Beitrag zum Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“

Cordula Meißner*

Grundwortschatz in der mündlichen Berufskommunikation. Empirische Untersuchung und Perspektiven für eine integrierte Vermittlung allgemein- und berufssprachlicher Kompetenzen Basic vocabulary in oral professional communication. Empirical analysis and perspectives for an integrated teaching of general and professional language skills

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0003>

Zusammenfassung: Für eine Vermittlung des Deutschen als fremder Sprache, die auf einen Gebrauch der Sprache im Berufsleben vorbereiten will, stellt sich die Frage nach Möglichkeiten der Verknüpfung von allgemein- und berufssprachlicher Ausbildung. Der Beitrag stellt eine zweiteilige Korpusstudie vor, die anhand von Daten der authentischen mündlichen Kommunikation die in verschiedenen beruflichen Kontexten übergreifend gebrauchte Verblexik bestimmt und exemplarisch gemeinsame und berufsspezifische Gebrauchsscharakteristika ermittelt. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse mit dem auf B1 (beziehungsweise A2) vermittelten Wortschatzwissen zeigt Anknüpfungspunkte für eine integrierte Vermittlung auf.

Schlüsselwörter: Berufssprache, Korpuslinguistik, mündliche Kommunikation, Verben, mündliche Korpora

*Kontaktperson: Dr. Cordula Meißner, E-Mail: cordula.meissner@uibk.ac.at

Abstract: When teaching German as a foreign language to prepare learners for language usage in professional settings, the question arises as to how general and professional language training can be combined. The paper presents a two-part corpus-based study that investigates this issue by drawing on data from authentic oral communication in various professional contexts. The verbal vocabulary common to all settings is determined and common as well as specific characteristics of usage are investigated on an exemplary basis. A comparison of the results with the vocabulary taught at B1 (and A2) level of language proficiency (according to the Common European Framework of Reference for Language, CEFR) reveals possible starting points for an integrated teaching.

Keywords: professional language, corpus linguistics, oral communication, verbs, oral corpora

1 Einleitung

Für einen berufsbezogenen Sprachunterricht steht die „Sprache am Arbeitsplatz“, also jene sprachlichen Mittel, die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer für eine persönliche und sachliche Integration in ein betriebliches Umfeld benötigen, im Mittelpunkt (vgl. Braunert 2000: 155). Das Konzept der Berufssprache versucht, fach- und berufsfeldübergreifend relevante sprachliche Mittel zu beschreiben. Verstanden als eine spezifische Verbindung von Anteilen aus Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache, wird sie als das zentrale berufsrelevante Register gesehen (vgl. Efig 2014: 433). Schnittmengen mit dem Bereich der Allgemeinsprache werden dabei vor allem im Feld der zwischenmenschlichen Kommunikation verortet. Mit ihren lexikalischen und grammatischen Mitteln bildet die Allgemeinsprache jedoch auch die Basis aller anderen Varietäten. Für eine Vermittlung des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, die auf einen Gebrauch der Sprache im Kontext beruflichen Handelns vorbereiten will, stellt sich daher die Frage, wie sich die allgemeinsprachliche und die berufssprachliche Ausbildung am besten verknüpfen lassen. Diese Problemstellung aufgreifend will der vorliegende Beitrag den im allgemeinsprachlichen Unterricht vermittelten Grundwortschatz in den Blick nehmen und mit einem speziellen Fokus auf Grundverben nach Anknüpfungspunkten für eine integrierte Vermittlung fragen. Der Blick wird insbesondere auf Übertragungsmöglichkeiten zwischen alltäglichem und beruflichem Gebrauch gerichtet. Es ist jedoch auch zu fragen, inwieweit sich für die betrachteten Verben in der beruflichen Verwendung andere Bedeutungen beziehungsweise Gebrauchsmuster zeigen (vgl. zu den besonderen Herausforderungen fachspezifischer Ausdifferenzierung und Präzisierung der Be-

deutung Ohm 2014: 9). Anhand einer empirischen korpuslinguistischen Studie soll der Gebrauch von Grundverben in der beruflichen Kommunikation verschiedener fachlicher Bereiche beschrieben und dem auf den Niveaus B1 beziehungsweise A2 zu diesen Einheiten vermittelten lexikalischen Wissen gegenübergestellt werden.

2 Berufssprache und berufsfeldübergreifender Sprachgebrauch

In Abgrenzung von einer Auffassung, die Berufssprachen (Plural) als spezialisierte und damit den Fachsprachen einzelner Gebiete nahestehende Register betrachtet, werden unter dem Begriff der Berufssprache (Singular) Mittel und Strukturen der Sprachverwendung gefasst, die in zahlreichen Berufen Relevanz besitzen und entsprechend häufig vorkommen (Efing 2014: 426–427). Hierzu zählen etwa lexikalische (z.B. Komposita) oder grammatische (z.B. Passivformen) Eigenschaften, vergleichbare Handlungsformen (z.B. Erklären, Anleiten, Unterscheiden, Begründen, Beschreiben) oder Textsorten (z.B. Bericht, Dokumentation) (ebd.: 427). Darauf basierend wird für die Sprachvermittlung eine „berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz“ formuliert, die darin besteht, „den generellen, verallgemeinerbaren, fachunabhängigen kommunikativen Anforderungen (schriftlich wie mündlich, produktiv wie rezeptiv) gerecht werden zu können“, und die von einer „fachkommunikative[n] berufsspezifisch[n] kommunikative[n] Kompetenz“, die spezifisch für konkrete Berufe ist, abgegrenzt wird (Efing 2018: 231). Mit dem Konzept der Berufssprache wird damit ein Bereich umrissen, der fachunspezifisch vermittelt werden kann. Für den berufsorientierten Unterricht im Deutschen als Fremdsprache geht Funk (2010: 1149–1150) davon aus, dass „sowohl in kundenorientierten Dienstleistungs- als auch Handwerksberufen oder im Finanz- und Verwaltungsbereich“ ein Großteil des Wortschatzes eine berufsfeldübergreifende Relevanz und Gebrauchsfrequenz besitzt. Er weist darauf hin, dass diese Lexik durch ihre „beruflich[e] und umgangssprachlich[e] Polyvalenz im berufsvorbereitenden Unterricht von besonderem Interesse ist“ (ebd.: 1149). Insbesondere seien hierbei die Verben in ihrer übergreifenden Bedeutung gegenüber den eher fachbezogen geprägten Nomen hervorzuheben (ebd.). Es wird jedoch auch angemerkt, dass empirische Untersuchungen, welche die Annahme der berufsübergreifenden Relevanz bestätigen und konkretisieren können, noch ausstehen. Vor allem für den Planungsbereich des berufsvorbereitenden Deutschunterrichts, in dem die Lernenden noch nicht über berufliches Fachwissen verfügen, ist dieser Bereich wichtig (Funk 2010: 1146).

Die sprachlichen Anforderungen der Berufskommunikation wurden unter anderem in einer umfangreichen Erhebung der Studiengruppe *Deutsch am Arbeitsplatz* untersucht, welche 15 Firmen unterschiedlicher Branchen einbezogen und ethnographische Interviews sowie Aufnahmen von 70 Gesprächen am Arbeitsplatz ausgewertet hat (vgl. Kuhn 2014). Für die Auswertung der betrieblichen Gespräche wurden die in *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005) für die Niveaustufen des GER festgehaltenen Sprachhandlungen beziehungsweise grammatisch-lexikalischen Ausdrucksmittel als Analysekatoren genutzt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Handlungen am Arbeitsplatz sprachliche Strukturen unterschiedlicher GER-Stufen umfassen und berufsrelevante Handlungen bereits auf A1 beziehungsweise A2 realisiert werden können, der Berufsbezug also nicht den höheren Niveaustufen vorbehalten bleiben muss (vgl. Kuhn 2019: 54). Auf der Basis der Datenanalyse weist Kuhn (2019: 57) darauf hin, dass vor allem für die Vorbereitung auf die mündliche Kommunikation am Arbeitsplatz Handlungsbedarf besteht und bisherige Lernmaterialien, welche Merkmale realer Mündlichkeit (wie etwa Ellipsen und deiktische Ausdrücke) ausblenden, unzureichend auf die sprachliche Komplexität im wirklichen Berufsalltag vorbereiten. Daneben benennt sie als Desiderat für die weitere Forschung die Ermittlung frequenter lexikalischer Einheiten oder Gebrauchsmuster auch auf der Basis umfangreicher mündlicher Korpora (ebd.). Die Beschreibung sprachlicher Anforderungen in der betrieblichen Kommunikation stützt sich empirisch vor allem auf Daten aus Befragungen, ethnographischen Beobachtungen oder Anforderungsdokumenten, die textlinguistisch, diskursanalytisch beziehungsweise inhaltsanalytisch ausgewertet werden (vgl. Efin/Kiefer 2018). Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse über betriebliche Handlungsabläufe, Teilhandlungen, Textsorten oder Diskursarten, wie sie etwa im Szenarienansatz bereits in der Vermittlung aufgegriffen werden (vgl. Kuhn/Sass 2018), können durch den Einsatz korpuslinguistischer Methoden auch im Bereich der mündlichen Sprachverwendung gewinnbringend ergänzt werden. Der vorliegende Artikel möchte anhand von zwei Untersuchungen aufzeigen, welchen Beitrag die korpuslinguistische Analyse mündlicher Sprachdaten für die Vermittlung berufssprachlicher Kompetenzen leisten kann.

