

Wolfgang Imo und Beate Weidner

# 10 Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht

**Abstract:** In dem vorliegenden Beitrag geht es darum, die Möglichkeiten und Vorteile des Einsatzes von Korpora mit mündlichen Sprachdaten im DaF- und DaZ-Unterricht darzustellen. Dabei wird auf die Frage eingegangen, inwieweit ‚authentische‘ gesprochene Sprache ihren Platz im Fremdsprachenunterricht hat und welche Korpora für Unterrichtszwecke zur Verfügung stehen, um schließlich etwas ausführlicher auf die *Plattform Gesprochenes Deutsch* einzugehen, die speziell an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden in den Bereichen DaF und DaZ ausgerichtet ist.

**Keywords:** Alltagssprache, DaF, DaZ, gesprochene Sprache, interaktionale Sprache, Sprachkorpora

## 1 Einleitung

Selbstverständlich ist die Berücksichtigung mündlicher Alltagsinteraktion im DaF- und DaZ-Unterricht nicht erst seit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001) ein in der Fremdsprachendidaktik diskutiertes Thema. Mündliche Kommunikation gehört zum Lernen einer Sprache genauso dazu wie schriftliche Kommunikation, wobei gerade die technologische Entwicklung (von Lernschallplatten über Sprachlabore bis zu Online-Ausspracheübungen, um nur einige zu nennen) stets Vorreiter für den Ausbau der Thematisierung und Lehre mündlicher Strukturen im DaF- und DaZ-Unterricht war. So stellen Hirschfeld, Rösler & Schramm (2016) fest,

dass das Pendel in der Methodengeschichte der Fremdsprachendidaktik immer wieder zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit hin- und hergeschwungen ist, dass sich die Medien im Lauf der Jahrzehnte mit immer höherer Geschwindigkeit vom Tonband über die Audiokassette hin zu digitalen Dateien, Podcasts und Skype-Anrufen verändert haben

---

**Wolfgang Imo**, Universität Hamburg, Institut für Germanistik, Überseering 35,  
D-22297 Hamburg, E-Mail: Wolfgang.Imo@uni-hamburg.de

**Beate Weidner**, Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Berliner Platz 6–8,  
D-45127 Essen, E-Mail: Beate.Weidner@uni-due.de

und dass der fremdsprachendidaktische Blick auf die Mündlichkeit in manchen Zeiten stärker das Sprechen und in anderen Zeiten stärker das Hören in den Mittelpunkt gestellt hat. (Hirschfeld, Rösler & Schram 2016: 132–133)

Mit dem zunehmenden Aufbau und der Bereitstellung von Gesprächsdatenbanken in Verbindung mit deren einfachem Zugang über das Internet ist eine neue technische Stufe eingetreten, die es ermöglicht, nun auch den großen Bereich authentischer Gespräche – und nicht nur speziell für den Unterricht erstellte Interaktionen – im Unterricht einzusetzen. Im englischsprachigen Raum werden bereits seit längerer Zeit die Möglichkeiten des Einsatzes von Sprachkorpora im Sprachunterricht diskutiert (vgl. den Sammelband *How to use corpora in language teaching* von Sinclair [2004]). Für das Deutsche liegen aktuelle Arbeiten u. a. von Fandrych & Tschirner (2007), Siepmann (2009), Lüdeling & Walter (2010) und Bartz & Radtke (2014) mit einem dezidierten Blick auf den Einsatz von Korpora im Unterricht vor.

In dem vorliegenden Beitrag soll es allerdings nicht darum gehen, Sinn und Zweck dezidiert korpuslinguistischer Methoden für den DaF- und DaZ-Unterricht zu diskutieren. Die Frage ist vielmehr, welche Korpora gesprochener Sprache speziell für diese Bereiche überhaupt existieren, wie einfach sie zugänglich sind und wie sie jenseits von Fragestellungen der Korpuslinguistik im engeren Sinne als Unterrichtsressourcen verwendet werden können. Das führt dazu, dass zunächst geklärt werden muss, welchen Zweck die Thematisierung von authentischer, informeller gesprochener Sprache im DaF- und DaZ-Unterricht überhaupt hat und wo die Vor- und Nachteile davon liegen (Abschnitt 2), bevor dann ein kurzer kritischer Überblick über bestehende Ressourcen gegeben wird (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 wird detailliert eine im Aufbau befindliche, speziell an DaF- und DaZ-Bedürfnisse adressierte Gesprächsdatenbank vorgestellt. Abschließend werden anhand von Beispielen aus der Datenbank ausgewählte Phänomene interaktionaler Sprache mit Anwendungsbezug für den DaF- und DaZ-Unterricht analysiert.

## 2 Wieso authentische gesprochene Sprache im DaF/DaZ-Unterricht?

Das Stichwort „Authentizität“ fällt im Bereich des Fremdsprachenunterrichts immer wieder, denn Authentizität steht als „Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenunterricht, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden“ (Edelhoff 1985: 7;

vgl. auch Civegna 2005). Authentische Texte gelten dabei als das Gegenstück zu den klassischen, dem Niveau der Lernenden angepassten und stets auch bestimmte Zwecke der Sprachvermittlung (z. B. das Üben von Frageformaten, des Perfekts, des Passivs etc.) verfolgenden Lehrbuchtexten. Der Vorteil authentischer Texte liegt darin, dass sie eine höhere Realitätstreue aufweisen, d. h. sie bereiten auf den tatsächlichen mündlichen oder schriftlichen Kontakt mit der Zielsprache vor und können daher auch zu einer höheren Lernmotivation beitragen. Unter authentischen Sprachdaten können ganz allgemein diejenigen gefasst werden, „die nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden“ (Lüger 2009: 15). Authentische *Gespräche* im Besonderen sind solche, die „nicht extra zum Zweck der Untersuchung geführt oder inszeniert wurden; es werden also natürliche Gespräche aus dem Alltags- und Berufsleben untersucht.“ (Becker-Mrotzek & Brüner 2006: 3) Für den Bereich der gesprochenen Sprache umfasst diese Definition somit nicht nur interaktionale und umgangssprachliche Gesprächstypen wie Familiengespräche, Gespräche unter Freunden und Bekannten o. Ä., sondern auch medial vermittelte Gesprächstypen wie Nachrichten im Radio oder Fernsehen oder Talk-Sendungen. Umstritten ist, inwieweit auch Gespräche beispielsweise aus Spielfilmen noch als authentisch bezeichnet werden können: Einerseits sind sie nicht für didaktische Zwecke erstellt, aber andererseits sind sie insofern nicht „natürlich“, als sie mehr oder weniger stark „gescriptet“ sind (vgl. beispielsweise Reershemius & Ziegler [2015] zur Diskussion der Darstellung von ethnolektalem Deutsch in dem Film *Fack ju Göhte*).

