



CMC-Korpora und Digital Literacy in der Fremdsprachendidaktik: Relevanz, Potentiale und didaktische Szenarien

Eva Gredel

Abstract: Im Zeitalter digitaler Transformation ist der reflektierte Umgang mit digitalen (Sprach-) Daten eine zentrale Kompetenz, die in didaktischen Kontexten – so auch in der Fremdsprachendidaktik – erst nach und nach Berücksichtigung findet. Der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen der Europäischen Kommission bietet untergliedert in fünf Kompetenzbereiche ein Raster für die Einschätzung und Verbesserung der sogenannten Digital Literacy. Für den vorliegenden Beitrag sind mehrere Kompetenzbereiche besonders wichtig: Neben dem Umgang mit Informationen und Daten von digitalen Plattformen sind die Kommunikation und Kollaboration auf diesen Plattformen sowie die Einhaltung von Netiquetten relevant. Betrachtet werden soll, wie digitale Forschungsinfrastrukturen mit den dort verfügbaren CMC-Korpora (Computer Mediated Communication) die Entwicklung von Digital Literacy in der Fremdsprachendidaktik befördern können. Der Beitrag geht dabei auf die folgenden Fragen ein: Welche Korpusrecherchetools eröffnen den Zugang zu CMC-Daten? Welche Lehr- und Lernziele können mit Hilfe von CMC-Korpora in der Fremdsprachendidaktik erreicht werden? Welche Potentiale und Anwendungsszenarien von CMC-Korpora in der Fremdsprachendidaktik können identifiziert werden?

In the age of digital transformation, the reflective handling of digital (linguistic) data is a central competence that is only gradually being taken into account in didactic contexts – including foreign language didactics. The European Reference Framework for Digital Competencies of the European Commission offers a framework for assessing and improving so-called digital literacy, divided into five areas of competence. Several of these areas of competence are particularly important for the present contribution: In addition to the handling of information and data from digital platforms, communication and collaboration on these platforms and the compliance with netiquettes are relevant. It will be examined how digital research infrastructures with the respective CMC corpora (Computer Mediated Communication) available there can promote the development of digital literacy in foreign language didactics. The article deals with the following questions: Which corpus research tools provide access to CMC data? Which teaching and learning goals can be achieved with the help of CMC corpora in foreign language didactics? Which potentials and didactic scenarios of CMC corpora in foreign language didactics can be identified?

Schlagwörter: Korpus, Digital Literacy, Wikipedia, Internetbasierte Kommunikation; Corpus, Digital Literacy, Wikipedia, Computer mediated Communication.

Gredel, Eva (2021),

CMC-Korpora und Digital Literacy in der Fremdsprachendidaktik:
Relevanz, Potentiale und didaktische Szenarien.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 1, 109–135.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Die hohe Relevanz digitaler Medien für alle Lebensbereiche – etwa für schulische, universitäre und arbeitsweltliche Kontexte – wurde in den vergangenen Jahren in zahlreichen politischen Strategiepapieren benannt. So schreibt die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2016, dass „das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung [...] sowie das kritische Reflektieren darüber integrale Bestandteile des Bildungsauftrags [sind]“ (KMK 2016: 4). Die KMK stellt dabei auch explizit den Zusammenhang einer digitalisierten und somit internationalisierten Welt mit der Fremdsprachendidaktik her: „Interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse bilden die Basis für erfolgreiche Arbeit in internationalen Kontexten“ (KMK 2016: 22). Demgegenüber stehen die Ausführungen des Bildungsberichts 2020, dass „digitale Kompetenzen der Bildungsteilnehmenden ausbaufähig“ sind und „dass auch ein beträchtlicher Teil von Auszubildenden, Studierenden und Beschäftigten angibt, nur über geringe digitale Kompetenzen zu verfügen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 13).

Vor diesem Hintergrund rückt die Vermittlung von Digital Literacy zum Erwerb digitaler Kompetenzen in den Fokus bildungspolitischer und v.a. auch sprachdidaktischer Diskurse: Der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp, vgl. European Commission 2017) bietet untergliedert in fünf Kompetenzbereiche ein Raster für die Einschätzung und Verbesserung von Digital Literacy. Die Inhalte des DigComp berühren dabei Bereiche der Sprachdidaktik wie etwa im Kompetenzbereich 2, der Kompetenzen für die Kommunikation und Kollaboration in digitalen Medien beschreibt, wie etwa „Interacting through digital technologies“, „Collaborating through digital technologies“ und „Netiquette“ (European Commission 2017: 11).

Trotz ihrer so beschriebenen hohen Relevanz spielen Sprache und Kommunikation in digitalen Medien in der Fremdsprachendidaktik bisher eher eine untergeordnete Rolle. Dabei bieten sich digitale Plattformen grundsätzlich als Lehr- und Lerngegenstand in DaF-/DaZ-Kontexten an, da die meisten Plattformen nicht auf Einzelsprachen begrenzt sind und NutzerInnen dieser Plattformen weltweit auf deren Inhalte zugreifen: Die Online-Enzyklopädie Wikipedia etwa umfasst insgesamt 295 Sprachversionen, die hypertextuell miteinander verlinkt sind. Es ist durchaus üblich, dass AutorInnen – je nach Fremdsprachenkenntnissen – in mehreren Sprachversionen der Wikipedia mitarbeiten. In der Folge werden Diskussionen zu enzyklopädischen Inhalten der Wikipedia grundsätzlich transnational in unterschiedlichen Sprachen geführt (vgl. Gredel 2018a).

Begleitend zur Kompetenz, in der eigenen Muttersprache in digitalen Medien zu interagieren, zu kollaborieren und in Einklang mit Netiquetten angemessen zu

kommunizieren, sollten diese Bereiche digitaler Kompetenzen deshalb auch in DaF-/DaZ-Kontexten thematisiert werden. Ziel ist es dann, Lernenden auch über ihre Muttersprache hinaus digitale Teilhabe zu ermöglichen. In diesem Beitrag soll aus diesem Grunde betrachtet werden, wie digitale Korpusinfrastrukturen (etwa COSMAS II des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, vgl. COSMAS II 2020) mit den dort verfügbaren CMC-Korpora nicht nur das Sprachenlernen, sondern auch die Entwicklung von Digital Literacy in der Fremdsprachendidaktik befördern können. Dabei werden die folgenden Fragestellungen bearbeitet:

- Welche Korpusrecherchertools eröffnen den Zugang zu CMC-Daten?
- Welche Lehr- und Lernziele können mit Hilfe von CMC-Korpora in der Fremdsprachendidaktik erreicht werden?
- Welche Potentiale und Anwendungsszenarien von CMC-Korpora in der Fremdsprachendidaktik können identifiziert werden?

Im Folgenden wird der Begriff *Internetbasierte Kommunikation* „auch als deutsche Übersetzung für CMC“ (Lüngen/Kupietz 2020: 321) verstanden und mit Storrer folgendermaßen definiert: „Der Ausdruck IBK (*Internetbasierte Kommunikation*, s. o.) dient als Bezeichnung für Kommunikationsformen, die den dialogischen, sozialen Austausch über die technische Infrastruktur des Internets ermöglichen“ (Storrer 2018: 409). Zunächst wird im Abschnitt 2 der Stand der Forschung skizziert sowie ein Plädoyer für die Engführung von Digital Literacy und der Beschäftigung mit CMC-Korpora im DaF-/DaZ-Bereich formuliert. Abschnitt 3 gibt einen Überblick über verfügbare CMC-Korpora. Der Beitrag schließt mit fünf didaktischen Szenarien (Abschnitt 4) sowie einem Fazit (Abschnitt 5).

2 Stand der Forschung und Plädoyer für die Engführung von Digital Literacy mit der Nutzung von CMC-Korpora im DaF-/DaZ-Unterricht

Die Thematisierung von internetbasierter Kommunikation (IBK) und v.a. von Kommunikation in Sozialen Medien ist mittlerweile für (sprach-)didaktische Kontexte in Bildungsplänen zum schulischen Deutschunterricht (etwa im Bildungsplan 2016, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 24) legitimiert und wurde bereits wissenschaftlich mit ganz unterschiedlicher Zielsetzung beschrieben (z.B. zur Analyse von Hate Speech vgl. Marx 2019 oder zur Analyse von Metaphern vgl. Gredel 2019). Für den hier konkret fokussierten Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache hat IBK als Lehr-Lern-Gegenstand weniger Aufmerksamkeit erfahren: Im Lehrplan für Vorbereitungsgruppen „Deutsch als Zweitsprache“ des Sächsischen Staatsministeriums für

Kultus wird als Lernziel formuliert, dass die Lernenden, „mündliche und schriftliche Sprachhandlungen zur Bewältigung kommunikativer Anforderungen“ bewältigen können, wobei explizit auch auf Sprachhandlungen in Blogs und Foren verwiesen wird (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018: 24). Die wissenschaftlichen Beschreibungen der Integration von IBK in den DaF-/DaZ-Bereich sind bisher überschaubar (zu Twitter vgl. Moraldo 2015; Schmidt/Hagelmoser/Saage 2010; zu Websites vgl. Peterwerth 2014 und zu Facebook vgl. Sablotny 2017) und werden etwa bei Würffel (2020) systematisch betrachtet.

