



Das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch als Ressource für den handlungsorientierten DaF-Unterricht – Potentiale und Herausforderungen

Julia Kaiser und Evi Schedl

Abstract: Das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) ist mit seinem Design bislang vornehmlich auf Nutzergruppen aus der sprachwissenschaftlichen Forschung ausgerichtet, prinzipiell aber auch hervorragend dafür geeignet, für die Nutzung im handlungsorientierten DaF- (und eventuell auch DaZ-)Unterricht fruchtbar gemacht zu werden. Lehrende und Lernende des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache bilden eine gesellschaftlich zunehmend relevante Zielgruppe und auch einen beträchtlichen Anteil der registrierten NutzerInnen des Korpus. Im vorliegenden Beitrag soll daher anhand eines exemplarischen Annotationsprojekts gezeigt werden, inwiefern die besonderen Ressourcen und Potentiale von FOLK für den DaF-Unterricht und dort speziell für den Aspekt des authentischen, kompetenten sprachlichen Handelns in Interaktion sinnvoll aufbereitet und schrittweise zugänglicher gemacht werden können.

The Research and Teaching Corpus of Spoken German (FOLK) has been primarily designed for users with a linguistic research background, yet in principle it is also well-suited as a basis for applications in action-oriented GFL (and possibly also GSL) lessons. Teachers and students of German as a foreign or second language form an increasingly relevant target group and also make up a significant part of the registered users of the corpus. In this article, an exemplary annotation project will demonstrate how the specific resources and potentials of FOLK for GFL teaching can be adequately worked up and gradually made more accessible. We will particularly focus on authentic, competent verbal action in interaction as an objective of GFL/GSL teaching.

Schlagwörter: Gesprochene Sprache in Interaktion, mündliche Korpora, Handlungsorientierung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht; spoken language in interaction, oral corpora, action orientation in GFL teaching.

1 Einleitung: Ziele und Durchführung des Projekts

„FOLK für DaF“, so die Titel-Kurzform, ist ein im Rahmen eines sechsmonatigen DAAD-geförderten Postdoc-Stipendiums durchgeführtes Projekt, dessen Ziel es war, einen möglichen Ansatz zur zielgruppenspezifischen Erschließung des Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch, kurz FOLK (vgl. Schmidt 2014, 2016; zugänglich über <https://dgd.ids-mannheim.de>) als Ressource für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache auszuloten. Dieser Ansatz soll im vorliegenden Artikel vorgestellt werden. Der inhaltliche Fokus lag hierbei auf dem Bereich sprachlicher Handlungen und ihrer Realisierung mittels frequenter sprachlicher Mittel (hier: Modalverbformate). Dieser Schwerpunkt wird in der folgenden Darstellung sowohl aus gesprächsanalytischer als auch aus didaktischer Perspektive beleuchtet. Die Projektdurchführung erfolgte in Kooperation mit Frau Prof. Nied Curcio (Università degli Studi Roma III) und ermöglichte den fachlichen Austausch mit verschiedenen professionellen VertreterInnen der Auslandsgermanistik. Aktuell werden die durchgeführten Annotationen auch konkret in eine neue Korpus-Zugriffsstruktur integriert (vgl. Abschnitt 6 zum Projekt ZuMult) und die qualitativen Ergebnisse innerhalb des FOLK-Projekts am IDS Mannheim weiterdiskutiert. Der vorliegende Beitrag dokumentiert somit auch den Zwischenstand eines Auswertungsprozesses.

In Abschnitt 2 werden zunächst einige grundlegende Punkte zu konversationsanalytischer Forschung im Bereich der Sprachlehre umrissen und anschließend der theoretische Rahmen einer kritischen sprachwissenschaftlichen Diskussion um Mündlichkeit und Interaktion in der DaF-Didaktik abgesteckt. Auch Annotationsverfahren in anderen gesprochensprachlichen Korpora werden kurz angesprochen. Es folgen Erläuterungen zur Auswahl und Zusammenstellung eines für die vorliegenden Zwecke geeigneten FOLK-Subkorpus (vgl. Abschnitt 3), danach werden Auswahl und Definition (vgl. Abschnitt 4) und schließlich der Workflow der inhaltlichen Aufbereitung (vgl. Abschnitt 5) durch die Annotationen beschrieben. Der Artikel schließt in Abschnitt 6 mit einer zusammenfassenden Diskussion und einem Ausblick auf sprachdidaktische Potentiale bei der Nutzung der annotierten Gesprächsausschnitte im Unterricht.

2 Forschungshintergrund

2.1 Conversation Analysis für den Fremdsprachenunterricht

Während die Ursprünge der Conversation Analysis (CA) als Forschungsmethodologie in der Beschreibung und Analyse des sozialen Handelns v.a. vollkompetenter

SprecherInnen einer Sprachgemeinschaft liegen, wurden konversationsanalytische Konzepte in der Folge, besonders seit den Positionspapieren von Firth und Wagner (1997, 2007), zunehmend auch auf die Bereiche Sprachlehre und -lernen angewendet (für Überblicke über die Forschung vgl. z.B. Barraja-Rohan 2011; Betz/Huth 2014; Huth/Betz/Taleghani-Nikazm 2019). Aktuelle Sammelbände und Handbücher zeugen von der Aktualität und dem Interesse an diesem Feld, welches mittlerweile auch als „CA-SLA“ (Kasper/Wagner 2011) bezeichnet wird. Der Forschungsbereich bildet einen Schnittpunkt von CA, Second Language Studies (SLS) bzw. Spracherwerbsstudien und Angewandter Linguistik.¹ Er beschäftigt sich mit konversationsanalytischen Perspektiven auf die kommunikativen Verfahren, Handlungsabläufe und sozialen Mechanismen in Lehr-Lern-Interaktionen, also auf Prozesse von Vermittlung, Erwerb und Nutzung sprachlicher Ressourcen in L2-Instruktionssituationen. Der vieldiskutierte Begriff der Interaktiven Kompetenz (Interactional Competence (IC) vgl. Hall 1995; He/Young 1998) erfuhr im Bereich des Spracherwerbs durch die Conversation Analysis eine fundierte Konzeptualisierung (vgl. Psathas 1990): Der Fokus des klassischen Kompetenzbegriffes auf einzelnen Lernerindividuen und deren Sprachproduktion wurde durch die Dimension sozialer Geteiltheit und Ko-Konstruktion, d.h. gemeinsamer Herstellung von bedeutungsvollem (Sprach-)Handeln durch die Interaktionsbeteiligten *in situ*, erweitert.

Die konkrete Anwendung konversationsanalytischer Methoden und Konzepte als explizite Lehr- und Lerngegenstände im Sprachunterricht wurde zwar ebenfalls bereits in den 1990er Jahren durch Barraja-Rohans und Pritchards Handbuch für Englisch als Fremd- bzw. Zweitsprache (1997) angestoßen, in der Folge aber zunächst wenig aufgenommen. Anwendungsbezogene, detailliertere Ausarbeitungen finden sich allerdings für das Englische in den neueren Veröffentlichungen von Barraja-Rohan (2011) und Wong/Waring (2010), für das Deutsche bei Kotthoff (2013) (im Bereich der L1-Schullehre); Heller/Morek (2015); Rieger (2003, 2007); Huth/Taleghani-Nikazm (2006); Huth/Betz/Taleghani-Nikazm (2019) und Betz/Huth (2014) mit der Lehrmaterial-Reihe von *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. Diese Arbeiten gehen davon aus, dass die explizite Vermittlung von konversationsanalytischen Konzepten und grundlegenden Erkenntnissen entscheidend zur Entwicklung und Verbesserung der interaktiven Kompetenz von Sprachlernenden und somit ihrer sozialen Handlungsfähigkeit in der L2 beitragen kann. Aufgeführt werden dabei Einheiten zu übergeordneten Strukturen der Gesprächsorganisation wie Eröffnungen und Beendigungen, zum Turn Taking-System, zur Sequenzorganisation und zu typischen Paarsequenzen, zu Rückmeldesignalen und Antwortpartikeln, zur Präferenzorganisation, zu Überlappungen, Repair u.a. Die Autoren verweisen

¹ Vgl. zur Diskussion um die theoretische Verortung dieser drei Ansätze in Relation zueinander Seedhouse (2005, 2011); Kasper/Wagner (2014); Markee/Kunitz (2015).

darauf, dass eine Identifizierung und reflektierte Beschäftigung mit diesen Phänomenen anhand authentischer Transkriptbeispiele, durch ihr praktisches Einüben z.B. mittels Rollenspielen und durch geführte Diskussionen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der gelernten Strukturen hinsichtlich der jeweiligen L1 zu mehr Bewusstheit, Verstehen und Handlungsfähigkeit in Bezug auf spezifische soziokulturelle Normen und Schwierigkeiten beim interkulturellen Transfer führen kann (vgl. das Phasenmodell bei Barraja-Rohan 1997 und 2011). Betz und Huth (2014: 140) nennen hierzu auch den 2007 im Foreign Language Report of the Modern Language Association geprägten Begriff der „translingual and transcultural competence“ und Kramschs (1998) Konzept des „intercultural speaker“.

Ein wichtiges Argument, das Barraja-Rohan (1997: 73) anführt, gilt wohl weitgehend auch heute noch: Wenn im Sprachunterricht Gespräche bzw. kommunikative Aktivitäten zum Gegenstand bzw. Lernmaterial werden, geschieht dies oft mittels Ad hoc-Ansätzen der LehrerInnen, meist aus der einzigen Motivation heraus, die Lernenden überhaupt zum Sprechen zu animieren. Problematisch werden sowohl unzuverlässige Intuitionen der Lehrenden (bzw. von muttersprachlichen SprecherInnen generell) zu mündlicher Interaktion (vgl. z.B. Golato 2003) als auch Lehrbuchmaterialien, die deren Charakteristika mangelhaft bzw. aufgrund des implizit noch immer häufig angesetzten geschriebensprachlichen Standards auch realitätsfern² darstellen. Huth/Betz/Taleghani-Nikazm (2019) setzen daher bei den Annahmen und impliziten Vorstellungen von Sprachlehrenden bezüglich Sprache insgesamt an: Ein bewusster und informierter Umgang der Lehrenden mit den eigenen Lernerfahrungen und Stereotypen wird als Voraussetzung für die Qualität der Vermittlung von Inhalten zu sprachlicher Interaktion als sozialem Handeln angesehen. Betz/Huth postulieren mit Verweis auf empirische Evidenz aus dem Bereich der „interlanguage pragmatics“ und auf Grund eigener Studien außerdem die generelle Lehr- und Lernbarkeit von Sprachverwendung in sozialen und interaktionalen Kontexten selbst auf niedrigen Lern-Niveaus, und die Notwendigkeit expliziter Diskussion der Inhalte, auch in der Muttersprache der Lernenden (Betz/Huth 2014: 148).

2.2 Mündlichkeit und Interaktion in Profile Deutsch und in ausgewählten aktuellen Lehrwerken

Bezüglich der theoretischen Verortung des Handlungsbegriffes in den Referenzwerken *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER) und *Profile Deutsch* (PD), der konzeptionellen Ausarbeitung des GER für das Deutsche, liegt es zunächst nahe, eine Verbindung mit der aufgaben- und handlungsorientierten Sprachdidaktik anzunehmen (vgl. z.B. Roche 2013). Schramm (2008: 153) verweist in ihren Überlegungen zur Handlungstheorie im GER allerdings darauf, dass

² Wir danken einer/m anonymen GutachterIn für den wichtigen Hinweis auf diesen Aspekt.

der Begriff dort im Grunde wenige konkrete lerntheoretische Bezüge auf das handlungsorientierte Lernen hat. Das Konzept sei dagegen hauptsächlich sprachwissenschaftlich charakterisiert, vor allem durch Bezüge auf die Sprechakttheorie nach Austin und Searle und auf pragmatische Forschungsarbeiten. Die Terminologie werde hierbei allerdings, so auch andere AutorInnen, sehr inkonsistent verwendet, ohne klare Systematisierung, Hierarchisierung und/oder Abgrenzung zwischen den aufgeführten Konzepten. Tatsächlich kommt man bei einer genaueren Betrachtung zu dem paradoxen Schluss, dass zwar in GER und auch PD ein großer Schwerpunkt auf Kompetenzen im Bereich mündlicher Kommunikation liegt (Dannerer 2008: 197 zählt bei 24 von 49 Skalen im GER einen Bezug auf ausschließlich mündliche Fähigkeiten), dabei aber die Spezifika gesprochener Sprache nie als solche klar reflektiert geschweige denn im Einzelnen berücksichtigt werden. Dies gilt ebenso für Charakteristika von Interaktion, welche nicht in ihrer Prozessualität, sondern eher nur durch ein unsystematisches Addieren von Produktions- und Rezeptionsaspekten dargestellt werden.

Fandrych (2008: 25) erklärt hierzu sehr treffend, dass Handlungs- bzw. Sprachverwendungskompetenzen in der Sprachlehre meist der „pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenz“ zugeordnet werden, die von sprachlichen Fähigkeiten, also den Sprachkompetenzen im engeren Sinn, faktisch sehr stark abgegrenzt wird. Dies führe auch dazu, dass keine handlungsorientierte Beschreibung von Sprachkompetenzen erfolgt, dass also funktionale Eigenschaften von grammatischen Strukturen, Kollokationen, Formulierungsroutinen etc. nicht konsequent in eine kontextsensitive Sprachvermittlung einfließen, sondern entweder ausgeblendet oder als soziolinguistische Aspekte in eher unverbundenen Kommentaren punktuell daneben gestellt werden. Es fehle selbst bei der Behandlung von Phänomenen wie Sprecherwechsel die Einbettung sprachlicher Formen und Funktionen in soziale Handlungs- und Verwendungsbereiche, der Bezug zu Sprecherkonstellationen usw.

Auch Bachmann-Stein (2013: 43) betont, dass in Lehrwerksdialogen generell Mündlichkeitsphänomene nicht nur vernachlässigt würden,³ sondern sich meist eine regelrechte „Deformation von Handlungsmustern“ zeige: Die Dialoge haben oft keine erkennbare echte Handlungsqualität, enthalten wenige bis keine realitätstauglichen sprachlichen Handlungsmuster, und pragmatische Aspekte werden zugunsten der grammatischen und lexikalischen Kompetenz vernachlässigt (auch bei solchen frequenten sequenziellen Mustern wie Gruß und Gegengruß, Verabschiedung, Dank etc.). Bachmann-Stein plädiert daher für den Einbezug authentischer

³ Vgl. für detaillierte, auch vergleichende Lehrbuchanalysen mit Schwerpunkten auf Mündlichkeitsphänomenen v.a. Arbeiten aus dem Bereich der Interaktionalen Linguistik und Gesprächsanalyse wie z.B. Günthner (2000); Thurmair (2005); Günthner/Wegener/Weidner (2013); Mostovaia (2015) u.a.

