Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2019)

Heft: 109: Wissenschaftssprache(n) kontrastiv = Langue(s) scientifique(s) en contraste

Artikel: Akademisches Schreiben italophoner Studierender in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch : handlungstheoretische Überlegungen und empirisch basierte Analysen

Autor: Carobbio, Gabriella / Furnerio, Valerio

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978678

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Akademisches Schreiben italophoner Studierender in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch. Handlungstheoretische Überlegungen und empirisch basierte Analysen

Gabriella CAROBBIO & Valerio FURNERI
Università degli Studi di Bergamo
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere
Piazza Rosate 2, 24129 Bergamo, Italien
gabriella.carobbio@unibg.it; valerio.furneri@unibg.it

Il presente studio offre un contributo all'indagine della scrittura accademica in lingua tedesca come lingua scientifica straniera. L'obiettivo del lavoro è rilevare alcune delle difficoltà riscontrate da studenti italofoni nella scrittura di tesine in lingua tedesca, con particolare riferimento alle scelte linguistiche operate nella formulazione del sapere scientifico. In una prima parte vengono illustrate le premesse teoriche del lavoro, in particolare le categorie di analisi offerte dalla Pragmatica Funzionale quali procedure, azioni linguistiche e modelli di azione linguistica. Sulla base di queste categorie viene svolta l'analisi empirica, nella seconda parte del lavoro, su un piccolo corpus di tesine scritte in lingua tedesca da parte di studenti italofoni. Gli esempi estratti dalle tesine mostrano come alcuni aspetti dell'agire linguistico degli studenti siano particolarmente problematici, quali l'uso della deissi, di azioni linguistiche di riformulazione e di modelli di azione linguistica quali il "chiarire".

Parole chiave:
tedesco scientifico in Italia, comparatistica dei linguaggi scientifici, didattica universitaria del tedesco L2.

Stichwörter:
funktionale Pragmatik, Deutsch als fremde Wissenschaftssprache in Italien, Wissenschaftssprachkomparatistik, universitärer Lehr-Lern-Diskurs.

1. Einleitung

Die Wissenschaftssprachforschung hat sich seit den 1990er Jahren zunehmend als eigenständiges linguistisches Forschungsgebiet etabliert.[1] Arbeiten zur wissensvermittelnden Hochschulkommunikation bilden dabei vor allem in den letzten Jahren einen Schwerpunkt, eine Forschungsperspektive, die durchaus nahe liegt, geht man davon aus, dass die Universität der Ort ist, an dem wissenschaftliches Wissen nicht nur erarbeitet, sondern auch vermittelt wird (s. Ehlich 1993).

---

1 Zum Teil erfolgte diese Entwicklung in Abgrenzung zur Fachsprachenforschung. Zu einer Gegenüberstellung der Begriffe 'Fachsprache' und 'Wissenschaftssprache' vgl. z.B. Kretzenbacher (1998). 'Wissenschaftssprache' hat laut Redder (2014: 27) "die Qualität einer Erklärungskategorie" und "ihr Gegenstand ist das sprachliche Handeln zum Zweck der Vermittlung, Bearbeitung und Gewinnung von wissenschaftlichem Wissen". Der Wissenschaftssprache wird somit ein hohes abstrahierendes und theoriegeleitetes Potential zuerkannt, das die Fachsprache nicht besitzt.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Die Untersuchung akademischen Sprechens und Schreibens richtet sich häufig auf die Ermittlung gattungsspezifischer Merkmale, wobei neben traditionellen Text- und Diskursarten[2] auch neuere Kommunikationsformen wie etwa Wissenschaftsblogs (s. Meiler 2018) in das Interessenspektrum gerückt sind. Darüber hinaus wurden insbesondere im letzten Jahrzehnt verschiedentlich sprachvergleichende Analysen durchgeführt. Bei solchen komparativen Studien – wie sie, vielfach in Anknüpfung an die von Ehlich (1993, 2010) angeregten Wissenschaftssprachkomparatistik, auch zum Deutschen im Vergleich mit anderen Wissenschaftssprachen vorgelegt wurden[3] – geht es darum, Ausschnitte aus dem Ausdrucksinventar der Einzelsprachen näher zu beleuchten und damit auch der Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft (s. Ehlich 2006) Rechnung zu tragen. Für den universitären Lehr-Lern-Diskurs gewinnt die Frage der einzelsprachlichen Ressourcen besondere Relevanz, wenn es darum geht, das Deutsche als fremde Wissenschaftssprache zu erwerben, zu vermitteln und – in den häufig ersten Schritten des akademischen Schreibens – zu erproben (s. Graefen & Moll 2011).

Wichtige Impulse für die Entwicklung der Wissenschaftssprachforschung sind der funktional-pragmatischen Kommunikationsanalyse zu verdanken (Ehlich 1991; Redder 2008). Auf der Basis dieses Ansatzes werden im vorliegenden Beitrag Schreibprodukte italophoner Studierender untersucht mit dem Ziel, Formulierungsschwierigkeiten von DaF-Lernern in der Verbalisierung wissenschaftlicher Inhalte zu verdeutlichen. Es wird sich zeigen, dass solche Schwierigkeiten nur beschränkt auf eine mangelhafte Kompetenz in der Grammatik oder in der Lexik zurückzuführen sind. Vielmehr hängen sie mit der Spezifik der Schreibaufgabe zusammen, mit der sich die Studierenden auseinandersetzen müssen: das Verfassen eines (vor)wissenschaftlichen Textes (dies bereits in der L1). Eine solche Aufgabe stellt daher nicht unerhebliche Herausforderungen an die Studierenden. Diese betreffen insbesondere die Umsetzung bestimmter sprachlicher Handlungen (wie etwa Erläuterungen bzw. Zusammenfassungen), die von bestimmten kognitiven Prozessen (wie etwa der mentalen Verarbeitung von Wissenselementen) ausgelöst werden und die sich aus einer funktional-pragmatischen Perspektive exemplarisch darstellen bzw. rekonstruieren lassen.

---

2 Zu den Textarten schriftlicher Hochschulkommunikation vgl. u.a. Stezano Cotelo (2008), Steinhoff (2007) und Prestin (2011) für die Seminararbeit; Moll (2001) für das Protokoll, Breitsprecher (2010) und Wisniewski (im vorliegenden Band) für Mitschriften. Im Bereich der Mündlichkeit sind neben der Studie Guckelsbergers (2005) zum Referat vor allem die Publikationen aus den Forschungsprojekten *GeWiss* (Gesprochene Wissenschaftssprache, vgl. Fandrych, Meißner & Slavcheva 2014) und *euroWiss* (Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung, vgl. Redder, Heller & Thielmann 2014) hervorzuheben.

3 Es sei hier lediglich auf einige kontrastive Analysen zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch hingewiesen: Nardi (2017), Carobbio (2015a), Roncoroni (2015), da Silva (2014), Hornung (2014), Heller (2012), Sorrentino (2012).