Nachdem die Idee der Corpus Literacy (vgl. Mukherjee 2002) bereits früh für den Englischunterricht beschrieben wurde, um den Einsatz von Korpora in didaktischen Kontexten zu befördern, hat sich die Sichtweise durchgesetzt, dass es sich auch in der Hochschullehre (vgl. Beißwenger/Storrer 2011) sowie im schulischen Deutschunterricht (vgl. Bartz/Radtke 2014) anbietet, mit Korpora zu arbeiten. In verschiedenen Projekten mit unterschiedlichen Zielsetzungen wurden Korpora bereits erfolgreich genutzt – exemplarisch sei der Einsatz von Korpora für lexikographische Analysen im Projekt „Denktionary“ genannt (vgl. Herzberg/Storrer 2019). An diese Erkenntnisse schließen Überlegungen zur didaktischen Nutzung von Korpora für den DaF-/DaZ-Bereich an, wie sie grundlegend bei Lüdeling/Walter (2010) beschrieben und bei Makowiec (2016) in Bezug auf Leseverstehen sowie bei Nolting/Radtke (2019) mit Bezug zu lexikographischen Studien ausgebaut werden.

Die Engführung beider Bereiche – also die Beschäftigung mit IBK durch die Nutzung entsprechender Korpora – ist für die Fremdsprachendidaktik noch ein Desiderat: Die Beschreibung der Arbeit mit Korpora für den DaF-/DaZ-Unterricht beschränkt sich häufig auf schriftliche Korpora, die etwa Belletristik oder Zeitungsartikel enthalten (vgl. Wallner 2016) oder auf die Nutzung von Korpora, die gesprochene Sprache enthalten (vgl. Imo/Moraldo 2015 sowie Imo/Weidner 2018). Der dritte verfügbare Typ Korpora – nämlich CMC Korpora – findet bisher noch keine Berücksichtigung und soll deshalb im Folgenden fokussiert werden.

Dass der Einsatz von CMC-Korpora in der Fremdsprachendidaktik bisher noch nicht verbreitet ist, hat mehrere Gründe. Zunächst waren lange Zeit sehr wenige CMC-Korpora verfügbar: „Die unzureichende Abdeckung der internetbasierten Kommunikation in der aktuellen Korpuslandschaft ist nicht nur für die IBK-Forschung im engeren Sinne ein Problem, sondern generell für jedwede Forschung und praktische linguistische Tätigkeit, die auf die Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache zielt“ (Beißwenger 2018: 312). Hinzu kommt, dass der Einsatz von Korpora und somit auch insbesondere die Nutzung von CMC-Korpora erst ab einem fortgeschrittenen Sprachniveau sinnvoll ist: Blauth-Henke und Heinz konstatieren, dass sich die „Arbeit mit Korpora [...] für fortgeschrittene Lerner des Niveaus A2/B1 des europäischen Referenzrahmens“ grundsätzlich anbietet (Blauth-

Henke/Heinz 2009: 100, Flinz/Katelhön 2019 sowie Flinz 2020). Ein weiterer Vorbehalt ist häufig, dass den Lernenden mit der Thematisierung von IBK bzw. der Nutzung von CMC-Korpora ‚fehlerhaftes‘ Deutsch vermittelt wird. Dieser Vorbehalt speist sich aus medialen Diskursen, in denen IBK immer wieder für „Sprachverfall“ verantwortlich gemacht wird. Allerdings konnte aus linguistischer Sicht schon gezeigt werden, dass es keine Hinweise darauf gibt, dass Sprachformen und -strukturen der IBK das Schreiben standardorientierter Textsorten oder die Schreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern verschlechtern, sondern eher das „Spektrum schriftsprachlicher Handlungsmöglichkeiten“ (Storrer 2017: 278) erweitern.

Neben dieser Erweiterung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten lassen sich noch weitere Vorzüge der Thematisierung von IBK und von CMC-Korpora im DaF-/DaZ-Unterricht benennen. Neben der bereits in Abschnitt 1 ausgeführten Relevanz digitaler Medien und Kommunikation in allen Lebensbereichen (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2020: 231) ist dies auch der Aspekt der Authentizität von Korpus-Daten, der auf alle Korpusstypen zutrifft. Im Rückgriff auf Edelhoff (1985: 7) schreiben Imo/Weidner dazu: „Authentische Texte gelten dabei als das Gegenstück zu den klassischen, dem Niveau der Lernenden angepassten und stets auch bestimmte Zwecke der Sprachvermittlung [...] verfolgenden Lehrbuchtexten“ (Imo/Weidner 2018: 233). Chudak/Nardi betrachten sogar mehrere Dimensionen von Authentizität in DaF- und DaZ-Kontexten und beschreiben die besondere Relevanz der Thematisierung von Online-Texten in der Fremdsprachendidaktik:

Das wirkt besonders motivierend und angstabbauend gegenüber der Fremdsprache, wenn die Lernerfahrung in einer hypermedialen Umgebung stattfindet, die den meisten Lernenden bereits bekannt, sogar vertraut ist. Verschiedene Kompetenzen spielen hier eine wichtige Rolle: die fremdsprachliche, aber auch die soziokulturelle und die hypermediale. Eine solche Kombination von Fertigkeiten kann man durch die Anwendung von Onlinetexten fördern (Chudak/Nardi 2016: 50).

Mit dem Verweis auf soziokulturelle und hypermediale Kompetenzen benennen sie Aspekte der Digital Literacy, die auch bei Würffel in Zusammenhang mit DaF-Unterricht als relevant gesetzt wird:

Die verbreitete Annahme, dass Digital Natives mit fortgeschrittenen Medienkompetenzen in die Schulen und an die Hochschulen kämen [...] hat dazu geführt, dass die Vermittlung von Medienkompetenzen und die inhaltliche Beschäftigung mit der Rolle von digitalen Medien für die verschiedenen Bereiche des Fremdsprachenlernens bislang sowohl in DaF-Curricula als auch in der Ausbildung von DaF-Lehrenden unzureichend verankert sind. Das

ändert sich gerade langsam, auch weil die Vermittlung einer fächerübergreifenden wie auch einer fachbezogenen digital literacy in bildungspolitischen Papieren weltweit immer stärker gefordert wird (Würffel 2020: 221).

Grundsätzlich kann also Digital Literacy auch bei den sog. Digital Natives im DaF-/DaZ-Unterricht nicht vorausgesetzt werden, ist aber an verschiedenen Stellen Basis für den informierten Umgang mit CMC-Korpora (s. Abschnitt 4). Digitale Kompetenzen sollten deshalb im DaF-/DaZ-Unterricht abgefragt und bei Bedarf auch ausgebaut werden. Der kompetente und informierte Umgang mit CMC-Korpora kann dann auch wiederum zum weiteren Aufbau von Digital Literacy beitragen. Im Folgenden wird deshalb die Verknüpfung der Nutzung von CMC-Korpora und der Ausbau von Digital Literacy vorgeschlagen.

3 Übersicht zu CMC-Korpora zur Nutzung im DaF- und DaZ-Unterricht

Im Folgenden soll eine Übersicht zu CMC-Korpora gegeben werden, die frei verfügbar sind bzw. nach kostenfreier Anmeldung für Lehrende und Lernende in didaktischen Kontexten zur Verfügung stehen. Zunächst sollen die CMC-Korpora betrachtet werden, die über das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) verfügbar sind, das folgendermaßen beschrieben wird: „Ziel des an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften beheimateten Vorhabens ist die Schaffung eines ‚Digitalen Lexikalischen Systems‘ – eines umfassenden, jedem Benutzer über das Internet zugänglichen Wortinformationssystems, das Auskunft über den deutschen Wortschatz in Vergangenheit und Gegenwart gibt“ (DWDS o.J.).

Das mit Abstand größte Korpus, das auch CMC-Daten enthält, ist mit 3,1 Milliarden laufenden Wortformen das „Webkorpus 2016c“ (https://www.dwds.de/d/k-web#bk_web_2016c) das 8,2 Millionen Web-Dokumente bis zum Jahr 2016 enthält. In das Korpus integriert sind auch Sprachdaten aus Blogs, da diese die gewünschten Datumsangaben enthalten. Wer nur auf Daten aus Blogs zugreifen möchte, kann aus mehreren Korpora wählen: So stehen neben dem allgemeinen Blog-Korpus (<https://www.dwds.de/d/k-web#blogs>), auch das Korpus zu IT-Blogs (https://www.dwds.de/d/k-web#it_blogs) und das Korpus zu Mode- und Beauty-Blogs (<https://www.dwds.de/d/k-web#modeblogs>) zur Auswahl. Bei beiden Korpora handelt es sich um Spezialkorpora, die Texte zu ganz spezifischen Themen enthalten. Das „Corona-Korpus“ (<https://www.dwds.de/d/k-web#corona>) fokussiert aus aktuellem Anlass auf deutschsprachige Webseiten zur COVID-19-Pandemie. Die Motivation zum Ausbau dieser Korpora liefern Barbaresi und Geyken: „Im Vergleich zu klassischen Textkorpora bestehen relevante Fragestellungen des

Aufbaus von Webkorpora darin, Genres jenseits der Kategorien konventioneller Korpora zu berücksichtigen“ (Barbaresi/Geyken 2020: 345). Die Begründung dafür, die beiden Teilkorpora IT-Blogs und Mode- und Beauty-Blogs zu berücksichtigen, findet sich bei Barbaresi: „These topics in particular have the advantage of being among the most present online while mostly addressing complementary ‘prosumer’ communities, even if studies relying on website publishing and blogging activities face a long tail with respect to impact and readership as well as concerning the move towards other publishing platforms and other content types“ (Barbaresi 2019: 31).

