



**Die Verwendung von Korpora zur Erschließung
grammatisch-funktionaler Aspekte im DaF-Unterricht
in Italien am Beispiel der weil-V2 Konstruktion im
gesprochenen Deutsch**

Rossella Pugliese (Università della Calabria)

ISSN 1470 – 9570

Die Verwendung von Korpora zur Erschließung grammatisch-funktionaler Aspekte im DaF-Unterricht in Italien am Beispiel der weil-V2 Konstruktion im gesprochenen Deutsch

Rossella Pugliese (Università della Calabria)

Neue Technologien führen zu neuen Kommunikationsformen und auch zu neuen Forschungsmethoden. Fremdsprachenlehrende müssen über das rein sprachliche Fachwissen hinausgehen und das Spektrum sowohl ihrer (meta-)sprachlichen als auch methodologischen Kompetenzen erweitern, um Studierenden bessere Einblicke in sprachliche Merkmale und ihren authentischen Gebrauch zu ermöglichen. Dieser Beitrag fokussiert auf Korpora als didaktischem Werkzeug und deren Anwendung im Fremdsprachenunterricht und beschreibt Möglichkeiten, den Einsatz von Korpora für DaF-Lernende fruchtbar zu machen und auf die Didaktik Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext in Italien anzuwenden.

1. Einleitung

Seit Jahren ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Korpora Bestandteil linguistischer Forschung, und seit den 1960er-Jahren werden Korpora für Forschungszwecke auch in elektronischer Form genutzt (vgl. Braun & Chambers 2006: 330). Korpora eignen sich für den Sprachunterricht (vgl. Drumbl 2011: 67), denn Korpora können sowohl im Rahmen des mutter- bzw. fremdsprachlichen Unterrichts im Sekundarschulbereich (vgl. Nolting & Radke 2019: 108) als auch an Universitäten in Deutschland, zum Beispiel in der Lehrerbildung, und in der universitären DaF-Lehre im Ausland genutzt werden. Relevante Studien sind in diesem Zusammenhang speziell für den DaF-Bereich Fandrych & Tschirner (2007), Lüdeling & Walter (2010), Bartz & Radtke (2014), Imo & Weidner (2018), Lemnitzer & Zinsmeister (2015) u. v. a. m.¹

Je nach Korpusdaten sowie methodologischer und didaktischer Vorgehensweise kann der Einsatz von Korpora eine Vielzahl positiver Wirkungen zeigen (vgl. Wallner 2013) und im Sprachunterricht einen Eindruck von der authentischen Sprache vermitteln (vgl. Paschke 2018: 29). Dies ist besonders dann der Fall, wenn nicht nur schriftliche

¹ Im englischsprachigen Raum sind in diesem Zusammenhang der Sammelband *How to use corpora in language teaching* (Sinclair 2004) sowie u. a. die Untersuchungen von Mukherjee (2002) und Corino (2014) von Bedeutung.

Korpora eingesetzt werden, sondern auch transkribierte mündliche, da diese unterschiedlichen mündlichen Gattungen wie spontane Gespräche, elizitierte Gespräche oder vorgelesene Texte umfassen (vgl. Paschke 2018: 22). Die Lernenden bekommen dadurch also nicht nur einen Eindruck von der Verwendung einer Schriftsprache, sondern lernen auch, wie Sprache in der mündlichen Alltagskommunikation benutzt wird. Der Einsatz von Korpora im DaF-Unterricht erfordert allerdings eine besondere didaktische Herangehensweise (vgl. Braun & Chambers 2006: 331).

Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen Grundbegriffe geklärt und die verschiedenen Korporatypen kurz vorgestellt. Anschließend wird auf den Zusammenhang von Korpuslinguistik und Fremdsprachendidaktik eingegangen und im Anschluss anhand gesprochener Korpora praktische Anwendungsmöglichkeiten für die universitäre DaF-Lehre im akademischen Kontext in Italien vorgestellt.

Dieser Zusammenhang wird untersucht anhand folgender Forschungsfragen: Welche Korpora gesprochener Sprache können fruchtbringend in der universitären DaF-Didaktik in Italien eingesetzt werden? Welche linguistischen Domänen können DaF-Lernende mithilfe gesprochener Korpora besonders gut erschließen bzw. welche speziellen Lehr- und Lernziele sowie -inhalte sind für DaF-Lerner im italienischen Kontext besonders erstrebenswert? Wie ist dabei methodisch vorzugehen? Diese Überlegungen sind deshalb von Bedeutung, weil sie auch über den italienischen Kontext hinaus anwendbar und relevant sind – und außer für den hier fokussierten Bereich des *weil*-Konnektors auch für andere kausale Konnektoren wie *obwohl* und weitere wichtige DaF-Themen wie zum Beispiel reduzierte Formen, Höflichkeitsstrategien und großräumige regionale Unterschiede zutreffend sind.

2. Korpus, Korpuslinguistik und Korpusanalyse

Prinzipiell können alle Korpora im DaF-Unterricht eingesetzt werden. In dieser Arbeit sind mündliche Korpora von besonderer Bedeutung und hier insbesondere die Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) des Instituts für Deutsche Sprache (IDS). Sie wird im weiteren Verlauf der Arbeit als Beispiel herangezogen, um den Einsatz von Korpora im DaF-Unterricht darzustellen.

2.1 Korpus

Nach Lemnitzer & Zinsmeister ist ein Korpus „eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen in einer oder mehreren Sprachen in digitaler Form“ (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 39). Sie typologisieren Korpora anhand der Merkmale Funktionalität, Sprachenauswahl, Medium, Annotation, Größe, Persistenz, Bezug zum Untersuchungsgegenstand und Verfügbarkeit (vgl. ebd.: 102 ff.). Korpora können sowohl vollständige Texte als auch nur Textteile enthalten; sie repräsentieren nur einen Teil des gesamten Sprachgebrauchs. Mit der Wahl des Korpus wird bestimmt, über welche Grundgesamtheit von Sprachgebrauch Aussagen gemacht werden.

Jedes Korpus wird für einen bestimmten Verwendungszweck erstellt und weist somit eigene Charakteristika auf (vgl. Scherer 2014: 16); eine der Möglichkeiten der Unterteilung ist nach ihrem Hauptverwendungszweck oder anhand ihrer sprachlichen Ausrichtung. Es gibt mono-, bi- und multilinguale Korpora (vgl. Doval 2018: 182). Korpora werden üblicherweise von Metadaten begleitet und oft mit sprachlichen Annotationen kommentiert (vgl. Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 39), die linguistische Informationen zu den Daten liefern.

Inzwischen gibt es relativ viele Korpora der deutschen Sprache, die sich entweder auf die schriftliche oder mündliche Sprache beziehen. Bei den schriftlichen synchronen Korpora sind dies unter anderem DeReKo, LIMAS-Korpus, deTenTen, Wortschatz Leipzig, DWDS, deWac, InterCorp_de, OPUS. Schriftliche diachrone Korpora sind zum Beispiel DWDS (20. Jh.), DeReKo (18. bis 21. Jh.), historische schriftliche Korpora DDD (Deutsch Diachron Digital: Referenzkorpus Altdeutsch), MHDBDB (Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank) und FnhdC (das Bonner Frühneuhochdeutschkorpus). Wichtig sind auch die mündlichen L1-Korpora, unter anderem die vom Institut für Deutsche Sprache (IDS) Mannheim auf der Datenbank Deutsch für gesprochenes Deutsch (DGD)² zur Verfügung gestellten Korpora. Dazu gehören z. B. das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK), das Korpus Deutsche Mundarten (ZW Zwirner-Korpus), das Korpus Deutsche Umgangssprachen (Pfeffer-Korpus), das Korpus Gesprochene Wissenschaftssprache Kontrastiv (GeWiss, GWSS), das Korpus Deutsch Heute (DH), u. v. a. Zu den mündlichen L1-Korpora zählt auch das Korpus Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik, welches über die Datenbank

² Vgl. https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome.

Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik (DAAD-Projekt der Universität Münster) zugänglich ist, sowie das Korpus des Backbone-Projektes (Universität Tübingen). Außerdem gibt es die mündlichen L2-Korpora, unter anderem: das GeWiss-Korpus der Gesprochenen Wissenschaftssprache (Universität Leipzig), das LeaP-Korpus (Universität Bielefeld/Augsburg), das DWDS – Korpus der Gesprochenen Sprache, das L2-Subkorpus aus dem Berlin Map Task Corpus BeMaTaC (Humboldt-Universität Berlin), sowie zahlreiche Korpora aus dem MIWF-Projekt Plattform Gesprochenes Deutsch - authentischen Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ, welche ebenso über die oben genannte Datenbank der Universität Münster zugänglich sind.

2.2 Korpuslinguistik und Korpusanalyse

Die Korpuslinguistik befasst sich nicht mit der Erforschung von Sprache als abstraktes System, sondern mit dem realen Sprachgebrauch. Dieser Beitrag rekurriert auf die von Lemnitzer & Zinsmeister (2015: 33 ff.) eingeführten Termini. Die Korpuslinguistik kann durch eine „explorative Analyse von sehr großen Sammlungen natürlichsprachlicher Daten neue Einsichten in die Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Eigenschaften und Funktionen von Sprache [...] erlangen“ (Kupietz 2014: 320), die in verschiedenen Kontexten angewendet werden können. Sie bietet damit zum Beispiel neue Zugänge für die wissenschaftliche Beschreibung von Sprache und ihren Bestandteilen für die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung, für die Entwicklung von Nachschlagewerken, Lehr- und Unterrichtsmaterialien sowie auch für die DaF-Unterrichtspraxis (Lüdeling & Walter 2010). Laut Lemnitzer & Zinsmeister (2015: 34) können hier verschiedene Ansätze angewandt werden. Die Korpusanalyse ist eine Sprachgebrauchsanalyse, deren Grundlage Korpora authentischen Sprachgebrauchs einer oder mehrerer Sprachen sind, der nicht künstlich für didaktische oder Forschungszwecke erzeugt wurde. Bei der Korpusanalyse werden „typische Muster erfasst – grammatischer, semantischer und lexikalischer Art, insbesondere usuelle Wortverbindungen“ (Tschirner 2009: 117).

3. Korpora als didaktisches Werkzeug im DaF-Unterricht

Wie Textkorpora im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, wird bereits seit Ende der 1980er-Jahre behandelt (vgl. Braun & Chambers 2006: 331). Das Interesse am Korporaereinsatz im Kontext DaF zeigen, so Paschke (2018), auch bereits die ersten Veröffentlichungen dazu in der Fachzeitschrift *DaF* (etwa 4/2007 bis 2/2009).

3.1 Korpora im Fremdsprachenunterricht

Korpora können vielfältig im Fremdsprachenunterricht je nach Lernziel und Kompetenzniveau der Lernenden (vgl. Imo & Weidner 2018: 234; Zanin 2011: 102) auf allen sprachlichen Ebenen eingesetzt werden, da sie die Häufigkeit sprachlicher Phänomene (vgl. Corino 2014: 235), deren Bedeutung, Komplexität und Kontexte, vor allem aber deren authentischen Gebrauch, hervorheben (vgl. Fandrych & Tschirner 2007: 198 f.). Zudem können sie metasprachliche Kenntnisse (vgl. Calabrese et al. 2006) bzw. Sprachbewusstsein (vgl. Gürsoy 2010) sowie Aktivitäten der Textproduktion (vgl. Chrissou 2011: 4) fördern. Darüber hinaus wird durch Korpora die Sensibilität für „Register- und Textsortenunterschiede, die für die Natürlichkeit und Idiomatizität fremdsprachlicher Produktionen wichtig sind“ (Tschirner 2009: 118) entwickelt. Nicht zuletzt zeigen Korpora „echte Beispiele in ihren jeweiligen Kontexten“ (Tschirner 2009: 118) und können durch ihre Authentizität „als Illustrationsbeispiele oder in Prüfungsaufgaben als Grundlage für linguistische Analysen“ (Hirschmann 2019: 15) sowie als didaktisches Material dienen.

3.2 Korpora gesprochener Sprache im Kontext DaF

Mittlerweile existieren zahlreiche Korpora, die „authentisches, interaktionales gesprochenes Deutsch enthalten“ (Imo & Weidner 2018: 231). Ebenso zahlreich sind die Arbeiten, die den Einsatz authentischer Gesprächsdaten im Fremdsprachenunterricht untersucht haben (vgl. Abschnitt 1). Die Ziele beim Lernen mit der gesprochenen Alltagssprache sind laut Imo & Weidner (2018: 241) u. a. „Hörverstehen, Gattungswissen typischer Kommunikationssituationen im Alltag, Wissen über interaktive Strukturen in Gesprächen, situationsangemessene Sprechstile, syntaktische Konstruktion des gesprochenen Deutsch, sprachliche Variation“.

3.3 Mündliche Korpora im DaF-Unterricht an italienischen Universitäten

An italienischen Universitäten ist das Interesse für Korpora-Studien ebenfalls nicht neu (vgl. Prat Zagrebelsky 2007), und daher ist auch im DaF-Bereich ein zunehmendes Interesse daran festzustellen, insbesondere an mündlichen Korpora (vgl. Missaglia 2001; Reeg et al. 2012; Costa & Foschi Albert 2017; Abel & Zanin 2011; Imo & Moraldo 2015). Zugleich hat beim Fremdsprachenunterricht an italienischen Universitäten die Grammatik immer noch einen hohen Stellenwert bei (vgl. Rogina 2007; Ponti 2001; Vogt 2018: 10). Rogina (2007) regt jedoch dazu an, Grammatik im Rahmen eines

kommunikativen Kontextes so zu gestalten, dass sie „ihrer Rolle im tatsächlichen Sprachgebrauch entsprechend“ (ebd.: 31) zu erfolgreicher Kommunikation beiträgt. Demzufolge wird das Lernwissen dann „funktionsgerecht verarbeitet, wenn es bereits in der Aneignung den Zielbedingungen möglichst passgenau entspricht“ (Rogina 2018: 90). Vor diesem Hintergrund bietet sich der Einsatz von mündlichen Korpora an, um häufige, für die Kommunikation wichtige Wörter und Strukturen und deren Verwendung anhand praxisnaher Gesprächssituationen zu studieren – auch deshalb, weil das gesprochene Deutsch im Gegensatz zu kodierten Niederschriften syntaktische Merkmale aufweist, die denen des (gesprochenen) Italienisch stark ähneln (vgl. Ballestracci & Pugliese 2009). So gehören im Italienischen die doppelte Vorfelddbesetzung (vgl. Ballestracci 2012), bestimmte syntaktische Konstruktionen – wie zum Beispiel die Verbzweitposition in Nebensätzen – sicherlich zu den „spezifische[n] Merkmale[n]“ (Missaglia 2001: 81). In der deutschen Schriftsprache ist dies keine normgerechte Schreibweise, aber in der Alltagssprache durchaus präsent (vgl. Ballestracci 2012: 395). Diese Ähnlichkeiten könnten im DaF-Unterricht genutzt werden (vgl. Ballestracci & Pugliese 2009), um eine Reflexion über grammatikalische Strukturen zu ermöglichen. Missaglia (2001: 81) verweist auf die in der Fachliteratur vertretene Forderung, sowohl lernerspezifische Charakteristika als auch „spezifische Merkmale der Muttersprache“ der Lernenden in den Unterricht miteinzubeziehen.

