



**Qualitative und quantitative Methoden datengeleiteten
Lernens**

Sabine Ylönen, Jyväskylä

ISSN 1470 – 9570

Qualitative und quantitative Methoden datengeleiteten Lernens

Sabine Ylönen, Jyväskylä

Um den Fremdsprachenunterricht auch in anderen Sprachen als Englisch attraktiv zu gestalten, sind neben sprachpolitischen vor allem neue didaktisch-methodische Ansätze gefragt. Der Lehreraus- und -weiterbildung kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Im vorliegenden Beitrag wird ein Unterrichtsversuch zum datengeleiteten Lernen in der Sprachenlehrausbildung vorgestellt. Der Begriff des datengeleiteten Lernens (data-driven learning, DDL) wurde 1991 von Tim Johns für die Verwendung von Korpora und Konkordanzen in Sprachlehre und -lernen eingeführt. Ausgehend von authentischen Kontexten und Aufgabenstellungen ist datengeleitetes Lernen problem- und forschungsorientiert auf die Analyse authentischer Materialien (= Daten) gerichtet. Traditionellem Verständnis nach ermöglicht DDL einen Brückenschlag zwischen grammatikorientierten und kommunikativen Methoden (Hadley 2002). Anhand quantitativer Korpusdaten können beispielsweise strukturelle Regularitäten situationspezifischer Sprachenverwendung aufgedeckt werden. Ziel unseres Kurses war, das Konzept datengeleiteten Lernens von der Analyse quantitativer Korpusdaten auf eine interpretative Analyse qualitativer Daten auszuweiten. Diskutiert werden sollen die Vor- und Nachteile qualitativer und quantitativer Daten sowie die Möglichkeiten ihrer interpretativen Analyse. Abschließend sollen Erfahrungen aus unserem Kurs zum datengeleiteten Fremdsprachenlernen am Spracheninstitut der Universität Jyväskylä vorgestellt werden, die zeigten, dass die Kursinhalte für die Studierenden eine große Herausforderung darstellten. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für Schlussfolgerungen zur Entwicklung der Sprachenlehrausbildung.

1. Einleitung

Vielseitige Sprachfertigkeiten werden in Finnland traditionell hoch geschätzt. In der letzten Zeit wächst jedoch die Sorge um abnehmende Sprachfertigkeiten in der jüngeren Generation, und zwar sowohl im Verband finnischer Sprachenlehrer (Saarinen 2008) als auch unter Politikern (Finnisches Parlament 2009) und Wirtschaftsvertretern (Hauptverband der finnischen Wirtschaft 2010). Inzwischen wurde für 2012 die Erarbeitung einer nationalen Sprachenstrategie in das neue Regierungsprogramm Finnlands unter Premierminister Jyrki Katainen aufgenommen (Regierungskanzlei 2011: 32). Das finnische Ministerium für Bildung und Kultur (2012: 18) betont, dass sich das schulische Fremdsprachenlernen unter den Anforderungen der Globalisierung zu einseitig auf das Englische konzentriert hat und plädiert entsprechend des neuen

Regierungsprogramms für eine „Erweiterung der Sprachreserven“ (auf Finnisch: „kielivaranon laajentaminen“). Diese politischen Maßnahmen sind selbstverständlich begrüßenswert. Neben Maßnahmen zur Sicherung lokaler Gleichberechtigung in der Sprachenwahl (von der Hauptstadt bis in ländliche Kommunen) sind vor allem auch neue, zeitgemäße Konzepte des Sprachenunterrichts gefragt, mit denen die Motivation zum Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch erhöht werden kann. Hierzu gehören z. B. die in diesem Heft beschriebenen neuen didaktisch-methodischen Ansätze, wie Lernen ohne Lehrbuch (Bärlund 2012) oder die Einbindung von Internet und sozialen Medien (Pihkala-Posti 2012) im schulischen Bereich sowie die sprachlich-kommunikative Studienvor- und -nachbereitung finnischer Austauschstudierender im universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Reuter & Reuter 2012).

Um neue didaktisch-methodische Ansätze in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, kommt weiterhin vor allem der Lehreraus- und -weiterbildung eine besondere Rolle zu. Konstruktivistische Lerntheorien und sozialkonstruktivistische Lernformen, die im Beitrag von Reuter & Reuter (2012) angesprochen werden, sind inzwischen auch an finnischen Universitäten zentraler Bestandteil des Lehrplans der Fremdsprachenlehrerbildung an Lehrerbildungsinstituten. An der Universität Jyväskylä werden für Lehramtsstudierende verschiedener Zielsprachen außerdem gemeinsame Kurse zur Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts am Spracheninstitut angeboten. Zu diesen gehörte der Kurs zum datengeleiteten Lernen, der 2010 probeweise von Mitarbeitern des Zentrums für angewandte Sprachforschung und des Sprachenzentrums der Universität Jyväskylä am Spracheninstitut durchgeführt wurde.¹

Ziel des Kurses war, Lehramtsstudierende in qualitative und quantitative Methoden datengeleiteten Lernens einzuführen. Kommunikative Ansätze und das Konzept der Lernerautonomie dominieren zwar schon seit einiger Zeit die Lehrpläne im Fremdsprachenunterricht. Nichtsdestotrotz orientieren sich Bewertungskriterien nach wie vor

¹ Um die Zusammenarbeit der Institute, die sich an der Universität Jyväskylä mit Sprachlehre, -lernen und -forschung beschäftigen, zu intensivieren und traditionelle Grenzen zwischen Fakultäten und zentralen Einrichtungen zu durchbrechen, wurde 2010 der Sprachenkampus („Kielikampus“) gegründet. Dazu gehören zzt. das Spracheninstitut (zuständig für das Studium der Sprachwissenschaften), das Zentrum für angewandte Sprachforschung (eine Forschungseinrichtung), das Sprachenzentrum (zuständig für die studienbegleitende Sprachenausbildung) und die Abteilung für Sprachlehrerbildung des Lehrerbildungsinstituts (s. <http://kielikampus.jyu.fi>).

stark an den Regeln der Schriftsprache, weshalb regelgestütztes Lernen noch immer im Zentrum vieler Lehrwerke steht. Dass die Arbeit mit Lehrwerken noch immer den Fremdsprachenunterricht in Finnland dominiert, ging aus einer großangelegten Studie hervor, nach der 98 Prozent der Fremdsprachenlehrer Lehrbücher und 95 Prozent Übungsbücher als primäres Material im Unterricht verwenden (Taalas et al. 2009, Luukka et al. 2008: 95).

Unseren Studierenden war der Begriff des datengeleiteten Lernens (data-driven learning, DDL) zu Kursbeginn nicht bekannt. Zentral dabei ist der Begriff der Daten, der sich hier auf Sprachdaten (z. B. Zeitungstexte, aufgenommene und verschriftliche Gespräche) bezieht. Der Begriff der Daten spielt in empirischen Wissenschaften eine bedeutende Rolle: Durch die Analyse von Daten wird versucht, bestimmte Phänomene zu erklären und Gesetzmäßigkeiten zu finden. Untersucht werden können qualitative Daten (Fallbeispiele) oder quantitative Daten (große Mengen von Daten). Daten können entweder selbst erhoben werden oder es können bereits vorliegende Daten analysiert werden. Qualitative Daten werden interpretativ analysiert, quantitative Daten können statistisch ausgewertet werden. Auch die Ergebnisse statistischer Analysen werden letztlich interpretiert. Die Form der Daten (qualitativ, quantitativ), die Art der Analyse (interpretativ, statistisch) und das Forschungsdesign (experimentell, quasi-experimentell, nicht-experimentell) bestimmen gemeinsam das jeweilige Forschungsparadigma (s. Grotjan 1987: 59f., Nunan 1992: 6).

In Anlehnung an die Untersuchung von Daten in Forschungskontexten wurde der Begriff des datengeleiteten Lernens 1991 von Tim Johns auf die forschungsorientierte Beschäftigung mit Sprache in Sprachlehre und -lernen übertragen (Johns 1991a und 1991b). Datengeleitetes Lernen geht dabei von authentischen Kontexten und Aufgabenstellungen aus und ist problem- und forschungsorientiert auf die Analyse authentischer Materialien (= Daten) gerichtet. Johns verwendete in seinem Ansatz Korpora (= quantitative Daten) und Konkordanzen (= Listen von Wörtern mit ihrem unmittelbar umgebenden sprachlichen Kontext), die er auf Grund von Fragen, die seine Lerner zu bestimmten Aspekten der zu lernenden Fremdsprache hatten, zusammenstellte und im Sprachenunterricht von seinen Schülern analysieren ließ (ausführlicher dazu s. Abschnitt 3.3). Anhand von Konkordanzanalysen können beispielsweise Regularitäten situationsspezifischer Sprachenverwendung aufgedeckt werden. Tradi-

tionellem Verständnis nach ermöglicht DDL einen Brückenschlag zwischen grammatikorientierten und kommunikativen Methoden (Hadley 2002).

Ziel unseres Kurses war, das Konzept datengeleiteten Lernens von der Analyse quantitativer Korpusdaten auf eine interpretative Analyse qualitativer Daten (Fallbeispielen) auszuweiten (s. Abschnitt 3.2). Diskutiert werden sollten u. a. die Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Daten sowie die Möglichkeiten ihrer interpretativen Analyse. Im Kurs wurde dabei vom Bekannten zum weniger Bekannten fortgeschritten (1. Regelgeleitetes Lernen, 2. Datengeleitetes Lernen mit a) qualitativen und b) quantitativen Daten).

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf der Gegenüberstellung der Konzepte des regel- und datengeleiteten Lernens sowie auf der Einführung von Möglichkeiten, sich in Sprachlehre und -lernen forschungsorientiert mit qualitativen und quantitativen Daten zu beschäftigen. Zum Schluss soll untersucht werden, wie die Studierenden unseres Kurses das Konzept des datengeleiteten Lernens aufnehmen. Dabei soll folgenden zwei Fragen nachgegangen werden:

- 1) Welche Möglichkeiten und Herausforderungen sahen die Studierenden bei der Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden datengeleiteten Lernens?
- 2) Welche Auffassungen hatten sie über die Erkundung von Sprache als Interaktion?

Im Folgenden soll zunächst das Konzept unseres Kurses zum datengeleiteten Lernen vorgestellt werden (Kapitel 2). Anschließend wird genauer auf die Einführung in den Kurs eingegangen, in der es um eine Gegenüberstellung regelgestützten und datengeleiteten Lernens (rule-based approach und data-driven approach, s. Johns 1991a: 2) und forschungsorientierte Beschäftigung mit qualitativen und quantitativen Daten ging (Kapitel 3). Abschließend werden die Auffassungen der Studierenden über datengeleitetes Lernen anhand ihrer Projektarbeiten und reflektierenden Aufsätze ausgewertet und diskutiert (Kapitel 4).

2. Kurskonzept

Der Pilotkurs „Datengeleitetes Lernen“ wurde im Frühjahrssemester 2010 für Studierende des Spracheninstituts der Universität Jyväskylä angeboten (5 ETCS). An ihm nahmen neun Studierende teil, von denen sieben ihn abschlossen. Bei allen handelte es sich um Lehramtsstudierende, die im Haupt- und Nebenfach verschiedene Sprachen studierten (Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Latein, Russisch, Schwedisch und Spanisch).

Kursziele waren die Einführung in die Methoden qualitativen und quantitativen datengeleiteten Lernens, mit denen Aspekte der realen Sprachverwendung und kommunikativer Praktiken in den Vordergrund des Sprachenlernens gerückt werden. Der Kurs bestand aus vier thematischen Einheiten: 1. Vergleich regelgestützten und datengeleiteten Sprachlernens sowie qualitativer und quantitativer Daten in Sprachlehre und -lernen, 2. Arbeit mit elektronischen Korpora, 3. Arbeit mit Lernerkorpora und 4. Online-Materialien und multimodale didaktisch-methodische Anwendungen. Diese thematischen Einheiten wurden von insgesamt fünf Kursleitern² arbeitsteilig moderiert und die studentischen Abschlussarbeiten wurden gemeinsam evaluiert. Für die dritte Einheit (Lernerkorpora) zeichneten zwei Kursleiter verantwortlich (s. Toivola & Tossavainen 2011). Arbeitssprachen im Kurs waren Finnisch und in der zweiten Einheit (Korpora) Englisch.

Der Kurs bestand aus Kontaktunterricht, selbstständigen Aufgaben und Übungen sowie Forumdiskussionen zu den einzelnen thematischen Einheiten. Die Aufgabe unserer Kursteilnehmer bestand abschließend darin, ein eigenes Unterrichtsprojekt (eine kleinere Unterrichtseinheit oder einen ganzen Kurs) zum datengeleiteten Lernen in einer von ihnen gewählten Zielsprache zu planen. Zu ihren Abschlussaufgaben gehörten weiterhin eine Eigenevaluation sowie das Schreiben eines Aufsatzes, in dem sie reflektieren sollten, was sie im Kurs gelernt hatten und wie sie ihn insgesamt einschätzten. Nach dem Kurs erhielten sie von den Kursleitern individuelles schriftliches Feedback. Zur Verwaltung des Kurses wurde das Kursmanagementsystem Optima verwendet. Hier wurden alle Kursmaterialien und die Arbeiten der Studierenden gespeichert und Forumdiskussionen geführt. Auf die Projektarbeiten der Studierenden

² Die Kursleiter waren in der Reihenfolge der thematischen Einheiten: 1. S. Ylönen, 2. B. Schneider, 3. S. Toivola und H. Tossavainen und 4. I. Laakkonen. Für die Koordination des Kurses war S. Ylönen verantwortlich.

und ihre reflektierenden Aufsätze wird im vierten Abschnitt des Artikels genauer eingegangen.

