



KoLaS

Andresen, Melanie; Knorr, Dagmar

Published in:
Zeitschrift Schreiben

Publication date:
2017

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Andresen, M., & Knorr, D. (2017). KoLaS: Ein Lernendenkorpus in der Schreibberatungsausbildung einsetzen. *Zeitschrift Schreiben*, 2017, 10–16. <http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2017/#andresen>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



ZEITSCHRIFT SCHREIBEN

www.zeitschrift-schreiben.eu

KoLaS – Ein Lernendenkorpus in der Schreibberatungsausbildung einsetzen

Melanie Andresen und Dagmar Knorr

Abstract

In diesem Beitrag präsentieren wir das Lernendenkorpus KoLaS, das Texte von Studierenden der Universität Hamburg enthält und an der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit erstellt wurde. Wir beschreiben, wie das Korpus in der Ausbildung von Peer-Tutoren/-innen eingesetzt wurde, um den Teilnehmenden umfassendes Wissen zum ich-Gebrauch in der Wissenschaftssprache zu vermitteln. Dazu wurde der Ansatz des Data-Driven-Learning verfolgt, bei dem Lernende sich direkt mit Daten aus einem Korpus beschäftigen und eigene Schlussfolgerungen ziehen. Die angehenden Peer-Tutoren/-innen haben das Modell zum ich-Gebrauch von Steinhoff (2007a) kennengelernt und in zwei Schritten erst auf Expertensätze und dann auf Lernendensätze angewendet. Dabei haben die Teilnehmenden nach eigenen Angaben gelernt, das Phänomen differenzierter zu betrachten und Grenzen in der praktischen Anwendung von Modellen zu erkennen. Für ihre Tätigkeit als Peer-Tutoren/-innen haben sie durch diese vertiefte Auseinandersetzung an Selbstsicherheit gewonnen und wurden für unterschiedliche Positionen zu diesem Thema sensibilisiert.*

* Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit stand unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Neumann, hatte eine Laufzeit von 2011 bis 2016 und war am Arbeitsbereichs DiVER der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angesiedelt. Sie wurde zunächst von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius finanziert. Von 2012–2016 war sie Teil des Universitätskollegs. Das Universitätskolleg wurde im Rahmen des Qualitätspakts Lehre I vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 finanziert.

Einleitung¹

In der Ausbildung von Peer-Tutoren/-innen für die Schreibberatung möchten wir unsere Teilnehmenden möglichst gut auf die Situationen vorbereiten, die sie in ihrer praktischen Tätigkeit erwarten. Gleichzeitig sollte in der Ausbildung – zumindest bis zu einem gewissen Zeitpunkt – ein geschützter Raum erhalten bleiben und angehende Peer-Tutoren/-innen nicht unmittelbar mit Ratsuchenden konfrontiert werden. Der hier vorgestellte Ansatz ergänzt Hospitationen und Mock-Beratungen

und stellt die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Texten von Lernenden ins Zentrum. Verwendet wird das Kommentierte Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS).

Ein Korpus ist eine i.d.R. digitalisierte «Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äusserungen» (Lemnitzer u. Zinsmeister 2010, 40), die neben den eigentlichen Texten noch Metadaten (z.B. Informationen zu den Sprechern/-innen oder Schreibern/-innen) und linguistische Annotationen (z.B. zu Wortarten) umfassen kann (vgl. ebd.). Korpora werden primär zu linguistischen Forschungszwecken, aber auch zunehmend für didaktische Zwecke eingesetzt (siehe z.B. Aijmer 2009).

¹ Dieser Artikel basiert auf dem Vortrag von Melanie Andresen «Using a Learner Corpus for Peer Tutor Training», Konferenz «Teaching and Language Corpora», 20.–23.7.2016, Universität Giessen.

Im folgenden Kapitel wird der Forschungs- und Erfahrungsstand zum Einsatz von Korpora in der Lehre im Allgemeinen und im Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens im Spezifischen dargestellt. Im dritten Kapitel stellen wir das an der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit erstellte Korpus KoLaS vor. Anschliessend wird der Einsatz des Korpus in der Schreibberatungsausbildung im Rahmen einer Sitzung zum *ich*-Gebrauch in der Wissenschaftssprache präsentiert. Im Fazit werden Chancen und Herausforderungen des Korpuseinsatzes in der Lehre zusammengefasst und weitere Anwendungsszenarien entworfen.

