

BNC und PET:

Das British National Corpus in der Vorbereitung auf den
Preliminary English Test

Der weltweit eingesetzte *Preliminary English Test* (PET) *Speaking* hat in vielen Bundesländern Eingang in die mündliche Prüfung für den mittleren Schulabschluss, den sog. *speaking test*, gefunden (s. Zydati 2006). Dieser Test ist in mehrfacher Hinsicht innovativ: zum einen werden Prüflinge nicht einzeln, sondern zu zweit geprüft und zwar in der Interaktion nicht mit den Prüfern, sondern miteinander; zum anderen werden ihre Leistungen nicht nur nach den althergebrachten Kriterien *grammar and vocabulary* und *pronunciation* beurteilt, sondern auch auf *discourse management*, und *interactive communication* geprüft. Damit hat sich eine ‚Sprachphilosophie‘ durchgesetzt, die Sprache – auch von L2-Lernern – nicht nur eng definiert als Lexikogrammatik, angereichert mit etwas Phonologie, sondern in einem viel weiteren Rahmen fasst, der die Komponente der sozialen Interaktion durch Sprache miteinschließt. Während die Handhabung der beiden ersteren, traditionellen, Kriterien kaum Schwierigkeiten aufwirft, wissen Prüfer/innen mit den beiden letzteren, innovativen, Kriterien oft vergleichsweise wenig anzufangen. Die Handreichungen zu den auf dem PET basierenden *speaking tests* der einzelnen Bundesländer sind, zum Beispiel, in Bayern äußerst dürftig: in ihnen wird nur darauf hingewiesen, dass es bei *discourse management* darum geht, wie ein Prüfling die Aspekte *relevance*, *coherence*, und *extent* handhabt, und dass *interactive communication* die Aspekte des *initiating and responding*, *hesitation*, und *turn-taking* umfasst. Aber auch diese Hinweise bleiben vage, da die Begriffe etwa der *relevance* oder des *initiating and responding* ihrerseits meist unvertraut und deshalb wenig plastisch sind. Somit ist es fraglich, wie Prüfer/innen zu einer objektiven Prüfung und Bewertung der fraglichen Aspekte gelangen sollen. Eher scheint es, dass aufgrund des Mangels an Transparenz die Bewertung von

discourse management und *interactive communication* auf der subjektiven Basis von Impressionen erstellt wird. Als weitere gravierende Schwierigkeit kommt hinzu, dass nicht nur Lehrer/innen mit den Kriterien wenig vertraut sind, sondern auch, und erst recht, die Schüler/innen, die danach geprüft werden sollen. Es stellt sich also die Frage, wie der Englisch-Unterricht Prüflinge gezielt auf diese Aspekte des PET-basierten *speaking test* vorbereiten soll. Dies scheint angesichts des eklatanten Mangels an Informations- und Anschauungsmaterial nahezu unmöglich.

Hier kann das *British National Corpus* (BNC) wertvolle Dienste leisten. Ziel dieses Artikels ist es aufzuzeigen, dass dieses Korpus geeignet ist, das Verständnis von Lehrkräften (und damit Prüfern/innen) sowie Schülern/innen für die Kriterien *discourse management* und *interactive communication* entscheidend zu vertiefen und so Prüflinge effektiv auf den PET-basierten *speaking test* vorzubereiten und die Bewertung der Schülerleistungen nach den Performanzkriterien *discourse management* und *interactive communication* auf eine objektivere Basis zu stellen. Im Hauptteil möchte ich demonstrieren, wie der Einsatz des BNC im Englischunterricht den beiden Teilaspekten *coherence* (Teilaspekt von *discourse management*) und *responding* (Teilaspekt von *interactive communication*) Leben einzuhauchen vermag. Dabei werde ich auf die Phänomene der *discourse markers* und der *backchannels* fokussieren. Zunächst aber sei das BNC kurz dargestellt.