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Im Kapitel 2 wird das analytische Instrumentarium der Funktionalen Pragmatik kurz vorgestellt und dabei auf einschlägige Studien im Bereich der Wissenschaftssprachforschung hingewiesen. Der Fokus wird im Kapitel 3 auf das akademische Schreiben von DaF-Lernern – insbesondere unter Betrachtung seiner Praktizierung an italienischen Hochschulen – gerichtet. Dem empirischen Teil der Arbeit ist Kapitel 4 gewidmet. Der Darstellung von Korpus und Methode folgt eine Analyse von Umsetzungen einzelner Prozeduren, Sprechhandlungen und Handlungsmuster, die aus dem breiten Spektrum der im Kapitel 2 vorgestellten Handlungseinheiten exemplarisch ausgewählt werden, um den z.T. problematischen Umgang der Studierenden mit den sprachlichen Ressourcen des Deutschen als Wissenschaftssprache zu zeigen. In Kapitel 5 werden die analysierten Schwierigkeiten in der Versprachlichung wissenschaftlichen Wissens rekapituliert und in Bezug zur Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache gesetzt.[4]

2. Funktional-pragmatische Kategorien für die Analyse von Wissenschaftssprache

Die Funktionale Pragmatik bietet ein Instrumentarium zur Analyse sprachlichen Handelns, das für die Untersuchung der Wissenschaftskommunikation fruchtbar zur Anwendung gebracht werden kann. Dem handlungstheoretischen Sprach- und Wissensmodell zufolge ist die sprachwissenschaftliche Reflexion stets mit Fragen der Wissensvermittlung und -rezeption gekoppelt. Die Kommunikation zwischen Sprecher und Hörer wird nicht nur aufgrund der sprachlichen Oberfläche ihrer Äußerungen, sondern systematisch auch unter Berücksichtigung ihrer mentalen Bereiche betrachtet. So wird z.B. bei Analysen universitärer Lehrveranstaltungen die Frage zentral, wie (d.h. durch welche sprachlichen Mittel) wissenschaftliches Wissen (ggf. eristisch[5]) erzeugt, ausgebaut, präsentiert und vermittelt wird, und zwar sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden.

Das sprachliche Handeln artikuliert sich in Handlungseinheiten verschiedener Größenordnungen, die in der nachfolgenden Abbildung (adaptiert aus Redder 2003: 164) schematisch veranschaulicht werden:

---

4 Die einzelnen Teile des Beitrags wurden wie folgt erarbeitet: Sektionen 1, 2, 4.2, 4.4 und 5: Gabriella Carobbio; Sektionen 3, 4.1 und 4.3: Valerio Furneri.

5 Redder, Thielmann & Heller (2014).

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

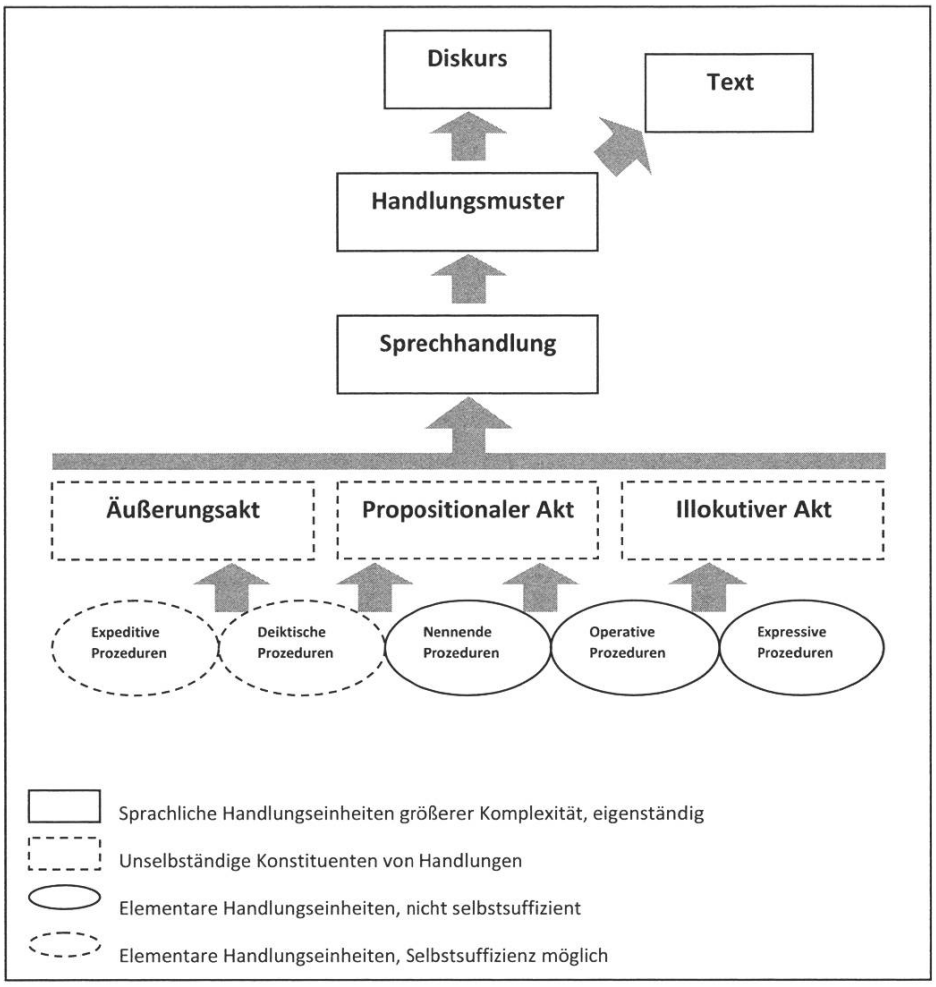

Abb. 1: Funktional-pragmatische Handlungseinheiten (adaptiert aus Redder 2003: 164)

Texte und *Diskurse* lassen sich als Großformen sprachlichen Handelns auffassen, die sich in Hinblick auf die ihnen zugrunde liegenden Sprechsituationen unterscheiden. Diskurse entstehen in einer unmittelbaren Sprechsituation, d.h. in Kopräsenz von Sprecher und Hörer, während Texte sich durch eine "zerdehnte Sprechsituation" (Ehlich 1983) auszeichnen, bei der die Zeit der Textproduktion nicht mit der der Textrezeption zusammenfällt. Da Texte von der Unmittelbarkeit (und entsprechender Flüchtigkeit) der Sprechsituation zeitlich und räumlich abgelöst sind, sind sie zur Speicherung und Überlieferung von Wissensbeständen geeignet. Es kommt ihnen daher eine Tradierungsqualität zu, die für die Wissenschaftskommunikation in hohem Maße relevant ist.