3. Vergleich regelgestützten und datengeleiteten Lernens

Die erste thematische Einheit unseres Kurses diente einer Einführung in die Thematik datengeleiteten Lernens. Zu diesem Zweck wurden die Prinzipien regelgestützten Lernens denen datengeleiteten Lernens gegenübergestellt und anhand von Beispielen veranschaulicht. Das Ziel war, die Studierenden für die grundlegenden Unterschiede beider Herangehensweisen in Bezug auf die Behandlung von Sprache aus einerseits normativer und andererseits forschender (explorativer) Perspektive zu sensibilisieren. Zu zeigen war vor allem, dass das zugrundeliegende Verständnis von Sprache auch didaktisch-methodische Entscheidungen in Sprachlehre und -lernen lenkt. Dies wurde insofern als bedeutungsvoll angesehen, als dass offensichtlich noch immer ein Kontrast zwischen den in der Lehrerausbildung favorisierten soziokonstruktivistischen Lerntheorien und ihrer Umsetzung in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts besteht. Soziokonstruktivistischen Lerntheorien zufolge wird Lernen als ein Prozess verstanden, in dem nicht Fertigwissen aufgenommen, sondern neues Wissen in sozialer Interaktion aktiv und zielorientiert produziert wird, und zwar aufbauend auf den eigenen Erfahrungen und Kenntnissen durch Bearbeitung und Interpretation neuer Inhalte (vgl. Mandl et al. 2004: 10–11, Hoidn 2007). Lernerzentrierte aktivitätsbasierte Ansätze, wie Projektorientierung, Problemorientierung und Kollaboration im Fremdsprachenlernen, geben per se aber noch keine Lösungen dafür, wie Sprache im Unterricht aus anderer als normativer Perspektive behandelt werden kann.

Regelbasiertes und datengeleitetes Lernen wurde in der einleitenden Kurssitzung anhand von Beispielen veranschaulicht. Betont wurde, dass diese Gegenüberstellung bewusst kontrastierend angelegt war und die vorgestellten Beispiele diese Unterschiede möglichst krass hervortreten lassen sollten. Mit dem Beispiel für regelgestütztes Lernen wurde deshalb von der Komplexität neuerer Fremdsprachenlehrbücher absichtlich abstrahiert. Ebenfalls absichtlich wurde ein Beispiel aus einem Lehrbuch zum Lernen des Ungarischen gewählt, da keiner der Studierenden im Kurs vorher Ungarisch gelernt hatte.

3.1 Regelgestütztes Lernen

Im Zentrum regelgestützten Lernens stehen vor allem der Erwerb von grammatischen Regeln und bestimmtem Wortschatz. Entsprechende Lehrbücher zielen darauf ab, diese anhand von konstruierten Texten zu üben. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel aus einem Lehrbuch, in dem das zu übende grammatische Phänomen vor der Behandlung von zugehörigen Texten und Übungen eingeführt wird:

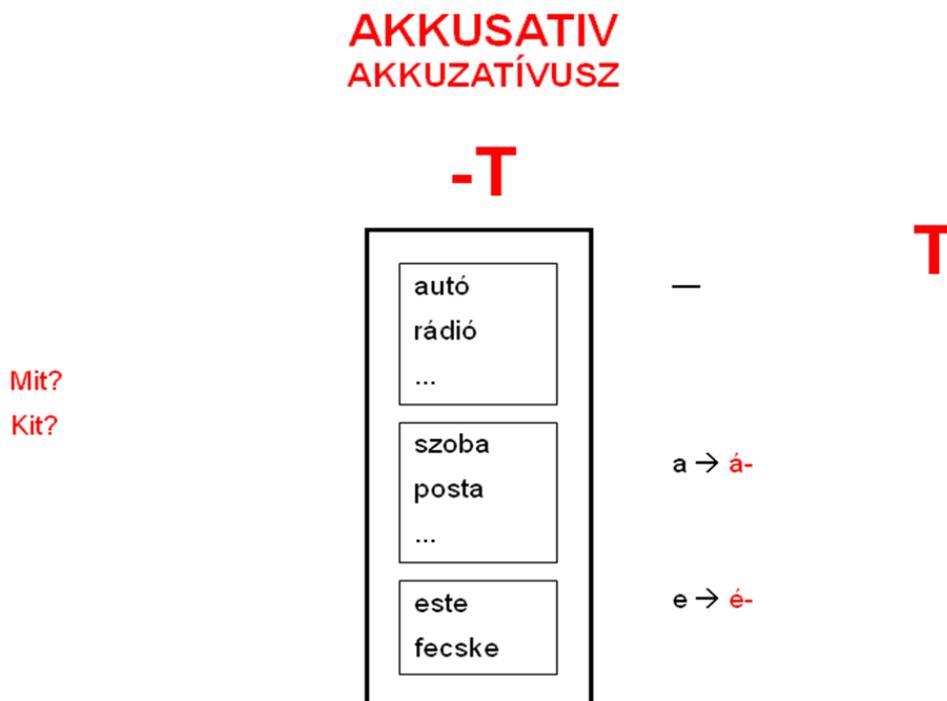


Abbildung 1. Beispiel für die Einführung der Grammatik (Bildung des Akkusativs im Ungarischen, Auszug).

Links in der Abbildung stehen die Fragepronomen „Mit?“ (Was?) und „Kit?“ (Wen?), oben das „-T“ als allgemeine Akkusativendung. In der Mitte sind Beispiele für Wörter aufgeführt und rechts die Regeln für die Wortendung im Akkusativ (Faustregel: langer Vokal gefolgt von -t).

Auf die Erklärung der Grammatik folgen verschiedene kurze Texte, wie der folgende, in dem die Akkusativendungen durch Fettdruck hervorgehoben wurden:

(1) Mit vesz Péter?

Az autó nagy és szép. Péter sokáig nézi, majd megveszi. Aztán könyvet is vesz. A könyv a Kalevala. Péter megveszi a Kalevalát. Aztán paradicsomot is vesz, és hazaviszi az új autót, a Kalevalát és a paradicsomot. [...]

(Was kauft Peter?)

Das Auto ist groß und schön. Peter betrachtet *es* lange, später kauft er *es*. Dann kauft er noch *ein Buch*. Das Buch ist Kalevala. Peter kauft *das Kalevala*. Dann kauft er auch *Tomaten* und bringt *das Auto, das Kalevala* und *die Tomaten* nachhause. [...]

Dieser Text wurde ganz offensichtlich um das grammatische Phänomen des Akkusativs herum konstruiert, wobei gleichzeitig der perfektive (*megveszi*) und indikative (*vesz*) Gebrauch von ‚kaufen‘ geübt werden. Authentizität oder situative Glaubwürdigkeit wurden nicht angestrebt, weshalb der Text leicht zum Schmunzeln verleiten dürfte.

Regelgestütztes Lernen ist den meisten Fremdsprachenlernern gut bekannt. Nicht immer sind die entsprechenden Texte situativ unglaubwürdig, aber die Texte werden häufig entweder um die zu übenden grammatischen Phänomene und Wörter herum konstruiert oder so ausgewählt und gegebenenfalls adaptiert, dass sie die jeweils zu übenden grammatischen Phänomene und Vokabeln enthalten. Die grammatischen Regeln werden in solchen Lehrbüchern entweder vor oder nach den Texten, an denen sie verdeutlicht und geübt werden sollen, eingeführt. Der Unterricht zielt hier in erster Linie auf den Erwerb linguistischer Kompetenz ab. Systemlinguistische und textgrammatische Ansätze dominieren auch viele Lehrwerke mit textsortenorientiertem Ansatz. Der Vorteil dieser Herangehensweise besteht darin, dass die Sprachkenntnisse der Lerner zuverlässig getestet und nach dem Richtig-Falsch-Prinzip bewertet werden können.

Eine Alternative zum regelgestützten Lernen ist die Beobachtung authentischer Sprachverwendungssituationen und ihre detaillierte Analyse. Die Herangehensweise ist hier somit forschungsorientiert: Ausgegangen wird nicht von vorgegebenen sprachlichen Normen, sondern die Lerner sollen Regularitäten der Sprachenverwendung anhand von authentischen Sprachdaten selbst auf die Spur kommen. Authentische Sprachdaten können qualitativer oder quantitativer Natur sein. Im Folgenden wird zuerst auf die Verwendung qualitativer authentischer Daten in Sprachlehre und -lernen eingegangen.

3.2 Datengeleitetes Lernen: Qualitative Daten

Als qualitative Daten werden Exemplare verschiedener Text- oder Gesprächsorten bezeichnet, z. B. Exemplare bestimmter schriftlicher Textsorten (Zeitungstexte: Nachrichten zu bestimmten Themen, Kommentare, Reportagen etc.; wissenschaftliche Artikel: Forschungsberichte, Fallstudien, Rezensionen etc.; Briefe: persönliche Briefe, Geschäftsbriefe etc.; verschiedenste Prospekte oder Handouts usw.), mündlicher Gespräche (monologische Vorträge, dialogische oder polylogische Gespräche oder Diskussionen, Interviews etc.) oder auch verschiedenste Exemplare elektronischer Kommunikation (Websites, Blogs, Chats, Videokonferenzen etc.).

Qualitative Daten können (genau wie in der Forschung) entweder von Sprachlehrern und -lernern selbst gesammelt werden oder es können Lehrwerke ausgewählt werden, die sich auf authentische Daten stützen. Solche Daten selbst zu sammeln ist noch immer arbeitsaufwändig, wenngleich sie heute über das Internet und elektronische Medien relativ leicht zugänglich und im Computerzeitalter inzwischen auch leichter zu speichern sind. Beim eigenen Sammeln von Daten sind vor allem urheberrechtliche Fragen zu berücksichtigen, was bei der Verwendung von Lehrwerken entfällt, da dies die Verlage bereits übernommen haben.

Mit der kommunikativen Wende in Sprachlehre und -lernen erfolgte eine Zuwendung zu situationsspezifischen Ansätzen, die von der Bestimmung der Lernerzielgruppen, der zu erwartenden Kontaktsituationen und dafür benötigten Zielfertigkeiten ausging. Entsprechende Bedarfsanalysen wurden besonders für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht bestimmter Zielgruppen durchgeführt. Im Zuge der kommunikativen Wende fanden auch authentische Exemplare verschiedener Sprachverwendungssituationen zunehmend Eingang in Lehrwerke. Allerdings wurden vorwiegend schriftliche Texte aus authentischen (nicht für den Sprachenunterricht erstellten) Quellen verwendet, während mündliche situationsspezifische Gespräche noch immer eher für die Lehrwerke konstruiert wurden. Beispiele elektronischer Kommunikation sind bis heute kaum in Lehrwerken zu finden. Moderne Integration neuer Medien in den Fremdsprachenunterricht konzentriert sich vorwiegend auf die Nutzung von Web2.0-Anwendungen für interaktive und kollaborative Lerneraktivitäten (s. Pihkala-Posti 2012) und weniger auf die Sammlung und Analyse digitaler Sprachdaten.

Die üblichste Didaktisierung authentischer Texte in Lehrwerken besteht in Übungen zum Lese- oder Hörverstehen. Desweiteren werden Wortschatz und Grammatik,

eventuell auch sprechaktbezogene (Fragen, Bitten, sich vorstellen usw.) und seltener textgrammatische (z. B. Textkohärenz) Aspekte behandelt. Bei solchen Übungen kann nicht von datengeleitetem Lernen gesprochen werden, wenn es nicht um einen forschungsorientierten Ansatz geht. Die Arbeit mit authentischen Daten zielt nach wie vor hauptsächlich auf eine Beschreibung sprachlicher Strukturen ab und nicht auf die Erkundung sprachlicher Interaktion, die Reuter bereits 1997 anmahnte (Reuter 1997: 114). Bis heute hat sich diese Situation kaum verändert und man kann fragen, warum neuere und inzwischen etablierte sprachwissenschaftliche Disziplinen, wie Text-, Diskurs- und Gesprächsanalyse, noch immer so wenig Eingang in Sprachlehre und -lernen gefunden haben.

Die Verwendung authentischer Daten stellt Lehrbuchautoren, Fremdsprachenlehrer und -lerner offensichtlich häufig vor Schwierigkeiten, weil sie nicht geübt sind in der Analyse von Texten oder anderen Sprachereignissen „chaotischer Natur“ (z. B. mündliche Gespräche, Chats). An dieser Stelle soll an einem Beispiel authentischer mündlicher Kommunikation gezeigt werden, wie qualitative Daten von Sprachlehrern und -lernern analysiert werden können. Es handelt sich um eine Sequenz aus einem Prüfungsgespräch des deutschen Euromobil-Programms³, das mit Unterstützung der Europäischen Kommission im Rahmen eines Lingua-Projekts produziert wurde. Mit dem deutschen Euromobil-Programm können sich Studierende auf ein Austauschstudium in einem deutschsprachigen Zielland vorbereiten. Wenn es sie z. B. interessiert, wie eine mündliche Prüfung an einer deutschen Universität ablaufen kann, dann kann die Beschäftigung mit Sequenzen aus authentischen Prüfungsgesprächen ihnen einen Einblick geben. Aus interaktionsinteressierter Perspektive ist datengeleitetes Lernen zunächst nicht unbedingt von einem spezifischen Interesse geleitet, sondern die entdeckende Analyse kann zunächst eher unmotiviert sein⁴. Konkrete Fragen zu Aspekten, wie die Interaktion der an einer mündlichen Prüfung Beteiligten, dem Prüfer und dem Prüfling, abläuft, können bei der Beobachtung des Gesprächs entstehen und anhand der vorliegenden Gesprächsdaten genauer untersucht werden. Die

³ Im Euromobil-Projekt wurden multimediale Informations- und Sprachlernprogramme in neun Sprachen produziert (s. www.euro-mobil.org). Die Videoaufnahme des Prüfungsgesprächs wurde freundlicherweise von K. Munsberg für die Verwendung im Euromobil-Programm zur Verfügung gestellt (Munsberg 1994: 149–150).