Das BNC

Es ist kaum übertrieben zu behaupten, dass die Sprachwissenschaft und auch Teile der angewandten Sprachwissenschaft des Englischen eine grundlegende Umwälzung erleben. Diese wird ausgelöst durch Korpora, d.h. computerlesbaren Sammlungen von authentischem Englisch. Crystal spricht sogar von einer *corpus revolution* (Crystal 2003a: 448). Sie zeigt sich u.a. in der Tatsache, dass Wörterbücher der großen Verlagshäuser heute ausschließlich auf

Korpora basieren – als ein Beispiel wäre das *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2003) zu nennen – und dass in den letzten Jahren große Grammatiken erschienen sind, die das Englische konsequent aus Korpussicht darstellen – z.B. die *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al. 1999) und die *Cambridge Grammar of English (CGE)* (Carter und McCarthy 2006). Dass die Korpusrevolution aber auch das Klassenzimmer erreichen kann, zeigen eine Fülle von Publikationen zum übergeordneten Thema *Teaching and language corpora* (z.B. Wichmann et al. 1997, Burnard und McEnery 2000, Sinclair 2004; siehe auch die gleichnamigen Konferenzen) und die im deutschsprachigen Raum einzigartige diesbezügliche Einführung in Mukherjee (2002). Eines der wichtigsten Korpora, auf denen diese Revolution aufbaut, ist das *British National Corpus (BNC)*.

Das BNC ist ein sog. *general corpus*, d.h. eine Sammlung von geschriebenen und gesprochenen Texten des modernen Britischen Englisch, wie es in den verschiedensten Kontexten verwendet wird, ausgewählt mit dem Ziel, das heutige Englisch in GB repräsentativ abzubilden (Aston und Burnard 1998). Das Korpus umfasst 100 Millionen Wörter. Es ist damit eines der größten Korpora des Englischen überhaupt. Seine Komposition ist in Abbildung (1) dargestellt:

Abbildung (1): Komposition des BNC (nach Meyer 2002)

Subkorpus	Wörter
Geschrieben	89 740544
Gesprochen	
<i>Context-governed</i>	6 154248
<i>Demographically-sampled</i>	4 211216
<i>Gesamt</i>	100 106008

Für die Vorbereitung auf die *speaking tests* kommen naturgemäß die ca. 10 Millionen Wörter des *spoken subcorpus* in Frage. Dieses

Subkorpus läßt sich in zwei weitere Subkorpora aufgliedern, das *context-governed subcorpus*, das Texte aus öffentlichen und daher eher formalen Zusammenhängen enthält (z.B. *lectures, club meetings, radio-phone-ins, sermons* etc.), und das *demographically-sampled subcorpus*, das Texte aus informellen Alltagsunterhaltungen umfasst. Die Interaktion zwischen den Probanden besonders im ersten Prüfungsteil ähnelt aufgrund der spezifischen Aufgabenstellung (*small talk* zum gegenseitigen Kennenlernen) den Charakteristika der Konversation; auch in den darauffolgenden *simulated situations* geht es primär um sprachliche Interaktionsmuster, wie sie für Alltagssprache kennzeichnend sind (Austausch von Meinungen, Abwägen von Möglichkeiten, Entscheidungsfindung, etc.). Deshalb ist für die Vorbereitung auf die PET-basierten *speaking tests* v.a. dieses letztere konversationelle Subkorpus von Bedeutung. Das BNC stellt aber dank seiner Größe und seines Designs als *general corpus* eine Ressource dar, die den Englisch-Unterricht in *vielfacher* Weise bereichern kann. Auf die Fülle der Anwendungsmöglichkeiten, die das BNC nicht nur Lehrkräften, sondern auch Schülern und Schülerinnen bietet, wird andernorts eingegangen (s. Rühlemann in Vorbereitung; siehe auch die oben genannten Sammelbände). An dieser Stelle kann nur ein kleiner Ausschnitt dieser Möglichkeiten erörtert werden, nämlich die Frage, wie das BNC für die effektive Vorbereitung der Lerner auf den PET-basierten *speaking test* und die objektive Bewertung ihrer Leistungen nutzbar gemacht werden kann. Aus Platzgründen kann auch nur auf je einen Teilaspekt der fraglichen Kriterien eingegangen werden: auf die ‚Grammatik‘ der *discourse markers*, deren zentrale Leistung in der Herstellung von *coherence* liegt und die damit einen beachtlichen Anteil am *discourse management* haben, und auf das Phänomen der *backchannels*, die eine hochfrequente Form des *responding* darstellen und so einen unverzichtbaren Beitrag zur *interactive communication* leisten.