Stellt man nun die Frage, in welchen Bereichen im Fremdsprachenunterricht ‚authentische‘ Sprachdaten zum Einsatz kommen können und wie dieser bewertet wird, so ergibt sich (vor allem im DaF-Bereich) ein gemischtes Bild: Der Einsatz authentischer *geschriebener* Sprache im Fremdsprachenunterricht hat eine lange Tradition und liegt auch auf der Hand: Einerseits werden Zeitungstexte und Artikel aus Zeitschriften eingesetzt, da mit ihnen zugleich auch Aspekte der Landeskunde (politisches System, Gesellschaftsstruktur etc.) thematisiert werden können, und andererseits werden literarische Texte (Gedichte, Auszüge aus Romanen oder Erzählungen etc.) verwendet, um damit neben der Sprache zugleich auch literarische Kultur zu vermitteln. Gegenüber dem Einsatz authentischer gesprochener Sprache – und dabei vor allem interaktionaler, informeller Sprache – herrschen dagegen Vorbehalte: Für die Thematisierung von Umgangssprache sei weder Zeit (diese werde für die Bereiche der Standardvermittlung benötigt), noch sei es wünschenswert, den Lernenden ‚fehlerhaftes‘ Deutsch zu vermitteln. Je näher an der Standardschriftsprache die Gesprächsdaten sind, desto eher ist die Bereitschaft zu erkennen, diese Daten auch im Unterricht zu verwenden (vgl. beispielsweise den Vorschlag von Mac [2011], Fernsehnachrichten als Lehr- und Arbeitsmaterial einzusetzen).

Bei „alltäglicher“ Sprache herrscht dagegen die Sichtweise vor, dass ein Zuviel an Authentizität eher schaden könne. Günthner, Wegner & Weidner (2013) zeigen dies beispielhaft an einer Analyse eines Lehrbuchdialogs aus einem DaF-Lehrwerk (Stufe B2), der durch den Einsatz von ungebräuchlichen Konjunktivformen und gestelzt wirkenden Formulierungen bei gleichzeitiger Verwendung von einigen – relativ unmotiviert gesetzten – umgangssprachlichen Mustern geradezu absurd wirkt. Lernenden ist damit wenig geholfen, da so der Eindruck entsteht, dies sei tatsächlich die Art und Weise, wie man im Alltag in Deutschland kommuniziert (vgl. auch Bachmann-Stein [2013: 41 f.] zu Problemen fingierter Dialoge).

Es ist natürlich klar, dass es nicht sinnvoll ist, auf allen Lernstufen mit authentischen Sprachdaten zu arbeiten. Lerntexte und Lerndialoge sind ein bewährtes Mittel, das der Vermittlung von „transitorischen Normen“ (Feilke 2012: 155) dient, d. h. von Normen, die im Sinne eines „Scaffolding“ Sprachkompetenz schrittweise aufbauen und die bei zunehmender Sprachbeherrschung entsprechend situationsgebunden auch aufgegeben oder verändert werden können. Umgekehrt heißt dies aber auch, dass authentische gesprochene Sprache – um diesen für den vorliegenden Beitrag relevanten Bereich zu fokussieren – mit zunehmender Sprachkompetenz lernrelevant werden muss: Nur durch den Kontakt mit der Art und Weise des Sprechens, wie sie in Deutschland zum unmarkierten Umgang gehört, können die Lernenden das Einordnen der transitorischen Normen als ebensolche erlernen. Damit zusammenhängend erwerben sie auch die notwendige ‚Spielkompetenz‘, die darin besteht, situationsspezifisch entscheiden zu können, wie und in welchem Umfang sich an Normen orientiert werden muss. Im DaZ-Unterricht ist dies sogar noch dringender notwendig als im DaF-Unterricht, da der Kontakt mit Alltagssprache von Beginn an in hohem Maße vorhanden ist. Im DaF-Unterricht dagegen spielt er je nach Ausgangsland und Lernzielen eine eher untergeordnete Rolle (z. B. wenn der Aufenthalt erst zum Ende des Bachelor-Studiums erfolgt bzw. Deutsch zum Zweck des Übersetzens von standardnahen schriftlichen Texten erworben wird).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) lässt sich zudem mit seinen Forderungen nach Handlungsorientierung und kommunikativen Kompetenzen explizit als Aufforderung interpretieren, nicht nur didaktisierte Dialoge, sondern auch authentische Gespräche im Unterricht einzusetzen (vgl. Imo 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2015, 2016, i. V.; Weidner 2018). Ganz nebenbei besteht der Vorteil solcher Daten auch darin, den „Praxischock“ zu verringern, der im Gegensatz zum DaZ-Bereich im DaF-Bereich unvermeidbar ist, wenn die Lernenden erstmals mit gesprochenem Alltagsdeutsch in Berührung kommen und erkennen, dass sie sowohl Probleme mit der Geschwindigkeit, der Ausspracherealisierung dem Verstehen von um-

gangssprachlichen oder dialektalen Ausdrücken etc., haben als auch Probleme bei der Produktion von Äußerungen.<sup>1</sup> Im DaF-Bereich gewinnt diese Einsicht zunehmend an Raum: Nicht nur gestützt durch die Aufnahme – und damit Aufwertung – von Strukturen gesprochener Sprache in die Duden Grammatik (seit der 7. Auflage 2006), sondern auch durch zahlreiche Arbeiten der letzten Jahre, die den Einsatz authentischer Gesprächsdaten im DaF-Bereich thematisieren (Günthner 2000, 2011; Handwerker, Bäuerle & Sieberg 2016; Hennig 2002; Imo 2009, 2011, 2012, 2013c, i. V.; Imo & Moraldo 2015; Moraldo 2011; Moraldo & Missaglia 2013; Piekларz 2010; Piekларz-Thien 2015; Reeg, Gallo & Moraldo 2012; Sieberg 2013 und Weidner 2012), ist inzwischen der Boden bereitet für die Verwendung von Datenbanken mit authentischen gesprochen-sprachlichen Daten im Fremdsprachenunterricht.<sup>2</sup> Auch im Bereich DaZ wird in den curricularen Vorgaben die Vermittlung von alltagstauglichen Kommunikationskompetenzen zum obersten Ziel des Unterrichts erhoben. So nennt etwa der Lehrplan für Vorbereitungsgruppen „Deutsch als Zweitsprache“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (2009) als Lernziel, „die alltagssprachlichen Ausdrucksweisen verfügbar zu machen“. Auch der Bildungsplan für Stadtteilschulen der Freien und Hansestadt Hamburg (2011) gibt für Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen die Leitlinie vor, die „sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Alltagskommunikation“ zu fördern.

### 3 Korpora für DaF und DaZ

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über einige Korpora gegeben werden, die für den DaF- und DaZ-Unterricht eingesetzt werden können und die authentisches, interaktionales gesprochenes Deutsch enthalten. Der Fokus liegt also nicht auf Lernerkorpora wie beispielsweise dem *Hamburg Modern Times Corpus* (<http://hdl.handle.net/11022/0000-0000-6973-9> [letzter Zugriff: 27.1. 2017]) oder dem *Hamburg Map Task Corpus* (<http://hdl.handle.net/11022/0000-0000-6330-A> [letzter Zugriff: 27.1. 2017]), d. h. auf Korpora, die Aufnahmen

---

1 Wittig (2015: 155) bringt dies auf den Punkt: „Den Studierenden muss zunächst vermittelt werden, dass kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit, grammatisch korrekte Sätze zu bilden, nicht miteinander gleichzusetzen sind.“

2 Zudem entstehen parallel auch konzeptionell ausgearbeitete Lernermodelle wie z. B. Handwerker & Madlener (2009) „Chunks für DaF“, das durch die Fokussierung auf das Erlernen von situationseingebetteten Sequenzen, also größeren sprachlichen Einheiten, die auf die Erfüllung routinierter kommunikativer Aufgaben zugeschnitten sind, optimal für den Einsatz mit Gesprächsdaten geeignet ist.

von Lernenden des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache enthalten (eine Diskussion von Lernerkorpora und einschlägigen auf Analysen solcher Korpora beruhenden Arbeiten findet sich in Lüdeling & Walter 2010). Stattdessen wird auf solche Korpora fokussiert, die muttersprachliche Sprachdaten zur Verfügung stellen (ein aktueller Überblick über generell verfügbare deutschsprachige Korpora findet sich in Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 147–148).