⁴ Ähnlich wird in der wissenschaftlichen Untersuchung mündlicher Kommunikation vorgegangen. Sacks (1984: 27) spricht im Rahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse von einer „unmotivierten“ Erkundung des Materials.

Richtung des Erkenntnisinteresses ist also nicht schablonenhaft vorgeben, sondern entwickelt sich bei der Beschäftigung mit den vorliegenden Daten.

Das folgende Beispiel wurde ausgewählt, um den Kontrast zu dem oben behandelten konstruierten Text regelgeleiteten Lernens besonders deutlich zu machen und zu zeigen, wie wichtig es ist, auch auf Merkmale gesprochener Sprache und Interaktionsmechanismen mündlicher Kommunikation (s. a. Ylönen 1995:374–375) einzugehen:

Auszug aus mündlicher Chemieprüfung an der Universität Bielefeld

D = Dozent, S = Student, *Kursivdruck = überlappende Rede*

D	mm.. Metalle. Kaman das irgendwie jetz/ jetzt denk mal beispielsweise ans Wolfram. Das gilt jetz' auch für's Molybdän beispielsweise. Welche Eigenschaft haben diese Metalle?	1 2 3
S	Also in der ersten Lang-Gruppe sind relativ leichte Metalle.	4
D	Joa	5
S	Also ich meine von der Dichte aus gesehen.	6
D	Von der Dichte aus gesehen.	7
S	Und die beiden nächsten Gruppen,	8
D	Ja	9
S	sie haben sehr hohe Dichten, sind also Schwermetalle.	10
D	Mhm, sind Schwermetalle. Ne ich dachte jetz'/ das is' gut. Auf der andern Seite sollte man noch wissen, dass diese Metalle ei'ntlich sehr hoch sieden, sehr hoch schmelzen	11 12 13
S	<i>Ja, und wenn man beim Wolfram oder so dann,</i>	14
D	<i>jetzt des/ deswegen erzähl ich das.</i>	15
S	<i>Schmelz- und Siedepunkt, Höhepunkt,</i>	16
D	<i>Ja, ganz genau das. Gut. Alles klar.</i>	17
S	Das fällt dann zu beiden Seiten wieder ab.	18
D	Ja.	19

In unserem Kurs wurde dieses Beispiel im deutschen Original vorgespielt und am Transkript in der deutschsprachigen Originalversion und seiner finnischen Übersetzung präsentiert und auf Finnisch besprochen, da nicht alle Studierenden Deutsch konnten.

Es stellte sich heraus, dass außer einem keiner der Studierenden in unserem Kurs Erfahrungen in Gesprächs-, Diskurs- oder Textanalysen hatte. Entsprechend hilflos waren sie zunächst auf die Frage, was an diesem Beispiel behandelt werden könnte. So dürfte es auch Lernern gehen, wenn sie keine Anleitung zur Analyse authentischer

Sprachdaten erhalten. Aber auch Lehrer und Lehrwerksverleger lehnen die Verwendung gerade mündlicher authentischer Daten in Sprachlehre und -lernen erfahrungsgemäß eher ab. Ein Grund dafür mag die fehlende Möglichkeit einer normativen Richtig-Falsch-Bewertung natürlicher Sprachverwendungssituationen sein.

Was aber auf den ersten Blick wie „schlechte“ oder „fehlerhafte“ Sprache aussieht, hat in Gespräch und mündlicher Rede durchaus eigene Funktionen. Das wird verständlicher, wenn man daran denkt, wie gekünstelt viele am Schreibtisch ausgedachte Dialoge wirken oder wie schwer es ist, einem abgelesenen Vortrag zu folgen. Betont wurde, dass die mündlichen Sprachdaten verschriftlicht (transkribiert) werden müssen, um zu verstehen, welche Funktionen diese Besonderheiten gesprochener Sprache haben und wie die Beteiligten in bestimmten Situationen miteinander interagieren.

3.2.1 Merkmale gesprochener Sprache

Das o. g. Beispiel aus einer mündlichen Prüfung wurde im Kurs gemeinsam analysiert. Erörtert wurde in diesem Zusammenhang, inwieweit sich die Transkripte für den Zweck des Sprachenlernens an die Regeln der jeweiligen Rechtschreibung anlehnen sollten, um auch für Sprachlerner, die nicht Linguisten werden wollen, leichter lesbar zu sein. Punkte und Kommas oder Großbuchstaben gibt es in gesprochener Sprache zwar nicht, aber sie helfen natürlich beim Lesen der Verschriftlichungen, weshalb eine weitgehende Anlehnung an die Rechtschreibregeln empfehlenswert ist. Die Transkripte dürfen aber nicht „gesäubert“ werden, wenn auf die hervorstechenden Merkmale gesprochener Sprache aufmerksam gemacht werden soll. Im obigen Beispiel wurden z. B. Tilgungen am Wortende (z. B. jetzt → jetz'), Verschleifungen zwischen Wörtern (für das → für's) oder im Wort (eigentlich → ei'ntlich), regionale/dialektale Ausdrücke (nein → ne), Satzabbrüche und Korrekturen (Ne ich dachte jetz'/ das is' gut.) beibehalten (s. Schwitalla 2003). Mit Unterstützung solcher Verschriftlichungen authentischer Sprachdaten können sich die Lerner gezielter auf die sprachliche Wirklichkeit im Zielland vorbereiten und ihr Hörverstehen schulen. Auf Merkmale gesprochener Sprache wird im deutschen Euromobilprogramm im „Gut-zu-wissen“-Modul eingegangen, das hier nicht ausführlich besprochen werden kann (s. dazu Ylönen & Saario 2005: 417–420).

3.2.2 Sprache als Interaktion

Das ursprüngliche Motiv zur Beschäftigung mit der Einheit zur mündlichen Prüfung des Euromobil-Programms kann, wie gesagt, darin bestehen, dass man sich auf sein Austauschstudium in einem deutschsprachigen Land vorbereiten will. An finnischen Universitäten sind mündliche Prüfungen z. B. weitgehend unbekannt (s. a. Reuter & Reuter 2012, Ylönen 1994). An deutschsprachigen Universitäten sind sie dagegen eher die Regel, wie das Zitat eines Professors aus dem Studienberatungsgespräch im Euromobil-Programm belegt:

Wir bevorzugen mündliche Prüfungen, weil man in einer mündlichen Prüfung sehr schön durch Mimik, ein kleines Wort, die Leute fördern kann. In 'ner mündlichen Prüfung kann ich zum Beispiel jemandem einen Wink geben, indem ich entgeistert kucke oder indem ich ermunternd kucke oder bei einer Alternative sage "Vielleicht doch lieber das". Wie bei ei'm Quiz, wie bei ei'm Fernsehquiz. (Aus: Einheit „Studienberatung“ des deutschen Euromobil-Programms.)

Der Professor spricht hier einen wichtigen interaktiven Aspekt an: Mündliche Prüfungen bieten die Möglichkeit, die Prüflinge zu „fördern“. Der Frage, wie ein Kandidat in einer mündlichen Prüfung „gefördert“ werden kann, soll im Folgenden an unserem Beispiel nachgegangen werden. Dazu können am Transkript der Prüfungssequenz die lenkenden Signale des Prüfers mit den Reaktionen des Prüflings verglichen werden. Deutlich wird, dass es sich bei dem Prüfungsgespräch nicht nur um reine Frage-Antwort-Sequenzen handelt (bei denen der Prüfer fragt und der Prüfling antwortet), sondern dass der Prüfer die jeweiligen Antworten des Prüflings direkt kommentiert und bewertet, was die Antworten und Erläuterungen des Prüflings beeinflusst.

Das langgezogene „Joa“ des Prüfers (Zeile 5) ist z. B. so „ein kleines Wort“, das den Prüfling lenkt. Dieser erkennt daran, dass seine vorhergehende Antwort auf die Frage nach den Eigenschaften von Metallen („Also in der ersten Lang-Gruppe sind relativ leichte Metalle.“) zwar richtig war, der Prüfer aber nur eingeschränkt zustimmt und noch auf etwas anderes hinauswill. Der Prüfling konkretisiert seine Antwort daraufhin dahingehend, dass sie sich auf die Dichte der Metalle bezieht („also ich meine ...“, Zeile 6). Auch die folgenden Ausführungen des Prüflings beziehen sich darauf („Schwermetalle“). Das wird vom Prüfer wiederum bestätigt („Mhm, sind Schwermetalle.“, Zeile 11), aber daran schließt sich nun ein expliziter Verweis darauf an, dass er noch eine andere Eigenschaft genannt haben will (Ne ich dachte jetz'). Er

unterbricht sich jedoch sofort (markiert mit „/“) und fährt mit „das is' gut.“ (Zeile 11) fort, um die vorhergehende Antwort des Prüflings nochmals prinzipiell zu bestätigen. Diese mit dem Negationswort „Ne“ (nein) beginnende Aussage knüpft somit an das vorher geäußerte (eine eingeschränkte Zustimmung ausdrückende) „joa“ an. Explizit spricht der Prüfer nun selbst weitere Eigenschaften an („Auf der andern Seite sollte man noch wissen, dass diese Metalle ei'ntlich sehr hoch siedend, sehr hoch schmelzend“, Zeile 11–13).

An diesem Punkt unterbricht der Prüfling den Prüfer (Zeile 14). Es folgt eine teils schwer verständliche Sequenz, in der Prüfling und Prüfer überlappend sprechen. Schwer verständlich ist diese Sequenz auch deshalb, weil der Prüfling in unvollständigen Sätzen spricht („Ja, und wenn man beim Wolfram oder so dann“ Zeile 14) und Schlagwörter verwendet („Schmelz- und Siedepunkt, Höhepunkt“, Zeile 16). Dies stört die Kommunikation der beiden jedoch offensichtlich überhaupt nicht. Im Gegenteil quittiert der Prüfer dies mit „Ja, ganz genau das. Gut. Alles klar.“ (Zeile 17). Der Prüfer versteht anhand dieser Schlagwörter, dass der Prüfling weiß, was gemeint war, nämlich dass das Schwermetall Wolfram den höchsten Schmelzpunkt der Metalle hat, was der Prüfling anschließend noch mit „Das fällt dann zu beiden Seiten wieder ab.“ unterstützt.

In der programmierten Übung zu dieser Prüfungssequenz sind die lenkenden Signale des Prüfers („Joa“, Zeile 5; „Ne ich dachte jetzt'/das is' gut ...“, Zeile 11–13; „jetzt des/deswegen erzähl ich das“, Zeile 15 und „Ja, ganz genau das. Gut. Alles klar.“, Zeile 17) markiert vorgegeben und die Aufgabe besteht darin, die Reaktionen des Prüflings (Nennen von Schlagwörtern, Erläuterung der vorherigen Antwort, Zustimmung und Nennung eines Beispiels, Ergänzung zu den genannten Schlagwörtern) mit der Maus auf die passende Aussage des Studenten zu ziehen (s. Ylönen 2005: 387). Über die Interpretationsvorschläge im Programm können die Lerner im Forum der Projektwebsite (www.euro-mobil.org) oder, sollte das Programm im Kontaktunterricht verwendet werden, im Kurs diskutieren.

Die Studierenden in unserem Kurs hatten, wie gesagt, zum größten Teil bislang keine Erfahrungen im Analysieren authentischer Gespräche. Dagegen kannten sie die aus der Ratgeberliteratur bekannten Regeln, in ganzen Sätzen zu sprechen und den anderen nicht zu unterbrechen. Ohne den fachlichen Inhalt des Prüfungsgesprächs zum Thema „Eigenschaften von Metallen“ im Einzelnen zu verstehen, fiel ihnen bei der Betrachtung des Transkriptauszugs aus dem authentischen Prüfungsgespräch jedoch auf, dass sich

die Beteiligten nicht an solche Regeln aus Ratgebern halten. Im Verlauf der gemeinsamen Analyse dieser Sequenz wurde schließlich klar, dass der Prüfling mit seinem Einwurf sein Wissen demonstriert. Die Unterbrechung des Prüfers war somit durchaus funktional, denn genau darauf kommt es in einer Prüfung an: Die Rolle des Prüflings besteht darin, eigenes Wissen und Können nachzuweisen und die des Prüfers, dieses Wissen und Können zu messen und zu bescheinigen (s. a. Ylönen 2007: 123). In der mündlichen Interaktionssituation dürfte die Unterbrechung durch den Prüfling deshalb auch einen positiven Einfluss auf die Bewertung seiner Prüfungsleistung gehabt haben.

Die hier angeführte Interpretation eines Prüfungsgesprächs stützt sich also auf Belege, die bei der Analyse des Transkripts gefunden wurden. Weiterhin können auch multimodale Aspekte gesprochener Sprache (Sprechtempo, Lautstärke, Intonation, Mimik, Gestik usw.) durch Analyse der audiovisuellen Aufnahmen für die Interpretation herangezogen werden. Diese Art der Beschäftigung mit Sprache als Interaktion erlaubt durchaus verschiedene Interpretationen, die nicht nach dem Richtig-Falsch-Prinzip bewertet werden können. Diejenigen Aspekte kommunikativen Handelns, die anhand authentischer Fallbeispiele besprochen und interpretiert werden sollen, sollten in den Lehrwerken und Aufgabenstellungen (oder – wenn es sich um selbst gesammelte Daten handelt – vom Kursleiter) jeweils explizit eingeführt und die Anhaltspunkte, auf die sich die Interpretation stützen kann, erläutert werden (Reuter 1994).