Die Wikipedia-Korpora des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS), die über COSMAS II (<https://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/>) nutzbar sind, enthalten Sprachdaten ganz unterschiedlicher Wikipedia-Bereiche, die aber vielen NutzerInnen der Online-Enzyklopädie unbekannt sind: Neben den bekannten Artikelseiten (wpd17 mit 873 Mio. Tokens) sind dies in der aktuellsten Version der Korpora die Artikeldiskussionen (wdd17 mit 349 Mio. Tokens), die Benutzerdiskussionen (wud17 mit 309 Mio. Tokens) sowie die Redundanzdiskussionen (wrdd17 mit 177 Mio. Tokens). Auf die Spezifika dieser Wikipedia-Korpora soll im Abschnitt 4 näher eingegangen werden. Wichtig für kontrastive Ansätze ist, dass über COSMAS II auch Korpora aus acht weiteren Sprachen vertreten sind.

Das Dortmunder Chat-Korpus ist in einer kuratierten Version über COSMAS II und das DWDS (<https://clarin.bbaw.de:8088/fedora/objects/dwds:11/datastreams/cmdl/content>) nutzbar. Das von 2002 bis 2008 aufgebaute Korpus umfasst 1,06 Millionen Tokens in rund 14.000 Nutzerbeiträgen (vgl. Beißwenger 2013: 1). „Es wurde mit der Absicht aufgebaut, verschiedene Anwendungskontexte und Chatwerkzeuge zu erfassen“ (Storrer 2017: 259). Deshalb sind im Dortmunder Chat-Korpus Texte aus den vier Bereichen Freizeit, E-Learning, Beratung und Medien vertreten.

Das DiDi-Korpus (<https://commul.eurac.edu/annis/didi>) umfasst 40.000 Facebook-Texte mit 600.000 Tokens. „Das Korpus ist eine Sammlung von soziolinguistisch und computerlinguistisch aufbereiteten Facebook-Statusmeldungen, -Kommentaren und -Chatnachrichten“ (Glaznieks/Frey 2020: 353). Die soziolinguistische Anreicherung umfasst Angaben u.a. zu Gender, Bildung, Beruf, L1 sowie zur Nutzung von Dialekten (vgl. Frey/Glaznieks/Stemler 2016). Das DiDi-Korpus zeichnet sich dadurch aus, dass neben deutschen auch englische, italienische und ladinische Texte enthalten sind.

Wie die aufgeführten Beispiele zeigen, sind in den bereits vorhandenen CMC-Korpora zum Deutschen (Sprach-)Daten ganz unterschiedlicher Plattformen enthalten (Wikipedia, Facebook, Chats, Blogs). Die beschriebene Vielfalt verfügbarer

(Sprach-)Daten lässt es zu, didaktische Szenarien je nach Lernstand, Alter und Interessen der jeweiligen Lernenden zu entwickeln und umzusetzen: So bieten sich etwa auch die Korpora zu Beauty-Blogs für Analysen in DaF-/DaZ-Kontexten an, da sie den Zugang zu digitalen Formaten und Themen eröffnen, die gerade von jungen InternetnutzerInnen intensiv rezipiert werden (vgl. etwa Meer/Staubach 2020). Auch (online-)enzyklopädische Texte und deren Aushandlung bieten vielerlei Anknüpfungspunkte für Lernende aller Alters- und Interessensgruppen. Der Schwerpunkt bei der Beschreibung didaktischer Szenarien soll im Folgenden deshalb auf den Wikipedia-Korpora des IDS liegen.

4 DaF-/DaZ-Unterricht und Wikipedistik: Didaktische Szenarien zur Nutzung von CMC-Korpora am Beispiel der Wikipedia

Die folgenden didaktischen Szenarien wurden im Kontext verschiedener Bachelor- und Master-Seminare (z.B. das M.A.-Hauptseminar „Digitale Methoden in der Linguistik“, das B.A.-Hauptseminar „Linguistische Wikipedistik“ und das B.A.-Hauptseminar „Wikipedia aus text- und diskurslinguistischer Perspektive“) an der Universität Mannheim erprobt. An den Seminaren nahmen Studierende teil, die zwei Gruppen zugeteilt werden können, die für den Fokus dieser Studie relevant sind: Zum einen handelte es sich um Studierende des binationalen Studiengangs „Intercultural German Studies“ sowie um Austauschstudierende, die als (fortgeschrittene) DaF-/DaZ-Lernende einzustufen sind. Zum anderen sind dies Studierende in den Lehramtsstudiengängen, die als zukünftige Lehrende in absehbarer Zeit selbst die Aufgabe haben, DaF-/DaZ-Kontexte didaktisch aufzubereiten.

CMC-Korpora wurden in den Seminaren im Sinne des „Forschenden Lernens“ (Huber 2013: 11) im Rahmen von empirischen Studienprojekten genutzt, wobei alle Stufen korpuslinguistischen Arbeitens von der Konzeption der Fragen und Hypothesen, über die Auswahl geeigneter Ressourcen und Methoden bis hin zur Ergebnispräsentation durch die Studierenden eigenständig erarbeitet wurden. Die Mehrheit der Studierenden in den Seminaren konnte der Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen¹ zugeordnet werden, deren durchschnittliche Nutzungsdauer des Internets pro Tag laut ARD/ZDF-Onlinestudie (2016: 3) vier Stunden beträgt. In einer Einstiegsreflexion zu Beginn der ersten Seminareinheit gaben mehr als 90 Prozent der TeilnehmerInnen an, Wikipedia bei Wissensfragen zu konsultieren, hatten jedoch

¹ Die Einteilung von InternetnutzerInnen in die Altersgruppe der 14–29-Jährigen findet sich so in der ARD/ZDF-Onlinestudie. Die durchschnittliche Nutzungsdauer des Internets wird dort nicht nach spezifischeren Altersgruppen differenziert erhoben. Das Alter der meisten Studierenden in den hier beschriebenen B.A./M.A.-Hauptseminaren lässt sich auf 21 bis 29 Jahre spezifizieren.

zum Zeitpunkt des Seminars noch nie selbst zur Wikipedia beigetragen. Weit mehr als 90 Prozent der Studierenden gaben zudem auch an, lediglich die Artikelseiten der Wikipedia – also deren enzyklopädischen Kern – zu kennen. Weitere Bereiche der Online-Enzyklopädie wie etwa die Artikeldiskussionsseiten oder die Benutzerdiskussionsseiten hatten sie trotz z.T. intensiver Nutzung der Wikipedia noch nie wahrgenommen. Das Wissen um die Funktion und den Aufbau dieser Bereiche ist jedoch zentral für das Verständnis der kollaborativen Textproduktion sowie der Sprachformen und -strukturen, die dort vorzufinden sind. Dies deckt sich mit den Angaben von Würffel zu Studien, „die zeigen, dass die meisten (jüngeren) Lernenden zwar medienaffin sind, aber nicht (umfassend) medienkompetent [sind]“ (Würffel 2020: 220). Diese Angaben der Studierenden waren Ausgangspunkt dafür, vor der eigentlichen Nutzung von CMC-Korpora, zentrale Aspekte der digitalen Plattform Wikipedia im Zeichen von Digital Literacy zu thematisieren.

4.1 Digital Literacy und Corpus Literacy befördern und verknüpfen

Zentral für den Umgang mit CMC-Korpora in DaF-/DaZ-Kontexten ist, den Stand der Corpus Literacy und der Digital Literacy der Lernenden – etwa durch Einstiegsreflexionen – abzufragen und bei Bedarf auszubauen. Corpus Literacy wird dabei verstanden als „multicomponential set of complex skills“ (Callies 2019: 247), das sich nach Callies u.a. in diese Komponenten aufteilen lässt:

Lernende können

- a) grundlegende Konzepte der Korpuslinguistik verstehen (Was ist ein Korpus/welche Typen von Korpora sind verfügbar und wie? Was kann mit einem Korpus untersucht werden?)
- b) Korpora suchen und Korpusdaten mit Korpussoftware analysieren (Was ist Korpussoftware? Wie kann Korpussoftware genutzt werden, um Sprach- und Metadaten zu analysieren?)
- c) Korpusdaten interpretieren (Wie können Trends im Sprachgebrauch bzw. Sprachwandel mithilfe von Korpora analysiert werden?) (Callies 2019: 247).

Die bereits erwähnte Digital Literacy wird häufig auf Gilster zurückgeführt, der diese ursprünglich als „ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers“ (Gilster 1997: 1) verstand. In der Folge wird häufig darauf verwiesen, dass es Gilster mit diesem Ansatz weniger um technische Kompetenzen, sondern vielmehr um kritisches Denken und Quellenkritik in Bezug auf Informationen digitaler Plattformen geht (vgl. Martin 2006: 18). Die zunehmend stärkere Ausweitung des Konzepts zeigt sich etwa an den Ausführungen des Joint Information Systems Committee in

Großbritannien (JISC): „Digital literacy defines those capabilities which fit an individual for living, learning and working in a digital society“ (JISC 2011: 2). Mit dem Verweis auf die digitale Gesellschaft fügt das JISC dem ursprünglichen Konzept eine soziale Dimension hinzu, wie dies später auch Walton/Childs/Vojković/Estatiev/Jugo/Jugo fokussieren:

This includes the critical evaluation of digital content and (in an educational context) its application to learning, for teachers in their pedagogic practice and for students as part of their learning. In addition, we believe that there is a social dimension to digital literacy in that digital literacy includes the ability to use digital media for social participation in any context, whether for leisure, education, work or citizenship (Walton et al. 2006: 48).