Discourse management

Im Zusammenhang des Kriteriums des *discourse management* geben die Handreichungen das Stichwort *coherence* (s. oben). Was ist *coherence*? Crystal definiert *coherence* als *the main principle of organization postulated to account for the underlying functional connectedness or identity of a piece of spoken or written language* (Crystal 2003b: 81). Bei *coherence* geht es also um das Organisationsprinzip, das dafür sorgt, dass einzelne Textbausteine - Sätze bzw. Äußerungen - so miteinander ‚zusammenhängen‘ (lat. *cohaerere* = zusammenhängen), dass sie als Ganzes - als Diskurs - Sinn machen. Äußerungen der Prüflinge im PET sind also daraufhin zu beurteilen, ob und wie sie sich mit dem vom jeweiligen *task* initiierten Diskurs mit dem Prüfungspartner verknüpfen oder nicht. Zweifelsohne wird *coherence* durch eine Vielzahl von hochkomplexen sprachlichen und interaktiven Merkmalen hergestellt; in diesem Zusammenhang sind zum Beispiel die Phänomene der *adjacency* (Sacks 1992) und der *cohesion* (Halliday and Hasan 1976) zu nennen. Ein weiteres Kohärenz schaffendes Merkmal sind sogenannte Diskurs-Marker, oder *discourse markers*, also Wörter oder Ausdrücke, mit denen Sprecher in der Konversation metasprachlich signalisieren, wie sich Diskursteile aufeinander beziehen. Das Phänomen der Diskurs-Marker seien kurz dargestellt.

Nach Carter et al. (2000: 179) sind die häufigsten Diskurs-Marker der Englischen Konversation: *okay, well, you know, I mean, right, actually, like, I (would) think, so, cos, you see, and I don't know*. Typische Diskurs-Marker des schriftlichen Sprachgebrauchs sind, zum Beispiel, *hence, it follows, furthermore* etc. Diskurs-Marker erfüllen eine große Anzahl von Funktionen, sei es als Fortführung (z.B. *and*), als Gegensatz (z.B. *but*), als Erklärung (z.B. *I mean*), als Themen-Abschluss und Überleitung zu neuem Thema (z.B. *right*), Themen-Einführung (z.B. *so*), als Signal, dass eine eindeutige Antwort nicht gegeben werden kann (z. B. *well*), Themenerläuterung (*cos*) und so weiter (für umfassende Darstellungen von *discourse markers* siehe, zum Beispiel, Schiffrin

1987, Jucker und Ziv 1998b, Carter und McCarthy 2006: 104 ff.; Rühlemann im Druck). Die zentrale, allen Diskurs-Markern eigene Funktion aber ist, nach Schifffrin (1987), ihre Fähigkeit, *discourse coherence* herzustellen, oder, wie Fraser (1990: 385) notiert, als *discourse glue* zu dienen, der das Stückwerk der aus vielen einzelnen *turns* zusammengesetzten Konversation zu einem kohärenten Ganzen verbindet.

Dem Phänomen des *discourse marking* kommt aufgrund des ständigen Wechsels der Sprecherrolle gerade in der Konversation entscheidende Bedeutung zu und es ist nicht überraschend, dass Diskurs-Marker in der gesprochenen Sprache überaus häufig sind. So bemerkt McCarthy (1998: 59): *hardly any stretch of informal conversation is without markers*; Jucker and Smith errechnen für Diskurs-Marker wie *yeah, like, oh, you know* eine Frequenz von *roughly one discourse marker every four to five seconds* (1998: 176). Angesichts dieser Häufigkeit und der vitalen Funktion der Gewährleistung von Diskurs-Kohärenz scheint es nicht übertrieben, Diskurs-Marker als eine zentrale Ressource des tatsächlichen Sprachgebrauchs zu sehen. Dessen ungeachtet wird aber dem Phänomen bislang im Unterricht wenig bis überhaupt keine Aufmerksamkeit gewidmet. Dieses Übersehen hat vermutlich mehrere Gründe. Es ist sicher nicht nur der Unscheinbarkeit von Diskurs-Markern geschuldet (tatsächlich handelt es sich ja meist um sehr ‚kleine‘ Wörter), auch nicht so sehr der Tatsache, dass manche sehr häufige Diskurs-Marker wie z.B. *cos* oder das adverbial gebrauchte *like* oftmals als *non-standard* empfunden werden, sondern vielmehr der Tatsache, dass erst Korpora ein exaktes Studium der gesprochenen Sprache ermöglicht haben, wie sie tatsächlich gesprochen wird und nicht, wie man sie sich von der traditionell vorherrschenden Schrift-Perspektive und/oder von der Perspektive des didaktisch Wünschbaren her ausgemalt hat.