Sowohl Texte als auch Diskurse bestehen aus einem Ensemble von *Sprechhandlungen*, die eigenständige Handlungseinheiten mittlerer

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Größenordnung darstellen,[6] indem sie gleichzeitig die drei Searlschen Sprechakte (Äußerungsakt, propositionaler Akt und illokutiver Akt) vollziehen. Die Beschreibung dieser Umsetzung bedarf einiger Präzisierungen: Durch Sprechhandlungen setzen Sprecher und Hörer ihre Handlungspläne um. Im universitären Lehrdiskurs kommen z.B. reformulierende Handlungen (Bührig 1996) in Form von Umformulierungen und Zusammenfassungen zum Einsatz, um Verständnisproblemen vorzubeugen (vgl. Heller 2015). Ein weiteres Beispiel stellen Fragen dar, die Dozenten bei Vorlesungen stellen und selber beantworten, um den Rezeptionsprozess und das Verstehen beim Hörer zu steuern ("verstehensorganisierende Fragen", vgl. Carobbio, Heller & Di Maio 2013).

Sprechhandlungen treten oft nicht isoliert, sondern in bestimmten Abfolgen auf und sind in Form von Mustern konfiguriert. Handlungsmuster sind als systematische, gesellschaftlich bestimmte Aufeinanderfolge von Sprechhandlungen zu betrachten, denen ein bestimmter Zweck zugrunde liegt (Ehlich 1986). Das FRAGE-ANTWORT-MUSTER, das von Ehlich/Rehbein (1986) mit Bezug auf die schulische Kommunikation ausgearbeitet wurde, spielt auch in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation eine wichtige Rolle und wird z.T. umfunktionalisiert (vgl. "studentisches Fragen" bei Redder & Thielmann 2015). Zum Zweck der Beseitigung einer Wissenslücke kann der Sprecher auch auf das Handlungsmuster ERKLÄREN zurückgreifen, wie Hohenstein (2006a) am Beispiel von wissenschaftlichen Vorträgen gezeigt hat. Darauf aufbauend untersucht Nardi (2017) den Stellenwert erklärenden Handelns bei vorwissenschaftlichen, auf Deutsch verfassten Arbeiten von italienischsprachigen Studierenden.

Die kleinsten, in der Regel nicht selbstsuffizienten[7] Handlungseinheiten sind *Prozeduren*, die das Substrat aller sprachlichen Phänomene darstellen. Prozeduren unterscheiden sich in Bezug auf die Handlungsfelder, in denen sie operieren. Die Funktionale Pragmatik basiert auf den sprachtheoretischen Überlegungen Karl Bühlers (1934) und dessen Unterscheidung zwischen sprachlichen Feldern (Symbolfeld und Zeigfeld). Die Bühlerische Zwei-Felder-Lehre wird von Ehlich (1986) zu einer Fünf-Felder-Lehre erweitert, indem Symbol- und Zeigfeld um ein Operationsfeld, ein Lenkfeld und ein Malfeld – mit entsprechenden Prozeduren – ergänzt werden. Für jeden Prozedurentyp wird im Folgenden eine kurze Beschreibung gegeben sowie auf einzelne einschlägige Arbeiten zur Wissenschaftssprache hingewiesen:

- *Nennende Prozeduren* (oder Prozeduren des *Symbolfelds*) drücken reale (im Sinne von außersprachlichen) Sachverhalten verbal aus, wie es etwa

6 Insbesondere bestehen Texte aus *Sprechhandlungsverkettungen*, Diskurse aus *Sprechhandlungssequenzen* (Ehlich 1991).

7 Eine Ausnahme stellen bestimmte expeditive und deiktische Prozeduren dar, die eventuell auch selbstsuffizient im Diskurs vorkommen können.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

bei Nomen oder Verbstämmen der Fall ist. Thielmann (2010) zeigt anhand von Beispielen aus der Materialwissenschaft auf Deutsch, Englisch und Italienisch sowie Auszügen aus Texten von Galilei, Newton und Wolff, wie sprachliche Mittel des Symbolfelds für die Benennung wissenschaftlicher Erkenntnisgegenstände verwendet werden.

- *Deiktische Prozeduren* (oder Prozeduren des *Zeigfelds*) verweisen auf sinnlich begreifbare Entitäten des vom Sprecher und Hörer geteilten Wahrnehmungsraums (und darüber hinaus). Weitere Verweisräume stellen der Rederaum, der Textraum, der Vorstellungsraum und der Wissensraum dar (Ehlich 1991; Redder 2008). Des Weiteren unterscheidet Ehlich (1987) zwischen Personal-, Temporal-, Lokal-, Objekt- und Aspektdeixis. Auf Realisierungen der Lokaldeixis im Textraum ist Heller (2012) in ihrer kontrastiven Analyse von "hier" und "qui" in deutschen und italienischen wissenschaftlichen Artikeln eingegangen.
- *Operative Prozeduren* (oder Prozeduren des *Operationsfelds*) bearbeiten Informationen auf propositionaler Ebene, z.B. durch Flexionsmorpheme bzw. Junktoren. Der Subjunktor "weil" in Zusammenhang mit erklärenden Verfahren in der Wissenschaftskommunikation wird z.B. von Hohenstein (2006a) und Thielmann (2009) untersucht.
- *Expeditive Prozeduren* (oder Prozeduren des *Lenkfelds*) greifen direkt auf das hörerseitige Handeln zu und beeinflussen es. Das ist der Fall von bestimmten Interjektionen, die der Sprecher-Hörer-Steuerung dienen (vgl. Kameyama 2004). Über Rückversicherungssignale haben Carobbio & Zech (2013) in ihrer Analyse von Germanistik- und Romanistikvorlesungen einige Überlegungen vorgestellt.
- *Expressive Prozeduren* (oder Prozeduren des *Malfelds*) drücken Gefühle und Einstellungen der Aktanten gegenüber ihren Äußerungen aus. Das geschieht in der gesprochenen Sprache vor allem mittels Intonation. Untersuchungen zur Wissenschaftskommunikation, in denen Möglichkeiten der Realisierung expressiver Prozeduren ausgelotet werden, liegen unseren Wissens noch nicht vor.

Prozeduren können im Sprachgebrauch umfunktionalisiert werden, so dass es zu einer "Feldtransposition" (Ehlich 1987; Redder 2005) kommt. Genuin deiktische Prozeduren können z.B. operativ verwendet werden. Die "operative Funktionalisierung" deiktischer Ausdrücke trägt wesentlich zum Strukturausbau des Deutschen bei (Redder 2010).

Aus diesem breiten Spektrum von Handlungseinheiten werden in der nachfolgenden Analyse studentischer Schreibproduktionen einzelne Umsetzungen von Prozeduren, Sprechhandlungen und Handlungsmustern herausgegriffen und kommentiert. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auf

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

die Frage, wie Formulierungsschwierigkeiten der Studierenden auf den jeweiligen Ebenen ihres sprachlichen Handelns zu verorten sind.