Gespräche, auch um andere Aktivitäten und Handlungsmuster als die in Lehrbüchern häufig dominierenden Wegbeschreibungen oder Terminvereinbarungen einzuüben, beispielsweise wichtige Verfahren der Verstehenskontrolle bzw. Kontakt- und Verständnissicherung. Außerdem fordert sie dezidiert die Entlastung der Dialoge von Grammatik- und Wortschatzarbeit – ein Punkt, der u.E. ein zentrales Problem bei der Ersetzung von Lehrbuchdialogen durch authentische Gesprächsaufnahmen darstellt: Die Lehrwerke folgen i.d.R. dem Prinzip des zyklischen Lernens und integrieren in jede Lektion aufeinander aufbauende und sich teils wiederholende Grammatikthemen, einen bestimmten Wortschatz und Übungen zu den verschiedenen Fertigungsbereichen. Die Hör- und Lesedialoge dienen dabei meist als kompaktes Vehikel für die Inhalte auf der Lehrplan-Agenda – eine Funktion, die authentische Dialoge wohl tatsächlich kaum erfüllen können und auch nicht sollten.

Eine im Rahmen des genannten Stipendienprojekts durchgeführte Lehrbuchanalyse der Lehrbuchreihen *DaF kompakt neu* und *Sicher!* (aktuell an der Universität Roma Tre in allen Sprachkursen verwendet) zur Darstellung und expliziten Behandlung von Formen und Konstruktionen in gesprochenen interaktiven Kontexten bestätigt im Wesentlichen die oben genannten Punkte, wenn sich auch im Vergleich zu den Ergebnissen früherer Lehrbuchanalysen einige Verbesserungen abzeichnen.

Beide Reihen verpflichten sich explizit dem GER und den dort etablierten Kann-Beschreibungen zur Definition der Kenntnisse und Fertigkeiten auf den verschiedenen Sprachkompetenzniveaus. Sie betonen in ihren einleitenden Eigendarstellungen die situations- und handlungsorientierte Herangehensweise, die Authentizität der Lehrmaterialien und dass die explizit vermittelten *Sprachhandlungen*, realisiert durch *Redemittel*, den realen kommunikativen Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen, um diese optimal auf das Studium oder Arbeitsleben vorzubereiten. Die sogenannten Redemittel bestehen sowohl aus einzelnen lexikalischen Einheiten als auch aus teil-spezifizierten phrasalen oder satzwertigen Konstruktionen und Routinereformeln bzw. konventionellen Ausdrücken. Die Lehrwerke orientieren sich damit stark an der Systematik bei PD – ähnlich wie dort sind die Redemittel-Kategorien teilweise handlungs- bzw. aktivitätsbezogen und auch durch einen institutionellen Kontext charakterisiert, häufig sind es aber rein thematisch bestimmte, willkürlich erscheinende Spezifizierungen wie *Über Freundschaften sprechen* oder sehr globale, nicht differenzierte Kategorien wie *Fragen stellen und beantworten*, und die Auswahl einzelner Ausdrücke erscheint dabei ebenfalls relativ willkürlich. Bestimmte Ausdrücke werden als *formell*, *informell* oder *höflich* gekennzeichnet, auf höheren Niveaustufen vereinzelt auch mit stilistischen Varianten angegeben. Zu graduellen Unterschieden im Formalitätsgrad je nach Teilnehmerrollen und Gesprächsaktivitäten gibt es aber keine Informationen, auch nicht zur Polysemie von Ausdrücken oder dem formalen Varianzspektrum für einzelne Handlungen oder

Handlungsbereiche auch hinsichtlich der Bedingungen von Mündlichkeit. Viele der Sprachhandlungen im mündlichen Bereich betreffen zudem eher monologisches Sprechen bzw. werden zumindest nicht klar in und mit interaktiven Kontexten präsentiert. Selbst bei sehr ausgebauten Redemittel-Kategorien wie *die eigene Meinung/Bedenken äußern, etwas zusammenfassen und bewerten* werden die Ausdrücke kontext- und erläuterungslos aufgelistet, und es gibt keine Anhaltspunkte zur sequenziellen Verortung oder dem Stellenwert als oder innerhalb von komplexeren Handlungsmustern. Die wenigen Subkategorien, die sich dezidiert auf reaktive Äußerungen beziehen, z.B. *auf Fragen reagieren, einer Meinung zustimmen/widersprechen* etc. werden ebenso isoliert und ohne Hinweise zu Position, Timing, Rückmeldesignalen oder Adressatenzuschnitt präsentiert. Bei *Sicher!* auf Niveau B2 enthalten Aktivitäten im Bereich Sprechen öfter mündliche Berichte und Projektvorstellungen, bei C1 auch argumentative Kommentare, also meist monologische, teils sogar konzeptionell schriftliche Formen, aber auch Diskussionen, Debatten und Rollenspiele. In den Dialogen, wie z.B. zu geschäftlichen Telefonaten, werden Grußsequenzen unvollständig realisiert, Mündlichkeitsphänomene kommen kaum vor. Die Hörtexte selbst sind insgesamt häufig monologisch (z.B. Durchsagen im Kaufhaus, Verkehrsdurchsagen) bzw. enthalten selbst bei Dialogen lange monologische Passagen. Für die Niveaus A1 bis B1 bei *DaF kompakt neu* sind sämtliche Hörtexte (zugänglich über eine beiliegende CD) durch professionelle SprecherInnen eingesprochen, i.d.R. mit überdeutlicher Aussprache, deutlich verlangsamtem Sprechtempo, überlangen Pausen während und zwischen Beiträgen, ohne Überlappungen, Rückmeldesignale, Häsitiationssignale, Verschleifungen etc. Die Transkriptionen zu den Hörbeispielen sind durchgehend standardorthografisch, also tatsächlich eher als Texte denn als mündliche Rede dargestellt. Die Hörübungen zu gesprochener Sprache beim CD- und DVD-Medienpaket von *Sicher!* für B2 und C1 vollziehen dann einen überraschenden Sprung zu deutlich mehr authentischer Mündlichkeit: Es finden sich z.B. Interviews in Reportagen und andere Radiobeiträge, O-Töne, Bahn-Durchsagen. Diese Audiobeispiele weisen eine höhere Sprechgeschwindigkeit und schnellere Anschlüsse bei Sprecherwechseln auf, teils Klitisierungen und Synkopen. Die Interviews und Berichte sind dennoch größtenteils monologisch, interaktive Sprache wird nur in sehr kurzen Ausschnitten dargestellt. Erklärungen, z.B. zu den genannten Klitisierungen oder Synkopen als regelmäßige Phänomene der (auch standardnahen) Aussprache, ebenso wie dementsprechende Hörverstehensübungen oder auch produktive Dialogübungen, etwa zu Rückmeldesignalen oder authentischen Grußsequenzen in unterschiedlichen Situationen, fehlen.

Insgesamt gesehen bilden die Fertigkeit Sprechen und der Begriff des sprachlichen Handelns Schwerpunkte der didaktischen Aufbereitung. Die Vermittlung von Routineformeln und rekurrenten Konstruktionen zur Realisierung wichtiger sozialer

Handlungen ist neben der Berücksichtigung einzelner spezifisch mündlicher Phänomene positiv hervorzuheben. Das, was nun dennoch die nach wie vor bestehende, von Bachmann-Stein (2013: 43) genannte „Deformation von Handlungsmustern“ und auch von Mündlichkeit mit ihren Charakteristika ausmacht, ist einmal die mangelnde Authentizität der dargestellten gesprochenen Sprache, deren Merkmale den LernerInnen zumindest rezeptiv bzw. auf einer sprachreflexiven Ebene auch durch explizite Erklärungen zu ihren Bedingungen (gemeinsame Herstellung, Zeitlichkeit, Sequenzialität etc.) zugänglich gemacht werden sollten. Hiermit verbunden fehlt zweitens auch eine Reflexion bezüglich des Handlungsbegriffes selbst: Die anhand konstruierter, verkürzter Situationen eingeübten Redemittel lehnen sich noch stark an das traditionelle Wortschatzlernen auf der Grundlage einfacher, weitgehend kontextabstrahierter Form-Bedeutungspaare an. Korpusbelege aus authentischen Interaktionen können ein einfaches Mittel sein, einen kontextsensitiven, konversationsanalytisch begründeten Handlungsbegriff einzuführen.

2.3 Annotationen gesprochensprachlicher Korpora

Auf das wissenschaftliche Feld der Korpuspragmatik (vgl. z.B. Felder/Müller/Vogel 2012; Aijmer/Rühlemann 2015) kann im Rahmen dieses Artikels nicht eingegangen werden, es soll jedoch zumindest kurz auf pragmatisch annotierte mündliche Korpora für forschungsbezogene und/oder sprachdidaktische Anwendungen hingewiesen werden. Während sich im Bereich von Diskursannotationen, die meist auf deduktiv etablierten, sprechaktbezogenen Kategorien basieren, einige verschiedene Korpusprojekte aufführen lassen (vgl. z.B. MacWhinney 1991; Leech/Weisser 2003; Cresti/Moneglia 2005; Weisser 2015, 2016), sind induktiv bzw. datengeleitet entwickelte Annotationen sprachlicher Handlungen in mündlichen Korpora bislang noch nicht so zahlreich zu finden. Ein sehr transparent dargelegtes Projekt ist allerdings das Annotationsverfahren zu Diskurskommentierungen in gesprochener Wissenschaftssprache im GeWiss-Korpus, vgl. zur detaillierten Darstellung des qualitativen und quantitativen Verfahrens und zu Anwendungspotentialen der Resultate besonders Meißner (2017). Die dort durchgeführten funktionalen Annotationen mit den entsprechenden Kategorien wurden datengeleitet entwickelt und manuell kodiert. Aus dieser qualitativ-manuellen Erstellung eines Sets sprachlicher Handlungen im Bereich der Diskurskommentierungen wurden anschließend mittels korpuslinguistischer Verfahren hochfrequente formale Merkmale bzw. Merkmalskombinationen ermittelt. Als „gute Kandidaten“ (vgl. den Titel von Meißner 2017) zur Realisierung der entsprechenden Handlungen können diese weiterführend dazu dienen, auch nicht-annotierte Korpora automatisch nach diesen Form-Funktionsmustern zu durchsuchen. Auch wenn dieses Annotationsverfahren selbst noch nicht direkt auf sprachdidaktische Verwendungen abzielt, lässt es sich doch gut auf ebensolche Zwecke übertragen. Meißner verweist außerdem auf weitere Projekte mit

selektiven Annotationen spezieller Korpora zu wissenschaftlichem Sprachgebrauch (Maynard/Leichner 2007 zum MICASE-Korpus; Alsop/Nesi 2012, 2014 zum ELC-Korpus). Für das gesprochene Französisch ist darüber hinaus das Projekt „CLAPI-FLE“ zu nennen, das, als Seiten-Korpus der CLAPI-Korpussammlung, Videoaufnahmen von spontansprachlichen Interaktionen bzw. Interaktionsausschnitten unterschiedlicher Kontexte enthält. Diese sind zu Sprachlehrzwecken auf verschiedenen Ebenen sorgfältig aufbereitet. Neben vereinfachten Transkriptdarstellungen, Vokabellisten, Angaben zu Gesprächsthemen, Kompetenz-Niveaus usw. finden sich auch Annotationen zu den sprachlichen Aktivitäten und Handlungen. Diese sind allerdings global auf den jeweiligen Ausschnitt bzw. das gesamte Gespräch bezogen, nicht auf einzelne Äußerungen oder Sequenzen, und der Annotationsprozess selbst wird auf der Korpusplattform nicht expliziert.

3 FOLK-Korpus: Vorauswahl geeigneter Interaktionen für ein Subkorpus

Das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) dient bislang vornehmlich der (gesprächs- und korpus-)linguistischen Forschung. Die Besonderheit des Korpus liegt einerseits in seinem Design, d.h. seiner Systematisierung primär nach Interaktionstypen, andererseits in seiner Annotationstiefe: Sämtliche Interaktionen werden vollständig nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT, vgl. Selting et al. 2009) in literarischer Umschrift computergestützt transkribiert, die Transkripte wiederum zusätzlich orthografisch normalisiert, anschließend lemmatisiert und nach Wortarten annotiert (*part of speech*-Tagging, kurz POS). Der Zugriff auf das Korpus erfolgt über die Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), welche komplexe, automatische Recherchen auf allen Annotationsebenen ebenso wie das Lesen und Anhören/Ansehen ganzer Gespräche und die händische Kollektionsbildung von Ausschnitten ermöglicht. Zusätzlich zu den (mit dem Audio und ggf. Video alignierten) Transkripten stehen umfangreiche Metadaten zur Verfügung, sowohl zu den Interaktionen (z.B. Ort, Zeit, Interaktionsdomäne, Lebensbereich u.a.) als auch zu den beteiligten SprecherInnen (z.B. Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, regionalsprachliche Prägung) (vgl. Schmidt 2014, 2018; Kaiser 2018).

Während das Korpus zwar auch in der universitären Lehre bei linguistischen Seminaren einbezogen wird, ist es bezüglich Konzeption, Aufbereitung und Inhalt nicht speziell auf den Einsatz in der Sprachlehre, sei es in Seminaren der Auslandsgermanistik oder sonstigen Sprachlehr- und -lernkontexten, ausgerichtet. FOLK enthält einige Aufnahmen mit Hintergrundgeräuschen, dialektalem Sprechen, Mehr-

personeninteraktionen mit häufigen und längeren Überlappungspassagen und komplexeren Beteiligungs- und/oder Aktivitätsstrukturen. In dieser Hinsicht entspricht die Aufnahmequalität öfter nicht den bezüglich der Verständlichkeit und Zugänglichkeit hohen Standards gängiger Hörtexte in Lehrmaterialien. Der erste Schritt für die Arbeit mit dem Korpus als Grundlage für die Test-Annotationen sprachlicher Handlungen war daher die Auswahl von für die DaF-Lehre möglichst geeigneten Interaktionen, die zu einem kleineren, für den Annotationsprozess auch besser handhabbaren Subkorpus zusammengestellt wurden. Kriterien für die Auswahl-Heuristik waren dabei die folgenden:

- akzeptable Aufnahmequalität mit möglichst wenigen Hintergrundgeräuschen,
- relative Standardnähe bzw. nicht zu hoher Dialektanteil,
- wenig Simultansprechen,
- Zugänglichkeit des Settings (akzeptabler Aufwand bei der Explikation der Kontextspezifik von Handlungen und Themen),
- Vielfalt der Gesprächstypen aus allen Domänen und Lebensbereichen, von jedem Gesprächstyp aber maximal zwei Interaktionen.