Im Hinblick auf das Ziel einer integrierten Vermittlung allgemein- und berufssprachlicher Kompetenzen lassen sich Erkenntnisse aus der Wissenschaftssprachforschung fruchtbar machen. Durch das Konzept der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) wird hier explizit der Ressourcencharakter der Allgemeinsprache für die Versprachlichung wissenschaftlicher kommunikativer Zwecke in den Blick genommen (vgl. Ehlich 2001). Vor diesem Hintergrund konnte etwa in korpusbasierten Studien am Beispiel des Thematisierungsausdrucks *es geht um* gezeigt werden, dass ein solches gemeinsprachliches Mittel in wissen-

schaftlichen Texten verschiedene spezifische Funktionen übernehmen kann, die vom Benennen über das Fokussieren bis zum Erarbeiten von Wissensinhalten reichen, und dass von diesen Möglichkeiten je nach Disziplin in unterschiedlichem Umfang Gebrauch gemacht wird (Meißner 2016). Für die funktionalen Verwendungen können dabei jeweils spezifische Gebrauchsmuster beschrieben werden: So erscheint *es geht um* in fokussierender und erkenntniserarbeitender Funktion häufig in Verbindung mit konnektierenden und modalisierenden Ausdrücken (Meißner 2019). Studien wie diese ermöglichen es, die domänenspezifische Nutzung allgemeinsprachlicher Mittel empirisch zu beschreiben und für die fachlich spezialisierte Sprachvermittlung verfügbar zu machen. Hieran anknüpfend wird im Folgenden eine zweiteilige Korpusstudie vorgestellt, die den Gebrauch von Verben des Grundwortschatzes in der mündlichen Berufskommunikation untersucht.

3 Datengrundlage: mündliche Berufskommunikation im Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)

Korpora der beruflichen Kommunikation sind bisher kaum verfügbar (vgl. Kuhn 2019: 50). Die hier durchgeführten Untersuchungen stützen sich auf die im Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) vorhandenen Datensätze aus Kontexten der beruflichen Kommunikation. Es handelt sich um Gespräche aus acht verschiedenen beruflichen Kommunikationssettings, wobei sowohl Experten-Experten- als auch Experten-Laien-Kommunikationen enthalten sind: Schichtübergabegespräche im Krankenhaus, Physio- und Ergotherapiesitzungen, Meetings in einer sozialen Einrichtung sowie in einem Wirtschaftsunternehmen, Dienstgespräche in einem IT-Unternehmen, Verkaufsgespräche (u. a. in der Apotheke und im Gartencenter) sowie Gespräche bei einem Friseurtermin. Die Daten enthalten somit verschiedene Formen von Mitarbeiter- beziehungsweise Arbeitsbesprechungen sowie von Gesprächen mit Kundinnen und Kunden beziehungsweise Patientinnen und Patienten. Es wurden alle in der DGD Version 2.13 verfügbaren Datensätze der genannten Gesprächskonstellationen ausgewählt und in acht virtuellen Teilkorpora zusammengeführt (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Für die Untersuchung verwendete Teilkorpora

Teilkorpus	Zeit	Token	Sprechereignisse
Schichtübergabe im Krankenhaus	02:38:10	28110	8
Meeting in einer sozialen Einrichtung	10:37:06	124975	5
Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen	00:08:42	1547	2
IT-Dienstgespräch	00:39:11	3916	1
Physiotherapie	01:28:17	11836	3
Ergotherapie	00:43:22	3304	1
Gespräch beim Friseur	02:07:34	14196	2
Verkaufsgespräch	01:10:21	11411	20
	19:32:43	199295	42

4 Teilstudie I: Übergreifend in der mündlichen Berufskommunikation gebrauchte Verben

Es wird zuerst den Fragen nachgegangen, welche Vollverben in den berufsspezifischen Teilkorpora am häufigsten gebraucht werden und ob sich hier Überschneidungen zeigen. Dazu wurden in allen Teilkorpora über die verfügbaren Wortartenannotationen sämtliche im Korpus vorkommenden Vollverbformen abgefragt. Aus der statistischen Auswertung, welche die DGD anbietet, wurden jeweils die lemmatisierten Formen der Vollverben zusammen mit den entsprechenden Frequenzangaben erhoben und je Berufsfeld in einer Excel-Liste zusammengeführt. Aus den berufsspezifischen Verblemmalisten wurde anschließend mit Hilfe der Korpusanalysesoftware AntConc (Anthony 2019) eine Gesamtwortliste erstellt, die sämtliche Verben aller Teilkorpora enthält. Für die Einträge dieser Liste wurden dann durch Abgleiche mit den Ausgangslisten in Excel die Vorkommenshäufigkeiten der Verben in den acht Teilkorpora zusammengetragen und aufaddiert. In der Summe sind die häufigsten Vollverben *machen* (1334), *sagen* (1245), *gehen* (803), *wissen* (724), *kommen* (723), *glauben* (483), *denken* (469), *finden* (415), *meinen* (345) und *geben* (339). Ein Abgleich mit den Zertifikatswortschätzen des Goethe-Instituts (2016a, 2016b) für die Niveaustufen A2 und B1 ergibt, dass alle zehn Verben bereits Teil des Wortschatzes sind, der für allgemeinsprachliche Kurse der Niveaustufe A2 vorgesehen ist. 16 Verben kommen in allen Teilkorpora vor und sind ebenfalls Teil des Goethe-Institut-A2-Wortschatzes. Abbildung 1 zeigt diese Verben in ihrer Häufigkeit pro 100 Vollverbtoken für die einzelnen Teilkorpora.

	Schicht- übergabe im Krankenhaus	Meeting in einer sozialen Einrichtung	Meeting in einem Wirtschafts- unternehmen	IT-Dienst- gespräch	Physio- therapie	Ergo- therapie	Gespräch beim Friseur	Verkaufs- gespräch
machen	3,21	7,34	9,09	11,33	7,28	7,54	8,58	4,76
gehen	3,58	3,80	2,80	1,93	7,76	9,51	5,52	2,44
sagen	6,07	7,21	4,20	2,17	3,56	2,30	5,30	4,98
kommen	5,62	3,53	1,40	2,65	2,67	3,93	3,58	2,88
wissen	2,15	4,39	5,59	2,17	1,78	3,61	3,13	2,88
nehmen	2,68	0,82	2,80	0,96	2,02	0,66	1,42	5,43
lassen	1,13	0,86	3,50	0,72	4,45	2,30	1,04	1,44
glauben	1,32	3,14	3,50	0,72	0,49	2,95	1,64	1,11
denken	1,47	3,00	2,80	0,96	1,29	0,33	1,87	0,55
meinen	1,09	2,09	1,40	0,48	0,89	3,61	1,42	1,00
heißen	0,38	1,01	2,10	5,06	0,40	0,33	1,27	0,89
schauen	0,08	0,04	2,80	0,72	0,08	3,28	3,06	0,22
brauchen	0,72	1,17	0,70	1,45	0,73	0,66	1,72	3,10
finden	1,58	2,60	0,70	0,24	0,49	0,66	2,09	1,11
stehen	0,98	1,11	0,70	0,48	0,16	1,97	0,30	2,77
vorstellen	0,08	0,38	0,70	0,48	0,16	0,33	0,30	0,11
Summe	32,13	42,49	44,76	32,53	34,20	43,93	42,24	35,66

Abb. 1: Vollverben, die in allen berufsspezifischen Teilkorpora vorkommen (Häufigkeit pro 100 Vollverbtoken)

Die 16 übergreifend vorkommenden Verben decken in den Teilkorpora zwischen 32 % und 45 % aller Vollverbtoken. Sie stellen damit Einheiten dar, die in den betrachteten Berufskommunikationen in Bezug auf Häufigkeit und Verbreitung hochrelevant sind und zugleich einen Teil des Grundwortschatzes bilden, der im allgemeinen Sprachunterricht vermittelt wird.

5 Teilstudie II: Berufsfeldübergreifende und berufsspezifische Verwendung der Verben *gehen*, *machen* und *sagen*

Es soll nun die abstrakte Ebene des Vergleichs von Verblemmata verlassen und der Blick darauf gerichtet werden, wie die berufsfeldübergreifend beobachteten Verben in der konkreten beruflichen Kommunikation eingesetzt werden. Inwieweit zeigen sich auch in der funktionalen Verwendung Übereinstimmungen, inwieweit werden hier berufsspezifische Züge deutlich? Um dies zu untersuchen, wurden die drei insgesamt am häufigsten vorkommenden Vollverben *machen*, *sagen* und *gehen* ausgewählt und in ihrer Verwendung im Kontext betrachtet. Für jedes Verb wurde hierzu eine aus der DGD exportierte Zufallsstichprobe von 50 Belegen ausgewertet. Gab es weniger Belege, wurden alle verfügbaren verwendet. Tabelle 2 zeigt die Datengrundlage für die Studie.