4. Beispiel aus der didaktischen Praxis an italienischen Hochschulen

Im Folgenden wird anhand eines Beispiels aus der deutschen Alltagssprache gezeigt, wie die didaktische DaF-Praxis mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden auf B1-Niveau im italienischen Hochschulkontext gestaltet werden kann.

4.1 Grundlage: die DGD-Datenbank

Die DGD-Datenbank wurde nicht speziell für die Auslandsgermanistik erstellt. Sie enthält aber Audiodateien und Transkripte, die sehr gut für die DaF-Lehre genutzt werden können, da die Gespräche kurz sind. Die Interaktionsdomänen reichen von privaten und öffentlichen bis zu institutionellen und weiteren Bereichen. Die diversen Dialektregionen sind ebenfalls vertreten. Zudem enthält die Datenbank Gesprächstypen mit breitgefächertem Themenspektrum, sodass sie zur Vermittlung verschiedenartiger sprachlicher Kompetenzen geeignet sind.

Das für die Unterrichtseinheit ausgewählte Gespräch gehört zum Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch (FOLK-Korpus). Es ist ein Gespräch zwischen zwei Freundinnen, und gehört damit in die private Interaktionssphäre. Das Gespräch wird der bayrischen Sprachregion zugeordnet.³ Die beiden Frauen unterhalten sich bei einem Spaziergang über verschiedene Themen wie Silvester, das kommende Semester, Arbeit, Hund und Schuhe. Das Korpus besteht aus einer Aufnahme (FOLK_E_00344_SE_01_A_01), einem Transkript (Folk_E_00344_SE_01_Z_01) und Zusatzmaterial (Folk_E_00344_SE_01_Z_01).

4.2 Lernziele

Die Lernziele sind im Allgemeinen (1) die Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten, wie dem (Hör-)Verstehen alltagssprachlicher Gespräche, und (2) insbesondere die Vermittlung von Sprachbewusstheit als „Wissen als Basis für die Bereitschaft zum Erkennen bestimmter sprachbezogener Phänomene“ (Knapp-Potthoff 1997: 13) bzw. als bewusste Wahrnehmung und Reflexion über strukturelle und funktionale Besonderheiten (gesprochener) Sprache und deren Benutzung (vgl. Wolff 1993: 514). Studierende sollen lernen, (1) „komplexere Sprachstrukturen besser (zu) verstehen“ (Steinig & Huneke 2002: 156) und (2) „mit Sprachverwendungsproblemen besser um(zu)gehen“. Das erlangte Wissen und die Reflexion soll außerdem (3) die (meta-) sprachlichen Kenntnisse fördern.

Studierende sollen sich speziell der V2-Stellung bei *weil*-Konstruktionen in der gesprochenen Alltagssprache bewusst werden sowie deren verschiedene Funktionen und Bedeutungen reflektieren und verstehen. Dies soll durch den Vergleich mit der in der geschriebenen deutschen Standardsprache stärker vertretenen Verbletzstellung (im Folgenden: VL-Stellung) geschehen. Die Darstellung bzw. die Erarbeitung soll (4) nicht nur unter formalen, strukturellen und grammatikalischen Gesichtspunkten erfolgen, sondern auch unter funktionalen Aspekten. Die V2-Stellung in *weil*-Konstruktionen ist deshalb von Bedeutung, weil man daran beispielhaft zeigen kann, auf welche sprachlichen Phänomene Korpora angewendet werden können, bzw. wie sich die in diesem Kontext formulierten Lernziele umsetzen lassen.

Durch authentische Gespräche können Lernende mit der real verwendeten Sprache in Kontakt kommen und vor allem verschiedene Funktionen reflektieren, die die einzelnen

³ Vgl. Basisdaten Ereignis FOLK_E_00344.

grammatikalischen Strukturen in den jeweiligen Gebrauchskontexten erfüllen; ein Aspekt, der in der traditionellen Grammatik häufig vernachlässigt wird (vgl. Tschirner 2009: 118). Das grammatische Phänomen soll dabei direkt mit den kommunikativen Fertigkeiten verbunden werden, um auch die praktischen alltagssprachlichen Kompetenzen zu fördern. Darüber hinaus soll die *weil*-V2-Struktur (5) aus sprachkontrastiver Perspektive beleuchtet und mit der italienischen Syntax verglichen werden, da eine kontrastive Perspektive einzunehmen kognitive Mechanismen aktiviert, die das Sprachenlernen begünstigen. Nicht zuletzt sollen Lernende durch den Vergleich mit der Muttersprache (6) sowohl Sprachhandlungskompetenz als auch interkulturelle Kompetenz erwerben.

4.3 *Weil* mit Verbzweitstellung

Weil-Verbzweitkonstruktionen (Verbzweitstellung oder -konstruktion im Folgenden: V2-Konstruktion bzw. V2-Stellung) werden in der germanistischen Linguistik schon lange erforscht (vgl. z. B. Pasch 1997; Gohl & Günthner 1999; Blühdorn 2006; Antomo & Steinbach 2010), fanden aber erst 1995 Eingang in die Duden-Grammatik. Hier wurden sie allerdings als „standardsprachlich nicht korrekt“ bezeichnet. Erst 2009 steht in der Duden-Grammatik (2009: 1206), dass Subjunkturen wie *weil* „schriftsprachlich nur Nebensatzleitend und entsprechend mit VL-Stellung verwendet werden“ und dass „[d]iese Verwendung mit Verbzweitstellung [...] bisher ausschließlich auf die gesprochene Sprache beschränkt“ (Duden 2009: 1206) ist. Die *Weil*-V2-Sequenz als Hauptsatz zählt also traditionell nicht zum Kanon der schriftsprachlichen deutschen Grammatik.

4.3.1 Strukturell-formale Aspekte

Beide Konstruktionen sind Teil der sprachlichen Kompetenz deutscher Muttersprachler und daher auch für DaF-Lernende von Bedeutung, denn sie stellen ein Phänomen der deutschen Sprache dar, das sich auf mehreren Ebenen der deutschen Grammatik wie Syntax, Semantik und Pragmatik bewegt (vgl. Antomo & Steinbach 2010).