Diese Kriterien wurden allerdings nicht als objektive Parameter operationalisiert, sondern zunächst als impressionistische Heuristik benutzt. Die Vorauswahl durch die entsprechenden Hör- und Leseindrücke konnte zu einem späteren Zeitpunkt aber mit statistischen Ergebnissen des ZuMult-Projektes (Zugang zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache: Vernetzung und zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung; vgl. für weitere Informationen Abschnitt 6) abgeglichen werden: Erstens zur Normalisierungsrate der einzelnen Interaktionen, die als Indikator für die Standardnähe oder -ferne der Gespräche fungieren kann,⁴ und zweitens zu ihrer niveauspezifischen Wortschatzabdeckung entsprechend den Goethe- und Herder-Wortschatzlisten A1 bis B1. Es zeigte sich ein für das Projekt annehmbares Ergebnis bezüglich der Normalisierungsrate (die sich für FOLK insgesamt in einem weiten Bereich von 2 % bis 50 % bewegt): Fünf der 45 ausgewählten Interaktionen bleiben unter 10 % Normalisierungsrate, weisen also eine recht hohe Standardnähe auf, nur eine Interaktion liegt über 25 %, acht weitere knapp über 20 % und die übrigen 31 zwischen 10 und 20 %). Die Abdeckungsrate des Wortschatzes je Niveau steigt mit dem Lernniveau zwar kontinuierlich an, bei A1 ist die Abdeckung des auf diesem Niveau als bekannt vorausgesetzten Wortschatzes für die ausgewählten Interaktionen (und auch Gesamt-FOLK) aber gering. Vgl. für detailliertere

⁴ Die Normalisierungsrate gibt an, wie viel Prozent der transkribierten Tokens eines Ereignisses von der Standardorthografie abweichen und im Prozess der Normalisierung an diese angepasst wurden. Je niedriger die Normalisierungsrate, desto weniger Abweichungen von der standardnahen Aussprache liegen in dem jeweiligen Ereignis vor.

Informationen zur Parameter-Operationalisierung die Projekthomepage <https://zumult.org/>.

Das Subkorpus erhebt keinen Anspruch auf den Status eines zukünftig in genau dieser Form weiter zu benutzendes DaF-Subkorpus – sicher kann an der Auswahl und Zusammenstellung durch eine stringente Operationalisierung der Kriterien und objektivere Entscheidungswerte noch einiges verbessert werden. Der Auswahlprozess und eine Subkorpus-Bildung für die angestrebten Zwecke an sich können aber als exemplarisches Vorgehen für künftige Projekte in diesem Bereich betrachtet werden.

Das Subkorpus besteht aktuell aus insgesamt 45 Interaktionen mit einer Länge von 34:09 Stunden und 335.163 transkribierten Tokens; damit macht es, bezogen auf die Tokenzahl, ca. 12 % von ganz FOLK auf dem Stand von 2020 aus. Der Anteil der Interaktionen aus der Domäne *Privat* besteht aus 16 Interaktionen mit 16:45 Stunden und 176.118 Tokens. Es handelt sich u.a. um Telefongespräche, Tischgespräche (beim Frühstück, Kaffeetrinken, im Restaurant, in der WG), um Interaktionen beim Kochen, Backen, Renovieren. 23 Gespräche stammen aus der Interaktionsdomäne *Institutionell*, mit 11:26 Stunden und 104.262 Tokens (Lebensbereiche: Bildung, Dienstleistungen, Behörden, Interprofessionelle Kommunikation, Gesundheitswesen). Hier handelt sich unter anderem um behördliche Beratungsinteraktionen, Instruktionen (in der Schule, in der Fahrschule), um berufliche Meetings, Serviceinteraktionen etc. Drei Interaktionen stammen aus der Domäne *Öffentlich*, mit 4:10 Stunden und 36.614 Tokens; sie decken wissenschaftliche und politische Themen ab. Ebenfalls drei Gespräche kommen aus der Domäne *Sonstiges*, mit 1:47 Stunden und 18.169 Tokens. Hier handelt es sich um Interviews und ein experimentelles Setting (*Maptask*). Die Interaktionen streuen zwar nicht gleichmäßig über die deutschen Sprachregionen (bezüglich Aufnahme-region und sprachlich prägenden Regionen der SprecherInnen), es sind aber aus jeder Region Interaktionen enthalten. 14 der 45 Interaktionen sind als empraktisch (also stark handlungsbezogen, z.B. Koch-Interaktionen) zu kategorisieren, 31 als nicht empraktisch (z.B. Tischgespräche). Die Gespräche finden überwiegend als *face-to-face*-Interaktionen statt, bei zweien findet auch eine massenmediale Übertragung statt, zwei Interaktionen sind Telefongespräche.

Unter folgendem Link kann das Subkorpus als virtuelles Korpus von registrierten NutzerInnen der DGD aufgerufen, im eigenen Workspace gespeichert und selbst verwendet werden: <https://tinyurl.com/FOLK-Subkorpus-DaF>.

4 Fokus: Annotation von „direktiv-kommissiven“ Handlungen mit Modalverb-Formaten

Nach der Definition eines Subkorpus wurde im nächsten Schritt ein erster Bereich für inhaltliche, händisch vorgenommene Annotationen der Subkorpus-Daten ausgewählt. Diese können prospektiv ein zusätzliches, vereinfachtes Zugriffsangebot für DaF-Lehrende ermöglichen, auf theoretisch-methodischer Ebene soll der Annotationsprozess aber auch allgemein Möglichkeiten ebenso wie Schwierigkeiten solcher zielgruppenorientierter Korpus-Aufbereitungen aufzeigen. Faktisch bieten die Annotationen also einen Shortcut zu den bereits vorhandenen DGD-Funktionalitäten der automatischen Tokensuche sowie der händischen Kollektionsbildung. Die Auswahl und Markierung konkreter sprachlicher Formen und mit diesen verbundener Handlungsbereiche hat zum Ziel, ausgehend von einem für die DaF-Unterrichtspraxis relevanten Bereich gesprächsstrukturelle bzw. sprachhandlungsbezogene Phänomene herauszuarbeiten, die wiederum in die Sprachvermittlung integriert werden können. Für den im Folgenden präsentierten Annotationsbereich wurde zunächst ein formaler Ausgangspunkt bestimmt, der im ersten Schritt die formbasierte, automatische Korpusrecherche ermöglichte, um diese anschließend nach funktionalen Gesichtspunkten einzuschränken und zu sortieren: Gesucht wurden Modalverbformate, die zur Realisierung bestimmter, rekurrenter sozialer Handlungen eingesetzt werden.

Modalverben spielen in der DaF-Lehre im Rahmen der Grammatikvermittlung generell eine wichtige Rolle, werden bereits auf Niveau A1 eingeführt und über alle Stufen hinweg in zunehmender Komplexität behandelt. Auch ihre Funktionen zum Ausdruck sozialer Handlungen innerhalb bestimmter Formate werden in aktuellen Lehrwerken öfter explizit vermittelt, in Anknüpfung an entsprechende Redemittel-Listen für die Sprachhandlungen bei PD. So findet sich z.B. bei *DaF kompakt neu* in den Kursbüchern für A1 und A2 die explizite Verknüpfung von *Wollen wir X?* und *Sollen wir X?* für Vorschläge, die zusätzlich thematisch und bezüglich Interaktionssituationen verortet werden, als Vorschläge in privater Abendplanung oder bezüglich des Menüplans für ein Fest (vgl. hierzu für *sollen* auch Mostovaia 2015 zu *DaF kompakt*). Anstatt des *X* werden in den Lehrwerken und PD i.d.R. Auslassungspunkte verwendet und nicht explizit verdeutlicht, dass es sich bei diesen Redemitteln um lexiko-grammatisch teilspezifizierte Formate mit bestimmten Leerstellen handelt. Die grammatischen Eigenschaften der Modalverben, also auch ihre regelhafte Verwendung mit einem Infinitiv ohne *zu* und entsprechende Satzstellungsvarianten, werden zwar selbstverständlich schon früh vermittelt. Die Varianz oder auch Einschränkungen der Realisierungen bei den möglichen Personenindizes,

Tempus, Modus, Objekten und Infinitiven bei den Redemittel-Formaten werden aber i.d.R. nicht thematisiert, genauso wenig wie die Polyfunktionalität und Kontextspezifik vieler solcher Formate.

Bei der Korpusrecherche wurden daher nicht nur die Formate gesucht, die in den beiden oben bereits eingeführten und für die Studie exemplarisch verwendeten Lehrwerken vorkommen, sondern auch die möglichen Varianten mit anderen Personenindizes, Modi und Verbstellungen, die dort ggf. aus didaktischen Gründen ausgespart wurden, und dann in der Liste ergänzt, sofern sie für die ausgesuchten Handlungsbereiche relevant waren und im Subkorpus vorkamen.

Die für die funktionalen Annotationskategorien gewählten Handlungsbereichsbezeichnungen (s.u.) finden sich alle unter verschiedenen Kategorien von PD und als entsprechende Sprachhandlungen in den Lehrwerken und sie werden alle – unter anderem – mit bestimmten Modalverbformaten als passenden Redemitteln verknüpft. Allerdings ist diese Verknüpfung nicht an allen Stellen so explizit und exhaustiv, und die selektive Zuordnung zu bestimmten Themen, Aktivitäten und/oder Interaktionstypen erscheint teilweise ebenfalls willkürlich. Die folgende Definition und Abgrenzung von drei Handlungsbereichen ebenso wie die genaue Zuordnung der Formate in der Tabelle unten sind daher das Ergebnis einer eigenen Kategorisierung für die Annotation und ebenso selektiv wie andere Kategorisierungen. Dabei wurde eine Beschreibung dreier Bereiche versucht, die jeweils mehrere verschiedene, sich in einigen Merkmalen aber stark ähnelnde Handlungen umfassen und außerdem für ganze Sequenzen annotiert werden. Der leitende Gedanke dabei war, einerseits Inkonsistenzen und Vagheit bei den Handlungsbezeichnungen durch praktikablere, zusammenfassende Großkategorien einzufangen, gleichzeitig aber gerade diese Unklarheiten auch bezüglich funktionaler Unterschiede einzelner Handlungen in ihrem Kontext greifbarer zu machen, als dies über bloße Redemittellisten in einer unübersichtlichen Hierarchie möglich ist. Auf Annotationen einzelner Äußerungen als bestimmte, genau definierte Sprachhandlungen wurde daher verzichtet: Bei den einzelnen Modalverbverwendungen wurden nur die jeweiligen schematischeren Bezeichnungen (wie z.B. *Wollen wir X?* für *Wollen wir etwas kochen?*) annotiert, zusätzlich die jeweilige Reaktion auf die initiiierende Modalverb-Äußerung (vgl. zu den genauen Annotationskategorien und -werten Abschnitt 5). Anschließend wurde der gesamten Sequenz – samt der jeweiligen Reaktion, Einschub-, Prä- oder Post-Expansionen – einer der drei weit gefassten Handlungsbereiche als übergeordnete Annotation (ohne weitere funktionale Spezifizierung) zugeordnet. Somit wird die Einbettung sprachlicher Formen in Handlungs- und Sequenzkontexte im Korpus unmittelbar sichtbar und kann für Lerneinheiten integriert abgerufen und genutzt werden. Diese Zuordnung erfolgte aufgrund einer gro-

ben sequenziellen Voranalyse und -sortierung (vgl. Abschnitt 5) und schließt Modalverbwendungen aus, die sich keinem der drei Bereiche zuordnen lassen. Zudem gab es auch hier trotz der Vorsortierung natürlich ambige Fälle mit form-funktionalen Überschneidungen oder Unklarheiten. Die Annotationsergebnisse haben daher zum jetzigen Zeitpunkt einen exemplarischen Charakter; sie sind als korrigier- und erweiterbares Set form-funktionaler Zuordnungen intendiert, die die Beispielauswahl für den Unterricht erleichtern und zugleich bereichern sollen, sowohl in Bezug auf mögliche Form- und Funktionsvarianten als auch hinsichtlich sequenzieller Strukturen und entscheidender Kontextfaktoren, die in der Lehre bislang kaum oder gar keine Beachtung finden. Daher sind ein reflektierter, vorsichtiger Umgang mit den Bezeichnungen und Kategorien ebenso wie ein zumindest basales Wissen um die Bedeutung des sequenziellen und interaktiven Kontextes wichtige bzw. wünschenswerte Voraussetzungen für die Nutzung (vgl. Abschnitt 2.2).

