „(Un-)Wörter“ vorgestellt und diskutiert werden. Dabei können die folgenden Fragen adressiert werden:

- Welche Adjektivattribute werden mit dem Wort *Asylant* verwendet?
- Welche Verben haben *Asylant* als Subjekt?
- Welche Verben haben *Asylant* als Akkusativ-/Dativ-Objekt?
- In welchen Präpositionalgruppen kommt das Wort *Asylant* vor?
- Mit welchen anderen Wörtern kommt *Asylant* in Koordination vor?
- Können Unterschiede im Gebrauch der Wörter festgestellt werden?

Die sprachliche Analyse sollte immer mit Überlegungen folgender Art verbunden werden:

- Was vermitteln diese Wortverbindungen über den Migrationsdiskurs?
- Welche Perspektive auf Migration bzw. auf Migrant:innen wird vermittelt?
- Ist eine positive oder eine negative Konnotation ersichtlich?

Korpusbelege Gegenwartskorpora mit freiem Zugang

Asylant 🔍 🌐 ↻

Korpus: Gegenwartskorpora mit freie

Start: 1897 **Ende:** 2024

Teilkorpora: anzeigen/auswählen

Anzeige: KWIC voll maximal

Sortierung: links absteigend

Treffer pro Seite: 50

DWDS-Wörterbuch

| [Asylant](#)

Belege in Korpora

Metakorpora

- | [Gegenwartskorpora mit freiem Zugang](#) (~1181)
- | [Historische Korpora](#) (-1)
- | [DTA-Kern/Erweiterungen](#) (0)

Referenzkorpora

- | [DWDS-Kernkorpus](#)

51-100 von 1160 Treffern (1181 insgesamt)

⏪ ⏩ ⏴ ⏵ 1 2 3 4 5 → +5 +10 ↩

51: 1992	O C R	BUNDESTAGDRS	"...Schluß mit der Überfremdung – Asylanten raus!
52: 2014		BUNDESTAGDRS	03.2014 MV Ueckermünde NPD/JN „Heimat und Identität bewahren – Asylanten stoppen! 240 28.03.2014 NW Dortmund „DIE RECHTE“ Verbot der Nat...
53: 2014		BUNDESTAGDRS	03.2014 MV Ueckermünde NPD/JN „Heimat und Identität bewahren – Asylanten stoppen! 240 23.03.2014 BB Bad Belzig NPD/JN „Nein zum Heim“ 35 ...
54: 2012		BLOGS	Wie kann man das negative Bild, das viele Menschen über Asylanten haben, verbessern?
55: 1994		BZ	Gefühl von Fremdheit in Deutschland und Ihrem Theaterstück über Asylanten in einem deutschen Flüchtlingsheim?
56: 2004		TSP_LEGACY	...ndet – nach einer sinnlosen und völlig überhitzten Diskussion über Asylanten .
57: 2000		BZ	Hier wohnen seit Sonntag, 21.45 Uhr, zwölf Asylanten , drei Dolmetscher und einer der Schirmherren, die täglich wechseln.
58: 1983	O C R	BUNDESTAGPRT	BMI ... 1753* D Anlage 19 Ungleichbehandlung von Ehen zwischen Asylanten und Aussiedlern nach Wegfall des sogenannten Verlobtenerlasses M...
59: 1988	O C R	BUNDESTAGPRT	...f Arm in Arm mit Zimmermann!) Die angebliche Alternative zwischen Asylanten und Aussiedlern, die hier noch einmal dargestellt worden ist, haben ...
60: 2001		BUNDESTAGPRT	Sie ist kaum noch in der Lage, zwischen Asylanten und Spätaussiedlern, zwischen illegaler Einwanderung, Zuwanderun...
61: 2010		BLOGS	Sie instrumentalisieren es dafür, dass die Schweiz keine weiteren zwei Asylanten aufnehmen muss – nur ja nicht die Finger verbrennen, so kennen wir...
62: 2000		BZ	vom drohenden Staatsnotstand genützte, um jeden Asylflüchtling zum Asylanten zu machen, jeden abgelehnten Asylantrag zum versuchten Asylmiss...
63: 2000		TSP_LEGACY	Wer überleben wollte, mußte zum Asylanten werden und das Ich einer "exilierten Sprache" erlernen.
64: 2012		BLOGS	Oftmals würden Leute zuhause Asylanten aufnehmen, dies ist jedoch in Österreich verboten.
65: 1977	O C R	BUNDESTAGDRS	...men, die Einschleusung organisiert wird und die auf diese Weise zu Asylanten gewordene Personen von der ihnen zu gewährenden Sozialhilfe eine...
66: 2000		BZ	So würden Asylanten als staatlich unterstützte Güntlinge und als Konkurrenten um die M...
67: 1986	O C R	BUNDESTAGDRS	bekanntwurde? 48. Abgeordneter Lowack (CDU/CSU) Weshalb wurden Asylanten bzw. [...]
68: 1986	O C R	BUNDESTAGPRT	Lowack (CDU/CSU) (Drucksache 10/5194 Frage 48): Weshalb wurden Asylanten bzw.
69: 2024		WIKIPEDIA	In den Folgejahren wurde Asylant oft mit Worten wie Wirtschaftsasylant oder Scheinasylant kombinier...
70: 1984	O C R	BUNDESTAGDRS	...äudekomplex „Lazarett“ in Donaueschingen für die dort wohnenden Asylanten ; Errichtung eines US-Reserve Lazarets und Erweiterung des Flugplat...
71: 1999		BZ	Es ist die Szene Auerbachs Keller, wo Asylanten an der Grenze lagern und keine passenden Papiere vorweisen können.
72: 1981	O C R	BUNDESTAGPRT	...n haben Anspruch auf unsere Solidarität genauso wie die wirklichen Asylanten , die Arbeit und Obdach finden müssen.
73: 1993	O C R	BUNDESTAGPRT	und vor allem nicht ohne Unmenschlichkeit gegenüber den wirklichen Asylanten , was vor dem Hintergrund der Balkanpolitik der Bundesregierung u...
74: 2001		POLITISCHE_RE	offen als einer, der immer dafür eintritt, dass Flüchtlinge und wirkliche Asylanten bei uns Aufnahme finden müssen.
75: 1988	O C R	BUNDESTAGPRT	...h für Hilfe für die Asylanten ausspreche – für diejenigen, die wirklich Asylanten sind, die zu uns kommen, weil sie aus Gründen ihrer Religion, ihrer p...
76: 1981	O C R	BUNDESTAGDRS	Beiträge der Bundesrepublik Deutschland an ICEM (Tit. 686 06) wird Asylanten und Flüchtlingen die Rückführung oder Weiterwanderung aus der B...
77: 1991	O C R	BUNDESTAGPRT	Der starke Anstieg der Zahl beruht doch nicht darauf, daß wir Asylanten aus der Schweiz oder aus Schweden aufnehmen müßten, sondern e...
78: 1989	O C R	BUNDESTAGDRS	Asylbewerber wurden seit 1980 als Asylanten anerkannt, und wieviel Asylanten leben derzeit in der Bundesrepublik Deutschland?

Abb. 69: Korpusbelege für Asylant in Gegenwartskorpora mit freiem Zugang mit Sortierung links absteigend.

Im Anschluss an die Plenumsrunde gehen die Schüler:innen erneut in Teamarbeit. Sie sammeln und analysieren Belege, die unterschiedliche Perspektiven auf das Thema Migration bzw. das spezifische „(Un-)Wort“ aufzeigen. Diese werden dann im Padlet notiert und im Plenum vorgetragen und diskutiert.

Alternativ oder ergänzend können die typischen Wortverbindungen auch mit dem Tool *Wortprofil* untersucht werden. Dafür ist wiederum die DWDS-Startseite zu öffnen und der Bereich *Statistiken* anzuwählen (Abb. 63). Dort kann die Suche im Wortprofil initiiert werden (vgl. Abb. 70).

Suche im DWDS-Wortprofil

Lemma: optional: Wortvergleich: Unterschiede zu Anzeige: Kollokationswort:

Wortart: Subst. min. logDice: 0 min. Frequenz: 5 Sortierung: logDic Ansicht: Kollokationen:

Hinweis: Klicken Sie auf eine Kollokation, um Belege angezeigt zu bekommen.

Überblick	logDice	Freq.	hat Adjektivattribut	logDice	Freq.	ist Akk./Dativ-Objekt von	logDice	Freq.
1. Scheinasylant	9.6	9	1. anerkannt	5.4	81	1. aufnehmen	1.4	26
2. Aussiedler	7.1	7	2. tamilisch	5.3	7			
3. anerkennen	6.0	74	3. abgelehnt	4.0	7			
4. anerkannt	5.4	81	4. unerwünscht	3.0	7			
5. tamilisch	5.3	7	5. kriminell	2.3	11			
6. Ausländer	4.7	29	6. kurdisch	2.0	7			
7. leben	4.6	29	7. illegal	1.3	12			
8. abgelehnt	4.0	7						
9. aufnehmen	3.7	9						
10. unerwünscht	3.0	7						

ist in Präpositionalgruppe	logDice	Freq.	ist in Koordination mit	logDice	Freq.	ist Subjekt von	logDice	Freq.
1. Zustrom von	7.6	30	1. Scheinasylant	9.6	9	1. leben	0.5	23
2. Unterbringung von	5.2	8	2. Aussiedler	7.1	7	2. warten	0.1	5
3. Angriff auf	2.0	10	3. Ausländer	4.7	29			
			4. Flüchtling	2.7	22			
			5. Einwanderer	2.6	9			
			6. Migrant	2.4	7			

hat Präpositionalgruppe	logDice	Freq.	ist Genitivattribut von	logDice	Freq.	ist Prädikativ von	logDice	Freq.
1. in Wunderland	8.6	6	1. Status	2.1	5	1. anerkennen	6.0	74
2. aus Land	1.7	13				2. leben	4.6	29
3. in Heimat	1.3	9				3. aufnehmen	3.7	9

Abb. 70: DWDS-Wortprofil des Wortes *Asylant*⁵⁰.

In dieser Ansicht (Abb. 70) müssen die Schüler:innen die typischen Wortverbindungen nicht selbst ermitteln, sondern finden eine automatisch generierte Übersicht vor, die die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten des Wortes dokumentiert. Insbesondere die folgenden Kategorien können für die Arbeit mit dem Werkzeug in Betracht gezogen werden:

- „hat Adjektivattribut“, d. h. die bevorzugten Adjektivattribute des Wortes wie *anerkannt*⁵¹, *tamilisch*, *abgelehnt* etc. → „Xue, ihr Sohn und dessen Frau sind in Deutschland mittlerweile **anerkannte Asylanten**.“ (Süddeutsche Zeitung, 31.12.2021)

⁵⁰ In Abbildung 70 wird die Visualisierung des Wortprofils als Tabelle veranschaulicht. Das Wortprofil kann auch als Wortwolke visualisiert werden, indem oben unter *Ansicht* das Wolken-Symbol angewählt wird.

⁵¹ Beim Klicken auf die aufgelisteten Wörter (in blau) öffnen sich Korpusbeispiele, in denen die zwei Wörter vorkommen. Die Wörter sind fett markiert.

- „**ist Subjekt von**“, d. h. der Gebrauch des Wortes als Subjekt von bestimmten Verben wie *leben, warten* etc. → „Wenn die **Asylanten** in diesen Containerdörfern unter uns **leben**, werden sie sich niemals integrieren können.“ (Der Tagesspiegel, 22.11.2014)
- „**ist Akkusativ-/Dativ-Objekt von**“, d. h. der Gebrauch des Wortes als Akkusativ- oder Dativ-Objekt von Verben wie *aufnehmen* etc. → „In dem Schreiben informierte die Firma Harry Gerlach Wohnungsunternehmen GmbH darüber, dass „eine Mietpartei aus Ihrer Hausgemeinschaft einen **Asylanten** als Untermieter in den Haushalt **aufnehmen**“ wolle.“ (Die Welt, 12.12.2015)
- „**ist in Präpositionalgruppe**“, d. h. die Benutzung des Wortes in einer Präpositionalgruppe wie in *Zustrom von* → „Allen ist gut bekannt, dass die DDR mit dem **Zustrom von Asylanten** nach Berlin (West) nichts zu tun hat.“ (Frankfurter Rundschau, 10.04.2017)
- „**ist in Koordination mit**“, d. h. die Benutzung des Wortes in Koordination mit weiteren Wörtern wie *Scheinasylant, Aussiedler, Ausländer* → „Ihr geht es darum, zu zeigen, daß **Asylanten** oder auch ‚**Scheinasylanten**‘ nicht nur Probleme mitbringen, sondern daß sie durchaus auch viele Anregungen, Impulse und Wissenswertes vermitteln können.“ (Süddeutsche Zeitung, 12.05.1998).

Teams, die mit der Bearbeitung der Aufgabe früher fertig sind, können zusätzlich eines der in der Aktivierungsphase ausgesonderten Wörter ausgehändigt bekommen mit dem Auftrag, sich anhand der verwendeten Wörterbücher, Korpora und Auswertungswerkzeuge einen Einblick in dessen Bedeutung(en) und Verwendung zu verschaffen. Die dabei zusammengetragenen Informationen sollen als zusätzliche Einträge im Padlet ergänzt werden.

Rechercheise (Teil 4): Abschlussreflexion

Zum Abschluss der Rechercheise, die in Abbildung 71 im Gesamten visualisiert ist, finden sich die Schüler:innen wieder im Plenum⁵² zusammen, um die Ergebnisse ihrer individuellen Korpusanalyse zu besprechen. Sie sollen dabei berichten, was sie über die Verwendung der „(Un-) Wörter“ in unterschiedlichen Kontexten gelernt haben.

Da die Ergebnisse der Rechercheisen der Teams im Padlet dokumentiert sind, können die Ergebnisse für eine mögliche Weiterführung der Beschäftigung wiederverwendet werden.

⁵² Je nach Größe der Wörterauswahl und der Klasse können alternativ neue Kleingruppen gebildet werden.

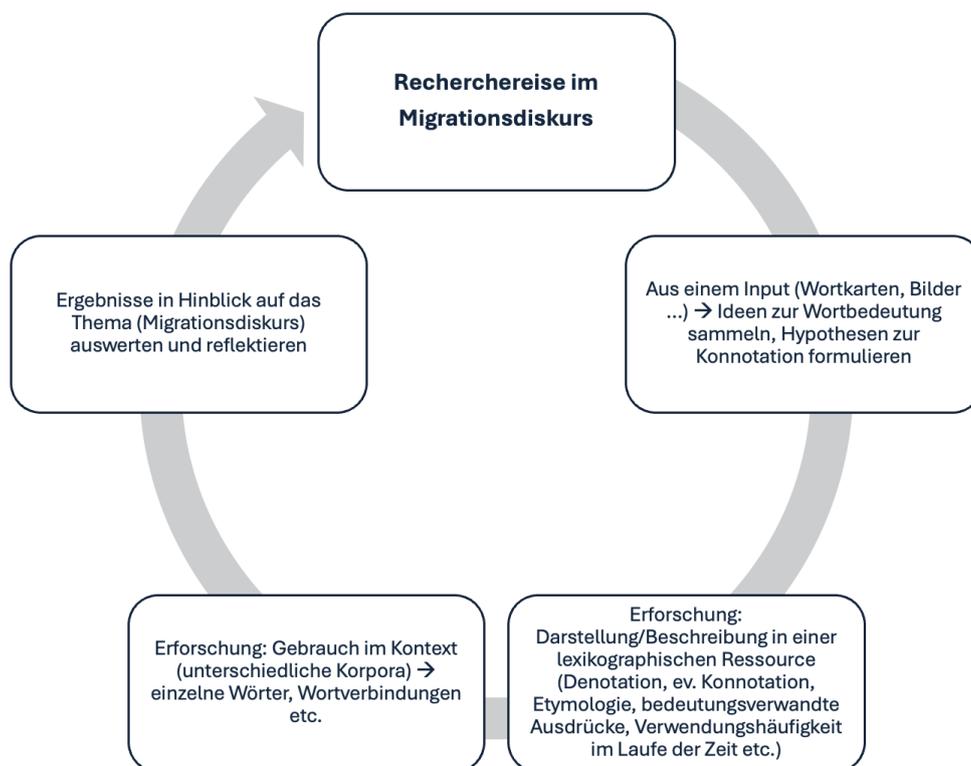


Abb. 71: Gesamtverlauf der Recherchereise.

5.7.4 | Weiterführung

Um die Einblicke der Schüler:innen in die Kontextabhängigkeit von Wortverwendungen zu erweitern, bieten sich Recherchen in weiteren Korpora wie z. B. dem DWDS-Kernkorpus (1900–1999), dem Webkorpus oder dem Bundestagskorpus (1949–2017) an (⇒ Kap. 4). Zur Berücksichtigung aktuellerer Daten wird die Recherche mit dem Webmonitor-Korpus (2021–2024) empfohlen (⇒ Kap. 4.3). Soll eine diachrone Perspektive noch stärker integriert werden, kann das Tool DiaCollo⁵³ verwendet werden. Für die Einbindung weiterer Daten bzw. Korpora bieten sich der CorpusExplorer (⇒ Kap. 6) oder auch Sketch Engine⁵⁴ oder AntConc⁵⁵ an, da mit diesen Werkzeugen eigene Korpora erstellt und analysiert werden können. Die Schüler:innen könnten dann z. B. Zeitungsartikel zum ausgewählten Thema sammeln, dort hochladen und mit unterschiedlichen Korpustools analysieren (vgl. dazu Brambilla & Flinz 2020; Flinz & Leonardi 2023). Nach dem vorgestellten Unterrichtsmuster können außerdem weitere gesellschaftlich relevante Diskursthemen, wie etwa die Covid-19-Pandemie oder Klimaproteste, untersucht werden.

⁵³ <https://ddc.dwds.de/dstar/zeit/diacollo/?query=&format=cloud&corpus=zeit>

⁵⁴ <https://auth.sketchengine.eu/>

⁵⁵ <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

5.7.5 | Literaturhinweise

Der Migrationsdiskurs der Bundesrepublik Deutschland gilt als einer der am gründlichsten erforschten öffentlichen Diskurse. Umfassende Einblicke in die Forschung werden in Niehr (2020) zusammengefasst. Der Migrationsdiskurs in unterschiedlichen europäischen Ländern wird von Fábíán (2023) dargestellt und diskutiert. Personenbezeichnungen im Migrationsdiskurs sind u. a. Fokus von Flinz & Gredel (2019) sowie von Polajnar & Rebhan (2023), wobei letztere auch eine didaktische Perspektive einnehmen.

Material 1: Wortkarten mit migrationsbezogenen „(Un-)Wörtern“ (Oltmer 2024)⁵⁶

<i>boat people</i>	<i>Asylant</i>	<i>Reisefreiheit</i>	<i>ausländerfrei</i>
<i>ethnische Säuberung</i>	<i>Fremdenhass</i>	<i>Rassismus</i>	<i>Überfremdung</i>
<i>Greencard</i>	<i>Parallelgesellschaften</i>	<i>freiwillige Ausreise</i>	<i>Karikaturenstreit</i>
<i>Sarrazin-Gen</i>	<i>Döner-Morde</i>	<i>Sozialtourismus</i>	<i>Armutseinwanderung</i>
<i>Flüchtlinge</i>	<i>Gutmensch</i>	<i>Silvesternacht</i>	<i>Anti-Abschiebe-Industrie</i>
<i>Anker-Zentren</i>	<i>Rückführungs-patenschaften</i>	<i>Pushback</i>	<i>Remigration</i>

⁵⁶ Wie viele und welche der gelisteten Wörter im Unterricht bearbeitet werden sollen, ist von der Lehrkraft abzuwägen.

5.8 | Zuordnung der Modelle zu den Kompetenzerwartungen in ausgewählten Lehrplänen

Die Unterrichtsmodelle in den Kap. 5.2–5.7 sind den Kompetenzbereichen und -erwartungen der nationalen Bildungsstandards zugeordnet, da diese für alle Bundesländer verbindlich sind. Wenn Sie allerdings eigene Unterrichtseinheiten auf der Grundlage der vorgestellten Modelle planen, orientieren Sie sich an den Inhalten des für Ihr Bundesland geltenden Lehrplans, die auf die Kompetenzerwartungen aus den Bildungsstandards bezogen sind. Um Ihnen dafür Anknüpfungspunkte zu bieten, ordnen wir in diesem Kapitel die Unterrichtsmodelle zusätzlich den Inhaltsfeldern, Arbeitsbereichen bzw. Kompetenzbereichen aus den Lehrplänen dreier Bundesländer zu (Nordrhein-Westfalen, Hessen, Sachsen-Anhalt). Die schon bekannten Zuordnungen zu den Bildungsstandards werden dabei für jedes Modell als Bezugspunkt erneut aufgeführt, sodass die Passung zwischen Lehrplänen und Standards direkt ersichtlich wird. Anhand der getroffenen Zuordnungen können Sie auch die Einordnung der Modelle in Jahrgangsstufen nachvollziehen, die wir in Orientierung an die Stufenzuordnungen der Lehrpläne gewählt haben.

Erläuterung zu den in der Tabelle referenzierten Dokumenten und Abkürzungen:

JGSt.	Jahrgangsstufe
BiSta	Kl. 5–9/10: Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) (2022) Kl. 11–13: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (2012)
LP NRW SI	Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule (2022)
LP NRW SII	Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2023)
LP He SI	Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13 sowie 5G bis 9G Hessen (2010)
KC He SII	Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Deutsch Hessen (2022)
LP SA SI	Fachlehrplan Sekundarschule Sachsen-Anhalt (2019)
LP SA SI-SII	Fachlehrplan Gymnasium Sachsen-Anhalt (2022)

Bei den Kompetenzerwartungen aus den Bildungsstandards sind für die vorgestellten Modelle stets die maximalen Erwartungen – die Kompetenzerwartungen für den Mittleren Schulabschluss – angegeben, die ebenfalls grundlegend den Ersten Schulabschluss betreffen. Die Lehrpläne der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt führen ihre Angaben bei der Sekundarstufe I in Doppeljahrgangsstufen (5./6., 7./8. und 9./10.) auf. Der Lehrplan des Bundeslandes Hessen differenziert zwischen den einzelnen Schuljahrgängen.

Modell	5.2 Wortbildung: Derivationen mit dem Suffix <i>-bar</i> untersuchen
JGSt.	5–6
BiSta Kl. 5–9/10	<p>Kompetenzbereich: Schreiben <i>Orthografisch schreiben</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erschließen sich die Struktur von Kernwörtern, z. B. gliedern in Silben und Wortbestandteile, verlängern, flektieren, ableiten, erweitern. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Wörter und Sätze</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern. <p>Kompetenzbereich: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen <i>Sich im Medienangebot orientieren</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> nutzen unterschiedliche Informationsangebote und Recherchemöglichkeiten. <p>Adressiert werden im Modell weiterhin die folgenden Kompetenzerwartungen, die gemäß BiSta bis zum Ersten bzw. Mittleren Schulabschluss erreicht werden sollen:</p> <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
LP NRW SI	<p>Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkt: Wortebene: Wortarten, Wortbildung, Wortbedeutung) <i>Kompetenzbereich: Rezeption</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> Verfahren der Wortbildung unterscheiden (Komposition, Derivation). <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> relevantes sprachliches Wissen (u. a. auf Wort- und Satzebene) beim Verfassen eigener Texte einsetzen. <p>Inhaltsfeld 4: Medien (Schwerpunkt: Medien als Hilfsmittel: Textverarbeitung, Nachschlagewerke und Suchmaschinen) <i>Kompetenzbereich: Rezeption</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> Informationen und Daten aus Printmedien und digitalen Medien gezielt auswerten.

Modell	5.2 Wortbildung: Derivationen mit dem Suffix <i>-bar</i> untersuchen
LP He SI	<p>(JGSt. 5/5G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben <i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren; Fragen und Antworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler können Informationen erfragen, Auskunft erteilen, Informationsquellen nutzen (Lexikonarbeit), Informationen präsentieren, nachvollziehbar und genau beschreiben <p>(JGSt. 6/6G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache <i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortschatz, Wortbildung; zusammengesetzte Wörter; Ableitung aus anderen Wortarten; Suffix und Präfix</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler können Formen der Zusammensetzung, Grund- und Bestimmungswort unterscheiden, stammverwandte und bedeutungsverwandte Wörter erkennen und an Beispielen erläutern (Komposita, Derivata)
LP SA SI	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Lexikalische Einheiten kennen und funktional verwenden</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> wesentliche Elemente der Wortbildung zunehmend selbstständig nutzen und Wortbildungsmodelle unterscheiden

Modell	5.3 Der Rechtschreibung auf der Spur: Herkunft und Schreibvarianten von Fremdwörtern untersuchen
JGSt.	5–6
BiSta Kl. 5–9/10	<p>Kompetenzbereich: Schreiben <i>Orthografisch schreiben</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> vergleichen Schreibungen von Wörtern und Sätzen (z. B. orthografische Zweifelsfälle [...]) und sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, unterscheiden zwischen Kernwörtern und Fremdwörtern, schreiben Kernwörter richtig (Inhaltswörter und Funktionswörter), schreiben auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter richtig. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Rechtschreibung</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> untersuchen Schreibweisen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen, tauschen sich über die Schreibung von Wörtern und Sätzen, auch über orthografische Zweifelsfälle und die Interpunktion aus (z. B. Rechtschreibgespräch, Interpunktionsgespräch). <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.