Weil-Sätze mit V2-Stellung sind bei genauer Betrachtung nicht einfach eine ästhetische Variante von *weil*-VL (vgl. 4.2, insbesondere Lernziel 2), sondern sie verändern vielmehr ihre „Bedeutung und die funktionalen Einsatzmöglichkeiten“ (Duden 2009: 1206).

Weil-Sätze mit VL-Stellung verweisen auf eine Kausalität zwischen zwei Sachverhalten (vgl. auch Küper 1991: 136), wobei der eine als Grund, der andere als Schlussfolgerung determiniert wird. *Weil*-VL begründen also auf der Ebene der Sachverhalte, daher wird in diesem Kontext *weil* als ein *faktisches Weil* bezeichnet. Der Beispielsatz *Peter bleibt zu Hause, weil es so stark regnet* ist in diesem Sinne folgendermaßen zu lesen: „Peter bleibt zu Hause, und der Grund dafür ist die Tatsache, dass es so stark regnet“ (Blüh-dorn 2006: 265). Diese sogenannte *faktische* Lesart bevorzugt laut Duden eine VL-Stellung, ist aber prinzipiell bei beiden Verbstellungsvarianten möglich (vgl. 4.2, insbesondere Lernziel 2). *Weil*-V2-Konstruktionen hingegen begründen auf der Ebene „wahrheitsbewerteter Propositionen“ (Blüh-dorn (2006: 266). *Weil* wird hier als *epistemisches* bzw. *schlussfolgerndes Weil* bezeichnet, da es die Einstellung des Sprechers zu einem Sachverhalt markiert. Es wird begründet, warum der Sprecher eine Behauptung aufgestellt hat. Der Konjunktion *weil* kann die folgende *epistemische* Lesart zugeordnet werden: „Ich bin überzeugt davon, dass Peter zu Hause bleibt, und der Grund für diese Überzeugung ist mein Wissen um die Tatsache, dass es so stark regnet“ (Blüh-dorn 2006: 265). Die *epistemische* Lesart bevorzugt V2-Stellung: *Peter bleibt zu Hause, weil es regnet sehr stark* (vgl. 4.2, insbesondere Lernziele 2 und 3). Als „begründungs-anzeigend“ wird auch das sogenannte *sprechhandlungsbezogene Weil* eingestuft, da hier eine „Begründung für den Vollzug einer bestimmten sprachlichen Handlung“ (Duden 2009: 1207) angegeben wird. Der Konnektor *weil* operiert in diesem Fall „auf der Ebene der Sprechakte“ (vgl. Blüh-dorn 2006: 266), dementsprechend kann *weil* folgende *sprechhandlungsbezogene* Lesart zugeordnet werden: „Ich ordne an, dass Peter zu Hause bleibt, und der Grund für diese Anordnung ist meine Bewertung der Tatsache, dass es so stark regnet“ (Blüh-dorn 2006: 265). Diese Lesart bevorzugt die V2-Stellung: *Peter bleibt zu Hause, weil es regnet sehr stark* (vgl. 4.2, insbesondere Lernziele 2 und 3).

Neben der begründenden, satzverknüpfenden Funktion kann *weil* mit V2-Stellung weitere Gesprächsfunktionen anzeigen; so kann *weil* auch als „Diskursmarker“ (Duden 2009: 1206) fungieren und zum Beispiel der „Einleitung von Zusatzinformationen oder von narrativen Sequenzen, zur Einleitung eines thematischen Wechsels oder als konversationelles Fortsetzungssignal“ (Gohl & Günther 1999: 54) dienen. *Weil* operiert somit auf der Ebene der Gesprächsorganisation (vgl. Gohl & Günther 1999: 42) und übernimmt hier Funktionen, die „primär textuell, bzw. interpersonell“ (ebd.: 70) sind

(vgl. 4.2, insbesondere Lernziel 4, 5, 6). Diese Funktionen sind für den mündlichen Sprachgebrauch besonders relevant und explizieren, weshalb die V2-Stellung gerade im mündlichen Sprachgebrauch häufiger rekurriert als im schriftlichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl das *epistemische* als auch das *sprechhandlungsbezogene Weil* bevorzugt mit V2-Stellung gebraucht wird, das *faktische weil* dagegen beide Verbstellungen aufzeigen kann, tendenziell aber VL-Stellung favorisiert. *Weil* kann also mit unterschiedlichen Funktionen und Lesarten auftreten: als Konnektor, jeweils mit faktischer, epistemischer oder sprechhandlungsbezogener Lesart, sowie als Diskursmarker mit den genannten Gesprächsfunktionen. Solch ein detailliertes Verwendungsprofil der *Weil*-Funktionen kann erst durch den Einsatz zahlreicher Beispiele authentischen Sprachgebrauchs erstellt werden, wie sie nur in Korpora vorzufinden sind. Korpora erweisen sich daher im Unterricht als ergiebiger und fruchtbringender Fundus authentischer Beispiele für die diversen Verwendungsweisen, die allerdings nicht zwingend gleichermaßen, sondern je nach den anvisierten Lernzielen (vgl. 4.2) und der Nachfrage der Studierenden mehr oder weniger schwerpunktmäßig besprochen werden können.

4.3.2 Semantisch-funktionale Aspekte der Verbstellung

In der Unterrichtseinheit sollten auch semantisch-funktionale Aspekte im Mittelpunkt stehen. Bei *weil*-V2-Sätzen stehen zwei getrennte Hauptsätze nebeneinander, die daher als autonome kommunikative Einheiten aufgefasst werden können. Dies legt eine epistemische oder sprechaktbezogene Lesart des *weil*-V2-Satzes nahe, ist aber für *weil*-V2-Sätze nicht bindend (vgl. Blühdorn 2006: 270). Allerdings wird die epistemische oder sprechaktbezogene Lesart bevorzugt, wenn Schlussfolgerung und Begründung jeweils auf Teilsätze mit eigenem Hauptakzent verteilt sind: „Peter bleibt zu /HAU\se, // weil es /REG\net so stark“ (Blühdorn 2006: 270). Wenn nur der kausale Nebensatz betont wird und der Hauptsatz unbetont bleibt, dann wird ausschließlich die faktische Lesart bevorzugt: „Peter bleibt zu Hause, weil es so stark /REG\net“ (Blühdorn 2006: 271). VL-*weil*-Sätze werden meistens in das prosodische Profil des Hauptsatzes eingebettet und neigen aufgrund der engeren Zusammengehörigkeit der Teilsätze und der intonatorischen Einheit des Gesamtsatzes sehr häufig zu einer faktischen Lesart. Bei syntaktisch und prosodisch integrierter *weil*-Konstruktion ist also in der Regel von einer faktischen Lesart auszugehen (vgl. 4.2, insbesondere Lernziele 1 und 4).

Steht der kausale *weil*-Nebensatz im Vorfeld, kann er weder epistemisch noch sprechaktbezogen gelesen werden: *Weil es so stark regnet, bleibt Peter zu Hause*. *Weil*-V2-Konstruktionen können also „nur nachgestellt, nicht aber vorangestellt verwendet werden“ (Duden 2009: 1206) (vgl. 4.2, insbesondere Lernziel 2 und 3).