Tab. 2: Anzahl der pro Verb und Teilkorpus ausgewerteten Belege

Teilkorpus	machen	sagen	gehen	gesamt
Schichtübergabe im Krankenhaus	50	50	50	150
Meeting in einer sozialen Einrichtung	50	50	50	150
Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen	13	6	4	23
IT-Dienstgespräch	47	9	8	64
Physiotherapie	50	44	50	144
Ergotherapie	23	7	29	59
Gespräch beim Friseur	50	50	50	150
Verkaufsgespräch	43	45	22	110
gesamt	326	261	263	850

5.1 Das Verb *machen* in der mündlichen Berufskommunikation

Die Auswertung der Belege für *machen* in der mündlichen Berufskommunikation stützt sich auf die Korpusstudie von Kreß (2017) zur Verwendung dieses Verbs im gesprochenen Deutsch. Kreß beschreibt *machen* als ein Verb mit großer semantischer Flexibilität, dessen Hauptaufgabe der Ausdruck von Agentivität beziehungsweise des Handlungscharakters ist, während die spezifische Bedeutung der ausgedrückten Handlung vor allem durch die verwendeten Argumente (insbesondere durch das Objekt) sowie den Kontext zu erschließen ist (Kreß 2017: 220). Aus dieser Eigenschaft resultiert, dass durch *machen* unterschiedlichste Handlungen formuliert und auf unterschiedlichste Handlungen verwiesen werden kann. Hieraus ergeben sich besondere diskurspragmatische Funktionen. Zentral ist dabei die Verwendung von *machen* als Proverb, das heißt zur Wiederaufnahme vorerwählter Verben oder Sachverhalts- beziehungsweise Handlungsbeschreibungen, in Form der *das-machen*-Fügung. Die Objektstelle des Verbs ist in dieser Fügung durch *das*, *es* beziehungsweise klitisiertes *_s* besetzt oder entfällt elliptisch (ebd.: 220–234; Proske 2013: 203–210). Die Besonderheit dieser Fügung als „Komplexanapher“ ist, dass sowohl *machen* als auch das demonstrative *das* (welches keine Genus- oder Numeruskongruenz aufweisen muss) besonders weite Verweismöglichkeiten eröffnen (ebd.: 222). Durch Adverbiale kann hier eine Spezifizierung der Handlungsweise erfolgen (z.B. *das in der Freizeit machen*, ebd.: 229). In der zweiten Position einer Paarsequenz kann die Fügung zum Ausdruck einer Selbstverpflichtung genutzt werden (z.B. *mach ich*, ebd.: 234). Kreß (ebd.: 236–237) beschreibt die Verbindung mit dem deiktischen *so* in *wir machen das so*

als verfestigte Form für die Realisierung einer Handlung: kataphorisch verwendet für die Unterbreitung eines Vorschlags, anaphorisch für die Zustimmung zu einem solchen. Eine weitere Funktion des Verbs *machen* im gesprochenen Deutsch besteht in der „Durchführungsrahmung“ mit der Entitäten oder Sachverhalte als durchführbar ausgezeichnet werden können, für die dies in anderen Kontexten nicht möglich wäre (z.B. *wir können die Anna machen* in dem Sinne, dass das nächste Gesprächsthema sich dieser Person widmen wird; ebd.: 278–282). Auch zur Entzerrung von komplexeren Inhaltsdarstellungen kann *machen* genutzt werden (ebd.: 263–264).

5.1.1 Überblick zu den Ergebnissen

Aus der für das Simplex-Lemma *machen* gezogenen Stichprobe von insgesamt 326 Belegen wurden elf Belege (3 %) von Wortbildungen (Partikelverben wie *anmachen*, *dranmachen*) sowie elf abgebrochene Vorkommen (3 %) ausgeschlossen. Die verbleibenden Belege wurden in Anlehnung an die bei Krefß (2017) benannten Funktionen gruppiert. Abbildung 2 fasst die Häufigkeit der einzelnen Gruppen und ihre Verbreitung über die Teilkorpora zusammen.

Bedeutung / Funktion	Belege	Teilkorpora
Komplexanapher <i>das wollt er dann machen</i> (Schichtübergabe) <i>das könnt ich dann machen</i> (IT-Dienstgespräch)	131 (40%)	8
spezifisches Objektsnomen <i>er macht das ha te em el</i> (IT-Dienstgespräch) <i>wir wollten ... zum nachtdienscht hh° n blutzucker machen</i> (Schichtübergabe)	95 (29%)	8
unspezifisches Objekt (was/etwas, nichts/mehr) <i>dann ging_s um sein wochenende ... was er zu hause macht</i> (Meeting soz. Einricht.) <i>s wetter is ja auch super kann er auch n bissl was machen</i> (Schichtübergabe)	28 (9%)	7
spezifisches Adjektiv <i>s_macht a bissl frischer</i> (Friseur) <i>ich hoff dass die irgendwie des möglich machen können</i> (Schichtübergabe)	25 (8%)	6
Durchführungsrahmung <i>okay mach wer nummer drei loan repay</i> (IT-Dienstbesprechung) <i>dann machen wir am dienstag die hannah dann erst odder</i> (Meeting soz. Einricht.)	11 (4%)	5
Phrase <i>machts es gut servus</i> (Friseur) <i>drei fünfzig macht_s dann graderaus dange schön</i> (Verkauf)	7 (2%)	3
Entzerrung <i>was wir hier gerade machen ist dass wir ...</i> (IT-Dienstbesprechung) <i>was sie jetzt mal ... zur entspannung auch machen können is ...</i> (Physiotherapie)	7 (2%)	3

Abb. 2: Verwendungen von *machen* in der mündlichen Berufskommunikation

Aus der Übersicht können die Verwendung als Komplexanapher, die Verwendung mit spezifischem und unspezifischem Objektsnomen, mit spezifischem Adjektiv sowie die Funktion der Durchführungsrahmung als die fünf Verwendungsweisen herausgehoben werden, die in der Mehrheit der berufsspezifischen Teilkorpora zu finden waren. Unter diesen treten Komplexanapher (40 %) und Verwendung mit spezifischem Objektsnomen (29 %) als besonders frequent hervor (zusammen 69 % der Stichprobe).

5.1.2 *machen* als Komplexanapher

In der Verwendung als Komplexanapher kommt *machen* in allen acht Teilkorpora vor, bildet in sechs die häufigste, in den anderen beiden die zweithäufigste Verwendungsweise des Verbs. Es handelt sich damit in der untersuchten Stichprobe eindeutig um die für die mündliche Berufskommunikation übergreifend zentrale Verwendungsweise des Verbs *machen*.

Die Funktion der Komplexanapher *das machen*, vorerwähnte Inhalte aufzugreifen, zusammenzufassen und relevant zu setzen, wird für unterschiedliche berufliche Situationen genutzt. Beispiel (1) zeigt einen Ausschnitt eines Verkaufsgesprächs, in dem die Komplexanapher mit elliptischer Objektstelle im Kontext einer Beratungssequenz verwendet wird. Der Verkäufer greift damit die zuvor geäußerte Frage der Kundin auf und präzisiert zugleich durch Hinzufügen eines weiteren Modalverbs (*sollten*) den Verbindlichkeitscharakter der Antwort, die er nachfolgend weiter begründet.

Beispiel (1): FOLK_E_00213 (Verkaufsgespräch im Gartencenter, Verkäufer [GL], Kundinnen [KF, KG])

- 0102 KF [den ka_man dann auch in form] wieder schneiden
 0103 KG [die is so kurz]
 0104 GL [ja]
 0105 GL ja können [un] sollten sie **machen** °h die sind ja schön discht (.)
 [erzo]gen wie sie se[hen ja] (.) de ham ne gute qualität die stämme
 °h ham also ne bsch (.) vernünftige substanz °h

Ein anderes Beispiel aus einem Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen zeigt, wie durch die Komplexanapher auf einen zuvor umfangreich kommunikativ bearbeiteten Sachverhalt (die Frage der erforderlichen Überarbeitung einer Broschüre, die in Zeile 0104 bereits seit über zwei Minuten besprochen wird) bündelnd Bezug genommen werden kann. In der Objektstelle von *machen* erscheint hier die klitisierte Form *_s*, die den gesamten zuvor erörterten Sachverhalt des

Überarbeitens wieder aufnimmt und ihn durch das temporaldeiktische *jetzt* auf den Augenblick der Äußerung bezieht (Zeile 0113 *oder willst du_s jetzt machen*).