Modell	5.3 Der Rechtschreibung auf der Spur: Herkunft und Schreibvarianten von Fremdwörtern untersuchen
LP NRW SI	<p>Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkt: Orthografie: Rechtschreibstrategien, Zeichensetzung)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • an einfachen Beispielen Abweichungen von der Standardsprache beschreiben, • angeleitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Satzstrukturen, Wörter und Wortgebrauch) verschiedener Sprachen (der Lerngruppe) untersuchen. <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • angeleitet zu Fehlerschwerpunkten passende Rechtschreibstrategien (u. a. silbierendes Sprechen, Verlängern, Ableiten, Wörter zerlegen, Nachschlagen, Ausnahmeschreibung merken) zur Textüberarbeitung einsetzen. <p>Inhaltsfeld 4: Medien (Schwerpunkt: Medien als Hilfsmittel: Textverarbeitung, Nachschlagewerke und Suchmaschinen)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationen und Daten aus Printmedien und digitalen Medien gezielt auswerten.
LP He SI	<p>(JGSt. 5/5G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren (Fragen und Antworten)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Informationen erfragen, Auskunft erteilen, Informationsquellen nutzen (Lexikonarbeit), Informationen präsentieren, nachvollziehbar und genau beschreiben. <p>(JGSt. 5/5G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Rechtschreibung, Entwicklung von Fehlersensibilität; Fehlerarten/Fehlerursachen; Fehlervermeidungstechniken/Selbstkorrektur</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene orthografische Prinzipien anhand anschaulicher Beispiele kennenlernen und ihren Nutzen für Selbstkorrekturen ermitteln: Phonologisches Prinzip (Übereinstimmung von Laut/Zeichen); Morphologisches Prinzip (Wortverwandtschaften, Wortbauregeln), Grammatisches Prinzip (Einfluss von Wort-/Satzarten auf die Schreibweise), Schautafeln, Merkhilfen • kollektive und individuelle Rechtschreibschwierigkeiten ermitteln, die häufigsten Fehler kategorisieren, Wörterheft oder Rechtschreibkartei für persönliche Problemwörter anlegen, möglichen Fehlerursachen nachgehen, [...], Rechtschreibregeln erlernen und anwenden, Gebrauch des Wörterbuchs, Einsatz des Computers möglich <p>(JGSt. 6/6G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p>

Modell	5.3 Der Rechtschreibung auf der Spur: Herkunft und Schreibvarianten von Fremdwörtern untersuchen
	<p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Rechtschreibung, Entwicklung von Fehlersensibilität; Fehlerarten/Fehlerursachen; Fehlervermeidungstechniken/Selbstkorrektur)</i></p> <p>kollektive und individuelle Schwächen im Rechtschreiben werden zunehmend selbstständig – auch in selbstverantwortlichem Lernen und in Partner- oder Gruppenarbeit – aufgearbeitet, z. B. Korrektur von Fehlertexten</p> <p>Anwenden der Regeln, Gebrauch des Wörterbuchs, Kontrollverfahren anwenden, Wörterheft/Rechtschreibkartei für persönliche Problemwörter anlegen</p>
LP SA SI	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Normrichtig schreiben</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende laut-, wort- und satzbezogene Regeln der Orthografie gelenkt einhalten, • bei der Bewältigung von orthografischen Zweifelsfällen geeignete analoge und digitale Hilfsmittel gelenkt einbeziehen.

Modell	5.4 Sprachliche Höflichkeit im Alltag und in der digitalen Kommunikation
JGSt.	7–8
BiSta Kl. 5–9/10	<p>Kompetenzbereich: Sprechen und Zuhören</p> <p><i>Mit anderen sprechen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre, • gehen auf die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner und die jeweilige Situation ein. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen: Sprachliche Verständigung als Form des Handelns</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Normen demokratischer Gesprächs- und Kommunikationskultur und sprachlicher Höflichkeit (auch in digitalen Umgebungen) und nutzen diese versiert für die sprachliche Gestaltung eigener Äußerungen sowie für den Umgang mit den sprachlichen Äußerungen anderer. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Texte und Gespräche</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen ihr Wissen zu sprachlichen Gestaltungsmitteln für die Beschreibung und Untersuchung von (auch literarischen) Texten, Reden, Gesprächen und Formen digitaler Kommunikation. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informati-onsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das

Modell	5.4 Sprachliche Höflichkeit im Alltag und in der digitalen Kommunikation
	Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
LP NRW SI	<p>Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkt: Textebene: Kohärenz, Aufbau, sprachliche Mittel) <i>Kompetenzbereich: Rezeption</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Gestaltungsmittel unterscheiden (u. a. Kohäsionsmittel) und ihre Wirkung erklären (u. a. sprachliche Signale der Rezipientensteuerung). <p>Inhaltsfeld 3: Kommunikation (Schwerpunkte: Kommunikationsformen: analoge und digitale Kommunikation; Kommunikationsrollen: Produzentin/Produzent und Rezipientin/Rezipient in unterschiedlichen Sprechsituationen, Sprechabsichten; Kommunikationskonventionen: sprachliche Angemessenheit, Sprachregister) <i>Kompetenzbereich: Rezeption</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen des eigenen und fremden kommunikativen Handelns – auch in digitaler Kommunikation – reflektieren und Konsequenzen daraus ableiten. <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i> Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • in Gesprächssituationen die kommunikativen Anforderungen identifizieren und eigene Beiträge darauf abstimmen.
LP He SI	<p>(JGSt. 7/7G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben <i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Gespräche führen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können die eigenen Aussagen ins Gespräch sinnvoll einordnen, den Gesprächsverlauf überblicken, Behauptungen begründen, Positionen klären, Missverständnisse, Störungen erklären <p>(JGSt. 7/7G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache <i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Grundfunktionen von Sprache</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Kommunikationsprobleme in Alltagssituationen untersuchen <p>(JGSt. 8/8G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben <i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Gespräche führen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungsbereich vortragen und erklären, in der Diskussion Gegenmeinungen akzeptieren und in die eigene Urteilsbildung einbeziehen können, Diskussionsabläufe unter erarbeiteten Gesichtspunkten auswerten und wiedergeben lernen, konstruktive Kritik üben und vertragen lernen; Gespräche leiten: das Wort erteilen, Impulse geben, zusammenfassen <p>(JGSt. 8/8G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache <i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Grundfunktionen von Sprache, Informationsvermittlung und Meinungsbildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Nachrichtentexte und Kommentare auf sprachliche Beeinflussung untersuchen, Merkmale manipulatorischer Aussagen erkennen

Modell	5.4 Sprachliche Höflichkeit im Alltag und in der digitalen Kommunikation
LP SA SI	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprache in Verwendungszusammenhängen reflektieren und gestalten</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachhandeln in verschiedenen lebensnahen Sprachverwendungssituationen angeleitet beurteilen <p>Kompetenzbereich: Sprechen, Zuhören und Schreiben <i>Sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht sprechen sowie verstehend zuhören</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche, ausgewählte sprecherische sowie körpersprachliche Mittel kennen und angeleitet einsetzen, • eigenes und fremdes Gesprächsverhalten nach vorgegebenen Kriterien einschätzen, • auf Gesprächsbeiträge anderer sprachlich angemessen reagieren. <p><i>Sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht schreiben</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • auf der Grundlage einer Bedürfnisermittlung situationsangemessen und adressatengerecht formulieren.

Modell	5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess
JGSt.	5–6 / 7–8 / 9–10
BiSta Kl. 5–9/10	<p>Kompetenzbereich: Schreiben <i>Texte planen und strukturieren</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • sammeln vielfältige sprachliche und gestalterische Mittel: Wörter und Wortfelder, Formulierungen, • nutzen Informationsquellen gezielt, angemessen und reflektiert, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Newsportale, digitale Suchdienste und (digitale) Ressourcen zur deutschen Sprache. <p><i>Texte formulieren</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren Texte gedanklich geordnet, verständlich, kohärenzstiftend und strukturiert, sprachlich angemessen, abwechslungsreich und differenziert. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Ausprägungen von Sprache und Sprachvariation (z. B. Standardsprache – Alltagssprache, Fachsprache [...]) und reflektieren Verwendungsweisen, • unterscheiden informelle und elaborierte Mündlichkeit/Schriftlichkeit und können Wirkungen einschätzen.

Modell	5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess
	<p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Wörter und Sätze</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern, • nutzen Wörter, Wendungen und Formulierungsmuster funktional und erweitern ihren Wortschatz. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
LP NRW SI	<p>(JGSt. 5/6) Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkte: Wortebene: Wortbedeutung; innere und äußere Mehrsprachigkeit: Alltags- und Bildungssprache)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen und unter Zuhilfenahme von digitalen sowie analogen Wörterbüchern klären, • an einfachen Beispielen Alltagssprache und Bildungssprache unterscheiden, Abweichungen von der Standardsprache beschreiben. <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter in Wortfeldern und -familien einordnen und gemäß ihren Bedeutungen einsetzen. <p>(JGSt. 5/6) Inhaltsfeld 2: Texte (Schwerpunkt: Schreibprozess: typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • mittels geeigneter Hilfen zur Planung und Formulierung (u. a. typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen) eigene Texte planen, verfassen und überarbeiten. <p>(JGSt. 7/8) Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkte: Wortebene: Wortbedeutung; innere und äußere Mehrsprachigkeit: Bildungssprache)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachvarietäten unterscheiden sowie Funktionen und Wirkung erläutern (Alltagssprache, Standardsprache, Bildungssprache, Jugendsprache, Sprache in Medien), • an Beispielen sprachliche Abweichungen von der Standardsprache erläutern. <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p>

Modell	5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess
	<ul style="list-style-type: none"> • Synonyme, Antonyme, Homonyme und Polyseme in semantisch-funktionalen Zusammenhängen einsetzen, • relevantes sprachliches Wissen (u. a. semantische Beziehungen) für das Schreiben eigener Texte einsetzen. <p>(JGSt. 9/10) Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkte: Strukturen in Texten: Kohärenz, Textaufbau, sprachliche Mittel; Sprachebenen: Sprachvarietäten, Sprachstile)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachvarietäten und stilistische Merkmale von Texten auf Wort-, Satz- und Textebene in ihrer Wirkung beurteilen, • konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheiden sowie deren Funktion und Angemessenheit erläutern, • Abweichungen von der Standardsprache im Kontext von Sprachwandel erläutern, • semantische Unterschiede zwischen Sprachen aufzeigen (Denotationen, Konnotationen). <p><i>Kompetenzbereich: Produktion</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • adressaten-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren, • Formulierungsalternativen begründet auswählen, • selbstständig eigene und fremde Texte kriterienorientiert überarbeiten (u. a. stilistische Angemessenheit, Verständlichkeit).
LP He SI	<p>(JGSt. 5/5G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren (Fragen und Antworten)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Informationen erfragen, Auskunft erteilen, Informationsquellen nutzen (Lexikonarbeit), Informationen präsentieren, nachvollziehbar und genau beschreiben <p>(JGSt. 5/5G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortfelder</i></p> <p>Wortwahl/Wortbedeutungen: Erarbeitung und Strukturierung eines Wortfeldes</p> <p>(JGSt. 6/6G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren, Berichten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. über Freizeitbeschäftigungen, Berufe, Reisen <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren, Beschreiben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Personenbeschreibung, Wegbeschreibung, Tierbeschreibung, Gegenstandsbeschreibung, Vorgangsbeschreibung, Bastel-, Spielanleitung, Kochrezepte, vgl. Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache: Adjektiv <p>(JGSt. 6/6G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortschatz, Wortbildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können den Wortschatz erweitern, den sprachlichen Ausdruck verbessern

Modell	5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess
	<p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortwahl/Wortbedeutungen: Erarbeitung und Strukturierung eines Wortfeldes, Varianten im Wortgebrauch, Genauigkeit und Differenziertheit des Ausdrucks, z. B. sagen, gehen (Mind-Map); Arbeit mit dem Computer möglich (Thesaurus) <p>(JGSt. 7/7G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren, Berichten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Informationen verarbeiten, nach Wichtigkeit auswählen, ordnen, zusammenfassen und wiedergeben (Referat möglich), vgl. Arbeitsbereich II: Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten <p>(JGSt. 7/7G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortschatz, Wortbildung, Wortfelder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können den Wortschatz erweitern und differenzieren, Wortwahl/Wortbedeutungen: sich genau, passend, zweckgerichtet ausdrücken, Nuancen in der Wortbedeutung erkennen; Arbeit mit dem Computer möglich (Thesaurus) <p>(JGSt. 8/8G) Arbeitsbereich I: Sprechen und Schreiben</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Informieren, Beschreiben und berichten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche äußere Merkmale und Verhaltensweisen erkennen und schriftlich darstellen, sachliche und zweckgebundene Information, persönliche Darstellung von Erfahrungen, Eindrücken, Vorstellungen <p>(JGSt. 8/8G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortschatz, Wortbildung, Kommunikative Bedeutung schriftlicher Normen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihren aktiven und passiven Wortschatz erweitern und differenzieren • Entstehung und Veränderung anhand von Textbeispielen nachweisen; Lehnwörter, Übernahmen aus Fremdsprachen, Nuancen in der Wortbedeutung, Begriffsdefinitionen, Wortneubildungen <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Wortschatz, Wortbildung, Fremdwörter</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung erkennen, Ableitung aus der jeweiligen Fremdsprache und Verknüpfung mit bekannten Fremdsprachen, Benutzen eines Fremdwörterbuches <p>(JGSt. 9/9G) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Kommunikative Bedeutung schriftsprachlicher Normen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entstehung und Veränderung schriftsprachlicher Normen kennenlernen; Altertümliche und moderne Ausdrucksweisen in Briefen, Biographien, Anrede- und Grußformeln vergleichen, vgl. Arbeitsbereich II: Umgang mit literarischen Texten; die moderne Gegenwartssprache auf den Zusammenhang zwischen Aussage, Form, Sprachgestalt und Textwirkung untersuchen (Satzbau, Stil, Wortwahl, grammatische Strukturen) <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Gliederung der deutschen Sprache</i></p>

Modell	5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess
	<ul style="list-style-type: none"> • Standardsprache, Umgangssprache, Fach- und Sondersprachen [...] unterscheiden, ihre spezifischen Merkmale kennen und ihre Funktion erklären <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Fachsprachen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • an einem Beispiel aus Technik, Wissenschaft, Politik, Recht und Verwaltung oder ausgewählten Berufen bezogen auf Wortschatz und Satzbau genauer untersuchen <p>(JGSt. 10) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Kommunikationssituationen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • siehe Jahrgangsstufe 9; Differenzierung und Vertiefung
LP SA SI	<p>(JGSt 5/6) Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Lexikalische Einheiten kennen und funktional verwenden</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • über einen erweiterten Wortschatz verfügen und diesen funktional gebrauchen, • Bedeutungsbeziehungen kennen und Bedeutungsvarianten gelenkt nutzen. <p><i>Sprache in Verwendungszusammenhängen reflektieren und gestalten</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz angemessen gebrauchen. <p>(JGSt 7/8) Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Lexikalische Einheiten kennen und funktional verwenden</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • den erworbenen bzw. graduell erweiterten Wortschatz zunehmend sicher nutzen, • Bedeutungsbeziehungen erkennen, Bedeutungswandel erfassen und Bedeutungsvarianten angemessen nutzen. <p><i>Sprache in Verwendungszusammenhängen reflektieren und gestalten</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachvarietäten kennen und deren Funktionen reflektieren, • allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Wortschatz angemessen verwenden. <p>(JGSt 9/10) Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Lexikalische Einheiten kennen und funktional verwenden</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • den systematisch erweiterten Wortschatz funktional, insbesondere berufsorientiert, nutzen. <p><i>Sprache in Verwendungszusammenhängen reflektieren und gestalten</i></p> <p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gesprochenes und geschriebenes Deutsch in Form und Funktion kennen und situationsbezogen anwenden, • Folgen unangemessenen Sprachverwendens kennen,

Modell	5.5 Wörter und Formulierungen suchen und überprüfen: Ressourcen für den Schreibprozess
	<ul style="list-style-type: none"> einen erweiterten, differenzierten sowie berufsorientierten Wortschatz situationsadäquat nutzen.

Modell	5.6 Anglizismen: Fremdelemente oder Wörter des Deutschen?
JGSt.	10–12/13
BiSta Kl. 5–9/10	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID</i>, <i>grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
BiSta Kl. 11–13	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit.</p> <p><i>Grundlegendes Niveau:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren [...], sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern. <p><i>Erhöhtes Niveau:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus</p> <ul style="list-style-type: none"> Phänomene des Sprachwandels theoriegestützt beschreiben, in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.
LP NRW SII	<p>Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Einführungsphase:</p> <p>Grundkurs: Inhaltsfeld Sprache (Schwerpunkt: Sprachgeschichtlicher Wandel: Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erklären Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache und ihre Ursachen erklären Formen des Sprachwandels <p>Leistungskurs: Übergreifende Kompetenzerwartungen:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> analysieren selbstständig Texte mithilfe von textimmanenten und textübergreifenden Verfahren, überprüfen die Analyseergebnisse und führen sie in einer schlüssigen differenzierten Deutung zusammen beurteilen auf der Grundlage von Fachwissen selbstständig und differenziert Standpunkte und Argumentationen

Modell	5.6 Anglizismen: Fremdelemente oder Wörter des Deutschen?
	<p>Leistungskurs: Inhaltsfeld Sprache (Schwerpunkt: Sprachgeschichtlicher Wandel: Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären theoriegestützt Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache und ihre Ursachen • beurteilen Formen des Sprachwandels
<p>KC He SII</p>	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren (Sr)</p> <p><i>Grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)</i></p> <p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern (Sr3), • Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben (Sr4), • Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren (Sr9), • auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten (Sr10). <p><i>Erhöhtes Niveau (Leistungskurs):</i></p> <p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt beschreiben (Sr14), • in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren (Sr15).
<p>LP SA SI-SII</p>	<p><i>Grundlegendes Anforderungsniveau</i></p> <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren</p> <p><i>Kompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern • Auswirkungen der Sprachenvielfalt untersuchen und Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstheit nutzen • Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten <p><i>Erhöhtes Anforderungsniveau:</i></p> <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren</p> <p><i>Kompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern und diese in sinnvollen Anwendungssituationen funktional in der Argumentation verwenden • Auswirkungen der Sprachenvielfalt untersuchen und Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstheit nutzen • Erscheinungen des Wandels der deutschen Sprache unter Berücksichtigung historischer und aktueller Einflüsse theoriegestützt beschreiben und Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung und Sprachgebrauch erklären

Modell	5.7 Sprachreflexion zum Migrationsdiskurs
JGSt.	10–12/13
BiSta Kl. 5–9/10	<p>Kompetenzbereich: Lesen <i>Lesefähigkeiten: Leseverstehen</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen bei digitalen Texten Navigationsstrukturen (u. a. Hyperlinks) zur Gewinnung von Textinformationen, • verknüpfen Textinformationen, ziehen auch unter Nutzung ihres Vorwissens Schlussfolgerungen und konstruieren ein Gesamtverständnis. <p>Kompetenzbereich: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen <i>Pragmatische Texte in unterschiedlicher Medialität</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erschließen aus einem oder mehreren Texten unterschiedlicher Komplexität zielgerichtet relevante Informationen [...], • werten auch komplexere nicht-lineare und multimodale Texte (Text-Bild-Bezüge) zielorientiert aus, z. B. um über ein Thema zu sprechen oder zu schreiben. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen: Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Wörter und Sätze</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern. <p><i>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen: Ressourcen zur deutschen Sprache</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen (z. B. <i>OWID, grammis</i>) für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.
BiSta Kl. 11–13:	<p>Kompetenzbereich: Lesen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren. Lesend erweitern sie ihr kulturhistorisches und domänenspezifisches Orientierungswissen und bewältigen dabei umfangreiche und komplexe Texte.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen,

Modell	5.7 Sprachreflexion zum Migrationsdiskurs
	<ul style="list-style-type: none"> sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen verständigen. <p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit.</p> <p><i>Grundlegendes Niveau:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten, persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten. <p><i>Erhöhtes Niveau:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.</p>
LP NRW SI	<p>Inhaltsfeld 1: Sprache (Schwerpunkt: Sprachebenen: Sprachvarietäten, Sprachstile, Diskriminierung durch Sprache)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> sprachliche Zuschreibungen und Diskriminierungen (kulturell, geschlechterbezogen) beurteilen sowie semantische Unterschiede zwischen Sprachen aufzeigen (Übersetzungsvergleich, Denotationen, Konnotationen). <p>Inhaltsfeld 4: Medien (Schwerpunkte: Qualität und Darstellung von Informationen: Darstellungsform in unterschiedlichen Medien, Vertrauenswürdigkeit von Quellen; Meinungsbildung als medialer Prozess: Interaktivität digitaler Medien)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> mediale Darstellungen als Konstrukt identifizieren, die Darstellung von Realität und virtuellen Welten beschreiben und hinsichtlich der Potenziale zur Beeinflussung von Rezipientinnen und Rezipienten (u. a. Fake News, Geschlechterzuschreibungen) bewerten.
LP NRW SII	<p>Inhaltsfeld Medien (Schwerpunkte: Dimensionen der Partizipation: individuelle und gesellschaftliche Verantwortung; Möglichkeiten der Einflussnahme und Mitgestaltung)</p> <p><i>Kompetenzbereich: Rezeption</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erläutern an Beispielen Möglichkeiten und Gefahren der Einflussnahme in Medien (u. a. Teilhabe an öffentlichen Diskursen, Verbreitung von Falschmeldungen, Hate Speech).
LP He SI	<p>(JGSt. 10) Arbeitsbereich III: Reflexion über Sprache</p> <p><i>Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben: Sprachgebrauch in Fernsehsendungen, Informationsvermittlung und Meinungsbildung, Politische Rede</i></p> <ul style="list-style-type: none"> an einem Beispiel Strategien sprachlicher Beeinflussung untersuchen, Normen, Rollenzwänge, Machtverhältnisse, Tabus, Zensur aufdecken, ideologiebesetzte

Modell	5.7 Sprachreflexion zum Migrationsdiskurs
	Begriffe, Phrasen, Schlagwörter, Euphemismen, Verschleierungen, Polemik, Demagogie, Suggestion, Ironie erkennen.
KC He SII	<p>Kompetenzbereich: Sprache und Sprachgebrauch reflektieren (Sr) <i>grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)</i></p> <p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren (Sr2), • sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern (Sr3), • persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten (Sr11).

6 | Korpora selbst erheben und auswerten: weiterführende Einblicke in den korpuslinguistischen Werkzeugkoffer

Bereit für Experimente? – Die vorangegangenen Kapitel haben in die Arbeit mit Korpora eingeführt und an sechs Modellbeispielen vorgestellt, wie sich die Arbeit mit existierenden Korpora für das Deutsche in den Unterricht einbinden lässt. In diesem Kapitel zeigen wir Ihnen anhand von drei Experimenten, wie Sie als Lehrperson Korpusdaten selbstständig sammeln und für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien oder für die gemeinsame Analyse mit Schüler:innen aufbereiten können. Die dabei vorgestellten korpuslinguistischen Werkzeuge sind dann für Sie interessant, wenn Sie mit Ihren Schüler:innen Sprachgebrauch oder Kommunikationsbereiche untersuchen möchten, zu denen zum jetzigen Stand keine frei zugänglichen Korpora existieren. Darüber hinaus bietet Ihnen dieses Kapitel einen Einblick in die Welt der Korpustechnologien und computerlinguistischen Verfahren, die Linguist:innen nutzen, um Korpusdaten für Forschungszwecke zu erheben, aufzubereiten und zu analysieren.

Für die Aufbereitung und Analyse von Sprachdaten wird in den vorgestellten Experimenten eine einheitliche Software, der **CorpusExplorer**⁵⁷ (Rüdiger 2021), verwendet. Diese Software kann kostenfrei verwendet werden. Die verschiedenen Analysefunktionen⁵⁸ der Software lassen sich frei kombinieren.

Bevor wir Ihnen die Experimente vorstellen, erläutern wir anhand der folgenden Fragen, wann und warum die Arbeit mit selbst erhobenen Daten für Sie interessant sein kann und welche Werkzeuge Sie dafür benötigen:

- Für welche Zwecke kann es interessant sein, eigene Korpora im bzw. für den Unterricht zu erstellen und zu nutzen?
- Wie kann die dafür erforderliche Arbeit effizient gestaltet werden?
- Welche Software eignet sich für die Analyse eigener Korpora?

Insgesamt stellt Ihnen dieses Kapitel einen flexiblen, digitalen Werkzeugkoffer vor, anhand dessen die Möglichkeiten datengestützter Untersuchungen zur Sprache im Unterricht erweitert werden können. Dabei steht der Anwendungs- und Anleitungscharakter im Vordergrund, um Sie in die Lage zu versetzen, die vorgestellten Möglichkeiten in eigene Unterrichtsplanun-

⁵⁷ Der *CorpusExplorer* wurde u. a. mit dem Ziel entwickelt, einen einfachen Einstieg in die Korpusanalyse zu bieten. Viele Dateiformate wie PDF, E-Books, Microsoft-Word-Dokumente oder Transkripte werden unterstützt.

⁵⁸ Die meisten dieser Analysen, wie z. B. Frequenzanalyse, Kookkurrenzanalyse etc. wurden bereits in den vorherigen Kapiteln behandelt. Der *CorpusExplorer* bietet diese Funktionen ebenfalls für selbst erstellte Korpora an.

gen einzubeziehen. Die vorgestellten Experimente, die Sie selbst mit dem CorpusExplorer nachvollziehen können, sind so konzipiert, dass die darin genutzten Korpora auch für fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben genutzt werden können (Experiment 2: Deutsch und Politik, Experiment 3: Deutsch und Musik).

6.1 | Für welche Zwecke kann es interessant sein, eigene Korpora im bzw. für den Unterricht zu erstellen und zu nutzen?

Welche grundsätzlichen Vorteile sich aus dem Einsatz von Korpora im Unterricht ergeben, wurde in den bisherigen Kapiteln dieses Buches bereits hinreichend dargestellt. Selbst erstellte Korpora bieten darüber hinaus die Möglichkeit, das Angebot an Sprachdaten passgenau für das Thema und die Vermittlungsziele eigener Unterrichtsvorhaben zusammenzustellen. Denkbar ist auch, ein selbst erhobenes Korpus und die hier vorgestellte Software zunächst nur als Werkzeug zur Erstellung von Unterrichtsmaterial zu verwenden. Wenn es sich darüber hinaus anbietet, kann man dann das Korpus ergänzen bzw. reduzieren (siehe Experiment 1), um es dann mit Lernenden gemeinsam zu verwenden. Im Rahmen einer Projektarbeit bzw. Projektwoche ist auch denkbar, ein Korpus mit den Lernenden gemeinsam zu erstellen (siehe Experiment 3) und die Lernenden aktiv in den Korpusaufbau einzubeziehen. So erstellte Korpora können dann auch über das Projekt hinaus immer einmal wieder im Unterricht genutzt werden.