Besonders in jüngerer Zeit finden sich wieder Verweise auf Gilsters ursprüngliche Idee zum kritischen Denken, wobei der Aspekt informationeller Verlässlichkeit betont wird, um Digital Literacy mit dem aktuellen Thema der Fake News (vgl. Secker 2017: 6) in Verbindung zu bringen: „Digital literacy recognised the internet as a medium that needed specific literacies to critique the information that it provides, to separate truth from fiction and understand how hypertext and non-linear reading allows new meanings to be constructed“ (Secker 2017: 5). Sowohl die weite Definition als auch die engere Definition von Digital Literacy ist für das hier beschriebene Beispiel der Wikipedia sehr relevant, zumal immer wieder auch Zweifel an der Neutralität, Professionalität und Glaubwürdigkeit der Wikipedia geäußert werden und es auch tatsächlich bereits gravierende Manipulationsversuche gab, die mit entsprechenden digitalen Werkzeugen aufgedeckt werden konnten (vgl. Oppong 2014: 55). Die informationelle Verlässlichkeit der Wikipedia und der enzyklopädischen Texte dort kann jedoch nur mit dem Wissen um deren komplexe Struktur eingeordnet und eingeschätzt werden. Hier kommt auch der zweite Punkt, den Secker oben anspricht, zum Tragen: Nur wer die Komplexität des Hypertexts Wikipedia mit seinem Spezifikum der Non-Linearität ernst nimmt und die zahlreichen Strukturlinks nutzt, um die Bereiche hinter dem enzyklopädischen Kern der Wikipedia zu betrachten, nähert sich der Online-Enzyklopädie im Sinne der Digital Literacy nach Gilster (1997).



Abb. 1: Annotierte Bildschirmfotografie des Wikipedia-Eintrags *Europa* (Wikipedia 2020a).

So korrespondieren die Wikipedia-Korpora am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache mit je einem der Bereiche der Wikipedia, die dort auch als Namensräume² bezeichnet werden: Das wpd17 enthält die bekannten Artikelseiten, die den enzyklopädischen Kern der Wikipedia darstellen und durch kollaboratives bzw. kooperatives Schreiben der Wikipedia-AutorInnen zustande kommen (Abb. 1, A). Das wdd17 umfasst Daten der Diskussionsseiten, auf denen die Wikipedia-AutorInnen Aspekte der enzyklopädischen Inhalte aushandeln (Abb. 1, B). Insbesondere auf diesen Seiten wird deutlich, dass zahlreiche Inhalte der Artikelseiten hier kontrovers verhandelt werden. Das Korpus wud17 versammelt Benutzerdiskussionsseiten, auf denen Wikipedia-AutorInnen die Beiträge anderer zum Projekt der Online-Enzyklopädie verhandeln. Das wrd17 verzeichnet Redundanzdiskussionen, die dem Metabereich zuzuordnen sind und Diskussionen zu einzelnen Wikipedia-Einträgen enthalten, die etwa die Relevanzkriterien nicht erfüllen und deshalb gelöscht werden sollen (s. Abb. 2). Insbesondere die drei Korpora mit den verschiedenen Typen an Diskussionsseiten (wdd17, wud17 und wrd17) können mit ihrer dialogisch-interaktionalen Struktur der IBK zugerechnet werden. Neben dem Link zum Bearbeiten der Wikipedia-Einträge (Abb. 1, D) findet sich auch der Strukturlink zur Versionsgeschichte. Über die Versionsgeschichte (Abb. 1, C) wird die Dynamik der Wikipedia deutlich, da hier alle Versionen eines Wikipedia-Eintrags einzusehen sind. Mit Blick auf die Korpora ist in didaktischen Kontexten zu besprechen, dass

² „Namensräume sind ein Strukturierungskonzept, welches unter anderem im MediaWiki [Software der Wikipedia, Anm. der Verfasserin] zum Einsatz kommt [...] und hier zur Gruppierung von Seiten genutzt wird.“ (Wikipedia 2020b).

dort ein bestimmter Zustand der Wikipedia dokumentiert ist: Die dynamischen Inhalte der Online-Enzyklopädie, die über die Versionsgeschichte auf der Plattform selbst sichtbar werden, ist in den Korpora ins Statische überführt.

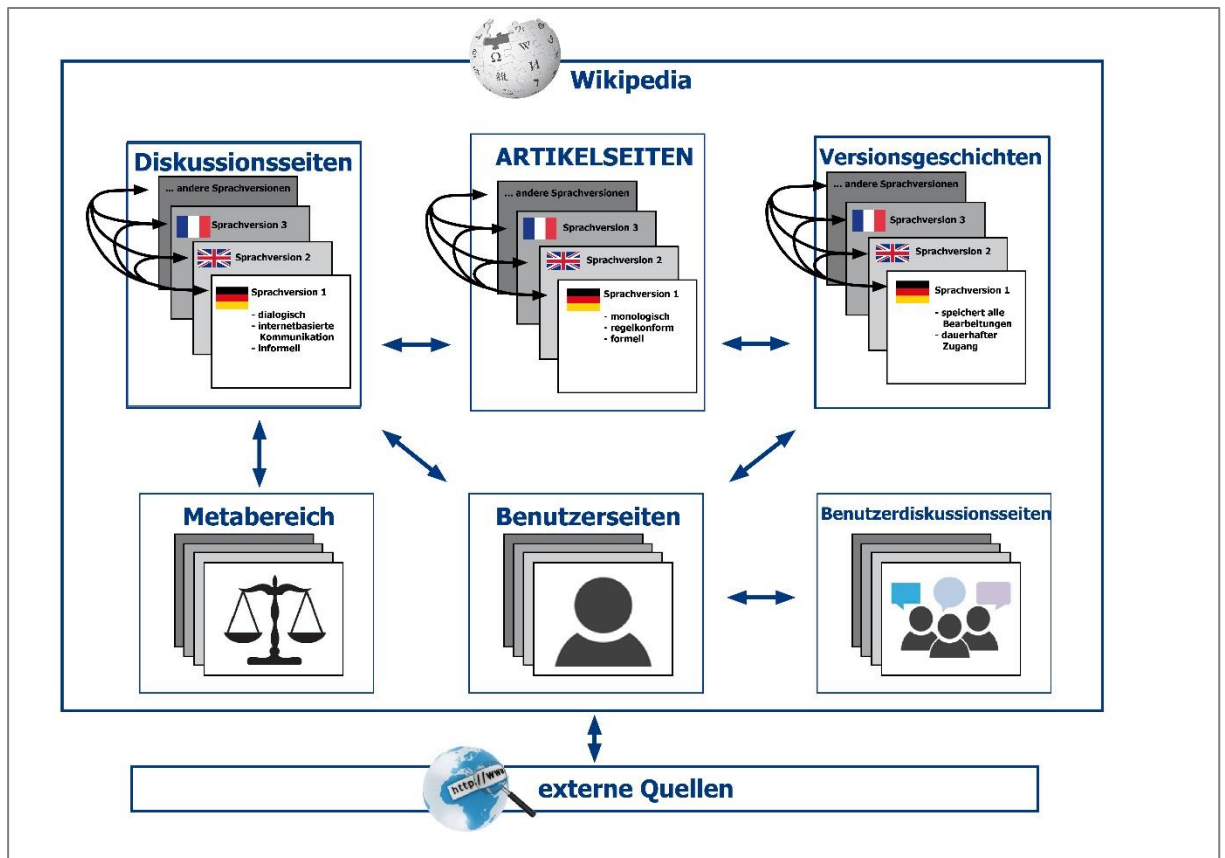


Abb. 2: Schematisierte Darstellung der non-linearen Struktur der Wikipedia mit den verlinkten Bereichen (Quelle: Gredel 2020: 257).

In didaktischen Kontexten insgesamt, aber auch in Kontexten der Fremdsprachendidaktik ist es notwendig, den Lernenden die komplexe Struktur der Wikipedia näher zu bringen (s. Abb. 2), weil sich in den verschiedenen Namensräumen nicht nur Themen, sondern auch Sprachstrukturen und -formen sowie Schreibstile deutlich unterscheiden. Dies soll in Abschnitt 4.2 erläutert werden. Nach dieser Seminareinheit sind die Lernenden in der Lage in COSMAS II das richtige Archiv (WP - Wikipedia Artikel u. Artikeldiskussion & Benutzerdiskussion) zu finden und ein ihren Fragestellungen angemessenes Korpus auszuwählen. Sie können zudem einschätzen, welcher Typ Sprachdaten in den entsprechenden Korpora enthalten ist.

4.2 Angemessene Schreibstile und sprachliche Variation in den Namensräumen

Am Beispiel der Wikipedia kann besonders deutlich gemacht werden, dass es eine einzige „Sprache des Internets“ nicht gibt, sondern dass SprecherInnen bzw.

SchreiberInnen je nach Kontext ganz unterschiedliche Schreibstile realisieren. Storrer unterscheidet in diesem Zusammenhang den textorientierten und den interaktionsorientierten Schreibstil (Storrer 2013: 337).

Beim textorientierten Schreiben, das die Artikelseiten kennzeichnet, ist das Schreibziel ein schriftsprachliches Produkt, das über den laufenden Kommunikationszusammenhang hinaus bestehen soll (Storrer 2013: 337). SchreiberInnen orientieren sich hier an orthographischen Normen und bemühen sich um Prägnanz und sprachliche Elaboriertheit. Beim interaktionsorientierten Schreibstil, der auf den verschiedenen Typen an Diskussionsseiten zu finden ist, steht der Austausch mit anderen Wikipedia-AutorInnen im Vordergrund, und für die Versprachlichung sind das Beziehungsmanagement und die schnelle Reaktion auf Diskussionsbeiträge zentral. Insbesondere der interaktionsorientierte Schreibstil kann im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesehen werden, weil dort viele Merkmale der gesprochenen Alltagssprache mit schriftsprachlichen Mitteln nachempfunden werden (vgl. Storrer 2013: 333). So bilden sich etwa „grafische Konventionen heraus, die paraverbale und körpergebundene Kommunikationssignale aufgreifen und in neuer Weise medial realisieren“ (Storrer 2013: 337). Die Angemessenheit dieser verschiedenen Schreibstile lässt sich am Beispiel der Wikipedia in der Fremdsprachendidaktik sehr gut mit Lernenden thematisieren. Charakteristische Sprachformen für Diskussionsseiten, die auch mit Lernenden analysiert werden können, um die Unterschiede der beiden Schreibstile herauszuarbeiten, sind neben Emoticons, Interjektionen und @-Adressierungen auch die Inflektive bzw. Asteriskausdrücke (vgl. Henn-Memmesheimer/Eggers 2010: 15) wie etwa **freu** oder **grins** bzw. die gekürzte Form **g**. COSMAS II gibt für den einfachen Suchstring *freu* folgende Treffer aus:

Tab. 1: Auswahl der Treffer zur Suchanfrage *freu* auf den Diskussionsseiten.