Betrachten wir zur Illustration ein Beispiel (1) (Diskurs-Marker fett gedruckt; Äußerungen nummeriert):

(1) 1 A: **Don't you agree?**

- 2 B: Yes darling. ...
 3 A: **Right. So** what's on the agenda for today?
 4 B: **Well** you know very well. We are going shopping.

In den Äußerungen 1 und 2 wird deutlich, dass die beiden Sprecher ein vorausgehendes Thema zum Abschluss bringen, indem sie sich der gemeinsamen Sicht (*Don't you agree?*) auf das Thema versichern (*Yes darling.*). Der Diskurs-Marker *Right* in Äußerung 3 quittiert diesen Themenabschluss und leitet gleichzeitig auf ein neues Thema hin. Der Diskurs-Marker *So* schließlich signalisiert die Einführung des neuen Themas (nämlich *agenda today*). Mit *Well* in Äußerung 4 deutet der Sprecher an, dass die von der Frage in Äußerung 3 ‚geforderte‘ Antwort nicht oder nicht sofort gegeben, sondern aufgeschoben werden soll (*you know very well*) und dass die eigentliche Antwort (*We're going shopping*) für den Partner unerwartet oder gar unangenehm sein könnte.

Extrakt (2) illustriert die Verwednung von zwei Diskurs-Markern, nämlich *anyway* und *I mean.*, die besonders für den PET-Prüfungsteil der *simulated situation* hilfreich sein können. In diesem Prüfungsabschnitt sind die beiden Probanden angehalten, Vorzüge und Nachteile einer Reihe von Optionen miteinander zu diskutieren.

In (2) diskutieren die Sprecher die Vorzüge und Nachteile des Kaufs eines Fußballspielers durch einen Klub. Die Sprecher können sich nicht auf die exakte Höhe der Kaufsumme einigen. Sprecher A signalisiert mit *anyway*, dass er/sie diese zahlenorientierte Diskussion beenden und das Thema ‚Kaufpreis‘ von einer allgemeineren, evaluativen Seite her (*it was still pretty good wasn't it?*), von der aus eine Einigung leichter möglich ist, angehen und gleichzeitig zum Abschluss bringen möchte. Somit fungiert *anyway* als *transition marker* (Aijmer 1996). Sprecher/in B vollzieht diesen Übergang mit und signalisiert mit *I mean*, dass die Einschätzung *Wasn't cheap* als Fortführung und Verstärkung der vorausgegangenen Einschätzung von Sprecher A (*it was still pretty good wasn't it?*) zu verstehen ist. Diese Fortführung- und

Verstärkungsfunktion von *I mean* läßt sich auch in der darauffolgenden Äußerung von Sprecher/in A beobachten: hier führt *I mean* je eine Begründung ein (zum einen *play really well* und zum anderen *somebody that's worked his way up*) für die nicht ausgesprochene, aber kontextuell ,im Raum stehende' Behauptung, dass der Spieler sein Geld wert sei. *I mean* hat somit seinen Platz im konversationellen Argumentieren: es signalisiert im weitesten Sinn Themenfortführung/-verstärkung/-vertiefung und könnte als *argument marker* beschrieben werden (s. Erman 1986: 137):

- (2) A: How much did he cost? [...]
 B: Three hundred and fifty.
 A: Three hundred and fifty.No it wasn't, it was three hundred. It was two
 B: Yes it was.Three hundred and fifty.
 A: Oh **anyway**, it was still pretty good wasn't it?
 B: Wasn't cheap, **I mean**
 A: No, but **I mean** you could see ... [...] play really well [...] **.I mean** Southgate's all the more pleasing when you think he's somebody that's worked his way up, right?
 B: Yeah.