Einsatz von Korpora im Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens

Der Diskurs zu Korpora in der Lehre wird von Anwendungsperspektiven im Fremdsprachenunterricht dominiert. Die folgende Darstellung allgemeiner Überlegungen zu Korpora in der Lehre entstammt deshalb diesem Zusammenhang, kann aber problemlos auf ein Szenario wie den Erwerb eines spezifischen Registers wie der Wissenschaftssprache übertragen werden. Im Anschluss folgt eine Betrachtung spezifischerer Literatur zu Korpora im Bereich «Wissenschaftliches Schreiben».

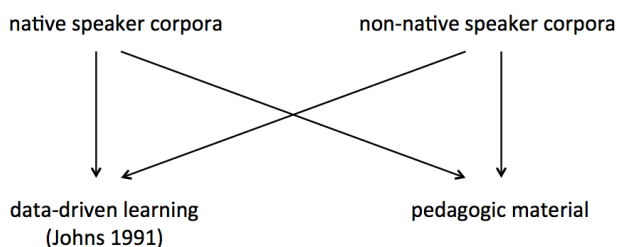


Abb. 1: Korpora in der Lehre nach Nesselhauf (2004, 126).

Bezüglich des Einsatzes von Korpora für die Didaktik unterscheidet Nesselhauf (2004, 126) die in Abbildung 1 dargestellten Optionen. Es werden zwei Typen von Korpora eingesetzt: 1) Korpora mit Texten von Muttersprachlern («native speaker corpora») dienen als eine Art Expertenmeinung, wobei auch hier Einschränkungen der Normgerechtigkeit und Abdeckung der enthaltenen sprachlichen Äusserungen zu berücksichtigen sind (siehe z.B. Lemnitzer u. Zinsmeister 2010, 27). 2) «Lernerkorpora»² («non-native speaker corpora») geben Informationen darüber, wie Lernende einer Spra-

² Wir werden im Folgenden den Begriff «Lernerkorpus» verwenden, wenn von der Forschung in diesem Bereich im Allgemeinen die Rede ist, weil dieser Begriff sich in diesem Diskurs etabliert hat. Wenn unser eigenes Korpus KoLaS gemeint ist, wird genderneutral von Lernendenkorpus gesprochen.

che diese tatsächlich verwenden, was den Unterricht in vielerlei Hinsicht bereichern kann. Als Lernerkorpora des Deutschen stehen beispielsweise Falko (Lüdeling et al. 2008) oder zur gesprochenen Wissenschaftssprache GeWiss (Meissner u. Slavcheva 2014) zur Verfügung. Zur geschriebenen Wissenschaftssprache waren vor der Veröffentlichung von KoLaS keine Volltextdaten öffentlich verfügbar.

Nesselhauf beschreibt zwei Einsatzmöglichkeiten der Korpora: 1) Erstellung von Lehrmaterialien (Lehrbücher, Arbeitsblätter etc.): Ein Beispiel für die deutsche Wissenschaftssprache ist Graefen und Moll (2011), die etwa für die Beispielauswahl authentische Seminararbeiten herangezogen haben. 2) Beim sog. Data-Driven Learning (DDL) nach Johns (1991, 2) verschiebt sich die Rolle der/s Lernenden von einer/m passiven Zuhörer/in zu einer/m aktiven Forscher/in: «the language-learner is also, essentially, a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data». Beim DDL wird deshalb den Lernenden selbst Zugang zu den Daten, z.B. Korpora, gegeben. Während dieser Ansatz in der Forschung immer wieder befürwortet wird, erfolgt die Erprobung in der Lehrpraxis nur schleppend und es liegen nach wie vor keine tragfähigen Evaluationen der Methode vor (Gilquin u. Granger 2010, 365).

Das im Folgenden vorgestellte Lehrkonzept folgt dem Prinzip des DDL und verwendet dafür das Lernendenkorpus KoLaS und ein Expertenkorpus aus wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. Die Kombination von DDL und Lernerkorpora ist bisher eher selten genutzt worden. Dies liegt vor allem daran, dass ein Lerneffekt nur eintreten kann, wenn Fehler oder unangebrachte Sprachverwendungen 1. auch als solche identifiziert werden und 2. den Lernenden eine korrekte Alternative zur Verfügung gestellt wird. Dies erfordert beispielsweise eine Fehlerannotation oder eine stärkere Anleitung durch die Lehrpersonen. Nesselhauf (2004, 140) empfiehlt deshalb die Kombination mit einem Expertenkorpus und gezielten Übungen, die sicherstellen, dass die Lernenden sich später an die korrekte Form erinnern.