(1)	Wow! Jpp! Du bist aber schnell! :-) <i>*freu*</i> Danke für die Korrekturen der Typos und der Überschriften! Der Artikel wird immer besser <i>*g*</i> . WDD17/A01.40013
(2)	Jetzt freu Dich doch mal, dass wir uns in einem Punkt wenigstens einig sind. Auch ein blindes Huhn wie Du findet mal ein Korn :-)))) WDD17/A13.40772
(3)	Ich hoffe, du nimmst mir die Korrekturen und Hinweise nicht übel. Ich freu mich, wenn die Karl-May-Bereiche ausgebaut werden. :) WDD17/A47.34924
(4)	ich find das sehr interessant hier! <i>*freu*</i> Wie zum Henker macht ihr das hier eigentlich mit den kyrillischen buchstaben so rein tipptechnisch? WDD17/B06.34209
(5)	ui-endlich ein bild <i>*freu*</i> :-) WDD17/C05.12108

Darunter finden sich auch homographe Formen wie in Beispiel (2) und (3). Die Inflektive bzw. Asteriskausdrücke in (1), (4) und (5) sind charakteristisch für den interaktionsorientierten Schreibstil der Diskussionsseiten. Bei der Auswertung der Treffer im Korpus zu den Artikelseiten (wpd17) wird schnell deutlich, dass es dort Asteriskausdrücke nicht gibt, was sich mit den Ergebnissen der Studie von Storrer (2014: 184–185) deckt. Das Korpus wpd17 enthält also tendenziell Sprachhandlungen, die im textorientierten Schreibstil verfasst sind, wohingegen sich die Korpora wdd17, wrd17 und wud17 durch Sprachhandlungen auszeichnen, die dem interaktionsorientierten Schreibstil zuzuordnen sind. Grundsätzlich bietet sich diese Seminareinheit auch dazu an, den Nutzen von KWICs (*Keywords in Context*) zu thematisieren, die ein Vorteil der Arbeit mit CMC-Korpora darstellen: Die Benutzeroberfläche der Wikipedia erlaubt eine solche Suche in den Originaldaten der Online-Enzyklopädie nicht.

4.3 Internet- bzw. plattformspezifische Vokabulare und Muster

Den Einstieg in das Projekt der Online-Enzyklopädie und ganz grundsätzlich in die Bearbeitung von Wikis erschweren internet- bzw. plattformspezifische Vokabulare, die sich nicht nur auf den verschiedenen Typen an Diskussionsseiten sehr häufig finden, sondern grundsätzlich auf der Benutzeroberfläche der Wikipedia omnipräsent sind. Längen und Kupietz (2020: 334) verweisen auf die Spezifität des verwendeten Vokabulars: „Unter den im Kontrast zu DeReKo-Gesamt typischsten Wörtern findet man [...] spezifisches Vokabular des Editierens von Online-Enzyklopädie-Artikeln wie *Benutzerkonten*, *Beitrag*, *Artikel*, *Änderung*“ (Längen/Kupietz 2020: 334). Insbesondere Begriffe wie *Benutzerkonto*, *Klarname*, *Qualitätssicherung*, *Namensraum*, *Quelltext* oder *Zugangsdaten* können als Elemente einer Fachsprache oder Werkstattsprache (vgl. Storrer 2017: 269) eingestuft werden, sind aber weit über die Wikipedia hinaus verbreitet und in vielen alltäglichen Situationen relevant. Die Wikipedia-Korpora und insbesondere die Korpora zu den verschiedenen Typen an Diskussionsseiten, auf denen die kollaborative Textproduktion besprochen wird, enthalten also gute Beispiele, um zu zeigen, wie man sich mithilfe von Korpora plattformspezifische Vokabulare und sprachliche Muster erarbeiten kann. Sehr frequent ist im wdd17 der Begriff *Baustein*: Im Korpus finden sich zum Suchstring *&Baustein*³ insgesamt 24.916 Treffer in 13.272 Texten. Nutzt man die in COSMAS II integrierte Kookkurrenzanalyse, werden darüber sprachliche Muster sichtbar, die für das Korpus typisch sind. Die sprachlichen Muster *Baustein entfernen*, *Baustein setzen*, *Baustein einfügen* und *Baustein raus-*, sowie

³ Der Operator & erlaubt es, in COSMAS II alle Wortformen eines Lexems aus den Korpora abzufragen.

*entsprechen** *Baustein* erreichen den höchsten LLR-Wert⁴ im Kookkurrenzprofil zum Suchstring *&Baustein*:

Tab. 2: Die ersten 5 Kookkurrenzpartner im Kookkurrenzprofil zu *&Baustein*.

#	LLR	Abs. H.	Kookkurrenz	Beispiel
(1)	20.042	2.931	entfernen	Entferne den Baustein wieder, da die Quellenfrage geklärt ist. (WDD17/A20.99782)
(2)	10.610	1.795	setzen	Deshalb habe ich den Baustein ‚Überarbeiten‘ gesetzt . (WDD17/A06.57875)
(3)	3.279	556	einfügen	Ich habe zusätzlich den Baustein Neutralität eingefügt , da dies ja der am meisten kritisierte Punkt ist. (WDD17/F70.85234)
(4)	2.470	366	raus-	Ich habe den Baustein rausgenommen . (WDD17/A06.98221)
(5)	1.630	291	entsprechen	Für den Rest der Diskussion gibt es entsprechende Bausteine von WP:QS. (WDD17/A84.54209)

Im Duden wird *Baustein* folgendermaßen paraphrasiert: „1.) Baustein 2.) Bauklötzchen 3.) kleiner, aber wichtiger Bestandteil von etwas; einer von vielen Bestandteilen, aus denen etwas zusammengesetzt ist oder zusammengesetzt werden kann“ (Duden online 2020). Typische Wortverbindungen auf der Basis des Dudenkorpus, sind etwa *Baustein liefern*, *Baustein zusammensetzen*, *Baustein enthalten*. Die Bedeutung von *Baustein* und seine typischen Wortverbindungen sind in der digitalen Plattform Wikipedia ganz andere. Laut Wikipedia-Glossar steht ein Baustein „kurz für Textbaustein, wird aber zumeist für Mangel- oder Wartungsbausteine verwendet. Entsprechend sind Bausteinartikel Artikel mit angezeigten Mängeln“ (Wikipedia 2020c). Bei vielen Bausteinen der Wikipedia geht es um Aspekte der Qualitätssicherung. Mithilfe der Bausteine werden Probleme wie mangelhafte Neutralität, fehlende Quellen oder Brisanz, Aktualität und Dynamik eines Themas markiert, wie Abbildung 3 zeigt:

⁴ Die *log-likelihood-ratio* (LLR) ist ein Hypothesentest. Ted Dunning führt dazu aus: „For text analysis and similar problems, the use of likelihood ratios leads to very much improved statistical results [...] it allows comparisons to be made between the significance of the occurrences of both rare and common phenomenon“ (Dunning 1993: 65). Der LLR-Wert gibt Aufschluss darüber, wie wahrscheinlich es ist, dass zwei Kookkurrenzpartner im Verhältnis zu ihren jeweiligen Häufigkeiten zusammen im Korpus vorkommen.

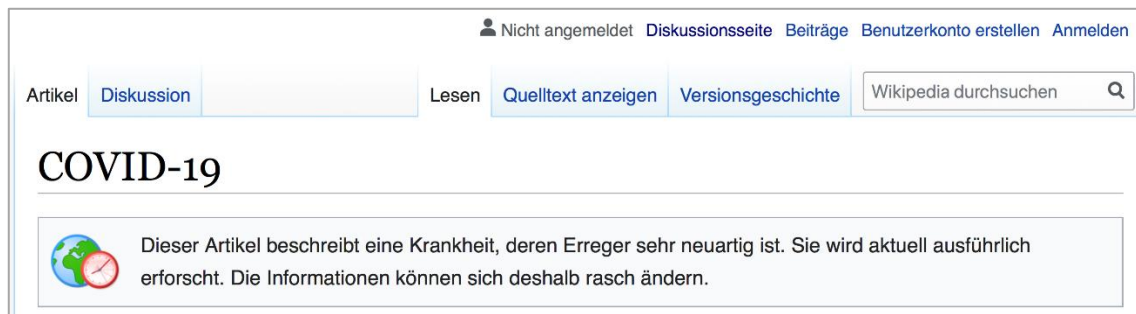


Abb. 3: Baustein im Wikipedia-Eintrag COVID-19 (Wikipedia 2020d).

Bei der Seminareinheit zu diesem didaktischen Szenario gilt es zunächst, relative Frequenzen sowie Kookkurrenzanalysen einzuführen. Zudem sollten an dieser Stelle erweiterte Möglichkeiten bei der Nutzung von Operatoren und Platzhaltern sowie die Relevanz und Brauchbarkeit von Kookkurrenzanalysen thematisiert werden.