Beispiel (2): FOLK_E_00323 (Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen, Chef [UG], Mitarbeiterin [AG])

- 0104 UG wir sollten uns überlegen ob ma vielleicht des noch mal überarbeiten
oder vielleicht °hh ähm
- 0105 (0.27)
- 0106 UG geben wir des auch noch mal ähm (.) der frau fleischer zum zum vor-
bereiten
- 0107 (0.24)
- 0108 AG hmhm
- 0109 (0.51)
- 0110 UG und setzen uns dann noch mal zusammen dazu
- 0111 (0.81)
- 0112 AG nja
- 0113 UG weiß nich oder willst du_s jetzt **machen**

Beispiel (3) aus einem IT-Dienstgespräch zeigt mehrfach die Verwendung der Komplexanapher im zweiten Teil einer Paarsequenz zum Ausdruck einer Selbstverpflichtung. Im Beispiel ratifiziert ein Mitarbeiter zunächst die zuvor von seinem Vorgesetzten vorgeschlagene Vorgehensweise (Zeile 0585 *das könnt ich dann machen*). An einer späteren Stelle stimmt er der vorgeschlagenen Arbeitsaufteilung zu (Zeilen 1131, 1134 *könn_wer so machen, das könn_wir so machen*). Durch das demonstrative *das* wird jeweils der zuvor geäußerte Inhalt aufgegriffen, in Zeile 1131 und 1134 ergänzt durch das deiktische *so*. Es handelt sich hier um ein Beispiel für die anaphorische, der Zustimmung dienenden Verwendung der von Kreß (2017) beschriebenen Fügung *wir machen das so*. Der Mitarbeiter ratifiziert damit, dass er gewillt ist, die erörterte Arbeitsaufgabe (*das*) in der beschriebenen Weise (*so*) auszuführen.

Beispiel (3): FOLK_E_219 (IT-Dienstgespräch, Chef [RD], Programmierer/Mitarbeiter [LH])

- 0582 RD °h des heißt im zweiten step könnten sie das zwanzig prozent be-
rechnen (.)
- 0583 LH hmhm
- 0584 (0.21)
- 0585 LH ((schmatzt)) **das** könnt ich dann **machen**
[...]
- 1124 RD also er macht den (view)

1125 LH	(.) hmhm hm ((schnalzt)) ich verstehe (.) ja
1126	(0.84)
1127 LH	°hhh
1128	(0.57)
1129 RD	°hh
1130 LH	((schmatzt))
1131 LH	ja (.) könn_wer könn_wir so machen
1132	(0.42)
1133 RD	hmhm
1134 LH	°hh das könn_wir so machen

Mit der Komplexanapher *das machen* zeigt sich damit ein übergreifendes, gesamt-sprachlich existierendes Ausdrucksmittel, welches in beruflichen Kommunikationssituationen spezifisch nutzbar gemacht wird.

5.1.3 *machen* mit spezifischen Objektsnomen

Ebenso wie die Komplexanapherverwendung ist auch der Gebrauch von *machen* mit einem die formulierte Handlung spezifizierenden Objektsnomen in allen acht untersuchten Teilkorpora verbreitet. Im IT-Dienstgespräch (36 %) sowie in den Meetings in einer sozialen Einrichtung (36 %) entfallen die meisten der *machen*-Belege auf diese Verwendung, in allen anderen Teilkorpora stellt sie die zweithäufigste dar. Auch in ihr ist damit eine berufsfeldübergreifend relevante Ausdrucksform zu sehen. Es zeigt sich dabei, dass in den Teilkorpora einerseits übergreifend relevante Ausdrücke wie *Vorwürfe machen*, *sich Gedanken machen*, *Sinn machen*, *Platz machen*, *Ausnahme machen* oder *Pause machen* vorkommen. Daneben finden sich Ausdrücke zur Bezeichnung alltäglicher Tätigkeiten (*Ausflug machen*, *Bett machen*, *Spiel machen*, *Sport machen*, *Milch machen*, *Weißwurstfrühstück machen*), die einerseits in Sequenzen der alltäglichen Kommunikation mit Patientinnen und Patienten oder Kundinnen und Kunden auftreten, andererseits aber auch berufsspezifische Relevanz besitzen können (etwa, wenn Patientinnen beziehungsweise Patienten im Krankenhaus das Bett machen oder für sie eine heiße Milch gemacht wird). Daneben weisen alle Teilkorpora Belege auf, in denen die Objektsnomen fachspezifische Inhalte bezeichnen, etwa in der Schichtübergabe *Visite* oder *Blutzucker*, im Meeting der sozialen Einrichtung die Bezeichnung *Abschlussrunde* für ein spezifisches Element der Tagesgestaltung in der Einrichtung, im IT-Dienstgespräch Ausdrücke für programmiertechnisches Fachvokabular (*Subselect*, *SQL*, *Procedure*), in der Physiotherapiesitzung Bezeichnungen für Bewegungsübungen (*Pendeln*, *Dehnung*, *Anbeugen*) oder im Gespräch beim Fri-

seur Bezeichnungen für Frisuren (*Dutt, Pferdeschwanz, Knoten*). Abbildung 3 stellt die in den Teilkorpora vorkommenden spezifischen Objektsnomen zu *machen* im Überblick dar.

	Schichtübergabe im Krankenhaus	Meeting in einer sozialen Einrichtung	Meeting in einem Wirtschafts- unternehmen	IT-Dienstgespräch	Physiotherapie	Ergotherapie	Gespräch beim Friseur	Verkaufsgespräch
alltäglich -----> fachspezifisch <-----	Begrüßung	Sinn	Sinn	Gedanken	Termine	Film	Weiterbildung	Spaß
	keinen Sinn	Gedanken	Gedanken	Fehler	Sachen	Übung	Sport	
	Druck	Probleme		Platz	dies und jenes	alles Mögliche	Weißwurstfrühstück	Auftrag
	Gedanken	Termine	Cut			Spaß		kollektive Vernetzung
	Studium	Pause	Briefing	Procedure	Übung		Dutt	
	Ausnahme	Notizen		Subselect	Pendeln	Pectoralisdehnung	Pferdeschwanz	
	Kult			SQL	Bewegung		Knoten	Ableger
	Kipper	Fahrt		HTML	Physio		Frisuren	Generaltausch
	Vorwürfe	Spiel		View	Ultraschall		einen flotten Bob	Schlüssel
		Riesenterz		Code behind	Dehnung		eine ordentliche Linie	
	Bett			Abfragen	Anbeugen		Stufen	
	Milch	Abschlussrunde		Sammelabfrage			Strähnen	
	Ausflug	Dienste		Dokument				
	Blutzucker	Test		Abzüge				
	Visite	Lesetest		fehlende Bausteine				

Abb. 3: Spezifische Objektbesetzungen in den Verwendungen von *machen* in verschiedenen Berufsfeldern

Die Verwendung des Verbs *machen* mit spezifischem Objektsnomen zeigt damit deutlich die Flexibilität der Grundverben zum Ausdruck alltäglicher, fachübergreifender und fachspezifischer Inhalte.

5.2 Das Verb *sagen* in der mündlichen Berufskommunikation

Die vorliegende Auswertung greift Arbeiten der Gesprochene-Sprache-Forschung zur Verwendung des Verbs *sagen* in der mündlichen Kommunikation auf, in denen dieses vor allem in seinen verschiedenen Funktionen als Operator im Rahmen einer Operator-Skopus-Struktur thematisiert wird. Operator-Skopus-Strukturen stellen für die gesprochene Sprache typische zweigliedrige Strukturen dar, bei denen der eine, meist vorangestellte Teil (Operator) eine Verstehensanweisung für den zweiten Teil (Skopus) gibt. Markiert wird die Zweigliedrigkeit durch die Position des Operators im Vorvorfeld (vgl. Fiehler 2009: 1201–1204). Der Operator-Skopus-Struktur zuzuordnen sind auch abhängige Verbzweitsätze, die häufig bei Verba Dicendi und insbesondere auch bei dem Verb *sagen* auftreten (Auer 1998: 286–287; Fiehler 2009: 1204–1206). Während bei konjunktionale eingeleiteten Nebensätzen (*ich habe gesagt dass er das kann*) die Information des Nebensatzes als vertraut beziehungsweise zugänglich eingestuft wird, damit in den Hintergrund tritt und der Matrixsatz mehr kommunikatives Gewicht erhält, wird die kommunikative Relevanz der Information in abhängigen Verb-

zweitsätzen (*ich habe gesagt er kann das*) höher gesetzt als die des Matrixsatzes (Fiehler 2009: 1205). Abhängige Verbzweitsätze erscheinen häufiger im gesprochenen Deutsch und treten häufig in deiktischen Kontexten auf, das heißt in Zusammenhängen, in denen die Interpretation des Gesagten auf die raumzeitliche Sprechsituation angewiesen ist (Auer 1998: 296). Dem Matrixsatz kommt dabei die Operatorfunktion zu, er gibt eine Anleitung zum Verständnis im Hinblick auf den mentalen beziehungsweise kommunikativen Status des abhängigen Hauptsatzes im Skopus. In dieser Operatorfunktion zeigen Matrixsätze eine Tendenz zur Verfestigung (Ausbildung von formelhaften Realisierungen), Reduzierung und Grammatikalisierung (Fiehler 2009: 1205–1206). Imo (2007) beschreibt verschiedene Konstruktionen mit dem Verb *sagen* in Operatorfunktion. Hierzu gehört etwa die Redesituierung, welche der angeführten Rede vorangestellt (*ich sage das möchte ich dann auch*), ihr aber auch nachgestellt (*im gesicht is mir heiß hab ich gesagt*) oder in sie eingelagert sein kann (*denn sonst sag ich hab ich ein schlechtes gewissen*). Dem Operator kommt dabei die Funktion zu, die angeführte Rede zu präsentieren beziehungsweise zu inszenieren (Imo 2007: 77–96, Beispiele adaptiert aus ebd.). Daneben beschreibt Imo eine Reihe (teil-)spezifischer Konstruktionen mit *sagen*, die sich für verschiedene Verstehensanweisungen herausgebildet haben, wie etwa *ich sag mal* (Markierung als vorläufig, Vorwegnahme möglicher Kritik), *wie gesagt* (Anknüpfung an bereits im Kontext Geäußertes) oder *ich muss sagen* (Kennzeichnung negativer oder drastischer Äußerungen, Rücknahme von Eigenverantwortung) (vgl. Imo 2007: 99–130; auch Stein 1995: 239–243).