Während das bei Meißner (2017) vorgestellte interpretativ-manuelle Annotationsverfahren (vgl. Abschnitt 2.3) einen rein funktionalen Ausgangspunkt hatte, wurden für den Kodierprozess im vorliegenden Projekt also sowohl formale als auch funktionale Kategorien im Voraus durch externe Größen (Lehrbuch-Inhalte) bestimmt, anhand der Daten dann aber wiederum Fall für Fall induktiv durch sequenzielle Voranalysen auf ihre relative Passung hin überprüft. Durch eine Vor-Sortierung aller formalen Belege hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Zuordenbarkeit zu einem der gewählten Funktionsbereiche kommt es zwar zu einer sehr selektiv-geführten, den Setzungen der Lehrbücher entsprechenden Ergebnissen, die sowohl die Polyfunktionalität der Formen als auch den Formenreichtum der Funktionsbereiche reduziert. Dies war für das hier präsentierte Projekt mit seinen begrenzten zeitlichen und materiellen Ressourcen aber auch so intendiert. Durch das Aufgreifen von formalen Einheiten und Handlungsbegriffen, die in den innerhalb der Sprachkurse täglich verwendeten Lehrbüchern vorkommen, kann bei den Lehrenden die Hürde, Zusatzmaterial einzubeziehen, zumindest verringert werden. Das Set annotierter Belege bietet außerdem trotz der Vorab-Selegierung eine formale, funktionale und kontextuelle Varianz, die deutlich über diejenige der Lehrbücher, Hördialoge und sonstiger gängiger didaktischer Materialien hinausgeht. Die drei schließlich ausgewählten Handlungsbereiche sind die folgenden:

1. **(Nach-)Fragen zum Verständnis, Bitten/Aufforderungen** bezüglich Hilfe, Informationen, Objekten, z.B. in behördlichen und Dienstleistungs-/Serviceinteraktionen und in empraktischen institutionellen oder privaten Kontexten (auch Spiele);
2. **Vorschläge und Angebote** bezüglich Handlungen/Aktivitäten, Dienstleistungen, Objekten z.B. in privaten und institutionellen Planungskontexten und empraktischen Interaktionen (u.a. Kochen, Friseurgespräch);

3. Ratschläge, Empfehlungen und Instruktionen/Anweisungen bzgl. Informationen oder Handlungen/Aktivitäten, z.B. in institutionellen Interaktionen im Bereich Bildung, Beruf und professionelle Beratung, in privaten empraktischen Interaktionen (wie Badrenovierung u.a.), selektiv auch Bitten um Rat in Instruktionssequenzen.

Die hierbei genannten Interaktions- bzw. Aktivitätskontexte sind natürlich nicht die einzig möglichen – die Belege sind jeweils über verschiedene Gesprächstypen des Subkorpus gestreut. Sie dienen an dieser Stelle als zusätzliche Beschreibungsfaktoren mehr oder weniger typischer Umgebungen der jeweiligen Handlungsbereiche. Diese beschreibende Zusatzinformation ist auch der teils mehr, teils weniger genau vorgenommenen Zuordnung von Sprachhandlungen und Redemitteln zu Aktivitäts- und Handlungsbereichen in Lehrbüchern geschuldet. Die Lehrwerke haben generell den Anspruch, für die Studierenden relevante Bereiche des akademischen und beruflichen Lebens zu behandeln, sie aber auch auf das sprachliche Handeln in alltagsweltlichen Situationen vorzubereiten. Dementsprechend werden die Lektions-themen und Hördialoge ausgewählt und zugeschnitten. Zu einem Teil enthält FOLK Interaktionen, die denjenigen in Lehrwerken bezüglich Hauptthemen, Aktivitäten und Teilnehmerkonstellationen entsprechen. In FOLK finden sich aber auch sehr spezialisierte Settings, die sich nicht in typische Lehrdialog-Situationen einpassen lassen (z.B. das Training in einer Hilfsorganisation), und umgekehrt fehlen einige für die Lehre sehr beliebte Settings bislang ganz oder weitgehend (z.B. Talkshows). Das bedeutet auch, dass sich bei allen Bemühungen, mit den Aufbereitungen der Korpusdaten an die Lehrmaterialien anzuknüpfen, immer wieder Diskrepanzen bezüglich der gewünschten oder erwarteten Interaktionen ergeben, die das Korpus aktuell bieten kann.

Hier im Überblick die kodierten Formate je Handlungsbereich (schwarz = Formate aus Lehrbüchern und im Subkorpus vorhanden; blau = in Lehrbüchern nicht gefundene Formatvarianten, im Subkorpus aber vorhanden und berücksichtigt; lila = weitere mögliche Formatvarianten, nicht in Lehrbüchern gefunden und auch nicht im Subkorpus vorhanden; rot = Formate aus Lehrbüchern, aber nicht im Subkorpus für den entsprechenden Handlungsbereich vorhanden):

Tab. 1: Zuordnung von Handlungsbereichen zu Formaten

Handlungsbereiche	Sprachliche Formate
Fragen nach / Bitten um / Aufforderungen zu Auskunft/Hilfe/Objekt	Können Sie X? Kann ich X? Könnte ich X? Darf ich X? Dürfte ich X? Ich möchte X Kannst Du X? Sie könnten X Magst Du (mir) X? Ich mag X Ich will X Könntest Du X? Du kannst/könntest (bitte mal) X Könnten Sie X? Sollte ich X? Sie können (bitte mal) X Könnt/Könntet ihr X?
Vorschläge und Angebote bzgl. Aktivität/Dienstleistung/Objekt	Wollen wir X? Sollen wir X? Soll ich X? (Was) kann ich X? Ich kann X Wir können X Wir könnten X Möchtest Du X? Willst Du X? Möchten Sie X? Was darf ich X? Magst Du X? Lass uns X Lasst uns X Du kannst X Du könntest X Ich könnte X Sie können X Sie könnten X Dürfte ich X (für Y)? Lassen Sie uns (Was) Möchten/Mögen Sie X? (Was) Wollen Sie X? Sollten wir X? Was darf es sein?
Ratschläge/Empfehlungen, Instruktionen und Anweisungen bzgl. Aktivität/Information/Handlung	Du solltest X Du musst X Du darfst X Sie dürfen X Sie brauchen nicht X Ihr solltet X Du sollst X Ihr sollt X Man soll X Man sollte X Soll ich X? Sie müssen X Sie müssten X Ihr müsst X Wir müssen X Du kannst X Du könntest X Sie können X Sie könnten X Wir wollen X Ich brauche nicht X Du brauchst nicht X Ihr braucht nicht X Sie sollen X Ihr dürft X (nicht) Ihr müsstet X Wir müssten X Du müsstest X Wir brauchen (nicht/nur) X X kann ich empfehlen Sie sollten X

Aus gesprächsanalytischer und auch interaktionslinguistischer Sicht wären natürlich gerade auch diejenigen (hier aussortierten) Fälle von Modalverbformaten interessant, die zu keinen der Handlungsbereiche zuordenbar sind und ambige oder ganz abweichende Funktionen haben. Zudem würde sich eine quantitative Untersuchung anbieten, die zeigt, wie hoch der Anteil von Vorkommen ist, die in Lehrwerken nicht beschriebene Funktionen in der Interaktion erfüllen bzw. wie häufig

oder selten bestimmte Formate in bestimmten Funktionen (auch Interaktions-, Sequenz-, Teilnehmer-spezifisch) vorkommen. Umgekehrt sind die Modalverben natürlich bei Weitem nicht die einzigen formalen Mittel zur Realisierung dieser Handlungen – ausgehend von der ontologischen Perspektive ließen sich eine große Bandbreite von Formen und ihre jeweiligen interaktiven Spezifika untersuchen.⁵ Diese wie weitere analytische Ansätze bilden gute Ansatzpunkte für zukünftige weiterführende Bearbeitungen dieses Bereichs.

Darüber hinaus sind wir uns bewusst, dass aus konversations- bzw. gesprächsanalytischer Perspektive eine (Vorab-)Kategorisierung von sprachlichen Äußerungen und Sequenzen als bestimmte, vor-definierte Handlungen problematisch ist. Der Handlungsbegriff und -status ist nicht nur in der Gesprächsforschung schon an sich Gegenstand theoretischer und methodologischer Diskussionen (genannt sei in Abgrenzung des konversationsanalytischen Verständnisses hier nur die prominente Sprachakttheorie von Searle 1969). Adäquate Bezeichnungen für sprachliche Handlungen lassen sich, wenn überhaupt, erst aus detaillierten Sequenzanalysen mehrerer Fälle ableiten und gegebenenfalls hinsichtlich bestimmter Faktoren der Interaktionen abstrahieren. Letztlich bleiben sie immer auch durch das jeweilige Erkenntnisinteresse, die Methoden und die Datenbasis mitgeprägt. Zudem rückt in diesem Forschungsbereich der Einbezug multimodaler Aspekte von Handlungen immer stärker in den Vordergrund, und übergeordnet verschiebt sich der Fokus in der Forschung mehr auf das Konzept der – hier konversationsanalytisch gefassten – Praktiken als „kontextgebundene Einsatzroutinen von beobachtbaren, formbezogen beschreibbaren Ressourcen, [...] Praktiken sind hier also Konstituenten von Handlungen, die oft durch mehrere kombinierte Praktiken konstituiert werden“ (Deppermann/Feilke/Linke 2016: 13, mit Verweis auf Schegloff 1997; vgl. außerdem auch Heritage 2010). Eine in diesem Sinne differenzierte Analyse der ausgesuchten Formen als Ressourcen für unterschiedliche Praktiken konnte im Rahmen der funktionalen Annotationen für dieses Projekt nicht vorgenommen werden.⁶

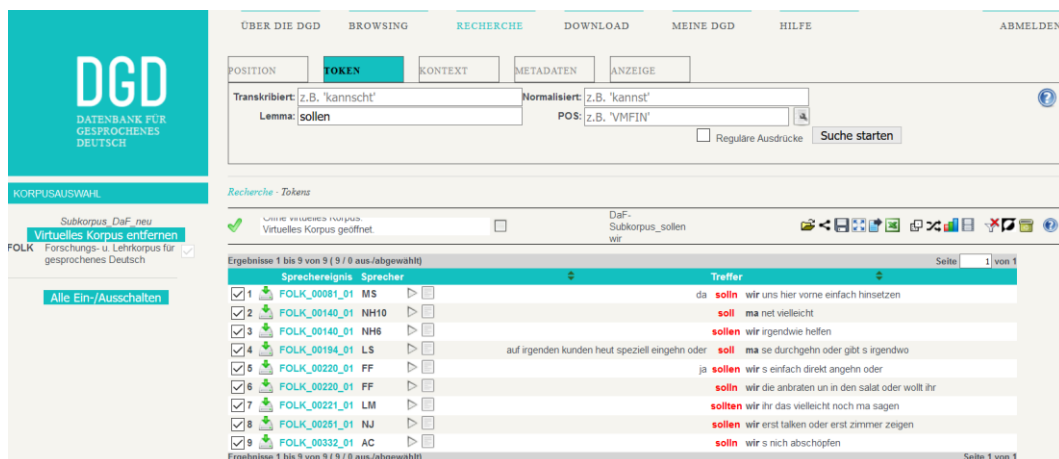
⁵ Das einzige Format der Kollektion mit einem Verb, das nicht zu den Modalverben gehört, „Lass(t) uns“, weist eine imperativische Struktur auf und lässt sich funktional zwischen Vorschlägen und Aufforderungen verorten. Da es aus diesen Gründen für die Studie interessant ist – ebenso wie Imperative allgemein für diesen Bereich ein weiteres interessantes Untersuchungsobjekt wären – wurden die entsprechenden Treffer im Subkorpus mit in die Auswahl aufgenommen. Es handelt sich um eine bestimmte Imperativform, den „Adhortativ“. Im Deutschen wird dieser mit dem Konjunktiv und dem Pronomen der 1. Ps. Pl. oder umschreibend mit „lassen“ ausgedrückt (*Seien wir ehrlich, Gehen wir los – Lasst uns ehrlich sein/losgehen*). Ágel (2017: 449) merkt dazu an: „Hier liegt das Muster ‚Lasst uns VERB-en‘ vor, das man sich am ehesten als teilweise Lexikalisierung einer Höflichkeit und Freundlichkeit signalisierenden, d.h. permissiv gemeinten, *lassen*-Konstruktion vorstellen kann“.

⁶ Vgl. aber für die Möglichkeit einer genaueren Einordnung und analytischen Kommentierung der annotierten Fälle die zahlreichen Forschungsergebnisse aus der Conversation Analysis und Interaktionalen Linguistik zu direktiv-kommissiven Handlungen (vgl. Couper-Kuhlen 2014),

Eben aus diesen Gründen wurden für die Annotationen bereits bestehende Bezeichnungen und Formen aus dem spezifischen Bereich der DaF-Didaktik gewählt, um v.a. Anknüpfungspunkte für die entsprechenden Nutzergruppen und die von ihnen verwendeten Materialstandards zu bieten und das Korpusmaterial in dieser Hinsicht sinnvoll zu strukturieren.

5 Workflow für die Annotationen

Für die Modalverb-Recherche wurde eine automatische Tokensuche im gesamten Subkorpus durchgeführt: Das jeweilige Modalverb wurde zunächst entweder über die normalisierte Annotationsspur in den relevanten Konjugationsformen gesucht oder bei Relevanz mehrerer konjugierter Formen über das Lemma-Feld mit der *part of speech* (POS)-Einschränkung auf finite Formen. Im Anschluss konnte über die Kontextsuche eine zweite Recherche auf der *keyword in context* (KWIC)-Ergebnisliste durchgeführt werden, um diese bei ambigen Konjugationsformen auf diejenigen mit den relevanten Personalpronomen einzuschränken. Hierbei mussten allerdings die abgewählten Belege händisch, d.h. durch einzelnes Anhören und Ansehen im Kontext, kontrolliert werden: In der gesprochenen Sprache finden sich häufig Auslassungen des Subjektpronomens (Subjekt-drop); solche Realisierungsvarianten wurden in die Belegsammlung natürlich mitaufgenommen, ebenso wie Fälle mit gedropten Objektpronomen oder Fälle, in denen das Vorfeld z.B. durch Adverbialphrasen oder Nebensätze besetzt ist.