Eine besondere Klasse von Korpora sind die *phonetischen Lernerkorpora*. Diese sind meist so aufgebaut, dass sowohl Aufnahmen von Muttersprachlern als auch von Fremdsprachenlernern enthalten sind. Entsprechend werden diese Korpora zu großen Teilen für die Analyse von Besonderheiten des Spracherwerbs auf der phonetischen und prosodischen Ebene eingesetzt, seltener sind auch Anwendungen zum konkreten Einsatz im Fremdsprachenunterricht vorgesehen, wie z. B. im Kontext eines „induktiv-entdeckenden Lernens“, bei dem Lernende Strukturen aus den Korpusdaten heraus selbst erarbeiten. Generell kommt diesen Korpora eher eine „unterstützende Rolle für die Unterrichtsvorbereitung und Materialienentwicklung“ (Gut 2007: 2) zu. Beispiele für solche Korpora sind u. a. das *LeaP-Korpus*, das im Kontext des Projekts „Learning Prosody in Foreign Language“ in Bielefeld aufgebaut wurde. Es enthält insgesamt 12 Stunden Audiomaterial, von denen die Mehrzahl Aufnahmen deutscher und englischer Fremdsprachenlerner sind und eine kleine Anzahl jeweils muttersprachliche Aufnahmen. Das Korpus eignet sich vor allem zum Phonetiktraining im Fremdsprachenunterricht (vgl. ausführlich Gut 2007, 2009). Das *Kiel Corpus* ([www.ipds.uni-kiel.de/forschung/kielcorpus.de.html](http://www.ipds.uni-kiel.de/forschung/kielcorpus.de.html) [letzter Zugriff: 27.1. 2017]) stellt kostenpflichtige CDs mit Aufnahmen deutscher Muttersprachler mit Lese- und Spontansprache zur Verfügung, die auch im Unterricht zum Hör- und Aussprachetraining eingesetzt werden können. Das *Strange Corpus* des Bayerischen Archivs für Sprachsignale (BAS) ([www.phonetik.uni-muenchen.de/Bas/BasSC10deu.html](http://www.phonetik.uni-muenchen.de/Bas/BasSC10deu.html) [letzter Zugriff: 27.1. 2017]) verfolgt eher den Zweck von phonetischen Analysen und ist nicht für den Unterrichtseinsatz ausgelegt. Ein aktuelles phonetisches Lernerkorpus (das *IFCASL-Korpus; Individualized Feedback in Computer-Assisted Spoken Language Learning*), das „ab 2017 der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird“, wird von Trouvain & Zimmerer (2016) vorgestellt. Dieses Korpus enthält jeweils Lerner- und Muttersprachdaten und ist ebenfalls primär für analytische Zwecke erstellt worden. Der Einsatz der phonetischen Korpora ist auf Grund des starken Fokus auf Lernerdaten nicht für die Thematisierung von authentischem Deutsch geeignet (die muttersprachlichen Anteile sind meist nur gering) und bestenfalls für spezielle Teilfragen (Aussprachetraining, Prosodietraining) sinnvoll im Unterricht einsetzbar.

Das *Berlin Map Task Corpus (BeMaTaC)* (<http://u.hu-berlin.de/bematac> [letzter Zugriff: 27.1. 2017]) ist ein experimentell angelegtes Korpus, das jeweils

aus zwei strukturell gleich aufgebauten Teilkorpora mit gleichen Aufgabensets besteht; einmal jeweils mit Muttersprachlern und einmal mit Lernenden von Deutsch als Fremdsprache. Dieses Korpus enthält zwar in einem Teilkorpus auch authentisches gesprochenes Deutsch, es ist aber auf Grund der künstlichen Experimentsituation einer Map Task problematisch. Das Korpus ist frei zugänglich, allerdings aber gerade auch wegen des Fokus auf komplexe korpusanalytische Aufbereitung eher für universitäre Zwecke und nicht allgemein für den DaF- und DaZ-Unterricht ausgerichtet.

Mit dem *GeWiss-Korpus* (<https://gewiss.uni-leipzig.de> [letzter Zugriff: 27. 1. 2017]), das gesprochene Wissenschaftssprache enthält, liegt eine für den DaF- und DaZ-Unterricht sehr gut nutzbare Ressource vor. Auch wenn das Korpus von der Zielsetzung her eher als ein wissenschaftliches Vergleichskorpus von unterschiedlichen Wissenschaftssprachen geplant ist, können die deutschsprachigen Aufnahmen sehr gut im Unterricht eingesetzt werden. Allerdings ist der Anwendungsbereich insofern eingeschränkt, als die Daten vor allem für akademisch orientierte Lernende von Interesse sein werden, da die „Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache“ (Fandrych, Meißner & Slavcheva 2014) durch die thematische Orientierung zwangsläufig im Mittelpunkt stehen muss. Auf Grund des vergleichsweise einfachen Zugangs (über eine Anmeldung auf der Homepage) und der leichten Bedienbarkeit ist ansonsten der Einsatz im Unterricht zu empfehlen.

Eine Korpusammlung, die gelegentlich als Ressource für den Unterricht – sowohl für den muttersprachlichen Unterricht, wie bei Bartz (2015) oder Bartz & Radtke (2014), als auch für den Fremdsprachenunterricht, wie bei Wallner (2013) – herangezogen wird, ist die des *Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache* (DWDS). Der Großteil dieser Korpora besteht allerdings aus Textsorten aus den Bereichen der Belletristik, der Gebrauchsliteratur, der Wissenschaft und der Zeitungssprache. Gesprochene Sprache ist prozentual deutlich unterrepräsentiert (vgl. die Tabellen auf der DWDS-Seite mit der Korpusbeschreibung unter [www.dwds.de/r#group-Referenzkorpora](http://www.dwds.de/r#group-Referenzkorpora) [letzter Zugriff: 27. 1. 2017]), worauf auch explizit hingewiesen wird: „Für die Textsorte ‚Gesprochene Sprache‘ konnte keine vollständige zeitliche Ausgewogenheit erreicht werden.“ Das Teilkorpus „Gesprochene Sprache“ enthält „Transkripte aus dem gesamten 20. Jahrhundert“, genannt werden u. a. „Reden, Rundfunkansprachen, Auszüge aus österreichischen Parlamentsprotokollen, Auszüge aus ca. 250 Spiegel-Interviews, Auszüge aus dem Literarischen Quartett von 1988 bis 2001, Auszüge aus dem Projekt Emigrantendeutsch in Israel sowie Auszüge aus Bundestagsprotokollen von 1998 bis 1999“ ([www.dwds.de/r#group-Referenzkorpora](http://www.dwds.de/r#group-Referenzkorpora) [letzter Zugriff: 27. 1. 2017]). Die Tatsache, dass von „Textsorten“ gesprochen wird, ist allerdings bezeichnend: In der Tat handelt es sich lediglich um Tran-

skripte ohne Audiodateien. Dies ist ein Mangel, der das Teilkorpus im DaF-/DaZ-Unterricht kaum sinnvoll einsetzbar macht, da es am Ziel der Thematisierung gesprochener Sprache vorbeigeht, sich beim Lehren und Lernen auf Transkripte ohne Audiodateien zu stützen, wie beispielsweise bei Bachmann-Stein (2013), wo Daten aus Transkriptbänden entnommen werden. Bei dem Einsatz von Transkripten im Unterricht ist stets darauf zu achten, dass, wie bei Liedtke (2013) beschrieben, der „Arbeit mit Transkripten“ *immer* auch eine Arbeit mit den zugehörigen Audiodateien zur Seite gestellt wird.