5.2.1 Überblick zu den Ergebnissen

Aus der für das Simplex-Lemma *sagen* gezogenen Stichprobe von insgesamt 261 Belegen wurden zwei Belege (1 %) von Wortbildungen (die Partikelverben *aussagen* und *absagen*) sowie fünf abgebrochene Belege (2 %) ausgeschlossen. Die verbleibenden Belege wurden nach Bedeutung beziehungsweise Funktion in Anlehnung an die bei Imo (2007) und Fiehler (2009) beschriebenen Funktionen beziehungsweise Strukturen gruppiert. Abbildung 4 stellt die Ergebnisse dar.

Bedeutung / Funktion	Belege	Teilkorpora
(teil-)spezifischer Operator <i>dann ähm wie gsagt die spiele kann ma gerne öfter anwenden</i> (Meeting soz. Einrichtung) <i>da könnt_s äh bissele ach ich sag emal schmerzhaft sei</i> (Physiotherapie) <i>da würd ich sagen lass ma den vierzehnten machen</i> (Meeting Wirtschaft)	107 (41%)	8
Redesituierung (abhängiger Verbzweitsatz) <i>und frau bach sagt des kann net sein</i> (Meeting soz. Einrichtung) <i>guckte se vorne ins zimmer rein sa_ich (.) wen suchen se denn</i> (Schichtübergabe) <i>wenn se jetzt einfach sagen isch mach hier den generalaustausch</i> (Verkauf)	81 (31%)	7
anaphorisches Objekt <i>morgen wär kein transport für s blut ähm dass ihr das der frau alfa noch mal sagt</i> (Schichtüberg.) <i>das hat der doktor müller auch gesagt</i> (Physiotherapie) <i>aber kannscht s ihm gerne a noch emol sache</i> (soz. Einrichtung)	24 (9%)	6
Verweis auf Redebeitrag im Gespräch/Gesprächsorganisation <i>aber s gleiche echo wie die mitarbeiter eben schon sachte</i> (Schichtübergabe) <i>ach so mir wollde jetzt jo noch was zu personal sage</i> (Meeting soz. Einrichtung)	18 (7%)	6
Redewiedergabe mit Nebensatz <i>hat er ihr dann halt doch gesagt dass er sich ... hier... befindet</i> (Schichtübergabe) <i>die ... regierung sagt dass hier nur zwanzig prozent rein dürfen</i> (IT-Dienstgespräch)	14 (5%)	6
unspezifisches Objekt <i>ohne dass sie groß was sagen musste</i> (Schichtübergabe) <i>damit dann die ähm agents auch zu jedem äh was sagen können</i> (Meeting Wirtschaft) <i>wär ein hinweis hilfreich wenn sie mehr sagen können</i> (Verkauf)	4 (2%)	4
Phrase <i>sollen ma da bescheid sagen oder dem pförtner bescheid sagen</i> (Schichtübergabe) <i>würdest du stopp sagen wenn ich jetzt über fuffzig komme</i> (Verkauf)	6 (2%)	3

Abb. 4: Verwendungen von *sagen* in der mündlichen Berufskommunikation

Es zeigten sich fünf Verwendungsweisen, die in der Mehrheit der Teilkorpora vorkamen, wobei zwei mit großem Abstand hinsichtlich ihrer Häufigkeit hervortraten: die Verwendung als (teil-)spezifischer Operator (41 % aller Belege), welche für alle Teilkorpora belegt ist, sowie die Verwendung zur Redesituierung mit abhängigem Verbzweitsatz (31 %), welche sich in sieben der acht Teilkorpora findet. Sie erscheinen aufgrund ihrer Häufigkeit und Verbreitung übergreifend relevant für die mündliche Berufskommunikation.

5.2.2 *sagen* in (teil-)spezifischen Operatoren

In sechs der untersuchten Teilkorpora bildet die Operatorfunktion die häufigste, in zweien die zweithäufigste Verwendung des Verbs *sagen*. Die mit 27 Belegen häufigste Operatorform bestand in verschiedenen realisierten Verbindungen mit der Modalpartikel *mal* (*sag ich mal*, *ich sag mal*, *sag ich jetzt mal* u.a.). Sie dient dazu, eine Formulierung abzuschwächen, indem sie als vorläufig markiert wird (vgl. Imo 2007: 111; Stein 1995: 264). Beispiel (4) zeigt eine Verwendung im Meeting in einer sozialen Einrichtung, in der eine Sozialpädagogin eine zunächst generell

geäußerte Bewertung der Wirkung einer Maßnahme auf die Mutter eines Kindes der Einrichtung durch das Nachstellen des Operators *sach ich mal* abschwächt und dadurch in der beanspruchten Geltung auf eine persönlich und vorläufig getroffene Einschätzung einschränkt.

Beispiel (4): FOLK_E_00026 (Meeting in einer sozialen Einrichtung, Sozialpädagoginnen [AW, MS])

- 2202 MS es is ja auch mal ä es kann ja auch sein dass sie die hannah da nur mal hinfahren muss
 2203 (0.36)
 2204 MS un da hat se nur noch ein kind daheim
 2205 AW °hh
 2206 MS [ja is] ja dann ach entpannend **sach ich mal**

In Verbindung mit dem Modalverb *müssen* dienen Operatoren mit *sagen* dazu, die Eigenverantwortung für die im Skopus stehende negative Äußerung abzuschwächen und diese als „drastisch[e] Formulierungsweise“ zu kennzeichnen (Stein 1995: 239). Dies geschieht durch den „Verweis auf die Verpflichtung, etwas sagen zu müssen“ (Imo 2007: 120). Beispiel (5) illustriert dies an einer Verwendung aus einem Schichtübergabegespräch. Die Krankenpflegerin MD äußert hier Kritik an einem geplanten Umzug einer Patientin, fügt dann zunächst den Operator *muss ich ganz ehrlich sagen* ein, um in Bezug auf die zunächst deutlich vorgebrachte Kritik (*wirklich nicht so gut*) ihre Eigenverantwortung etwas zurückzunehmen. Dies wird durch die Verbindung mit *ganz ehrlich* weiter unterstützt. Anschließend fährt sie nach einer Hörrückmeldung der Krankenpflegerin ME fort und begründet ihre Kritik.

Beispiel (5): FOLK_E_114 (Schichtübergabe im Krankenhaus, Krankenpflegerinnen und Krankenpfleger [MD, ME, MJ])

- 0521 MD °h aber ich find diesen umzug im moment bei ihr wirklich nich so gut **muss ich ganz ehrlich sagen**
 0522 (0.71)
 0523 ME °h j[a]
 0524 MD [weil_s is so (.) neue sach]en (.) sin [für sie] ja völlig die
 0525 MJ [[[atmet aus, 1.1 Sek.)]]
 0526 ME [ja]
 0527 (0.27)
 0528 MD bringen se erst mal völlig aus der bahn ne °h [so veränderungen lebensveränderungen]

In einer anderen beruflichen Kommunikationssituation werden Operatoren mit dem Verb *sagen* in den Gesprächen beim Friseur genutzt. Beispiel (6) zeigt, wie die Friseurin MZ mit Hilfe der Operator-Matrixsätze *wenn man sagt* (Zeile 1241) und *du kannst auch sagen* (Zeile 1853) die sich anschließende Sequenz im Skopus als Vorschlag kennzeichnet, den sie der Kundin in Bezug auf verschiedene Frisuroptionen unterbreitet.