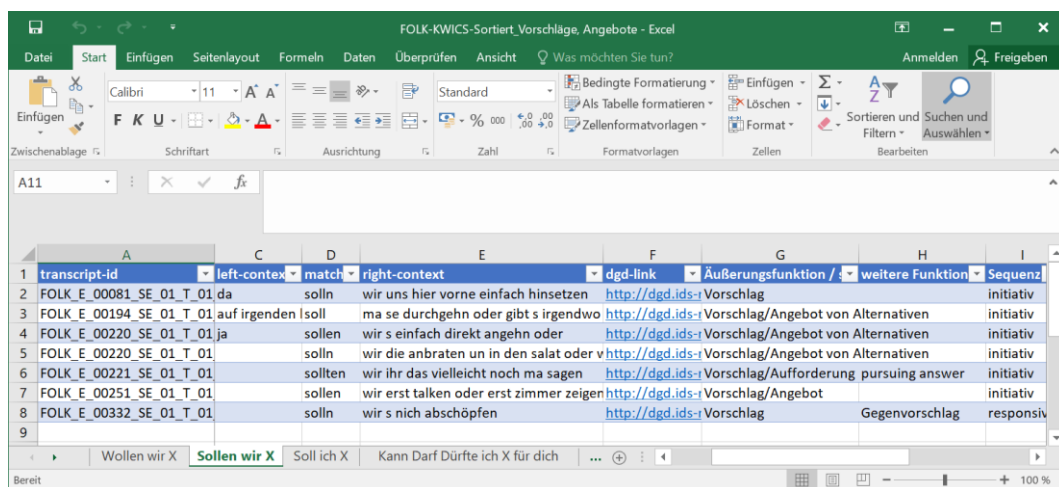
The screenshot shows the DGD (Datenbank für gesprochenes Deutsch) search interface. The search criteria are: Transkribiert: z.B. 'kannst', Normalisiert: z.B. 'kannst', Lemma: sollen, POS: z.B. 'VMFIN'. The search results table is as follows:

Ergebnisse 1 bis 9 von 9 (9 / 9 aus-/abgewählt)	Sprecherereignis	Sprecher	Treffer
1	FOLK_00091_01	MS	da sollen wir uns hier vorne einfach hinsetzen
2	FOLK_00140_01	NH10	soll ma net vielleicht
3	FOLK_00140_01	NH6	sollen wir irgendwie helfen
4	FOLK_00194_01	LS	auf irgenden kunden heut speziell eingehn oder soll ma se durchgehn oder gibt s irgendwo
5	FOLK_00220_01	FF	ja sollen wir s einfach direkt angehn oder
6	FOLK_00220_01	FF	sollen wir die anbraten un in den salat oder wollt ihr
7	FOLK_00221_01	LM	sollen wir ihr das vielleicht noch ma sagen
8	FOLK_00251_01	NJ	sollen wir erst talken oder erst zimmer zeigen
9	FOLK_00332_01	AC	sollen wir s nich abschöpfen

Abb. 1: DGD-Tokensuche im FOLK-Subkorpus

also unterschiedlichsten Arten von Bitten/Aufforderungen, Vorschlägen, Angeboten, Ratschlägen, Instruktionen etc., oft zum Englischen, aber auch zum Deutschen und anderen Sprachen und sowohl zu Modalverbformaten als auch anderen sprachlichen Formen, z.B. Brünner/Redder (1983); Ahrenholz (1998); Lindström (2005); Curl (2006); Curl/Drew (2008); Rossi (2012); Zinken/Ogiermann (2013); Clayman/Heritage (2014); Stevanovich/Svennevig (2015); Stivers/Sidnell (2016); Kendrick/Drew (2016); Kaiser (2017); Deppermann/Cindark (2018).

Die auf diese Weise erstellten und gefilterten Suchergebnisse für jedes Format wurden nun alle im persönlichen Workspace gespeichert und zusätzlich als XML-Dateien lokal heruntergeladen, sodass sie in Excel als Tabellen geöffnet und weiterverarbeitet werden konnten. Im nächsten Schritt erfolgte eine Durchsicht und grobe sequenzielle und funktionale Voranalyse jedes einzelnen Belegs in seinem Kontext: Über den Link zur Belegstelle in der Datenbank konnten aus der Tabelle in Excel heraus alle Beispiele angesehen, angehört und anschließend innerhalb der Tabelle durch eine Vor-Kategorisierung nach den Funktionsbereichen und der jeweiligen Sequenzposition sortiert werden.



transcript-id	left-context	match	right-context	dgd-link	Äußerungsfunktion / weitere Funktion	Sequenz
FOLK_E_00081_SE_01_T_01	da	solln	wir uns hier vorne einfach hinsetzen	http://dgd.ids-	Vorschlag	initiativ
FOLK_E_00194_SE_01_T_01	auf irgendein	soll	ma se durchgehn oder gibst s irgendwo	http://dgd.ids-	Vorschlag/Angebot von Alternativen	initiativ
FOLK_E_00220_SE_01_T_01	ja	solln	wir s einfach direkt angehn oder	http://dgd.ids-	Vorschlag/Angebot von Alternativen	initiativ
FOLK_E_00220_SE_01_T_01		solln	wir die anbraten un in den salat oder v	http://dgd.ids-	Vorschlag/Angebot von Alternativen	initiativ
FOLK_E_00221_SE_01_T_01		solltn	wir ihr das vielleicht noch ma sagen	http://dgd.ids-	Vorschlag/Aufforderung pursuing answer	initiativ
FOLK_E_00251_SE_01_T_01		solln	wir erst talken oder erst zimmer zeigen	http://dgd.ids-	Vorschlag/Angebot	initiativ
FOLK_E_00332_SE_01_T_01		solln	wir s nich abschöpfen	http://dgd.ids-	Vorschlag	Gegenvorschlag responsiv

Abb. 2: KWIC-Export in Excel

Folgende Fälle wurden hierbei ausgeschlossen:

- unverständliche/schwer verständliche und damit unklare Belege, überwiegend verrauschte Äußerungen,
- (Selbst-)Zitate, Verwendungen in indirekter Rede und in Berichten über Vergangenes, Hypothetisches oder andere generische Verwendungen ohne konkreten, situativen Handlungs- und Adressatenbezug,
- klar von den drei Handlungsbereichen abweichende Funktionen der jeweiligen Formate.

Beispiele für die letztgenannte Kategorie sind Realisierungen von Modalverbformaten in oder für Beschwerden, Vorwürfe, Beschwichtigungen etc. *Du musst X* kommt z.B. auch häufiger in generischer Verwendung (wie *Man muss X*) und für Explikationen von Notwendigkeiten vor, (*da müssen wir mal gucken* für unverbindliche Aussagen zu künftigen Aufgaben oder Verpflichtungen, und einige Formate dienen komplexeren Bewertungsäußerungen oder Selbstpositionierungen etc.

Für die Annotationen lagen am Ende des Selektionsprozesses folgende Zahlen für die Formate (gegenüber der Auflistung in der Tabelle oben leicht zusammengefasst) vor:

Tab. 2: Übersicht annotierter Modalverb-Formate

Handlungsbereich	Format
Frage/Bitte/Aufforderung	Können Sie X? (4)
	Kann/Könnte ich X? (17)
	Darf/Dürfte ich X? (20)
	Ich möchte/will/mag X (19)
	Kannst Du X? (12)
	Magst Du (mir) X? (1)
	Sie könnten X (3)
Vorschlag/Angebot	Wollen wir X? (17)
	Sollen/Sollten wir X? (7)
	Soll ich X? (21)
	(Was) kann ich X? (1)
	Ich kann X (14)
	Wir können/könnten X (26)
	Möchtest/Willst/Magst Du X? (21)
	Du kannst/könntest X (16)
	Möchten Sie X? (1)
	Lass/Lasst uns X (7)
	Was darf ich X? (2)
	Ratschlag/Empfehlung/Instruktion/Anweisung
Du musst X (30)	
Du darfst X (20)	
Sie dürfen X (6)	
Sie müssen/müssten X (17)	
Ihr müsst X (3)	
Du sollst X (3)	
Ihr sollt/solltet X (5)	
Du kannst/könntest X (19)	
Sie können/könnten X (11)	
Ich brauche/Du brauchst/Ihr braucht/ Sie brauchen nicht X (12)	
Man soll/sollte X (18)	
Wir müssen X (23)	
Wir wollen X (4)	
Soll ich X? (14)	

Aus Zeitgründen und da auf statistische Auswertungen verzichtet wurde, wurde bei Formaten mit besonders vielen Belegen (>35 bis 100) jeweils eine kleinere Auswahl getroffen – nicht als Zufallsstichprobe, sondern als bewusste Auswahl, die die Verwendungsvarianz berücksichtigen und abdecken sollte und somit nur überwiegend redundante Kontexte ausschließt.

Die reaktiven Äußerungen wurden mittels kategorieller Angaben annotiert und folgendermaßen definiert:

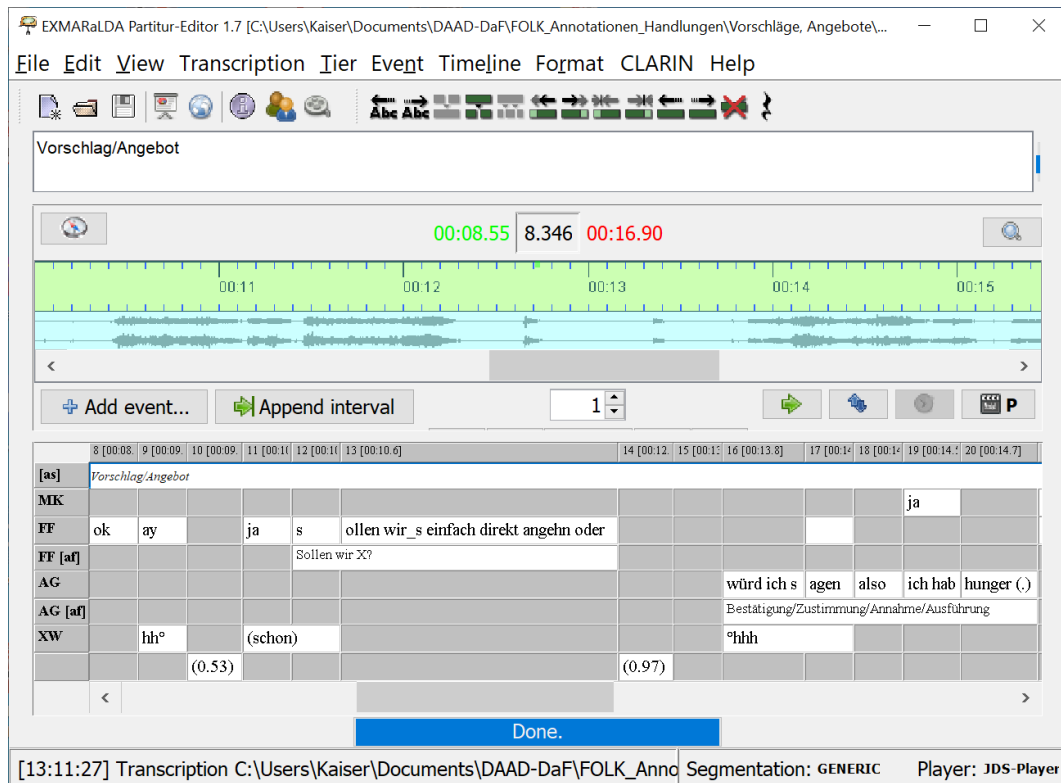
- Bestätigung/Zustimmung/Annahme/Ausführung
auch bei Accounts (d.h. Erklärungen, Rechtfertigungen), die Zustimmung mit der initialen Äußerung ausdrücken, klaren positiven Bewertungsausdrücken, bestätigenden (Teil-)Wiederholungen (bei minimalen Reaktionen wie *hm*: kurzes *tag*, nur *Bestätigung*)
- Ablehnung/Zurückweisung
auch bei Accounts, die Nicht-Zustimmung mit der initialen Äußerung ausdrücken, klaren negativen Bewertungsausdrücken, ablehnenden (Teil-)Wiederholungen, Widerspruch/Widerstand
- *non-answer* (=Reaktionen, die keine klare Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken)
wie *vielleicht*, *weiß nicht*, Lachen, Gegenfragen/Vergewisserungsfragen mit (Teil-)Wiederholungen als Verständnisnachfragen/Reparatur-Initiierung, Widerstand gegen das Frageformat (*disalignment*), *change-of-state-tokens* (wie *ach so*) + Account, Gegenvorschläge/-aufforderungen/-bitten/-empfehlungen, als Zwischen-Sequenzen mit Themenwechsel, unklare Bewertungsausdrücke der Sachverhalte als Antworten, Ignorieren der initialen Äußerung durch andere Handlungen
- keine verbale Antwort (bei fehlendem Video oder keiner sichtbaren Reaktion im Video)
- non-verbale Antwort (wenn als solche klar sichtbar im Video)
- unklar (bei Unverständlichem und/oder schwer Sichtbarem)
- Zwischenformen: *non-answer*/Bestätigung, *non-answer*/Ablehnung bei deutlicher Polysemie/mehrfacher Funktion der entsprechenden (ggf. auch mehrere Turns bzw. Gesprächsbeiträge enthaltenden) Reaktionen in ihrem Kontext

Auch wenn für die Belegzahlen, wie gesagt, keinerlei statistische Auswertung von Verwendungshäufigkeiten angestrebt wurde, so scheint die Verteilung der absoluten Zahlen bei den Antwortkategorien doch die in der Gesprächsanalyse beschriebenen Erkenntnisse zum deutlichen Übergewicht von präferierten gegenüber dispräferierten Antwortformaten in Paarsequenzen zu bestätigen, wie in der folgenden Übersicht zu sehen:

Tab. 3: Übersicht annotierter reaktiver Formate

Reaktion nach Frage/Bitte/Aufforderung	Bestätigung/Zustimmung/Annahme/Ausführung (38)
	Ablehnung/Zurückweisung (8)
	Non-answer (18)
	Keine verbale Antwort/non-verbale Antwort (12)
	Unklar (0)
Reaktion nach Vorschlag/Angebot	Bestätigung/Zustimmung/Annahme/Ausführung (66)
	Ablehnung/Zurückweisung (30)
	Non-answer (20)
	Keine verbale Antwort/non-verbale Antwort (10)
	Unklar (7)
Reaktion nach Rat-schlag/Empfehlung/Instruktion/Anweisung	Bestätigung/Zustimmung/Annahme/Ausführung (84)
	Ablehnung/Zurückweisung (22)
	Non-answer (40)
	Keine verbale Antwort/non-verbale Antwort (42)
	Unklar (3)

Für den eigentlichen Annotationsprozess mussten alle vor-kategorisierten Beleg-ausschnitte von der DGD einzeln heruntergeladen und lokal gespeichert werden, bevor sie über den EXMARaLDA-Partitur-Editor (vgl. Schmidt/Wörner 2014; <https://exmaralda.org/de/>) geöffnet und bearbeitet werden konnten. Die vorab heruntergeladenen Transkript- und zugehörigen Audio-Ausschnitte werden zunächst im Partitur-Editor geöffnet. Anschließend werden zusätzliche Annotationsspuren angelegt, erstens sprechergebunden für die interessierenden sprachlichen Formate (in der Annotationssystematik: *category: action format (af)*), zweitens segment-übergreifend für Annotationen ganzer Handlungssequenzen (*category: action sequence (as)*).