In unserem Fall werden die Peer-Tutoren/-innen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit geschult. Die Tutoren/-innen sind selbst schon fortgeschrittene Lernende der jeweiligen Zielsprache (hier: der deutschen Wissenschaftssprache)³ und bringen bereits ein Bewusstsein für mögliche Fehlerquellen mit. Sie können anhand eines Lernerkorpus einerseits ihr Wissen über die Zielsprache erweitern und andererseits viel darüber

³ Das ist Voraussetzung für die Teilnahme an der Ausbildung.

lernen, was für Schwierigkeiten andere Lernende der Sprache haben.

Im englischen Sprachraum gibt es auch spezifischere Forschung zur Anwendung von Korpora in der Lehre von Englisch als Wissenschaftssprache. Einen kurzen Überblick zu diesem Feld bietet Flowerdew (2015, 476–477). Sie beschreibt insbesondere Ansätze, in denen Studierende ihre eigenen Texte mit Expertentexten des Faches vergleichen und darauf basierend überarbeiten. Für unser Konzept hatte insbesondere die Arbeit von Thompson und Tribble (2001) Vorbildfunktion. Die Autoren gestalten eine Sitzung zu Zitaten in wissenschaftlichen Texten, in der sie die Studierenden ein Modell zu Formen des Zitierens auf Experten- und Lernensätze anwenden lassen.

KoLaS – Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben

Das Lernendenkorpus KoLaS wurde an der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit erstellt und umfasst 853 Texte von 122 Studierenden der Universität Hamburg aus dem Zeitraum September 2011 bis Dezember 2016. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen der Peer-Tutoren Schreibberatung, in der Studierende aller Fächer der Universität Feedback zu den Texten bekommen können, die sie gerade für ihr Studium schreiben. Es handelt sich folglich nicht um eine durch eine bestimmte Fragestellung geleitete Datenerhebung, sondern um ein sog. opportunistisches Korpus (Teubert u. Cermáková 2004, 120), das sich primär an der Verfügbarkeit der Daten orientiert.

Das Korpus ist aufgrund seiner Genese nicht gleichförmig aufgebaut und variiert in folgenden Dimensionen:

- **Textfortschritt:** Der Zeitpunkt im Textproduktionsprozess, zu dem die Schreibberatung von Studierenden aufgesucht wird, variiert sehr stark. Grundsätzlich können die Studierenden einmal pro Woche in die Beratung kommen, sodass von manchen Texten viele unterschiedliche Versionen vorliegen. Die Anzahl der Texte bzw. Textversionen pro Person liegt zwischen 1 und 58 und im Mittel bei etwa 7 Texten.
- **Kommentierungsbedarf:** Einige Studierende lassen sich im Prozess der Ideenfindung und Strukturierung begleiten, andere haben konkrete Fragen zu ihrem Text. Dies führt zu unterschiedlichen Kommentaren und Textbearbeitungszyklen.
- **Studienfach und Studienzeitpunkt:** Da die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit ihre Angebote nicht auf eine bestimmte Studierendengruppe einschränkt, sind Texte von Studierenden aus verschiedenen

Fachrichtungen und in unterschiedlichen Phasen des Studiums enthalten.

- **Sprachliche Voraussetzungen:** Es befinden sich sowohl Texte von monolingual deutschsprachigen Studierenden im Korpus als auch Texte von Studierenden, die erst seit kurzem Deutsch lernen. Insgesamt sind die Studierenden mit 26 unterschiedlichen Sprachen aufgewachsen.

Je nach Forschungsfrage oder Anwendungsszenario empfiehlt es sich deshalb, gezielt geeignete Daten auszuwählen und ein Teilkorpus zu erstellen. Weitere Informationen zum Korpus sind in Andresen und Knorr (2017) verfügbar.

Im Vergleich zu vielen anderen Korpora hat KoLaS den Vorteil, authentische Daten zu enthalten, da die Texte aus dem Studienalltag stammen und nicht experimentell erhoben wurden. Ausserdem enthalten sie Kommentierungen der Peer-Tutoren/-innen. Dadurch ermöglicht KoLaS nicht nur Forschung zur Lernensprache, sondern auch zum Kommentierungsverhalten der Peer-Tutoren/-innen.