Beispiel (6) FOLK_E_00319 (Gespräch beim Friseur, Friseurin [MG], Kundin [EZ])

- 1239 EZ [ja muass i fast ma] ausprobieren °hh
 1240 (0.32)
 1241 MG glab i a oder wos a cool is **wenn ma sogt** ähm bei dir du ((Sprech-
 ansatz)) du bist ja do °h so vom tiefen scheitel ganz weit unten °h do
 oamal ähm (.) a bandl rumflechtn
 1242 (0.35)
 1243 MG [am besten an] aufliegenden un den hinten verschwinden lossn den
 rest offen
 1244 EZ [ja]
 [...]
 1853 MG ähm **du konnst a song** i mach lieber knotentechnik

Die Beispiele zeigen, wie die Operatoren mit dem Verb *sagen* in der beruflichen Kommunikation etwa in Arbeitsbesprechungen mit Kolleginnen und Kollegen oder in der Kundenberatung zur Abschwächung und vorsichtigen Formulierung oder zur Markierung von Geäußertem als Vorschlag eingesetzt werden. Auch hier handelt es sich damit um sprachliche Ausdrucksmittel, die berufsfeldübergreifend von Bedeutung sind.

5.2.3 *sagen* zur Redesituierung mit abhängigem Verbzweitsatz

Die Verwendung von *sagen* im Matrixsatz mit einem abhängigen Verbzweitsatz, der eine angeführte Rede beinhaltet, bildet in sechs Teilkorpora die zweithäufigste Gebrauchsweise des Verbs. In den Teilkorpora „Schichtübergabe im Krankenhaus“ und „Meeting in einer sozialen Einrichtung“ ist sie sogar die häufigste. In Arbeitsbesprechungen in diesen institutionellen Kontexten nimmt die Darstellung des Geschehens in der Einrichtung (vor allem auch repräsentiert durch Äußerungen wesentlicher Akteurinnen und Akteure) als Grundlage für die weitere Arbeitsplanung einen breiten Raum ein. Hierzu wird *sagen* als Operator-Matrixverb eingesetzt und dadurch die im Skopus untergebrachte, angeführte Rede präsentiert und insze-

niert. Beispiel (7) illustriert dies anhand eines Schichtübergabegesprächs. Der Krankenpfleger MJ berichtet über seine eigene Äußerung zu einem Mitarbeiter.

Beispiel (7): FOLK_E_00112 (Schichtübergabe im Krankenhaus, Krankenpfleger [MJ])

0079 MJ und °h des awwer ach nur weil abends als mo die füß e bissel dick sin also **[ich hab]** geschdern z]um mitarbeiter_o schunn **gsaht** (.) des fängt langsam an wie mit ihre augentropfen ich glab dass mer die kühlpacks (.) die hot ke schmerze mehr sacht se dass mer die jetz wirklich ach mo sacht °h s[top (.) die br]auchen se nim_mie

Ähnlich zeigen sich Verwendungen aus den Meetings in einer sozialen Einrichtung. Hier werden Äußerungen von Kindern beziehungsweise Jugendlichen der Einrichtung oder deren Eltern (Beispiel [8]) wiedergegeben. In der mündlichen Arbeitsbesprechung finden sich kaum konjunkional eingeleitete Nebensätze, sondern es wird überwiegend die Struktur mit abhängigem Verbzweitsatz eingesetzt, welche es erlaubt, dem wiedergegebenen Redeeinhalt mehr kommunikatives Gewicht zu verleihen.

Beispiel (8): FOLK_E_00026 (Meeting in einer sozialen Einrichtung, Sozialpädagogin [SZ])

1556 SZ die hannah des dann irgendwie also (.) des voll oft drinsteht hannah hat keine ähm (.) bleistift fehlt füller fehlt oder dies und jenes und **frau bach sagt** des kann net sein des isch alles da (.) und sie hat auch die neuen hefte besorgt wo_s heißt die (.) des würde fehlen un so

5.3 Das Verb *gehen* in der mündlichen Berufskommunikation

Die Auswertung der Belege zu *gehen* in der mündlichen Berufskommunikation greift die Korpusstudie von Zeschel (2017) zur Verwendung des Verbs im gesprochenen Deutsch auf. Diese basiert auf einer Auswertung von 4000 Belegen aus fünf Kommunikationsdomänen (Alltagsgespräche, institutionelle Interaktionen, literarische und wissenschaftliche Texte sowie internetbasierte Kommunikation). Für 43 % der Belege stellt Zeschel (2017: 84–85) eine literale Bedeutung (Bewegung) fest, welche in den Alltagsgesprächen und den literarischen Texte überrepräsentiert war. Daneben beschreibt er drei Varianten einer modalen Bedeutung von *gehen* als besonders typisch für die mündliche (und internetbasierte) interaktive Kommunikation (ebd.: 91). Diese modalen Bedeutungen bringen eine Bereitschaft, ein Vermögen eines Agens zum Ausführen eines Prozesses zum Ausdruck. Über das

Bewegungsverb *gehen* wird dies in dynamischer Form versprachlicht in dem Sinne, dass nach Einschätzung einer urteilenden Person keine Barriere für die Ausführung besteht (ebd.: 83). Die modale Bedeutung zeigt sich in drei eng verwandten Varianten: der Machbarkeit (z. B. *das soll ohne Schere gehen*, kein Hindernis), der Akzeptabilität (z. B. *hingefahren anderthalb Stunden ungefähr das geht noch*, nach Beurteilung erscheint die Realisierung akzeptabel) sowie des Funktionierens (z. B. ... *das Ding ... ging Gott sei Dank noch*, kein Hindernis für die Verwendung in einer bestimmten Funktion, vor allem bei technischen Geräten [Beispiele aus Zeschel 2017: 83]).

5.3.1 Überblick zu den Ergebnissen

Aus der für das Simplex-Lemma *gehen* gezogenen Stichprobe von 263 Belegen wurden 49 Belege (19 %) von Wortbildungen (z. B. *ausgehen*, *weitergehen*) beziehungsweise elf abgebrochene Belege (4 %) ausgeschlossen. Die verbleibenden wurden in Anlehnung an Zeschel (2017) gruppiert (vgl. Abbildung 5).

Bedeutung / Funktion	Belege	Teilkorpora
modale Bedeutung <i>drei schrittchen zum stuhl ging eigentlich ganz gut</i> (Schichtübergabe) <i>des wird nich anders gehen</i> (IT-Dienstgespräch) <i>gucken se ma ob des geht</i> (Physiotherapie)	86 (33%)	7
literale Bedeutung (Bewegung) <i>die geht morgens was weiß ich wann aus m haus</i> (Meeting soz. Einrichtung) <i>der geht ja auch immer recht früh ins bett</i> (Schichtübergabe) <i>ich geh in äh in meinen nächsten termin</i> (Meeting Wirtschaft)	62 (23%)	8
befinden <i>der frau geht_s gut</i> (Schichtübergabe) <i>griaoas di (0.53) wie geht_s da</i> (Friseur)	18 (7%)	6
Thematisierungsausdruck <i>es geht erstmal ums einkaufen</i> (Meeting soz. Einrichtung) <i>des geht jetzt um die schrägen bauchmuskeln</i> (Physiotherapie)	13 (5%)	5
abstrakt /übertragen <i>es ging so ständig hin und her</i> (Schichtübergabe) <i>das geht alles auf unser budget</i> (Meeting soz. Einrichtung)	8 (3%)	3
serielle Verbkonstruktion <i>wir müssen dann in der zweiten ferienwoche schwimmen gehen</i> (Meeting soz. Einricht.) <i>kann se halt samstags leider net in die firma a arbeiten gehen</i> (Meeting soz. Einricht.)	7 (3%)	3
dauern <i>ging aber schnell</i> (Verkauf) <i>muss schneller gehe</i> (Meeting soz. Einrichtung)	6 (2%)	3
erstrecken <i>bis zwölf uhr geht des</i> (Schichtübergabe)	2 (1%)	2
Maß <i>so geht das nach mitarbeiteranzahl</i> (Meeting soz. Einrichtung)	1 (0%)	1

Abb. 5: Verwendungen von *gehen* in der mündlichen Berufskommunikation

Insgesamt können die modale Bedeutung, die literale Bedeutung, der Befindens- sowie der Thematisierungsausdruck als die vier Verwendungsweisen herausgehoben werden, die in der Mehrheit der berufsspezifischen Teilkorpora vorkamen. Unter diesen treten modale Bedeutung (33 %) und literale Bedeutung (23 %) als besonders häufig hervor.

5.3.2 *gehen* in modaler Bedeutung

Das Verb *gehen* kommt in modaler Bedeutung in sieben Teilkorpora vor, bildet in fünf die häufigste und in zweien die zweithäufigste Verwendungsweise des Verbs. Es handelt sich damit in den untersuchten Stichproben um die zentrale Gebrauchsform des Verbs *gehen*.

Die modale Bedeutung der Einschätzung bezüglich der Machbarkeit einer Handlung beziehungsweise der Akzeptanzfähigkeit eines Sachverhalts kann in den Berufsfeldern in unterschiedlichen Handlungskontexten nutzbar gemacht werden. Beispiel (9) zeigt etwa die modale Verwendung von *gehen* im Kontext der Vereinbarung eines Termins. Hierbei wird nach einem machbaren Termin gefragt (Zeile 0058 *welcher Tag würde da gehen*) und mit einem entsprechend als realisierbar eingeschätzten Vorschlag reagiert (Zeilen 0061-63 *es würde gehen der Donnerstag*).