The screenshot shows the EXMARaLDA Partitur-Editor 1.7 interface. At the top, there is a menu bar (File, Edit, View, Transcription, Tier, Event, Timeline, Format, CLARIN, Help) and a toolbar with various icons. Below the toolbar is a search box labeled 'Vorschlag/Angebot'. The main area features a timeline with a green background and a blue audio waveform. The timeline shows time markers from 00:11 to 00:15. Below the timeline is a control bar with buttons for 'Add event...', 'Append interval', and a volume slider set to 1. The bottom part of the interface displays a transcription table with columns for time intervals and rows for different interaction types (as, MK, FF, AG, XW). The table contains text segments and their corresponding time intervals.

	8 [00:08]	9 [00:09]	10 [00:09]	11 [00:11]	12 [00:11]	13 [00:10.6]	14 [00:12]	15 [00:12]	16 [00:13.8]	17 [00:14]	18 [00:14]	19 [00:14.2]	20 [00:14.7]
[as]	Vorschlag/Angebot												
MK												ja	
FF	ok	ay		ja	s	ollen wir_s einfach direkt angehn oder							
FF [af]				Sollen wir X?									
AG								würd ich s	agen	also	ich hab	hunger (.)	
AG [af]								Bestätigung/Zustimmung/Annahme/Ausführung					
XW		hh°		(schon)					°hhh				
			(0.53)					(0.97)					

At the bottom of the interface, there is a status bar showing the transcription path, segmentation type (GENERIC), and the player (JDS-Player).

Abb. 3: Annotation im EXMARaLDA-Partitur-Editor

Im Folgenden wird die angewendete Annotationssystematik noch einmal zusammengefasst und im Überblick aufgelistet:

- Übergeordnete Handlungssequenz (as):
 - Frage/Bitte/Aufforderung
 - Vorschlag/Angebot
 - Ratschlag/Empfehlung/Instruktion/Anweisung

Mit dem entsprechenden Label wird möglichst die gesamte Sequenz erfasst:

- die relevante initiale Handlung ggf. mit Vorlaufelementen und Prä-Sequenzen
- die relevante reaktive Handlung
- ggf. Einschübe und Expansion, Reaktionen in dritter Position etc.

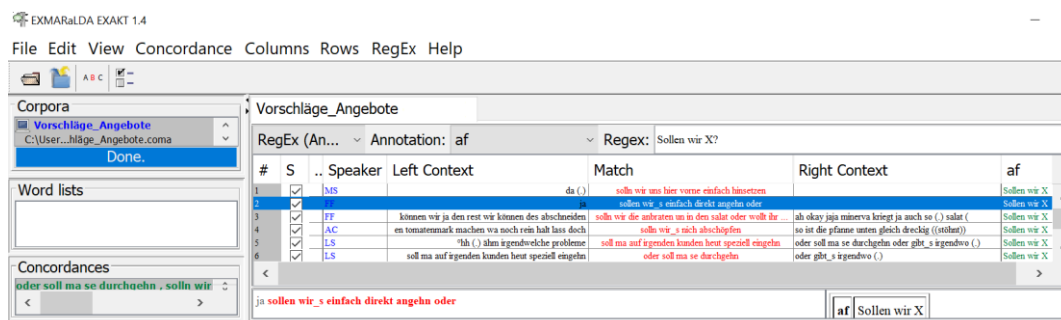
- Handlungsformat (af):

Hier werden die Modalverbäußerungen mittels der Angabe des abstrahierten, teil-schematischen Formats (vgl. Tabelle 1 in Abschnitt 4) und die genannten reaktiven Äußerungen annotiert. Die Reaktionen wurden i.d.R. großzügig annotiert: mit Antwortpartikeln, Expansionen, weiteren Elementen wie Häsitationen, *hedges*, Modalpartikeln etc. Keine Annotation einer Reaktion erfolgte bei Interaktionstypen bzw. Sequenzen, in denen keinerlei Reaktionen strukturell

möglich oder erwartbar sind (Vorträge, längere Instruktionensequenz in Unterricht etc.) und eine Annotationsspur entsprechend auch keinem Sprecher bzw. keiner Sprecherin zugeordnet werden konnte.

Die prosodischen Realisierungsweisen spielen bei der Analyse und Aufbereitung der Formate prinzipiell natürlich ebenfalls eine wichtige Rolle (z.B. könnte auf interrogative Formate mit stark fallender Endintonation je nach Kontext anders reagiert werden als auf solche mit typischer Frageintonation). Solche Aspekte können bei der Behandlung im Unterricht auch je nach Niveaustufe und Aufgabenfokus berücksichtigt werden, bildeten aber im hier vorgestellten Projekt keinen eigenen Schwerpunkt. Auf eine entsprechende Nachbearbeitung der Transkription (auf die Basis-Ebene der GAT-Transkription, die Fokusakzente und Endintonation der Äußerungen berücksichtigt) wurde aus Gründen der Komplexitätsreduktion für den Unterricht verzichtet.

Sobald alle Annotationen zu den gewählten Ausschnitten vorlagen, konnten diese mit Hilfe des EXMARaLDA-Tools EXAKT (Analyse- und Konkordanz-Tool) durchsucht und wiederum in einer KWIC-Ansicht angezeigt werden. In EXAKT wird hierfür ein virtuelles Korpus erstellt, das sowohl über die Transkriptions- als auch über die Annotationsspur nach den annotierten Werten durchsucht werden kann. Die einzelnen Inhalte der folgenden Darstellung sind nicht ganz klar zu erkennen, es soll hier aber auch nur ein allgemeiner Eindruck der Funktionalität und Oberfläche dieses Tools vermittelt werden.



#	S	Speaker	Left Context	Match	Right Context	af
1	<input checked="" type="checkbox"/>	MS		da (.)	soln wir uns hier vorne einfach hinsetzen	Sollen wir X?
2	<input checked="" type="checkbox"/>	FF	können wir ja den rest wir können das abschneiden	soln wir die anderen um in den salz oder wahl ha	ah okay jaja minerva kriegt ja auch so (.) salz (Sollen wir X?
4	<input checked="" type="checkbox"/>	AC	ein tomatenmark machen wa noch rein halt lass doch	soln wir_s nich abschöpfen	so ist die pfanne unten gleich dreckig ((stomat))	Sollen wir X?
5	<input checked="" type="checkbox"/>	LS	*(h (.) ahn irgendwelche probleme	soln ma auf irgendem kunden heut speziell eingeln	oder soll ma se durchgehen oder gibt_s irgendwo (.)	Sollen wir X?
6	<input checked="" type="checkbox"/>	LS	soll ma auf irgendem kunden heut speziell eingeln	oder soll ma se durchgehen	oder gibt_s irgendwo (.)	Sollen wir X?

Abb. 4: Anzeige der Annotationen in EXAKT

Für eine potentielle künftige Weiterentwicklung des hier vorgestellten Ansatzes wäre auch ein rein funktions- oder kontrastiv ein rein form-basiertes, exhaustives Annotationsverfahren interessant. So ließen sich abseits von introspektiv entwickelten Form-Funktionslisten die Zusammenhänge und Variation der formalen Realisierung sprachlicher Handlungen einerseits und der funktionalen Spannweite formaler Elemente und Einheiten andererseits in authentischen Kontexten abbilden

und für sprachdidaktische Zwecke sichtbar und zugänglich machen.⁷ Hierfür sind außerdem Revisionsprozesse durch mehrere Annotierende wünschenswert, sodass die Ergebnisse auch durch ein *inter annotator-agreement* abgesichert werden können. Diese Validierung war für das vorliegende Projekt nicht möglich.⁸

6 Diskussion und Ausblick: Möglichkeiten der Kuratierung und exemplarische Verwendungsszenarien für Lehrende

FOLK erhebt nicht den Anspruch, Korpusdaten durch detaillierte und umfassende Didaktisierungen unmittelbar und ad hoc für LernerInnen benutzbar zu machen. Eine Aufgabe, die sich das Korpus-Projekt im Hinblick auf Nutzergruppen aus der Sprachlehre aber prinzipiell stellen kann, ist die Kuratierung von Zugangswegen, die an die Bedürfnisse und Vorkenntnisse v.a. von Lehrenden anknüpfen und deren Inhalte sich an übliche Lernmaterialien zumindest teilweise anschließen lassen. Eine solche Aufbereitung wird für FOLK aktuell im Rahmen eines (von dem hier vorgestellten unabhängigen) bereits erwähnten Projekts ausgelotet und auch konkret durchgeführt: im Projekt *Zugang zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache: Vernetzung und zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung*, kurz ZuMult (vgl. Batinic/Frick/Gasch/Schmidt 2019). Das Hamburger Zentrum für Sprachwissenschaft, das Herder-Institut an der Universität Leipzig und der Programmbereich Mündliche Korpora des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim entwickeln in diesem Projekt eine Architektur für den flexiblen Zugriff auf unterschiedliche Korpora gesprochener Sprache. Die Prototypen für neuartige Nutzeroberflächen, die speziell auch für NutzerInnen aus dem Bereich der DaF-Lehre aufbereitete Zugänge zu den Daten des FOLK- und GeWiss-Korpus bieten, sind zum Zeitpunkt der Einreichung des vorliegenden Artikels bereits in der Erprobungsphase; in absehbarer Zeit wird auch ein offizielles Release erfolgen.

⁷ Vgl. Meißner (2017: 169–170) für eine Darstellung der drei verschiedenen Herangehensweisen an eine korpuslinguistische Beschreibung pragmatischer Phänomene: erstens über „interpretativ-manuelle Annotation“, zweitens mittels selektiver Zugriffe „über angenommene typische Formmerkmale“, drittens über den globalen Zugriff auf „als pragmatisch relevant interpretierbare Merkmale“ mittels statistischer Verfahren.

⁸ Auch eine explizite Reflexion und Diskussion zur Frage der Einheiten gesprochener Sprache konnte im Rahmen des Projekts bzw. im Vorfeld der Annotationen nicht geleistet werden. Es sei aber auf ein sprachübergreifendes Projekt verwiesen, das sich aktuell mit TCUs (*Turn Constructional Units*) und TRPs (*Turn Transition Points*) versus basalen Handlungen als Konzepten für funktionale Einheiten gesprochener Sprache beschäftigt, auch im Hinblick auf einen zukünftigen Leitfaden für Korpusannotationen, u.a. für das FOLK-Korpus (vgl. Deppermann/Helmer/Ursi/Baldauf-Quilliatre/Traverso i.V.).

Mit einem Fokus auf DaF-/DaZ-Belange werden folgende Protoypen entwickelt: Erstens eine Oberfläche zur Auswahl von Interaktionen nach Kriterien wie niveau-spezifische Wortschatzabdeckung, Überlappungs- und Normalisierungsrate etc., zweitens eine Query-Maske, die gegenüber der DGD neuartige Möglichkeiten der Recherche in Transkripten bietet, drittens eine Ansicht, die verschiedene Arten der Interaktion mit Transkript und Audio/Video ermöglicht, die zur Beispielauswahl oder in einer Unterrichtssituation nützlich sein können. Ein Großteil der hier vorgestellten handlungsbezogenen Annotationen wurde über eine weitere Oberfläche als selektive, exemplarische Anreicherung der Korpusdaten integriert und ist somit ebenfalls als Prototyp abrufbar.

Abschließend soll in Kürze daher noch ein exemplarisches Verwendungsszenario zur Beispielsuche und -nutzung anhand der vorgestellten Annotationen gezeigt werden. Wir wählen dafür die Modalverbformate *Sollen wir X?* und *Wollen wir X?* für sprachliche Handlungen der Kategorie *Vorschlag/Angebot*. In der Systematik von PD werden die beiden Formate interessanterweise nicht als Vorschläge bezeichnet, sondern mit der Funktionsbeschreibung *nach Wünschen fragen* in der Sprachhandlungskategorie *Hilfe anbieten*, als Subkategorie von *Soziale Kooperation*, diese wiederum untergeordnet zu *Kulturspezifische Aspekte*, verortet. Als Verwendungsbeispiele werden nur *Wollen wir heute Abend ausgehen?* und *Wann sollen wir essen?* aufgeführt, mit dem Hinweis, dass sich die Konstruktion in Ja-/Nein-Fragen, W-Fragen und Oder-Fragen findet.

In der Lehrbuchreihe *DaF kompakt neu* werden beide Formate bereits auf Niveau A1 in Lektion 7 eingeführt und explizit als synonyme Redemittel für Vorschläge vorgestellt. Das Strukturbeispiel *Sollen/Wollen wir einen Kaffee trinken?* wird mit der Bedeutungsparaphrase *Ich schlage das vor. Möchtest du das auch?* erläutert und neben Adhortativ-Formate gestellt, die den Paraphrasenteil *Möchtest du das auch?* nicht enthalten:



Vorschläge mit „Sollen /Wollen wir ...“, „Soll ich ...?“ und mit „wir“	
Vorschläge mit „Sollen/Wollen wir ...?“, „Soll ich ...?“ Sollen/wollen wir einen Kaffee trinken? Soll ich helfen?	Bedeutung Ich schlage das vor. Möchtest du das auch? Ich kann helfen. Möchtest du das?
Vorschläge mit „wir“ Gehen wir doch ins Kino! Kochen wir doch mal zusammen!	Bedeutung Ich schlage vor, wir gehen ins Kino. Ich schlage vor, wir kochen zusammen.


Abb. 5: *Vorschläge* in DaF kompakt neu A1, Lektion 7 (2016: 65)

Eine sehr kurze Zuordnungsübung, ergänzt durch einen Hörtext, stellt einzelne Beispiele initiativer Verwendungen neben zustimmende und ablehnende Reaktionen:

3 Soll ich die anprobieren?

a Hören Sie Teil 1 vom Gespräch von Max und Lena und ordnen Sie die Antworten den Fragen zu.

1. Sollen wir jetzt erst die Wäsche machen?	Nein danke, das geht schon.	 46
2. Wollen wir unsere Sachen zusammen waschen?	Ja, fangen wir direkt an.	 C 5
3. Soll ich helfen?	Wie du willst.	