6.2 | Wie kann die Arbeit effizient gestaltet werden?

Die Korpuserhebung nimmt einige Zeit in Anspruch. Bei der Aufwand-Nutzen-Abschätzung kann es daher ratsam sein, das Korpus so zu konzipieren, dass dieses nicht nur für ein einmaliges Unterrichtsvorhaben genutzt wird, sondern über einen längeren Zeitraum bzw. wiederholt im Unterricht eingesetzt werden kann. Durchdacht aufgebaute Korpora sind in der Regel so ergiebig, dass man sie unter vielen Aspekten immer wieder neu betrachten und analysieren kann (siehe die Vorschläge in Experiment 1, 2 und 3). Zum Beispiel wird in Experiment 2 ein Korpus ereignisorientiert zusammengestellt. Denkbar ist in einem solchen Fall, das Korpus zu einem späteren Zeitpunkt um weiteres (neu erhobenes) Korpusmaterial zu ergänzen und die zu verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Teilkorpora miteinander zu vergleichen.

6.3 | Drei Korpus-Experimente mit einfachen Mitteln

Zur Veranschaulichung der Möglichkeiten für die Arbeit mit selbst erstellten Korpora stellen wir Ihnen drei Experimente vor, die Sie mit der Software CorpusExplorer selbst nachvollziehen können. Zu jedem Experiment erläutern wir Ihnen die Schritte, die Sie mit der Software unternehmen müssen, um vorhandene Korpusdaten mit erweiterten Möglichkeiten auszuwerten (Experiment 1) oder eigene Korpusdaten zu erheben und auszuwerten (Experimente 2 und 3):

- **Experiment 1 (Die Sprache der „Klassiker“ – Schiller vs. Goethe):** In diesem Experiment untersuchen wir lexikalische Unterschiede im Werk von Johann Wolfgang Goethe und Friedrich Schiller. Dazu nutzen wir ein vorhandenes Korpus und stellen Ihnen die Grundfunktionen der Software vor.

- **Experiment 2 (Politische Reden im Bundestag):** Der Deutsche Bundestag stellt über seine Webseite alle gehaltenen Reden in schriftlicher Form sowie weiteres Textmaterial zur Verfügung. Im Experiment wird gezeigt, wie man aus dieser Ressource Reden aus politischen Debatten in ein Korpus übernehmen und auswerten kann (zum Beispiel unter der Fragestellung, ob sich Unterschiede im Sprachgebrauch der Politiker:innen verschiedener Parteien feststellen lassen). Die zu Experiment 1 vorgestellten Softwarefunktionen kommen hier erneut zum Einsatz.
- **Experiment 3 (Deutschrap):** Dieses Experiment zeigt Ihnen, wie Sie Korpusdaten unter Einbeziehung der Lernenden aus Songtexten erheben und die Lernenden in den Korpusaufbau und dessen Auswertung einbeziehen können.

Das Werkzeug, das Sie für die Durchführung der Experimente benötigen, ist die Software *CorpusExplorer*. Die Experimente sind so aufgebaut, dass die Nutzung der Programmfunktionen im Vordergrund steht. Zu jedem Experiment finden Sie Hinweise, wie Sie Ihre Kenntnisse zum Umgang mit der Software weiter vertiefen können und wie sich die an den gewählten Beispielen gewonnenen Einsichten auf andere Themen übertragen lassen.

6.3.1 | Die Software *CorpusExplorer*

Es gibt diverse Softwareprodukte, die Sie für den Aufbau und die Untersuchung eigener Korpusdaten heranziehen können. Einen Überblick über Software, die kostenfrei genutzt werden kann, finden Sie am Ende dieses Buches in ⇒ Kap. 8.1.2. Dass wir für die nachfolgend beschriebenen Experimente die Software *CorpusExplorer* gewählt haben, hat die folgenden Gründe:

- (1) Die Installation auf dem eignen Rechner ist in wenigen Minuten abgeschlossen und die Bedienoberfläche orientiert sich an bekannten Windows-Programmen.
- (2) Eine Installation in Computerpool-Räumen ist auch ohne Administratorenrechte möglich (wenngleich sich die vorherige Absprache mit den Administrator:innen empfiehlt).
- (3) Zu dieser Software gibt es eine umfassende Dokumentation einschließlich anschaulicher Video-Tutorials (vgl. Rüdiger 2017).
- (4) Die Software kann aus fast jedem digital verfügbaren Text linguistisch aufbereitete Korpora erstellen und diese um Annotationen (z. B. Lemma- oder PoS-Annotationen, ⇒ Kap. 3.3.2) anreichern.
- (5) Die Software bringt eine Reihe fertig aufbereiteter Korpora mit, die direkt für die eigene Arbeit genutzt werden können.

Systemvoraussetzungen für die Installation: Aktuell ist der *CorpusExplorer* nur für Microsoft Windows (10/11) verfügbar. Eine Version für andere Betriebssysteme ist in Arbeit. Grundsätzlich reichen normale Windows-PCs aus.

Installation: Zuerst wird die Seite <https://corpusexplorer.de/> im Webbrowser aufgerufen. Auf dieser Seite sind neben dem Download-Button auch ein Handbuch und mehrere Video-Tutorials zu finden. Außerdem werden mehrere frei verfügbare Korpora bereitgestellt, die sich direkt im *CorpusExplorer* verwenden lassen.

6.3.2 | Experiment 1: Die Sprache der „Klassiker“ (Schiller vs. Goethe)

Dieses Experiment führt in die Nutzung der Software ein. Für die Analyse wird ein fertig aufbereitetes Korpus verwendet. Indem Sie das Experiment mit dem CorpusExplorer nachvollziehen, erwerben Sie Know-how u. a. in der Bildung von Subkorpora zu einem vorhandenen Korpus und in der Durchführung von Häufigkeitsanalysen zur Verteilung und Frequenz des Vorkommens von Wörtern in einem Korpus.

Programmstart und Oberfläche

Nach der Installation ist das Programm-Icon sowohl auf dem Desktop als auch im Windows-Startmenü zu finden. Klicken Sie auf das Icon, um das Programm zu starten.

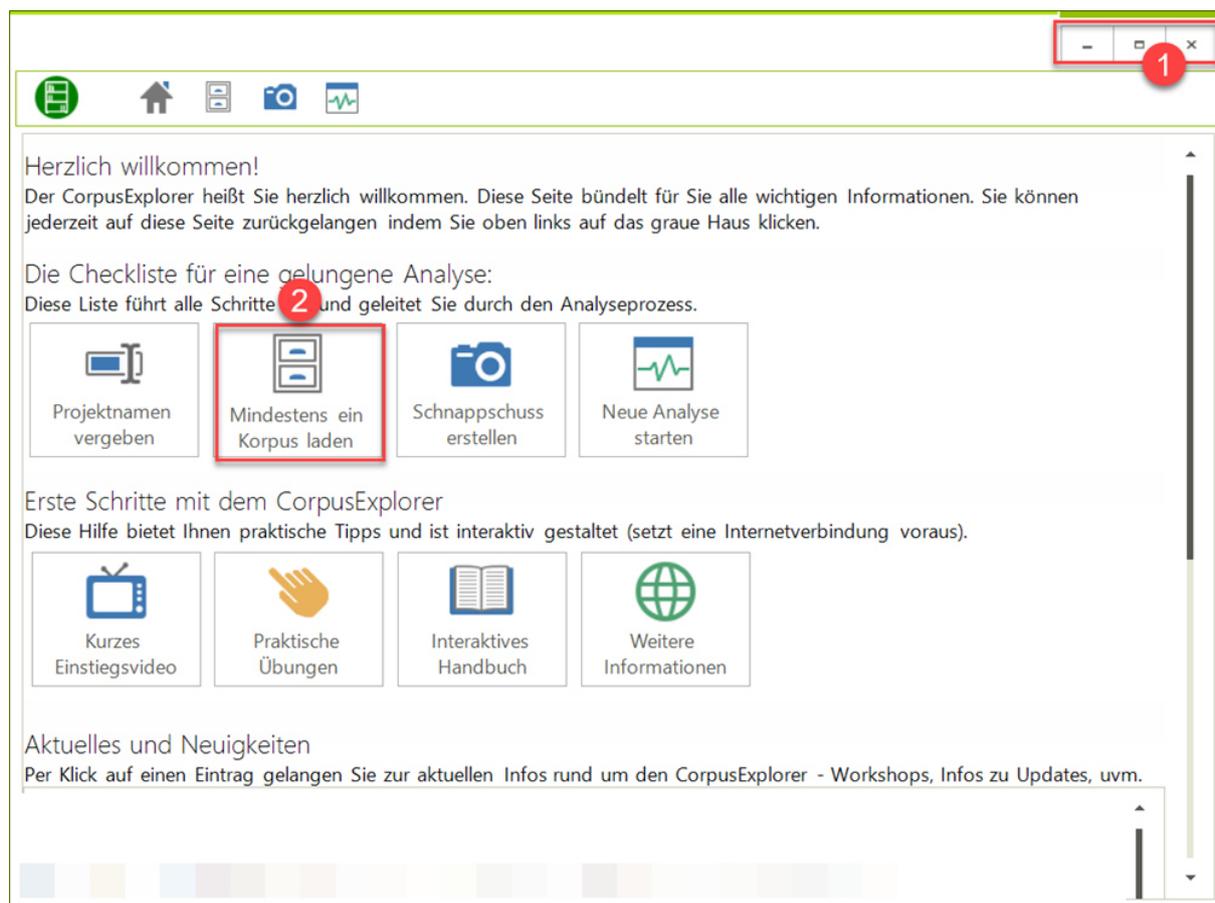


Abb. 72: Der Startbildschirm des CorpusExplorers.

Die Startseite des CorpusExplorers bietet eine Übersicht zu allen relevanten Funktionsbereichen, die im Folgenden im Detail besprochen werden. In der rechten oberen Fensterecke (Abb. 72 – ①) befinden sich die Windows-typischen Icons zum Minimieren, Vergrößern und Schließen der Anwendung. Wählen Sie die Option „Mindestens ein Korpus laden“, um ein Korpus zu laden, das im CorpusExplorer bereits enthalten ist (②). Daraufhin bekommen Sie die Ansicht „Korpus-Übersicht“ angezeigt (Abb. 73).

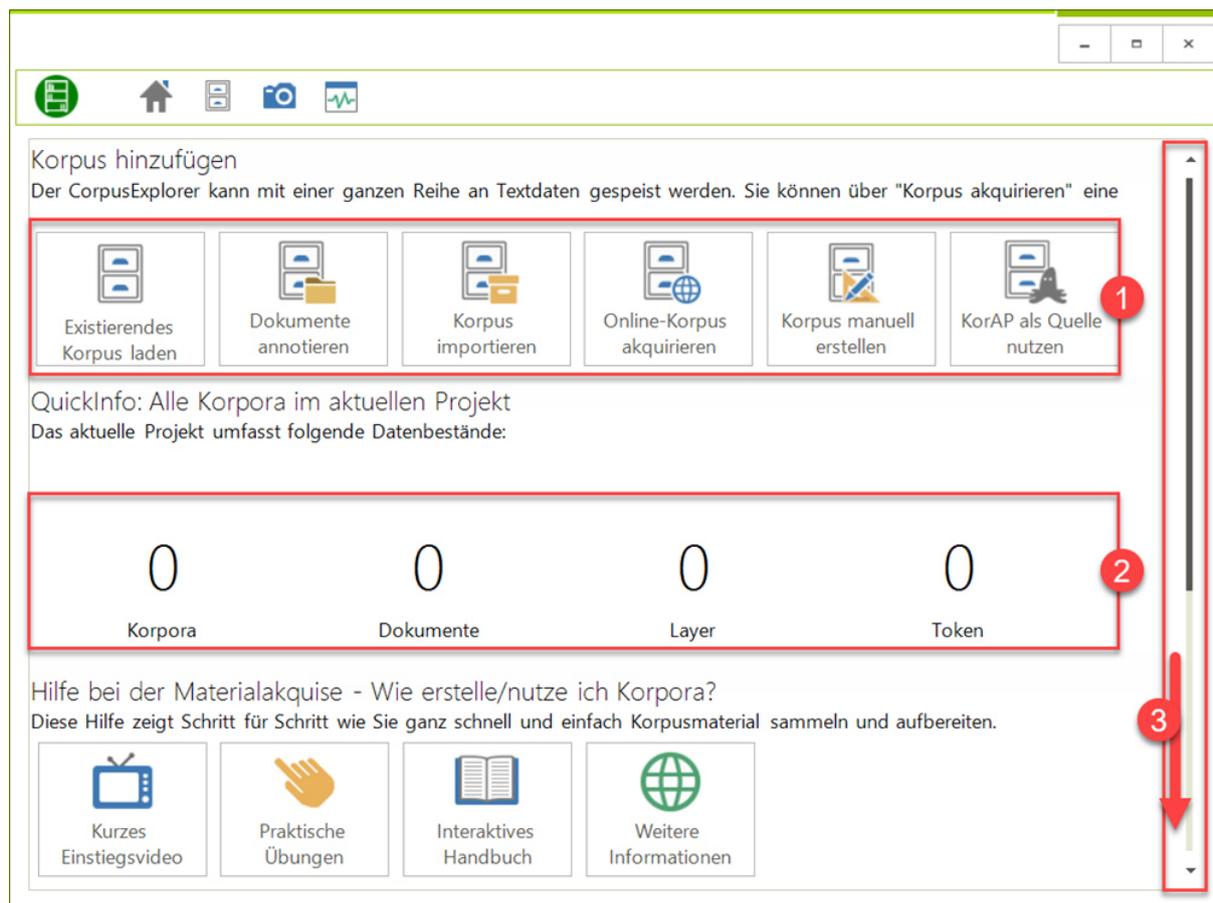


Abb. 73: Korpus-Übersicht: verschiedene Quellen und QuickInfo.

Die Korpus-Übersicht in Abbildung 73 zeigt Ihnen verschiedene Quellen, aus denen Sie vorhandene Korpora beziehen können (1). Die QuickInfo (2) zeigt die Anzahl der aktuell geladenen Korpora und deren Umfang. Bei erstmaliger Anwendung des Programms stehen alle Zahlen auf 0. Scrollt man zum Ende der Seite (3), erscheint eine Liste mit bereits fertig aufbereiteten Korpora (Abb. 74).

Die Liste in Abbildung 74 kann horizontal gescrollt werden (1). Für das Experiment 1 wird der Eintrag „DTA-Korpus“ gewählt, das Daten aus dem *Deutschen Textarchiv (DTA)*⁵⁹ umfasst. Mit einem Klick auf den Button „Abonnieren“ (2) wird dieses Korpus zur Installation ausgewählt. Zunächst erscheint ein Dialogfenster, das über die Installationsgröße informiert. Die Installation wird mit einem Klick auf „Ja“ bestätigt (3). Anschließend muss der CorpusExplorer neu gestartet werden. Nach dem Neustart wird ein Dialog eingeblendet, der auf ein verfügbares Update hinweist. Wird dieser mit „Ja“ bestätigt, dauert der Download wenige Minuten – direkt danach startet der CorpusExplorer. Das Korpus ist jetzt verfügbar und kann wie folgt geladen werden: Rufen Sie erneut die Funktion „Mindestens ein Korpus laden“ (Abb. 72 – 2) auf. Da das Korpus direkt verfügbar ist, kann es über „Existierendes Korpus laden“ (Abb. 73 – 1) ausgewählt werden.

⁵⁹ <https://www.deutschestextarchiv.de/>

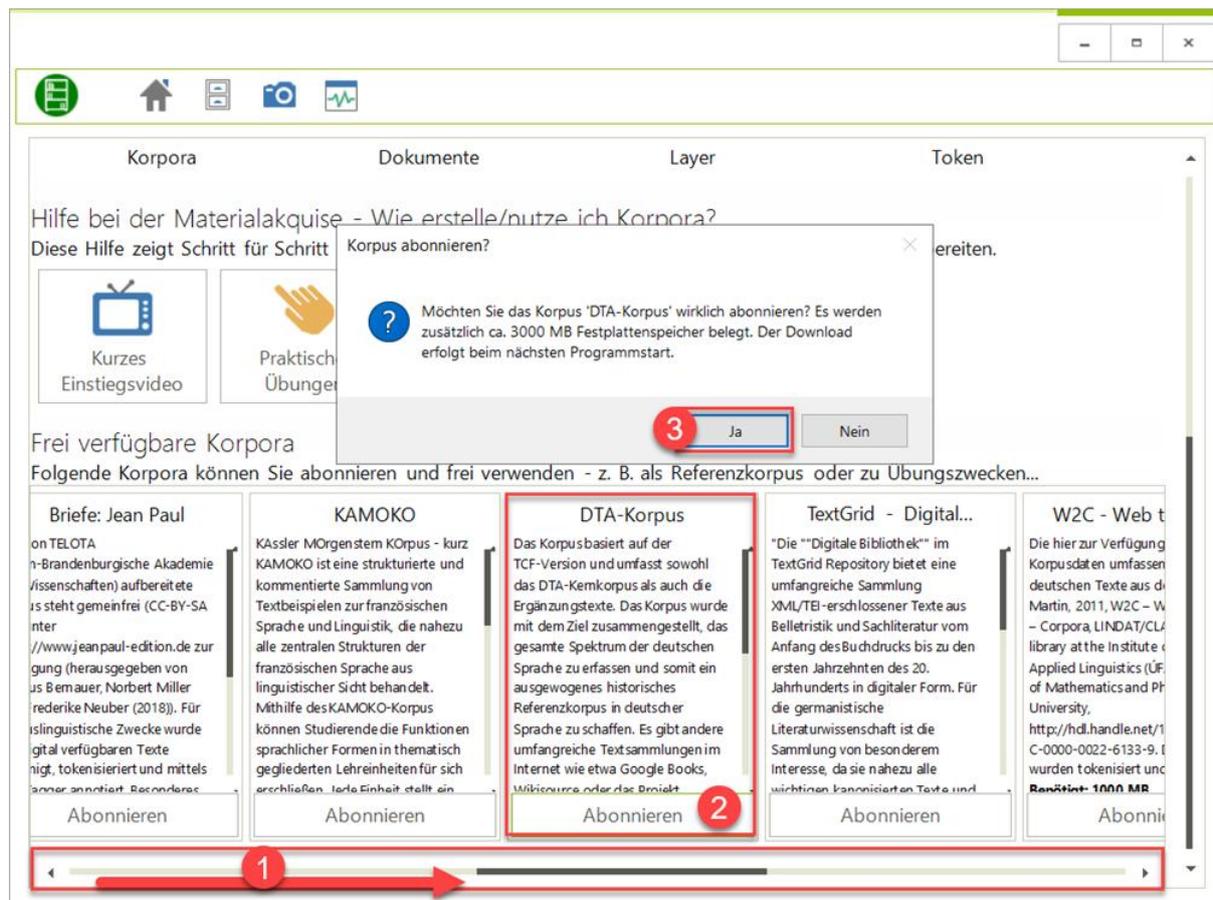


Abb. 74: Installation eines vordefinierten Korpus.

Das DTA-Korpus ist in verschiedene Segmente aufgeteilt. Für die Texte von Goethe und Schiller sind die folgenden Teilkorpora zu wählen: „DTA_Belletristik_1700-1799“ und „DTA_Belletristik_1800-1899“. Nach jeder Auswahl erscheint eine kurze Ladeanzeige und anschließend eine Warnung „Mögliche Korpus-Probleme“, die Sie nicht beunruhigen sollte. Der CorpusExplorer überprüft beim Laden von Korpora verschiedene Regeln. Da die geladenen Korpora historische Texte enthalten, die zudem unterschiedlich aufbereitet sind, schlägt der CorpusExplorer Alarm, aber Sie können diesen mit „Abbrechen“ ignorieren – es ist ein falscher Alarm.

Was tun, wenn das Programm Probleme mit einem Korpus anzeigt?

Da Korpora oft große Textmengen umfassen, die von ihren Macher:innen in der Regel nicht einzeln geprüft werden, wurde die Analyse auf „Mögliche Korpus-Probleme“ als Hilfe für die Korpuserstellung entwickelt. Diese Meldungen sind nicht per se kritisch. In Experiment 1 sind einige der historischen Dokumente unterschiedlich annotiert und einige enthalten keine Satzzeichen. Auch in Experiment 3 werden vermutlich „Mögliche Korpus-Probleme“ angezeigt, da Liedtexte oft ohne Satzzeichen transkribiert werden. Wenn man mehrmals mit einem Korpus gearbeitet hat und deren Spezifika kennt (z. B. historische Texte mit vom Standarddeutschen abweichender Graphie / Songtexte mit z. T. fehlenden Satzzeichen etc.), kann man diese „Fehler“ besser verorten (siehe Handbuch von Rüdiger 2022: 97). Die Arbeit mit dem Korpus wird durch die vom Programm gefundenen „Fehler“ in den Daten nicht beeinträchtigt.

Nach dem Laden werden die Zahlen in der QuickInfo-Anzeige automatisch aktualisiert (Abb. 73 – ②). Wurden beide Korpussegmente wie beschrieben geladen, dann sollte die Anzeige 2

Korpora, 578 Dokumente⁶⁰, 4 sog. *Layer* und 37,82 Mio. Token angeben. Die Einheit *Layer* beschreibt Ebenen mit zusätzlichen linguistischen Informationen, die im Korpus in Form von Annotationen enthalten sind. Als *Token* werden im CorpusExplorer, wie in der Korpuslinguistik üblich, Wortformen und Satzzeichen gezählt (⇒ Kap. 3.3.2). Etwa 400 Token entsprechen typischerweise einer bedruckten DIN-A4-Seite. Nimmt man für ein durchschnittliches Buch ca. 300 Seiten an, dann entspricht die geladene Textmenge etwa 93.172 Seiten oder 310 Büchern mit einem Umfang von jeweils ca. 300 Seiten. Eine ganze Menge also!

Der CorpusExplorer ist so konzipiert, dass Sie Korpora wie das DTA als Ganzes auf einem normalen Computer analysieren können. Für das Experiment 1 werden aber nur Ausschnitte daraus, die Texte von Goethe und Schiller, benötigt. Daher besteht der nächste Schritt darin, zwei Subkorpora für die beiden Autoren zu bilden. Hierfür gibt es im CorpusExplorer mehrere Wege (siehe Handbuch und Video-Tutorial), von denen im Folgenden der einfachste, metadatenbasierte Ansatz vorgestellt wird.

Nutzung von Metadaten für die Bildung von Teil- bzw. Subkorpora

In ⇒ Kap. 3 wurde erläutert, dass Metadaten (wie z. B. Angaben zu Autor:in, Publikationsjahr, Textsorte) Bestandteil von Korpora sind und unter anderem dafür genutzt werden können, Teil- bzw. Subkorpora zu bilden (so entsteht ein Datenschnitt – z. B. Subkorpora für verschiedene Textsorten), um diese miteinander zu vergleichen. Metadaten sind immer abhängig vom jeweiligen Korpus und dessen Aufbereitung. Das DTA enthält als Metadaten z. B. eine Klassifikation der enthaltenen Texte in verschiedene Haupt- (z. B. Belletristik) und Unterkategorien (z. B. Lyrik, Roman, Drama). Je nach Interesse können über den im Folgenden gezeigten Weg (Korpusverteilung > Tabelle) Metadaten dazu genutzt werden, um z. B. nur Romane unterschiedlicher Autor:innen, Werke aus der frühen oder späten Schaffensphase einer Autorin bzw. eines Autors oder sämtliche Werke aus einem bestimmten Zeitraum in Subkorpora zu bündeln und zu vergleichen.

Über das „Analyse“-Symbol im Hauptmenü (Abb. 75 – ①) gelangt man mit einem Klick zu einer Auswahl verschiedener Analysefunktionen. Wählen Sie hier die Funktionsgruppe „Korpusverteilung“ (Abb. 75 – ②) und darin die Option „Tabelle“ (Abb. 75 – ③).

Wenn man durch die Tabelle scrollt (Abb. 76 – ①), sind die vielen unterschiedlichen und vielleicht auch in der Menge unübersichtlichen Metadaten zu sehen. Die Tabelle kann sortiert und durchsucht werden. Unterhalb jedes Spaltenkopfs befindet sich dafür eine Filterzeile (Abb. 76 – ②). Wenn Sie in den leeren Bereich klicken (nach „Beinhaltet“), öffnet sich eine Eingabe, in die beliebige Werte eingetragen werden können. Im konkreten Beispiel tragen Sie bitte „Goethe“ ein. Die Tabelle wird daraufhin automatisch gefiltert⁶¹. Durch einen Klick auf das kleine Filtersymbol (Abb. 76 – ②, gestrichelter Pfeil) öffnet sich ein Filtermenü, in dem verschiedene Filteroperatoren gewählt werden können, z. B. „Startet mit...“. Wird dieser Operator gewählt, werden nur noch Einträge angezeigt, die mit der Zeichenkette „Goethe“ beginnen. So

⁶⁰ Das können im Fall des DTA-Korpus ganz unterschiedliche Textsorten sein, z. B.: Dramen, Gedichte, Gebrauchstexte, Leichenpredigten etc.

⁶¹ Da der Filter „Beinhaltet“ als Standard gewählt ist, findet die Tabelle verschiedene Einträge, nicht nur den Autor „Goethe, Johann Wolfgang von“ sondern darüber hinaus auch Titel- und URL-Einträge, denen dieser Name als Metadatum zugeordnet ist. Rechts in der Filterzeile ist ein kleines Filtersymbol zu finden (siehe gestrichelter Pfeil in Abb. 76 – ②). Wird dieses Symbol angeklickt, können (optional) weitere Filteroperatoren gewählt werden.

lässt sich die Zeile „Autor | Goethe, Johann Wolfgang von“ finden und mit einem Mausklick auswählen – die Zeile wird dann grün hinterlegt (Abb. 76 – ③).