Alle die oben vorgestellten Beispiele sind dem BNC mit Leichtigkeit zu entlocken. Da viele Diskurs-Marker zu den mit am häufigsten Wörtern gehören, generiert bereits eine einfache Suche im konversationellen Subkorpus nach, zum Beispiel, den Diskurs-Markern *okay*, *you know*, oder *don't you agree* eine Vielzahl von Konkordanzlinien, die den jeweiligen Marker im Kontext verschiedenster im Korpus aufgezeichneter Konversationen enthalten. (Dies gilt ebenso für die unten dargestellten *backchannels*: auch sie gehören zu den häufigsten Wörtern in der Konversation.) Aus der Vielzahl der Treffer kann die Lehrkraft schnell eine geeignete Verwendung heraussuchen, in ein Word-Dokument übertragen und damit ein Arbeitsblatt anfertigen. Ein einfaches so erstelltes Übungsblatt könnte zum Beispiel ein Extrakt aus dem Korpus sein, aus dem die *discourse markers* entfernt wurden; die Aufgabe der Schüler/innen wäre es, die Marker passend wieder in den Text einzufügen (für weitere Übungen zu Diskurs-Markern siehe Carter et al. 2000: 174 ff.).

Interactive communication

Laut Handreichungen gilt es beim Performanzkriterium *interactive communication* auf die Teilaspekte *initiating and responding*, *hesitation*, und *turn-taking* zu achten – wahrlich beachtenswerte Merkmale der gesprochenen Sprache; siehe, zum Beispiel, die grundlegenden Arbeiten von Allwood et al. (1990) zum Phänomen der *hesitation* und Sacks et al. (1974) zum *turn-taking*. Leider sind, umso globaler diese Merkmale, die ministeriellen Angaben zu ihnen, zumindest in Bayern, umso spärlicher. Was heißt also *responding*? Heißt *responding* einfach nur ‚auf Fragen antworten‘? Sicher nicht. Ein wesentlicher Bestandteil von *responding* im Englischen sind sog. *backchannels*, d.h. *response forms* (Biber et al. 1999: 1089), die meist aus kurzen Vokalisierungen bestehen wie z.B. *mm*, *yeah*, *oh*, *okay*, usw. Mittels dieser *backchannels* signalisieren Zuhörer, dass sie dem Sprecher aktiv zuhören, ohne aber selbst den Sprechturn an sich nehmen zu wollen. (s. Yngve 1970: 568; Carter and McCarthy 1997: 12; Tottie 1991: 255).

Backchannels können in einer Vielzahl von Formen auftreten. Eine nützliche Typologie wird von O’Keeffe et al. (2003) vorgestellt:

Abbildung 2: Formen von *backchannels* (s. O’Keeffe et al. 2003)

Formen	Beispiele
Vokalisationen	<i>mm</i> , <i>hm</i>
Einzelwörter	<i>yeah</i> , <i>yes</i> , <i>really</i> , <i>absolutely</i>
Ausdrücke	<i>I know</i> , <i>I see</i> , <i>oh my God</i>
Echo-Fragen	<i>did he</i> , <i>was it</i>
Echo-Aussagen und -Bekräftigungen	<i>he didn't</i> , <i>that's right</i>
Cluster	<i>yeah really</i> , <i>oh really</i> , <i>oh right</i> , <i>yeah true</i>

Nicht in der Liste enthalten und dennoch aufgrund ihrer extremen Häufigkeit in der Interaktion erwähnenswert sind die non-verbalen *backchannels* Kopfnicken (Adolphs und Carter im Druck), die im BNC nicht enthalten sind, und Lachen, im BNC meist als [laugh] annotiert.

Backchannels erfüllen im Wesentlichen drei Funktionen: als *carry-on signals* (Stenström 1987), d.h. als Signale des Zuhörers, dass der gegenwärtige Sprecher fortfahren möge; als *convergence tokens* (O'Keefe et al. 2003), d.h. als Signal der Übereinstimmung des Zuhörers mit dem Sprecher; und als *nonminimal response tokens* (McCarthy 2003), d.h. als Signal der affektiven Anteilnahme des Zuhörers am Inhalt der Äußerung des Sprechers.

Extrakt (3) illustriert diese Funktionen. Sprecher A erzählt von den Schwierigkeiten des Einbaus von Lautsprecherboxen ins Auto; Sprecher B bleibt durchweg in der unterstützenden Rolle des Zuhörers, signalisiert aber sehr häufig aktives Zuhören und auch Anteilnahme an der Erzählung mittels *backchannels* (fett gedruckt).