3. Vorwissenschaftliches Schreiben in der fremden Sprache Deutsch an italienischen Universitäten

Das Verfassen einer Seminararbeit stellt eine große Herausforderung für italienischsprachige Studierende dar. Die *Tesina*, so der italienische Ausdruck, wird als Prüfungsformat an italienischen Universitäten nicht häufig praktiziert (Nardi 2017: 30; Hornung 2014). Dies hängt damit zusammen, dass Seminare – als Ort der diskursiven Wissensvermittlung – im italienischen Hochschulsystem nicht institutionalisiert sind. Die wissensvermittelnde Hochschulkommunikation ist eher textuell geprägt "auf die Reproduktion von 'zu Wissendem' sowie auf die Vernetzung bestehenden Wissens ausgerichtet" (Heller 2015: 126). Dies prägt nicht nur das monologische Format der Lehrveranstaltungen, sondern auch die Prüfungsmodalitäten, die primär darauf abzielen, tradiertes Wissen abzufragen. Lediglich im Germanistikstudium werden die Studierenden gegebenenfalls mit der Möglichkeit konfrontiert, eine *Tesina* zu verfassen. Diese Schreibaufgabe erweist sich selbst für fortgeschrittene DaF-Studierende als komplex, die Schwierigkeiten bestehen nicht nur in der korrekten Ausformulierung der Gedanken in der fremden Sprache Deutsch, sondern auch in der Verwendung von adäquaten, der Textart angemessenen wissenschaftssprachlichen Ausdrücken. Die Verwendung des Ausdrucksinventars der "alltäglichen Wissenschaftssprache" (Ehlich 1993, 1999) stellt eine besondere Herausforderung dar. Gemeint sind sprachliche Formen, "die einerseits an der alltäglichen Sprache unmittelbar teilhaben, die andererseits einen elementaren Bestand von Ausdrucksmitteln für die wissenschaftliche Kommunikation zur Verfügung halten, ohne den diese nicht vorstellbar wäre" (Ehlich 2006: 25). Für Hinweise zur textuellen Organisation sowie für die Bezugnahme auf Forschungszusammenhänge und die Einarbeitung der entsprechenden Literatur ist eine produktive Auseinandersetzung mit Ausdrucksmitteln der alltäglichen Wissenschaftssprache unverzichtbar (s. hierzu z.B. Fandrych & Graefen 2002).

Studentisches akademisches Schreiben ist in den letzten Jahren in zahlreichen Studien thematisiert worden, oft auch in sprachvergleichender Perspektive.[8] Mit Bezug auf den italienischen Kontext sind vor allem die Arbeiten von Hornung (2014) und Nardi (2017) zu nennen. Die Fragestellungen betreffen u.a. die Fähigkeit zum eigenständigen kritischen Denken, die Modalitäten der Wissensbearbeitung sowie Textgestaltungsstrategien. Von Relevanz für die vorliegende Untersuchung ist

[8] Vgl. etwa die Studien von Fandrych zum Sprachenpaar Deutsch/Englisch (z.B. 2004) sowie die Beiträge in dem jüngst erschienenen Sammelband von Cirko & Pittner (2018).

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

die Frage, wie Studierende das erlernte Wissen schriftlich bearbeiten (s. Stezano Cotelo 2008).

4. Beispielanalysen aus studentischen Tesine auf Deutsch

4.1 Empirische Grundlage und Fragestellung

In der vorliegenden qualitativ geprägten Analyse wird der Frage nachgegangen, wie italophone Studierende in ihren schriftlichen Produktionen mit bestimmten Ressourcen der deutschen Wissenschaftssprache wie etwa deiktischen und (para)operativen Mitteln (*dies*, *das*, *also*) und sprachlichen Umsetzungen erklärenden Handelns umgehen. Textgrundlage sind sieben *Tesine* von Masterstudierenden der Germanistik und Fremdsprachenphilologie an einer italienischen Hochschule. Die Studierenden sind alle italienischer Muttersprache mit unterschiedlichen Kompetenzen in Deutsch als Fremdsprache, ihr Niveau bewegt sich zwischen B2 und C1 (Europäischer Referenzrahmen). Die untersuchten *Tesine*, die als Leistungsnachweis für die Lehrveranstaltung *Sprachvariation im Deutschen* verlangt wurden, behandeln Themen wie Kiezdeutsch, Jugendsprache, Kanak Sprak sowie die Sprache der ehemaligen DDR. Die durchschnittliche Textlänge der *Tesine* beträgt zirka 38.000 Zeichen, der Gesamtumfang der sieben *Tesine* umfasst etwas mehr als 250.000 Zeichen. Es handelt sich also um ein kleines Korpus, das keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, wohl aber einige – unser Ansicht nach durchaus typische – Formulierungsunsicherheiten italophoner Studierender sichtbar macht. Die Relevanz der für die Fragestellungen dieser Arbeit in Betracht gezogenen sprachlichen Phänomene auf einer breiteren Datenbasis statistisch zu überprüfen, ist weiteren Studien vorbehalten.

Durch die Analyse exemplarischer Textausschnitte aus den *Tesine* soll gezeigt werden, welche Schwierigkeiten bei der Verwendung bestimmter Prozeduren, Sprechhandlungen und Handlungsmuster bei fortgeschrittenen DaF-Lernern auftreten. Aus den analysierten Beispielen ergibt sich eine Vielfalt von Textgestaltungs- und Aneignungsversuchen sprachlicher Ausdrucksmittel, die mit der AWS ("alltägliche Wissenschaftssprache", vgl. Ehlich 1999) und den oben beschriebenen Handlungseinheiten zusammenhängen. Augenfällig werden Formulierungsschwächen – wie bereits verschiedentlich untersucht (s. etwa Graefen 2002; Heller 2006) – vor allem im Bereich von Lexik und Phraseologie. Hier werden die Schwierigkeiten unter anderem durch Xenismen (Ehlich 1986; Roncoroni 2015) bzw. allgemeine Einflüsse aus der italienischen Wissenschaftssprache und -tradition bedingt. Wir werden auf solche Fälle, die sich auch in den hier besprochenen Beispielen zeigen, nicht eingehen, sondern uns auf die Verwendung anderer Ausdrucksmittel konzentrieren, und zwar auf die Umsetzung bestimmter deiktischer Prozeduren, insbesondere die objektdeiktischen Ausdrücke *dies* und *das* (§ 4.2) sowie das paraoperative *also* im Rahmen von Erläuterungen,

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Zusammenfassungen und Umformulierungen (§ 4.3). Auch der Umgang mit komplexeren Handlungszusammenhängen wie etwa dem Handlungsmuster ERKLÄREN stellt die Studierenden vor nicht unerhebliche Herausforderungen (§ 4.4).

4.2 Objektdeixis: dies *und* das

Den elementaren objektdeiktischen Ausdrücken des Deutschen ordnet Redder (2010: 29) die Demonstrativpronomen *dieser* und *jener* sowie selbständiges *der/die/das* zu. Als deiktische Prozeduren zielen sie auf eine Aufmerksamkeitslenkung und Fokussierung beim Hörer (Ehlich 1978). Im Textraum können sie entweder als Rückverweise (anadeiktisch) oder als antizipierende Verweise (katadeiktisch) verwendet werden. Zusammen mit den Ausdrucksmitteln der Phorik (*er/sie/es*) gelten sie insofern als wichtige kohäsionsstiftende Elemente.