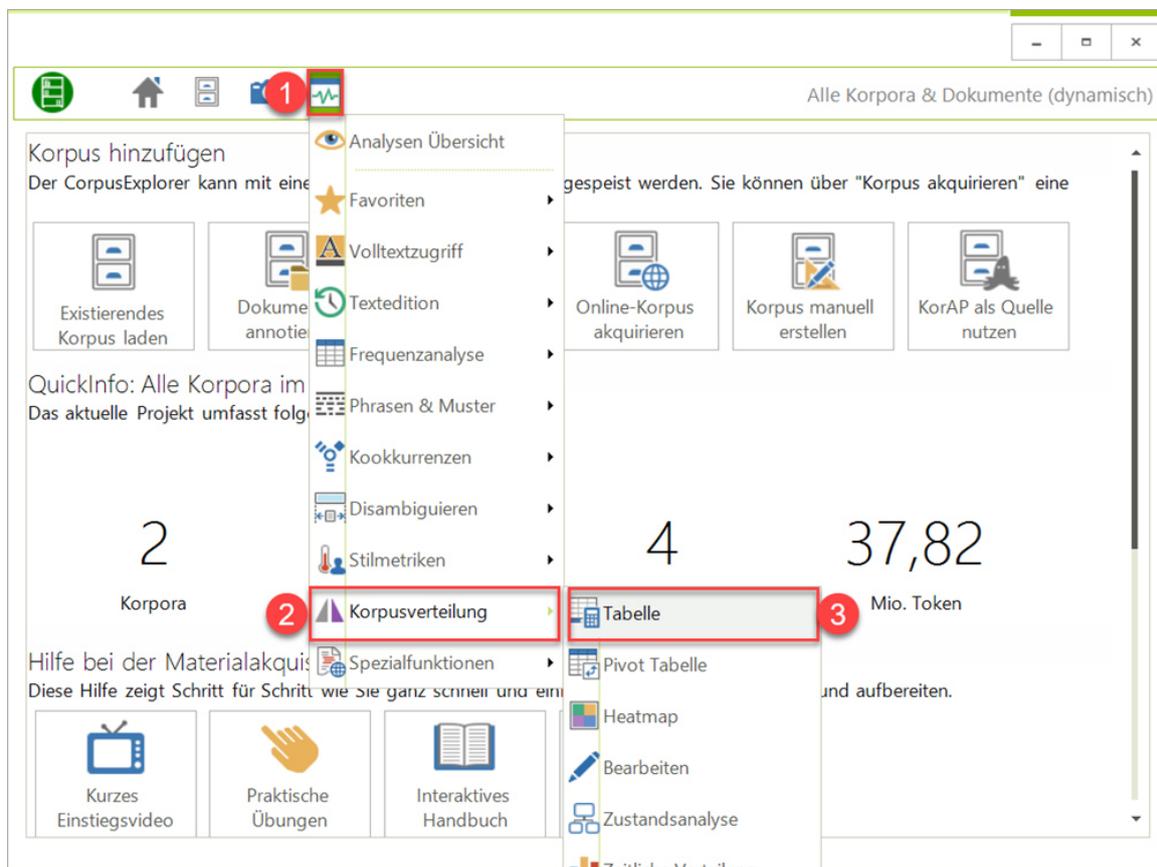


Abb. 75: Aufruf der Funktion „Korpusverteilung“ > „Tabelle“.

Mit einem Klick auf das Symbol „Schnappschuss erstellen“ (Abb. 76 – ④) werden alle 20 Dokumente, die die Autoren-Angabe „Goethe, Johann Wolfgang von“ beinhalten, gebündelt. Es erscheint ein Dialog, der Sie dazu auffordert, einen Namen für das somit erzeugte Subkorpus zu vergeben, was im CorpusExplorer als ‚Schnappschuss‘ bezeichnet wird, weil es sich dabei um ein virtuelles Abbild und keine echte Kopie der Daten aus den genutzten Korpora handelt. Der Name kann frei vergeben werden, es ist aber ratsam, einen eingängigen und eindeutigen Namen zu verwenden, wie z. B. „Goethe“⁶². Nach dem Klick auf „Ok“ verschwindet der Dialog und die Dokumente werden in einem Subkorpus gebündelt. Jetzt muss noch ein Schnappschuss für „Schiller“ erstellt werden. Dazu wird der vorherige Prozess wiederholt, also in der Filterspalte unter „Metadaten“ der Wert „Schiller“ eingetragen, die Zeile „Autor / Schiller, Friedrich von“ angeklickt und dann der Auswahl unter „Schnappschuss erstellen“ ein Name, z. B. „Schiller“, zugewiesen.

⁶² Im Prinzip sind Sie frei bei der Benennung von Schnappschüssen. Es empfiehlt sich aber einen sinnvollen Namen zu vergeben, da dies das spätere Auffinden erleichtert.

Alle Korpora & Dokumente (dynamisch)

Korpusverteilung

Ziehen Sie den Spaltenkopf hier her, um die Tabelle zu gruppieren.

Kategorie	Metadaten	Token	Types	Dokumente
Beinhaltet:	Beinhaltet:	Ist gleich:	Ist gleich:	Ist gleich:
DWDS-Unterkategorie	Prosa	3747473	489131	48
DWDS-Unterkategorie	Novelle	1649775	275812	42
Verlagsort	Hamburg	2283089	330384	35
DTA-Unterkategorie	Autobiographie	2621547	350556	27
DWDS-Unterkategorie	Autobiographie	2441772	333399	25
DWDS-Unterkategorie	Reiseliteratur	2081318	302860	23
Verlagsort	Stuttgart	1768354	257049	23
Autor (URL)	http://d-nb.info/gnd/118540238	933468	154257	20
Verlagsort	Göttingen	2774377	223168	20
Autor	Goethe, Johann Wolfgang von	933468	154257	20
DWDS-Unterkategorie	Märchen	2176098	197102	18
Verlagsort	Zürich	548784	108121	16
DWDS-Unterkategorie	Briefe	1054400	170477	15

Abb. 76: Korpusverteilung – Tabelle / mit ausgewähltem Autor.

Schnappschuss-Übersicht

Nachdem beide Subkorpora erstellt wurden, sollen diese betrachtet werden. Dazu wird die Schnappschuss-Übersicht aufgerufen. Dies geschieht über das Schnappschuss-Symbol im Hauptmenü und einem Klick auf „Schnappschuss Übersicht“ (Abb. 77 – ①).

Im CorpusExplorer ist immer nur ein Schnappschuss aktiv – nur die Dokumente im Schnappschuss werden in die jeweiligen Analysen einbezogen. Den aktiven Schnappschuss erkennen Sie in der Schnappschuss-Übersicht daran, dass er in Fettschrift dargestellt wird – außerdem ist der Name immer oben rechts im Anwendungsfenster sichtbar (Abb. 77 – ②). In der Abbildung ist gerade der Schnappschuss „Alle Korpora & Dokumente (dynamisch)“ aktiv. Die QuickInfo (Abb. 77 – ③) zeigt eine Übersicht zur Schnappschuss-Größe an. Klickt man auf den zuvor erstellten Schnappschuss „Goethe“ (Abb. 77 – ④), wird „Goethe“ zum aktiven Schnappschuss – erkennbar an der Fettschrift und auch oben rechts im Fenster (Bereich in Abb. 77 – ②). Außerdem wird auch die QuickInfo (Abb. 77 – ③) aktualisiert und zeigt dann: 2 Korpora / 20 Dokumente / 4 Layer und 933,47 Tsd. Token an.

Anmerkung zur Organisation von Schnappschüssen:

Rechts neben der Auflistung sind verschiedene Optionen zu finden (Abb. 77 – ⑤), mit der sich Schnappschüsse erstellen und verwalten lassen. Klickt man z. B. auf den Mengenoperator „Vereinigen“ (Abb. 77 – ⑥), erscheint ein Dialog. Hier wählt man aus der Liste „Verfügbare Schnappschüsse“ den Eintrag „Schiller“ aus, bestätigt dies mit „Ok“ und vergibt abschließend einen neuen Namen, z. B. „Goethe / Schiller“. Es wird dann ein neuer Schnappschuss mit dem gegebenen Namen erstellt, der

alle Texte aus „Goethe“ und „Schiller“ zusammenfasst. Zum Aktivieren klickt man auf den neu erstellten Schnappschuss. Der aktive Schnappschuss kann über die Funktion „Exportieren“ (Abb. 77 – 7) als Korpus in einer separaten Datei gespeichert werden. Dies ist vor allem dann praktisch, wenn man nur ausgewähltes Material an die Lernenden weitergeben möchte⁶³.

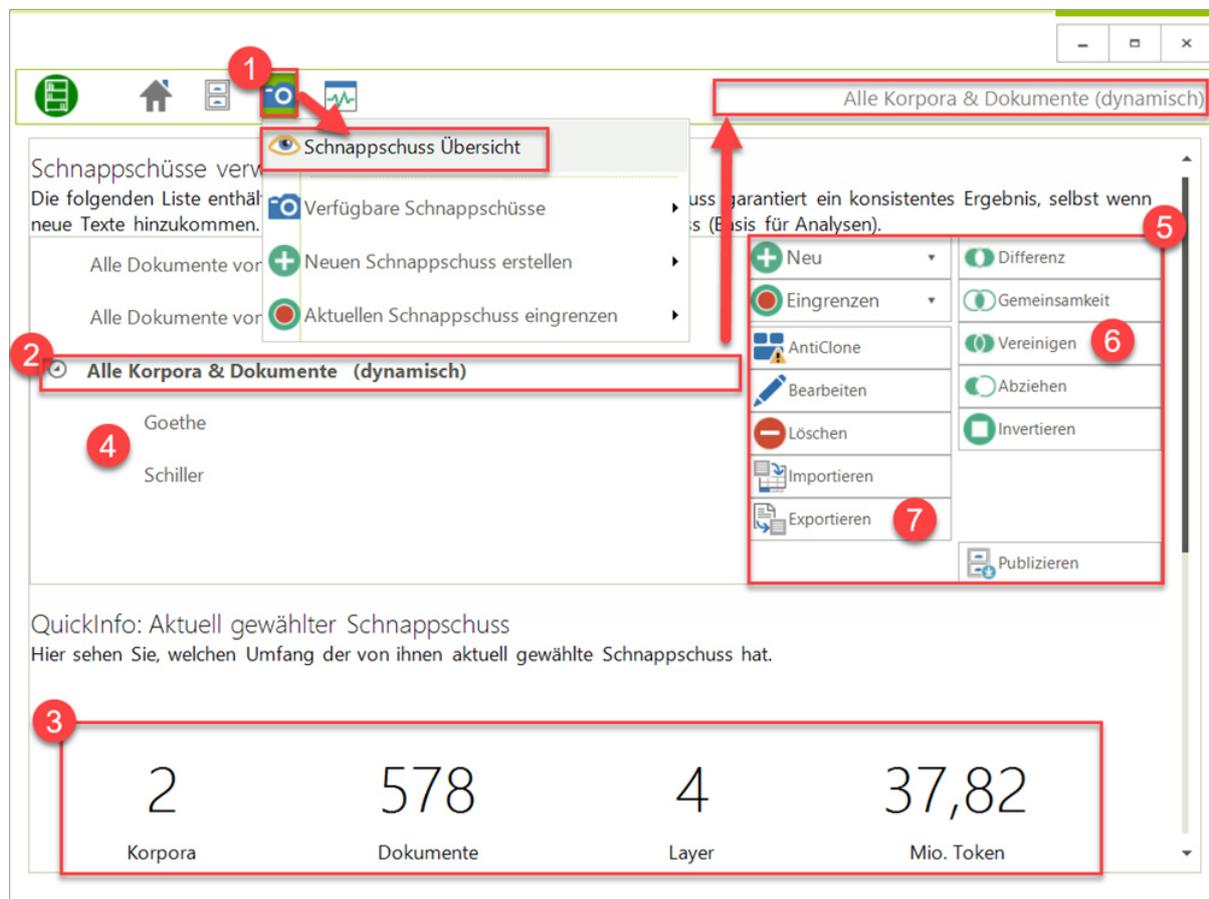


Abb. 77: Schnappschuss-Übersicht.

Frequenzen und Belege – Programmoberfläche

Als Nächstes wird die Frequenzanalyse gestartet, indem man im Hauptmenü unter „Analysen“ (Abb. 78 – 1) zuerst die Gruppe „Frequenzanalyse“ (Abb. 78 – 2) und dann die Darstellung „Tabelle“ (Abb. 78 – 3) auswählt. Die Tabelle wird unmittelbar geladen. Alle Analysen, die durchgeführt werden, arbeiten auf Grundlage der Daten im aktuellen Schnappschuss (Abb. 78 – 4) – hier „Goethe“, d. h., dass alle Texte von Goethe nun die Grundlage für die Frequenzanalyse bilden.

Die Daten in der Frequenztafel erscheinen zunächst unsortiert. Mit einem Rechtsklick auf den Spaltenkopf „Frequenz“ kann die Option „Sortieren in absteigender Reihenfolge“ (von häufig nach selten) ausgewählt werden. Die Tabelle wird damit innerhalb kürzester Zeit sortiert,

⁶³ Gerade wenn man z. B. das Korpus manuell auf mehrere PCs in einem Pool-Raum verteilen möchten, kann ein kleineres Korpus von Vorteil sein. Außerdem kann auf diesem Weg der Textzugriff für die Lernenden beschränkt werden.

was am grünen Pfeil oberhalb der Spaltennamen sichtbar wird (Abb. 79 – ①). Nach der Sortierung stehen Satzzeichen und Funktionswörter⁶⁴ ganz oben. Eine Möglichkeit wäre jetzt, die Liste so lange zu durchsuchen, bis für das Experiment interessante Token (z. B. Nomen, Verben, Adjektive) auftauchen. Alternativ kann aber mit einem Rechtsklick auf den Spaltenkopf „POS“ (Part-of-Speech / Wortart) geklickt und die Option „Gruppieren“ ausgewählt werden⁶⁵. Über diesen Schritt werden die Frequenzdaten anhand der Wortart zusammengefasst (Abb. 79 – ②). Die Wortartengruppen lassen sich mit einem Linksklick ausklappen (in Abb. 8 ist die Gruppe „POS: NE“⁶⁶ – für Eigennamen – ausgeklappt). Wie alle Tabellen (s. o. bei Korpusverteilung) stehen auch hier umfangreiche Filterfunktionen zur Verfügung (Abb. 79 – ③). Vor jedem Frequenzeintrag ist eine ‚Text-Linse‘, die als ein kleiner Kreis mit einem Dreieck dargestellt wird, zu sehen (Abb. 79 – ④). Wird dieses Symbol angeklickt, so erscheinen alle Belegstellen zu diesem Wort. Im Beispiel sind dies alle 476 Belegsätze, in denen „Mephistopheles“ vorkommt.

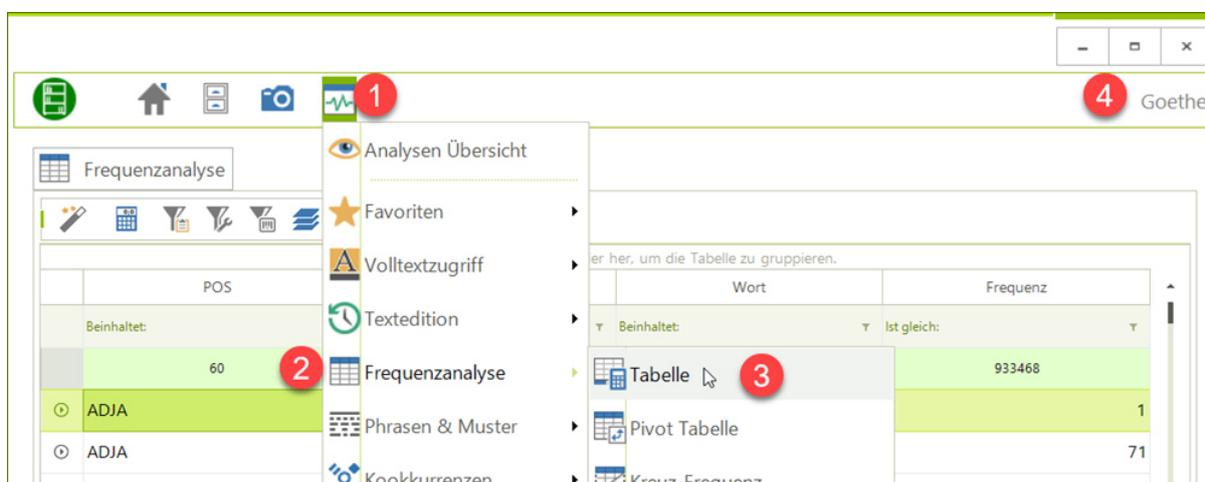


Abb. 78: Menüverlauf – Frequenzanalyse / Tabelle.

Die ausgeklappten Belegsätze sind in vier Spalten unterteilt (Abb. 80): „Links“ wird der sprachliche Kontext angezeigt, der der „Fundstelle“ (= dem Treffer) im Korpus unmittelbar vorausgeht, „Rechts“ alles, was daran anschließend im Satz folgt. Die Angabe „Frequenz“ gibt hier an, wie oft der Belegsatz (linker Kontext + Fundstelle + rechter Kontext) im Schnappschuss vorkommt. Der ‚Satz‘ „Mephistopheles.“, der in Regieanweisungen des Dramentextes ‚Faust‘ vorkommt, wird daher nicht 364 Mal wiederholt, sondern zu einer einzelnen Zeile zusammengefasst (Abb. 80 – ①). Die Belegsätze sind nach absteigender Frequenz sortiert. In der rechten Bildschirmhälfte sind (Abb. 80 – ②) weitere Regieanweisungen zu sehen. Mit einem Klick auf das Lupensymbol (Abb. 80 – ③) kann der Volltext angezeigt werden. In dieser Anzeige ist der Belegsatz fett und unterstrichen markiert.

⁶⁴ Funktionswörter sind solche Wörter, die nur eine Funktion (meist grammatisch) erfüllen, aber selbst keinen semantischen Inhalt haben. Hierzu gehören z. B. Artikel, Konjunktionen oder Negationen (vgl. BiSta-D 2022b: 44)

⁶⁵ Wird nach einer Spalte gruppiert, so wird oberhalb der Tabelle die Gruppe angezeigt. Mit einem Klick auf das schwarze X der Gruppe kann die Gruppierung wieder entfernt werden.

⁶⁶ Das DTA-Korpus sowie die meisten Korpora im CorpusExplorer sind mit dem STTS-Tagset annotiert (siehe hierzu Schiller u. a. 1999 sowie ⇨ Kap. 3.3.2).

Lemma	Wort	Frequenz
Beinhaltet:	Beinhaltet:	Ist gleich:
POS: KOKOM		
POS: KON		
POS: KOUI		
POS: KOUS		
POS: NE		
0	0	14945
⊙ Wilhelm	Wilhelm	739
⊙ Mephistopheles	Mephistopheles	476
⊙ Götz	Götz	359
⊙ O	O	336
⊙ Eduard	Eduard	272
⊙ Ottilie	Ottilie	217

Abb. 79: Frequenztafel sortiert und gruppiert.

Links	Fundstelle	Rechts	Frequenz
Beinhaltet:	Beinhaltet:	Beinhaltet:	Ist gleich...
	Mephistopheles	.	364
	Mephistopheles	zu Fauf.	12
	Mephistopheles	tritt auf.	8
	Mephistopheles	für fih.	7
ab.	Mephistopheles	.	4
Leife,	Mephistopheles	von der Seite anfehend.	2

Abb. 80: Einige ausgeklappte Belegsätze zu Mephistopheles.

Frequenzen und Belege – Ideen für den Unterricht

Die Frequenztafel bietet vielfältige Zugänge zu den Daten eines Korpus. In unserem Fall besteht das Datenset aus mehreren Texten eines Autors. Für den Unterricht ergeben sich folgende qualitative sowie quantitative Einsatzmöglichkeiten der Frequenztafel:

- **Qualitativer Zugang:** Lernende oder Lehrkräfte suchen nach Wörtern / Lemmata, die ihnen bei der Lektüre aufgefallen sind und deren Bedeutung unklar oder mehrdeutig erscheint (z. B. Schlüsselwörter oder Motive). Über die Filterspalte (Abb. 79 – 3) kann

dann nach diesen Wörtern / Lemmata gesucht werden und über die Belegsätze (Abb. 79 – ④) können alle Belege gefunden und gesichtet werden.

- **Qualitativer/quantitativer Zugang:** Wie im Beispiel gezeigt, kann die Frequenztafel sortiert und gruppiert werden. Dann betrachtet man einzelne Gruppen, z. B. „POS: NE“, was Eigennamen entspricht. Auf diese Weise lassen sich z. B. Figuren(-namen) finden. Anhand der Belegsätze kann dann ein Profil zu einer ausgewählten Figur erstellt werden – z. B. zur Untersuchung der Fragestellungen „Was geschieht mit der Figur?“ oder „Wie interagiert diese Figur mit anderen Figuren?“. Alternativ kann z. B. auch recherchiert werden, wie häufig einzelne Verben/Adjektive, z. B. *lieben*, *hassen* etc., vorkommen und wie sie im Kontext verwendet werden (durch Analyse der Belegsätze). Hier können auch mehrere Autoren (z. B. Goethe / Schiller) einander gegenübergestellt werden, indem der Schnappschuss gewechselt wird (s. o.). Der Aufwand solcher Analysen ist mitunter sehr hoch, da man viele Belegstellen sichten, analysieren und interpretieren muss. Daher empfiehlt es sich, Gruppen zu bilden – z. B. Gruppe 1: *lieben* bei Goethe, G2: *lieben* bei Schiller, G3: *hassen* bei Goethe, G4: *hassen* bei Schiller.
- **Quantitativer Zugang:** Sortiert man die Frequenztafel nach absteigender Häufigkeit, dann bietet sich die Möglichkeit an, ein kleines Wörterbuchprojekt zu erstellen (z. B. zu einer bzw. einem oder mehreren Autor:innen). Innerhalb der Projektgruppe sollte zunächst geklärt werden, was die Aufnahme eines Wortes in das Wörterbuch rechtfertigt. Hierzu kann beispielsweise gemeinsam ein Redaktionsleitfaden erstellt werden⁶⁷, auf dessen Grundlage die Lernenden in einem nächsten Schritt zu ihrem Wort oder ihren Worten eigene Einträge erstellen.

Schlagworte – Programmoberfläche

Über das Menü (Abb. 78 – ①) kann unter „Frequenzanalyse“ auch die Darstellung „Keyword-Analyse“ ausgewählt werden. In diesem Analysemodul erscheinen zunächst keine Daten. Das liegt daran, dass einige Analysen im CorpusExplorer zunächst eine Eingabe erfordern; diese Analysen sind daran zu erkennen, dass sich im Kopfbereich ein grüner „Ausführen“-Pfeil befindet (Abb. 81 – ②). Für die Keyword-Analyse, um die es nun gehen soll, ist es erforderlich, dass zum aktuell gewählten Schnappschuss ein Vergleichs-Schnappschuss angewählt wird. Dieser kann über das Dropdown-Menü (Abb. 81 – ①) ausgewählt werden. Zum Bestätigen muss danach der grüne „Ausführen“-Pfeil (Abb. 81 – ②) angeklickt werden. Auch bei dieser Tabelle empfiehlt es sich, die Daten zu sortieren (hier Rechtsklick auf Spalte „Signifikanz“ – absteigend sortieren). Scrollt man dann durch die Tabelle, fallen im obersten Bereich die Einträge „Königinn“⁶⁸, „König“ und „Prinz“ auf. In der Spalte „Keyword“ kann das Token abgelesen werden. Die Spalte „Frequenz (1)“ gibt die relative Frequenz (in Pro-Mio.-Token) im aktiven Schnappschuss (hier Goethe) an. Die Spalte „Frequenz (2)“ zeigt die relative Frequenz des Vergleichs-Schnappschusses an. In der Spalte „Frequenz D(1,2)“ ist die relative Differenz zwischen den beiden Schnappschüssen zu finden: Ist der Wert negativ (Minus-Zeichen), so ist

⁶⁷ Im Vorfeld dazu können auch verschiedene Wörterbücher gemeinsam mit der Lerngruppe betrachtet werden, um Ideen zu sammeln.

⁶⁸ Da das DTA-Korpus historische Texte umfasst, lassen sich allerhand ähnliche Schreibweisen zu „Königinn“ finden, die auf ältere Sprachstufen bzw. einen nicht normierten Sprachgebrauch zurückzuführen sind.

das Token häufiger im Vergleichs-Schnappschuss (hier Schiller). Ein positiver Wert bedeutet hingegen, dass das Token im aktiven Schnappschuss (hier Goethe) häufiger ist.

Keyword	Frequenz (1)	Frequenz (2)	Frequenz D(1, 2)	Signifikanz
Sie	2765,19083969466	7404,84673734989	-626570,145503878	1485,22869199382
Königinn	7,32824427480916	1524,18065469059	-995192,010702762	1192,16261932674
sie	1398,47328244275	3,92830065641904	354999554,198473	1181,95862880447
:	3416,18320610687	738,520523406779	3625711,94412863	1156,36569406545
und	20649,7709923664	13584,063669897	520146,805416359	1138,51413731973
ift	3618,93129770992	7538,40895966814	-519934,336665487	1125,50811679816
hatte	3048,54961832061	746,377124719618	3084462,82362395	986,428887128361
König	139,236641221374	1862,01451114262	-925222,579959416	972,569582046395
,	324,885496183206	2129,13895577912	-847409,914086927	896,955228150426
Ferdinand	2,44274809160305	1005,64496804327	-997570,963740458	879,933637479628
Prinz	15,8778625954198	1213,84490283348	-986919,364608809	874,577597911891
*	290.687022900763	2011.28993608655	-855472.342557252	870.154850332465

Abb. 81: Keyword-Analyse im CorpusExplorer.