Aus pragmatischer Perspektive differieren beide Satztypologien aus zwei Gründen. Zum einen „wirken abhängige Verbletztkonstruktionen relativ präsupponierend, während abhängige V2-Konstruktionen relativ assertierend sind“ das heißt, „der Sprecher [setzt] den Inhalt des mit *weil* eingeleiteten Nebensatzes beim Hörer als bekannt voraus [...]“ (Gaumann 1983: 99), sodass dieser an Relevanz verliert (vgl. Duden 2009: 1205), während der Matrixsatz an kommunikativer Bedeutung gewinnt. Bei V2-Konstruktionen ist das Gegenteil der Fall: Der abhängige *weil*-V2-Satz erlangt größeren „Mitteilungscharakter“ (Gaumann 1983: 99). Darüber hinaus favorisieren besonders deiktische Kontexte, aber auch gewisse Verben und Tempora wie Präsens und Imperativ die Verwendung eingebetteter V2-Sätze (vgl. Duden 2009: 1205) (vgl. 4.2, insbesondere Lernziele 1, 4, 5, 6).

Ziel im Unterricht ist es, darzustellen, dass syntaktische Strukturen wie *weil*-Nebensätze mit V2-Stellung zwar von der klassischen VL-Stellung des schriftlichen Standarddeutschen abweichen, in der gesprochenen Sprache im Alltag allerdings sehr häufig vorkommen. Deshalb sind sie nicht unbedingt als fehlerhafte Struktur zu interpretieren. *Weil*-V2-Sätze funktionieren auf einer anderen Sprachebene (Sprechaktebene) und erfüllen dort eine ganz andere pragmatische Funktion. Sie haben somit eine andere Bedeutung, die im DaF-Unterricht durchaus ihre Rechtfertigung hat, um italophone Studierende für die semantischen und pragmatischen Motive zu sensibilisieren.

4.4 Lerngegenstand: Verwendung von *Weil*-V2-Konstruktionen

Zusammenfassend lassen sich folgende Eigenschaften der *weil*-V2-Konstruktionen festhalten, die im Unterricht – je nach Interesse der Studierenden – mehr oder weniger fokussiert behandelt werden können:

- Fast alle VL-Stellungen können durch *weil*-V2-Konstruktionen ersetzt werden, nicht umgekehrt (vgl. Duden 2009: 1206);
- *Weil*-V2-Konstruktionen können, im Gegensatz zu *weil*-VL-Sätzen, nicht im Vorfeld stehen (vgl. Duden 2009: 1206; vgl. Uhlmann 1998: 102); hier Antomo & Steinbach (2010: 4);
 - a. Peter kommt zu spät, weil er (hat) keinen Parkplatz gefunden (hat).
 - b. Weil er (*hat) keinen Parkplatz gefunden (hat), kommt Peter zu spät.

- *Weil*-V2-Konstruktionen stellen zwei eigenständige sprachliche Handlungen dar (vgl. Küper 1991); *Weil*-V2-Konstruktionen zugrunde liegende parataktische Struktur (vgl. Antomo & Steinbach 2010: 12); hier Blühdorn (2006: 270);
Peter bleibt zu /HAU\se, // (weil) es /REG\net so stark.
- *Weil*-V2-Konstruktionen lassen sich nicht durch Korrelate aus dem übergeordneten Matrixsatz binden; (Antomo & Steinbach 2010: 5);
Lisa kommt deshalb zu spät, weil sie (*hat) keinen Parkplatz gefunden (hat).
- *Weil*-V2-Konstruktionen stehen selten nach syntaktischer Negation im Matrixsatz sowie nach Verben mit negativer Semantik (vgl. Duden 2009:1205); Antonio & Steinbach (2010: 5);
 - a. Silke geht nicht auf die Party, weil sie will ausspannen ... (*sondern weil sie will tanzen).
 - b. Silke geht nicht auf die Party, weil sie ausspannen will ... (sondern weil sie tanzen will).
- *Weil*-V2-Konstruktionen schließen eine Koordination mit entsprechenden VL-Nebensätzen aus (Antomo & Steinbach 2010: 5);
*Hans ist auf der Party, [weil er die Gastgeberin kennt und weil er muss heute Abend nicht arbeiten].
- *Weil*-V2-Konstruktionen sind prosodisch und syntaktisch desintegriert (Antomo & Steinbach 2010: 9);
 - a. Silke verkauft ihre alten Sachen auf dem Flohmarkt, (\) weil sie braucht Geld.
 - b. Silke verkauft ihre alten Sachen auf dem Flohmarkt, (/) weil sie Geld braucht.

Darüber hinaus liegt der Fokus auch auf:

- *Weil* in der Funktion als Diskursmarker (vgl. Gohl & Günther 1999: 71) zur:
 - Verdeutlichung von Zusammenhängen jenseits der Satzverknüpfung
 - Gestaltung des Informations- und Themenflusses
 - Signalisierung der Ausweitung von Redebeiträgen

4.5 Methodik der Vermittlung

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit zur gesprochenen Sprache und als Vorbereitung auf das ausgewählte Beispiel aus dem Korpus FOLK_E_00344_SE_01_T_01 wird zunächst (1. Schritt) im Plenum das Vorwissen zum Thema *Spaziergang* aktiviert, sodass neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden. Daraufhin soll (2. Schritt) das Hörverstehen (Lernziel 1) alltagssprachlicher Gespräche geschult werden. In dieser Phase wird das globale Hörverstehen anvisiert; die Lernenden sollen die Hauptinformationen des Gesprächs verstehen können. Dafür erfolgt ein erster Hördurchgang ohne Transkript, erste Eindrücke und Reaktionen werden zusammengetragen und Schwierigkeiten besprochen. Es folgt ein gemeinsames Kommentieren des Ge-

sprächs. In einem zweiten Hördurchgang wird ein selektives Hörverstehen angestrebt, Fragen zur Situation, zum Thema und zum Inhalt des Gesprächs, zu den Sprechenden, ihrer Beziehung zueinander usw. werden diskutiert. Das Hörverstehen zu fördern ist deshalb von Bedeutung, weil es ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs im Allgemeinen ist und im kommunikativen DaF-Unterricht zu den wesentlichen Zielkompetenzen zählt. Als digitale Ressource stellen mündliche Korpora eine gute Möglichkeit dar, diese rezeptive, aber durchaus nicht immer einfache Fertigkeit vielseitig zu üben. Daran anschließend (3. Schritt) sollen die Studierenden einen Eindruck von den strukturellen Merkmalen mündlicher Alltagssprache gewinnen und dafür sensibilisiert werden, dass sich gesprochenes und geschriebenes Deutsch unterscheiden; Lernende sollen eine *sensible* Haltung in Bezug auf den realen Sprachgebrauch einnehmen und ihr sprachsystematisches Wissen ausbilden (Lernziel 2). *Weil*-V2-Konstruktionen werden in dieser Unterrichtseinheit als syntaktische Besonderheit der gesprochenen Sprache bewusst gemacht und werden in Partner- oder Gruppenarbeit reflektiert. Als Arbeitsaufgabe sind folgende Fragen zu bearbeiten: „Welche *weil*-Strukturen können Sie im gehörten Abschnitt identifizieren?“, „Gibt es eine syntaktische Struktur, die Ihnen unbekannt ist?“ Die Antworten können durch mehrmaliges Hören, auch abschnittsweise und mit Unterstützung der Gesprächstranskripte gefunden werden.