Das erste Beispiel entstammt einer *Tesina* zum Thema *Kanak Sprak.* Der Student möchte dabei auf den Zusammenhang zwischen Sprache und kultureller Identitätsstiftung bei der türkischen Minderheit in Deutschland eingehen. Ausgangspunkt für die Analyse stellt der Film *Wo willst du hin, Habibi?* von Tor Iben dar, der in diesem Textausschnitt zitiert wird und Anlass zu eigenen Überlegungen von S1 zum Thema Identität gibt:

(1) "Und wer und was gehört zu mir?" – sagt Tor Iben, der Regisseur des Filmes "Wo willst du hin, Habibi?" über die Rolle der Identität zwischen Gesellschaft und gesprochener Sprache. Das ist aber vielleicht etwas ein bisschen ungenau. Eine Richtung zu nehmen, zu entdecken und seinen/ihren eigenen Platz in der Gesellschaft zu verstehen sind doch etwas, die wirklich mit Identitätssuche zu tun haben. Das ist also nicht nur ein wissenschaftlichen Kontext sondern etwas auch "personal" für die Türken. Es geht darum, wie sich sie äußern und was sie mit der deutschen Sprache gemacht haben.

Die Argumentation des Studenten ist schwer nachzuvollziehen,[9] nicht zuletzt, weil die Verwendung der neutralen Objektdeixis *das*, die per se ein Zeichen der "Abstraktionsfähigkeiten" des Sprechers darstellt (Redder, Guckelsberger & Graßer 2013: 180), nicht immer glücklich ist. Durch das erste *das* (*Das ist aber vielleicht etwas ein bisschen ungenau*) bezieht sich der Student auf die bereits wiedergegebene Fragestellung des Regisseurs Tor Iben. Die nachfolgende Erklärung, warum der Student mit Ibens Stellungnahme nicht einverstanden ist, hilft aber nicht weiter, seine Position zu verstehen. Der Gebrauch des zweiten *das* (*Das ist also nicht nur ein wissenschaftlichen Kontext sondern etwas "personal" für die Türken*) ist irreführend. Die durch die Objektdeixis geleistete Neufokussierung glückt nicht, weil der Bezugspunkt dieses Rückverweises im vorausgegangenen sprachlichen Handeln des Studenten nicht eindeutig zu verankern ist.

Mithilfe des lokaldeiktisch abgeleiteten *darum* versucht der Student dann katadeiktisch auf die nachfolgende Äußerung (*wie sich sie äußern und was sie*

9 Die morphosyntaktische Korrektheit der *Tesine* wird in dieser Arbeit nicht thematisiert.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

mit der deutschen Sprache gemacht haben) zu verweisen. Die Funktion dieses Ausdrucks besteht in der "sententialen Subordination" (Redder 2009: 184), wie es bei deiktisch abgeleiteten Konnektiva häufig der Fall ist. Die Kombination des deiktischen *da* mit dem Symbolfeldausdruck *um* wird zum Zweck der Satzverknüpfung in eine operative Prozedur umfunktionalisiert und kann insofern als *paraoperativ* bezeichnet werden. Paraoperative Ausdrucksmittel aus *da* + Präposition sind typisch für das Deutsche und werden im Bereich der syntaktischen Konnexion unterschiedlich benutzt. In den untersuchten *Tesine* greifen Studierende allerdings nur selten auf diese Strukturen deiktisch basierter Konnektivität zurück. Die Ausdrucksmittel sind ihnen zwar bekannt, ihre Leistungen für die Textkohäsion erschließt sich ihnen aber oft nur bedingt, nicht zuletzt wohl auch weil die operative Funktionalisierung deiktischer Mittel im Italienischen weniger produktiv ist.

Die nachfolgenden zwei Beispiele sind einer *Tesina* zur Sprache in der DDR entnommen. Die Studentin bedient sich in ihrer Arbeit oft des objektdeikischen Ausdrucks *diese*, um eine Nominalphrase einzuleiten:

(2) Die sprachwissenschaftliche Arbeit zeigt, dass enge Beziehungen in die Sprache der DDR zwischen sprachwissenschaftlicher Kritik und politischer Kritik bestanden. Diese Realität hatte eine Wiederspiegelung in der Behauptung von Horst Schlosser […]

(3) Als im Jahre 1949 auf deutschem Boden zwei Staaten- die Deutsche Demokratische Republik im Osten und die Bundesrepublik Deutschlands im Westen- gegründet werden, diese Situation versperrte die Einheit der deutschen Kulturnation.

In beiden Beispielen – sowie an vielen anderen Stellen in dieser Arbeit – lässt sich beobachten, wie die Studentin auf synthetische Ausdrucksformen objektdeiktischer Prozeduren (z.B. *dies* und *das*) verzichtet und stattdessen analytische Konstruktionen der Art *diese* + Substantiv bevorzugt (*diese Realität*, *diese Situation*). Möglicherweise tut sie dies aus Unsicherheit, weil sie noch nicht in der Lage ist, sich des breiten deiktischen Ausdrucksbestands der deutschen Sprache zu bedienen. Der Rückverweis durch eine Nominalphrase könnte hilfreich sein, um den Verweisgegenstand eindeutig zu machen, wenn das jeweilige Substantiv eine klare Zuordnung zu dem propositionalen Gehalt der vorausgegangenen Äußerung gestattet. In den Beispielen (2) und (3) ist jedoch fragwürdig, ob das vorher Gesagte durch die Substantive *Realität* und *Situation* sinnvoll wiederaufgenommen wird.

4.3 Paraoperatives also

In Grammatiken und Handbüchern wird *also* als Konnektor bzw. Adverbkonnektor (Pasch et al. 2003) klassifiziert. Etymologisch betrachtet, setzt es sich aus *all* und *so* zusammen und wird seit dem 13. Jahrhundert als Konjunktion verwendet (Kluge 2011). Handlungstheoretisch betrachtet, handelt es sich um einen deiktisch basierten Ausdruck (zu *so* als Aspektdeixis vgl. Ehlich 1987), der in der Wissenschaftskommunikation sowohl paraoperativ als auch paraexpeditiv mit verschiedenen Zielsetzungen verwendet wird (vgl.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Carobbio 2015b). *Also* wird z.B. benutzt, um eine Schlussfolgerung zu ziehen, bereits Gesagtes anders zu formulieren oder zusammenzufassen, Gedanken in eine Reihenfolge zu bringen, oder, vor allem in der gesprochenen Sprache, um die Höreraufmerksamkeit in turn-initialen Sequenzen zu steuern.

In den untersuchten *Tesine* wird *also* vor allem paraoperativ in Zusammenhang mit reformulierenden Handlungen (Bührig 1996) verwendet. Reformulierungen leisten eine "erneute Versprachlichung von bereits verbalisierten Wissenselementen, bei denen jedoch kein neues Wissen hinzugefügt wird" (Heller 2015: 129). Im Sinne von Bührig (1996) unterteilen sie sich in "Umformulieren", "Zusammenfassen" und "Rephrasieren". Neben Reformulierungen kann *also* auch in Erläuterungen eingebettet sein. Erläuterungen sind Handlungen, die anders als Reformulierungen "zusätzliche bzw. noch nicht verbalisierte Wissenselemente ergänzend anfügen" (Heller 2015: 129-130). Durch die Analyse einzelner Belege von *also* aus den hier untersuchten *Tesine* soll der Frage nachgegangen werden, wie dieses paraoperative Mittel von den Studierenden im Rahmen von reformulierenden Handlungen bzw. Erläuterungen benutzt wird.