Unserer Ansicht nach ist das Korpus vor allem als Material für explorative Studien geeignet, die einen ersten Einblick in eine Forschungsfrage gewinnen und Hypothesen generieren wollen. Dadurch, dass die Texte mit Metadaten verknüpft sind, können Einblick in die vielfältigen Entstehungsbedingungen der Texte gewonnen und die Eignung für eine gegebene Fragestellung eingeschätzt werden.

Korpusbasierte Sitzung zum *ich*-Gebrauch in der Schreibberatungsausbildung

Die Frage nach der korrekten Verwendung oder Nicht-Verwendung von *ich* in wissenschaftlichen Texten kann als ein Indikator für den Erwerb der Wissenschaftssprache angesehen werden (Steinhoff 2007b) und ist eine typische Frage in Schreibberatungen (Honegger u. Sieber 2012). Unter Studierenden herrscht grosse Unsicherheit und unter Dozent/innen finden sich viele unterschiedliche Positionen. Gleichzeitig schlagen sich in der (Nicht-)Verwendung von *ich* viele grundsätzliche Fragen der Wissenschaftlichkeit nieder. Deshalb ist es uns wichtig, unsere Peer-Tutoren/-innen mit entsprechendem Wissen und der nötigen Beratungskompetenz zur *ich*-Verwendung auszustatten. Gleichzeitig eignet sich das Phänomen gut für eine korpusbasierte Sitzung, da das einzelne Lexem *ich* leicht im Korpus gefunden werden kann.

Die im Folgenden beschriebene Sitzung wurde im Wintersemester 2015/16 im Rahmen der Schreibbe-

ratungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit durchgeführt. Es haben sechs Personen daran teilgenommen. Eine zweite Sitzung mit fünf bereits als Tutorinnen tätigen Schreibberaterinnen erfolgte wenige Wochen später. Wir fassen hier beide Sitzungen zusammen.

Drei Typen der *ich*-Verwendung nach Steinhoff (2007a)

Zur Vorbereitung auf die Sitzung haben alle Teilnehmenden den Text von Steinhoff (2007a) gelesen, in dem drei Typen von *ich*-Verwendung unterschieden werden:

1. Das Verfasser-Ich kommentiert den Text (*Im Folgenden werde ich XY beschreiben*).
2. Das Forscher-Ich definiert Begriffe oder positioniert sich (*Ich nutze die Definition von XY, weil ...*).
3. Das Erzähler-Ich gibt autobiographische Informationen zum Autor/zur Autorin (*Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich letztes Jahr ...*).

Während die ersten beiden Typen in der Expertenbefragung von Steinhoff (2007a) als wissenschaftlich anerkannt werden, gilt der letzte Typ als unwissenschaftlich und kommt in Steinhoffs Korpusdaten nur im Lernerkorpus vor.

In der Sitzung wurden das Modell und die Merkmale besprochen, an denen die Typen zu erkennen sind (z. B. stehen die ersten beiden in der Regel mit einem Verb im Präsens, der letzte Typ oft mit einem Verb in Präteritum oder Perfekt).

Analyse von Expertensätzen

In einem ersten Umsetzungsschritt wurde das Modell auf Beispielsätze aus Expertentexten angewendet. Das hierfür verwendete Korpus umfasst 101 erziehungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel⁴, die nach Vorkommen des Lexems *ich* durchsucht wurden. 26 Sätze wurden den Studierenden als Arbeitsbogen vorgelegt. Die Aufgabe bestand darin, die Sätze zu lesen und sie in Einzelarbeit anhand der erarbeiteten Kriterien einem der *ich*-Typen zuzuordnen. Im Anschluss erfolgte ein Abgleich der Ergebnisse in der Gruppe und eine Diskussion von Schwierigkeiten.

Obwohl das Modell in der Theorie gut verstanden worden war, wurden viele Beispiele unterschiedlichen Typen zugeordnet. Dies ist teilweise den tatsächlichen Unschärfen des Modells geschuldet. Insbesondere er-

⁴ Für eine detailliertere Beschreibung des Expertenkorpus siehe Andresen (2016).

wies sich die Trennung von Verfasser- und Forscher-Ich als herausfordernd. Dies hängt damit zusammen, dass Entscheidungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand, die man tendenziell dem Forscher-Ich zuschreiben würde, unmittelbar mit Entscheidungen auf Ebene des Textes zusammenhängen.