Die Sortierung nach dem Signifikanz-Wert⁶⁹ erlaubt es, besonders markante Unterschiede in beiden Schnappschüssen (unabhängig davon, in welchem von beiden sie vorkommen) zu identifizieren. So lassen sich Unterschiede im Sprachgebrauch feststellen. Beispielsweise wird in den Goethe-Texten *immer* und *aber* wesentlich häufiger als in den Schiller-Texten verwendet. In den Texten Schillers wird dagegen *König*, *Königinn*, *Prinz* oder *Herzog* wesentlich häufiger verwendet. Dabei dient die Spalte „Signifikanz“ als Sortierung und damit der Orientierung (je größer der Signifikanz-Wert, desto typischer ist das jeweilige Wort für einen Autor). Die wirkliche Ausprägung kann dann anhand der Spalten „Frequenz (1)“ und „Frequenz (2)“ abgelesen werden – im Beispiel von „Herzog“ beträgt diese (1): 13,435 zu (2): 593,173 – dies entspricht einem Verhältnis 44,15 (593,173 / 13,435) – oder grob gesagt: Das Wort *Herzog* kommt 44-mal häufiger in den Texten Schillers vor als in denen von Goethe. Auch wenn es sich dabei erst einmal nur um ein statistisches Verhältnis handelt, kann es Ausgangspunkt für weitere Analysen sein.

⁶⁹ Mittels eines **Signifikanz-Tests**, einem statistischen Verfahren, kann bestimmt werden, ob ein Ereignis – hier der Unterschied der Frequenz in beiden Schnappschüssen – zufällig oder nicht-zufällig ist. Je höher der Signifikanz-Wert, desto weniger wahrscheinlich ist ein zufälliges Ergebnis. Zur Vertiefung s. Bubenhofer (2009: 134–147).

Schlagworte – Ideen für den Unterricht

Auch die Keyword-Analyse kann im Unterricht vielfältig eingesetzt werden, wie nachfolgend skizziert wird:

- **Qualitativ:** Fällt bei der Lektüre, z. B. eines Werkes von Goethe oder Schiller, ein Wort auf, das als typisch für den jeweiligen Autor empfunden wird, so kann mittels der Keyword-Analyse überprüft werden, ob diese Empfindung sich am Text belegen lässt. Dabei empfiehlt es sich, nicht nur einen Referenzpunkt zu nehmen, sondern auch weitere Autor:innen oder ggf. auch das gesamte DTA-Korpus als Referenz auszuwählen.
- **Quantitativ:** In den Unterrichts Anregungen zu Frequenzen und Belegen (s. o.) wurde bereits empfohlen, Kriterien für die Aufnahme eines Wortes in ein Wörterbuch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Ein Kriterium kann neben der reinen Frequenz (besonders häufig – daher wichtig / bzw. besonders selten – daher besonders erklärungsbedürftig) auch die Unterschiedlichkeit sein (z. B. Wörter, die für eine:n Autor:in typisch sind). Unterschiede entstehen nicht nur im Vergleich zwischen Autor:innen, sondern z. B. auch im Vergleich von Zeitabschnitten (16. Jahrhundert vs. 19. Jahrhundert) oder Textsorten (Lyrik vs. Gebrauchstexte). Beide Bereiche sind im DTA verfügbar und können gegenübergestellt werden.

6.3.3 | Experiment 2: Politische Reden im Bundestag

Dieses Experiment soll zeigen, wie man mit eigenem Textmaterial ein Korpus erstellen kann. Der CorpusExplorer bietet neben einer Unterstützung für unterschiedliche Datentypen (PDF, Word-Dokumente, E-Books, Webseiten etc.) auch einen automatisierten Ablauf zur Korpus-Aufbereitung. Das bedeutet für die Anwender:innen, dass letztendlich nur die Dokumente vorhanden sein müssen und das Quellformat ausgewählt werden muss.

Die Erstellung eines Korpus aus eigenen Dokumenten soll in diesem Experiment am Beispiel von Plenarprotokollen des Deutschen Bundestages vorgeführt werden. Dabei wird lediglich eine Auswahl der im CorpusExplorer bereit gestellten Dokumente des Deutschen Bundestags verwendet. Falls gewünscht, steht im CorpusExplorer auch der Gesamtbestand des Deutschen Bundestags als bereits aufbereitetes Korpus zur Verfügung (s. o. – *Korpus abonnieren*, Abb. 74).

Ein Korpus selbst aufzubauen erlaubt es auch, sehr aktuelle Themen in den Blick zu nehmen. Der Deutsche Bundestag stellt auf seiner Webseite⁷⁰ sämtliche Plenarprotokolle (was wird im Plenum diskutiert?) und Drucksachen (welche Dokumente, z. B. Gesetzesvorlagen, werden im Bundestag produziert) bereit. Die Plenarprotokolle und Drucksachen der aktuellen und letzten Wahlperiode sind einzeln verfügbar – länger zurückliegende Wahlperioden sind in gebündelter Form (alle Plenarprotokolle/Drucksachen einer Wahlperiode) zum Download erhältlich. Ab der 19. Wahlperiode (letzte Amtszeit von Angela Merkel) hat der Deutsche Bundestag damit begonnen, die Plenarprotokolle datentechnisch zu verbessern. Daher lassen sich ab der 19. Wahlperiode nicht nur einzelne Sitzungen, sondern auch einzelne Redebeiträge innerhalb des Sitzungstages analysieren, was auch eine Differenzierung nach Partei oder Personen ermöglicht.

⁷⁰ www.bundestag.de/services/opendata

In einem ersten Schritt rufen Sie die Seite www.bundestag.de/services/opendata auf. Scrollt man auf der Seite etwas herunter, gelangt man zum Abschnitt „Plenarprotokolle der 20. Wahlperiode“ (aktuelle Wahlperiode – Abb. 82 – ①).

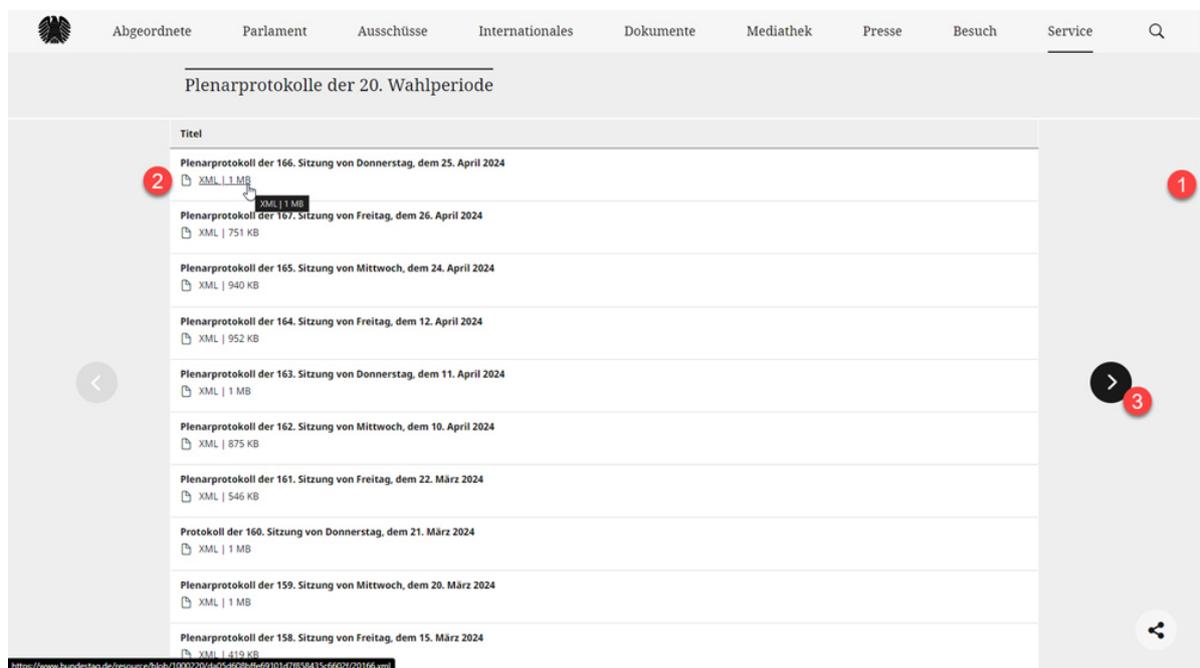


Abb. 82: Opendata-Webseite des Deutschen Bundestags.

Die einzelnen Protokolle können mit einem Klick auf die entsprechende XML-Datei heruntergeladen werden (Abb. 82 – ②). Hierbei wird folgende Vorgehensweise empfohlen: Klicken Sie mit der rechten Maustaste auf die Datei und wählen Sie „Link speichern unter“ bzw. „Ziel speichern unter“. Anschließend können Sie die Datei speichern. Beachten Sie, dass bei einigen Webbrowsers bei einem Linksklick mit der linken Maustaste möglicherweise unleserliche Daten angezeigt werden. Über den Pfeil (Abb. 82 – ③) können weitere/ältere Protokolle angezeigt werden.

Im folgenden Beispiel werden die aktuellsten Protokolle heruntergeladen (158.–166. Sitzung bzw. der Zeitraum vom 15. März 2024 bis 25. April 2024). Alternativ kann auch nach bestimmten Sitzungen gesucht werden, z. B. wenn bekannt ist, in welcher Sitzung ein bestimmtes Gesetz bzw. ein bestimmtes Thema diskutiert wurde. Zudem besteht die Möglichkeit, die Erhebung auf mehrere Lernende/Gruppen zu verteilen und dann die gemeinsam gesammelten Dateien zu verwenden (z. B. Gruppe A lädt alle Protokolle aus 2024, Gruppe B lädt alle Protokolle aus 2023 usw.).

Liegen mehrere Dateien vor, wird der CorpusExplorer gestartet. Danach wählen Sie zunächst „Mindestens ein Korpus laden“ (Abb. 72 – ②) und aus den verfügbaren Optionen schließlich die Option „Dokumente annotieren“ aus (Abb. 83 – ①). Diese Option ist immer dann die richtige Wahl, wenn noch nicht annotiertes Textmaterial aufbereitet werden soll.

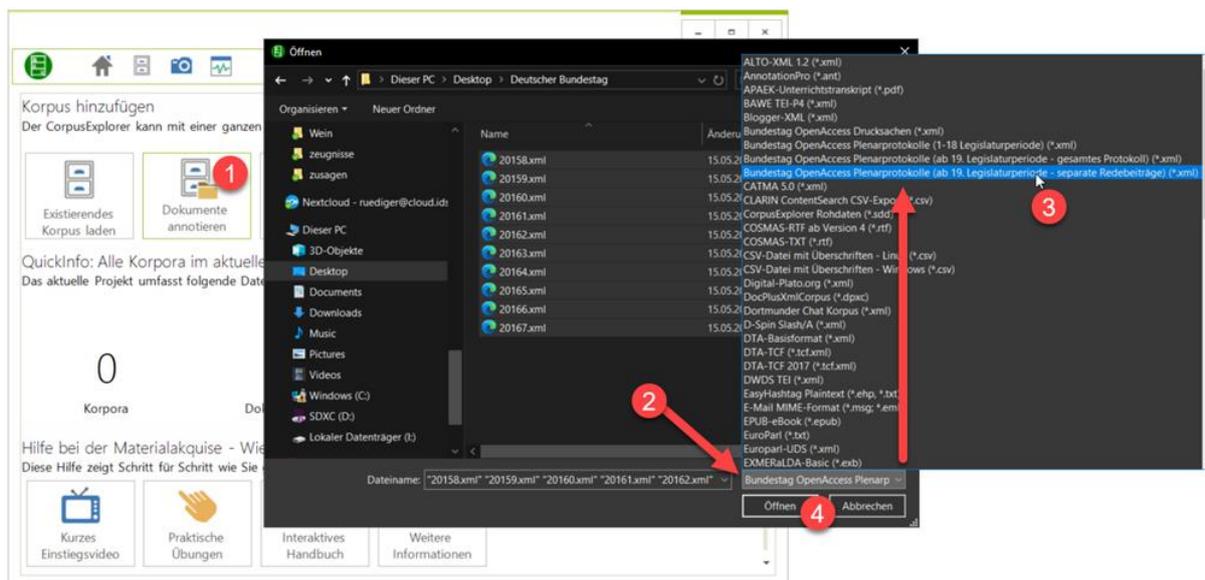


Abb. 83: CorpusExplorer – Dialog Dokumente annotieren.

Im erscheinenden Dialog wird der Ordner ausgewählt, in dem die zuvor heruntergeladen XML-Dateien gespeichert wurden. Je nach Dateityp kann es sein, dass zunächst keine Dateien angezeigt werden. Unabhängig davon, ob die Dateien im Ordner sichtbar sind oder nicht, sollte zunächst das richtige Quellformat gewählt werden. Dies geschieht über die Auswahlbox oberhalb des „Öffnen“-Buttons (Abb. 83 – ❷). In der ausklappenden Liste finden sich mehrere Einträge für die Plenarprotokolle des Deutschen Bundestags (❸). Hier ist die Einstellung „Bundestag OpenAccess Plenarprotokolle (ab 19. Legislaturperiode – separate Redebeiträge) (*.xml)“ zu wählen.

Die letzte, in Klammern stehende Angabe (hier „(*.xml)“) gibt für jede Quelle an, welches Dateiformat angezeigt wird. Wird z. B. „Nur Text (*.docx, *.doc)“ angewählt, so werden im ausgewählten Ordner nur Microsoft-Word-Dokumente angezeigt. Im Benutzerhandbuch (Rüdiger 2021: 61) gibt es eine Dokumentation über unterstützte Quellformate.

Nachdem Sie alle Dokumente im Ordner ausgewählt haben, bestätigen Sie die Auswahl mit einem Klick auf „Öffnen“. Der CorpusExplorer bereitet jetzt die Dokumente selbstständig auf, indem Text und Metadaten extrahiert werden. Da die Quelle „... separate Redebeiträge“ ausgewählt wurde, wird der Text der Dateien dabei in einzelne Redebeiträge aufgeteilt. Nach kurzer Zeit erscheint der Dialog in der Abbildung 84, der der Kontrolle dieses Aufbereitungsschritts dient.

Im Beispiel wurden zehn Plenarprotokolle geladen, aus denen der CorpusExplorer auf Basis der Quell-Einstellungen 1.295 Redebeiträge extrahiert hat (Abb. 84 – ❶). Über die Pfeile kann durch die einzelnen Beiträge navigiert werden. Im linken Bereich (Abb. 84 – ❷) ist der Text des jeweiligen Redebeitrags zu sehen. Rechts (Abb. 84 – ❸) sind die dem Text zugeordneten Metadaten aufgeführt. Diese umfassen z. B. die Fraktion, den Namen der Person, die den Redebeitrag gehalten hat, das Datum oder die Tagesordnungs- und Sitzungsnummer. Sollte im Extraktionsprozess ein Fehler aufgetreten sein (beispielsweise durch die Auswahl eines falschen Quellformats, wie oben beschrieben), können die Textinhalte und/oder Metadaten

(Abb. 84 – ③/④) entweder leer bleiben oder sinnfreie Informationen enthalten. Ist das der Fall, so muss der Vorgang über „Abbrechen“ unterbrochen und neu gestartet werden. Werden die Daten ähnlich wie in Abbildung 84 angezeigt, dann können Sie mit „Ok“ den nächsten Schritt einleiten.

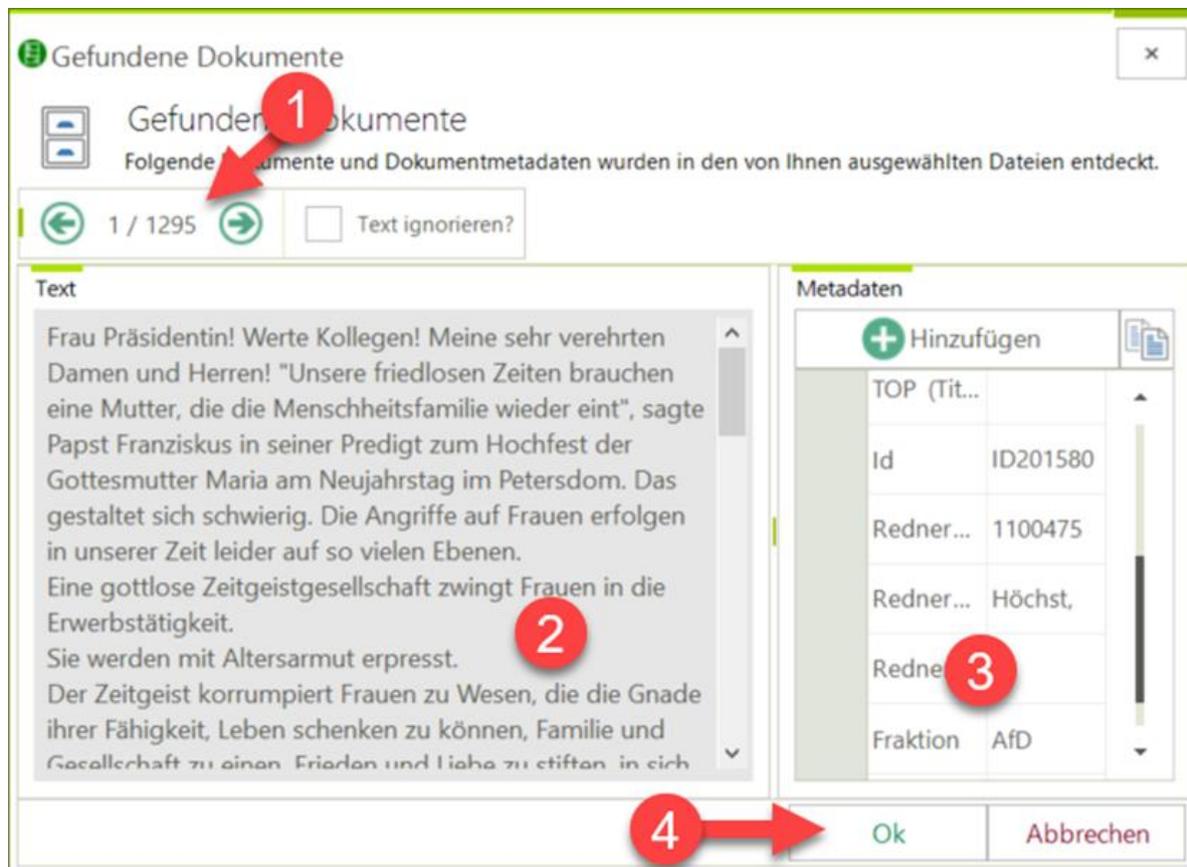


Abb. 84: Gefundene Dokumente – Kontrollansicht.

Als Nächstes fragt der CorpusExplorer nach dem Tagger. Hierbei handelt es sich um ein Programm, das linguistische Annotationen hinzufügt (z. B. Texte in Token zerteilen, Satzgrenzen markieren, Lemma und Wortart annotieren, ⇨ Kap. 3.3.2). Der CorpusExplorer wird mit verschiedenen Taggern ausgeliefert und kann zudem um weitere Tagger und Sprachen erweitert werden (Rüdiger 2021: 79). Es wird empfohlen, den Tagger auf die Einstellung „TreeTagger (ohne Phrasen / höhere Performance)“ zu setzen (Abb. 85 – ①). Dies beschleunigt den folgenden Annotationsprozess; die dabei ausgelassene Phrasenannotation ist nur für spezielle linguistische Anwendungsfälle von Vorteil. Die erweiterten Einstellungen können über einen Klick ausgeklappt werden (Abb. 85 – ②). Abhängig vom Tagger stehen verschiedene Sprachen zur Verfügung. Als Standard ist für den CorpusExplorer immer Deutsch voreingestellt – falls ein Korpus in einer anderen Sprache annotiert werden soll, muss hier die Sprache geändert werden (Abb. 85 – ③). Mit einem Klick auf „Ok“ (Abb. 85 – ④) werden die Einstellungen übernommen. Anschließend erfolgt die Abfrage des gewünschten Namens, unter welchem Sie das Korpus speichern. Hier empfiehlt es sich, wie im ersten Experiment, einen eindeutigen und prägnanten Namen zu vergeben – z. B. „Plenarprotokolle Deutscher Bundestag (Sitzungen 158–166)“. Mit einem Klick auf „Ok“ wird der Name übernommen und der Annotationsprozess mit

den gesetzten Tagger-Einstellungen ausgeführt. Dieser Prozess kann einige Minuten dauern (ein normaler PC benötigt für die Beispieldateien ca. 2–3 Minuten). Danach wird das Korpus direkt geladen – die Angaben der QuickInfo (Abb. 73 – ②) aktualisieren sich. An dieser Stelle sei auf Folgendes hingewiesen: Ein einmal annotiertes Korpus muss nicht immer wieder neu annotiert werden. Wird der CorpusExplorer das nächste Mal neu gestartet, ist das fertig annotierte Korpus unter „Existierendes Korpus laden“ (Abb. 73 – ①), unter dem vergebenen Namen, direkt anwählbar. Außerdem liegt das Korpus in den „Eigenen Dateien“ im Unterordner „CorpusExplorer / Meine Korpora“ vor.

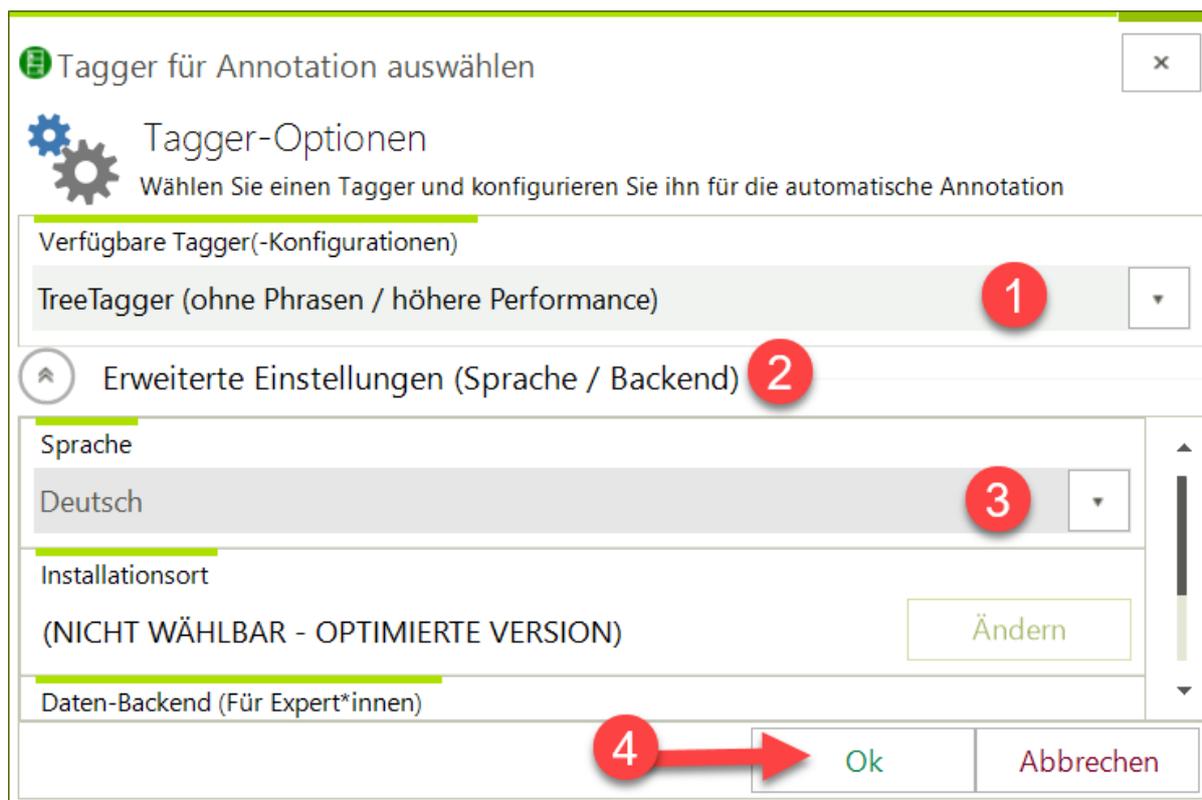


Abb. 85: CorpusExplorer – Einstellungen des Taggers.

Schnappschüsse – Autosplit

Wie oben beschrieben könnten jetzt verschiedene Schnappschüsse angelegt werden. Eine besonders einfache Möglichkeit ist die Nutzung der Autosplit-Funktion. Dazu wechselt man über das Menü in die „Schnappschuss-Übersicht“ (Abb. 86 – ①).

Dort wählt man unter „Neu“ (Abb. 86 – ②) die Option „Autosplit“ aus (③). In dem Dialog, der erscheint, muss eine Metaangabe gewählt werden (④) – im Beispiel: „Fraktion“ – und es muss angegeben werden, um welchen Datentyp⁷¹ es sich handelt (⑤) – im Beispiel: „Text-Information“. Nach einem Klick auf „Ok“ (⑥) wird der CorpusExplorer die Metaangabe „Fraktion“ als „Text-Information“ interpretieren und für jeden Eintrag einen separaten Schnappschuss erstellen. Die einzelnen Fraktionen können dann angewählt werden.

⁷¹ Der Normalwert ist „Text-Information“. Es gibt zudem zwei weitere Angaben für Ganz-/Kommazahlen und eine für Datumsangaben. Eine Erläuterung, wie die unterschiedlichen Datentypen behandelt werden, ist in Rüdiger (2021, S 104) zu finden.

Hinweis: In den aktuellen Plenarprotokollen sind auch Fraktionen wie BSW, fraktionslos und eine Leer-Angabe enthalten. Diese Daten stammen, wie oben angemerkt, aus den Plenarprotokollen.