(3)

- 1 A >: So, anyway, erm ... he went to see this lad, then he says oh I've only just rang up about these speakers, they're eleven pound odd each. I says, fair enough. So er, anyway booked it in for in morning.
- 2 B >: **Tt!**
- 3 A >: So I'm to get it done.
- 4 B >: **Are you?**
- 5 A >: But, in meantime ... while I were waiting for them to ring me I were that mad! I thought I'll ring er, G T Motors up, that's ... one not far from us, so I rang them up and I said, do you put radio cassettes in cars? So he said yes.
- 6 B >: **Mm.**
- 7 A >: So er ... I said er, I'd got aerial and I'd radio {cassette}
- 8 B >: **{Yeah.}**
- 9 A >: and I needed these special speakers.
- 10 B >: **Yeah.**
- 11 A >: So he said, oh I'll find out how much they are. {I}
- 12 B >: **{Mm.}**
- 13 A >: says can you tell me how much it will be for you to fit it?
- 14 B >: **Mm.**
- 15 A >: So he says, no. Depends how long it takes me.

- 16 B >: **Mm.**
 17 A >: So I says well there is an hole in ... roof {for}
 18 B >: {Mm.}
 19 A >: aerial to fit in.
 20 B >: **Mm**

Im Exzerpt finden sich mit *Tt* (Äußerung 2) ein non-verbaler *backchannel* und mit *Are you?* eine *echo question* (Äußerung 4), zwei Formen, die affektive Anteilnahme auszudrücken. Zahlreicher sind Vorkommen von *yeah* (zweimal) und *mm* (sechsmal), eher schwachen *backchannels*, die als *carry-on signals* fungieren. Das zahlenmäßige Übergewicht dieser beiden Formen deutet schon die proportionale Verteilung von *backchannels* in authentischer Konversation an: die Vokalisation *mm* und die reduzierte Form *yeah* gehören mit Abstand zu den häufigsten *backchannels* in der Konversation (s. Rühlemann im Druck). Beispiel (3) illustriert auch, dass *backchannels* häufig in *overlap* vorkommen, d.h. dort, wo sich Sprechanteile des Sprechers und des Zuhörers überlappen (überlappende Teile im Exzerpt untereinander und in geschwungenen Klammern) (s. McCarthy 2003: 59; Carter 2004). Dies wird jedoch keineswegs als Unterbrechung angesehen, da die Funktion der *backchannels* nicht die ist, die aktive Sprecherrolle zu übernehmen, sondern, im Gegenteil, den gegenwärtigen Sprecher zu unterstützen:

Sind unsere Schüler/innen mit diesem wichtigen Aspekt der Sprache vertraut? Wohl kaum. *Backchannels* stehen meines Wissens nirgends auf dem Lehrplan; auch haben vergleichende Studien gezeigt, dass in Lehrwerk-Dialogen *backchannels* keineswegs die Rolle spielen, die ihnen nach ihrer Bedeutung in der authentischen Konversation zusteht (s. Gilmore 2004). Ein vom Bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (2004) herausgegebenes Anschauungsvideo zum *speaking test* zeigt denn auch sehr deutlich, dass Prüflinge meist nicht mehr Varianten von *backchannels* ‚drauf‘ haben als Kopfnicken und gelegentlich ein zaghaftes Lachen. Gerade die in authentischen Konversationen omnipresenten *mm* und *yeah* sollten – obwohl sie nicht dem Standard-Englisch entsprechen mögen – explizit im Unterricht gelehrt

werden, da sie das Öl im Getriebe der informellen gesprochenen Sprache darstellen. Für diese Aufgabe kann das BNC Lehrern/innen reiches Anschauungs- und Übungsmaterial liefern.