 46

Lena: Hallo, Max. Du bist ja schon da.
Max: Hallo Lena. Schön, dass du kommst. Hast du Durst oder sollen wir jetzt zuerst die Wäsche machen?
Lena: Ja, fangen wir direkt an.
Max: O.k. Ich sortiere und du schaust zu, ja?
Lena: O.k. Boah, das geht ja schnell.
Max: Na ja, ich als Profi! Außerdem war das ja ganz wenig.
Lena: Ich hab' auch nur wenig. Wollen wir unsere Sachen zusammen waschen? Du die hellen und ich die dunklen oder so?
Max: Wie du willst.
Lena: Gut. Dann tue ich alle dunklen Sachen in meine Maschine und du nimmst die hellen.
Max: Mach ich.
Lena: Oh, hör mal, die üben schon.
Max: Ja, klingt toll. Sollen wir jetzt einen Kaffee trinken?
Lena: Ja, gern. Soll ich helfen?
Max: Nein danke, das geht schon.

Abb. 6 und 7: Übung und Hörtext aus DaF kompakt neu A1, Lektion 7 (2016: 63, 161)

In Lektion 9 findet sich noch eine Zuordnungsübung mit dem Titel „Wie macht man Vorschläge? Wie kann man auf Vorschläge reagieren?“; thematisch geht es um das Essen für eine Party. Hier werden andere Redemittel (mit und ohne Modalverben) für Vorschläge präsentiert. Anschließend an die schriftliche Zuordnung von initiativen Vorschlägen und passenden Antworten wird eine Sprechübung angeleitet, mit der Strukturvorgabe: *Ich mache einen Vorschlag: Sollen wir kochen? – Das finde ich gut.* Auch auf Niveau B1 gibt es eine Einheit *Mit Sprache handeln: Vorschlagen, zustimmen, ablehnen*, die verschiedene Formate wie: *Wie wäre es mit...?*, *Ich würde gern...* etc. mit Zustimmungen und Ablehnungen verknüpft. Ein ähnliches Übungsformat findet sich auf Niveau B2 in der *Sicher!*-Reihe.

Auf der Suche nach einem breiteren Verwendungsspektrum der zu behandelnden sog. Redemittel und sprachlichen Handlungen in authentischer mündlicher Interaktion und als Ergänzung ihres Materials könnten Lehrende nun nach passenden Beispielen im Gesprächskorpus FOLK suchen. Im Subkorpus wurden für die übergeordnete Kategorie *Vorschlag/Angebot* sechs Instanzen von *Sollen wir X* annotiert und 17 Vorkommen von *Wollen wir X*. Bei beiden Formaten stammen die Treffer v.a. aus privaten, häufiger auch empirischen Interaktionen wie Kochen, Badrenovierung und Spielinteraktion, aber auch aus Planungsinteraktionen (für eine WG-Party und auf einer Urlaubsreise). Bei *Wollen wir X* kommen außerdem Instanzen

aus nicht-empraktischen Tischgesprächen vor und einzelne Beispiele aus institutionellen Gesprächen wie einem Bewerbungstraining. Im Folgenden werden zwei Beispiele aufgeführt und kurz in ihren formalen, sequenzstrukturellen und funktionalen Eigenschaften im jeweiligen Kontext beschrieben. Die Links neben den Titeln führen für registrierte NutzerInnen jeweils zu den entsprechenden Transkript- und Audio-Stellen, ähnlich wie sie künftig auch über die Annotationen direkt aufgerufen werden können.

Das erste Beispiel stammt aus dem Planungsgespräch für eine WG-Party zwischen zwei Mitbewohnerinnen, Lucy (LM) und Desiree (DN).

FOLK_E_00221_SE_01_T_01 WG-Gespräch
<https://tinyurl.com/Bsp1-WG-Gespraech>

0593 LM ((räuspert sich))
 0594 (6.76)
 0595 LM ((schnalzt)) (.) **wo_ma kurz durchzählen wie viele menschen wir haben**
action format: Wollen wir X?
 0596 (0.79)
 keine verbale Antwort
 0597 LM ((schmatzt))
 0598 (0.86)
 0599 LM ((räuspert sich)) (.) [also was denn jetzt sechzehn] uhr
 0600 DN [das bringt nichts]
 Ablehnung/Zurückweisung
 0601 (0.36)
 0602 LM ja sch du hast recht (.) dann zählen wir nich

action sequence: Vorschlag / Angebot

In Zeile 595 realisiert Lucy mit der interrogativen Modalverb-Konstruktion den Vorschlag, die einzuladenden Partygäste durchzuzählen, um eine Vorstellung von der ungefähren Gesamtzahl zu erhalten. Die Abweichung von der Standardaussprache durch die Silbentilgung und Assimilation bei „wo_ma“, wie sie in der Aufnahme hörbar ist, wird also im Transkript visualisiert und kann somit eine Verstehenshilfe sein, während die gewohnte Orthografie über das Kontextmenü parallel jederzeit anzeigbar bleibt. Der Vorschlag selbst impliziert durch das Personalpronomen in erster Person Plural eine kollaborative Handlung. Die als Voraussetzung hierfür zunächst erwartbare Reaktion von Desiree ist eine (verbale) Zustimmung oder Ablehnung bzw. Widerspruch. Es folgt aber nur eine verhältnismäßig lange Pause von 0,79 Sekunden, nach einem erneuten Sprechansatz von Lucy in Zeile 597 eine weitere von 0,86 Sekunden. Anschließend leitet Lucy einen Themenwechsel ein, bzw. die Rückkehr zu einem zuvor bereits angesprochenen Punkt, den sie

damit zur Klärung anbietet – der Uhrzeit, zu der die Party beginnen soll. In Überlappung zu Lucys Turn (Gesprächsbeitrag) antwortet nun Desiree mit „das bringt nichts“ doch noch auf Lucys vorangegangenen Vorschlag, nicht mit „ja“ oder „nein“, sondern einem Account, der die Ablehnung des Vorschlags impliziert: Zum aktuellen Zeitpunkt hat das Durchzählen ihrer Meinung nach keinen Sinn, weil der Termin noch zu fern ist. Dies geht aus dem Prätext des Ausschnitts hervor und wird auch im folgenden Verlauf noch einmal deutlich. In Zeile 602 stimmt Lucy dieser Einschätzung schließlich zu; dieser *Third turn* schließt die Sequenz ab.

Sofern der oder die Lehrende über zumindest basales konversationsanalytisches Wissen zu den Konzepten Sequenzialität und Präferenz verfügt, kann Desirees Reaktion leicht als dispräferiertes Antwortformat identifiziert werden: Auf die initiale Vorschlagshandlung, die eine Zustimmung (strukturell präferiert) oder Ablehnung (strukturell dispräferiert) konditionell relevant macht, folgt zunächst eine deutliche Verzögerung, dann ein stimmlich leise realisierter Account – typische Merkmale struktureller Dispräferiertheit. Präferierte Antworten werden dagegen i.d.R. unmittelbar ohne Pausen, Häsitationsmarker, Modalisierungen etc. realisiert. Es handelt sich hier um ein essentielles, allgegenwärtiges Phänomen sozialer Interaktion (nicht nur im Deutschen), das für solche rekurrenten Paar-Sequenzen wie Vorschläge, Angebote, Bitten etc. besonders relevant ist und dessen Merkmale, Kontexte und interaktionale Konsequenzen in der gesprächsanalytischen Forschung bereits sehr differenziert beschrieben wurden. In den oben genannten Lehrbuchreihen und Konzeptionen finden sich an den entsprechenden Stellen hierzu dagegen keinerlei Hinweise, auch die konstruierten (Hör-)Dialoge liefern in dieser Hinsicht keinen realistischen Sprachgebrauch. Im Bereich der rezeptiven Kompetenzen, z.B. im Rahmen kleinschrittiger, geführter Hörverstehensübungen, und im Kontext sprachreflexiver Einheiten, z.B. mittels expliziter Analysen der basalen Strukturen solcher Handlungssequenzen, ihrer systematischen Eigenschaften und Auffälligkeiten, auch im Vergleich unterschiedlicher Gesprächstypen und/oder zur jeweiligen Muttersprache, könnten entsprechende authentische Materialien und -inhalte bereits wesentliche Lücken füllen.

Das zweite Beispiel, diesmal zum Format *Sollen wir X?* stammt ebenfalls aus einer Interaktion in einer Wohngemeinschaft; diesmal handelt es sich um ein WG-Casting, d.h. eine Zimmerbesichtigung interessierter KandidatInnen, die in eine WG einziehen möchten. Der Gesprächstyp kann für die DaF-Lehre in mehrfacher Hinsicht interessant sein: Er verortet sich wie der erste Ausschnitt innerhalb der studentischen Lebenswelt im privaten Bereich des Wohnens – ein Thema, welches häufig auch in Lektionsthemen von Lehrwerken auftaucht. Zweitens hat die Interaktion sowohl empraktische als auch nicht-empraktische Anteile: Das zu verge-

bende Zimmer ebenso wie die restliche Wohnung werden dem Interessenten gezeigt und erklärt, es geht aber genauso um das gegenseitige persönliche Kennenlernen im Gespräch. Eben diese beiden Aspekte werden im folgenden Ausschnitt von Nicole (NJ), die in der Wohngemeinschaft lebt, explizit angesprochen; die Interessentin Anna (AS) reagiert darauf.

FOLK_E_00251_SE_01_T_01 WG-Casting
<https://tinyurl.com/Bsp2-WG-Casting>

0064 NJ	[sollen wir ers]t talken oder erst zimmer zeigen (.)
	<i>action format: Sollen wir X?</i>
0065 AS	((schmatzt)) ihr dürft ruhig erst talken
	<i>Bestätigung/Zustimmung/Annahme/Ausführung</i>
0066	(0.84)
0067 NJ	okay ers t[alken] ((lacht))
0068 EH	[du musst (so) ((lacht))]
0069 AS	[((lacht))] °h
0070 SL	[((lacht))]
0071 AS	okay was wollt ihr von mir wissen also ich bin äh zweiunzwanzig jahre alt °h

action sequence: Vorschlag / Angebot

Zu diesem Gespräch liegt auch ein Video vor. Zu Beginn des hier gezeigten Ausschnitts, kurz nach Beginn der Interaktion, haben sich alle beteiligten SprecherInnen, also auch die übrigen WG-MitbewohnerInnen, gerade an den Küchentisch gesetzt. Einer der Mitbewohner ist per Skype über einen auf dem Tisch platzierten Laptop zugeschaltet, und die Bewerberin ist für ihn erst sichtbar, nachdem sie sich auf Anweisung der anderen frontal zur Kamera positioniert hat. Zu diesem Zeitpunkt realisiert nun Nicole die Äußerung „sollen wir erst talken oder erst zimmer zeigen“ in Zeile 64 als Alternativfrage mit der Modalverbkonstruktion und dem jugendsprachlichen, aus dem Englischen übernommenen Ausdruck *talken* für ‚reden‘ bzw. ‚sich unterhalten‘. Annas Reaktion kommt ohne Verzögerung und impliziert durch das Modalverb *dürfen* und die Modalpartikel *ruhig* eine Erlaubnis bzw. Zustimmung zu der (durch das Temporaladverb *erst* zeitlichen) Priorisierung der zuerst genannten Handlung. Diese bietet sich durch die aktuelle Konstellation nämlich schon deutlich an: Alle sitzen um den Tisch und der per Video zugeschaltete Teilnehmer wird in die Interaktion integriert – um das freie Zimmer zu zeigen, müssten die Anwesenden wieder aufstehen und die gerade hergestellte Ordnung auflösen. Nicole bestätigt in dritter Position Annas Wahl durch „okay“ und eine Teilwiederholung des vorhergehenden Turns (Zeile 67). Dass beide in der Alternativfrage genannten Handlungen in der Folge gemeinsam ausgeführt werden, ist in diesem Fall bereits klar; es liegt im *common ground*, also dem gemeinsamen Hin-

tergrundwissen der Beteiligten zu den spezifischen Aufgaben und Zwecken der Interaktion. Nun lässt sich fragen, ob es sich hier denn dann bei dieser Oder-Frage überhaupt um einen Vorschlag handelt oder eher um ein Angebot oder keines von beidem? Und auch die Reaktion ist an sich keine Zustimmung, sondern eine Entscheidung für eine von zwei Alternativen. Ein Vorschlag bezüglich einer optionalen Handlung liegt also nicht vor; die Wahloption betrifft nur die Reihenfolge. Ein Angebot liegt insofern vor, als der adressierten Bewerberin durch die „Oder“-Formulierung freigestellt wird, die Reihenfolge zu bestimmen. Diese orientiert sich in ihrer Antwort durch die Adressierung *ihr* und das Modalverb *dürfen* aber implizit eben an den praktischen Gegebenheiten (der gerade entstandenen Gruppierung um den Tisch) und auch an der bestehenden Teilnehmerkonstellation: Sie ist als eine von mehreren, nacheinander die WG besuchenden BewerberInnen in einer fremden Wohnung und signalisiert so ihre Bereitschaft, sich nach der zeitlichen und inhaltlichen Organisation der WG-BewohnerInnen zu richten. Schließlich hat Nicoles Alternativfrage mit dem *Sollen wir X*-Format hier tatsächlich vor allem auch gesprächs- bzw. handlungsorganisatorische Funktionen.

Diese und andere Aspekte von geteiltem Wissen, Teilnehmerkonstellationen und übergeordneter Gesprächsorganisation spielen in sozialer Interaktion für das Turn-design, also die konkrete formale Gestaltung sprachlicher Äußerungen, ebenso wie für ihre jeweilige Handlungsqualität auf ganz verschiedene Arten eine wichtige Rolle. Im FOLK-Korpus sind die hierfür notwendigen bzw. hilfreichen Zusatzinformationen zu den SprecherInnen (Alter, Geschlecht, regionale Herkunft, Ausbildung etc.), zu ihren sozialen Rollen und Beziehungen und zu den Charakteristika der jeweiligen Interaktion (Domäne, Lebensbereich, Ort, Zeit etc.) jederzeit auch direkt aus dem Transkript heraus in der Datenbank abrufbar. Zudem sind die Gespräche immer vollständig, und jeder Ausschnitt kann in seinem Kontext betrachtet werden.⁹

Auch abgesehen von diesen konversationsanalytischen Aspekten bieten Korpusbelege, wie in den Ausschnitten gezeigt, natürlich reichhaltige Beispiele für die Besonderheiten mündlicher Sprachverwendung auf allen sprachlichen Ebenen: Auf der phonetischen Ebene lassen sich Aussprachevarianten, z.B. Tilgungen und Zusammenziehungen wie „wo_ma“ in Bsp. 1, thematisieren. Umgangs- oder jugendsprachliche Lexik (z.B. „talken“ in Bsp. 2) kann in authentischen Verwendungskontexten behandelt und in grammatikalischer Hinsicht das Bewusstsein für medial

⁹ Für die korpuslinguistische Frage nach etwaigen quantitativen (strukturellen oder funktionalen) Verwendungsunterschieden z.B. zwischen den beiden Modalverben *wollen* und *sollen* in der vorliegenden Konstruktion oder auch nach anderen möglichen Verteilungstendenzen müsste dagegen zumindest die größere Datenbasis des gesamten FOLK-Korpus nach dem beschriebenen Verfahren annotiert und ausgewertet werden.

bedingte Unterschiede im gesprochenen und geschriebenen Deutsch geschärft werden (z.B. Wegfall des Artikels in „erst Zimmer zeigen“ in Bsp. 2). Schließlich besteht auch die Möglichkeit, Gespräche für niedrigere Niveaustufen zu vereinfachen und z.B. als Grundlage für authentischere selbst gestaltete Materialien (Dialoge, Rollenspiele etc.) zu verwenden. Sowohl produktive als auch rezeptive Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation werden somit hinsichtlich einer Vielzahl von Aspekten gestärkt.