4.4 Netiquette: Sozialdeixis auf den Diskussionsseiten der Wikipedia

Ganz grundsätzlich wird die Thematisierung von Höflichkeit in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht vorgesehen (vgl. Rösler 2012: 220). Neuland (2009) beschreibt Höflichkeit sogar als „Schlüsselkompetenz“ interkultureller Kommunikation. Bezogen auf Digitalität erwähnt der Digital Competence Framework das Umsetzen von sogenannten „Netiquetten“ (DigComp, vgl. European Commission 2017: 11). Dabei können Netiquetten „als Regelsammlungen für den richtigen Umgang mit den Kommunikationsdiensten des Internet, die sich primär an Neulinge richten“ (Storrer/Waldenberger 1998: 63) verstanden werden. Die Summe der Regeln in Wikipedia nennt sich Wikiquette und enthält dabei auch eine Seite zum Thema Sozialdeixis unter dem Titel „Warum sich hier alle duzen“. Geliefert wird dort die folgende Legitimation:

Viele der Umgangsformen der Wikipedia stammen noch aus der Zeit, als sich eine überschaubare Gruppe von Enthusiasten die Aufgabe gestellt hatte, eine Enzyklopädie zu schreiben [...]. Aus dieser Zeit stammt auch das hier übliche vertrauliche „Du“ im Miteinander der Benutzer (Wikipedia 2020e).

Beim hier angesprochenen Aspekt der Sozialdeixis geht es darum, „das Verhältnis zwischen SprecherIn und HörerIn (und deren Umgebung) auszudrücken. [...] So kann z.B. die Wahl der Pronomen (*du* resp. *Sie*) als deiktisches Element für die Markierung von Nähe resp. Höflichkeit/Respekt gedeutet werden“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 229). Für DaF-/DaZ-Lernende kann im Deutschen das „zweigliedrige System aus informellem *du/dir/dich* gegenüber formellen *Sie/Ihnen*“ (Nübling/Dammel/Duke/Szczepaniak 2013: 178) schwierig sein, zumal

„viele Sprachen – z.B. das Englische und Dänische – [...] gar keine Höflichkeitsdistinktion in den Personalpronomen [haben]“ (Nübling et al. 2013: 179) bzw. es andere Sprachen (z.B. das Japanische) gibt, die noch mehr Abstufungen bei der Höflichkeitsdistinktion kennen. Ausgangspunkt der Thematisierung von Sozialdeixis kann im DaF-/DaZ-Kontexten die Besprechung der üblichen Konventionen sein, wie sie etwa bei Nübling et al. formuliert werden:

In jeder Kommunikation muss man als Sprecher Entscheidungen treffen, welche höflichkeitsanzeigenden Mittel man wählt. Jeder hat dafür ein Hintergrundwissen über soziale Beziehungen und Konventionen erworben. Im Nhd. muss man bei der pronominalen Anrede zwischen „normalen“ (*du, ihr*) und höflichen Pronomen (*Sie*) wählen, je nach Kontext: Vertrautheit/informell vs. Fremdheit/formell (Nübling et al. 2013: 177).

In Lehrwerken wird das *Ihr* als höflichkeitsanzeigendes Pronomen dargestellt, wobei nicht verhandelt wird, dass es auf digitalen Plattformen so sein kann, dass das Siezen sogar als unhöfliche Form verstanden wird. In Wikipedia wird soziale Nähe, die das Duzen legitimiert, allein durch das gemeinsame Ziel der kollaborativ erarbeiteten Online-Enzyklopädie hergestellt, auch wenn sich die AutorInnen hinter den Online-Personas außerhalb des Projekts sonst nicht kennen. Eine Korpus-Recherche zum Begriff *siezen* liefert Treffer, die eine metasprachliche Thematisierung enthalten. Die Suchanfrage zum Suchstring *&siezen* ergibt 322 Treffer, wovon Tabelle 3 eine Auswahl zeigt:

Tab. 3: Auswahl an KWICs der Suchanfrage *&siezen*

(1)	Ich habe mit dir nichts zu diskutieren, und sieze mich nicht, das ist hier sehr unhöflich. WDD17/C81.68097
(2)	Es steht dir selbstverständlich frei zu Siezen , es wirkt aber unangebracht. WDD17/B09.74909
(3)	Im Medium Internet wie auch bei Wikipedia hat sich eingebürgert, sich in Diskussionen zu duzen. Siezen gilt dagegen meist als unhöflich. WDD17/B18.96254
(4)	ich sieze, weil sie mich auch Siezen würden, stände ich vor Ihnen – ebenso würde ich Sie siezen. WDD17/E85.13333
(5)	Da ich Sie (Herr Hob) nicht kenne und ich Ihnen das „Du“ nicht angeboten habe bitte ich, mich zu Siezen . WDD17/B60.35170

In den Beispielen (1)–(3) wird die Unangemessenheit des Siezens auf den Diskussionsseiten der Wikipedia thematisiert. Die Belege (4) und (5) zeigen jedoch, dass einzelne AutorInnen diese Konvention in Wikipedia ablehnen. In Beispiel (4) verweist eine NutzerIn auf nicht-digitale Kontexte und möchte die dort üblichen

Regeln auch auf den digitalen Kontext des Internets projizieren. Das didaktische Szenario kann problemlos auf andere digitale Plattformen erweitert werden. Ein interessanter Aspekt für kontrastive Studien sei an dieser Stelle ebenfalls erwähnt: Ähnlich wie das Deutsche kennt auch das Französische ein zweigliedriges System im Bereich der Sozialdeixis. Auf den Diskussionsseiten der französischen Sprachversion ist das *Tutoyer* weitaus verbreiteter als das *Vouvoyer*.

4.5 (Kontrastive) Diskursanalysen und politische Schlag- und Schlüsselwörter

Berücksichtigt man die in Abschnitt 4.1 beschriebene Komplexität der Wikipedia wird schnell deutlich, dass sie nicht nur als Online-Enzyklopädie, sondern auch als diskursiver Raum verstanden werden kann. So wird durch die Zusammenschau der Artikel- und der Diskussionsseiten transparent, welche Aspekte eines Themas die Online-Gemeinschaft der Wikipedia-AutorInnen kontrovers diskutiert. Häufig geht es den DiskursakteurInnen darum, präferierte Schlag- und Schlüsselwörter etwa als Überschrift eines Wikipedia-Eintrags durchzusetzen, um im digitalen Diskurs der Wikipedia bestimmten Weltansichten zu Dominanz zu verhelfen: So hat sich etwa das Lemma *Krimkrise* durchgesetzt, obwohl für diesen Wikipedia-Eintrag auch das Lemma *Annexion der Krim* auf der korrespondierenden Diskussionsseite vorgeschlagen wurde (vgl. Gredel 2016). An anderer Stelle wird etwa die Angemessenheit von Wortbildungsprodukten mit metaphorischem Gehalt diskutiert (z.B. *Euro-sklerose*) und diese werden z.T. sogar in die Lemmata entsprechender Wikipedia-Artikel gesetzt (Wikipedia 2020f). Aus diskurslinguistischer Sicht sind insbesondere politische Diskursthemen relevant (vgl. Gredel 2018a). Charakteristisch für die Diskurse in diesem Bereich waren in den letzten Jahren etwa Wortbildungsprodukte wie *Brexit*, *Grexit* oder *Nexit*, die auf das (mögliche) Ausscheiden von EU-Mitgliedsstaaten aus der EU oder aus der Euro-Zone verweisen und somit den Diskurs zur europäischen Desintegration kennzeichnen. Für solche Wortbildungsprodukte können im DaF-/DaZ-Unterricht Suchanfragen an die Wikipedia-Korpora formuliert werden.

Die ebenfalls in acht weiteren Sprachen verfügbaren Wikipedia-Korpora ermöglichen es dann auch, in kontrastiv konzipierten Diskursanalysen zu betrachten, ob es in anderen Sprachen ähnlich gelagerte Schlag- und Schlüsselwörter gibt, in welcher Frequenz diese in anderen Sprachversionen der Wikipedia vorkommen und ob diese auf den Diskussionsseiten metasprachlich und diskursiv verhandelt werden (vgl. Gredel 2018b). Die Wikipedia zeichnet sich dabei als Online-Enzyklopädie durch eine große thematische Breite aus. Durch ihre Offenheit sind digitale Diskurse in Wikipedia – zumindest teilweise – polyphoner als mediale Diskurse etwa in Printzeitungen. Eine interessante Fragestellung für fremdsprachendidaktische

Kontexte könnte es dann auch sein, über CMC-Korpora rekonstruierbare digitale Diskurse mit medialen Diskursen in Printmedien zu vergleichen.

Die beschriebenen Szenarien⁵ haben auch vor Augen geführt, was die Vorteile der Arbeit mit Korpora in didaktischen Kontexten gegenüber der Nutzung von Originaldaten ist. Der erste Vorteil besteht darin, dass die grundsätzlich dynamischen Daten digitaler Plattformen zu einem bestimmten Zeitpunkt in einen statischen Zustand überführt und in einer Korpusversion zugänglich gemacht werden. Dies ermöglicht die dauerhafte Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen der durchgeführten Sprachanalysen. Zudem sind die Korpora aufbereitet und mit linguistischen Metadaten versehen. Dadurch werden komplexere und linguistisch informierte Suchanfragen möglich, die die Suchoptionen in der Online-Enzyklopädie Wikipedia selbst bei weitem übersteigen. Als Beispiel sei hier der „Grundformenoperator“ genannt, der im Suchstring *&Baustein* (Abschnitt 4.3) zum Einsatz kommt, um alle Wortformen des Flexionsparadigmas zum Lexem aus dem Korpus abzufragen. Auch die Suche nach sprachlichen Elementen unterhalb der Wortebene z.B. nach *Suffixen* wie *-itis* (vgl. Gredel 2018c) bzw. nach Konfixen wie *-man-* oder *-phob-* werden so gut möglich (vgl. Gredel/Flinz 2020). Über die Funktion „Wortformen“ in COSMAS II können mithilfe geeigneter Suchanfragen auch komplexe sprachliche Einheiten wie beispielsweise Komposita eruiert werden. Zudem bietet das in diesem Beitrag genutzte COSMAS II statistische Auswertungen der abgefragten Treffer. Neben relativen Vorkommenshäufigkeiten sind dies auch die Auswertungen im Rahmen der Kookkurrenzanalyse (Abschnitt 4.3), die es ermöglichen, besonders typische Wortverbindungen im Korpus aufzufinden.