Beispiel (9): FOLK_E_00024 (Meeting in einer sozialen Einrichtung, Sozialpädagoginnen [SZ, HM, AW])

0058 SZ (.) ja [welcher t]ag würde da **gehen** dass dann auch genügend da sin
 0059 HM [hm]
 0060 (0.4)
 0061 AW äh es würde **gehen** hhh°
 0062 (0.24)
 0063 AW der donnerstag

Das Verb *gehen* in modaler Bedeutung findet sich auch in Kundenberatungen. Beispiel (10) zeigt die Verwendung in einer Situation, in der die Friseurin auf die Reaktion der Kundin eingeht und die Machbarkeit einer alternativen Frisurform (bei der *nix wegsteht*) bestätigt und sogar durch die Wiederholung *es geht alles* (Zeile 1374) auf die grundsätzliche Umsetzbarkeit aller Wünsche der Kundin verweist.

Beispiel (10): FOLK_E_00319 (Gespräch beim Friseur, Friseurin [MG], andere Kundin, deren Sprecherdaten nicht dokumentiert sind [XW-2])

1372 MG also (.) es **geht** natürlich dass nix wegsteht
 (3.43)

1374 MG es **geht** alles aber

1375 (1.88)

1376 XW-2 aber i find teilweise is wenn mehr haar wegsteht schauts lässiger aus

1377 MG ja genau

Einen wieder anderen Verwendungskontext bieten die Physiotherapiegespräche. Hier wird *gehen* in modaler Bedeutung durch die Therapeutin genutzt, um die Akzeptabilität der ausgeführten Übungen für die Patientin zu erfragen (vgl. Beispiel [11] Zeile 1040 *geht des noch*).

Beispiel (11): FOLK_E_00359 (Physiotherapie, Physiotherapeutin [AG], Patientin [KR])

1040 AG [ja] (.) un no_n bisschen drehn **geht** des noch

1041 KR (.) ja

Insgesamt zeigen Häufigkeit und Verbreitung sowie die vielfältige Verwendung in unterschiedlichen beruflichen Kontexten, dass es sich bei der modalen Bedeutung des Grundverbs *gehen* um ein für die mündliche Berufskommunikation übergreifend relevantes Ausdrucksmittel handelt.

5.3.3 *gehen* als „bewegen“

In der literalen Bedeutung der Bewegung kommt das Verb *gehen* in allen Teilkorpora vor. In den Schichtübergaben im Krankenhaus sowie den Meetings in einer sozialen Einrichtung bildet dies die häufigste Verwendungsweise des Verbs. Sie wird hier zur Beschreibung von konkreten Bewegungen eingesetzt, welche etwa Patientinnen und Patienten oder Kinder beziehungsweise Jugendliche der Einrichtung ausgeführt haben (z.B. *ins Zimmer, zum Abendbrot, in den Therapiegarten, unter die Dusche, in den Tagesurlaub gehen* oder *zum Spielplatz, ins Schwimmbad, zur Jana gehen*).

In den Physiotherapiegesprächen, in denen die literale Bedeutung die zweithäufigste Verwendungsweise des Verbs bildet, wird *gehen* durch die Physiotherapeutin zum einen genutzt, um Anweisungen zum Ausführen von Bewegungen an die Patientin zu geben (Beispiel [12] *sie gehn dann hier in die überstreckung*), daneben, um die eigenen Bewegungen, die zum Körperkontakt mit der Patientin führen, anzukündigen beziehungsweise zu kommentieren (Beispiel [13] *ich gehe hier an die schulter*).

Beispiel (12): FOLK_E_00343 (Physiotherapie, Physiotherapeutin [KL])

0530 KL da müssen sie trotzdem den kopf so halten können °h weil sie **gehn**
(dann) hier in die überstreckung was sie unten ausgleichen (.) ma-
chen se sonst mi_m nacken

Beispiel (13): FOLK_E_00360 (Physiotherapie, Physiotherapeutin [KL], Patientin [ES])

0288 KL ich **gehe** hier an die schulter

0289 ES ja

Insgesamt zeigt sich für die Verwendung von *gehen* in literaler Bedeutung in den berufssprachlichen Korpora eine starke Nähe zum alltäglichen Sprachgebrauch. Daneben lässt sich, wie im Beispiel der Physiotherapie, auch eine berufshandlungsspezifische Nutzung beobachten.

Für alle drei Verben konnten damit anhand der Stichprobenanalysen jeweils häufige und über die Berufsfelder verbreitete Verwendungsweisen herausgearbeitet werden. Es wurde gezeigt, dass diese Verwendungsweisen in den beruflichen Kontexten jeweils für spezifische, aber übergreifend erschließbare kommunikative Zwecke eingesetzt werden. Hierin bieten sich Anknüpfungspunkte, bei denen eine integrative Vermittlung von allgemein- und berufssprachlichen Kompetenzen ansetzen kann.

6 Die Verben *machen*, *sagen* und *gehen* im Grundwortschatz: Anknüpfungspunkte für eine integrative Vermittlung

Nachdem gezeigt wurde, in welcher Weise *machen*, *sagen* und *gehen* in der mündlichen Berufskommunikation gebraucht werden, stellt sich die Frage, inwieweit die Vermittlung an Wortschatzwissen zu diesen Verben aus dem allgemeinsprachlichen Unterricht anknüpfen kann. Als Indikator dafür, welches Wortschatzwissen hier angesetzt werden kann, werden die Angaben im Zertifikatswortschatz des Goethe-Instituts für die Niveaustufe B1 beziehungsweise A2 herangezogen (vgl. Goethe-Institut 2016a; 2016b) und die dort zu den Verbeinträgen aufgeführten Beispielsätze den Gebrauchsweisen in der mündlichen Berufskommunikation gegenübergestellt. Abbildung 6 zeigt entsprechende Korrespondenzen für den B1- und A2-Wortschatz. Durch Aufzählungspunkte markiert sind direkt in den Lemmaeinträgen der Verben verzeichnete Beispielsätze.

In Bezug auf das Verb *machen* zeigt sich, dass von den beiden häufigsten berufsfeldübergreifend relevanten Verwendungen nur jene mit spezifischem Objekts-nomen in Beispielen zum Eintrag des Verbs im B1- beziehungsweise A2-Zertifikats-wortschatz abgebildet ist. Die in der Berufskommunikation dominante Verwen-dung von *machen* als Komplexanapher findet sich nicht in den Verbeinträgen, zeigt sich aber in anderen Beispielsätzen innerhalb der Grundwortschätze. Diese Funktion wurde also nicht als eine Verwendungsweise dem Verb *machen* zugeord-net, sie kann jedoch unter Bezug auf entsprechende Beispiele, die sich etwa in den Einträgen zu den Lemmata *dürfen*, *für*, *so*, *später* oder *wie* finden, in ihrer Funktion bewusst gemacht und im berufsspezifischen Kontext thematisiert werden.

Auch für das Grundverb *sagen* ist im B1- beziehungsweise A2-Zertifikatswort-schatz nur eine der beiden zentralen berufsfeldübergreifend relevanten Verwen-dungen im Verbeintrag verzeichnet: Für die in der mündlichen Berufskommunika-tion dominante Verwendung als Operator findet sich hier ein Beispielsatz. Mit *sag mal* in initialer Stellung als Markierung einer Anrede (vgl. Imo 2007: 104) ist eine Operatorform angegeben, die in den untersuchten Stichproben der beruflichen Kommunikation nicht vorkam. Dennoch ist damit zumindest der Funktionstyp Operator festgehalten und es können hiervon ausgehend andere Operatorformen mit dem Verb *sagen* ergänzt und in ihrer Funktion in der beruflichen Kommunika-tion thematisiert werden. Für die zweite wichtige berufsrelevante Verwendung, die Redesituierung mit abhängigem Verbzweitsatz, finden sich bei anderen Einträgen Beispiele, etwa bei den Lemmata *vermeiden*, *Wirklichkeit* beziehungsweise *Körper*. Hieran anschließend könnten also Funktion und Relevanz dieser Gebrauchsweisen von *sagen* in der mündlichen Kommunikation bewusst gemacht und an Beispielen aus dem beruflichen Kontext vertieft werden.

Bei *gehen* sind beide berufsübergreifend zentralen Verwendungen, die moda-le und die literale Bedeutung, in den Beispielen des B1- und A2-Verbeintrags re-präsentiert. Beide finden sich zudem in mehreren Beispielen, so dass auch die Breite der Verwendung hier wiedergegeben ist. Ausgehend von diesem allgemein-sprachlich vermittelten Wissen über das Verb kann entsprechend dessen Verwen-dung in beruflichen Kontexten in den Unterricht einbezogen und das Wort-schatzwissen der Lernenden um die Gebrauchsweisen in der mündlichen Berufs-kommunikation erweitert werden.