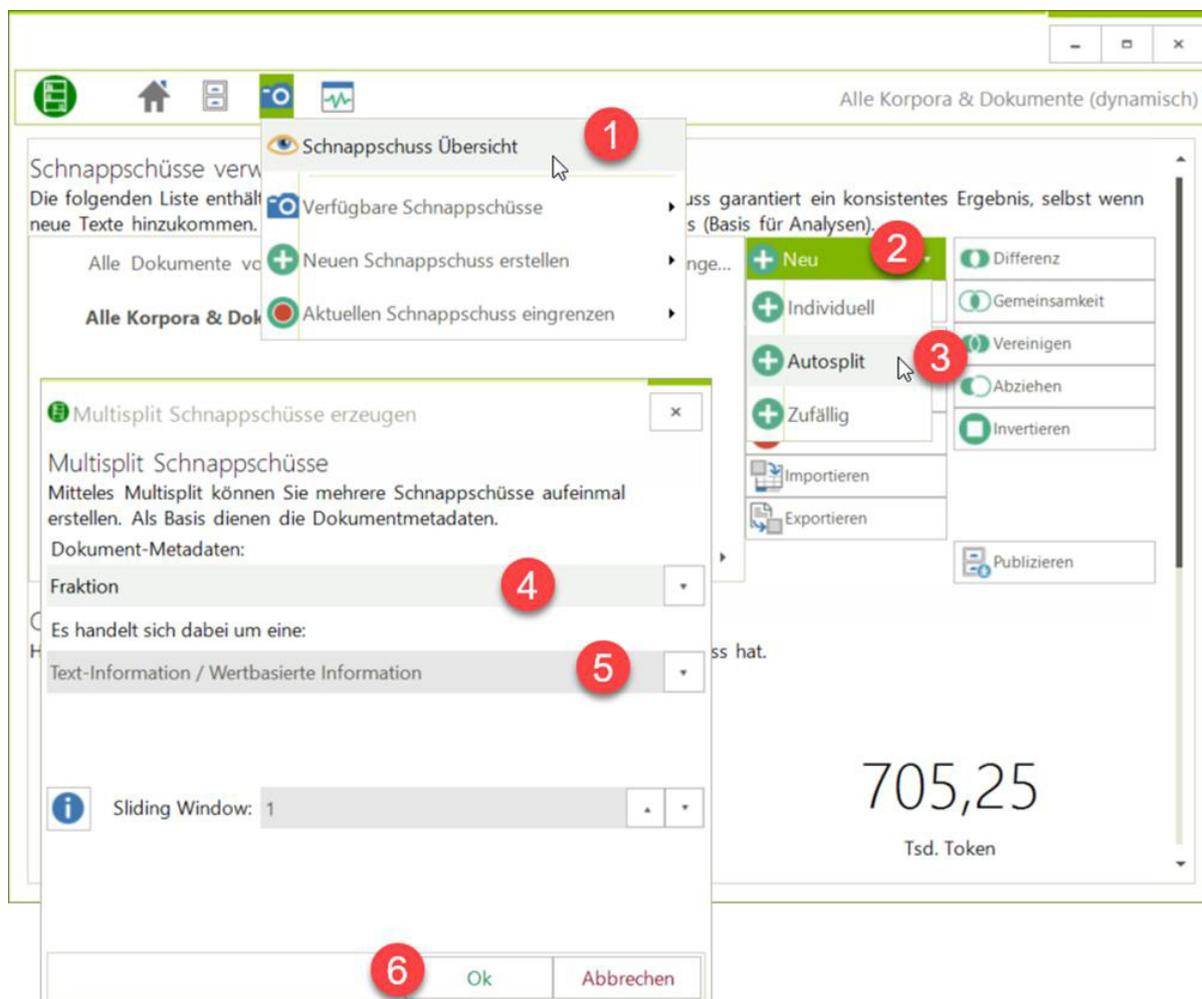


Abb. 86: Autosplit – Dialoge und Einstellungen.

Kookkurrenzanalyse – Programmoberfläche

Was ist eine Kookkurrenzanalyse?

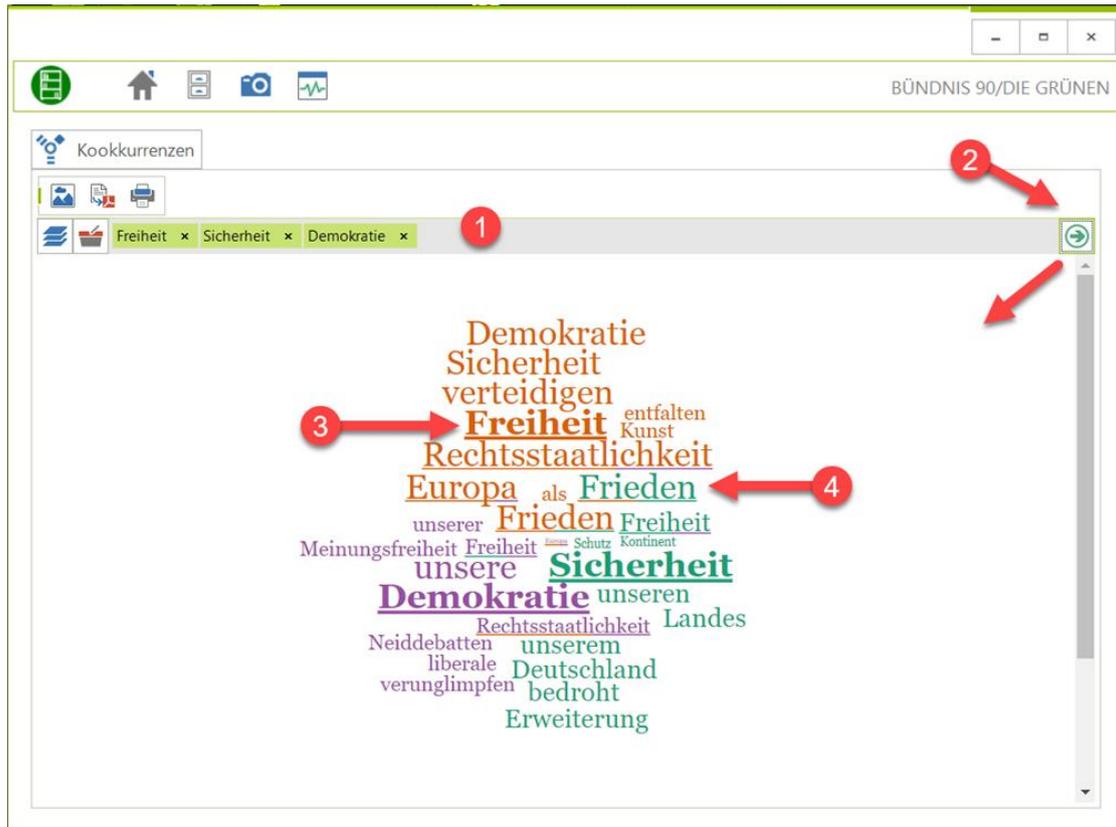
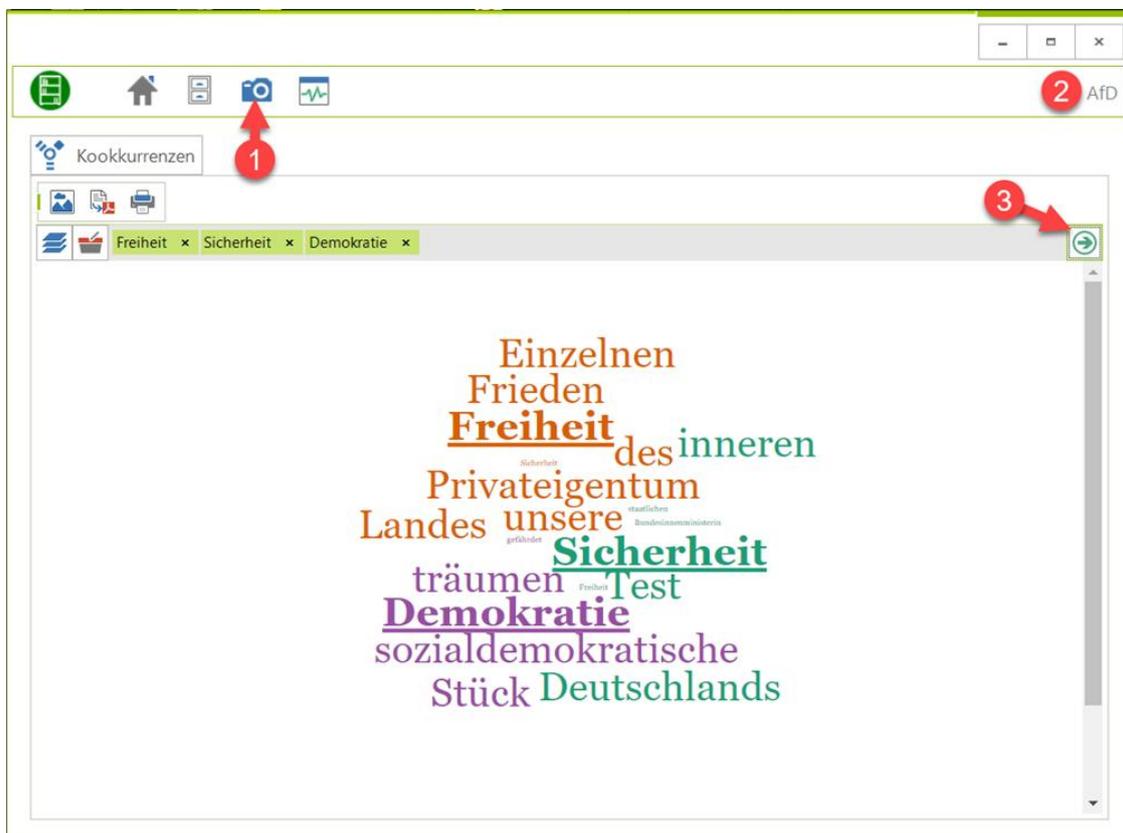
Bei der hier vorgestellten Kookkurrenzanalyse handelt es sich um eine Analyse des Zusammenhangs zwischen zwei Token (Kookkurrenzpartnern). Die Berechnung dieser Partner ist mehrschrittig und komplex. Daher wird das Konzept im Folgenden am Beispiel des Worts *Freiheit* kurz skizziert; für eine Vertiefung und einen Vergleich verschiedener Kookkurrenzmuster sei Bubenhofer (2015) empfohlen. Zunächst werden alle Sätze vom CorpusExplorer ausgewählt, die „Freiheit“ enthalten. In diesen Sätzen wird dann das einmalige Vorkommen pro Token gezählt – das heißt: Wenn Token wie z. B. *die* mehrfach im Satz vorkommen, werden diese trotzdem nur einmal (pro Satz) gezählt – die Reihenfolge innerhalb des Satzes spielt dabei keine Rolle. Die so erstellten Frequenzen (einmaliges Vorkommen pro Satz) bilden dann Grundlage für einen statistischen Test des Zusammenhangs⁷². Nehmen wir an, das Korpus besteht nur aus sechs Sätzen: „Unsere *Freiheit* verteidigen“; „Wir verteidigen die *Freiheit*“;

⁷² Für statistisch vorgebildete Leser:innen sei darauf hingewiesen, dass der CorpusExplorer die folgenden statistischen Tests zur Ermittlung des Zusammenhangs zwischen Tokens unterstützt: Poisson-Verteilung (Standard); Chi-Quadrat-Test und Log-Likelihood; siehe Rüdiger (2020: 48–49).

„Es scheint *die* Sonne“; „Die Demokratie und *Freiheit* gehören zusammen“; „Wir müssen *die* Demokratie und *Freiheit* *verteidigen*“; „Sie nutzte *die* Gelegenheit, *die* sich bot“. Fokussieren wir die Betrachtung auf das gemeinsame Vorkommen der Token *Freiheit*, *verteidigen* und *die* (in den Beispielen hervorgehoben). „*Freiheit*“ und „*verteidigen*“ kommen mehrfach zusammen in Sätzen vor und selten allein in anderen Sätzen (ohne die Kookkurrenzpartner). Ein Token wie *die* kommt hingegen in vielen Sätzen vor und damit auch in Kombination mit vielen anderen Token. Daher ergibt sich für die Verteilung von *die* (im Verhältnis zu allen anderen Token) eine hohe Streuung und (umgekehrt) ein geringer Zusammenhang zu konkreten Partnern – während *Freiheit* und *verteidigen* eine geringe Streuung (über die Sätze hinweg) aufweisen; die Wahrscheinlichkeit ihres gemeinsamen Auftretens ist hoch. Das heißt: Kookkurrenzpartner kommen wesentlich häufiger gemeinsam in Sätzen vor und treten seltener in Sätzen mit anderen Partnern (Token) auf.

Um eine Kookkurrenzanalyse zu generieren, wählen Sie in der Schnappschuss-Übersicht zunächst die Fraktion „BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN“ an und rufen danach über das Menü die Analyse „Kookkurrenzanalyse“ > „Als Wolke“ auf. Auch diese Analyse startet nicht direkt und erfordert zunächst eine Eingabe.

Wenn Sie in die graue Eingabebox klicken und dort ein gesuchtes Wort eingeben (Abb. 87.1 – ①), erscheinen automatisch Vorschläge, die im Schnappschuss verfügbar sind. Entweder können Sie das Wort aus dieser Liste auswählen (per Mausklick oder über die Pfeiltasten und Enter) oder das Wort muss mit einem Semikolon „;“ abgeschlossen werden – nur so wird der eingegebene Ausdruck grün hinterlegt bzw. ‚eingeloggt‘, d. h. als vollständig eingegeben bestätigt. Wie im Beispiel zu sehen ist, können mehrere Wörter nacheinander eingeben werden – hierbei ist darauf zu achten, dass alle Begriffe eingeloggt sind. Nachdem Sie alle gewünschten Wörter eingetragen haben, kann die Analyse über den grünen Ausführen-Pfeil gestartet werden (②). Die Analyse kann je nach Korpusgröße einige Zeit in Anspruch nehmen. Im Anschluss erscheint die Kookkurrenz-Wolke. Den eingegebenen Wörtern werden dabei dynamisch Farben zugewiesen und die Wörter selbst werden fett dargestellt (③). Die Kookkurrenzen (④) werden um die jeweiligen Wörter gruppiert und dazu passend eingefärbt. *Demokratie*, *Sicherheit* und *verteidigen* sind damit im untersuchten Schnappschuss (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) Kookkurrenzen zu *Freiheit*. *Deutschland*, *bedroht* und *Erweiterung* sind hingegen Kookkurrenzen zu *Sicherheit*. Je größer eine Kookkurrenz dargestellt wird, desto höher ist ihr sog. *Signifikanz-Wert*, d. h. je höher ist die statistische Wahrscheinlichkeit, dass es sich beim gemeinsamen Auftreten der beiden Wörter nicht um Zufall handelt. Einige Wörter wie z. B. *Frieden* oder *Rechtsstaatlichkeit* tauchen doppelt auf. Hierbei handelt es sich um Kookkurrenzen, die zu mehreren der gesuchten Wörter gehören. Anhand der Größe kann ebenfalls identifiziert werden, ob es eine Tendenz zu einem bestimmten Suchwort gibt. So tendiert *Frieden* fast gleich zu *Freiheit* und *Sicherheit*, wohingegen *Rechtsstaatlichkeit* eher zu *Freiheit* als zu *Demokratie* tendiert.

Abb. 87.1: Kookkurrenzwolke zu *Freiheit, Sicherheit und Demokratie*.Abb. 87.2: Kookkurrenzwolke zu *Freiheit, Sicherheit und Demokratie*.

Ein schneller Vergleich zwischen den Parteien im Bundestag kann dadurch erreicht werden, dass man im Menü auf das Schnappschuss-Symbol klickt (Abb. 87.2 – ①). Im ausklappenden Menü gibt es den Unterpunkt „Verfügbare Schnappschüsse“, unter dem sich eine Liste mit allen angelegten Schnappschüssen findet. Im Beispiel in der Abbildung wird „AfD“ ausgewählt (②). Die Analyse muss daraufhin mit einem Klick auf den grünen Ausführen-Pfeil neu gestartet werden (③). Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass die Analyse und alle Einstellungen bestehen bleiben. So können Sie schnell für verschiedene Fraktionen (oder andere Schnappschüsse) Analysen wiederholen und die Ergebnisse einfacher vergleichen.

Kookkurrenzanalyse – Ideen für den Unterricht

- **Qualitativ:** Kookkurrenzen bieten sich in erster Linie dazu an, semantische Felder und Zusammenhänge zu verstehen. Im Unterricht könnte man daher aktuelle Ereignisse oder auch Wörter aus dem politischen Diskurs wählen (z. B. *Klima, Krieg, Konflikt*) und untersuchen, welche Kookkurrenz-Partner sich in der Sprache von Redner:innen aus unterschiedlichen politischen Fraktionen anbieten. Solche Analysen sind jedoch nicht nur für Analysen zur Sprache der Politik interessant – sie lassen sich auch für die Ermittlung von Kookkurrenz-Unterschieden in der Sprache verschiedener Autor:innen einsetzen (s. o. – Goethe / Schiller).
- **Quantitativ:** Im Beispiel wurde ein visueller Zugriff über die Kookkurrenz-Wolke vorgestellt. Einen quantitativen Zugriff bietet das Analysemodul „Kookkurrenzanalyse“ > „Abfrage“ oder „Tabelle“ (s. dazu im Detail Rüdiger 2021: 172–173). Diese Analysemodule erlauben es auch, über die Text-Linse die passenden Belege zu einem gesuchten Wort und seinen Kookkurrenz-Partnern zu ermitteln. Während bei einem qualitativen Zugriff Korpusdaten zumeist nur selektiv analysiert werden, erlaubt ein quantitativer Zugriff eine vollständige Analyse der Daten.

6.3.4 | Experiment 3: Deutschrapp

Korpus manuell erstellen – Programmoberfläche

Während wir es in den zwei vorausgegangenen Experimenten mit bereits erhobenen Daten zu tun hatten, soll in dem nachfolgenden Experiment skizziert werden, wie selbst gesammelte Korpus Texte verwendet werden können. Es lassen sich auf diese Weise z. B. Social-Media-Daten, Pressemeldungen oder, wie im nachfolgend beschriebenen Fall, Songtexte erheben. Zunächst wird der CorpusExplorer (neu-)gestartet und unter „Mindestens ein Korpus laden“ die Option „Korpus manuell erstellen“ gewählt. Das CorpusExplorer-Fenster verschwindet und der Modus zum manuellen Sammeln wird angezeigt. Bevor es um die konkrete Anleitung zum Sammeln von Korpusdaten geht, sollen für ein besseres Verständnis kurz alle Funktionen der Programmoberfläche erklärt werden.

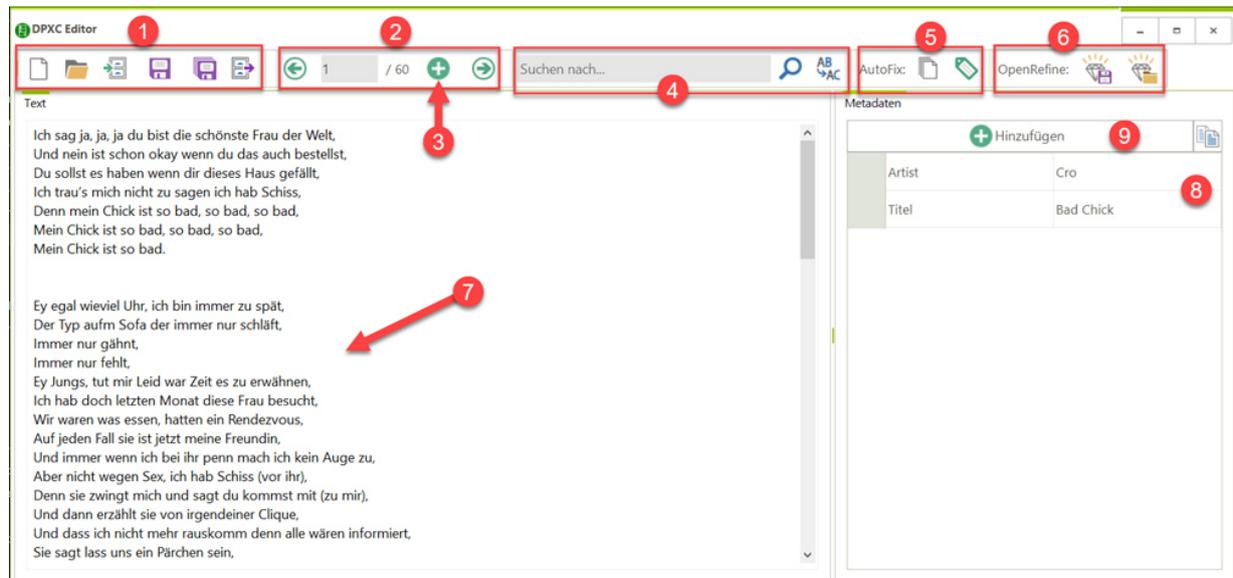


Abb. 88: DPXC-Editor zum Sammeln manueller Korpusdaten *Demokratie*.

Die Verwaltungsleiste (Abb. 88 – ①) enthält folgende Optionen (von links nach rechts):

- *Neu* (leeres Blatt): Mit dieser Option wird ein neues Korpus erstellt. Wenn der Editor startet, wird automatisch ein neues bzw. leeres Korpus angelegt.
- *Laden* (Ordner): Mit dieser Option lässt sich ein zuvor gespeichertes Korpus laden.
- *Import* (grüner Pfeil auf Karteikasten): Diese Funktion ist ähnlich der Dateiauswahl zu „Dokumente annotieren“. Der Editor kann dann aus verschiedenen Quellen Text und Metadaten einlesen. Aber die Texte werden (noch nicht) annotiert.
- *Speichern* (Diskettensymbol): speichert das aktuelle Korpus.
- *Speichern unter* (Disketten): erlaubt das Speichern des aktuellen Korpus in einer neuen Datei.
- *Export* (Karteikasten, von dem ein lila Pfeil ausgeht): Das aktuelle Korpus wird über diese Option mittels CorpusExplorer aufbereitet – ähnlich dem Aufbereitungsprozess von „Dokumente annotieren“ (siehe Experiment 2).

Die Navigationsleiste (Abb. 88 – ②) enthält folgende Optionen (von links nach rechts):

- *Zurück* (Pfeil nach links): blättert zum vorherigen Dokument.
- *Seite* (hier 1 / 60): Die 60 gibt die Anzahl aller Dokumente im Korpus an. Die 1 gibt die Nummer des aktuellen Dokuments an. Das Dokument kann über die Pfeile (zurück / vor) oder per Eingabe (Textfeld: hier 1) geändert werden.
- *Neues Dokument* (Plus): Mit diesem Button wird ein neues bzw. leeres Dokument in das Korpus eingefügt (Abb. 88 – ③).
- *Vor* (Pfeil nach rechts): blättert zum nächsten Dokument.

Die Suchleiste (Abb. 88 – 4) erlaubt das Suchen und Ersetzen im gesamten Korpus. Diese Funktion ist analog zu der entsprechenden Funktion in Textverarbeitungsprogrammen wie Microsoft Word.

Die AutoFix-Leiste (Abb. 88 – 5) verfügt über zwei Buttons. Der erste bietet automatische Korrekturen für Texte an (z. B. zum Entfernen von doppelten Leerzeichen oder Umbrüchen), der zweite Button Korrekturen für Metadaten (z. B. Umbenennen oder Löschen von Metadaten).

Die OpenRefine-Leiste (Abb. 88 – 6) ist für den Unterrichtseinsatz weniger relevant. Hierüber können die Korpusdaten an *OpenRefine* (Huynh, Mazzocchi und OpenRefine-Team 2012) übergeben, bereinigt und reimportiert werden. Die Nutzung dieser Funktion ist eher für anspruchsvollere linguistische Forschungszusammenhänge von Interesse; für eine Beschreibung der Funktion sei auf die offizielle Dokumentation des OpenRefine-Projekts verwiesen⁷³.

Im Bereich links (Abb. 88 – 7) ist der Text zu sehen. Hierbei ist Folgendes zu beachten: Sollte ein Dokument keinen Text enthalten, wird in diesem Bereich ein Hinweis angezeigt. Dieser weist darauf hin, dass das Dokument aus dem Korpus entfernt wird, sofern es gespeichert wird und der Text weiterhin leer bleibt – auch wenn Metadaten vorhanden sind. Das bedeutet umgekehrt: Um den Text einer Datei zu löschen, muss der gesamte Text links entfernt und das Korpus anschließend gespeichert werden.

Im Bereich rechts (Abb. 88 – 8) sind die Metadaten zu sehen. Der Editor synchronisiert die Metadaten über das gesamte Korpus. Wenn also über den „Hinzufügen“-Button (Abb. 88 – 9) eine neue Metaangabe in das Korpus eingefügt wird, dann steht diese für alle Texte zur Verfügung.

Korpus manuell erstellen – Anleitung

Zunächst öffnet man den Editor wie oben beschrieben. Parallel dazu sollte man z. B. eine Webseite (im Beispiel mit Songtexten) öffnen. Als Nächstes überlegt man sich, welche Metadaten zu erfassen sind – z. B. der Künstler (Artist) oder der Titel. Für diese Metadaten legt man zunächst die entsprechenden Einträge über den „Hinzufügen“-Button an (Abb. 88 – 9). Im Dialog muss eine Bezeichnung der Metaangabe (z. B. Artist oder Titel) vergeben werden und es muss ausgewählt werden, um welchen Dateityp es sich handelt. Beide Angaben sind vom Typ „Text“. Falls Datumsangaben erhoben werden sollen, dann empfiehlt sich der Typ „Datum“, bei Angaben wie „Likes“ empfiehlt sich „Ganzzahl“.

Anschließend ruft man den ersten Songtext auf, kopiert den Text von der Webseite⁷⁴ in das linke Textfeld (Abb. 88 – 7) und trägt die Metadaten in die entsprechenden Felder ein (Abb.