- 1) In diesem Beitrag möchte ich mich insbesondere mit Podcasts im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. (InfoDaF_Stork)

In Beleg 1 etwa erfolgt einerseits eine auktoriale Setzung des Themas, andererseits aber auch ein kataphorischer Textkommentar, der insbesondere durch die Einleitung *In diesem Beitrag* markiert wird. Solche expliziten Markierungen von Textkommentaren gaben häufig den Ausschlag für die Entscheidung der Tutoren/-innen für einen der beiden *ich*-Typen. So auch in Beispiel 2:

- 2) Im Folgenden schlage ich die folgende Kategorisierung von Anreizen bzw. Anreizsystemen für gute Lehre vor. (ZfHE_Hiller)

Die Autorenhandlung «etwas vorschlagen» entspricht vollständig dem Forscher-Ich. In der Präsentation einer eigenen Kategorisierung liegt eine sehr hohe Eigenleistung, die mit zahlreichen inhaltlichen Entscheidungen der/s Forschenden verbunden ist. Die einleitende Phrase *Im Folgenden* hingegen markiert den Satz als Textkommentar.

Beispiel 3 löste eine fruchtbare Diskussion aus, denn er widerspricht der Erwartung, in professionellen wissenschaftlichen Texten kein Erzähler-Ich vorzufinden:

- 3) Nach dem Verfassen meiner Dissertation (Helbig i. E.) bin ich jedoch zu dem Ergebnis gelangt, dass in der mangelnden Leistungsbereitschaft der Jungen und den damit verbundenen schlechteren Schulnoten (neben ihren niedrigeren Lesekompetenzen) der Hauptgrund für ihren niedrigeren Schulerfolg im Vergleich zu Mädchen liegt. (ZfB_Helbig)

In der Diskussion haben sich die Teilnehmenden ausführlich mit der Wirkung und Geltung von Normen befasst. So wurde das Beispiel von einigen Teilnehmenden, die solche Sätze bei ihren Ratsuchenden angesprochen haben, als Normverstoss beurteilt. Andere stellten die Norm als solche infrage oder interpretierten sie nun als weniger umfassend gültig als erwartet.

Analyse von Lernendensätzen

Für die zweite Anwendungsaufgabe wurden *ich*-Sätze aus KoLaS den Teilnehmenden auf die gleiche Art und Weise verfügbar gemacht und von ihnen analysiert. Auch in den Lernendensätzen finden sich viele korrekte Verwendungen des Wortes. Der Fokus der Seminardiskussion lag aber auf den Abweichungen, wie sie sich beispielsweise in Satz 4 zeigen:

- 4) Was die Bedeutung der Ergebnisse für die Frage der Entwicklung der E-Sätze betrifft, kann ich nur am Ende meiner Arbeit sagen. (KoLaS, 12-06-15_HA-Linguistik-des-Russischen_14-03-93_SB16)

Die Autorin/der Autor dieses Satzes hat die Idee des Textkommentars bereits in Grundzügen verstanden und die Absicht, ein Verfasser-Ich zu realisieren, ist klar erkennbar. Dann misslingt jedoch die Trennung von Schreibprozess und Schreibprodukt, sodass der Satz ins Narrative umschlägt. In Satz 5 findet sich ein ähnlicher Fall:

- 5) Ich habe mich für diese Zwei entschieden, weil ich sie öfter bei anderen kommunikativen Herausforderungen benutzt habe und mich mit ihrer Anwendung sicher fühle. (KoLaS, 11-12-13_HA-Analyse-einer-kommunikativen-Herausforderung_24-29-07)

In diesem Fall wird offenbar auf ein Forscher-Ich abgezielt, dass eine Entscheidung trifft und begründet. Die Begründung selbst speist sich dann jedoch wiederum aus dem privaten Erlebnisraum der Autorin/des Autors und der Satz wird unwissenschaftlich. Steinhoff (2007a, 20) diskutiert ähnliche Belege als «<Grenzfälle> des Forscher-Ich».

Die Teilnehmenden schlussfolgerten, dass es im Lernendenkorpus neben vielen korrekten auch viele problematische *ich*-Verwendungen gibt. Diese Schwierigkeiten hängen allerdings nicht immer an diesem einen Wort, sondern stehen in Zusammenhang mit generellen Missverständnissen zum Wesen wissenschaftlichen Arbeitens.