Das folgende Beispiel stammt aus der bereits erwähnten Arbeit zur Sprache in der DDR. Die Studentin geht hier auf die Beeinflussung der sprachlichen Entwicklungen durch politische Institutionen der DDR ein, insbesondere auf die Rolle der SED:

(4) Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) hatte das Monopol in der DDR. Die SED entwickelte, unter den Bedingungen des Wahrheitsmonopols und Formulierungsmonopols, für den öffentlichen Sprachgebrauch ein besonderes 'Eigenleben', <u>also</u> gab es vielen Veröffentlichungen mit der so genannten "Verlautbarungssprache". <u>Also</u> gab es zwei wesentliche linguistischen Untersuchungsstränge zur DDR: der Wortschatz der öffentlichen Kommunikation, die auf die Bereiche der Politik, der Ideologie, der Institution und der Wirtschaft bezogen war; und der spezifische Sprachgebrauch im öffentlichen Leben.

In Beispiel (4) kommt *also* zweimal vor, und zwar immer in der Konstruktion *also gab es*. Das erste *also* leitet einen Erläuterungsversuch (*also gab es vielen Veröffentlichungen mit der so genannten "Verlautbarungssprache"*) ein. Die Studentin zielt darauf ab, den bereits an anderer Stelle erwähnten Begriff des besonderen 'Eigenlebens' im öffentlichen Sprachgebrauch der SED zu verdeutlichen. In der Erläuterung wird zwar neues Wissen hinzugefügt (etwa der Hinweis auf die sogenannte "Verlautbarungssprache"), der funktionale Zusammenhang mit dem bereits verbalisierten Wissen bleibt trotzdem vage. Der zweite Beleg von *also* (*Also gab es zwei wesentliche linguistischen Untersuchungsstränge zur DDR*) scheint eher eine Zusammenfassung einzuleiten. Es wird dabei rekapitulierend festgestellt, dass linguistische Studien zur Sprache der DDR sich auf zwei Untersuchungsgegenstände fokussiert haben: den "Wortschatz der öffentlichen Kommunikation" einerseits und den "spezifische[n] Sprachgebrauch im öffentlichen Leben" andererseits.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Ob beide Aspekte im vorigen sprachlichen Handeln der Studentin so thematisiert wurden, ist jedoch nicht naheliegend.

In Beispiel (5) findet sich eine weitere Reformulierung mit *also*:

(5) Deleuze und Guattari hatten schon über diese Gebilde gesprochen, um zu sagen, dass Kanak Sprak etwas politisch ist. Sprachlich gesprochen kann man also aus dem Wort Kanak eine Bedeutung ziehen: eine Bezeichnung für Ausländer.

Auch in diesem Fall führt *also* keine Handlung ein, die das Gesagte mit neuem Wissen ergänzt. Es dient vielmehr dazu, das bereits Ausgeführte expliziter zu machen. Diese Umformulierung kann als Versuch gesehen werden, das Wissen zu bearbeiten, ihre Wirkung scheint jedoch fraglich aufgrund der schwachen Verbindung zwischen der politischen Natur einer Definition (von *Kanak Sprak*) und der Schlussfolgerung, sie sei als Bezeichnung für Ausländer zu verstehen.

Im folgenden Beispiel tritt *also* dagegen unter anderen funktionalen Bedingungen auf:

(6) In jedem Dialekt findet sich eine individuelle Form der Standardsprache. Daher ist es für den Redner schwierig, die Gründe für diese Variante zu verstehen, und in diesem Sinne wird zunächst sprachlich und dann auch sozial eine Grenze geschaffen. Und an dieser Grenze kommen die Schranken (Agamben, 2001) heraus, die für die zweite Generation des türkisch Berliner zu einer neuen Sprachgelegenheit werden. Worin besteht also die Grenze zwischen Sprach und Menschen?

Der deiktisch basierte Ausdruck ist hier in eine Frageformulierung eingebettet (*Worin besteht also die Grenze zwischen Sprach und Menschen?*). Anders als beim FRAGE-ANTWORT-MUSTER nimmt diese Frage nicht auf eine Wissenslücke seitens des Sprechers Bezug und verlangt keine Antwort vom Hörer. Durch dieses Verfahren zielt der Student darauf ab, die Aufmerksamkeit des Lesers auf etwas zu lenken, das in seinen nachfolgenden Ausführungen thematisiert wird, und zwar die Grenze zwischen Sprache und Menschen. Solche für den universitären Lehr-Lern-Diskurs typische "verstehensorganisierende Fragen" dienen strategisch der Aktivierung der Wissensprozessierung beim Hörer (in diesem Fall beim Leser) und tragen wesentlich zu seiner Rezeption der vermittelten Wissenselemente bei.

4.4 Erklärendes Handeln

In den studentischen *Tesine* lassen sich zuweilen Versuche beobachten, bestimmte Sachverhalte bzw. Vorgänge umfangreich zu erklären. Zu diesem Zweck können mehrere Sprechhandlungen in einem "Illokutionsverbund" (Hohenstein 2006a: 105) umgesetzt und in Form eines Handlungsmusters konfiguriert werden. Erklärendes Handeln ist ein Muster, das im Rahmen einer "intern zerdehnten Sprechsituation" (Hohenstein 2006a: 179) wie z.B. beim wissenschaftlichen Vortrag realisiert werden kann, um einen Erklärensbedarf zu befriedigen. In einer mündlichen Interaktion kann dies auf Aufforderung des Hörers geschehen, im Text dagegen antizipiert der Sprecher (Verfasser)

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

vermeintliche Verstehensdefizite des Hörers (hier: des Lesers). Dem Handlungsmuster ERKLÄREN sind bestimmte Musterpositionen inhärent, die in der Regel in folgender Reihenfolge vorkommen: *Ankündigen, Thematisieren des Erklärensgegenstandes, Verbalisierung des Erklärensbedarfs, Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstandes, funktionale Zuordnung des Erklärensgegenstandes, Verankern des Erklärens im hörerseitigen Wissen* (vgl. Hohenstein 2006a: 258 ff.). Ein Beispiel aus der *Tesina* zur Sprache in der DDR soll die Umsetzung dieses Handlungsmusters verdeutlichen:

(7) Am Ende dieser Arbeit ist notwendig einen Exkurs über die Literatur der DDR. Die Literatur dient als einen reichen Geldschrank der Vergangenheit, die nie zurückkommen kann. Diese Vergangenheit ist nicht nur politisch und gesellschaftlich, sondern auch ist sie der Ausdruck der Seele, des Wesens, der Identität eines Volkes, im vorliegenden Fall der DDR-Bürger.