Fazit

Dieser Artikel zielte darauf ab, das BNC als Ressource darzustellen, die diejenigen Sprachmerkmale im Überfluss enthält, die zu einer erfolgreichen Performanz im PET-basierten *speaking test* beitragen. Ich habe versucht zu zeigen, dass dies insbesondere für die innovativen Performanzkriterien *discourse management* und *interactive communication* gilt. Angesichts des bislang herrschenden Mangels an entsprechender Information und Illustration, so wurde argumentiert, ist der Einsatz eines Korpus wie des BNC notwendig, da ohne seinen Einsatz die Bedeutung der Kriterien *discourse management* und *interactive communication* sowohl für Lehrer/innen als auch Schüler/innen nebulös bleiben muss und folglich eine effektive Vorbereitung der Schüler/innen auf diese Aspekte der Prüfung nicht möglich ist und auch die Gefahr besteht, dass die Beurteilung, inwieweit der entsprechenden Aspekte bei den Schüleräußerungen diesen Performanzkriterien gerecht werden, eher auf der Basis von vagen Eindrücken denn auf rational begründeter Objektivität vorgenommen wird. Es wurden aus Platzgründen nur zwei relevante Sprachmerkmalsfelder angesprochen, nämlich *discourse markers* als wesentliche Garanten von *coherence*, einem essentiellen Teilaspekt von *discourse management*, und *backchannels* als typischen Formen des *responding*, einem zentralen Teilaspekt von *interactive communication*. Es sei nicht versäumt nochmals darauf hinzuweisen, dass das BNC auch bei der Vorbereitung aller anderen Teilaspekte der beiden Performanzkriterien wertvolle Dienste leisten kann ebenso wie sich das BNC auch über die Beschäftigung mit dem *speaking test* hinaus sowohl für Lehrer/innen als auch Schüler/innen als nützlich erweisen kann. So kann das BNC Lehrkräften die Unterrichtsarbeit

erleichtern, etwa beim Aufsuchen authentischer Beispielsätze für lexikogrammatische Phänomene, bei der Auswahl von Texten (das BNC enthält kaum eine für den Unterricht relevante Textsorte nicht!) sowie bei der Überprüfung der eigenen Intuition, die ja - zumal bei Nichtmuttersprachlern - nicht unfehlbar ist (kürzlich fand der Autor in einer Schülerarbeit das Wort *unbelief*; eine Korpusbefragung ergab, dass dieses Lexem - ebenso wie das erwartete Lexem *disbelief* - sehr wohl existiert). Auch Schüler/innen können von Korpusarbeit profitieren; in der Produktion von schriftlichen Texten etwa kann das BNC Aufschluss über Rechtschreibung, idiomatische Kollokationen, Bedeutung und Verwendung von Wörtern und vieles mehr geben, und bei Grammatik- und Wortschatzarbeit vermag die Arbeit mit dem Korpus die Unabhängigkeit von der Lehrkraft zu fördern und so einen wichtigen Beitrag zur *learner independence* zu leisten (Gabrielatos 2005). Das BNC erweist sich also auch dann noch als wertvoll, wenn Ministerien die längst überfälligen Anschauungsmaterialien für die *speaking tests* und ihre Performanzkriterien entwickeln und zur Verfügung stellen (dabei fragt man sich, woher Ministerialbeamte ihr Anschauungsmaterial beziehen werden, das doch idealerweise authentisch sein sollte, wenn nicht eben aus dem BNC oder einem anderen Korpus). Die Beschäftigung mit dem BNC anlässlich des PET-basierten *speaking test* wäre dann für Lehrkräfte nur der Einstieg in eine Auseinandersetzung mit dem weiten Feld der für den Unterricht relevanten Korpuslinguistik und mit den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Korpora im Fremdsprachenunterricht. Auf diese Weise könnte die *corpus revolution*, von der Crystal spricht, allmählich auch das Klassenzimmer erreichen.

References

- Adolphs, S. und R. A. Carter.** (2003). '*And she's like it's terrible, like*: Spoken Discourse, Grammar, and Corpus Analysis.' *International Journal of English Studies* 3 (1): 45-56
- Aijmer, K.** (1996). *Conversational routines in English: Convention and Creativity*. London: Longman

Aijmer, K. und **B. Altenberg.** (Hrsg.). (1991). *English Corpus Linguistics*. London: Longman

Allwood, J., Nivre, J. und **Ahlsén, E.** (1990). 'Speech management: On the non-written life of speech.' *Nordic Journal of Linguistics* 13: 3-48

Aston, G. and **L. Burnard** (1998). *The BNC Handbook. Exploring the British National Corpus with SARA*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad and **E. Finegan.** (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited

Burnard, L. and **McEnergy, T.** (eds.). (2000). *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective: Papers from the third international conference on teaching and language corpora*. Frankfurt/M: Lang.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2003). Cambridge: Cambridge University Press