Eine der bekanntesten und größten Datenbanken ist die *Datenbank Gesprochenes Deutsch* (DGD) (<http://dgd.ids-mannheim.de/>, [letzter Zugriff: 27.1.2017]) des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), die seit 2012 ausgewählte Auszüge aus den im Laufe unterschiedlicher Forschungsprojekte gesammelten und archivierten Daten für Forschung und Lehre bereitstellt. Die Datenbank ist nach kostenfreier Registrierung zugänglich. Sie stellt umfangreiche Recherchemöglichkeiten sowohl in den Transkripten als auch in den Metadaten zur Verfügung und ermöglicht auch den Download von Einzelbelegen. Die meisten der Daten der DGD sind allerdings für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts schon auf Grund ihres Alters (Pfeffer-Korpus der deutschen Umgangssprache, Zwirner-Korpus der deutschen Mundarten) nicht geeignet. Dies gilt jedoch nicht für das seit einiger Zeit aufgebaute und ständig weiterwachsende Teilkorpus *FOLK* (*Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*). Dieses ist nicht nur aktuell, es strebt zudem eine Ausgewogenheit von Kommunikationssituationen an (Gespräche beispielsweise aus dem Arbeits-, Freizeit- und Bildungskontext), es werden außer Audiodaten auch Videoaufzeichnungen authentischer Gespräche bereitgestellt, und schließlich können aus dem *FOLK*-Korpus nicht nur einzelne Belegstellen, sondern komplette Datensätze, bestehend aus Audioaufnahme und Transkript, heruntergeladen werden, was die Weiterverarbeitung im Rahmen der Erstellung von Lehrinheiten erleichtert. Allerdings handelt es sich auch bei *FOLK* nicht um eine dezidierte Lehrdatenbank für den DaF- oder DaZ-Unterricht. Die umfangreichen Annotations- und Rechercheoptionen sowie die Tatsache, dass lediglich eine sehr grobe Minimaltranskription bereitgestellt wird, die im Rahmen eigener Forschungsarbeit dann entsprechend angepasst werden muss, zeigen, dass die Hauptadressaten im universitären Forschungsbereich liegen. Wer als Lehrender über gewisse gesprächsanalytische Vorkenntnisse verfügt, kann aber das *FOLK* durchaus gewinnbringend für Lehrzwecke einsetzen, wie beispielsweise Sieberg (2016) mit einem fremdsprachendidaktischen Vorschlag der Vermittlung von Responsiven und „Reaktiven“ zeigt.

Als letztes – und die Überleitung zu Abschnitt 4 einleitend – kann die *Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* (

uni-muenster.de/daf/ [letzter Zugriff: 27.1. 2017]) genannt werden, die mit Unterstützung des DAAD im Jahr 2010 aufgebaut wurde. Diese Datenbank wurde explizit auf die Bedürfnisse von Lehrenden und Lernenden des Deutschen als Fremdsprache zugeschnitten und fokussiert nicht auf phonetische Aspekte, sondern auf die Strukturen gesprochener Sprache generell, wobei eine möglichst unkomplizierte Bedienung der Datenbank im Mittelpunkt stand. In der Datenbank können Gesprächsdaten im MP3-Format zusammen mit den dazugehörigen Transkripten im .doc- sowie .pdf-Format heruntergeladen werden. Darüber hinaus werden Informationsmaterialien (Fachartikel, die sich auf die Datenbank beziehen, ebenso wie Lehrinhalte) bereitgestellt. Eine Einschränkung ist allerdings die vom Förderer gesetzte Vorgabe, dass die Datenbank ausschließlich der Auslandsgermanistik zur Verfügung gestellt wird. Alle Gesprächsdaten sind ‚authentisch‘ in dem in Abschnitt 2 beschriebenen Sinn: Sie wurden nicht inszeniert und sie stammen aus keinem experimentellen Setting. Die Gesprächsausschnitte sind jeweils nur wenige Minuten lang, was sie für einen Einsatz im Unterricht prädestiniert. Zudem enthält jedes der Dokumente eine kurze Erläuterung der Transkriptionskonventionen sowie eine Situationsbeschreibung zu Beginn und eine Liste mit potenziell für Lernende problematischen Ausdrücken, die in den Gesprächen vorkommen. Damit sind die Gespräche für den unkomplizierten Einsatz im Unterricht vorbereitet. Die Ausschnitte sind thematisch und strukturell geordnet. Sie sind verschlagwortet und umfassen u. a. Themenbereiche wie „Sprechen über Fußball“, „Urlaubsplanung“, „Rezepte austauschen/Sprechen über Lebensmittel“, „Thema Studium“, „Gespräche im Friseursalon“, „Lästergeschichten“, „Erlebnissgeschichten“, „Verabredungen treffen am Telefon“, „Diskutieren“, „Erklären“, „Sprechstundengespräche an der Hochschule“, „Verkaufsgespräche und Beratungsgespräche“ und „Arzt-Patienten-Gespräche“.

Die Gesprächsdaten aus der Datenbank *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* werden von Auslandsgermanisten aus über 30 Ländern genutzt, und mittlerweile existieren mehrere Arbeiten, die auf der Grundlage der Daten die Relevanz der Vermittlung von Phänomenen der gesprochenen Sprache für den DaF-Unterricht herausstellen bzw. aus dem Datenmaterial konkrete Didaktisierungsvorschläge erarbeiten. So liegen beispielsweise Anregungen zur Vermittlung von Vergewisserungssignalen (Imo 2011), regionalen Varietäten (Imo 2012), progressiven *am*-Konstruktionen (Imo 2015), Funktionen von *ja* im Gespräch (Weidner 2015), zum Erwerb von Erzählanfängen (Zitta 2015), zur Modalpartikel *halt* (Betz 2015) und zu *weil* (Bendig, Betz & Huth 2016) vor.

Die Tatsachen, dass die Datenbank lediglich der Auslandsgermanistik zur Verfügung steht (und somit für DaZ nicht verwendet werden kann), dass die Anzahl der Gespräche und Gesprächstypen vergleichsweise gering ist, und

dass es sich nicht im eigentlichen Sinn um eine Datenbank, sondern eher um ein Archiv handelt, schränkt die Nutzbarkeit dieser Ressource allerdings ein. Um diese Mängel zu beheben, wurde im Jahr 2017 mit Förderung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Münster eine Datenbank aufgebaut, die verschiedene – speziell für die DaF- und DaZ-Vermittlung erhobene – Gesprächstypen beinhaltet.