Die Behandlung solcher Beispiele sprachlicher Interaktion zeigt deutlich, dass es sich durchaus nicht um „chaotische“ Sprache handelt. Am Beispiel der hier ausführlich behandelten Sequenz können Fremdsprachenlerner einen Einblick in die Prüfungskonventionen des Studiums an einer deutschsprachigen Universität erhalten und im besten Falle ihre mögliche Prüfungsangst verlieren.

Das deutsche Euromobil-Programm, aus dem die oben behandelte Prüfungssequenz stammt, basiert auf authentischen qualitativen Daten mehrerer Studienveranstaltungen (Videoaufnahmen einer Studienberatung,⁵ einer Vorlesung, eines Seminars und zweier

⁵ Das Studienberatungsgespräch wurde eigens für die Materialproduktion organisiert, ihr Verlauf und die sprachliche Realisierung jedoch nicht vorab geplant. Aus situativer Sicht ist sie deshalb als semiauthentisch, aus sprachlicher Sicht als authentisch zu bezeichnen. Selbstverständlich können auch nichtmuttersprachliche Äußerungen authentisch sein (im genannten Studienberatungsgespräch werden ausländische Studierende vom deutschen

mündlicher Prüfungen). Teilweise konnten diese Veranstaltungen im Euromobil-Programm nur auszugsweise behandelt werden (z. B. die Vorlesung, deren Dauer von 90 Minuten den Rahmen des Programms gesprengt hätte). Eine Umfrage unter den Nutzern des Programms (s. Ylönen 2008) ergab, dass sie die Verwendung solcher Beispiele authentischer Kommunikation (= qualitative Daten) generell positiv einschätzten, weil sie zielgruppengerecht auf kommunikative Situationen vorbereiten (Zitate 1–3) und mit tatsächlichem Sprachgebrauch bekannt machen (Zitate 3–4):

- (1) *Es gefällt mir, weil die Studenten lebensnah mit der Situation auf den Unis in Deutschland bekannt gemacht werden.* (Lehrerin, Niederlande)
- (2) *Gute Themenwahl, Studium in Deutschland ist sehr unterschiedlich von dem in Bulgarien z. B.*
Auf die Frage, was die Nutzer des Programms gelernt haben, antwortete derselbe Informant:
dass in Deutschland Studenten mehr Verantwortung für ihr Studium haben als hierzulande in Bulgarien, wo alles vorgeschrieben wird von der Verwaltung (Lehrer, Bulgarien)
- (3) *Die originalen Situationen ohne vorgefertigte Schulbuchtexte.* (Lehrer, Deutschland)
- (4) *Im Schulunterricht üben wir viel zu wenig "spontan" Unterhaltungen. Auch hören wir wenig schwere Texte zu. Darum ist Euromobil für mich sehr wichtig.* (Schüler, Polen)

Allerdings lassen die Ergebnisse der Analyse qualitativer Daten (wie der oben behandelten Prüfungssequenz) noch keine verallgemeinernden Schlüsse darüber zu, wie bestimmte Kommunikationsereignisse (z. B. mündliche Prüfungen) generell verlaufen bzw. welche sprachlichen und interaktiven Charakteristika bestimmte Textsorten haben. Dasselbe trifft allgemein auf Materialien zu, die zwar gesprächsanalytisch fundiert sind, aber immer nur Ausschnitte des jeweiligen Diskurses beleuchten, da sie sich auf wenige Beispiele beschränken müssen.⁶

Entsprechend antworteten die Nutzer des Euromobilprogramms auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen häufig, dass die Vielfalt der behandelten Themen und

Professor beraten). Im Kurs wurde weiterhin ein von Studierenden erstellter und zum finnischen Euromobilprogramm gehörender „Webtest“ besprochen, dessen Videoaufnahmen einer alltäglichen Einkaufssituation nach ähnlichen (situativ semiauthentischen und sprachlich authentischen) Prinzipien gemacht und mit Hilfe des Autorenprogramms HotPotatoes didaktisiert wurden (s. <http://www.euro-mobil.org/WebtestFI/alkaa.htm>).

⁶ Weitere Beispiele wurden im Kurs aus dem Material *Handelspartner Finnland* (Reuter & Ylönen 1994) herangezogen.

Fachgebiete ausgebaut werden könnte (s. Zitate 5–6). Im Zitat (6) wird außerdem die Frage der „Muster“ fachsprachlicher Kommunikation angesprochen:

- (5) *Verbessert - weiß ich nicht. Aber vielleicht könnte man es perspektivisch erweitern oder für bestimmte Fachrichtungen variieren. Ein Philologiestudent hat schon ein paar Probleme mit der mündlichen Chemieprüfung. Außerdem verläuft die Kommunikation nicht in allen Fachbereichen gleich.* (Lehrerin, Deutschland)
- (6) *Inoffizielle Kontakte mit deutschen und ausländischen Studierenden. Fachsprachliche Muster, z. B. Texte aus einigen Fachsprache (Wirtschaft, Jura, Literaturwissenschaft u.ä.), mit kurzen Anmerkungen zu ihren Besonderheiten* (Lehrer, Bulgarien)

Muster und grammatische Regularitäten des Sprachgebrauchs können an Einzelbeispielen nicht bestimmt werden. Erst an vielen Beispielen (quantitativen Daten) könnte untersucht werden, ob es z. B. gemeinsame oder fachspezifische Interaktionsmuster für eine mündliche Prüfung an deutschsprachigen Universitäten gibt und welche grammatischen Regeln für gesprochene Sprache abgeleitet werden können. Die Behandlung qualitativer Daten sollte deshalb in Anlehnung an empiriebasierte Beschreibungen von Text- und Gesprächsorten ausgehen (wie z. B. im Beitrag von Reuter & Reuter 2012 beschrieben). Eine weitere Möglichkeit, zu verallgemeinerbaren Mustern und Regelmäßigkeiten zu gelangen, bietet die eigene Untersuchung quantitativer Daten, die im folgenden Abschnitt behandelt wird.

3.3 Datengeleitetes Lernen: Quantitative Daten

Der Begriff des datengeleiteten Lernens wurde, wie oben erwähnt, von Tim Johns eingeführt. Er setzte in seinem Unterricht aus großen Textmengen (einem Korpus) gewonnene KWIC-Konkordanzen ein, an denen er seine Schüler selbst Muster im Sprachgebrauch entdecken ließ. Als Korpus wird eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen bezeichnet (Lemnitzer & Zinsmeister 2006: 7). Eine KWIC-Konkordanz (Key Word In Context/Schlüsselwort im Kontext) ist eine Liste bestimmter Wörter oder Wortkombinationen eines Textes, die der Übersichtlichkeit halber untereinander angeordnet sind und umrahmt werden von Ausschnitten aus dem jeweils umgebenden sprachlichen Kontext,⁷ d. h. einer begrenzten Zahl an Wörtern, die vor und nach dem Suchbegriff auftreten (Lemnitzer & Zinsmeister 2006: 89). Solche KWIC-

⁷ Der sprachliche Kontext wird auch als Kotext bezeichnet (im Unterschied zum situativen Kontext) (Lemnitzer & Zinsmeister 2006: 29).

Konkordanzen können von Konkordanzprogrammen relativ leicht zusammengestellt werden (s. Johns 1991b: 30).

In seinem Artikel „Should you be persuaded – two samples of data-driven learning materials“ beschreibt Johns, wie Lerner durch induktive Erforschung authentischer Sprachdaten dazu gebracht werden können, Muster in der Zielsprache zu erkennen und zu verallgemeinernden Aussagen über die Regel- und Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs zu gelangen (Johns 1991a). Er stellt datengeleitetes Lernen regelgestütztem Lernen gegenüber und verweist darauf, dass traditionellerweise die Lehrbuchautoren entscheiden, welche Regeln gelernt werden sollten. Zu diesem Zweck verfassten sie eine gewisse Zahl von Beispielen (Sätze oder Pseudotexte), in die diese Regeln gepackt werden (Johns 1991a: 2–3, s. a. das oben angeführte Beispiel zum regelgestützten Lernen). Während regelgestütztes Lernen auf Kompetenz abziele, ermögliche datengeleitetes Lernen den Zugang zu sprachlicher Performanz. Das Neue an der Methode datengeleiteten Lernens sieht Johns darin, dass die Daten das Primat vor den Regeln haben und der Unterricht induktiv forschungsorientiert ist. Die Lerner entdecken die Regeln oder Muster einer Sprache selbst, wobei sie auch auf Dinge stoßen, die nicht nur dem Lehrer unbekannt, sondern auch in Standardwerken nicht zu finden sind. Diese Herausforderung forschenden Lernens gibt Johns zufolge datengeleitetem Lernen besondere Würze und Anreize. Als interessanten Nebeneffekt nennt er, dass die grammatische Beschreibung einer Sprache einen höheren Grad an Abstraktion und Scharfsinn erreichen kann, wenn sie auf Belegen basiert, die die Lerner selbst finden, als wenn die Regeln vorgegeben sind. (Johns 1991a: 3–4)

Im erwähnten Artikel stellt Johns u. a. ein Unterrichtsbeispiel vor, das dazu diene, den Unterschied zwischen "convince" (überzeugen) und „persuade“ (überreden) mithilfe von KWIC-Konkordanzen zu untersuchen – eine Frage, die nach Johns Aussage häufig von den Sprachlernern gestellt wird. Johns fertigte für beide Suchbegriffe KWIC-Listen an, die er seinen Studenten als Handout vorlegte. Für die Suche verwendete er ein Korpus von 250000 Wörtern aus der populärwissenschaftlichen Zeitschrift *New Scientist*, das er von einem Kollegen zur Verfügung gestellt bekommen hatte. Die Methode, die Johns für seinen konkordanzbasierten, forschungsorientierten Unterricht verwendete, bezeichnete er als „identifiziere – klassifiziere – verallgemeinere“. Die Lerner fanden schnell heraus, dass in der überwiegenden Mehrheit der Fälle auf

„convince“ ein „that-clause“ (dass-Satz: in 10 von 11 Zeilen) und auf „persuade“ ein „to-infinitive“ (Infinitiv mit zu: in 14 von 18 Zeilen) folgte.

Johns (1991a: 4–5) betont in diesem Zusammenhang, dass die Sprachlerner vorsichtig sein sollten bei der Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse, weil große Häufigkeiten zwar auf den Normalfall der Sprachverwendung deuten, andere Sprachverwendung aber nicht per se ausschließen. Der Begriff der Normalform spielt eine große Rolle in der Methode induktiven Sprachlernens, aber nur eine marginale in der eher traditionellen deduktiven Methode des Lernens von Regeln mit anschließenden Übungen.

Im Falle des Verbs „persuade“ wurden in 4 Fällen auch anschließende „dass-Sätze“ („that-clauses“) gefunden. Daraus ergab sich die Frage, was der Unterschied zwischen der Verwendung des Infinitivs und des Konjunktionalsatzes ist. Auf diese Frage wurden zwei Antworten vorgeschlagen, eine vom Lehrer und eine von einem Sprachlerner. Die Erklärung des Lehrers lautete, dass der Infinitiv vorgezogen wird, wenn das Subjekt im Haupt- und Nebensatz dasselbe ist, während der „dass“-Satz verwendet werden muss, wenn Haupt- und Nebensatz unterschiedliche Subjekte haben:

“It is trying to persuade researchers that it is a good thing to wor(k in industry.)”
“It is trying to persuade researchers to welcome the idea of working in industry.”

Die Erklärung des Studenten war dagegen, dass Infinitivkonstruktionen sich auf Handlungen beziehen (jemand soll dazu bewegt werden, etwas zu tun), während sich dass-Sätze auf Wahrheiten beziehen (jemand soll dazu bewegt werden, etwas als Tatsache anzusehen). In der darauffolgenden Diskussion wurde der Verallgemeinerungsvorschlag des Sprachlerner als nützlicher angesehen als der des Lehrers, nicht nur in Bezug auf den Unterschied zwischen „convince“ und „persuade“, sondern vor allem in Bezug auf die Verwendung von Infinitivkonstruktionen und dass-Sätzen. (Johns 1991a: 5)

An diesem Beispiel wird der Zusammenhang von Form und Funktion, der im Zentrum datengeleiteten Lernens steht, sehr gut deutlich: Eine bestimmte Funktion wird in einer bestimmten Form ausgedrückt und diese Form wiederum wird im Sinne einer bestimmten Funktion interpretiert (s. Johns 1991b: 27).

Traditionellem Verständnis nach wird datengeleitetes Lernen vor allem als lernerzentrierte Methode des Grammatikerwerbs verstanden. Die Suche nach Regularitäten und Mustern ist dabei anwendungsorientiert, d. h. die Lerner suchen gezielt nach

Formulierungshilfen für bestimmte Zwecke (z. B. für einen Aufsatz oder einen Vortrag). Konkrete Fragen der Lerner können z. B. sein, welches Wort, welche Präposition, welcher Fall oder welche Endung in welchem Zusammenhang üblicherweise verwendet wird. Von den zielgerichteten Aktivitäten der Lerner, die gleichzeitig ihre Selbstständigkeit und Kreativität fördern sollen, verspricht man sich nachhaltigere Lernerfolge als vom Auswendiglernen kontextloser grammatischer Regeln. Im Unterschied zu produktorientiertem Grammatikunterricht, in dem von Lehrbuchautoren ausgewählte grammatische Regeln gelernt werden, ist datengeleitetes Lernen also lernerzentriert und prozessorientiert und wird außerdem der Komplexität des Sprachgebrauchs besser gerecht als das Lernen einer Auswahl vorgegebener Regeln (Hadley 2002: 102).