⁷³ <https://openrefine.org/docs>

⁷⁴ Hinweis zum Urheberrecht: Wie Ihnen vermutlich bekannt ist, unterliegen Texte (wie andere künstlerische Werke) in Deutschland dem Urheberrecht. Das Urheberrecht beschränkt bzw. erlaubt Kopien in bestimmten Umfang (z. B. die Privatkopie). Relevant für die Korpuserhebung ist § 60d UrhG. Damit ist die Erhebung eines Korpus für die Analyse (Text- und Data Mining) zulässig. Wichtig ist dabei allerdings, (1) dass die Daten nur für nichtkommerzielle Zwecke verwendet werden (z. B. für Bildung und Forschung), (2) dass nur ein kleiner Personenkreis (z. B. eine Schulklasse) Zugang dazu hat und (3) dass Datenanalysen angewendet werden, d. h. die Texte werden nicht als Ganzes verbreitet bzw. genutzt, sondern sie dienen zur Analyse (z. B. Frequenz- oder Kookkurrenzanalyse). Dies ist keine rechtsverbindliche Auskunft; sollten Sie sich unsicher sein, ob eine von

88 – ⑧). Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass beim Kopieren von Text und/oder Metadaten durchaus Fehler mitkopiert werden. Diese sind manuell zu korrigieren. Nachdem der Songtext erfasst wurde, klickt man auf das Plus-Symbol (Abb. 88 – ⑦), um einen weiteren Songtext zu erfassen. Mit etwas Übung schafft eine Person 2–5 Texte pro Minute. Beim unterrichtlichen Einsatz kann die Erhebung der Daten auf die Schüler:innen verteilt oder kann die Auswahl und Integration der Daten in das zu erstellende Korpus in Partnerarbeit organisiert werden.

Nachdem die Erhebung abgeschlossen wurde, sollte das Korpus zunächst gespeichert werden (Klick auf das Disketten-Symbol – Abb. 88 – ①). Entweder sammelt die Lehrperson alle Dateien ein, oder die Lernenden erstellen selbst Korpora über die Export-Funktion (Export – Abb. 88 – ①).

Wenn mehrere Dateien eingesammelt werden, ist es am einfachsten, diese in einem Ordner zu speichern und dann im CorpusExplorer unter „Mindestens ein Korpus laden“ die Option „Dokumente annotieren“ zu wählen. Dort muss dann das Dateiformat „DocPlusXmlCorpus (*.dpxc)“ gewählt werden (Abb. 83 – ②). Mehrere Dateien können so direkt in einem Korpus gebündelt werden.

Es empfiehlt sich, die DPXC-Dateien und die fertigen CorpusExplorer-Korpora aufzuheben, um sie z. B. später erneut im Unterricht einsetzen zu können.

Hinweis: Gerade bei Songtexten kann es sein, dass, wenn ein Korpus fertig annotiert wurde, es zu Warnungen im CorpusExplorer kommt. Wie oben bereits angemerkt, können diese Warnungen in aller Regel ignoriert werden.

MTLD – lexikalische Diversität messen

Das manuell erhobene Songkorpus soll nun abschließend dazu verwendet werden, um einen Fokus auf die lexikalische Diversität und Varianz der Daten zu legen. Im Korpus wurden von 10 Künstler:innen jeweils sechs populäre Songtexte erhoben. Der CorpusExplorer bietet eine ganze Reihe von Metriken zur Messung lexikalischer Diversität. Das fertig annotierte Korpus wird geladen und die Analyse „Stilmetriken“ > „MTLD“ aufgerufen. Vereinfacht ausgedrückt zerteilt das MTLD-Verfahren (*measure of textual lexical diversity*) die Texte in zufällige Schnipsel und berechnet dann, wie viele Token (Anzahl der Wortvorkommen insgesamt) im Verhältnis zu den Types (Anzahl unterschiedlicher Wörter) je Textschnipsel vorkommen, bis ein bestimmter Grenzwert erreicht ist (vgl. zur Vertiefung und zum Vergleich verschiedener Metriken McCarthy und Jarvis 2010, Tu 2024).

Stilmetriken

Metaangabe: Artist

Ziehen Sie den Spaltenkopf hier her, um die Tabelle zu gruppieren.

Cluster	Type	Token	TTR	Diversität	Varianz
Beinhaltet:	↓ Ist gleich:	↓ Ist gleich:	↓ Ist gleich:	↓ Ist gleich:	↓ Ist gleich:
10	9241	28691	3,20460539242365	805,755113258099	38848,6166769354
Capital Bra	745	3213	0,231870525988173	38,4844844299246	1145,34130050616
Lady Bitch Ray	1012	3241	0,312249305769824	76,2076661412709	4255,51519170182
Miss Platnum	499	1702	0,293184488836663	50,7438682682041	1605,73906283985
Antilopen Gang	1158	3367	0,343926343926344	101,698101114887	5682,60813874816
Cro	751	2749	0,273190251000364	52,3958000623063	2032,83545238207
Tapete	984	2678	0,367438386855863	65,4270148324009	5157,48130406317
Gzuz	980	3014	0,325149303251493	79,9124331550802	3414,77703634727
Schwesta Ewa	881	2698	0,326538176426983	57,7625408496732	3155,38139108515
Sooke	1361	3373	0,403498369404091	185,190976349886	9201,56075041114
Bonez MC	870	2656	0,327560240963855	97,9322280544653	3197,37704885063
10	9241	28691	3,20460539242365	805,755113258099	38848,6166769354

Abb. 89: MTLD-Werte für exemplarisches Songkorpus.

Im CorpusExplorer muss zunächst die Metaangabe ausgewählt werden, die als Split verwendet werden soll. Hierzu wird im Beispiel in Abbildung 89 „Artist“ verwendet. Nach einem Klick auf den grünen Ausführen-Pfeil werden die Ergebnisse angezeigt. Für die unterschiedlichen Künstler:innen (bei der Korpuserhebung als „Artist“ festgelegt) im Korpus werden die MTLD-Werte berechnet. Je höher die Werte für Diversität sind, desto *diverser*, sprich komplexer ist der jeweilige Wortschatz. Die anderen Werte – *Type* (unterschiedliche Wörter), *Token* (Anzahl der Wortvorkommen), *TTR* (*Type-Token-Ratio*, Verhältnis von Types und Token) und *Varianz* (wie stark variiert der TTR-Wert in der Stichprobe) – können für den Unterrichtseinsatz vernachlässigt werden. Die Analyse kann genutzt werden, um Gruppen von Autor:innen zu identifizieren, die mit ähnlich komplexen Texten im Korpus vertreten sind.

MTLD – Ideen für den Unterricht

- **Qualitativ/quantitativ:** Die Analyse kann als erster Schritt für verschiedene Datenschnitte genutzt werden (hier: Artists / aber z. B. auch Fraktionen, Textsorten etc.). Der MTLD-Wert ist dabei nur ein erster Anhaltspunkt und sollte immer mit weiteren Analysen (z. B. Frequenz- oder Kookkurrenz-Analyse sowie dem Lesen/Interpretieren von ganzen Texten) kombiniert werden. Der MTLD-Wert funktioniert dann besonders gut, wenn man Autor:innen miteinander vergleicht und die Textsorte einheitlich ist (z. B.

nur Zeitungstexte, nur Liedtexte, nur Social-Media-Beiträge). Auch ein Vergleich zwischen zwei Quellen (z. B. Zeitungen – Bild-Zeitung vs. ZEIT / Parteien – Bündnis 90 / Die Grünen vs. CDU) sind möglich, und das, obwohl unterschiedliche Autor:innen die Texte verfasst haben. Trotzdem ist es ratsam, sich nicht ausschließlich auf den MTLD-Wert zu verlassen und sich nur basierend auf diesem Wert ein Urteil zu bilden (z. B. „Autor:in A ist komplexer als Autor:in B“). Wenn sich eine derartige Unterscheidung abzeichnet, sollte nachgeforscht werden, *warum* und *woher* dieser Unterschied kommt. Dafür bieten sich qualitative Analysen zu Stichproben aus den untersuchten Subkorpora an. Dies ist der detektivische Blick in den Volltext, der eine genaue Textuntersuchung erfordert und im Unterricht zum Beispiel auch mit einer Untersuchung stilistischer Mittel kombiniert werden kann.

6.4 | Fazit

Das vorliegende Kapitel hat am Beispiel dreier Experimente gezeigt, wie Sie weitergehende Analysen zu vorhandenen Korpora durchführen oder mit selbst erhobenen Korpora arbeiten können. Dabei haben wir Ihnen vorgeführt, wie Sie mit der Software CorpusExplorer eigenes Korpusmaterial sammeln, aufzubereiten und analysieren und wie Sie zu verfügbaren Korpora individuelle Auswahlen treffen und die so gewonnenen Daten für eigene Nutzungsinteressen anpassen können.

Indem Sie die Experimente selbst mit dem CorpusExplorer nachvollziehen, machen Sie sich mit den vorgestellten Programmfunktionen vertraut und eignen sich auf diese Weise einen flexiblen korpuslinguistischen „Werkzeugkoffer“ an, der es Ihnen ermöglichen sollte, sich für eigene Fragestellungen zu Sprache und ihrem Gebrauch, die Sie mit Ihren Schüler:innen datengestützt untersuchen möchten, eine passende Datenbasis zusammenzustellen und diese computergestützt zu analysieren. Korpora, die Sie einmal für ein eigenes Unterrichtsvorhaben erhoben haben, lassen sich mit anderen Klassen oder im späteren Unterricht derselben Klasse erneut einsetzen. Der Aufwand, der für die erstmalige Erstellung eines Korpus zu leisten ist, fällt dabei bei der wiederholten Nutzung nicht mehr an.

7 | Zusammenfassung und Ausblick

Sprachkorpora bieten eine Vielzahl spannender Möglichkeiten für die Untersuchung von sprachlichen Strukturen und für das Nachdenken über Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Als Werkzeuge für die Auseinandersetzung mit Sprache sind sie dabei mehr als bloße Unterrichtsmedien: Die Arbeit mit authentischen Sprachgebrauchsdaten aus unterschiedlichen Domänen gesellschaftlichen Handelns, aus verschiedenen Textsortenbereichen sowie Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation verändert die Erscheinungsform, in der der Gegenstand Sprache – ein Gegenstand, mit dem sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte im privaten und beruflichen Alltag kontinuierlich umgehen und der sie umgibt wie die sprichwörtlichen Fische das Wasser – im Unterricht zugänglich wird. Im Umgang mit Korpora werden die Arbeit an Sprache, das Nachdenken über ihre Funktionen und Formen und deren Ausprägungsformen in situativen Kontexten zu einer Tätigkeit, die Daten für die Gewinnung von Einsichten ins System und dessen Dynamik nutzt und die Annahmen über das, was im Sprachgebrauch geschieht und möglich ist, an Zeugnissen des Sprachgebrauchs überprüft.

Typischerweise werden Lernende die Beschäftigung mit in Korpora dokumentiertem Sprachgebrauch und die Anforderung, diesen gleichsam unter dem analytischen ‚Mikroskop‘ zu betrachten, zunächst als ungewohnt empfinden. Zugleich bietet ihnen die Möglichkeit, sprachliche und kommunikative Phänomene anhand von in Korpora aufbereiteten Daten zu untersuchen, eine Konkretisierung des Gegenstands Sprache, die konstruierte Sprachbeispiele in Lehrwerken und Nachschlagewerken nur sehr begrenzt bieten können: Das, was in der Sprache möglich ist, und wie Sprache als organisches, Prinzipien folgendes soziales Instrument seine Leistungen für die und in der menschliche(n) Verständigung erbringt, kann auf einen Seziertisch gelegt und durch eigenes, planvolles Tun an Herz und Nieren untersucht werden, ohne dass dazu eigens ein Labor aufgesucht werden muss oder nur solche Daten betrachtet werden dürfen, die zuvor von der Lehrkraft oder von den Autor:innen eines Lehr- oder Nachschlagewerks ausgewählt wurden. Diese, insbesondere beim erstmaligen Umgang mit einem Korpus erwartbare, Erfahrung sowie die dadurch veränderte Perspektive auf Sprache – als ein Objekt, das man an archivierten und referenzierbaren Datenstücken analysieren kann – ermöglicht, sprichwörtlich, ein Heraustreten aus dem vertrauten Wasser, in dem man schwimmt, und ein Hinterfragen der Wasserhaftigkeit des Mediums, das einen lebensweltlich beständig umgibt und dessen man bedarf. Das In-Distanz-Treten zum vertrauten Gegenstand bildet eine wesentliche Vorbedingung dafür, diesen abgelöst von eigenen sprachlichen Routinen betrachten und über ihn nachdenken zu können.

Es war das Anliegen dieses Buches, Ihnen im Format einer praxisorientierten, linguistisch und korpuslinguistisch fundierten Einführung Möglichkeiten für die Arbeit mit Sprachkorpora im Unterricht vorzustellen und das dazu benötigte fachliche und didaktische Grundlagenwissen zu vermitteln. Wenn Sie dieses Buch gelesen haben, wissen Sie

- was Korpora sind, wie sie zusammengestellt und aufbereitet werden (⇒ Kap. 3),
- wie man Korpora für die datengeleitete Gewinnung von Erkenntnissen zu System und Gebrauch der deutschen Sprache nutzen kann (⇒ Kap. 2.2, 3),
- dass es eine Reihe hochwertiger Korpora für das Deutsche gibt (und welche), die Sie ohne spezifische Software und direkt im Browser im Unterricht einsetzen können (⇒ Kap. 4),
- welchen Beitrag die unterrichtliche Arbeit mit Korpora zu den Bildungszielen des Deutschunterrichts leisten kann und welche Kompetenzen damit bei den Lernenden gefördert werden (⇒ Kap. 5),
- auf welche Weise der Deutschunterricht durch die Befähigung zur korpusgestützten Untersuchung von Sprache zur fächerübergreifenden Aufgabe der Vermittlung von Daten- und Digitalkompetenzen (Data Literacy, Digital Literacy) beiträgt (⇒ Kap. 5.1),
- wie Sie selbst Korpora erstellen und diese mittels frei nutzbarer Software untersuchen können (⇒ Kap. 6).

Anhand der in Kap. 5 beschriebenen Unterrichtsmodelle haben Sie zudem für ausgewählte Gegenstände vorgeführt bekommen, wie Sie Korpora im eigenen Unterricht für die Untersuchung von Sprache auf verschiedenen Ebenen der Sprachbeschreibung und als Hilfsmittel im eigenen produktiven Umgang mit Sprache einsetzen können. Sie haben Beispiele kennengelernt für

- die Untersuchung der Systematik der Wortbildung (⇒ Kap. 5.2),
- die Untersuchung der Systematik der Rechtschreibung (⇒ Kap. 5.3),
- die Untersuchung pragmatischer Phänomene (⇒ Kap. 5.4),
- die Gewinnung und Prüfung von Formulierungsvarianten beim Textschreiben (⇒ Kap. 5.5),
- die Untersuchung von Sprachwandel (⇒ Kap. 5.6),
- die Auseinandersetzung mit der Diskurs sensitivität von Wortbedeutungen im Gebrauch (⇒ Kap. 5.7).

Wir haben uns bemüht, die in den Kapiteln 5.2–5.7 vorgestellten Unterrichtsarrangements so weit zu konkretisieren, dass Sie diesen nicht nur die didaktischen Überlegungen und die Phasengliederung entnehmen können, die den beschriebenen Unterrichtseinheiten zugrunde liegen, sondern dass die unterrichtliche Arbeit mit Korpora bis hin zu konkreten Aufgabenstellungen, Erwartungshorizonten und Materialbeispielen vorstellbar wird. Dennoch handelt es sich dabei letztlich ‚nur‘ um Modelle. Wie diese in der Praxis aussehen und unter welchen Bedingungen sie in einer bestimmten Klasse an einer bestimmten Schule umgesetzt werden können, erfordert zusätzlich eine genaue Analyse der Lernendengruppe mit ihren spezifischen Lernvoraussetzungen und dem Stand ihres aktivierbaren Vorwissens zum Unterrichtsgegenstand (⇒ Kap. 5.1). Diese Elemente von Unterrichtsplanung kann das vorliegende Einführungsbuch naturgemäß nicht leisten, da die Homogenität bzw. Heterogenität von Lernvoraussetzungen, die Rahmenbedingungen des Unterrichtens an einer bestimmten Schule und in

einer bestimmten Klasse erheblich variieren können. Zwar haben wir Elemente der vorgestellten Modelle mit Studierenden in Seminaren der Lehramtsstudiengänge und z. T. auch mit Schüler:innen erprobt; wie sich die Modelle in der Praxis bewähren, können aber letztlich nur Sie selbst herausfinden, indem Sie die Modellbeschreibungen und Materialien als idealisierte Blaupausen oder Inspirationsquellen nutzen, um davon ausgehend konkrete Unterrichtsentwürfe für eine Schulklasse zu entwickeln, die Sie unterrichten und deren Bedingungen Sie kennen und in Ihre Planung einbeziehen können.

Wir hoffen, mit dem vorliegenden Buch dafür eine gute Grundlage geschaffen zu haben. Zwar liegt das Buch als abgeschlossenes Werk vor, die Entwicklung von Unterrichtsmodellen geht jedoch weiter. Deshalb sind wir neugierig auf die Erfahrungen, die Sie bei der Umsetzung unserer Vorschläge in der Praxis machen. Nehmen Sie daher gerne mit uns Kontakt auf, wenn Sie Anregungen aus diesem Buch in der Schule erprobt haben, und berichten Sie uns von Ihren Erfahrungen. Ihre Praxiserfahrungen sind für uns wertvolle Hinweise für die zukünftige Entwicklung von Unterrichtsmodellen zum Thema und werden dazu beitragen, diese noch passgenauer auf die Anforderungen unterrichtlicher Praxis abzustimmen.

Wir wünschen Ihnen viel Freude mit der korpusgestützten Untersuchung von Sprache im Unterricht!

8 | Ressourcen- und Literaturverzeichnis

8.1 | Korpora und andere Ressourcen zur deutschen Sprache

Cosmas II. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>

DEREKO. Das deutsche Referenzkorpus DeReKo. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

<https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/>

DGD. Datenbank für gesprochenes Deutsch. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome/

DTA. Deutsches Textarchiv. <https://www.deutschestextarchiv.de/>

DWDS. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. www.dwds.de/

FOLK. Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch.

https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome/

grammis. Grammatisches Informationssystem. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

<https://grammis.ids-mannheim.de/>

KorAP. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. <https://korap.ids-mannheim.de/>

MoCoDa2. Mobile Communication Database 2. Universitäten Duisburg-Essen/Hamburg/Münster.

<https://db.mocoda2.de/>

OKK. Orthographisches Kernkorpus. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

<https://korap.ids-mannheim.de/>

Owid. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. <https://www.owid.de/>

8.2 | Software

Für die in Kap. 6 vorgestellten Experimente wurde die Software *Corpus Explorer* verwendet:

<https://corpusExplorer.de/>: Der CorpusExplorer vereint über 50 interaktive Auswertungsmöglichkeiten unter einer einfachen Bedienoberfläche. Routineaufgaben wie z. B. Textakquise, Taggen oder die grafische Aufbereitung von Ergebnissen werden vollständig automatisiert. Die einfache Handhabung erleichtert den Einsatz in der Lehre und führt zu schnellen sowie gehaltvollen Ergebnissen.

Darüber hinaus gibt es diverse weitere und kostenfreie Softwaretools, die Sie für die Erhebung und Analyse eigener Korpora nutzen können. Übersichten bieten z. B. die folgenden WWW-Seiten:

<https://corpus-analysis.com/>: Diese sehr gut gepflegte Liste referenziert verschiedene Softwaretools für sehr unterschiedlichen Gebrauch. Über den Gebrauch von Tags (Schlagwörtern) können die Tools gefiltert werden. Die Webseite führt kostenfreie (Freeware und Open-Source) und kommerzielle Software auf – es wird empfohlen in der Spalte „Pricing“ auf den Eintrag „Free, Open-Source“ zu achten. Denn Open-Source Software lässt sich ohne rechtliche Abklärung installieren.

<https://fortext.net/>: Dieser Web-Blog bietet unter „Tools“ eine lange Liste an häufig genutzter Software in geisteswissenschaftlichen Projekten. Im Gegensatz zu corpus-analysis.com bietet die Webseite zwar keine sehr ausgefeilte Such-/Filter-Funktionen, dafür stellt die Seite aber längere Blog-Artikel zu jeder Software bereit, testet diese und bietet eine kurze Einführung (Tutorial) für jede Software.

<https://romanistik.de/res/>: Die Webseite Romanistik.de ist eine unabhängige Initiative mit Unterstützung des Deutschen Romanistenverbandes, der Kurt-Ringger-Stiftung und der AG Rom (Vereinigung der romanistischen Fachverbände). Auf der Seite finden sich unter „Forschung / Ressourcen“ eine Auflistung von verschiedenen Softwaretools, die sich natürlich auch für beliebige Sprache nutzen lassen.

<https://github.com/adbar/German-NLP/>: Eine Liste von verschiedenen Softwaretools und Ressourcen mit einem starken Fokus auf die germanistische Korpuslinguistik.

<https://www.clarin.eu/content/tools/>: CLARIN ist ein europäisches Forschungsnetzwerk für Geistes- und Sozialwissenschaften. CLARIN entwickelt und betreibt die notwendige Infrastruktur, z. B. auch das „Virtual Language Observatory“ (<https://vlo.clarin.eu/>), eine Suchmaschine für Software und Korpora. Die Webseite ist jedoch ausschließlich an der wissenschaftlichen Nutzung orientiert.

OpenRefine-Team. 2012. OpenRefine. Google, Inc. <https://openrefine.org/>

Verwiesen sei zudem auf den Beitrag von Susanne Haaf (Haaf 2022), in dem die Funktionen verschiedener Werkzeuge für den Aufbau und die Analyse von Korpora an einem durchgängigen Beispiel (den Briefen Jean Pauls) vorgestellt werden.

In Kap. 5.7 wurde weiterhin auf die folgenden Werkzeuge verwiesen:

AntConc. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Sketch Engine. www.sketchengine.eu/

8.3 | Literatur

[AR 2024] Rat für deutsche Rechtschreibung. (2024). *Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis*.

https://www.rechtschreibrat.com/DOX/RfdR_Amtliches-Regelwerk_2024.pdf

Augst, G. (2023). *Der Bildungswortschatz. Darstellung und Wörterverzeichnis* (10. Aufl.). Olms.

Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. (S. 191–210). Gilles & Francke.

Bachmann, T., & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Klett.

Bartz, T., & Radtke, N. (2023). Nutzung digitaler Textkorpora und Analysewerkzeuge beim materialgestützten Schreiben im Deutschunterricht. In M. Beißwenger, E. Gredel, L. Lemnitzer, & R. Schneider (Hrsg.), *Korpusgestützte Sprachanalyse. Grundlagen, Anwendungen und Analysen*. (S. 359–376). Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823396109>

Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2020). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (9. Aufl.). Cornelsen.

Beißwenger, M. (2018). WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. In S. Gailberger, & F. Wietzke (Hrsg.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. (S. 91–124). Beltz.

- Beißwenger, M. (2024). Verständigung mit allen Mitteln: Emojis in digitaler Kommunikation untersuchen. *Praxis Deutschunterricht*, 2, 28–38.
- Beißwenger, M., & Gredel, E. (2023). Sprachkorpora als digitale Bildungstechnologien: Modelle für das Forschende Lernen im DaF- und Deutschunterricht. Eine Arbeitsgemeinschaft am Center for Advanced Internet Studies NRW. *Sprachreport*, 2, 42–47.
<https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr23-2.pdf>
- Beißwenger, M., Gredel, E., Rebhan, L., & Steinsiek, S. (2023). Ellipsis Points in Messaging Interactions and on Wikipedia Talk Pages. In L. Cotgrove, L. Herzberg, H. Lungen, & I. Pisetta (Hrsg.), *Proceedings of the 10th International Conference on CMC and Social Media Corpora for the Humanities, University of Mannheim, 14–15 September 2023*. (S. 40–46).
<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/12095>
- Beißwenger, M., Imo, W., Fladrich, M., & Ziegler, E. (2019). db.mocoda2.de/c/home/: a data-base and web-based editing environment for collecting and refining a corpus of mobile messaging interactions. *European Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 333–344.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0004>
- Beißwenger, M., Lemnitzer, L., & Müller-Spitzer, C. (2022). *Forschen in der Linguistik: eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. Brill|Fink.
- Beißwenger, M., & Lungen, H. (2022). Korpora internetbasierter Kommunikation. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik: eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 431–448). Brill|Fink.
- Beißwenger, M., & Pappert, S. (2019a). How to be polite with emojis: a pragmatic analysis of face work strategies in an online learning environment. *European Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 225–253.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0003>
- Beißwenger, M., & Pappert, S. (2019b). *Handeln mit Emojis. Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation*. UVRR. <https://doi.org/10.17185/dupublico/75179>
- Beißwenger, M., & Pappert, S. (2020). Small Talk mit Bildzeichen. Der Beitrag von Emojis zur digitalen Alltagskommunikation. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50(1), 89–114.
<https://doi.org/10.1007/s41244-020-00160-5>
- Beißwenger, M., & Pappert, S. (2022). Höfliches Handeln mit Emojis: eine Fallstudie aus dem Bereich der Angewandten (Medien-)Linguistik. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 179–200). Brill|Fink.
- Beißwenger, M., & Steinsiek, S. (2023). Interpunktion als interaktionale Ressource. Eine korpusgestützte Untersuchung zur Funktion von Auslassungspunkten in der internetbasierten Kommunikation. In M. Beißwenger, E. Gredel, L. Lemnitzer, & R. Schneider (Hrsg.), *Korpusgestützte Sprachanalyse. Grundlagen, Anwendungen und Analysen*. (S. 287–310). Narr.
- [bidt o.J.] Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation. (ohne Jahr). *Digitale Kompetenzen*. <https://www.bidt.digital/glossar/digitale-kompetenzen/>
- [BiSta-D 2012] Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf

- [BiSta-D 2022a] Kultusministerkonferenz. (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf
- [BiSta-D 2022b] Kultusministerkonferenz. (2022b). *Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (Erster und Mittlerer Schulabschluss) für das Fach Deutsch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- [BiSta-D 2022c] Kultusministerkonferenz. (2022c). *Bildungsstandards DEUTSCH (2022) Primarstufe und Sekundarstufe I. Beitrag zur Implementation*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/ImplBroschu_re_BiSta_DEUTSCH_2023-03-23.pdf
- Brambilla M., & Flinz, C. (2020). Migrationsdiskurse in deutschen und italienischen Zeitungen: eine interlinguale datengeleitete Untersuchung. *ANNALI. SEZIONE GERMANICA*, 30, 189–212. <https://hdl.handle.net/2434/858018>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978/1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (2007). Gesichtsbedrohende Akte. In S. K. Herrmann, S. Krämer, & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. (S. 59–88). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405659-003>
- Brüning, L., & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Die Kraft von Concept Maps & Co.* (völlige Neubearb.). Neue Deutsche Schule.
- Bubenhof, N. (2006–2015). *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. <http://www.bubenhof.com/korpuslinguistik/>
- Bubenhof, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215854>
- Bubenhof, N. (2015). Muster aus korpuslinguistischer Sicht. In C. Dürscheid, & J. G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. (S. 485–502). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296037-022>
- Bubenhof, N. (2018). Diskurslinguistik und Korpora. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Handbuch Diskurs*. (S. 208–241). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296075>
- Bundesagentur für Arbeit. (2024). *Berufsinformationen BERUFENET. Start frei in die Welt der Berufe – das umfangreichste Lexikon der Berufe*. <https://web.arbeitsagentur.de/berufenet/>
- Busch, F. (2021). *Digitale Schreibregister. Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen* [Dissertation, Universität Hamburg]. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110728835>
- Busse, D., & Teubert, W. (1994). Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In D. Busse, F. Hermanns, & W. Teubert (Hrsg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. (S. 10–28). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18910-9_1
- Diewald, N., Gierke, M., Kupietz, M., & Lungen, H. (2024). Das Orthographische Kernkorpus (OKK) in DeReKo. Zusammensetzung, Analyse- und Zugriffsmöglichkeiten über KorAP. In M. Habermann, S. Krome, H. Lobin, & A. Wöllstein (Hrsg.), *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111389219-017>
- Donalies, E. (2011). *Basiswissen Deutsche Wortbildung* (2., überarb. Aufl.). Narr.