Umsetzung in Textkommentare

In einem letzten Schritt wurden die Teilnehmenden aufgefordert, zu einem der Lernendensätze ihrer Wahl ein kurzes Feedback an die Autorin/den Autor zu schreiben und auf Schwierigkeiten hinzuweisen. Zu Satz 5 entstand beispielsweise der folgende Kommentar:

- 6) Hier besser sachlogisch argumentieren: Warum ist deine Auswahl mit Blick auf deine Fragestellung sinnvoll?

Auch hier fällt auf, dass der Kommentar nicht auf die *ich*-Verwendung selbst, sondern auf das allgemeinere Problem der Argumentation eingeht.

Evaluation anhand reflexiver Blogartikel

In Bezug auf die Evaluation von Data-Driven Learning unterscheiden Gilquin und Granger (2010, 365, nach Boulton (2008, 41)) drei Optionen: Evaluation der Einstellungen, der Praktiken und der Effizienz. Während letztere zweifellos die hilfreichsten Informationen liefern würden, war im Rahmen unserer Unterrichtsstudie nur eine Evaluation der Einstellungen realistisch. Ein Vergleich des Beratungsverhaltens der Peer-Tutoren/-innen vor und nach der Sitzung etwa ist methodisch zu voraussetzungsreich.

Zum Zweck dieser Evaluation wurden die Teilnehmenden darum gebeten, Blogartikel zur Sitzung zu schreiben. Das regelmässige Verfassen reflexiver Texte gehört obligatorisch zur Ausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (Knorr 2013). Die Blogartikel sollten sich an folgenden Leitfragen orientieren:

1. Welche Erkenntnisse kannst du aus der Arbeit mit authentischen Sätzen aus Experten- und Lernendertexten für dich und/oder für deine Tätigkeit als Schreibberaterin ziehen?
2. Wie kann die Arbeit mit Korpora deiner Meinung nach zum Lernen beitragen?

Die Analyse der Blogartikel zeigt eine insgesamt sehr positive Bewertung der Sitzung. Die Peer-Tutoren/-innen beschreiben positive Effekte für ihr eigenes wissenschaftliches Schreiben und für ihre Tätigkeit als Peer-Tutor/in.

In Bezug auf ihr eigenes Schreiben berichten sie über einen differenzierteren Blick auf das Phänomen der *ich*-Verwendung sowie ein besseres Gefühl für die korrekte Verwendung. Zudem sind sie zur Reflexion dieses Aspektes ihres eigenen Schreibens angeregt worden und einige betonen, dass sie durch die Sitzung die Grenzen eines theoretischen Modells kennengelernt haben, was wiederum vorteilhaft für ihre wissenschaftstheoretische Bildung ist.

Mit Blick auf ihre Tätigkeit als Peer-Tutoren/-innen wurde positiv bewertet, in geschütztem Rahmen eine Art Test durchlaufen zu können: Wie reagiere ich eigentlich

spontan, wenn ich mit einem für die Wissenschaftssprache unangemessenen Satz konfrontiert werde? Die konkreten Sätze hätten ausserdem als Anlass für einen Austausch mit den anderen Peer-Tutoren/-innen gedient, was die eigene Sicht um andere bereichert und für mehr Selbstvertrauen gesorgt hat. Des Weiteren wurden sie für unterschiedliche Fachkulturen und individuelle Präferenzen sensibilisiert.

Fazit und Perspektiven

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kombination von Lernerkorpora und Data-Driven Learning sehr fruchtbar sein kann, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Dazu gehört in unserem Fall eine Aufbereitung der Daten durch die Lehrkraft. Die Teilnehmenden haben nicht selbst mit dem Korpus gearbeitet, sondern die von uns vorbereiteten Ergebnisse bekommen. Eine sog. corpus literacy (Mukherjee 2002, 179) ist also nicht erforderlich. Bewährt hat sich ausserdem die Kombination mit einem Expertenkorpus. Unserer Ansicht nach ist der Einsatz von Lernerkorpora besonders in der Tutoren/-innen- und Lehrer/-innenausbildung eine Bereicherung, da die Arbeit mit authentischem Material einen direkten Einblick in die zukünftige Zielgruppe bietet.