Entgegen vieler Vorbehalte, datengeleitetes Lernen im Anfängerunterricht einzusetzen, zeigte Hadley (2002: 111-118) am Beispiel eines einmonatigen Unterrichtsprojekts, dass auch Anfänger bereits in dieser kurzen Zeit von dieser Methode profitieren können. Dass Korpuskonsultationen auch Sprachenlehrern eine Hilfe sein können, zeigten Pakkanen-Kilpiä & Jäntti (2007). In einem studentischen Text fanden sie den Satz „70 % der Befragten hielt die Abstimmung für überflüssig“ und fragten sich, ob hier ein Kongruenzfehler vorliegen könnte. Eine KWIC-Abfrage des Suchbegriffs „Prozent der Befragten“ in der COSMAS-II-Datenbank bestätigte diesen Verdacht: In den meisten Fällen stand das Verb tatsächlich im Plural, und zwar immer dann, wenn es sich, wie in dem studentischen Text, um das Subjekt des Satzes handelte (s. Abbildung 2). Die einzigen Ausnahmen bildeten die Vorkommen im Singular im sechsten und zehnten Beispiel, in denen „Prozent der Befragten“ zum einen in einer Parenthese als dativische Präpositionalphrase verwendet wurde: (*bei 60 Prozent der Befragten*) bzw. es sich zum anderen um ein Dativobjekt handelte: *70 Prozent der Befragten schmeckte* (etwas).

A97	Umfrage des ZDF <u>sprachen sich</u>	65	Prozent der Befragten	gegen die Einführung
A97	waren es noch	66	Prozent der Befragten	<u>fordern</u> heute mehr
A97	täglich. Mit Waffen <u>unterwegs</u>	6	Prozent der Befragten	<u>machten</u> in der Schule
A97	In einer Umfrage <u>sprachen sich</u>	74	Prozent der Befragten	für eine Aufnahme
A97	zu haben. Im Tessin <u>waren es gar</u>	73	Prozent der Befragten,	in der Deutschschweiz
A97	<u>war die Akupunktur (bei</u>	60	Prozent der Befragten),	gefolgt von der
A97	In Grundversicherung <u>einbeziehen</u>	59	Prozent der Befragten	<u>fordern</u> die
A97	Herrschaft <u>genossen</u> . Aber mehr als	80	Prozent der Befragten	<u>sind</u> zuversichtlich,
A97	600 Personen <u>äusserten</u> . Weitere sechs		Prozent der Befragten	<u>sind</u> ebenfalls dafür,
A97	bevorzugen <u>Fast-Food</u> . Ebenfalls	70	Prozent der Befragten	<u>schmeckte</u> die
A97	in <u>Holzhäusern</u> zu wohnen. Rund	41	Prozent der Befragten	<u>könnten</u> sich dies
A97	«Frontline» <u>sagten dieser Tage</u>	75	Prozent der Befragten,	sie würden ihrer
A97	im März <u>dieses Jahres waren</u>	60	Prozent der Befragten	der Ansicht, die
A97	zuvor; ebenso <u>befürworteten mit</u>	43	Prozent der Befragten	6 Prozent mehr als im
A97	die Gemeinde dies <u>wünscht, würden</u>	81	Prozent der Befragten	Moutier ziehen lassen.
A97	die Wahrheit <u>«zurechtzubiegen»</u> .	75	Prozent der Befragten	<u>erklärten</u> , sie sähen
A97	so hoch ist wie noch nie:	57	Prozent der Befragten	<u>würden</u> ihm heute
A97	eine Telefonumfrage. Das Resultat:	58	Prozent der Befragten	<u>sprachen sich</u> für die
A97	«Blick». Demnach <u>sprechen sich</u>	56,4	Prozent der Befragten	für einen EU-Beitritt
A97	die grösste Bedeutung zu.	63	Prozent der Befragten	<u>stufen</u> die
A97	weiterempfehlen. Dabei <u>verfügten</u>	80	Prozent der Befragten	<u>über ein</u> Auto.

Abbildung 2. Konkordanzbeispiel aus Pakkanen-Kilpia & Jäntti (2007)

Besonders fremdsprachlichen Lehrern, die sich nicht auf ihr Sprachgefühl verlassen können oder wollen, können derartige Korpusabfragen somit eine Hilfe sein.

Heute gibt es eine Anzahl frei zugänglicher elektronischer Korpora (digitale Textdatenbanken)⁸. Für viele von ihnen setzt eine Nutzung jedoch zumindest eine Registrierung voraus. Die umfangreichsten Korpora gibt es für schriftliche Texte. Das Institut für deutsche Sprache in Mannheim (IdS 2012 a) beherbergt z. B. Korpora zur geschriebenen Gegenwartssprache mit einem Umfang von insgesamt 5,4 Milliarden Wörtern (Stand 29.4.2012), die belletristische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche, vorwiegend aber Zeitungstexte umfassen. Korpora für gesprochenes Deutsch gab es am IdS bislang vorwiegend für verschiedene Mundarten, aber inzwischen befindet sich auch ein „Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch“ (FOLK) im Aufbau (IdS 2012 b). Ebenfalls im Aufbau befindlich ist ein kontrastives Korpus zur gesprochenen Wissenschaftssprache (GeWiss) am Herder-Institut der Universität Leipzig. Außerdem existieren die meisten und umfangreichsten Korpora für das Englische, während es für viele andere Sprachen noch keine oder wenige frei zugängliche Korpora gibt. (s. a. Schneider & Ylönen 2008)

⁸ Eine Übersicht über Korpora in verschiedenen Sprachen ist auf den Webseiten des Sonderforschungsbereichs Linguistische Datenstrukturen: Theoretische und empirische Grundlagen der Grammatikforschung der Eberhard-Karls-Universität Tübingen 2009 zu finden (<http://www.sfb441.uni-tuebingen.de/c1/corpora.html>). Auch das Institut für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität Berlin listet verschiedene Korpora auf (http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/links/korpora_links).

Solche Korpora, die z. T. beträchtliche Datenmengen umfassen, wurden bislang in erster Linie zum Zwecke linguistischer Analysen erstellt und die Arbeit mit ihnen ist für Fremdsprachenlerner und -lehrer zumindest gewöhnungsbedürftig. Als Nachteil von Konkordanzlisten wurde von Lernern z. B. erwähnt, dass sie nur einen Teil des jeweiligen Satzes zeigen (Hadley 2002: 118). Aus datenrechtlichen Gründen erlauben nicht alle Korpora den Zugriff auf die Texte und Sprechereignisse als Ganzes, sondern nur auf einen begrenzten Kontext. Dies wiederum schließt eine holistische Betrachtung der Interaktionszusammenhänge weitgehend aus und beschränkt die Arbeit auf die Analyse linguistischer Phänomene.

Um datengeleitetes Lernen populärer zu machen, sollte nach Boulton (2009) die Arbeit mit Korpora möglichst ökonomisch sein (maximaler Gewinn bei minimalem Aufwand). Er nennt drei Bedingungen, die dazu erfüllt sein sollten: Erstens sollten die Korpora kostenlos zur Verfügung stehen, zweitens sollte die Software leicht zu bedienen sein und drittens sollten die Methoden des Lernens flexibel und auf andere Lebensbereiche übertragbar sein. Um die Methode des datengeleiteten Lernens in Sprachlehre und -lernen weiter zu verbreiten, sollte sie m. M. n. stärker in die Sprachenlehreraus- und -weiterbildung eingebunden werden. Auch frei zugängliche Anleitungen zur Verwendung von Korpora in Sprachlehre und -lernen könnten datengeleitetes Lernen fördern.⁹

Eine neue Möglichkeit zur Förderung datengeleiteten Lernens bilden schließlich sogenannte didaktische Korpora, wie *Elisa* (s. Braun 2007) oder *Sacodeyl*¹⁰ und *Backbone* (s. Hoffstaedter & Kohn 2012). Hierbei handelt es sich um Korpora kleiner oder mittlerer Größe, die für Sprachlehre und -lernen erstellt wurden und die Möglichkeit bieten, sowohl ganze Gesprächseinheiten als qualitative Daten holistisch zu analysieren und miteinander zu vergleichen (um z. B. Interaktionsmuster zu finden) als auch quantitative Daten auf linguistische Phänomene hin zu untersuchen (Wortschatz, Kollokationen, grammatische Einheiten, Heckenausdrücke usw.). Bei *Sacodeyl* und *Backbone* handelt es sich außerdem um multimediale Korpora, die auch visuell

⁹ Ein Beispiel für ein solches Tutorial ist die „Corpus Library“, die in einem Kurs zu „Technologien in Sprachlehre und -lernen“ (KOO-KIT, s. Ylönen 2009) von Studierenden in Zusammenarbeit mit Englischlehrern des Sprachenzentrums der Universität Jyväskylä als Einstiegshilfe für datengeleitetes Lernen erarbeitet wurde (s. Laakkonen et al. 2007).

¹⁰ Die *Sacodeyl*-Korpora (s. <http://www.um.es/sacodeyl/>) wurden in der Kurseinleitung vorgestellt, als Hausarbeiten von den Studierenden untersucht und im Kurs besprochen.

ansprechender gestaltet sind als große, für linguistische Untersuchungen zusammengestellte. Sie erfüllen somit eine Forderung, die Hadley (2002: 119) an Korpora für das datengeleitete Lernen gestellt hatte.

3.4 Zusammenfassung: Regelgestütztes Lernen und datengeleitetes Lernen mit qualitativen und quantitativen Daten

Die Methoden regelgestützten und datengeleiteten Lernens wurden im Kurs abschließend noch einmal zusammenfassend gegenübergestellt (s. Tabelle 1). Außerdem wurden die Vor- und Nachteile der Arbeit mit qualitativen und quantitativen Daten zusammengefasst (s. Tabelle 2).

Während regelgestütztes Lernen grammatisches Fertigwissen vermittelt, das in der Regel durch deduktive Introspektion muttersprachlicher Grammatiker gewonnen wurde – Johns (1991a: 3) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Sesselintuition“ („armchair intuition“) – und mithilfe konstruierter Beispiele aus Lehrbüchern exerziert wird, basiert datengeleitetes Lernen auf der induktiven Analyse authentischer Sprachdaten durch die Lerner selbst, denen der Lehrer als Tutor anleitend zur Seite steht. Das Interesse regelgeleiteten Lernens richtet sich entsprechend auf formale sprachliche Strukturen, die aus normativer Perspektive behandelt werden. Im datengeleiteten Lernen liegt der Fokus dagegen auf funktionalen Aspekten des Sprachgebrauchs. Die Lernziele unterscheiden sich im Erwerb von Sprachwissen (Kompetenz) auf der einen und von Sprachfertigkeiten (Performanz) auf der anderen Seite (Johns 1991a: 2). Auch die Rollen von Lehrern und Lernern unterscheiden sich grundlegend. Im regelgestützten Lernen sind die Lehrer diejenigen, die Wissen vermitteln und abprüfen und die Lerner passive Empfänger des Fertigwissens, die lernen sollen, die Regeln anzuwenden. Im datengeleiteten Lernen dagegen übergibt der Lehrer den Lernern die Verantwortung für ihren eigenen Lernweg, indem er sie zur Entwicklung eigener Lernstrategien anleitet und die kreativ-interpretativen Aktivitäten der Lerner koordiniert. (s. Tabelle 1)

Tabelle 1. Vergleich regelgestützten und datengeleiteten Lernens

	Regelgestütztes Lernen	Datengeleitetes Lernen
Inhalte	Konstruiert Auf deduktiver Introspektion von Muttersprachlern basierend (wie Sprache sein sollte)	Authentisch Auf induktiver Analyse von Daten basierend (wie die Sprachrealität aussieht)
Fokus	Formal: sprachliche Strukturen	Funktional: Sprachgebrauch
Ziel	Sprachwissen (Kompetenz)	Sprachfertigkeiten (Performanz)
Lehrerrolle	Informant zu und Prüfer von Fertigwissen	Koordinator von Lernaktivitäten und Tutor zur Entwicklung von Lernstrategien der Schüler
Lernerrolle	Passive Empfänger von Wissen, Anwender von Regeln	Aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses, kreative Interpretieren

Ein Ziel unseres Kurses war, das Konzept des datengeleiteten Lernens von der Analyse quantitativer Korpusdaten auf die Analyse qualitativer Daten (Beispiele für bestimmte situationsspezifische Texte und Gespräche) auszuweiten. Der Begriff der Daten wird vor allem in Forschungskontexten verwendet und datengeleitetes Lernen impliziert deshalb schon die forschungsorientierte Beschäftigung mit Sprache. Wie in der Forschung, können sowohl qualitative als auch quantitative Daten untersucht werden und die Vor- und Nachteile des Lernens ähneln denen der beiden Herangehensweisen in der Forschung (s. Tabelle 2). Da unseren Studierenden der Begriff datengeleiteten Lernens nicht bekannt war, wurde die Behandlung qualitativer Daten im Kurs vor der quantitativer Daten eingeführt.

An qualitativen Daten gewonnene Ergebnisse zielen nicht auf ihre Verallgemeinerbarkeit ab, sondern auf die holistische Interpretation von einzelnen Beispielen. Konkret bedeutet dies, auf induktivem Wege an sprachlich-kommunikativen Wirklichkeitsausschnitten neue, bislang unbekannte Phänomene zu entdecken und deren Musterhaftigkeit exemplarisch nachzuweisen. Dies ermöglicht z. B. eine Untersuchung von Sprachgebrauch als Interaktion bestimmter kommunikativer (situationsgebundener) Praktiken. Solche Untersuchungen dienen der Generierung von Hypothesen. Qualitative Daten (Text- und Gesprächsbeispiele für bestimmte Kommunikationssituationen) sind in verschiedenen Sprachen relativ leicht zugänglich und im Computerzeitalter auch leicht speicherbar. Ihre Analyse setzt jedoch gewisse Fertigkeiten der Text- und

Gesprächsanalyse voraus (zumindest bei den Lehrwerkautoren und Lehrern, die auch die Lerner dazu anleiten müssen).