Die Lernenden markieren in den Transkripten farblich die Abweichungen von der schriftlichen Norm. Die induktiv abgeleitete Erkenntnis, dass *weil* neben der schriftsprachlichen Verwendung in VL-Nebensätzen in der gesprochenen Sprache auch in einer Struktur mit V2-Stellung verwendet werden kann, wird in einer folgenden Diskussion, zunächst in Kleingruppen, besprochen. Anschließend werden im Plenum auf der Grundlage der empirisch gewonnenen Erkenntnisse und der in den Kleingruppen erarbeiteten Ergebnisse Hypothesen über mögliche Gründe für den Gebrauch von *weil*-V2-Sätzen in der Alltagssprache sowie über eventuelle Unterschiede zwischen *weil*-V2-Sätzen und *weil*-VL-Sätzen aufgestellt und notiert. In einem nächsten Schritt (4. Schritt) erhalten die Lernenden die Möglichkeit, die von ihnen postulierten Annahmen und Zusammenhänge zu verifizieren oder zu falsifizieren. Die strukturell-formalen und semantischen Unterschiede zwischen *faktischem*, *epistemischem* und *sprechhandlungsbezogenem Weil* werden von dem/der Lehrenden durch konkrete Gesprächsbeispiele vorgestellt, sodass unterschiedliche Funktionen durch direkte Beobachtung, Vergleich und Generalisierung autonom erkannt und weitere Beispiele induktiv erschlossen wer-

den können. Die eingesetzten Korpusmaterialien fungieren hier unterstützend, denn sie ermöglichen mit authentischem Sprachmaterial die verschiedenen Verwendungsweisen rekurrenten Sprachgebrauchs darzustellen. Ohne die unterstützende Funktion von Korpora wäre das Aufzeigen diverser *weil*-Konstruktionen in der gesprochenen Sprache in der Praxis schwierig.

Eine kontrastierende Betrachtung von geschriebener und gesprochener Sprache ermöglicht den Lernenden, die funktionalen Unterschiede der Strukturen im Kontext der realen Kommunikation bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, um sich mit den Phänomenen authentischer Alltagssprache vertraut zu machen. Diese ist deshalb besonders wichtig, um schon auf einer relativ niedrigen Niveaustufe (B1) metasprachliche Lernziele zu entwickeln (Lernziel 3). Anschließend werden Gesetzmäßigkeiten durch das Rekurrieren auf die entsprechenden Kapitel des Duden bestätigt. Daran anknüpfend (5. Schritt) wird von dem/der Dozierenden der Gebrauch von *weil* im Gespräch als Diskursmarker und dessen Funktionen eingeführt und erläutert (Lernziel 4), da sie wesentlich zur Entwicklung der Sprechkompetenz und der kommunikativen bzw. pragmatischen Kompetenz beitragen (vgl. Kovač 2020); diese ist vor allem dann wichtig, wenn ein höheres Sprachniveau erzielt werden soll; Diskursmarker müssen daher ausdrücklich gelehrt werden (vgl. Götz 2013), um die genannten Kompetenzen schon in einer relativ frühen Erwerbsphase auszubauen (vgl. Ren & Han 2016). Die Lernenden werden aus diesem Grund aufgefordert, in Partnerarbeit entsprechende Funktionen anhand einer Reihe von Beispielen aus dem Korpusmaterial zu ermitteln und zu analysieren (6. Schritt). Auf diese Weise kann eine gewisse Musterhaftigkeit in wiederkehrenden Kontexten besonders gut veranschaulicht werden, was gerade für die gesprochene Sprache von Vorteil ist und ohne Einsatz authentischer Beispiele sehr schwierig wäre.

Abschließend kann der Gebrauch der *weil*-Konstruktion mit V2-Stellung in der gesprochenen Sprache des Deutschen mit der entsprechenden syntaktischen Struktur des Italienischen verglichen werden, da „die Situation spontaner Mündlichkeit bestimmte pragmatische Bedingungen voraus[setzt]“ und „in der deutschen und in der italienischen gesprochenen Sprache parallele Erscheinungen auf morpho-syntaktischer, lexikalischer und textueller Ebene auf(treten)“ (Foschi Albert 2014: 222). Formale-strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede werden in dieser Unterrichtsphase aus sprachkontrastiver Perspektive herausgearbeitet und bewusst gemacht (Lernziel 5). Die Beschreibung

verschiedener Sprachvarianten ermöglicht es den Lernenden, kontrastierende Verfahren anzuwenden, indem sie auf bereits bekannte Strukturen rekurren und diese mit den noch nicht bekannten Strukturen vergleichen. Auf diese Weise werden nicht nur metasprachliche Erkenntnisse über die gesprochene Sprache des Deutschen erworben, sondern auch ein kontrastiver Vergleich mit der italienischen Muttersprache⁴ initiiert: Lernende können mit mündlichen Korpora „sprachliche Handlungsmuster sowie ihre spezifischen Konstellationen“ direkt erschließen, und auf diese Weise „wirkliche Sprachhandlungskompetenz und interkulturelle Kompetenz“ (Fandrych & Tschirner 2007: 201) (Lernziel 6) entwickeln, die wiederum für effektive Kommunikationskompetenz vorausgesetzt werden (vgl. Hymes 1972).

5. Fazit

Korpora bergen ein großes Potenzial für die Fremdsprachendidaktik (vgl. Lüdeling & Walter 2009). Als empirische Datenquellen stimulieren sie unter anderem eine kontrastive Reflexion auf allen Sprachebenen, dienen als sprachlicher Input und aktivieren sprachliches Wissen (vgl. Fandrych & Tschirner 2007: 195).

Im vorliegenden Beitrag wurde erläutert, dass der Einsatz mündlicher Korpora von Muttersprachlern für den DaF-Unterricht sinnvoll ist, um möglichst praxisnahe Beispiele und Lernsituationen zu bieten und einen Einblick in Alltagssprachsituationen zu gewähren, um kommunikative Fertigkeiten wie das Verständnis der mündlichen (Alltags-)Sprache zu fördern und ihre kontextuelle Anwendung zu vermitteln; auf der Ebene der sprachlichen Handlungen lernen DaF-Studierende, aus realen (Alltags-)

⁴ Für das gesprochene Italienisch stehen mehrere Sprachkorpora zur Verfügung, z. B. LIP – *Corpora di italiano* (De Mauro et al. 1993), online: <http://languageserver.uni-graz.at/badip>; CLIPS – *Corpora e Lessici dell'Italiano Parlato e Scritto* (Albano Leoni 2006, online: <http://www.clips.unina.it/it>); C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia 2005), online: <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom>); CiT – *Corpus di italiano televisivo* (Spina 2005), online: <http://www.sspina.it/cit>; auch: Cresti & Panunzi (2013). Für die italienische Grammatik z. B. Dardano & Trifone (2020), online: http://eliza.zanichelli.it/eliza/grammatica_italiana_base. In der *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti (Treccani)*, wird nicht zwischen einer geschriebenen und einer gesprochenen Grammatik unterschieden, vielmehr ist vom typischen Sprachgebrauch der einen oder der anderen Kommunikationsform die Rede: „non si può propriamente parlare di una grammatica del parlato opposta a una grammatica dello scritto, ma (...) è meglio parlare di usi linguistici tipici e preferiti nell'una o nell'altra modalità di comunicazione. Una piena comprensione delle strutture della lingua parlata deve quindi necessariamente fare riferimento alle più generali condizioni di produzione e ricezione dei testi parlati“ (Voghera 2010).