Carter, R. A. (2004). *Language and Creativity. The Art of Common Talk*. London: Routledge

Carter, R. A., and **M. J. McCarthy.** (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press

Carter, R. A., R. Hughes and **M. J. McCarthy.** (2000). **Exploring Grammar in Context**. Cambridge: Cambridge University Press

Crystal, D. (2nd edition 2003a). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Crystal, D. (5th edition 2003b). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing

Erman, B. (1986). 'Some pragmatic expressions in English conversation.' In: Tottie, G. and I. Bäcklund. (eds.). *English in Speech and Writing: A Symposium*. Uppsala Universitet: Acta Universitatis Upsaliensis / Studia Anglistica Upsaliensia ; 60. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 131-147

Fraser, B. (1990). 'An approach to discourse markers.' *Journal of Pragmatics* 14: 383-395

Gabrielatos, C. (2005). 'Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells?' *TESL-EJ* Vol. 8 Nr. 4: 1-35

Gilmore, A. (2004). 'A comparison of textbooks and authentic interactions.' *ELT Journal* 58/4: 363-374

- Jucker, A. H.** und **Y. Ziv.** (Hrsg.). (1998a). *Discourse Markers. Descriptions and Theory.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Jucker, A. H.** und **S. W. Smith.** (1998). 'And people just you know like 'wow''. *Discourse Markers as Negotiating Strategies.*' In: Jucker, A. H. and Y. Ziv. (Hrsg.) *Discourse Markers. Descriptions and Theory.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 171-201
- Halliday, M. A. K.** and **R. Hasan.** (1976). *Cohesion in English.* London: Longman
- Meyer, C.F.** (2002). *English Corpus Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press
- McCarthy, M. J.** (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press
- McCarthy, M. J.** (2003). 'Talking Back: "Small" Interactional Response Tokens in Everyday Conversation'. *Research on Language and Social Interaction* 36 (1), 33-63
- Meijs, W.** (Hrsg.). *Corpus Linguistics and Beyond.* Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi
- Mukherjee, J.** (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung (Sprache im Kontext series 14).* Frankfurt: Peter Lang
- O'Keefe, A., S. Adolphs** und **M. J. McCarthy.** (2003). 'Mm, yeah, absolutely! - Forms and functions of listenership in conversation.' Paper presented at the IATEFL Annual Conference, 22nd -26th March, 2003, Brighton/UK
- Rühlemann, C.** (im Druck). *Conversation in Context: A Corpus-driven Approach.* London: Continuum
- Rühlemann, C.** (in Vorbereitung). 'Das British National Corpus im Englisch-Unterricht.'
- Sacks, H.** (1992). *Lectures on Conversation. Vols. I & II.* Cambridge: Blackwell
- Sacks, H., E. A. Schegloff** und **G. Jefferson.** (1974). 'A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation.' *Language* 50 (4): 696-735
- Schiffrin, D.** (1987). *Discourse Markers.* Cambridge: Cambridge University Press
- Sinclair, J. M.** (ed.). (2004a). *How to Use Corpora in Language Teaching.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins

(2004). ‚Der Speaking Test als Bestandteil der Abschlussprüfung Englisch an der sechsstufigen Realschule in Bayern.‘
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Stenström, A. (1987). ‚Carry-on signals in English conversation.‘
 In: Meijs, W. (ed.). *Corpus Linguistics and Beyond.*
 Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi, 87-119

Tottie, G. (1991). ‚Conversational Style in British and American English: The Case of Backchannels‘. In: Aijmer, K. and B. Altenberg. (Hrsg.). *English Corpus Linguistics.* London: Longman, 254-271

Tottie, G. und **I. Bäcklund.** (Hrsg.). (1986). *English in Speech and Writing: A Symposium.* Uppsala Universitet: Acta Universitatis Upsaliensis / Studia Anglistica Upsaliensia ; 60. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Wichmann, A., S. Fligelstone, T. McEnery und **G. Knowles.** (eds). (1997). *Teaching and Language Corpora.* London: Longman.

Yngve, V. (1970). ‚On getting a word in edgewise.‘ Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. University of Chicago, 567-577

ZydatiB , W. (2006). ‚Mündliche Prüfungen in Englisch Klasse 10. Sachgerecht gestalten und „gerecht“ bewerten (Teil 1).‘ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/06: 9-13