Für die Zukunft planen wir, die bereits im Korpus vorhandenen Kommentare in die Diskussion einzubeziehen, anhand derer man zum Beispiel erörtern könnte, wie sich direktive und nicht-direktive Kommentare unterscheiden und was in der konkreten Situation angemessen ist. Ausserdem besteht die Möglichkeit, KoLaS auch für die Lehre anderer Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache nutzen, z.B. zur Realisierung von Metadiskurs (Ädel 2006) oder zur Strukturierung von Einleitungen.

KoLaS ist für die Verwendung in Forschung und Lehre öffentlich zugänglich. Wir freuen uns, wenn auch andere mit diesen Daten arbeiten möchten. Alle Informationen dazu sind auf unserer Webseite verfügbar:

uhh.de/uk-kolas.

Literatur

- Ädel, Annelie. 2006. *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Studies in Corpus Linguistics 24. Amsterdam: Benjamins.
- Aijmer, Karin. 2009. *Corpora and Language Teaching*. Studies in Corpus Linguistics 33. Amsterdam: Benjamins.
- Andresen, Melanie. 2016. «Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit diskutieren

– Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache.» *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 64(1): 47–66. doi:10.1515/zfal-2016-0001.

Andresen, Melanie und Dagmar Knorr. 2017. «KoLaS – Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben.» <http://hdl.handle.net/11022/0000-0001-B732-8> (20.03.2017).

Boulton, Alex. 2008. «Esprit de corpus: Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues.» *Texte et corpus* 3: 37–46.

Flowerdew, Lynne. 2015. «Learner Corpora and Language for Academic and Specific Purposes.» In *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, hrsg. v. Sylviane Granger, Gaëtanelle Gilquin u. Fanny Meunier, 465–484. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Gilquin, Gaëtanelle und Sylviane Granger. 2010. «How can data-driven learning be used in language teaching?» In *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, hrsg. v. Anne O'Keefe u. Michael McCarthy, 359–370. Routledge Handbooks in Applied Linguistics. London, New York: Routledge.

Graefen, Gabriele und Melanie Moll. 2011. *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen – verstehen – schreiben; Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Lang.

Honegger, Monique und Peter Sieber. 2012. «Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden: Die Schulsprache als Knackpunkt.» In *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr u. Annette Verhein-Jarren, 35–49. Textproduktion und Medium 12. Frankfurt am Main: Lang.

Johns, Tim. 1991. «Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials.» *Classroom Concordancing: ELR Journal*(4). 1–16.

Knorr, Dagmar. 2013. «Schreibende unterstützen lernen: Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit.» *JoSch – Journal der Schreibberatung* 7: 33–42.

Lemnitzer, Lothar und Heike Zinsmeister. 2010. *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. 2., durchges. und akt. Aufl. Narr Studienbücher. Tübingen: Narr.

Lüdeling, Anke, Seanna Doolittle, Hagen Hirschmann, Karin Schmidt und Maik Walter. 2008. «Das Lernerkorpus Falko: Deutsch als Fremdsprache.» *Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 45(2): 67–73.

Meissner, Cordula und Adriana Slavcheva. 2014. «Das GeWiss-Korpus – ein Vergleichskorpus der gespro-

- chenen Wissenschaftssprache des Deutschen, Englischen und Polnischen.» In *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, hrsg. v. Christian Fandrych, Cordula Meissner u. Adriana Slavcheva, 15–38. Wissenschaftskommunikation 9. Söchtenau: Synchron.
- Mukherjee, Joybrato. 2002. *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung*. Sprache im Kontext 14. Frankfurt am Main: Lang.
- Nesselhauf, Nadja. 2004. «Learner corpora and their potential for language teaching.» In *How to Use Corpora in Language Teaching*, hrsg. v. John Sinclair, 125–152. Studies in Corpus Linguistics 12. Amsterdam: Benjamins.
- Steinhoff, Torsten. 2007a. «Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten.» *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35(1–2): 1–26.
- Steinhoff, Torsten. 2007b. *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Reihe Germanistische Linguistik 280. Tübingen: Niemeyer.
- Teubert, Wolfgang und Anna Cermáková. 2004. «Directions in corpus linguistics.» In *Lexicology and Corpus Linguistics: An Introduction*, hrsg. v. M. A. K. Halliday, Wolfgang Teubert, Colin Yallop u. Anna Cermáková, 113–165. Open Linguistics Series. London, New York: Continuum.
- Thompson, Paul und Chris Tribble. 2001. «Looking at citations: Using Corpora in English for Academic Purposes.» *Language Learning and Technology* 5(3): 91–105.