Gesprächen Hauptinformationen zu entnehmen und detaillierte Informationen zu verstehen.

Für universitäre DaF-Lernende in Italien sind besonders aktuellere Korpora der gesprochenen Sprache geeignet, die sprachlich-strukturelle Ähnlichkeiten mit dem (gesprochenen) Italienisch aufweisen und dadurch Vergleiche ermöglichen. Ein kontrastives Verfahren ermöglicht den Lernenden, neues Wissen mit vorhandenem zu kombinieren (Königs 2000: 9; Wildenauer-Józsa 2007: 113–115), damit Lehrende den Fokus auf die Bewusstmachung sprachlicher Phänomene legen können, um den Sprachlernprozess der Studierenden zu fördern (Nied Curcio 2015; Schroedter-Albers 2000: 53f; Tekin 2012). Gesprochene Korpora mit muttersprachlichen Charakteristika, alters- und themenspezifischen Inhalten und lernerspezifischen Merkmalen sind zudem besonders geeignet, um das globale und selektive Hörverstehen zu begünstigen. Für italienische Studierende im Rahmen des DaF-Unterrichts hat das Studium der rezeptiven Ebene der gesprochenen Sprache einen größeren Mehrwert, da hier kommunikative Fertigkeiten wie das Hörverstehen, aber auch produktive Fertigkeiten oft geringere Beachtung finden (vgl. Rogina 2007). Dies gilt umso mehr, wenn Lernmaterialien in die private Interaktionsdomäne fallen und Aspekte des alltäglichen Lebens der Lernenden aufgreifen. Sprach- und kulturübergreifende Lehrinhalte, die einen Vergleich mit der eigenen Erfahrungswelt ermöglichen und die lernzieladäquate Themen beinhalten, sind zu bevorzugen.

Im Bereich der Grammatik ermöglicht der Einsatz von authentischen mündlichen Korpora eine bewusste Reflexion (Sprachbewusstheit) und die Analyse besonders jener Strukturen, die in der Schriftsprache selten rekurren, aber in der mündlich verwendeten Sprache im Alltag üblich sind. Lernende können durch quantitative Analysen häufig wiederkehrende sprachliche Phänomene ermitteln und selbstständig grammatische Regeln ableiten, bereits erworbene theoretische Kenntnisse am praktischen Sprachgebrauch messen und eventuell kritisch hinterfragen. Bestimmte syntaktische Strukturen, wie das in diesem Beitrag besprochene *weil*-V2-Beispiel, können in der italienischen DaF-Lehre durch den Einsatz gesprochener Korpora auf unterschiedlichen Sprachebenen analysiert werden, das heißt, die Beziehung zwischen der formalen grammatischen und ihrer prosodischen Struktur sowie semantisch-pragmatischen Funktion kann direkt besprochen und ‚gezeigt‘ werden.

Die Unterschiede zwischen der kodifizierten Norm der geschriebenen Sprache und der gesprochenen Alltagssprache können mithilfe mündlicher Korpora genauer untersucht und reflektiert werden, müssen aber explizite Erwähnung finden, damit Lernende für eben diese pragmatischen Unterschiede sensibilisiert werden. Aus diesem Grund muss die kommunikative Einbettung der ausgewählten Gespräche und damit einhergehend insbesondere der pragmatische Bereich größere Beachtung finden. Dieser kann durch einen sprachkontrastiven Ansatz, der Ähnlichkeiten auch auf der sprechsprachlichen Ebene (vgl. Foschi Albert 2014) fokussiert, begünstigt und erweitert werden.

Vor diesem Hintergrund können mündliche Korpora in der italienischen DaF-Didaktik besonders ertragreich eingesetzt werden. Mit diesem Beitrag sollte ein Schritt in diese Richtung getan werden.

Bibliografie

- Abel, Andrea; Zanin, Renata (Hrsg.) (2011) *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen-Bolzano: University Press.
- Albano Leoni, Federico (2006) *CLIPS – Corpora e Lessici dell’Italiano Parlato e Scritto*. Online: CLIPS: <http://www.clips.unina.it> (letzter Aufruf: 23.10.2020).
- Antomo, Mailin; Steinbach, Markus (2010) Desintegration und Interpretation. Weil–V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 29, 1–38.
- Ballestracci, Sabrina; Pugliese, Rossella (2009) Analisi contrastiva (tedesco-italiano) di Vorfeld/posizione preverbale nella prassi didattica del tedesco L2. In: Claudio Di Meola; Livio Gaeta; Antonie Hornung; Lorenza Rega (Hrsg.) *Perspektiven Drei: Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. Rom, 14.-16. Februar 2008*. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, 313–325.
- Ballestracci, Sabrina (2012) La posizione preverbale nel tedesco parlato spontaneo. Descrizione contrastiva lingua in atto – codici normativi. *Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente* 1 (1), 379–398. Online: <http://www.fupress.com/bsfm-lea> (letzter Aufruf 20.3.2020).
- Bartz Thomas; Radtke, Nadja (2014) Digitale Korpora im Deutschunterricht: Didaktisches Potenzial. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 42 (1), 130–143.
- Blühdorn, Hardrik (2006) Kausale Satzverknüpfungen im Deutschen. *Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos* 10, 253–282.
- Braun, Sabine; Chambers, Angela (2006) Elektronische Korpora als Ressource für den Fremdsprachenunterricht. In: Udo O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 330–337.
- Calabrese, Rita; Drago, Lucia; Gagliardi, Nicoletta; Sferruzza, Loredana (2006). La linguistica di corpora nella didattica delle lingue straniere. *Scuola e Lingue Moderne* 4/5, Anno XLIV, 4–25. Online: <https://www.italy.it/articolo/la-linguistica-dei-corpora-nella-didattica-delle-lingue-straniere-0> (letzter Aufruf 20.3.2020).

- Chrissou, Marios (2011) *Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren*. Universität Duisburg Essen. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou_korpusarbeit.pdf (letzter Aufruf 20.3.2020).
- Corino, Elisa (2014) Didattica delle lingue corpus-based. *Educazione Linguistica. Language Education* 3 (2), 231–258.
- Costa, Marcella; Foschi Albert, Marina (a cura di) (2017) *Grammatica del tedesco parlato. Con note di carattere contrastivo italiano-tedesco*. Pisa: Pisa University Press.
- Cresti, Emanuela; Moneglia, Massimo (a cura di) (2005), *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora For Spoken Romance Languages*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cresti, Emanuela; Panunzi, Alessandro (2013) *Introduzione ai corpora dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Dardano, Maurizio; Trifone, Pietro (2020) *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli. Online: eliza.zanichelli.it/eliza/grammatica_italiana_base (letzter Aufruf: 23.10.2020).
- De Mauro, Tullio; Mancini, Federico; Vedovelli, Massimo; Voghera, Miriam (1993) *LIP – Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: ETAS libri.
- Doval, Irene (2018) Das PaGeS-Korpus, ein Parallelkorpus der deutschen und spanischen Gegenwartssprache. *Revista de Filologia Alemana* 26, 181–197.
- Drumbl, Hans (2011) Sprachdidaktik und Korpora. In: Andrea Abel; Renata Zanin (Hrsg.) *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen/Bolzano: University Press, 55–99.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2009) *Die Grammatik – unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin (2007) Korpuslinguistik und DaF. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44 (4), 195–204.
- Foschi Albert, Marina (2014) „Informale“ Wissenschaftssprache: eine kontrastive (deutsch-italienische) Untersuchung der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel argumentativer Texte des akademischen DaF-Bereichs. In: Christian Fandrych; Cordula Meißner; Adriana Slavcheva. *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron, 207–224.
- Gaumann, Ulrike (1983) „Weil die machen jetzt bald zu“. *Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle.
- Götz, Sandra (2013) *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gohl, Christine; Günthner, Susanne (1999) Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18 (1), 39–75.
- Gürsoy, Erkan (2010) *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Universität Duisburg Essen. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (letzter Aufruf 20.3.2020).
- Hennig, Mathilde (2006) *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Hirschmann, Hagen (2019) *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