Nimmt man das im Zertifikatswortschatz des Goethe-Instituts in Sprach-beispielen Festgehaltene als Indikator für das auf B1 beziehungsweise A2 ver-mittelte Wortschatzwissen, so bieten sich einige Anknüpfungspunkte, bei de-nen eine integrative Vermittlung von Allgemein- und Berufssprache ansetzen kann.

für mündliche Berufs- kommunikation relevante Verwendungsweisen	Verwendungsbeispiele im B1- Zertifikatswortschatz	Verwendungsbeispiele im A2- Zertifikatswortschatz
machen		
Komplexanapher	Das hätten Sie nicht machen dürfen! (Eintrag <i>dürfen</i>) Du kannst nicht einkaufen gehen? Ich kann es für dich machen. (Eintrag <i>für</i>) Sie müssen das so machen. Nicht so! (Eintrag <i>so</i>)	Sie müssen das so machen! (Eintrag <i>so</i>) Das können wir später machen. (Eintrag <i>später</i>) Wie soll ich das machen? (Eintrag <i>wie</i>)
spezifisches Objektsnomen	<ul style="list-style-type: none"> Ich muss jetzt das Essen machen. Ich habe die Betten noch nicht gemacht. Meine Arbeit macht mir viel Spaß. Mach dir bitte keine Sorgen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich muss jetzt das Essen machen. Jetzt machen wir eine Pause. (Eintrag <i>jetzt</i>) Ich möchte eine Ausbildung zum Kranken- pfleger machen. (Eintrag <i>Ausbildung</i>) Wir machen eine Reise nach Österreich. (Eintrag <i>Reise</i>) Am besten machen wir sofort einen Termin. (Eintrag <i>Termin</i>)
sagen		
Operator in Operator- Skopus-Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Sag mal, wie geht's dir denn? 	<ul style="list-style-type: none"> Sag mal, wie geht es dir denn?
Redesituierung (abhängiger Verbzweitsatz)	Der Arzt sagt, ich soll Stress vermeiden. (Eintrag <i>vermeiden</i>) Man sagte mir, das Buch kostet nur 9 Euro. In Wirklichkeit kostet es 14 Euro. (Eintrag <i>Wirklichkeit</i>)	Der Arzt sagt, ich muss etwas für meinen Körper tun, z. B. schwimmen oder Fahrrad fahren. (Eintrag <i>Körper</i>)
gehen		
modale Bedeutung (Machbarkeit, Akzeptabilität, Funktionieren)	<ul style="list-style-type: none"> Am Anfang ging alles ganz gut. Geht Ihre Uhr richtig? Geht das bis morgen? Nein, das geht nicht. Ich brauche mehr Zeit. Der Mantel geht nicht mehr in den Koffer. Ist das sehr teuer? Es geht. Warum geht das Licht nicht? Ich weiß nicht, wie das geht. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich weiß nicht, wie das geht. Wie geht's? - Es geht. Das geht (doch) nicht!
literale Bedeutung (Bewegung)	<ul style="list-style-type: none"> Ich gehe jeden Morgen zu Fuß zur Arbeit. Meine Tochter geht noch aufs Gymnasium. Ich muss jetzt leider gehen. Ein Freund von mir geht ins Ausland. Der nächste Zug geht erst in zwei Stunden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich muss jetzt leider gehen. Ich muss zum Arzt gehen. Nimmst du die Straßenbahn? - Nein, ich gehe lieber zu Fuß.

Abb. 6: Anknüpfungspunkte zentraler berufsrelevanter Verwendungsweisen der Verben *machen*, *sagen* und *gehen* zum Grundwortschatzwissen

7 Fazit

Die vorgestellten Korpusuntersuchungen haben gezeigt, dass Grundverben in der mündlichen Berufskommunikation häufig und verbreitet sind und über ein Funktionenspektrum verfügen, welches einerseits berufsfeldübergreifende Ge-

meinsamkeiten, andererseits einzelberufliche Spezifika aufweist. Damit kann die eingangs zitierte Aussage von Funk (2010: 1149) über die Relevanz und Polyvalenz gerade der Verben in der beruflichen Kommunikation bestätigt werden. Der den Lernenden aus dem allgemeinsprachlichen Unterricht vertraute Grundwortschatz kann daher als Brücke zur Thematisierung von beruflichen (übergreifenden und spezifischen) Handlungsfunktionen genutzt werden, indem Realisierungen berufsrelevanter Handlungen, die bereits mit Hilfe von Grundverben getätigt werden können, vermittelt beziehungsweise in allgemeine Sprachkurse einbezogen werden. Dies kann als vorbereitende Ergänzung mit Blick auf die anschließend besuchten speziellen berufsbezogenen Kurse dienen.

Durch Korpusanalysen wie die hier vorgestellten lassen sich berufssprachliche Gebrauchsweisen von Einheiten des Grundwortschatzes ermitteln und hinsichtlich Frequenz und berufsfeldübergreifender Relevanz einstufen. Die so empirisch bestimmten Ausdrucksmittel können im Unterricht bei der Behandlung entsprechender Handlungsabläufe einbezogen und im funktionalen Zusammenhang bewusst gemacht werden: etwa beim Thema Terminvereinbarung die modale Bedeutung von *gehen* oder beim Thema Arbeitsabsprachen die *das-machen*-Fügung zum Ausdruck der Selbstverpflichtung.

Die Studie hat verdeutlicht, welches Potenzial die allgemeinsprachlichen Kursinhalte im Bereich Wortschatz für einen Berufsbezug bereithalten. Sie zeigt auch, dass Korpora gesprochener Sprache für die mündliche berufsbezogene Sprachausbildung eine wertvolle Ressource darstellen, die im Unterricht Zugang zu authentischem sprachlichen Handeln ermöglicht.

Literatur

- Anthony, Laurence (2019): AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Online: <https://www.laurenceanthony.net/software> (25.06.2020).
- Auer, Peter (1998): „Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze‘ im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch“. In: *ZGL* 26 (3), 284–307.
- Braunert, Jörg (2000): „Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz“. In: *Fachsprache* 22 (3–4), 153–166.
- Efing, Christian (2014): „Berufssprache & Co: Berufsrelevante Register in der Fachsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41 (4), 415–441.
- Efing, Christian (2018): „Registerbezogene Förderung der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung: Berufs-, Bildungs- und Fachsprache“. In: Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, 229–238.

- Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (2018): „Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungs-Kontexten“. In: Dies. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, 193–212.
- Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (2001): „Stille Ressourcen“. In: Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband DaF, 166–190 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 58).
- Fiehler, Reinhard (2009): „Gesprochene Sprache“. In: Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden: Die Grammatik*. 8. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1165–1244.
- Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK). Online: <https://dgd.ids-mannheim.de> (25.6.2020).
- Funk, Hermann (2010): „Berufsorientierter Deutschunterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: De Gruyter, 1145–1151.
- Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2; C1–C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Goethe-Institut (2016a): *Goethe-Zertifikat A2. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*. Online: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf (25.6.2020).
- Goethe-Institut (2016b): *Goethe-Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*. Online: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf (25.6.2020).
- Imo, Wolfgang (2007): *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung: Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Kreß, Karoline (2017): *Das Verb ‚machen‘ im gesprochenen Deutsch: Bedeutungskonstitution und interaktionale Funktionen*. Tübingen: Narr.
- Kuhn, Christina (2014): „Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung“. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 227–237.
- Kuhn, Christina (2019): „Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (1), 49–60.
- Kuhn, Christina; Sass, Anne (2018): „Berufsorientierter Unterricht mit der Szenario-Methode“. In: *Fremdsprache Deutsch* 59, 12–15.
- Meißner, Cordula (2016): „Worum es geht: Zum Funktionenspektrum eines Thematisierungsausdrucks in der allgemeinen Wissenschaftssprache“. In: *Colloquia Germanica Stetinensia* 25, 245–264.
- Meißner, Cordula (2019): „Figurative Verben und eristische Literalität“. In: Steinseifer, Martin; Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron, 169–188.
- Ohm, Udo (2014): „Ohne sprachliche Qualifizierung keine berufliche Qualifizierung. Zum konstitutiven Verhältnis zwischen der Aneignung von Fachwissen bzw. beruflicher Handlungskompetenz und Sprachentwicklung.“ In: *Deutsch als Zweitsprache* 2014/1, 7–19.

- Proske, Nadine (2013): *Informationsmanagement im gesprochenen Deutsch. Eine diskurspragmatische Untersuchung syntaktischer Strukturen in Alltagsgesprächen*. Heidelberg: Winter.
- Stein, Stephan (1995): *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zeschel, Arne (2017): „*Kommen und gehen im gesprochenen Deutsch*“. In: Deppermann, Arnulf; Proske, Nadine; Zeschel, Arne (Hrsg.): *Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverben und mentale Verben im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Narr, 41–116.

Biographische Angaben

Cordula Meißner

ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck. Sie promovierte zum Thema „Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen“. Forschungsschwerpunkte: korpusbasierte Sprachbeschreibung als Basis für das Lehren und Lernen von Deutsch als fremder Sprache, domäne- und medialitätsspezifische Sprachverwendung (Fach-, Berufs- und Wissenschaftssprachen, Mündlichkeit und Schriftlichkeit), Korpuslinguistik und Methoden der digitalen Sprachwissenschaft.