Im Anschluss an die induktiv-qualitative Hypothesenbildung zielt die Analyse quantitativer Daten (Korpora) auf den Nachweis der Verallgemeinerbarkeit angenommener sprachlich-kommunikativer Regeln und Muster ab. Die bislang frei verfügbaren Korpora wurden jedoch meist für linguistische und nicht für didaktische Zwecke erstellt und KWIC-Abfragen erlauben oft nur einen Blick auf Auszüge der Texte und Gespräche, aus denen sie stammen. Ein Nachteil ist, dass für andere Sprachen als Englisch teilweise noch wenige frei zugängliche Korpora existieren.

Tabelle 2. Vor- und Nachteile der Arbeit mit qualitativen und quantitativen Daten authentischer Kommunikationsereignisse

	Qualitative Daten	Quantitative Daten
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> - Ganzheitlicher Blick auf Beispiele kommunikativer Praktiken - Sprache als Interaktion (exemplarisch-detaillierte Behandlung bestimmter Text- oder Gesprächssorten, z. B. Fragen der gemeinsamen Konstruktion von Gesprächen, Meinungsäußerungen, Höflichkeit, Hedging, Adressatenorientierung usw.) - In verschiedenen Sprachen leicht zugänglich 	<p>Große Korpora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repräsentativität → verallgemeinerbare Ergebnisse - Regelmäßigkeiten (Grammatik, Wortschatz, Kollokationen usw.) <p>Kleine und mittelgroße didaktische Korpora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für Sprachlehre und -lernen erstellt - Können multimodal sein - Können Zugriff auf vollständige kommunikative Ereignisse ermöglichen
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht verallgemeinerbare Beispiele - Voraussetzung: Fertigkeiten in Text- und Gesprächsanalyse - Nicht für alle kommunikativen Praktiken (z. B. Text- oder Gesprächssorten institutioneller Kommunikation) leicht zugänglich - Eigene Datenerhebung kann aufwändig sein - Urheberrechte sind zu beachten 	<p>Große Korpora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meist für linguistische, nicht didaktische Zwecke erstellt - Begrenzter Kontext von KWIC-Abfragen → keine Interaktionsanalysen möglich - Bisher wenig Korpora für andere Sprachen als Englisch <p>Kleine und mittelgroße didaktische Korpora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bisher wenige vorhanden - Eigene Erstellung ist arbeitsaufwändig (Urheberrechte!)

Insgesamt gesehen stehen die Behandlung authentischer Inhalte, Kontexte und Aufgaben im Mittelpunkt datengeleiteten Lernens. Der Unterricht ist auf lernerzentrierte Aktivitäten und forschendes Lernen ausgerichtet. Bei der Analyse quantitativer Daten sollen die Lerner selbst die für ihre Zwecke relevanten Werkzeuge (z. B. Korpora, Konkordanzen) suchen und anwenden. (Rüschhoff 2003: 63) Für die Analyse qualitativer Daten müssen die Lerner in die Grundprinzipien der Text-, Diskurs- oder Gesprächsanalyse eingeführt werden und lernen, eine gewisse Unsicherheit bei der Interpretation der Interaktionssituationen zu akzeptieren und damit umzugehen.

Im weiteren Verlauf unseres Kurses hatten die Studierenden die Möglichkeit, selbst „hands-on“ authentische qualitative und quantitative Daten zu analysieren und ihre Eignung für den Fremdsprachenunterricht zu diskutieren. Der Analyse quantitativer Korpusdaten war mit zwei thematischen Unterrichtseinheiten (elektronische Korpora und Lernerkorpora) allerdings wesentlich mehr Raum gegeben als der qualitativer Daten, die nur in der ersten thematischen Einheit im Zusammenhang mit der in Abschnitt 3 dieses Artikels besprochenen Einführung in datengeleitetes Lernen behandelt wurden. In diesem Licht ist die im folgenden Abschnitt zu diskutierende Rezeption datengeleiteten Lernens durch die Teilnehmer unseres Kurses zu sehen.

4. Rezeptionen datengeleiteten Lernens durch Lehramtsstudierende

Welche Möglichkeiten und Herausforderungen die Studierenden bei der Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden datengeleiteten Lernens sahen und welche Auffassungen sie über die Erkundung von Sprache als Interaktion am Ende des Kurses hatten, soll im Folgenden anhand ihrer Projektarbeiten und reflektierenden Aufsätze diskutiert werden. Für die folgende Zusammenfassung der Projektergebnisse wurden die Videoaufnahmen der Projektpräsentationen und die schriftlichen Projektbeschreibungen herangezogen. Ausführlichere Beispiele können an dieser Stelle leider nicht im Einzelnen behandelt werden. Die Analyse der Essays wird am Beispiel von Zitaten veranschaulicht. Diese Zitate wurden von mir aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt und mit Pseudonymen versehen.

4.1 Projektarbeiten

Die Projektarbeiten wurden allein oder in Paararbeit durchgeführt. Die Zielsprache und das Thema konnten frei gewählt werden. Die Studierenden sollten die Zielgruppe sowie die Lernziele (Fertigkeiten) und Lerninhalte (Text- und Gesprächssorten) für ihre Unterrichtseinheit definieren. Weiterhin sollten sie ihre Wahl der Daten (qualitativ oder quantitativ) begründen und Beispiele für ihre Didaktisierungsvorschläge anführen sowie Angaben dazu machen, welche Rolle datengeleitetes Lernen im Gesamtdesign ihrer geplanten Unterrichtseinheit spielte. Die Projektergebnisse wurden in der abschließenden Kurssitzung präsentiert. Die Präsentationen hatten eine Länge von 10–20 Minuten und wurden auf Video aufgezeichnet. Neben der mündlichen Präsentation sollte eine schriftliche Beschreibung der Unterrichtseinheit eingereicht werden.

Insgesamt wurden fünf Projekte von den Studierenden vorgestellt. Sie zielten auf den Englisch-, Schwedisch- und Deutschunterricht verschiedener Zielgruppen (Schulunterricht und studienbegleitender Sprachenunterricht) ab. Die meisten für die Unterrichtseinheiten geplanten Aktivitäten basierten auf der Nutzung „authentischer“ Texte oder Gespräche, d. h. die anvisierten Daten waren qualitativer Natur. In allen Projekten wurden das Ausdrücken von Meinungen sowie der Umgang mit neuen Medien, kritische Informationssuche und Teamarbeit als anzustrebende Zielfertigkeiten genannt.

Konkrete Analysebeispiele für einzelne Texte wurden nur in drei von fünf Projekten vorgestellt (erstens eine iPad-Bewertung auf Englisch, an der Adjektive und Meinungsäußerungen geübt werden sollten, zweitens ein schriftlicher Text über Genmanipulation und eine Fernsehdiskussion über die Klimapolitik der Vereinten Nationen auf Schwedisch, aus denen Phrasen für Meinungsäußerungen und Begründungen gesucht werden sollten und drittens ein Text über die Abschaffung von Sonderschulen auf Deutsch, an dem Präpositionen, Artikel und Konjunktionen geübt werden sollten). Die Arbeit mit quantitativen Daten (Google¹¹ und Cosmas als Korpora) wurde nur in zwei Projekten anvisiert, wobei sich die angeführten Beispiele auf die Suche nach strukturellen Phänomenen für Formulierungsaufgaben konzentrierten. Zwei weitere Projekte beschränkten sich auf eine Sammlung von Ideen. In einem dieser

¹¹ Inwiefern Google als Korpus verwendet werden kann, wurde in den thematischen Einheiten 2 (Korpora) und 4 (Online-Materialien und multimodale didaktisch-methodische Anwendungen) mit Verweisen auf die „Corpus Library“ (<http://kielikompassi.jyu.fi/kookit06/corpus/intro/intro.html>) thematisiert.

beiden Projekte ging es um das Training von Argumentationsstrategien für Universitätsstudierende, von denen erwartet wurde, Debatten zu interessanten Themen selbst im Internet zu suchen und diese mit Hilfe von vorgegebenen Stützfragen (z. B. „Wer beginnt die Debatte?“, „Wie erfolgt der Sprecherwechsel zwischen den Teilnehmern“, „Welche Mittel setzen die Sprecher ein, um ihre Meinung zu äußern?“) zu analysieren. Im zweiten dieser Projekte wurde die Arbeit mit Korpora kategorisch abgelehnt mit der Begründung, dass man sich mit Schülern der siebenten Klasse an die „Realitäten“ halten müsse. Dagegen wurde die Arbeit mit dem Lehrbuch (Thema Kommunikation im Restaurant oder Café) favorisiert und als ergänzende Aktivitäten die Arbeit mit Internetforen sowie YouTube- und Facebook-Kommentaren vorgeschlagen.

In allen Projekten bemühte man sich um lernerzentrierte und kollaborative Ansätze. Insgesamt gesehen enthielten die Projektarbeiten sehr viele Ideen zur Nutzung „authentischer“ Materialien, aber häufig gelangten die Vorschläge nicht über die Angabe von Hyperlinks zu Webseiten, die die Studierenden für nützlich hielten, hinaus. Allerdings wurde auch darauf hingewiesen, dass es für viele Sprachen keine passenden Korpora gab (wie für akademisches Schwedisch).

Hauptsächlich wurden Vorschläge gemacht, qualitative Daten (die Studierenden benutzten den Ausdruck „authentisches Material“) in eher traditioneller Weise als Sprechkanäle zu benutzen und so kommunikative Ansätze des Fremdsprachenunterrichts mit wortschatz- und grammatikzentrierten Aktivitäten zu verbinden (z. B. für das Bestellen im Restaurant oder um Meinungsäußerungen zu üben). Kommunikative Ansätze wurden dabei offensichtlich so verstanden, dass die Lerner aufgrund der Sprechkanäle selbst interagieren, und zwar mündlich oder schriftlich z. B. über Diskussionsforen. Der Begriff „Interaktion“ trat praktisch nur in diesem Zusammenhang auf. Keines der Projekte zielte auf spezifische Aufgaben zur Beobachtung realer Interaktionssituationen und zugehörige Fragen dazu ab, wie Sprache in bestimmten kommunikativen Situationen verwendet wird. Das Konzept des datengeleiteten Lernens als Analyse und Nutzung von Daten wurde offensichtlich nicht verstanden. Insgesamt gesehen waren die Studierenden nicht in Lage, konkrete Aktivitäten zu planen, mit denen Sprache als Interaktion untersucht werden kann. Dagegen zielten die wenigen konkreten Beispiele zur Analyse und Nutzung von qualitativen und quantitativen Daten auf das Suchen von Phrasen, Wortschatz und Grammatik ab, was auf eine eher traditionelle Auffassung von Sprachlehre und -lernen schließen lässt.

4.2 Reflektierende Aufsätze

In ihrem Aufsatz, der im Anschluss an die Präsentation der Projekte verfasst wurde, sollten die Studierenden folgende Fragen reflektieren: Was ist datengeleitetes Lernen? Worin bestehen die Möglichkeiten und Herausforderungen der Verwendung qualitativer und quantitativer Daten in Sprachlehre und -lernen? Wie können interaktive Fertigkeiten untersucht und geübt werden? Welche Möglichkeiten bieten qualitative und quantitative Daten dabei? Auf welche Weise kannst du das im Kurs Gelernte deiner Meinung nach in Zukunft nutzen? Anderes Feedback zum Kurs?

Die Aufsätze der Studierenden waren zwei bis vier Seiten lang. Die meisten Studierenden wiederholten bei ihrer Beantwortung der Fragen die während des Kurses behandelten Argumente (die auch in Form von Präsentationen und Handouts im Kursmanagementsystem Optima gespeichert vorlagen). Im Folgenden werden nur solche Aussagen angesprochen, die keine Wiederholungen der in den Kursunterlagen gemachten Argumente sind, sondern auf eigene Interpretationen schließen lassen.

Als Möglichkeiten der Arbeit mit qualitativen Daten wurden häufig genannt, dass authentisches Material den Unterricht beleben kann (Zitat 1), weshalb er für die Lerner motivierender sein kann als die Arbeit mit Lehrbüchern (Zitat 2), besonders, wenn die Lerner es selbst auswählen können (Zitat 3). Genannt wurde auch, dass die Lerner bei der gezielten Suche nach authentischen Materialien gleichzeitig ihre Fertigkeiten in Quellenkritik schulen können (Zitat 4). Außerdem wurde solches Material als aktueller als in Lehrbüchern charakterisiert.