5 Fazit

Dieser Beitrag plädiert für die Integration der Nutzung von CMC-Korpora in den DaF-/DaZ-Unterricht zusammen mit der Thematisierung und dem Ausbau von Digital Literacy der Lernenden. Ausgehend von der hohen Relevanz digitaler Medien und digitaler Kommunikation für alle Lebensbereiche, wurden für diese Integration die Argumente der Authentizität sowie der Erweiterung des Spektrums schriftsprachlicher Handlungsmöglichkeiten angeführt. Der Überblick über bereits verfügbare CMC-Korpora macht deutlich, dass Sprachdaten unterschiedlicher digitaler Plattformen bereits für Lehrende und Lernende gut zugänglich sind.

Anhand von fünf didaktischen Szenarien wurde am Beispiel der Wikipedia bzw. der Wikipedia-Korpora des IDS gezeigt, wie die Vermittlung von Digital Literacy

⁵ In Teilen werden die beschriebenen didaktischen Szenarien in einem Artikel in der ersten Ausgabe 2021 der E-Zeitschrift *Korpora DaF (KorDaF)* detaillierter beschrieben.

und Corpus Literacy in der Fremdsprachendidaktik Hand in Hand gehen können. Die angeführten Szenarien fokussierten dabei – systematisch betrachtet – sprachliche Phänomene auf ganz verschiedenen Ebenen: Neben der Vorstellung der komplexen Struktur der Wikipedia (Abschnitt 4.1) war dies zunächst das morphologisch-syntaktische Phänomen der Inflektive bzw. Asteriskausdrücke, die als Marker für den interaktionsorientierten Schreibstil in der entsprechenden Seminareinheit (Abschnitt 4.2) besprochen wurden. Auf lexikalisch-semantischer Ebene wurde anhand des Lexems *Baustein* gezeigt, dass Elemente der Fach- und Werkstattsprache der Wikipedia ganz plattformspezifische Bedeutungen haben können und mit typischen sprachlichen Mustern einhergehen (Abschnitt 4.3). Das pragmatische Phänomen der Sozialdeixis auf den Diskussionsseiten der Wikipedia (Abschnitt 4.4) belegte, dass das Siezen und Duzen im Projekt der Online-Enzyklopädie unter umgekehrten Vorzeichen funktioniert als in Lehrwerken üblicherweise beschrieben. Zuletzt wurde das Potential der Wikipedia skizziert, im Rahmen digitaler Diskursanalysen als diskursiver Raum gedeutet zu werden, um in der Fremdsprachendidaktik über die Nutzung bestimmter Schlag- und Schlüsselwörter etwa in europapolitischen Diskursen zu reflektieren (Abschnitt 4.5).

Im Bereich der Digital Literacy wurden mit den beschriebenen didaktischen Szenarien drei Kompetenzen adressiert, die sich so auch im Digital Competence Framework for Citizens der Europäischen Kommission finden: Dies sind die Fähigkeit zur Interaktion mithilfe digitaler Medien (konkret: Wikis), die Kollaboration durch digitale Medien sowie die Einhaltung von Netiquetten (konkret: Wikiquote). Ziel der didaktischen Szenarien war es, den Lernenden den Einsatz von CMC-Korpora zur Aneignung geeigneter Sprachstrukturen und -formen für die genannten Kompetenzen in digitalen Medien zu vermitteln. Die korpusorientierten Seminareinheiten könnten, um den Kompetenzerwerb noch zu erweitern, ergänzt werden um Seminareinheiten, die explizit das kollaborative bzw. kooperative Schreiben der Lernenden in (seminar-internen) Wikis fördern.

Im Bezug auf Corpus Literacy wurden die drei Kompetenzbereiche nach Callies (2019: 247) berührt: Zum Bereich a) „grundlegende Konzepte der Korpuslinguistik verstehen“, lassen sich die im ersten Szenario (Abschnitt 4.1) verhandelten Aspekte der Korpora rechnen. Dort ging es darum, CMC-Korpora als eigenen Korpustyp einzuführen und aufzuzeigen, dass in den verschiedenen Wikipedia-Korpora des IDS sehr unterschiedliche Sprach-Daten verfügbar sind. Der Bereich b) „Korpora suchen und mithilfe von Korpussoftware analysieren“ wurde für ganz unterschiedliche Phänomene in den Abschnitten 4.2 bis 4.5 in didaktische Szenarien eingebettet. Dabei wurden verschiedene Optionen von COSMAS II wie etwa KWICs, Kookkurrenzanalysen und die entsprechende Abfragesprache thematisiert. Der Bereich c) „Korpusdaten interpretieren“ war unter anderem im Abschnitt 4.4 relevant,

als es darum ging, die Okkurrenzen von *Siezen* als metasprachliche Marker für die Aushandlung von sprachlichen Höflichkeitsformen zu interpretieren. Insgesamt hat sich gezeigt, dass CMC-Korpora ein großes Potential für den DaF-/DaZ-Unterricht bieten.

Literatur

- Barbaresi, Adrien (2019): The Vast and the Focused: On the need for domain-focused web corpora. *Proceedings of CMLC-7*, 29–32.
- Barbaresi, Adrien & Geyken, Alexander (2020): Die Webkorpora im DWDS – Strategien des Korpusaufbaus und Nutzungsmöglichkeiten. In: Marx et al. (Hrsg.) (2020): 345–347.
- Bartz, Thomas & Radtke, Nadja (2014): Digitale Korpora im Deutschunterricht: Didaktisches Potenzial. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 42: 1, 130–143.
- Beißwenger, Michael (2013): Das Dortmunder Chat-Korpus: ein annotiertes Korpus zur Sprachverwendung und sprachlichen Variation in der deutschsprachigen Chat-Kommunikation. *Linguistik Server Essen*, 1–12. http://www.linse.uni-due.de/files/PDF_in_Katalog/publikationen/Chatkorpus_Beisswenger_2013.pdf (03.07.2020).
- Beißwenger, Michael (2018): Internetbasierte Kommunikation und Korpuslinguistik: Repräsentation basaler Interaktionsformate in TEI. In: Lobin, Henning; Schneider, Roman & Witt, Andreas (Hrsg.): *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 307–349.
- Beißwenger, Michael & Knopp, Matthias (Hrsg.) (2019): *Soziale Medien als didaktische Instrumente und Reflexionsgegenstand in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beißwenger, Michael & Storrer, Angelika (2011): Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen: Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate. *Journal for Language Technology and Computational Linguistics* 1, 119–139.
- Blauth-Henke, Christine & Heinz, Matthias (2009): Korpora und Fremdsprachendidaktik: Neue Perspektiven für Lehrer und Lerner. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 3.1, 85–108.
- Callies, Marcus (2019): Integrating corpus literacy into language teacher education: The case of learner corpora. In: Götz, Sandra & Mukherjee, Joybrato (Hrsg.): *Learner Corpora and Language Teaching*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 245–265.
- Chudak, Sebastian & Nardi, Antonella (2016): Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ- Unterricht. In: Chudak et al. (Hrsg.) (2016): 39–53.

- Chudak, Sebastian; Drumbl, Hans; Nardi, Antonella & Zanin, Renata (Hrsg.) (2016): *IDT 2013. Band 6 – Sektionen F2, F3, F4. Medien in Kommunikation und Unterricht*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Dunning, Ted (1993): Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics* 19: 1, 61–74.
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Ismaning: Hueber, 7–30.
- Flinz, Carolina (2020): Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht. In: Hepp, Marianne & Salzmann, Katharina (Hrsg.): *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*, Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, 133–151.
- Flinz, Carolina & Katelhön, Peggy (2019): Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l’insegnamento del linguaggio specialistico del turismo. *EL.LE* 8: 2, 323–348.
- Frey, Jennifer-Carmen; Glaznieks, Aaiwars & Stemle, Egon Waldemar (2016): The DiDi Corpus of South Tyrolean CMC Data: A multilingual corpus of Facebook texts. *Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics*, 157–161.
- Gilster, Paul (1997): *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Glaznieks, Aivars & Frey, Jennifer-Carmen (2020): Das DiDi-Korpus: Internetbasierte Kommunikation aus Südtirol. In: Marx et al. (Hrsg.) (2020): 353–354.
- Gredel, Eva (2016): Digitale Diskursanalysen: Kollaborative Konstruktion von Wissensbeständen am Beispiel der Wikipedia. In: Jaki, Sylvia & Sabban, Annette (Hrsg.): *Wissensformate in den Medien*. Berlin: Frank & Timme, 317–339.
- Gredel, Eva (2018a): Metaphorische Muster zur Europäischen Integration in verschiedenen Sprachversionen der Wikipedia – Die Online-Enzyklopädie als Ressource zum Sprach- und Kulturvergleich. In: Gredel, Eva; Kämper, Heidrun; Mell, Ruth M. & Polajnar, Janja (Hrsg.): *Diskurs – kontrastiv. Diskurslinguistik als Methode zur Erfassung sprachübergreifender und transnationaler Diskursrealitäten*. Bremen: Hempen-Verlag, 97–121.
- Gredel, Eva (2018b): Vom Bannspruch zur Wikipedaktik? – Wikipedia als Ressource zum Sprach- und Kulturvergleich: Potenziale kontrastiver Diskursanalysen der Online-Enzyklopädie in der Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12: 1, 99–117.
- Gredel, Eva (2018c): *Itis*-Kombinatorik auf den Diskussionsseiten der Wikipedia: Ein Wortbildungsmuster zur diskursiven Normierung in der kollaborativen Wissenskonstruktion. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 68: 1, 35–72.