## **4 Die Plattform *Gesprochenes Deutsch* – ein Korpus für Forschung und Praxis in DaF/DaZ**

### **4.1 Vorstellung der Datenbank**

Um eine Ressource zu schaffen, die neben der Auslandsgermanistik auch für die Inlandsgermanistik bzw. Sprachkurse in Deutschland von Nutzen ist, wird im Rahmen des Projekts *Plattform Gesprochenes Deutsch – authentische Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ* (<http://dafdaz.sprache-interaktion.de/> [letzter Zugriff: 21. 1. 2017]) eine Internet-Plattform eingerichtet, die eine umfangreiche Sammlung von Gesprächen deutscher Muttersprachler zum Download bereitstellt. Die Interaktionssituationen entstammen unterschiedlichen informellen wie auch institutionellen Kontexten und enthalten verschiedene kommunikative Handlungen und Gesprächsgattungen. Die Gesprächsdaten sind darüber hinaus auch der DaF- und DaZ-Lehrerausbildung an Universitäten sowie der Forschung zugänglich. Somit können sie auch von Sprachwissenschaftlern, Deutschdidaktikern, Interaktionsforschern sowie von Pädagogen und Soziologen als Datenbasis für Forschungsprojekte genutzt werden.

Die im Aufbau befindliche Datensammlung umfasst bisher neben privaten Face-to-face-Gesprächen und Telefongesprächen im Familien- und Freundeskreis auch Interaktionen aus dem Hochschulkontext (Studienberatung, Beantragung eines Bibliotheksausweises, Seminarplanung, wissenschaftliche Vorträge), Verkaufsgespräche (u. a. in der Buchhandlung, an der Kinokasse, beim Bäcker), kurze Beratungsgespräche (in der Reinigung, beim Juwelier, beim Friseur), Bestellungen und Bezahlvorgänge in Restaurants und Tankstellen, Arzt-Patienten-Interaktionen und Gespräche in Behörden und Ämtern. Die Gesprächsausschnitte sind nach thematischen Gruppen geordnet und können als Audio- bzw. Videodateien sowie in Form von Transkripten heruntergeladen werden. Die verwendeten Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al.

2009) werden für Nutzer, die im Umgang mit Transkripten nicht geschult sind, auf den Seiten der Plattform erläutert. Mittels Suchfunktion können Lehrende in den Gesprächen gezielt bestimmte Phänomene recherchieren.

Basierend auf den Gesprächsdaten werden Lehreinheiten zu Strukturmerkmalen der gesprochenen Sprache (z. B. zum Sprecherwechsel, zu Paarsequenzen, zu Diskursmarkern, zu Herausstellungsstrukturen, zu Höflichkeit im Gespräch etc.) zur Verfügung gestellt, in denen Formen und Funktionen von Strukturmerkmalen der Mündlichkeit lernergerecht didaktisiert sind. So bietet die Plattform eine reichhaltige Datenbasis, um folgende essenzielle Kompetenzen der Deutschlernenden mit dem Lernziel Alltagsprache zu schulen:

- Hörverstehen,
- Gattungswissen typischer Kommunikationssituationen im Alltag,
- Wissen über interaktive Strukturen in Gesprächen,
- situationsangemessene Sprechstile,
- syntaktische Konstruktionen des Gesprochenen Deutsch,
- sprachliche Variation,
- phonotaktische und prosodische Muster im Gesprochenen Deutsch,
- Landeskunde,
- Wortschatz,
- körperlich-visuelle Kommunikationsressourcen.

Neben den Lehreinheiten, die als Worddokumente heruntergeladen werden können, sind derzeit auch E-Learning-Einheiten im Aufbau, die online absolviert werden können. Sie ermöglichen Lernern abseits institutionalisierter Bildungswege anhand von exemplarisch ausgewählten mündlichen Phänomenen den selbstständigen Erwerb mündlicher Sprachkompetenz und kulturspezifischen Wissens über alltägliche Interaktionssituationen. Auf diese Weise versucht die Plattform der sowohl in der Forschung als auch in der Praxis stets eingeforderten Vermittlung zwischen der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung und Beschreibung authentischer Alltagsprache und deren Didaktisierung für die Praxis Rechnung zu tragen. Da das Korpus nicht auf den DaF- und DaZ-Lehrkontext beschränkt ist, können auch Studierende und Forschende die Daten als Grundlage zur Untersuchung interaktionaler Strukturen, syntaktischer Konstruktionen, prosodischer Muster sowie körperlich-visueller Kommunikationsressourcen nutzen. Die Erkenntnisse dieser Forschung können dann wiederum der Sprachdidaktik für die Lehre zur Verfügung gestellt werden.

## 4.2 Beispielanalysen mit Anwendungsbezug für den DaF- und DaZ-Unterricht

Anhand zweier exemplarisch ausgewählter Phänomene mündlicher Alltagssprache wird im Folgenden verdeutlicht, inwiefern die Arbeit mit authentischen Gesprächsausschnitten aus der Datenbank für den DaF-Unterricht, und ganz besonders für den DaZ-Unterricht, gewinnbringend ist. Dabei wird der Fokus auf die interaktive Konstitution von Gesprächen gelegt, die in vielen Lehrwerken nicht eigens zum Lerngegenstand erhoben wird.<sup>3</sup> Zum einen wird mit der Leistung von Höreraktivitäten zur Aufrechterhaltung der Kommunikation ein Mikrophänomen der Interaktion thematisiert, zum anderen wird mit der kommunikativen Handlung des Bestellens in einem Café ein komplexeres sequenzielles Muster diskutiert.

Untersuchungen von Lehrwerkdialogen (z. B. Bachmann-Stein 2013; Günthner, Wegner & Weidner 2013) zeigen, dass gesprächsorganisatorische Aktivitäten, wie Höreraktivitäten, in den konstruierten Hörtexten vernachlässigt werden. Ihr Fehlen kann in der authentischen Kommunikation Folgen haben. Besonders in Telefonaten würde die Kommunikation rasch zusammenbrechen, wenn der Hörer keine regelmäßigen Signale senden würde, die Aufmerksamkeit und/oder Verstehen dokumentieren. Anhand von authentischen Gesprächsausschnitten können Lernende für die sequenzielle Platzierung sowie für die formale und funktionale Variation von Höreraktivitäten sensibilisiert werden. Das Lernziel liegt also im Erwerb von Interaktionskompetenzen, die durch Lehrwerke bislang nicht zufriedenstellend vermittelt wurden. Vor diesem Hintergrund kann dem von Rösler (2016) zurecht vorgebrachten Einwand gegen den Einsatz von Transkripten begegnet werden:

Wenn im Unterricht mit Transkripten gearbeitet werden soll, dann muss es eine didaktisch sinnvolle Begründung dafür geben. Die unbestreitbare Tatsache, dass sie gesprochene Sprache genauer wiedergeben, reicht allein als Begründung nicht aus. Die Arbeit mit einem Transkript in einer bestimmten Form muss für eine konkrete Gruppe von Lernenden auf ihrem Sprachniveau machbar sein und es muss eine Aufgabe/ein Lernziel geben, das den Mehraufwand rechtfertigt. (Rösler 2016: 145)

Höreraktivitäten sind in ihrer Form und Funktion vielfältig. In der Duden Grammatik (2009) werden *hmhm* und *ja* als die am häufigsten auftretenden Höreraktivitäten genannt, die in den meisten Fällen lediglich Aufmerksamkeit

---

<sup>3</sup> Die Relevanz typischer syntaktischer Konstruktionen des Mündlichen für den Sprachunterricht mit Nicht-Muttersprachlern wurde bereits in mehreren Studien dargestellt. Vgl. exemplarisch Moraldo & Missaglia (2013), Schneider (2013), Imo (2015, 2016) und Weidner (i. E.).

signalisieren. Sie sind nicht klar zu trennen von Höreraktivitäten, die eine responsive Funktion haben (etwa *aha*, *klar*, *stimmt* etc.). Auch Interjektionen wie *boah*, *wow* o. ä. kommen als Höreraktivitäten vor und drücken Erstaunen oder Entsetzen aus. Die allen Höreraktivitäten gemeinsame Grundfunktion liegt darin, dass mit ihnen nicht die Sprecherrolle übernommen wird, sondern dass mit ihnen der Sprecher in seiner Rolle bestätigt wird. Der untenstehende Transkriptausschnitt ist der Datenbank *Plattform Gesprochenes Deutsch* entnommen. Inhaltlich geht es darum, dass Familienmitglieder über einen Zeitschriftenartikel sprechen, in dem eine Journalistin das staatliche Zeugenschutzprogramm kritisiert.