- (1) *Kvalitatiivista aineistoa voidaan käyttää elävöittämään ja monipuolistamaan opetusta.*

Qualitative Daten können verwendet werden, um den Unterricht zu beleben und vielseitiger zu gestalten. (Satu)

- (2) *Tällainen kvalitatiivinen materiaali, esim. videopätkät, uutisartikkelit tai otteet messenger-keskustelusta, on lähellä nykyajan oppijoiden mediaelämää, minkä ansiosta se usein motivoi heitä ja tuo vaihtelevuutta oppitunneille. Kvalitatiivisella aineistolla on siis mahdollisuus antaa opetukseen vaihtoehtoja oppikirjan ohelle ja vaikuttaa kielenoppimiseen positiivisella tavalla tarjoamalla aidon ja kiinnostavan lähestymistavan kohdekieleen.*

Qualitatives Material, z. B. Videosequenzen, Nachrichtenartikel oder Auszüge aus einer Messenger-Diskussion, sind der Medienwelt der Lerner nahe, weshalb sie sie oft motivieren und Abwechslung in den Unterricht bringen. Qualitative Daten bieten Alternativen zum Lehrbuch und beeinflussen das Sprachlernen auf positive Weise, indem sie eine echte und interessante Annäherung an die Zielsprache ermöglichen. (Piia)

- (3) *Itse etsitty tai tuotettu materiaali mahdollistaa hyvin oppijoiden tarpeiden huomioimisen.*
Selbst gesuchtes oder produziertes Material ermöglicht die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lerner. (Liisa)
- (4) *Aineistojen avulla voidaankin harjoitella myös lähdekriittisyyttä ja tiedonhankintaa.*
Mit Hilfe der Daten können auch Quellenkritik und Informationssuche geübt werden. (Satu)

Als Herausforderungen der Arbeit mit qualitativen Daten wurden genannt, dass die Suche nach zielgruppengerechten Materialien zeitaufwändig sein kann und die Datenflut gute Informationssuche-Fertigkeiten voraussetzt (Zitate 5 und 6):

- (5) *... aiheeltaan ja tasoltaan kohderyhmälle sopivan aineiston löytäminen voi olla haastavaa ja aikaa vievää ja edellyttää hyviä tiedonetsintätaitoja.*
... Material zu finden, das zielgruppengerecht ist, kann herausfordernd und zeitraubend sein und setzt gute Informationssuchefertigkeiten voraus. (Liisa)
- (6) *Sopivan materiaalin löytäminen voi välillä olla haasteellistakin, koska aineistosta on niin paljon tarjontaa ja sen takia materiaalia saattaa olla vaikeata löytää.*
Das Finden geeigneten Materials kann zeitweise auch herausfordernd sein, weil es so viel davon gibt und deshalb schwer zu finden ist. (Pia)

Für die Verwendung von quantitativen Daten wurden hauptsächlich die im Kurs behandelten Möglichkeiten angeführt und es gab kaum zusätzliche Interpretationen. Als einzige Vermutung kann hier angeführt werden, dass die Wahrscheinlichkeit groß ist, genau das zu finden, wonach man sucht (Zitat 7):

- (7) *Kvantitatiivisen materiaalin kanssa on paljon todennäköisempää, että löytää juuri sen mitä etsii.*
An quantitativem Material ist es wahrscheinlicher genau das zu finden, was man sucht. (Paula)

Einige hoben hervor, dass sich die Arbeit mit Korpora im Kurs als sehr nützlich für ihr eigenes Sprachlernen erwiesen hatte und sie diese Erfahrung auch in Zukunft nutzen wollten (Zitat 8):

- (8) *Olen nyt jo hyötynyt siitä, että opin käyttämään korpuksia. Niistä on tullut kiinteä osa omaa kielenkäyttöäni ja opiskeluani.*
Ich habe schon jetzt davon profitiert, dass ich gelernt habe Korpora zu benutzen. Sie sind ein fester Bestandteil meiner Sprachenverwendung und meines Studiums geworden. (Liisa)

Als Herausforderungen wurden die weitgehende Unbekanntheit von Korpora unter den Lehrern und fehlende Fertigkeiten im Umgang mit ihnen empfunden. Auch die arbeitsaufwändige Unterrichtsvorbereitung und die zeitaufwändige Arbeit mit Korpora schien

viele (teils unter Berufung auf das begrenzte Stundendeputat und den Lehrplan) davon abzuschrecken, sie selbst einmal im Unterricht einsetzen zu wollen (Zitate 9 und 10):

(9) *Yksi suurimmista hidasteista kvantitatiivisen aineiston hyödyntämisessä vaikuttaa olevan opettajien asenteet ja taidot. Yhtenä ongelmana voi olla myös se, että tutkiva oppiminen on sääntölähtöistä aikaa vievempää ja oppilaitoksissa työskennellään tiettyjen tuntikehysten ja opetussuunnitelmien sisällä.*

Die größten Hindernisse für die Nutzung quantitativer Daten scheinen die Einstellungen und Fertigkeiten der Lehrer zu sein. Ein Problem kann auch sein, dass forschendes Lernen zeitaufwändiger ist als regelgestütztes und man in den Lehranstalten in einem bestimmten Stundenrahmen und innerhalb der Lehrpläne arbeitet. (Liisa)

(10) *... että monet opettajat ajanpuutteen ja muutenkin suuren työmäärän vuoksi eivät viitsi opetella korpusten käyttöä, saattikka sitten suunnitella korpusten integrointia opetukseen ja tehtävien laatimista. ... Korpusten käyttö opetuksessa tuntuu tällä hetkellä liian monimutkaiselta.*

... dass viele Lehrer aus Zeitmangel und wegen der auch ansonsten großen Arbeitsbelastung nicht den Gebrauch von Korpora lernen wollen, geschweige denn ihre Integration in den Unterricht und die Ausarbeitung von Übungen. ... Die Nutzung von Korpora im Unterricht scheint im Moment zu kompliziert zu sein. (Piia)

Weiterhin vermuteten die Studierenden, dass es schwer sein würde, die Lerner zu dieser Methode des Sprachenlernens zu motivieren, weil Korpora unbekannt und die Suchsprache ungewohnt ist (Zitate 11 und 12). Angezweifelt wurde auch, ob die Lerner überhaupt eine aktivere Rolle und Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen wollen (Zitat 12):

(11) *Haasteena on myös korpuslukutaito, jonka puutteet saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä, sekä hakukieli, joka tutkimuskäyttöön suunnitelluissa korpuksissa saattaa vaatia paljon harjoittelua. ... Tärkein haaste kvantitatiivisten aineistojen opetuskäytössä on mielestäni oppijoiden motivointi.*

Auch der Umgang mit Korpora sowie die Suchsprache sind herausfordernd und können bei der Planung forschender Nutzung von Korpora viel Übung erfordern. ... Die wichtigste Herausforderung in der Verwendung quantitativer Daten im Unterricht ist meiner Meinung nach die Motivierung der Lerner. (Satu)

(12) *Monet oppilaat eivät myöskään jaksaa opetella tai edes ymmärrä korpusten kieltä. He eivät välttämättä ilahdu myöskään opettajan antamasta aktiivisen oppijan roolista, jossa heidän on tehtävä perinteiseen opetustapaan verrattuna paljon enemmän töitä itse ja olla itsenäisempiä.*

Viele Lerner haben auch keine Lust die Sprache der Korpora zu lernen oder sie überhaupt verstehen zu wollen. Sie freuen sich auch nicht über die vom Lehrer überlassene aktive Lernerrolle, in der sie im Vergleich zur traditionellen Unterrichtsweise viel mehr selbst arbeiten und selbstständiger sein müssen. (Piia)

Insgesamt gesehen war der **Begriff der Daten** vielen jedoch unklar geblieben. Einige gaben dem in ihren Aufsätzen auch Ausdruck (Zitate 13 und 14). In einem Fall schienen die Begriffe qualitativ als mündlich und quantitativ als schriftlich interpretiert worden zu sein (Zitat 15):

- (13) ... *koko aineistolähtöisen tarkoitus jäi hieman sekavaksi; tarkoitan että en ymmärtänyt tarkoitetaanko vain tällaisia korpuksia kuin tällä kurssilla on tullut esille vai lasketaanko mukaan kaikki muukin aito materiaali? ... Itselle on vieläkin hieman epäselvää mitä tarkoitettiin kvalitatiivisilla ja kvantitatiivisilla aineistoilla, vaikka yritin niitä tutkia.*
 ... der ganze Sinn des Datengeleiteseins blieb für mich etwas verworren; ich meine, dass ich nicht verstanden habe, ob man damit nur solche Korpora meint, wie im Kurs behandelt wurden oder ob man dazu auch alles andere echte Material zählt? ... Mir ist noch etwas unklar, was mit qualitativen und quantitativen Daten gemeint war, obwohl ich versucht habe, sie zu erkunden. (Mari)
- (14) *Aineistolähtöisen oppimisen ja opettamisen konsepti on kurssin pohjalta jäänyt itselleni osittain hieman hämärän peittoon.*
 Das Konzept datengeleiteten Lernens und Lehrens ist mir aufgrund des Kurses teilweise etwas unklar geblieben. (Matti)
- (15) *Kvalitatiivista aineistoa on myös vaikeampi kerätä, kuin kvantitatiivista aineistoa ja kvalitatiiviseen aineistoon perustuva korpus vie suhteessa paljon enemmän (elektronista) säilytystilaa, kuin vastaava kvantitatiivinen.*
 Qualitative Daten sind auch schwerer zu sammeln als quantitative und ein auf qualitativen Daten basierendes Korpus setzt mehr (elektronische) Speicherkapazität voraus als ein entsprechendes quantitatives. (Matti)

Auch diejenigen, die in ihrem Aufsatz nicht ausdrücklich auf Verstehensschwierigkeiten hinwiesen, schienen zumindest in Bezug auf das Verständnis qualitativer Daten Probleme zu haben, weil sie diese (außer einem Studierenden) nicht mit forschungsorientierter Arbeit assoziierten, sondern auf das bekannte Prinzip der „Sprechanlässe“ zurückgriffen. Dass und wie man durch Beobachtung und Analyse qualitativer Daten zu Aussagen über Sprache als Interaktion gelangen kann, wurde ohne Vorwissen in Text- und Gesprächsanalyse in der kurzen Zeit des Kurses und der Besprechung weniger Beispiele in der ersten thematischen Kurseinheit nicht verinnerlicht.

Die Studierenden machten für die Probleme vor allem den Wechsel der Kursleiter verantwortlich. Eine Synthese der in den thematischen Einheiten vorgestellten unterschiedlichen Ansätze datengeleiteten Lernens fiel ihnen schwer (Zitat 16 und 17). Auf die Frage der Interpretation des im Kurs Gehörten und Gelesenen weist Zitat 18 hin. Die Interpretation hängt natürlich immer von den eigenen Erfahrungen und vom Vorwissen der Interpretierenden ab und für die meisten Kursteilnehmer war eine didaktische Umsetzung datengeleiteten, forschenden Lernens offensichtlich zu ungewohnt, als dass die Ideen in einem Kurs von der Dauer eines Semesters verinnerlicht werden konnten:

- (16) *Usea opettaja toi aiheeseen erilaisia näkökulmia, mutta mielestäni kurssin yhtenäisyys ja kokonaiskuvan saaminen hieman kärsivät opettajanvaihdoksista.*
 Mehrere Kursleiter brachten verschiedene Perspektiven in das Thema ein, aber

meiner Meinung nach litten die Geschlossenheit und das Erreichen eines Gesamtbildes etwas unter dem Wechsel der Kursleiter. (Satu)

- (17) *Erilliset palat kurssilla olivat siis hyviä, mutta ehkä jonkinlainen kokonaisuus jäi vielä itseltä ainakin saavuttamatta.*

Die einzelnen Teile des Kurses waren also gut, aber vielleicht blieb irgendeine Gesamtheit jedenfalls für mich noch unerreicht. (Mari)

- (18) *Viimeisellä kurssikerralla kävi ilmi, etteivät aineistolähtöinen oppiminen ja lopputyön idea olleet auenneet samalla tavalla kaikille. Ohjaajat vetosivat mm. niihin asioihin, että asia kyllä selitettiin kurssin alussa, lopussa luettiin siitä kertovia artikkeleita ja että tarkempia ohjeita lähetettiin sähköpostilla. On kuitenkin välillä eri asia, mitä opettaja sanoo, kuin se, mitä opiskelija kuulee, ymmärtää ja muistaa (usean kuukauden kuluttua).*

In der letzten Stunde wurde klar, dass datengeleitetes Lernen und die Idee der Abschlussarbeit nicht von allen in gleicher Weise verstanden wurde. Die Kursleiter beriefen sich u. a. darauf, dass die Dinge zu Kursbeginn erklärt wurden, am Ende Artikel darüber gelesen wurden und genauere Anweisungen per E-Mail verschickt wurden. Es ist trotzdem teilweise eine andere Sache, was der Lehrer sagt, als was der Student hört und versteht und woran er sich erinnert (nach mehreren Monaten). (Liisa)

Nichtsdestotrotz waren die meisten Studierenden insgesamt zufrieden damit, was sie im Kurs gelernt hatten, schätzten ihn als vielfältig ein (Zitate 19–21) und wünschten sich, dass er auch in Zukunft stattfinden sollte (Zitat 21):

- (19) *Kurssin anti on ollut mielestäni runsas.*

Der Kursertrag war meiner Meinung nach ergiebig. (Pia)

- (20) *Näen hyötyväni tästä kurssista siinä määrin, että se antoi paljon uutta ajateltavaa opetuksen kannalta.*

Ich sehe den Nutzen des Kurses in der Beziehung, dass er viele neue Denkanstöße in Bezug auf den Unterricht gegeben hat. (Paula)

- (21) *Paitsi, että olen saanut tietoa erilaisista materiaaleista, olen myös löytänyt tapoja käyttää materiaaleja opetuksessa. ... Opettajaksi opiskelevien lisäksi uskon aiheen kiinnostavan myös tutkijaksi suuntautuvia ja toivonkin, että kurssia järjestettäisiin myös vastaisuudessa.*

Außer, dass ich Einblicke in verschiedene Materialien erhalten habe, habe ich auch Wege gefunden, sie im Unterricht zu nutzen. ... Zusätzlich zu Lehramtsstudierenden glaube ich, dass das Thema auch diejenigen interessiert, die eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen wollen und ich hoffe, dass der Kurs auch in Zukunft organisiert wird. (Satu)

Die Vielfältigkeit des Kurses wurde auch in Zusammenhang mit den während des Kurses verwendeten Sprachen angesprochen (Zitat 22):

- (22) *Kurssilla keskityttiin ymmärrettävästi eniten aineistolähtöiseen opetukseen englannin kielessä, mutta ilokseni kurssilla tuli esiin myös materiaaleja saksan kielen opetukseen liittyen. ... Aihe oli laaja ja opettajaksi opiskelevalle myös varsin kiinnostava ja tärkeää tietoa olisi mielestäni riittänyt myös oppiainekohtaisesti kurssiksi asti.*

Der Kurs konzentrierte sich verständlicherweise hauptsächlich auf datengeleitetes Lernen im Englischen, aber zu meiner Freude wurden auch Materialien für den Deutschunterricht vorgestellt. ... Das Thema war breit und für Lehramtsstudierende auch sehr interessant und wichtiges Wissen hätte meiner Meinung nach auch für einen fachbezogenen Kurs gereicht. (Satu)

Das Problem fächerübergreifender Kurse für Lehramtsstudierende verschiedener Sprachen besteht gerade darin, konkrete Beispiele für didaktisch-methodische Lösungen in einer für alle Teilnehmer verständlichen Sprache darstellen zu müssen. Die im Kurs gemeinsam besprochenen Beispiele für das Deutsche wurden, wie oben erwähnt, ins Finnische übersetzt, was nicht nur mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für den Kursleiter verbunden, sondern vermutlich auch für die Kursteilnehmer nicht so ergiebig ist, als wenn sie die Zielsprache selbst verstehen und einmal selbst unterrichten wollen.