- Ehrhardt, C. (2018). Höflichkeit. In F. Liedtke, & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik*. (S. 282–292). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04624-6_28
- Ehrhardt, C., & Neuland, E. (2021). *Sprachliche Höflichkeit*. Narr.
- Eisenberg, P. (2009). Was ist ein Anglizismus? *Fremdsprache Deutsch*, 41, 63. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2009.41>
- Eisenberg, P. (2013). Anglizismen im Deutschen. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. (S. 57–120). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110334739.57>
- Eisenberg, P. (2018). *Das Fremdwort im Deutschen* (3., akt. u. erw. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110474619>
- Eisenberg, P., & Menzel, W. (1994). Grammatik-Werkstatt. *Praxis Deutsch*, 129, 14–23.
- Eroms, H.-W. (2010). Wörter im Brennpunkt. Die Aktionen ‚Wort des Jahres‘ und ‚Unwort des Jahres‘ als Mittel der Fokussierung öffentlicher Diskurse. In R. Harnisch (Hrsg.), *Prozesse sprachlicher Verstärkung Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung*. (S. 245–265). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110223866.2.245>
- Esslinger-Hinz, I., Wigbers, M., Giovannini, N. M., Hannig, J., Herbert, L., Jäkel, L., Klingmüller, C., Lange, B., Neubrech, N., & Schnepf-Rimsa, E. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Beltz.
- Fábián, A. (Hrsg.) (2023). *The representation of ‘refugees’ and “migrants” in the European national media discourses from 2015 to 2017 – a contrastive approach (Corpus Linguistics)*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66775-0>
- Feilke, H. (1996). *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Suhrkamp.
- Feilke, H. (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz, & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. (S. 45–59). Rombach.
- Feilke, H. (2009). Wörter und Wendungen: Kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch*, 218, 4–13.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann, & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. (S. 11–34). Klett.
- Feilke, H. (2017). Schreib- und Textprozeduren. In J. Baurmann, C., Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. (S. 44–51). Klett.
- Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 281, 4–13.
- Feilke, H., & Rezat, S. (2024). Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Klett.
- Felder, E. (2006). Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. In E. Felder (Hrsg.), *Semantische Kämpfe: Macht und Sprache in den Wissenschaften*. (S. 13–46). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110193282.13>

- Ferrari, A. (2013). DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *Scientific and Policy Report by the Joint Research Centre of the European Commission. European Union*. <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Flinz, C., & Gredel, E. (2019). Bildinventare und konkurrierende Termini im Flüchtlingsdiskurs in der Wikipedia. Eine kontrastive Diskursanalyse der deutschen und der italienischen Sprachversion. In J. Schiewe, T. Niehr, & S. M. Moraldo (Hrsg.), *Sprach(kritik)kompetenz als Mittel demokratischer Willensbildung: sprachliche In- und Exklusionsstrategien als gesellschaftliche Herausforderung*. (S. 177–196). Hempfen.
- Flinz C., & Leonardi S. (2023). The Migration Crisis in the Italian Press Discourse – a Corpus-based Approach. In A. Fábíán (Hrsg.), *The representation of REFUGEES and MIGRANTS in the European national media discourses from 2015 to 2017 – a contrastive approach*. (S. 163–194). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66775-0_7
- Flinz, C., Luppi, R., & Mell, R. M. (2024). Korpusgestützte Diskursanalyse und ihre Anwendbarkeit für den DaF-Unterricht am Beispiel des Klima-Diskurses. In M. Pieklarz-Thien, S. Chudak, & J. Przybył (Hrsg.), *Forschungsgegenstände und ihre Verwendungsfelder. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. (S. 25–47). Brill.
- Fraas, C., Meier, S., & Pentzold, C. (2013). Zur Einführung. Perspektiven einer interdisziplinären transmedialen Forschung. In C. Fraas, S. Meier, & C. Pentzold (Hrsg.), *Online-Diskurse. Theorien und Methoden transmedialer Online-Diskursforschung*. (S. 7–34). Herbert von Halem.
- Hirschmann, Hagen (2019). *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Metzler.
- Gardt, A. (2018). Wort und Welt. Konstruktivismus und Realismus in der Sprachtheorie. In E. Felder, & A. Gardt (Hrsg.), *Wirklichkeit oder Konstruktion?*. (S. 1–44). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110563436-001>
- Geyken, A. (2011). Statistische Wortprofile zur schnellen Analyse der Syntagmatik in Textkorpora. In A. Abel, & R. Zanin (Hrsg.), *Korpora in Lehre und Forschung*. (S. 115–137). Bozen University Press. <https://doi.org/10.13124/9788860460950>
- Geyken, A., Barbaresi, A., Didakowski, J., Jurish, B., Wiegand, F., & Lemnitzer, L. (2017). Die Korpusplattform des „Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache“ (DWDS). *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 45(2), 327–344. <https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0017>
- [GfdS] Gesellschaft für deutsche Sprache. (ohne Jahr). *Wort des Jahres*. GfdS. Abgerufen am 30. September 2024 von <https://gfdS.de/aktionen/wort-des-jahres/>
- [GfdS] Gesellschaft für deutsche Sprache. (2017, 08. Dezember). *Warum ist das Wort des Jahres wichtig?* YouTube. Abgerufen am 30. September 2024 von <https://www.youtube.com/watch?v=VHZgjbdbDc/>
- Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Grammis. (ohne Jahr). *Wissenschaftliche Terminologie*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, grammatisches Informationssystem grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/>
- Gredel, E. (2018). *Digitale Diskurse und Wikipedia: Wie das Social Web Interaktion im digitalen Zeitalter verwandelt*. Narr.
- Gredel, E. (2021). Corona „in a nutshell“: Eine Analyse von digitalen Diskursfragmenten im Kontext von „Erklärvideos“ zur COVID-19-Pandemie auf YouTube. *Linguistica*, 61(1), 23–36. <https://doi.org/10.4312/linguistica.61.1.23-36>

- Gredel, E. (Hrsg.) (2023). Korpora internetbasierter Kommunikation in DaF-/DaZ-Kontexten. *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)*, 3(2).
- Gredel, Eva (2023a). Siezt du noch oder duzt du schon? Korpusstudie zum Gebrauch und zur Aushandlung sozialdeiktischer Zeichen auf digitalen Plattformen. In S. Meier-Vieracker, L. Bülow, K. Marx, & R. Mroczynski (Hrsg.), *Digitale Pragmatik*. (S. 39–57). Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-65373-9_3
- Gredel, E. (2023b). Korpora internetbasierter Kommunikation in DaF-/ DaZ-Kontexten. Ressourcen. Analysebeispiele. Didaktische Szenarien. *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)*, 3(2), 1–12.
<https://doi.org/10.48694/kordaf.3846>
- Gredel, E., & Beißwenger, M. (2023). Arbeitsgemeinschaft „Sprachkorpora als digitale Bildungstechnologien“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 51(1), 196–202.
- Greule, A. (2000). Das Unwort des Jahres: eine neue Form der Sprachkritik in Deutschland. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 14(1), 7–17. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/106038>
- Haaf, S. (2022). Werkzeuge zur Korpusanalyse. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 471–489). Brill|Fink.
- Imo, W., & Fladrich, M. (2020). ♀ J = ♂ J? Oder: Das Gelächter der Geschlechter 2.0: Emojigebrauch in der WhatsApp-Kommunikation. In K. Marx, H. Lobin, & A. Schmidt (Hrsg.), *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. (S. 95–121). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110679885-006>
- Johns, T. (1991). Should You Be Persuaded? Two Samples of Data-Driven Learning Materials. *Classroom Concordancing. ELR Journal*, 4, 1–16.
- [KC He SII] Hessisches Kultusministerium. (2022). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Deutsch*. https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2022-09/kcgo_deutsch_stand_august_2022.pdf
- Keller, R. (2003). *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache* (3. Aufl.). Francke.
- Keller, R. (2004). *Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht?* Universitätsbibliothek Johan Christian Senckenberg. <https://d-nb.info/1265426929/34>
- Kergel, D. (2016). Glücklich forschend Lernen – Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum forschenden Lernen. In D. Kergel, & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. (S. 179–211). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7_9
- Kergel, D., & Heidkamp, B. (Hrsg.) (2016). *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7>
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Schmidt.
- König, K. (2024). Modalitätenwechsel in der digitalen Interaktion: Sprechen, Schreiben, Teilen. In J. Androutsopoulos, & F. Vogel (Hrsg.), *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*. (S. 289–308). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110744163-014>
- König, K., Steinsiek, S., Beißwenger, M., & Fladrich, M. (2023). Forschendes Lernen mit der Mobile Communication Database (MoCoDa 2). Didaktische Potenziale und Anregungen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)*, 3(2), 61–89.
<https://doi.org/10.48694/kordaf.3851>

- Krome, S. (2022). Der Rat für deutsche Rechtschreibung im Spiegel von Sprach-, Norm- und Schreibwandel. Bilanz einer wechselvollen Geschichte. *Sprachreport*, 38(1), 26–37.
https://doi.org/10.14618/sr-1-2022_krom
- [KMK 2017a] Kultusministerkonferenz. (2017a). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit>Weiterbildung.pdf
- [KMK 2017b] Kultusministerkonferenz. (2017b). *Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/360_KMK_Dokumentation_Berufliche_Orientierung.pdf
- [KMK 2021] Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt*. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Kuhlen, R. (2013). Information – Informationswissenschaft. In R. Kuhlen, W. Semar, & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis* (6., völlig neu gefasste Aufl.). (S. 1–24). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110258264.xx>
- Kupietz, M., Diewald, N., Hanl, M., & Margaretha, E. (2017). Möglichkeiten der Erforschung grammatischer Variation mithilfe von KorAP. In M. Konopka, & A. Wöllstein (Hrsg.), *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. (S. 319–329). De Gruyter.
- Leisen, J. (2024). *Sprachbildung und Bildungssprache. Sprachbildung ist ein zentrales Thema aller Schulfächer*. Josef Leisen. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung/>
- Lemnitzer, L. (2022). Korpora geschriebener Sprache. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik: eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 411–420). Brill|Fink.
- Lemnitzer, L., & Beißwenger, M. (2022). Linguistische Annotation. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik: eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 259–274). Brill|Fink.
- Lemnitzer, L., & Diewald, N. (2022). Abfrage und Analyse von Korpusbelegen. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik: eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 374–390). Brill|Fink.
- Lemnitzer, L., & Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung* (3. Aufl.) Narr.
- Lohde, M. (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen: Ein Lehr- und Übungsbuch*. Narr.
- [LP HE SI] Hessisches Kultusministerium. (2010). *Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13*. <https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-06/g9-deutsch.pdf>
- [LP NRW SI] Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/310/gesk_d_klp_2022_06_17.pdf

- [LP NRW SII] Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/328/gost_klp_d_2023_06_07.pdf
- [LP SA SI] Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. (2019). *Fachlehrplan Sekundarschule. Deutsch*. Stand: 01.08.2019. https://www.bildung-lsa.de/files/164f3f97e3adf65ff6f44685dd9e1ced/lp_sks_deutsch_01_08_2019_k2.pdf
- [LP SA SI-SII] Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. (2022). *Fachlehrplan Gymnasium. Deutsch*. Stand: 01.08.2022. https://www.bildung-lsa.de/files/b45de329c361a40a2f0a7211902d5815/FLP_Deutsch_Gym_swd.pdf
- Lüngen, H., & Kupietz, M. (2020). IBK- und Social Media-Korpora am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. In K. Marx, H. Lobin, & A. Schmidt (Hrsg.), *Deutsch in sozialen Medien. Interaktiv, multimodal, vielfältig*. (S. 319–344). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110679885-016>
- Mac, A. (2011). Zur Rolle der Wortbildung in ausgewählten DaF-Lehrwerken am Beispiel der Derivation. *Zielsprache Deutsch*, 38(1), 3–22.
- McCarthy, P. M., & Scott J. (2010). MTLTD, vocd-D, and HD-D: A validation study of so-phisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381–392.
<https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
- Meißner, C. (unter Begutachtung). Explizitheit und Implizitheit im Einsatz digitaler Verfahren der Sprachanalyse und sprachliches Lernen. In M. Beißwenger, P. Schildhauer, & E. Gredel (Hrsg.), *Die Kultur der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik*. SLLD(B).
- Menzel, W. (1999). *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Kallmeyer.
- Morek, M. (2022). Gesprächsanalytische Transkription. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik: eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 391–407). Brill|Fink.
- Mukherjee, J. (2006). Corpus linguistics and language pedagogy: the state of the art – and beyond. In S. Braun, K. Kohn, & J. Mukherjee (Hrsg.), *Corpus Technology and Language Pedagogy: New Resources, New Tools, New Methods*. (S. 5–24). Lang.
- Müller-Spitzer, C. (2022). Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? Zum Stand der Forschung zu geschlechtergerechter Sprache. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 5–7(72), 23–29.
- Nerius, D. (Hrsg.) (2007). *Deutsche Orthographie* (4., neu bearb. Aufl.). Olms.
- Niehr, T. (2020). Migrationsdiskurs. In T. Niehr, J. Kilian, & J. Schiewe (Hrsg.), *Handbuch Sprachkritik*. (S. 225–232). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04852-3_29
- Nübling, D., Dammel, A., Duke, J., & Szczepaniak, R. (2017). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels* (5. Aufl.). Narr.
- Oltmer, J. (2024, 04. Juli). *Das gesellschaftliche Sprechen und Schreiben über Migration*. bpb. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/550161/das-gesellschaftliche-sprechen-und-schreiben-ueber-migration/#footnote-target-2/>
- Perkuhn, R., Keibel, H., & Kupietz, M. (2012). *Korpuslinguistik*. Fink.
- Polajnar, J., & Rebhan, L. (2023). Sprachsensibilisierung im Flüchtlingsdiskurs als Gegenstand eines problem- und reflexionsorientierten DaF-/DaZ-Unterrichts. Potenziale korpusgestützter Diskursanalysen der Wikipedia. *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)*, 3(2), 13–40.
<https://doi.org/10.48694/kordaf.3844>

- Rat für deutsche Rechtschreibung. (2015). Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung vom 17.06.2005 i. d. F. vom 30.3.2015. www.rechtschreibrat.com/DOX/statut.pdf
- Rhoads, M. (2020, 28. Dezember). *Digital and Data Literacy: Two Essential Skills for Educators to Teach our Students in 2021 and Beyond*. <https://matthewrhoads.com/2020/12/28/digital-and-data-literacy-two-essential-skills-for-educators-to-teach-our-students-in-2021-and-beyond/>
- Roelcke, T. (2010). *Fachsprachen* (3., neu bearb. Aufl.). Schmidt.
- Roll, B. (2022, 14. November). *Food: Modewort oder Bereicherung?* DWDS. <https://www.dwds.de/b/schwer-verdaulich-kulinarische-trendwoerter-unter-der-lupe/>
- Rüdiger, J. O. (2017). Korpushermeneutische Analyse politischer Reden mittels CorpusExplorer. *10plus1 Living Linguistics*, 3, 11–21.
- Rüdiger, J. O. (2021). *CorpusExplorer*. Universität Kassel. <http://corpusexplorer.de/>
- Rüdiger, J. O. (2022). *Corpus Explorer. Eine Software zur korpuspragmatischen Analyse*. [Dissertation, Universität Kassel]. <https://doi.org/10.17170/kobra-202202085725>
- Schiller, A., Teufel, S., Stöckert, C., & Thielen, C. (1999). *Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS (Kleines und großes Tagset)*. Universität Stuttgart, Universität Tübingen. <https://www.ims.uni-stuttgart.de/documents/ressourcen/lexika/tagsets/stts-1999.pdf>
- Schlosser, H. D. (2010). Sprachliche Verstärkungen in öffentlicher Sprachkritik. Erfahrungen und Perspektiven am Beispiel der Wahl von „Unwörtern des Jahres“. In R. Harnisch (Hrsg.), *Prozesse sprachlicher Verstärkung*. (S. 229–244). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110223866.2.229>
- Schmidt, T. (2022). Daten und Metadaten. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 249–258). Brill|Fink.
- Schneider, R., & Lang, C. (2022). Das grammatische Informationssystem grammis – Inhalte, Anwendungen und Perspektiven. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 50(2), 407–427.
- Schüller, K. (2019). Ein Framework für Data Literacy. *ASTa Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 13, 297–317. <https://doi.org/10.1007/s11943-019-00261-9>
- Schüller, K., Busch, P., & Hindinger, C. (2019). Skills: Ein Framework für Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. *Hochschulforum Digitalisierung*, 47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3349865>
- Spitzmüller, J., & Warnke, I. H. (2011). *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110229967>
- Steinhoff, T. (2009). Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 14(27), 33–52.
- Steinsiek, S. (2021). „Hm aber glaube das das Mega schwierig ist weil es soll ja auch ein bisschen schwierig sein.“ *Korpusgestützte Untersuchungen zu grammatischen Besonderheiten in digitaler Alltagskommunikation* [Masterarbeit, Universität Duisburg-Essen]. <https://doi.org/10.17185/dupublico/75213>
- Steinsiek, S. (2023). Eine Interjektion im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Zur formalen und funktionalen Spezifik von „HM“ in geschriebener Alltagskommunikation. In K. von Elbwart, B. Fisseni, K. Winter, & E. Wodtke (Hrsg.), *Beackerte Felder: Kultur, Bildung, Erinnerung: Gaby Herchert zum 65. Geburtstag*. (S. 317–340). Aschendorff. <https://d-nb.info/1299867294/34#page=319>

- Steinsiek, S., Beißwenger, M., & Zang, Y. (2025, im Druck). Digital Punctuation from a Contrastive Perspective: Corpus-based Investigations of Ellipsis Points in German and Chinese Messaging Interactions. In L. Cotgrove, L. Herzberg, & H. Längen (Hrsg.), *Exploring digitally-mediated communication with corpora: Methods, analyses, and corpus construction*. De Gruyter.
- Storrer, A. (2011). Korpusgestützte Sprachanalyse in Lexikographie und Phraseologie. In K. Knapp (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.). (S. 216–239). Francke.
- Storrer, A., & Herzberg, L. (2022). Alles okay! Korpusgestützte Untersuchungen zum Internationalismus OKAY. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer, & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. (S. 32–59). Brill|Fink.
- Sturm, A., & Weder, M. (2022). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (4. Aufl.). Klett.
- Teubert, W., & Čermáková, A. (2007). *Corpus Linguistics. A short introduction*. Bloomsbury.
- Thaler, V. (2012). *Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation* [Dissertation, Universität Mannheim]. Stauffenburg.
- Tu, N. D. T. (2024). *Eine korpuslinguistische Untersuchung zur lexikalischen Vielfalt von direkten und indirekten Redeeinleitern* [Dissertation, Universität Mannheim].
<https://doi.org/10.21248/idsopen.6.2024.13>
- Uhl, B. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen mit digitalen Medien. *Der Deutschunterricht*, 6.
- Unwort-Aktion. (2024). *Kriterien und Auswahlverfahren*. Unwort des Jahres.
<https://www.unwortdesjahres.net/unwort/kriterien-und-auswahlverfahren/>
- [VggF 2020] Kultusministerkonferenz, & Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. (2020). *Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019)*. https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf
- Warnke, I. H. (2019). Text und Diskurslinguistik. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion* (2., aktual. u. erw. Aufl.). (S. 35–53). Narr.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (4. rev. Aufl.). Olms.
- Wiegand, H. E. (1998). *Wörterbuchforschung. Teilband 1. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110802467>

9 | Register korpus- und computerlinguistischer Konzepte

Das Register verzeichnet Fachtermini für korpus- und computerlinguistische Konzepte, die in diesem Buch verwendet sind. Die Seitenverweise zu den Registereinträgen führen Sie zu denjenigen Textpassagen, in denen die betreffenden Termini eingeführt oder definiert werden bzw. denen sich Erläuterungen zu den damit bezeichneten Konzepten entnehmen lassen.

Abdeckung (eines Korpus)	25	Metadaten	17, 26–28
Abfragesprache	31, 38–39	MTLD (<i>measure of textual lexical diversity</i>)	227–229
Alignment	26	Normalform, orthographische	29
Annotation	26, 28–30	Normalisierer	29
Annotation, morphologische	29	Normalisierung	29
Annotation, morphosyntaktische	29	opportunistisch	25
Annotation, pragmatische	29	Parser	29
Annotation, semantische	29	Part-of-Speech-Annotation	29–30
Annotation, syntaktische	29	PoS-Annotation	29–30
Ausgewogenheit	25, 40	Primärdaten	26
Beispielextraktor (DWDS)	124	Pseudotreffer	35–37
Beleg	11 (Fußn. 4), 34, 35–37	Rechercheschnittstelle	30–31, 55
Beleg, nicht erfasster	35	Referenzkorpus	22, 24
Belegliste	34	Repräsentativität	25
Corpus Literacy	66–67	Sekundärdaten	26
Eigennamenerkennung	29	Signifikanz-Test	215 (Fußn. 69)
<i>false negative</i>	35–37	Standardform, orthographische	29
<i>false positive</i>	34, 35–37	STTS (Stuttgart-Tübingen Tagset)	29
Frequenzanalyse	211–213	Tagger	29
Keyword in Kontext (KWIC)	13, 31	Token	13, 26
Kookkurrenzanalyse	221–224	Tokenisierung	26
Korpus	22	Treffer	33, 35–37
Korpusbeleg	11 (Fußn. 4), 34, 35–37	Trefferliste	33–35
Korpuslinguistik	22	<i>true negative</i>	36–37
Korpusrecherchesystem	27	<i>true positive</i>	35–37
Korpusrechercheschnittstelle	30–31	Verlaufskurve (DWDS)	13, 30
Korpussammlung	38	Webcrawling	42–43
KWIC	13, 31	Webkorpus, Webkorpora	42
Lemmatisierer	29	Wortprofil (DWDS)	30, 123–124, 128–129, 134
Lemmatisierung	28, 30		
<i>match</i>	33, 35–37		

SLLD

SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Digitale Sprachkorpora bieten eine Vielzahl innovativer und spannender Möglichkeiten für die Untersuchung von Sprache. Im Deutschunterricht können Korpora eingesetzt werden, um Wissen zum System und Gebrauch von Sprache an authentischen Sprachdaten zu erarbeiten und die Gewinnung von Einsichten in die Funktionen und Gebrauchskontexte von Sprache als datengestützte, empirische Tätigkeit einzuüben. Für das Deutsche steht eine Reihe exzellenter Korpusressourcen zur Verfügung, die online genutzt werden können und deren Handhabung mit entsprechender Anleitung durch die Lehrkraft für Schüler:innen der Sekundarstufen gut erlernbar ist.

Dieser Band zeigt Lehramtsstudierenden und Lehrkräften, wie Korpora im Deutschunterricht für die Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch eingesetzt werden können. Neben einer Einführung in die Grundlagen korpusgestützter Sprachanalyse und einer Vorstellung einschlägiger Korpora zum Deutschen, die in der Schule genutzt werden können, wird an sechs ausführlich ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen aufgezeigt, wie im eigenen Unterricht mit Korpora gearbeitet werden kann. Leitendes didaktisches Prinzip ist dabei die Idee des *forschenden Lernens*, die exemplarisch für Themen aus den Bereichen Wortbildung, Rechtschreibung, Pragmatik und Sprachwandel, für die Untersuchung von Wortbedeutungen und für die Prüfung von Formulierungsvarianten beim Textschreiben umgesetzt wird. Daneben wird in einem weiterführenden Kapitel gezeigt, wie Lehrkräfte eigene Korpora erheben und für die Analyse von Textdaten nutzen können.

Die vorgestellten Modelle sind auf Kompetenzerwartungen aus den aktuellen Bildungsstandards und ausgewählten Lehrplänen bezogen. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welchen Beitrag die forschende Arbeit mit Sprachkorpora zum fächerübergreifenden Bildungsziel der Vermittlung von Daten- und Digitalkompetenz (Data Literacy, Digital Literacy) leisten kann.