(1) Gespräch über Zeugenschutzprogramm

- 133 MR: war\_n MEhrere solche fälle.  
 134 LR: [HM\_hm; ]  
 135 CR: [ja ] aber INnerhalb deutschland,=  
 136 =es GIBT ja auch den fall,  
 137 dass man quasi n mh äh ameriKANischen pass dann bekommt,  
 138 MR: in DEM fall war\_s innerhalb [deutschlands] ja;  
 139 CR: [oKAY; ]  
 140 LR: °h weil im fernsehen wird\_s ja immer SO dargestellt,  
 141 als ob du rund um die [uhr] n SCHUTZ hättest;  
 142 CR: [ja; ]  
 143 LR: und dass die sich wirklich beMühen [gell; ]  
 144 MR: [bei ] EIner,  
 145 hat\_se DARgestellt,  
 146 stand sogar der ehemalige NAME am am klingelschild;  
 147 LR: °ho:;  
 148 MR: (-) also DES zu thema [schutz; ja,]  
 149 LR: [boa:h; ]

Gesprächsteilnehmerin LR gibt mit dem Hörersignal *HM\_hm*; (Z. 134) zu verstehen, dass sie MR zuhört und seiner Geschichte folgt. Das von CR geäußerte *oKAY*; (Z. 139) ist dagegen eine Höreraktivität, die eine responsive, aber auch kontinuierende Funktion hat. *Okay* quittiert die Information aus Zeile 138, die eine Bestätigung von CRs Vermutung (Z. 135) darstellt, der erzählte Fall habe innerhalb Deutschlands stattgefunden. Mit der Höreraktivität *ja* (Z. 142) stimmt CR der Aussage von LR über die Darstellung des Zeugenschutzprogramms im Fernsehen zu. Die Interjektionen in den Zeilen 147 und 149 stellen Höreraktivitäten dar, mit denen jeweils Stellung zum geäußerten Sachverhalt genommen

wird. Bereits die sequenzielle Platzierung nach der vollständig abgeschlossenen TCU (turn constructional unit) in Zeile 146 – und eben nicht in Überlappung – deutet darauf hin, dass es sich bei *°ho:*; nicht um ein Hörersignal im Sinne eines bloßen „Ich verstehe, mach weiter“ handelt. Mit Goffman (1978) sind die Höreraktivitäten als *Response Cries* zu werten und drücken Entsetzen über den in den Zeilen 145–147 geschilderten Fehler der Behörden aus. Eine Nicht-Reaktion wäre an dieser Stelle markiert, da der berichtete Sachverhalt im Kontext des Gesprächs eine ‚unerhörte Begebenheit‘ darstellt.

Anhand dieses Ausschnitts zeigt sich einerseits, dass die gleiche sprachliche Form einer Höreraktivität (etwa *ja* mit fallender Intonation) für verschiedene Zwecke eingesetzt werden kann, und andererseits, dass die gleiche Funktion (z. B. Entsetzen ausdrücken) durch unterschiedliche Formen (hörbares Einatmen durch *°ho* und *boah*) realisiert werden kann. Bereits Ehlich (1979) und auch Zifonun et al. (1997) stellen das weit gefächerte Formen- und Funktionsspektrum der Höreraktivität *hmhm* ausführlich dar. Imo (2013c: 292 ff.) und Weidner (2015) diskutieren Möglichkeiten, Deutschlernenden die sequenziellen, prosodischen und phonetischen Formen sowie die Funktionen von *ja* im Gespräch näherzubringen. Am Beispiel von Höreraktivitäten zeigt sich, dass die Fähigkeit, grammatisch korrekte Sätze zu bilden, nicht ausreicht, um als kompetenter Sprecher in mündlichen Situationen agieren zu können. Wenn in Gesprächen mit Nicht-Muttersprachlern Höreraktivitäten ausbleiben, eine unpassende Form oder eine prosodische Realisierung gewählt wird, die in der sequenziellen und inhaltlichen Umgebung inadäquat wirkt, kann dies zu Irritationen führen, etwa im Hinblick darauf, ob das Gesagte verstanden oder etwa als unhöfliches Verhalten wahrgenommen wurde.

Nicht nur am Beispiel von Partikeln kann mittels authentischer Dialoge für interaktionale Strukturen sensibilisiert werden. Auch komplexere Gesprächsstrukturen können zum Thema gemacht werden. Sowohl der DaF- als auch der DaZ-Unterricht verfolgen mit ihrem handlungsorientierten Ansatz das Ziel, Lernende in die Lage zu versetzen, die kommunikativen Aufgaben des Alltags kompetent zu bewältigen. Das Lernpotenzial der Gespräche in der *Plattform Gesprochenes Deutsch* liegt u. a. darin, dass ihnen – im Gegensatz zu den konstruierten Lehrwerkdialogen – eine ‚echte‘ Handlungsqualität zukommt. Durch die Beschäftigung mit Verfahren zur Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben können Lernenden „realitätstaugliche [...] sprachliche [...] Handlungsmuster an die Hand gegeben [werden], die außerhalb des Unterrichts einsetzbar“ (Bachmann-Stein 2013: 43) sind. Beispielhaft kann dies am folgenden kurzen Transkriptausschnitt einer Bestellung im Café gezeigt werden, in dem der Gast (CR) bei der Bedienung (FT) einen Espresso und ein Leitungswasser bestellt:

## (2) Bestellen im Café

Der Gast (CR) bestellt im Café bei der Kellnerin (FT) ein Getränk. Das Café wird hauptsächlich von Studierenden frequentiert; es herrscht eine entspannte Stimmung mit Hintergrundmusik.

003 CR:	HALlo;	} Gruß
004 FT:	HI_i,	
005	darf_s schon was für dich SEIN?	} Aufforderung
006 CR:	äh ja ich nehm einen esPRESSo und ein leitungswasser bitte.	
007 FT:	GERne.	} Ratifizierung
008	BRING ich dir;	} Ankündigung
009 CR:	DANke;	} Dank

Dass Gesprächseinstiege hochgradig strukturiert ablaufen, zeigte bereits Schegloff (1968) anhand von Telefonanfängen. Auch die Bestellung in einem Café oder Restaurant folgt einem routinierten Muster, das durch Paarsequenzen strukturiert ist. In den Zeilen 003 und 004 des Beispiels in (2) findet sich eine Gruß-Gegengruß-Sequenz, hier in Minimalform durch *Hallo* und *Hi* realisiert. Die Bedienung schließt mit einem weiteren ersten Teil einer Paarsequenz an, nämlich der Aufforderung an den Gast, einen Bestellwunsch zu äußern. Diese Aufforderung bringt sie höflich in Form einer Frage (Z. 005) vor. Der konditionell relevant gesetzte zweite Paarteil besteht zunächst darin, dass der Gast die ihm gestellte Frage bejaht, um dann die konkrete Bestellung zu nennen (Z. 006). Auch die Bestellhandlung macht wiederum einen Redezug erwartbar, und zwar die Ratifizierung durch die Bedienung, die hier durch *gerne* (Z. 007) erfolgt. Das Muster besteht demnach aus dem Dreischritt „Aufforderung, Nachkommen der Aufforderung, Ratifizierung“. Die Bedienung schließt die Bestellung mit der Ankündigung ab, die Bestellung umzusetzen (*bring ich dir*, Z. 008). Diese Ankündigung der Serviceleistung macht schließlich den Dank des Gastes relevant, der daraufhin erfolgt (Z. 009) und das Ende der Bestellaktivität markiert.