- Hymes, Dell Hathaway (1972) On Communicative Competence. In: John Bernard Pride; Janet Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Imo, Wolfgang; Sandro M. Moraldo (Hrsg.) (2015) *Interaktionale Sprache im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, Wolfgang; Weidner, Beate (2018) Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Marc Kupietz; Thomas Schmidt (Hrsg.) *Korpuslinguistik*. Berlin: de Gruyter, 231–51.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997) Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9–23.
- Königs, Frank G. (2000) Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch* 23, 6–13.
- Kovač, Mirjana Matea (2020) Die Häufigkeit und Vielfalt der Diskursmarker in Deutsch als Fremdsprache, *DHS* 2(11), 127–144.
- Küper, Christoph (1991) Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? Zur pragmatischen Funktion der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen. *Deutsche Sprache* 19, 133–158.
- Kupietz, M. (2014) Der Programmbereich Korpuslinguistik am IDS: Gegenwart und Zukunft. In: Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.) *Ansichten und Einsichten: 50 Jahre Institut für Deutsche Sprache*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 320–328.
- Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike, (2015) *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lüdeling, Anke; Maik, Walter (2009) Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. *Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*, 1–37.
- Lüdeling, Anke; Maik, Walter (2010) Korpuslinguistik. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter Mouton, 315–322.
- Missaglia, Federica (2001) Die Erkennung simulierter Emotionen durch deutsche und italienische Muttersprachler – Implikationen für den DaF-Unterricht in Italien. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 35, 81–96.
- Mukherjee, Joybrato (2002) *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung*. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
- Nied Curcio, Martina (2015) Kontrastive Linguistik, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. In: Vincenzo Gannuscio (Hrsg.): *Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb*. Frankfurt [u. a.]: Peter Lang, 9–33.
- Nolting, Antje; Radtke, Nadja (2019) Korpusbasierte Lexikografie: Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (1), 107–126.
- Pasch, Renate (1997) WEIL mit Hauptsatz – Kuckucksei im DENN-Nest. *Deutsche Sprache* 3, 252–271.
- Paschke, Peter (2018) Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen. Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Barbara Vogt (Hrsg.) *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Triest: Edizioni Università di Trieste, 21–51.

- Ponti, Donatella (2001) Deutschunterricht und Germanistikstudium in Italien. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* 2. Halbband. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 1509–1515.
- Prat Zagrebelsky, Maria Teresa (2007) L'introduzione della corpus linguistics o linguistica dei corpora, nelle università italiane: una ricostruzione 'personale' dagli anni '60 a oggi. *Quaderni del CIRSIL* 4. Online: http://amsacta.unibo.it/2716/1/Prat_sito.pdf, 203–213 (letzter Aufruf 20.03.20).
- Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro M. (a cura di) (2012) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann.
- Ren, Wei; Han Zhengrui (2016) The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal* 70 (4), 424–434.
- Rogina, Irene (2007) Neue Wege im Grammatikunterricht – am Beispiel italienischer Universitäten. In: Christopher Taylor (a cura di), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 29–42.
- Rogina, Irene (2018) Sprechen – unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht? Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten. In: Barbara Vogt (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Scherer, Carmen (2014) *Korpuslinguistik*. 2. Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Schroedter-Albers, Henning (2000) Vom Sprachvergleich zum Übersetzen. Vorbereitende Übungen für den Übersetzungsunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 23, 53–54.
- Sinclair, John McH (Ed.) (2004) *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Spina, Stefania (2005) Il Corpus di Italiano Televisivo (CiT): struttura e annotazione. In: Elisabeth Burr (a cura di), *Tradizione e innovazione. Il parlato. Teoria, corpora, linguistica dei corpora*. Firenze: Cesati, 413–426.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2002) *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Tekin, Özlem (2012) *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tschirner, Erwin (2009) Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. *Germanica Wratislaviensia* 129, 117–132.
- Uhmann, Susanne (1998) Verbstellungsvariation in *weil*-Sätzen. Lexikalische Differenzierungen mit grammatischen Folgen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 17, 92–139.
- Voghera, Miriam (2010), *Lingua parlata. Enciclopedia dell'italiano Treccani* (EncIt). Online: [https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_(Enciclopedia-dell'Italiano)) (letzter Aufruf 25.11.2020).
- Vogt, Barbara (2018) (Hrsg.) *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Triest: Edizioni Università di Trieste.

- Wallner, Franziska (2013) Korpora im daf-unterricht - potentiale und perspektiven am beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. Online: [Korpora im daf-unterricht - potentiale und perspektiven am beispiel des DWDS \(nebrija.com\)](http://nebrija.com) (letzter Aufruf 20.3.2020).
- Wildenauer-Jósza, Doris (2007) Sprachvergleiche, Lernökonomie, Erweiterung sprachlichen Wissens, Förderung von Sprachbewusstheit. In: Michael Hug; Gesa Siebert-Ott (Hrsg.) *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 113–119.
- Wolff, Dieter (1993) *Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen*. Die Neueren Sprachen 92 (6), 510–531.
- Zanin, Renata (2011) Korpusinstrumente im Umkreis des Lernens. In: Andrea Abel; Renata Zanin (Hrsg.) *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen: Unipress, 101–128.

Schlüsselwörter

Sprachkorpora, gesprochenes Deutsch, Weil-V2 Konstruktionen, grammatisch-funktionale Aspekte, akademische DaF-Lehre

Biographische Daten

Prof. Dr. R. Rossella Pugliese ist Professorin für deutsche Sprache und Übersetzung an der Università della Calabria. Forschungsinteressen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache inklusive neue Technologien, Sprachlernberatung, interkulturelle Literatur und Übersetzung. Neuere Publikationen: *Sprachtheorien. Elemente, Konstellationen und Probleme in ausgewählten sprachphilosophischen und kommunikationstheoretischen Schriften*. (Waxmann 2018); „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im universitären DaF-Unterricht in Italien“ (*Quaderni del Dipartimento di Linguistica* 26/2018, 71-101); "Sprach(en)politik der Integration", in: Stefan Immerfall, Rossella Pugliese (Hrsg.), *Integration vor Ort: Ein Blick auf die Praxis der Integration im deutsch-italienischen Vergleich* (Steiner Verlag, 2020, 109-125). E-Mail: r.pugliese@unical.it.