5. Zusammenfassung der Kurserfahrungen und Schlussfolgerungen

Insgesamt gesehen war der Erfolg unseres Kurses zum datengeleiteten Lernen zwiespältig. In Bezug auf neue didaktisch-methodische Ansätze im Sprachenunterricht und Alternativen zum traditionellen lehrbuchzentrierten Unterricht wurde er von den Kursteilnehmern durchaus als lehrreich empfunden, obwohl das Konzept datengeleiteten Lernens nicht völlig verstanden wurde. Probleme bereiteten nicht nur das Verstehen von Forschungsmethoden (der Nutzung qualitativer und quantitativer Daten), sondern auch die Auffassung von Lernen (lernerzentrierte, forschende Ansätze) und die Auffassung von Sprache (als Interaktion). Die meisten Kursteilnehmer hatten keine Erfahrungen in der Analyse von Texten oder Gesprächen und im Interpretieren von Daten. Selbst wenn der Blick auf Sprache als Interaktion prinzipiell akzeptiert wurde, waren die Studierenden nicht fähig, Anwendungen für datengeleitetes Lernen zu entwickeln.

Der Vergleich der Ergebnisse von Projektarbeiten und reflektierenden Aufsätzen der Studierenden bewies einmal mehr, wie wichtig es ist, im Studium nicht nur Wissen zu „vermitteln“ und in Prüfungen abzufragen, sondern die Studierenden dazu anzuleiten, selbst neues Wissen zu produzieren und umzusetzen. Während viele Ausführungen in den reflektierenden Aufsätzen das im Kurs Gehörte und Gelesene in eben dieser Form wiederholten, zeigten die Projektarbeiten deutlich Probleme des Verstehens und Inter-

pretierens der Kursinhalte auf, die nicht von allen auch in ihren Aufsätzen thematisiert wurden.

Die Ursachen für den zwiespältigen Erfolg des Kurses sind vielfältig. Zum einen ist die auf ein Semester beschränkte Kursdauer zu nennen, während der die verschiedenen Bereiche datengeleiteten Lernens nur überblicksartig behandelt und an kleineren Aufgaben geübt werden konnten. Die Einführung in die Arbeit mit qualitativen Daten im Fremdsprachenunterricht konnte selbstverständlich nicht einen Kurs in Text- oder Gesprächsanalyse ersetzen, den außer einem Studierenden keiner unserer Kurs Teilnehmer belegt hatte. Dazu muss angemerkt werden, dass an der Universität Jyväskylä neuere sprachwissenschaftliche Methoden, wie Textsorten-, Gesprächs- oder Diskursanalyse, bestenfalls in Finnisch oder Englisch angeboten werden. Dasselbe gilt für die Lehrerausbildung, die hauptsächlich im Rahmen gemeinsamer Kurse für Studierende verschiedener Sprachen erfolgt.

Eine Zusammenarbeit der Sprachen ist selbstverständlich begrüßenswert, aber mit Blick auf die vom neuen Regierungsprogramm Finnlands verfolgte Politik der „Erweiterung der Sprachreserven“ muss konstatiert werden, dass die mit der Zusammenlegung der Fachbereiche für einzelne Sprachen zu einem Spracheninstitut verfolgte Absicht der Einsparung von Ressourcen durch die Einführung gemeinsamer Kurse kontraproduktiv war. Wenn der Sprachenunterricht modernisiert werden soll, sollten die angehenden Lehrer auch fachspezifisch in neueren sprachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Disziplinen ausgebildet werden. Dies würde nicht nur ihre eigenen Sprachfertigkeiten, sondern vor allem auch die Umsetzung neuerer Konzepte in den Unterricht anderer Sprachen als Englisch fördern.

Bibliographie

- Bärlund, Pia (2012) Lernen ohne Lehrwerk im DaF-Unterricht – Ein Pilotprojekt in zwei mittelfinnischen Grundschulen. *GFL* 2-3/2012, 158-184 (In dieser Nummer).
- Boulton, Alex (2009) Bringing corpora to the masses. Free and easy tools for interdisciplinary language studies. In: Kübler, N. (Hrsg.) *Selected papers from Teaching and Language Corpora* 2006. Frankfurt: Peter Lang, 69–96. (Author manuscript: http://hal.inria.fr/docs/00/64/61/74/PDF/boulton_2007_TALC_interdisciplinary.pdf) [2.6.2012].
- Braun, Sabine (2007) Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL* 19, 307-328.

- Finnisches Parlament (2009) *Kirjallinen kysymys 13/2009 vp. ja siihen liittyvä keskustelu*. [Schriftliche Anfrage 13/2009 und zugehörige Diskussion.] http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk_13_2009_p.shtml [23.10.2011].
- Grotjahn, Rüdiger (1987) On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Faerch, Claus; Kaster, Gabriele (Hrsg.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters, 54–81.
- Hadley, Gregory (2002) An Introduction to Data-Driven Learning. *RELC Journal* 33(2), 99–124.
- Hauptverband der finnischen Wirtschaft (2010) *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009* [Im Arbeitsleben werden immer mehr Sprachen benötigt. Personal- und Schulungsbefragung des Hauptverbands der finnischen Wirtschaft 2009]. http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskysely/liitteet/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf [23.5.2012].
- Hoffstaedter, Petra; Kohn, Kurt (2012) Ein didaktisches Interview-Korpus als Ressource für explorative und kollaborative Deutschlernaktivitäten. *GFL* 2-3/2012, 3-13 (In dieser Nummer).
- Hoidn, Sabine (2007) Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 2007/13, http://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpat13.shtml [28.5.2012]
- IdS (2012 a) *Das deutsche Referenzkorpus - DeReKo*. <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> [5.6.2012].
- IdS (2012 b) *FOLK – Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*. <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml> [5.6.2012].
- Johns, Tim (1991a) Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4, 1–16.
- Johns, Tim (1991b) From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4, 27–45.
- Laakkonen, I., Korhonen, L., Schneider, B. & Van Camp, R. (2007) *The Corpus Library*. Universität Jyväskylä, Finnland. <http://kielikompassi.jyu.fi/kookit06/corpus/intro/intro.html> [10.06.2012].
- Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike (2006) *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Luukka Minna-Riitta; Pöyhönen Sari; Huhta Ari; Taalas Peppi; Tarnanen Mirja; Keränen Anna (2008) *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. [Die Welt ändert sich – was macht die Schule? Umgang mit mutter- und fremdsprachlichen Texten in Schule und Freizeit.] Jyväskylä: Universität Jyväskylä, Zentrum für angewandte Sprachforschung.
- Mandl, Heinz; Kopp, Brigitta; Dvorak, Susanne (2004) *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf [28.5.2012].

- Ministerium für Bildung und Kultur (2012) *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. [Bildung und Forschung in den Jahren 2011–2016. Entwicklungsprogramm.] <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf> [27.4.2012]
- Munsberg, Klaus (1994) *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Tübingen: Narr.
- Nunan, David (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press.
- Pakkanen-Kilpiä, Kirsi; Jäntti, Ahti (2007) Jyväskylän yliopiston Saksan kielen ja kulttuurin tutkimustoiminnan pääpiirteitä. [Hauptzüge der Forschungstätigkeit des Fachbereichs Deutsche Sprache und Kultur der Universität Jyväskylä] In: Hanka, Heikki/Ylönen, Irene/Tynkkynen, Marja-Leena (Hrsg): *Humanistista kirjoa*. [Humanistisches Spektrum.] *Jyväskylä Studies in Humanities* 71: 53–80.
- Pihkala-Posti, Laura (2012) Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch „diginative“ Lernwege. *GFL* 2-3/2012, 114-137 (In dieser Nummer).
- Regierungskanzlei (2011) *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma*. [Regierungsprogramm des Premierministers Jyrki Katainen]. Helsinki: Regierungskanzlei. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf> [27.4.2012].
- Reuter, Brigitte; Reuter, Ewald (2012) Finnische Austauschstudierende an deutschsprachigen Universitäten. Probleme und Chancen der sprachlich-kommunikativen Studienvor- und -nachbereitung im Entsendeland. *GFL* 2-3/2012, 32-74 (In dieser Nummer).
- Reuter, Ewald (1997) *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht: zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: iudicium (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; Bd. 12).
- Reuter, Ewald (1994) Handelspartner Finnland. Kriterien der Erstellung eines berufskommunikativen Lehrwerks. In: *LSP and theory of translation. 14th VAKKI Symposium*. Vaasa: Vaasa University, 282–295.
- Reuter, Ewald; Ylönen, Sabine (1994) *Handelspartner Finnland. Außenhandelsförderung am Beispiel der Deutsch-Finnischen Handelskammer Helsinki. Ein Unterrichtsprogramm für den Bereich mündliches Wirtschaftsdeutsch*. Lehrerheft. Universität Jyväskylä: Zentrales Spracheninstitut der finnischen Hochschulen.
- Rüschhoff, Bernd (2002) Data-Driven Learning (DDL): the idea. In: Fitzpatrick, Tony; Lund, Andreas; Moro, Bernard; Rüschhoff, Bernd (Hrsg.) *Information and Communication Technologies in Vocationally Oriented Language Learning*. Kapfenberg: Council of Europe Publishing, 63–71. http://archive.ecml.at/documents/pub131aE2003_Fitzpatrick_withoutBookmarksAndCover.pdf [2.6.2012]
- Saarinen, Sari (2008) Kielivalinnat tilastojen valossa: Englannin suosio jatkuu. [Sprachwahl aus statistischer Sicht]. *Tempus* 1/2008: 12–13.
- Sacks, Harvey (1984) Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell; Heritage, John (Hrsg). *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.

- Schneider, Britta & Sabine Ylönen (2008) Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2008: 139–150.
- Schwitalla, Johannes (2003) *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (2. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja; Kauppinen, Merja; Pöyhönen, Sari (2009) Media landscapes in school and in free time - two parallel realities? *Nordic Journal of Digital Literacy* 4-2008 Vol. 3, 240–256.
- Toivola, Sari; Tossavainen, Henna (2011) Opiskelijoiden käsityksiä yleisten kielitutkintojen korpuksen käyttömahdollisuuksista. [Auffassungen von Studierenden zu Verwendungsmöglichkeiten des Korpus der allgemeinen finnischen Sprachenzertifikate.] In: Lehtinen, Esa, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (Hrsg.). *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* [E-Publikation der finnischen Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Studien zur angewandten Sprachwissenschaft] 2011/3: 158–169. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4466> [25.5.2012].
- Universität Leipzig (2012) *GeWiss – Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv*. <https://gewiss.uni-leipzig.de/de/> [5.6.2012].
- Ylönen, Sabine (1994) Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. *Finlance* XIII:89–113.
- Ylönen, Sabine (2007) Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien. Beispiel mündliche Hochschulprüfung. In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hrsg.) *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Reihe: Linguistic Insights: Studies in Language and Communication 52. Frankfurt am Main: Lang, 115–146.
- Ylönen, Sabine (2008) Von Strukturwissen und Edutainment zum Interaktionstraining: Was kann Sprachlernsoftware leisten? Ergebnisse einer Feedback-Analyse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 13. Jahrgang, Nummer 2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/docs/Yloenen.pdf> [2.6.2012].
- Ylönen, Sabine; Saario, Johanna (2005) Language knowledge for exchange students. The example of EUROMOBIL. In: Kuure, Leena, Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (Hrsg.) *Language and social action. AFinLA Yearbook 2005*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu nr. 63, 409–422, http://users.jyu.fi/~saby/julk_AFinLA_YlonenSaario.pdf [2.6.2012].
- Ylönen, Sabine; Alanen, Riikka; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja (2008) Entwicklung kritischer Medienkompetenz in der Sprachenlehrerausbildung: „Es kommt mir vor, als sei mein berufliches Selbstverständnis viel klarer geworden [...] ich schätze mein eigenes Fach jetzt höher ein“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 34, 185–210.

Schlagwörter: Datengeleitetes Lernen, regelgeleitetes Lernen, qualitative und quantitative Daten, Sprache als Interaktion, Sprachenlehrerausbildung

Biografische Angaben

PD Sabine Ylönen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Senior Researcher) am Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä. Forschungsschwerpunkte: Sprachlehre und -lernen in mehrsprachigen und multimodalen Lernumgebungen, Deutsch als Fremdsprache, Fach-, Wissenschafts- und akademische Kommunikation und Sprachenpolitik. Mitherausgeberin der Zeitschrift für angewandte Sprachforschung APPLS (Journal of Applied Language Studies). Dissertation über die Entwicklung von Textsortenkonventionen am Beispiel von ‚Originalarbeiten‘ der Deutschen Medizinischen Wochenschrift (DMW), Frankfurt am Main: Lang (2001). Mitautorin zahlreicher Unterrichtsmaterialien zum text- und gesprächssortenorientierten Lernen und mit digitalen Medien (Webvertising 2001, Euromobil 2004).