Neben dem Einüben der einzelnen formelhaften Paarteile, aus denen sich die sequenzielle Struktur von Bestellaktivitäten (Begrüßung, Bestellung, Dank) zusammensetzt, kann im Unterricht zudem das jeweils Kulturspezifische der Aktivität herausgearbeitet werden. Beispielweise ist zu erwähnen, dass die Gäste in deutschen Cafés warten, bis die Bedienung kommt, um die Bestellung aufzunehmen, und dass es unüblich ist, laut durch das Café nach der Bedienung zu rufen. Auch kann anhand des Ausschnitts die Situationsangemessenheit des Sprechens thematisiert werden. In Bezug auf die Begrüßung ist hierfür die im Transkriptkopf (d. h. in der über dem Transkript befindlichen Erläuterung) erwähnte Information wichtig, dass es sich im Beispiel um ein Café mit

hauptsächlich studentischem Publikum handelt. In dem Zusammenhang können verschiedene Begrüßungsformeln in ihrer Angemessenheit in verschiedenen Kontexten diskutiert werden (etwa die Frage, wie eine Begrüßung in einem konservativen oder gehobenen Restaurant aussähe, etc.). Mit Blick auf die Aufforderung zum Bestellen (Z. 005) sowie die konkrete Äußerung der Bestellung (Z. 006) könnten alternative syntaktische Formate, die im Deutschen formelhaft verfestigt sind (*Was darf es sein?; Haben Sie bereits gewählt? und Ich hätte gern ...; Für mich bitte ...*), gesammelt werden. Im Zuge dessen bietet es sich auch an, auf die Möglichkeiten der Markierung von Höflichkeit, etwa durch die Verwendung von Modalverben, des Konjunktivs und Höflichkeitspartikeln wie *bitte* einzugehen. Die derzeit entwickelten Didaktisierungsvorschläge, die auf den Internetseiten der *Plattform Gesprochenes Deutsch* zum Download bereitgestellt werden, geben Lehrkräften Hilfestellungen, um Phänomene wie die oben vorgestellten im DaF- oder DaZ-Unterricht zu behandeln. Daneben werden Literaturhinweise gegeben, die Lehrenden den Zugang zu Studien der Erforschung gesprochener Sprache erleichtern, um so die Vermittlung von Forschungsergebnissen in die Praxis voranzutreiben.

## 5 Fazit

Das Ziel des vorliegenden Beitrags bestand darin, dafür zu plädieren, mündliche Korpora als Datenquelle im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Es liegt natürlich auf der Hand, dass die Verwendung von authentischen Alltagsinteraktionen für die Lernenden deutlich komplexer – und für die Lehrenden entsprechend zeitaufwändiger – ist. Der vorliegende Beitrag soll daher nicht als ein Plädoyer für den *ausschließlichen* Einsatz von authentischen Daten verstanden werden. Uns ist bewusst, dass eine Fokussierung auf einen Themenbereich beinahe zwangsläufig zu einer Reduktion anderer Bereiche führen wird, wie Hirschfeld, Rösler & Schramm (2016: 134) in ihrer Diskussion von „Mündlichkeit“ im Fremdsprachenunterricht feststellen:

Eine Erweiterung der Gegenstände, die beim gesteuerten Fremdsprachenlernen im Unterricht behandelt werden, geht nicht automatisch einher mit mehr Zeit für das Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen. Dies führt dazu, dass eine Diskussion über Auswahlentscheidungen für die Aufnahme von Gegenständen in das Curriculum geführt werden muss. (Hirschfeld, Rösler & Schramm 2016: 134)

In welchem Umfang und an welchen Stellen im Unterricht authentische mündliche Interaktionen eingesetzt werden sollen, muss daher von den Lehrenden jeweils in Abstimmung auf Lehrpläne und Interessen und Fähigkeiten der

Lernergruppen entschieden werden. Dabei geht es „nicht um gesprochene vs. geschriebene Sprache“ im Sinne eines Ausspielens beider Bereiche gegeneinander, sondern lediglich um die ziel- und situationsorientierte didaktische Frage, „was warum wann wie lange und wie oft auf welche Weise für wen“ (Rösler 2016: 137) vermittelt wird. Im Kontext des DaF-Unterrichts bestimmen dabei Aspekte wie die Nähe zu Deutschland (und entsprechend die Wahrscheinlichkeit von Aufhalten dort), bevorstehende Studienaufenthalte in Deutschland, Vorgaben der DaF-Lehrpläne und die Ziele der Studierenden (geht es um einen Vorbereitungskurs für ein Philosophiestudium, in dem deutsche Texte gelesen werden sollen, um einen Fokus auf schriftliches Übersetzen, eine Ausbildung zum Simultandolmetscher oder um den Erwerb von umfassenden – auch mündlichen – Kompetenzen, um z. B. Deutschlehrer zu werden?) den möglichen Anteil authentischer Mündlichkeit. Ganz anders sieht es im Kontext des DaZ-Unterrichts aus. Hier kommt der mündlichen Kompetenz (ganz besonders bei Kursen für Flüchtlinge) eine sehr große Rolle zu, da der Unterricht zu einer Teilnahme am kommunikativen Alltag der Zielgesellschaft befähigen soll. Entsprechend sollten im DaZ-Bereich sowohl im Unterricht als auch im angeleiteten Selbststudium authentische Gesprächsdaten in hohem Umfang zum Einsatz kommen. Die hier vorgestellte Datenbank gibt sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden im Selbststudium dafür ein einfach zu bedienendes Instrument an die Hand.

## Literatur

- Bachmann-Stein, Andrea (2013): Authentische Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Pro und Contra. In Sandro M. Moraldo & Federica Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, 39–58. Heidelberg: Winter.
- Bartz, Thomas (2015): Digitale Sprachressourcen im Deutschunterricht: Korpus-basierte Recherche und Analyse in der ‚Wörterbuchwerkstatt‘. In Wolf-Dirk Skiba & Alessandra Lombardi (Hrsg.), *Korpora im Sprachunterricht*, 1–8. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Bartz, Thomas & Nadja Radtke (2014): Digitale Korpora im Deutschunterricht: Didaktisches Potenzial. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 42, 130–143.
- Becker-Mrotzek, Michael & Gisela Brünner (2006): *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bendig, Ina, Emma Betz & Thorsten Huth (2016): „weil – das ist eben doch richtig so.“ Teaching variant types of *weil-* and *obwohl-*structures in German. *Unterrichtspraxis/Teaching German* 49, 214–227.
- Betz, Emma (2015): “des is halt so”: Explaining, justifying, and convincing with ‘halt’. *Unterrichtspraxis/Teaching German* 48, 114–132.
- Civegna, Klaus (2005): Authentische Texte. In Hans-Ludwig Krechel (Hrsg.), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, 168–172. Tübingen: Narr.