Vor allem die genannten interaktiven Aspekte werden in Lehrmaterialien für DaF i.d.R. überhaupt nicht thematisiert, obwohl sie entscheidend zu einem fundierteren Verständnis sprachlichen Handelns in der Fremd- bzw. Zweit- ebenso wie der eigenen Erstsprache beitragen könnten, selbst wenn die Beispiele aus didaktischen Gründen nicht in ihrer ganzen Komplexität behandelt und die entsprechenden Aspekte z.B. in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden besprochen und diskutiert werden. In diesem Sinne kann der vorliegende Artikel bei aller Selektivität und dem exemplarischen Charakter der Zugriffs- und Verwendungswege doch einen konstruktiven Beitrag zu der Diskussion um Mündlichkeit, Interaktion und den Einsatz von Gesprächskorpora in der DaF-Lehre leisten.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2017): *Grammatische Textanalyse: Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt (1998): *Modalität und Diskurs. Instruktionen auf Deutsch und Italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Aijmer, Karin & Rühlemann, Christoph (Hrsg.) (2015): *Corpus pragmatics: A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alsop, Sian & Nesi, Hilary (2012): Annotating a corpus of spoken English: The Engineering Lecture Corpus (ELC). In: Mello, Heliana; Pettorino, Massimo & Raso, Massimo (Hrsg.): *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and corpora*. Firenze: Firenze University Press, 58–62.
- Alsop, Sian & Nesi, Hilary (2014): The pragmatic annotation of a corpus of academic lectures. In: Calzolari, Nicoletta; Choukri, Khalid; Declerck, Thierry; Loftson, Hrafn; Maegaard, Bente; Mariani, Joseph; Moreno, Asuncion; Odijk, Jan & Piperidis, Stelios (Hrsg.): *Proceedings of LREC 2014. Ninth International conference on language resources and evaluation*. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA), 1560–1563.
- Bachmann-Stein, Andrea (2013): Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In: Moraldo, Sandro M. & Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 39–58.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie (1997): Teaching conversation and sociocultural norms with conversation analysis. In: Liddicoat, Anthony J. & Crozet, Chantal (Hrsg.): *Teaching language, teaching culture. Australian Review of Applied Linguistics. Series S 14*, 71–88.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie & Pritchard, Catherine Ruth (1997): *Beyond talk. A course in communication and conversation for intermediate adult learners of English. Textbook for English Learners*. Melbourne: Western Melbourne Institute of TAFE.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie (2011): Using conversation analysis in second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research* 15: 4, 479–507.
- Batinic, Josip; Frick, Elena; Gasch, Joachim & Schmidt, Thomas (2019): Eine Basis-Architektur für den Zugriff auf multimodale Korpora gesprochener Sprache. Konferenzabstract zur Posterpräsentation. *Dhd 2019. Digital Humanities: multimedial & multimodal*, 280–281.
<https://zenodo.org/record/2596095#.X2sTjWgzZPY> (22.02.2021)
- Betz, Emma & Huth, Thorsten (2014): Beyond grammar: teaching interaction in the German language classroom. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 47: 2, 140–163.

- Brüner, Gisela & Redder, Angelika (1983): *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Narr.
- Clayman, Steven & Heritage, John (2014): Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In: Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrsg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 55–86.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? *Pragmatics* 24: 3, 623–647.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (Hrsg.) (2005): *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken romance languages Vol. 15*. Amsterdam: John Benjamins.
- Curl, Traci (2006): Offers of assistance: Constraints on syntactic design. *Journal of Pragmatics* 38: 8, 1257–1280.
- Curl, Traci & Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction* 41: 2, 129–153.
- Dannerer, Monika (2008): Gesprochene Sprache und mündliches Agieren im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Edition Praesens, 177–200.
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: de Gruyter, 1–23. (=Jahrbuch des IDS 2015).
- Deppermann, Arnulf & Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. *Deutsche Sprache* 3, 245–288.
- Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike; Ursi, Biagio; Baldauf-Quilliatre, Heike & Traverso Véronique (i.V.): *Competing grounds for identifying TCUs*.
- Fandrych, Christian & Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44, 195–204.
- Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Edition Praesens, 13–3.

- Felder, Ekkehard; Müller, Marcus & Vogel, Friedemann (2012): Korpuspragmatik. Paradigma zwischen Handlung, Gesellschaft und Kognition. In: Felder, Ekkehard; Müller, Marcus & Vogel, Friedemann (Hrsg.): *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analyse*. Berlin, New York: de Gruyter, 3–32.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81, 285–300.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (2007): Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal* 91, 800–819.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmiz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2017): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. (CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch). Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Golato, Andrea (2003): Studying Compliment Responses: A Comparison of DCTs and Recordings of Naturally Occurring Talk. *Applied Linguistics* 24: 1, 90–121.
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik in der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? *Info DaF* 27: 4, 352–366.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars & Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, Sandro M. & Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 113–150.
- Hall, Joan Kelly (1995): Aw, man, where you goin? Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics* 6, 37–62.
- He, Agnes W. & Young, Richard (1998): Language proficiency interviews: A discourse approach. In: Young, Richard & He, Agnes W. (Hrsg.): *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, 1–24.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum* 3, 1–23.
- Heritage, John (2010): Conversation Analysis: Practices and methods. In: Silverman, David (Hrsg.): *Qualitative Sociology*. London: Sage, 208–230.
- Huth, Thorsten & Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research* 10, 53–79.

- Huth, Thomas; Betz, Emma & Taleghani-Nikazm, Carmen (2019): Rethinking language teacher training: Steps for making talk-in-interaction research accessible to practitioners. *Classroom Discourse 10: 1. Special Issue: Embracing Social Interaction in the L2 Classroom: Perspectives for Language Teacher Education*, 99–122.
- Kaiser, Julia (2017): *'Absolute' Verwendungen von Modalverben im gesprochenen Deutsch. Eine interaktionslinguistische Untersuchung*. Heidelberg: Winter.
- Kaiser, Julia (2018): Zur Stratifikation des FOLK-Korpus: Konzeption und Strategien. *Gesprächsforschung Online* 19, 515–552.
<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/px-kaiser.pdf> (18.02.2021)
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2011): A conversation analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, 117–142.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2014): Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34. Cambridge: Cambridge University Press, 1–42.
- Kendrick, Robin & Drew, Paul (2016): Recruitment: offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction* 49: 1, 1–19.
- Kotthoff, Helga (2013): Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 108–125.
- Kramsch, Claire (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.): *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 16–31.
- Leech, Geoffrey & Weisser, Martin (2003): Generic speech act annotation for task-oriented dialogues. *Proceedings of the corpus linguistics conference 2003* (Vol. 16). Lancaster: Lancaster University.
- Lindström, Anna (2005): Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home Help Service. In: Hakulinen, Auli & Selting, Margret (Hrsg.): *Syntax and lexis in conversation: Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 209–230.
- MacWhinney, Brian (1991): *The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markee, Numa & Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? In: Markee, Numa (Hrsg.): *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Hoboken, NJ: John Wiley, 425–239.

- Maynard, Carson & Lechner, Sherly (2007): Pragmatic annotation of an academic spoken corpus for pedagogical purposes. In: Fitzpatrick, Eileen (Hrsg.): *Corpus linguistics beyond the word: Corpus research from phrase to discourse*. Amsterdam: Rodolphi, 107–116.
- Meißner, Cordula (2017): Gute Kandidaten. Ein Ansatz zur automatischen Ermittlung von Belegen für sprachliche Handlungen auf der Basis manueller pragmatischer Annotationen. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Wallner, Franziska (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen: Stauffenburg, 165–213.
- Modern Language Association of America [MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages] (2007): *Foreign languages and higher education: New structures for a changing world*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500460.pdf> (23.2.2021)
- Mostovaia, Irina (2015): „Soll ich ihm bei WhatsApp schreiben?“ Das Modalverb sollen im DaF-Unterricht oder: Wie man mit Kurznachrichten Deutsch lernen kann! In: Imo, Wolfgang & Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 347–365.
- Psathas, George (Hrsg.) (1990): *Interaction competence*. Washington, DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis and University Press of America.
- Rieger, Caroline (2003): Some conversational strategies and suggestions for teaching them. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 36: 2, 164–175.
- Rieger, Caroline (2007): Artificial versus authentic textbook dialogues: Reviewing conversation in the intercultural foreign language classroom. In: Lorey, Christoph; Plews, John L. & Rieger, Caroline L. (Hrsg.): *Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop*. [Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr, 249–278.
- Roche, Jörg (2013): Handlungsbezogener Unterricht. In: Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke/UTB, 265–270.
- Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and mi x? interrogatives in Italian. *Discourse Processes* 49: 5, 426–458.
- Schegloff, Emanuel (1997): Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes* 23: 3, 499–545.
- Schmidt, Thomas (2014): Gesprächskorpora und Gesprächsdatenbanken am Beispiel von FOLK und DGD. *Gesprächsforschung Online* 15, 196–233. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2014/px-schmidt.pdf> (18.02.2021)

- Schmidt, Thomas (2016): Construction and Dissemination of a Corpus of Spoken Interaction - Tools and Workflows in the FOLK project. In: Kupietz, Marc & Geyken, Alexander (Hrsg.): *Corpus Linguistic Software Tools. Journal for Language Technology and Computational Linguistics* 31: 1, 127–154.
- Schmidt, Thomas (2018): Gesprächskorpora. Aktuelle Herausforderungen für einen besonderen Korpusstyp. In: Kupietz, Marc & Schmidt, Thomas (Hrsg.): *Korpuslinguistik*. Berlin, Boston: de Gruyter, 209–230.
- Schmidt, Thomas & Wörner, Kai (2014): EXMARaLDA. In: Durand, Jacques; Gut, Ulrike & Kristoffersen, Gjert (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 402–419.
- Schramm, Karen (2008): GeR(n) handlungsorientiert – Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens. In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung von Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 151–175.
- Searle, John (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2005): Conversation Analysis and Language Learning. *Language Teaching* 38: 4, 165–187.
- Seedhouse, Paul (2011): Conversation Analytic Research in Language Teaching and Learning. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): *Handbook of Research in second language teaching and learning 2*. Abingdon: Routledge, 345–363.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung Online* 10, 353–402.
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (18.02.2021)
- Stevanovic, Melisa & Svennevig, Jan (Hrsg.) (2015): Epistemics and Deontics in Conversational Directives. *Special Issue of Journal of Pragmatics* 78, 1–112.
- Stivers, Tanya & Sidnell, Jack (2016): Proposals for activity collaboration. *Research on Language and Social Interaction* 49: 2, 148–166.
- Thurmair, Maria (2005): „Aber man spricht doch ganz anders heute!“? Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 32, 42–48.
- Weisser, Martin (2015): Speech act annotation. In: Aijmer, Karin & Rühlemann, Christoph (Hrsg.): *Corpus pragmatics: A handbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–116.
- Weisser, Martin (2016): DART–The dialogue annotation and research tool. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 12: 2, 355–388.
- Wong, Jean & Waring, Hansun Zhang (2010): *CA for Second Language Pedagogy. A guide for ESL/EFL teachers*. New York, London: Routledge.
- Zinken, Jörg & Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and action: Object requests in English and Polish everyday interaction. *Research on Language and Social Interaction* 46: 3, 256–267.

Online-Ressourcen und Lehrbuchreihen:

CLAPI-FLE, <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE> (20.02.2021)

Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), <https://dgd.ids-mannheim.de>
(22.02.2021)

EXMARaLDA, <https://exmaralda.org/de/> (15.02.2021)

GeWiss, <https://gewiss.uni-leipzig.de/> (15.02.2021)

ZuMult-Projekthomepage, <https://zumult.org/> (18.02.2021)

ZuMult-Prototypen, <http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/> (22.02.2021)

DaF kompakt neu. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. A1-B1. (2016)
Stuttgart: Klett-Verlag

Sicher! Deutsch als Fremdsprache. B2-C1. (2014) München: Hueber-Verlag.

Kurzbio: Julia Kaiser ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Korpus-Projekt FOLK (Programmbereich Mündliche Korpora, Abteilung Pragmatik) am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim). In den letzten Jahren beschäftigte sie sich u.a. mit den Inhalten, Funktionalitäten und Nutzerszenarien der Datenbank für Gesprochenes Deutsch und speziell des Gesprächskorpus FOLK, besonders in Bezug auf dessen Stratifikation nach bestimmten Metadaten-Parametern. 2019 arbeitete sie im Rahmen eines DAAD-geförderten Projekts an der Università degli Studi Roma Tre an Aufbereitungen der FOLK-Daten speziell für Nutzergruppen aus der DaF-Lehre.

Evi Schedl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Korpus-Projekt FOLK (Programmbereich Mündliche Korpora, Abteilung Pragmatik) und vor allem für die Koordination der Prozesse zur Erstellung der zentralen Korpusdaten zuständig. Vor ihrer Tätigkeit am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache arbeitete sie unter anderem als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache am Internationalen Studienzentrums der Universität Heidelberg.

Anschrift:

Julia Kaiser
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5, 6-13, 3.08
68161 Mannheim (Deutschland)
kaiser@ids-mannheim.de

Evi Schedl
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5, 6-13, 3.16
68161 Mannheim (Deutschland)
schedl@ids-mannheim.de