- Gredel, Eva (2019): Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten. Die diskursanalytische und multimodale Dimension der Wikipedaktik. In: Beißwenger & Knopp (Hrsg.) (2019): 165–190.
- Gredel, Eva (2020): Digitale Diskursanalysen: Das Beispiel Wikipedia. In: Marx et al. (2020) (Hrsg.): 247–264.
- Gredel, Eva & Flinz, Carolina (2020): Morphosyntax im deutsch-italienischen Vergleich: Kontrastive Fallstudie zu Wortbildungsprodukten und deren diskursiven Funktionen in der internetbasierten Kommunikation der Online-Enzyklopädie Wikipedia. *Deutsche Sprache* 3, 193–209.
- Henn-Memmesheimer, Beate & Eggers, Ernst (2010): Inszenierung, Etablierung und Auflösung: Karriere einer grammatischen Konstruktion im Chat zwischen 2000 und 2010. <https://www.mediensprache.net/networx/networx-57.pdf> *Networx* 57.
- Herzberg, Laura & Storrer, Angelika (2019): Wiki-Wörterbücher im Deutschunterricht. Konzepte und Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule“. In: Beißwenger & Knopp (Hrsg.): 191–214.
- Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9–35.
- Imo, Wolfgang & Moraldo, Sandro (Hrsg.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, Wolfgang & Weidner, Beate (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Kupietz, Marc & Schmidt, Thomas (Hrsg.): *Korpuslinguistik*. Berlin, Boston: de Gruyter, 231–251.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdeling, Anke & Walter, Maik (2010). Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 315–322.
- Lüngen, Harald & Kupietz, Marc (2020): IBK- und Social Media-Korpora am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache In: Marx et al. (Hrsg.) (2020): 319–342.
- Makowiec, Beate (2016): Leseverstehen 2.0 – Recherchen in Online- Textkorpora In: Chudak et al. (Hrsg.) (2016): 249–259.
- Martin, Allan (2006): Literacies for the digital age: preview of Part 1, In: Martin, Allan & Madigan, Dan (Hrsg.): *Digital Literacy for Learning*. Facet Publishing: London, 3–25
- Marx, Konstanze (2019): Werkstattbericht über ein Hochschulseminar (Lehramt) zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“. In: Beißwenger & Knopp (Hrsg.) (2019): 245–278.

- Marx, Konstanze; Lobin, Henning & Schmidt, Axel (Hrsg.) (2020): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv, multimodal, vielfältig. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2019*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Meer, Dorothee & Staubach, Katharina (2020): Social media influencers' advertising targeted at teenagers: The multimodal constitution of credibility. In: Thurlow, Crispin; Dürscheid, Christa & Diémoz, Federica (Hrsg.): *Visualizing Digital Discourse: International, institutional und ideological perspectives*. Berlin, Boston: de Gruyter, 245–269.
- Moraldo, Sandro (2015): Sprachliche Interaktion im Zeitalter der Neuen Medien. Die Kommunikationsplattform Twitter und ihre Bedeutung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Imo, Wolfgang & Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 301–320.
- Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Neuland, Eva (2009): Sprachliche Höflichkeit – eine Schlüsselkompetenz für die Interkulturelle Kommunikation. In: Riedner, Renate & Steinmann, Siegfried (Hrsg.): *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanistik*, München: Iudicium, 169–185.
- Nolting, Antje & Radtke, Nadja (2019): Korpusbasierte Lexikografie. Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 107–126. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/953>.
- Nübling, Damaris; Dammel, Antje; Duke, Janet & Szczepaniak, Renata (2013): *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Oppong, Marvin (2014): Verdeckte PR in Wikipedia. Das Weltwissen im Visier von Unternehmen. <https://www.otto-brenner-stiftung.de/wissenschaftsportal/informationsseiten-zu-studien/studien-2014/verdeckte-pr-in-wikipedia> (06.07.2020).
- Peterwerth, Anna (2014): Fremdsprachenlernen in sozialen Netzwerken: Die Schüler-Community der Website www.pasch-net.de. *Fremdsprache Deutsch* 51, 49–54.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: Metzler.
- Sablotny, Manfred (2017): „Danke für eure Tipps!“. Lernen auf der Basis sozialer Interaktion im DaF-Unterricht mit Facebook. *Information Deutsch als Fremdsprache* 44: 1, 51–84.
- Schmidt, Torben; Hagelmoser, Rebecca & Saage, Sven (2010): To tweet or not to tweet? Das Kommunikationstool Twitter im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 7: 4, 7–11.

- Secker, Jane (2017): The trouble with terminology: rehabilitating and rethinking 'digital literacy'. In: Reedy, Katherine & Parker, Jo (Hrsg.): *Digital Literacy Unpacked*. London: Facet Publishing, 3–16
- Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Frank-Job, Barbara; Mehler, Alexander & Sutter, Tilmann (Hrsg.): *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW*. Wiesbaden: Springer VS, 331–366.
- Storrer, Angelika (2014): Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze - empirische Befunde. In: Plewnia, Albrecht (Hrsg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin/Boston: de Gruyter, 171–196.
- Storrer, Angelika (2017): Internetbasierte Kommunikation. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): *Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache: Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Tübingen: Stauffenburg, 247–282.
- Storrer, Angelika (2018): Web 2.0: Das Beispiel Wikipedia. In: Birkner, Karin (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 387–417.
- Storrer, Angelika & Waldenberger, Sandra (1998): Zwischen Grice und Knigge. Die Netiketten im Internet. In: Strohnner, Hans; Sichelschmidt, Lorenz & Hielscher, Martina (Hrsg.): *Medium Sprache*. Frankfurt am Main: Lang, 63–77.
- Wallner, Franziska (2016): Corpus Literacy im DaF-Studium. In: Chudak et al. (Hrsg.) (2016): 273–290.
- Walton, Geoff; Childs, Mark; Vojković, Vedrana; Estaticiev, Janet; Jugo, Hetherington & Jugo, Gordana (2006): Digital literacy in UK and European schools: enhancing school children's motivation to read for pleasure. In: Martin, Allan & Madigan, Dan (Hrsg.): *Digital Literacy for Learning*. London: Facet Publishing, 47–68.
- Würffel, Nicola (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: Marx et al. (Hrsg.) (2020): 217–231.

(Online-)Quellenverzeichnis

- ARD/ZDF-Onlinestudie (2016): Kernergebnisse. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2016/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2016.pdf (06.07.2020).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf (06.07.2020).

- COSMAS II = Corpus Search and Management System (2020): <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (06.07.2020).
- Duden Online (2020): Baustein. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Baustein> (06.07.2020).
- DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.): Hintergrund. <https://www.dwds.de/d/hintergrund> (03.07.2020).
- European Commission (2017): DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (03.07.2020).
- JISC = Joint Information Systems Committee (2011): Developing Digital Literacies: Briefing Paper. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/funding/2011/04/Briefingpaper.pdf> (03.07.2020).
- KMK = Kultusministerkonferenz (2016): Strategie Bildung in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (03.07.2020).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Gymnasium Deutsch. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D> (06.07.2020).
- Sächsisches Staatsministeriums für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen „Deutsch als Zweitsprache“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/24_lp_daz_allgemeinbildende_schule_2018.pdf (03.07.2020).
- Wikipedia (2020a): Europa. <https://de.wikipedia.org/wiki/Europa> (06.07.2020).
- Wikipedia (2020b): Hilfe: Namensräume. <https://de.wikipedia.org/wiki/Hilfe:Namensräume> (06.07.2020).
- Wikipedia (2020c): Hilfe: Glossar. <https://de.wikipedia.org/wiki/Hilfe:Glossar> (06.07.2020).
- Wikipedia (2020d): Covid-19. <https://de.wikipedia.org/wiki/COVID-19> (06.07.2020).
- Wikipedia (2020e): Warum sich hier alle duzen. https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Warum_sich_hier_alle_duzen (06.07.2020).
- Wikipedia (2020f): Eurosklerose. <https://de.wikipedia.org/wiki/Eurosklerose> (06.07.2020).

Kurzbio: Prof. Dr. Eva Gredel ist Juniorprofessorin mit Tenure Track an der Universität Duisburg-Essen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich digitaler Kommunikation in Vermittlungskontexten. Sie promovierte 2014 an der Universität Mannheim mit einer Arbeit zu Diskursdynamiken am Beispiel des Diskursobjekts Virus. In ihrem Habilitationsprojekt analysiert sie digitale Diskurse in der Online-Enzyklopädie Wikipedia. Seit 2016 ist sie Koordinatorin des DFG- Netzwerks „Diskurse – digital: Theorien, Methoden, Fallstudien“.

Anschrift:

Prof. Dr. Eva Gredel
Germanistische Linguistik: Digitale Kommunikation in Vermittlungskontexten
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Germanistik
Raum: R11 T06 C41
Universitätsstraße 12
45141 Essen
eva.gredel@uni-due.de