- Duden Grammatik (2009): *Duden: die Grammatik* (Duden 4). Hrsg. von der Dudenredaktion. 8., überarb. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In Christoph Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht*, 7–30. Ismaning: Hueber.
- Ehlich, Konrad (1979): Formen und Funktionen von ‚HM‘ – eine phonologisch-pragmatische Analyse. In Harald Weydt (Hrsg.), *Die Partikeln der deutschen Sprache*, 503–517. Berlin, New York: de Gruyter.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian & Erwin Tschirner (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 44, 195–204.
- Fandrych, Christian, Cordula Meißner & Adriana Slavcheva (2014): Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache. In Nicole Mackus & Jupp Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 141–160. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Feilke, Helmuth (2012): Transitorische Normen. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Jan Georg Schneider & Dorothee Meer (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit*, 153–182. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11, Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Hamburg: Behörde für Schule und Bildung.
- Goffman, Erving (1978): Response cries. *Language* 54, 787–815.
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? *Info DaF* 27, 352–366.
- Günthner, Susanne (2011): Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht? In Eva L. Wyss & Daniel Stotz (Hrsg.), *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf*, 24–47. Neuenburg: VALS-ASLA.
- Günthner, Susanne, Lars Wegner & Beate Weidner (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In Sandro M. Moraldo & Federica Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, 113–150. Heidelberg: Winter.
- Gut, Ulrike (2007): Sprachkorpora im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1–21.
- Gut, Ulrike (2009): *Non-native speech. A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Handwerker, Brigitte & Karin Madlener (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimodalen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Handwerker, Brigitte, Rainer Bäuerle & Bernd Sieberg (Hrsg.) (2016): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hennig, Mathilde (2002): Wie kommt die gesprochene Sprache in die Grammatik? *Deutsche Sprache* 30, 307–326.
- Hirschfeld, Ursula, Dieter Rösler & Karen Schramm (2016): Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 131–134.
- Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochenen-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In Andrea Bachmann-Stein &

- Stephan Stein (Hrsg.), *Mediale Varietäten: Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*, 39–61. Landau: VEP.
- Imo, Wolfgang (2011): ‚Jetzt gehn wir einen trinken, gell?‘ Vergewisserungssignale (*tag questions*) und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der Gegenwartssprache*, 127–150. Rom: Carocci.
- Imo, Wolfgang (2012): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In Ulrike Reeg, Pasquale Gallo & Sandro Moraldo (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*, 29–56. Münster: Waxmann.
- Imo, Wolfgang (2013a): ‚Rede‘ und ‚Schreibe‘: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In Sandro M. Moraldo & Federico Missaglia (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, 55–78. Heidelberg: Winter.
- Imo, Wolfgang (2013b): Authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht. In Cordula Schulze (Hrsg.), *Die deutsche Sprache und ich*, 49–62. Münster: LIT.
- Imo, Wolfgang (2013c): *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton.
- Imo, Wolfgang (2015): Aspektrealisierung im gesprochenen Deutsch zwischen Norm und Gebrauch. In Sandro M. Moraldo & Wolfgang Imo (Hrsg.), *Interaktionale Sprache im DaF-Unterricht*, 367–393. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, Wolfgang (2016): Ich finde, mit Matrixsätzen kann man eine Menge machen ... Von der Redeanführung über den Matrixsatz zum Diskursmarker. In Brigitte Handwerker, Rainer Bäuerle & Bernd Sieberg (Hrsg.), *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*, 45–74. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Imo, Wolfgang (i. V.): Der Einsatz authentischer Alltagssprachdaten im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis. In Song Chol Park (Hrsg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik*.
- Imo, Wolfgang & Sandro M. Moraldo (Hrsg.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lemnitzer, Lothar & Heike Zinsmeister (2015): *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Liedtke, Martina (2013): Mit Transkripten Deutsch lernen. In Sandro M. Moraldo & Federica Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, 243–266. Heidelberg: Winter.
- Lüdeling, Anke & Maik Walter (2010): Korpuslinguistik. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 315–322. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 15, 15–37.
- Mac, Agnieszka (2011): Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten. *Glottodidactica* XXXVII, 73–84.
- Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2011): *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom: Carocci.
- Moraldo, Sandro M. & Federica Missaglia (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Pieklarz, Magdalena (2010): Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – Grenzen und wechselnde Herausforderungen. In Natalia S. Babenko & Natalia A. Bakshi

- (Hrsg.), *Russische Germanistik. Jahrbuch des Russischen Germanistenverbandes*, 257–273. Moskau: DAAD.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2015): *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Reeg, Ulrike, Pasquale Gallo & Sandro M. Moraldo (Hrsg.) (2012): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann.
- Reershemius, Gertrud & Evelyn Ziegler (2015): Sprachkontaktinduzierte jugendkulturelle Stile im DaF-Unterricht: Beispiele aus dem Film „Fack ju Göhte“. In Wolfgang Imo & Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, 234–278. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dieter (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 135–148.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten Deutsch als Zweitsprache. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* 70, 1075–1095.
- Schneider, Jan Georg (2013): ‚die war letztes mal (-) war die länger‘ – Überlegungen zur linguistischen Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘ und ihre Relevanz für die DaF-Didaktik. In Sandro M. Moraldo & Federica Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, 83–111. Winter: Heidelberg.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sieberg, Bernd (2013): *Sprechen lehren, lernen und verstehen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Sieberg, Bernd (2016): Reaktive: Vorschlag für eine Erweiterung der Kategorie Responsive. In Brigitte Handwerker, Rainer Bäuerle & Bernd Sieberg (Hrsg.), *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*, 101–116. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Siepmann, Dirk (2009): Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. In Udo O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 321–330. Frankfurt am Main: Lang.
- Sinclair, John (2004): *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: Benjamins.
- Trouvain, Jürgen & Frank Zimmerer (2016): Phonetische Lernerkorpora und ihr Nutzen im DaF-Bereich – eine Fallstudie. *Deutsch als Fremdsprache* 4/2016, 2014–2021.
- Wallner, Franziska (2013): Korpora im DaF-Unterricht. Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada* 13, o.S.
- Weidner, Beate (2012): Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. *Info DaF* 39, 31–51.
- Weidner, Beate (2015): Das funktionale Spektrum von *ja* im Gespräch – ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht. In Wolfgang Imo & Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, 165–195. Tübingen: Stauffenburg.
- Weidner, Beate (2018): Gesprochene Sprache als Unterrichtsgegenstand. In Zeynep Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF-Didaktik – Praxishandbuch für die Sek. I und II*, 152–170. Berlin: Cornelsen.

- Wittig, Matthias (2015): Jenseits von Vokabeln und Grammatik. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht. Phonetik, Gespräch und Rhetorik*, 149–169. München: iudicium.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann & Bruno Strecker (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin, New York: de Gruyter.
- Zitta, Eva (2015): ‚weißte WAS?‘ – Erzählen im DaF-Unterricht. Zur Vermittlung gesprochensprachlicher Kompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel von Erzähleinsteigen. In Sandro M. Moraldo & Wolfgang Imo (Hrsg.), *Interaktionale Sprache im DaF-Unterricht*, 113–131. Tübingen: Stauffenburg.