Die Identität eines Volkes spiegelt sich auf die Literatur der Zeit wieder. Die Identität basiert nämlich auf Erfahrungen, die mit der Hilfe von Erzählungen vermittelt werden. Der Hauptpunkt, um die Ostdeutschidentität zu 'bauen', ist: "ein [...] in Würde erzählbar[es] Leben [...]" (Engler 2002: 23). Das ist wichtig, weil dieser Prozess viele Bedeutungen mitbringt, nicht nur der Abschnitt vor dem Mauerfall, sondern auch die zweite Hälfte in dem vereinten Land.

Es handelt sich um die Schlussfolgerungen der Arbeit, die durch die "autokommentierende Handlung" (Carobbio 2015a) eingeleitet werden: *Am Ende dieser Arbeit ist notwendig einen Exkurs über die Literatur der DDR*. Durch diese Handlung werden zugleich die ersten drei Positionen des Musters ERKLÄREN realisiert: Die Studentin kündigt den zu erklärenden Gegenstand an (*die Literatur der DDR*) und qualifiziert ihre Ausführungen zu diesem Thema als *Exkurs*. Der Erklärensgegenstand wird somit sowohl eingeführt als auch als erklärungsbedürftig bezeichnet (*ist notwendig*). Darauf folgt die Kernphase des ERKLÄRENS, d.h. das Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstandes in kleinere Bestandteile. So wird das Thema *Literatur in der DDR* analytisch in Zusammenhang gesetzt mit ihren Komponenten *Vergangenheit* und *Identität*. Die Zerlegung erfolgt u.a. durch nennende Prozeduren, durch die systematische Wiederaufnahme der Wörter *Literatur – Vergangenheit – Identität*, die z.T. auch mittels objektdeiktischer Prozeduren (z.B. *Diese Vergangenheit*) neu fokussiert werden. Auch der Einsatz bestimmter operativer bzw. paraoperativer Mittel wie der Binärkonstruktion *nicht nur/sondern auch* sowie *nämlich* sind für die Phase der Zerlegung und Systematisierung funktional. Das so zerlegte Wissen wird an zwei Stellen im Text auf den eigentlichen Erklärensgegenstand, d.h. die Literatur in der DDR, zurückgeführt (Musterposition: funktionale Zuordnung des Erklärensgegenstandes). Das erfolgt zunächst durch einen autokommentierenden Verweis (*im vorliegenden Fall der DDR-Bürger*) und dann durch eine assertive Stellungnahme (*Der Hauptpunkt, um die Ostdeutschidentität zu 'bauen', ist…* + Zitat), die den Fokus wieder auf die Spezifik des ostdeutschen Kontextes lenken. Zum Schluss wird das Erklären im hörerseitigen Wissen verankert, um

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

eine "diskursiv akkumulierte Einsicht in einen Gesamtzusammenhang zu einer tragfähigen Erkenntnis auszubauen" (Hohenstein 2006b: 184). Die Studentin bedient sich zu diesem Zweck einer Begründung (*Das ist wichtig, weil…*), die die Relevanz der vorausgegangenen Ausführungen für den Gesamtzusammenhang herausstellen soll. Gerade die Umsetzung dieser letzten Handlung erweist sich aber als problematisch für die Studentin. Die Relevanzsetzung ist aufgrund der Vagheit der Argumente, die durch die operative Prozedur *weil* eingeleitet werden, kaum nachvollziehbar. Die Verwendung des anadeiktischen Verweises *dieser Prozess* hilft nicht weiter, um die Aufmerksamkeit des Lesers zu fokussieren.

In der folgenden Tabelle wird die Umsetzung des erklärenden Handelns in Beispiel (7) rekapituliert:

Am Ende dieser Arbeit ist notwendig einen Exkurs über die **Literatur der DDR**	*Ankündigen / Thematisieren des Erklärensgegenstandes / Verbalisierung des Erklärensbedarfs*
Die **Literatur** dient als einen reichen Geldschrank der **Vergangenheit**, die nie zurückkommen kann. **Diese Vergangenheit** ist nicht nur politisch und gesellschaftlich, sondern auch ist sie der Ausdruck der Seele, des Wesens, der **Identität** eines Volkes,	*Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstandes*
im vorliegenden Fall der DDR-Bürger.	*funktionale Zuordnung des Erklärensgegenstandes*
Die **Identität** eines Volkes spiegelt sich auf die **Literatur** der Zeit wieder. Die **Identität** basiert nämlich auf Erfahrungen, die mit der Hilfe von Erzählungen vermittelt werden.	*Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstandes*
Der Hauptpunkt, um die **Ostdeutschidentität** zu 'bauen', ist: "ein [...] in Würde erzählbar[es] Leben [...]" (Engler 2002: 23).	*funktionale Zuordnung des Erklärensgegenstandes*
Das ist wichtig, weil dieser Prozess viele Bedeutungen mitbringt, nicht nur der Abschnitt vor dem Mauerfall, sondern auch die zweite Hälfte in dem vereinten Land.	*Verankern des Erklärens im hörerseitigen Wissen*

Tab. 1: Ein Beispiel erklärenden Handelns in den italienischen Tesine – realisierte Musterpositionen

5. Fazit

Aus den untersuchten *Tesine* ergeben sich diverse Formulierungsschwierigkeiten, von denen hier nur einige herausgegriffen wurden. Sie betreffen verschiedene Ebenen des sprachlichen Handelns der Studierenden. Auf der Ebene der Prozeduren lassen sich Unsicherheiten in der Verwendung von objektdeiktischen Ausdrücken beobachten, durch die die Rezeption des Lesers im Textraum orientiert werden soll. Beispielsweise zeigt sich, dass die rückverweisenden, anadeiktischen Pro-Formen *dies* und *das* in den Texten nicht immer klar verständlich eingesetzt werden. Es entsteht der Eindruck, dass die Studierenden mit den sprachlichen Realisierungen deiktisch basierter Konnektivität wenig vertraut sind. Auf der Sprechhandlungsebene sind vor allem Reformulierungen, Erläuterungen und

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Fragen von Bedeutung, die oft mittels des paraoperativen Ausdrucks *also* eingeleitet werden. Auch in diesem Fall ist der funktionale Zusammenhang zwischen den von *also* in Verbindung gesetzten Wissensbeständen manchmal schwer rekonstruierbar. Das kommentierte Beispiel des Handlungsmusters ERKLÄREN zeigt, wie Studierende auch komplexe Handlungszusammenhänge zum Ausdruck zu bringen versuchen.

Die handlungstheoretische Perspektive, von der diese Arbeit ausgegangen ist, ermöglicht sowohl eine detaillierte Darstellung von wissenschaftssprachlichen Phänomenen als auch Einsichten in Wissensvermittlung und Wissensverarbeitungsprozesse. Die systematische Einbeziehung kognitiver Aspekte in die sprachwissenschaftliche Analyse kann jedoch nicht nur für die Erforschung der Wissenschaftskommunikation förderlich sein, sie kann auch für die Didaktik des Deutschen als (fremder) Wissenschaftssprache fruchtbar gemacht werden und weiterführende Anregungen bringen.

LITERATUR

Breitsprecher, C. (2010). Studentische Mitschriften – Exemplarische Analysen, Transformationen ihrer Bedingungen und interkulturelle Forschungsdesiderate. In D. Heller (Hg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen – Schnittstellen ihrer Analyse* (pp. 201-216). Frankfurt an Main: Lang.

Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache (Nachdruck 1982).* Stuttgart, New York: UTB Gustav Fischer.

Bührig, K. (1996). *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Carobbio, G. (2015a). *Autokommentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen*. Heidelberg: Synchron.

Carobbio, G. (2015b). Zur Verwendung von ›also‹ und italienischen Entsprechungen in Reformulierungen und Erläuterungen. Eine funktional-pragmatische Analyse universitärer Lehrveranstaltungen. In C. Di Meola, & D. Puato (Hgg.), *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik* (pp. 145-160). Frankfurt am Main: Lang.

Carobbio, G., Heller, D. & Di Maio, C. (2013). Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus euroWiss. *CERLIS Series, 4*, 75-99.

Carobbio, G. & Zech, C. (2013). Vorlesungen im Kontrast – zur Vermittlung Fremder Literatur in Italien und Deutschland. In B. Hans-Bianchi, C. Miglio, D. Pirazzini, I. Vogt & L. Zenobi (Hgg.), *Fremdes wahrnehmen, aufnehmen, annehmen – Studien zur deutschen Sprache und Kultur in Kontaktsituationen* (pp. 289-307). Frankfurt am Main: Lang [Bonner Romanistische Arbeiten].

Cirko, L. & Pittner, K. (2018). *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.

Da Silva, A. (2014). *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*. Heidelberg: Synchron.

Ehlich, K. (1978). Deixis und Anapher. In G. Rauh (Hg.), *Essays on Deixis* (pp. 79-97). Tübingen: Narr.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & C. Hardmeier (Hgg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation* (pp. 24-43). München: Fink.

Ehlich, K. (1986). Xenismen und die bleibende Fremdheit eines Fremdsprachensprechers. In E. W. B. Hess-Lüttich (Hgg.), *Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern* (pp. 43-54). Tübingen: Narr.

Ehlich, K. (1987). "so" – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In I. Rosengren (Hg.), *Sprache und Pragmatik* (pp. 279-298). Stockholm: Almqvuist & Wiksell.

Ehlich, K. (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In D. Flader (Hg.), *Verbale Interaktion* (pp. 127-143). Stuttgart: J.B. Metzler.

Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 19*, 13-42.

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF, 26(1)*, 3-24.

Ehlich, K. (2006). Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In K. Ehlich & D. Heller (Hgg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen* (pp. 17-38). Frankfurt: Lang.

Ehlich, K. (2010). Desiderate der Wissenschaftssprachkomparatistik. In D. Heller (Hg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen – Schnittstellen ihrer Analyse* (pp. 15-32). Frankfurt: Lang.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Fandrych, C. (2004). Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen: Linguistische und didaktische Überlegungen. *Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73*, 269-291.

Fandrych, C. & Graefen, G. (2002). Text commenting devices in German and English academic articles. *Multilingua, 21*, 17-43.

Fandrych, C., Meißner, C. & Slavcheva, A. (2014). *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron.

Graefen, G. (2002). Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. (www.wissenschaftssprache.de/Texte/GG_Probleme_mit_AWS_2002.pdf, letzter Abruf: 21.6.2019).

Graefen, G. & Moll, M. (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt: Lang.

Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen*. München: iudicium.

Heller, D. (2006). *L'autore traccia un quadro* ... Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen. In K. Ehlich & D. Heller (Hgg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. (pp. 63-85). Bern: Lang.

Heller, D. (2012). *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt: Lang.

Heller, D. (2015). Reformulierungen im Lehrdiskurs. Beobachtungen zu deutschen und italienischen Lehrveranstaltungen aus dem euroWiss-Korpus. In C. Di Meola & D. Puato (Hgg.), *Deutsch-italienisch kontrastiv* (pp. 125-143). Frankfurt: Lang.

Hohenstein, C. (2006a). *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag: ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Hohenstein, C. (2006b). Sind Handlungsmuster mehrsprachig? Erklären im wissenschaftlichen Vortrag deutsch/japanisch. In K. Ehlich & A. Hornung (Hgg.), *Praxen der Mehrsprachigkeit* (pp. 155-194). Münster: Waxmann.

Hornung, A. (2014). Wissen referieren in der Fremdsprache Deutsch – Tesina und mündliche Präsentation als erste Schritte zum kritischen Denken? *Alman dili ve edebiyat, 2*, 35-56.

Kameyama, S. (2004). Verständnissicherndes *Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster: Waxmann.

Kluge (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25. Auflage). Berlin, New York: de Gruyter.

Kretzenbacher, H. L. (1998). Fachsprache als Wissenschaftssprache. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hgg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch der Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (pp. 482-488). Berlin, New York: de Gruyter.

Meiler, M. (2018). *Eristisches Handeln in wissenschaftlichen Weblogs. Medienlinguistische Grundlagen und Analysen*. Heidelberg: Synchron.

Moll, M. (2001). *Das wissenschaftliche Protokoll: Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium.

Nardi, A. (2017). *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.

Pasch, R., Brauße, U., Breindl E. & Waßner U. H. (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin, New York: de Gruyter.

Prestin, M. (2011). *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten. Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. München: iudicium.

Redder, A. (2003). Partizipiale Ketten und autonome Partizipialkonstruktionen: Formen partikulären sprachlichen Handelns. In L. Hoffmann (Hg.), *Funktionale Syntax* (pp. 155-188). Berlin, New York: de Gruyter.

Redder, A. (2005). Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition?. In C. Knobloch & B. Schaeder (Hgg.), *Wortarten und Grammatikalisierung* (pp. 43-66). Berlin, New York: de Gruyter.

Redder, A. (2008). Functional Pragmatics. In G. Antos & E. Ventola (Hgg.), *Interpersonal Communication* (pp. 133-178). [Handbook of Applied Linguistics, Vol 2]. Berlin, New York: de Gruyter.

Redder, A. (2009). Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von *dabei* etc. in der Wissenschaftskommunikation. In V. Ehrich, C. Fortman, I. Reich & M. Reis (Hgg.), *Koordination und Subordination im Deutschen* (pp. 181-201). (LB-Sonderheft 16) Hamburg: Buske.

Redder, A. (2010). Grammatik und sprachliches Handeln II. Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – sprachgeschichtliche Rekonstruktion. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), *Grammatik und sprachliches Handeln* (pp. 25-44). Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008. München: iudicium.

Redder, A. (2014). Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In A. Hornung, G. Carobbio & D. Sorrentino (Hgg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich* (pp. 25-40). Münster: Waxmann.

Redder, A. & Thielmann, W. (2015). Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches "Fragen" und seine illokutive Systematik. *Deutsche Sprache, 43(4),* 340-356.

Redder, A., Guckelsberger, S. & Graßer, B. (2013). *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Redder, A., Heller, D. & Thielmann, W. (2014). *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.

Roncoroni, T. (2015). *Zum Deutschen als Wissenschaftssprache: Der Gebrauch in Hausarbeiten italienischer Studierender*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Sorrentino, D. (2012). *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Stezano Cotelo, K. (2008). *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicium.

Thielmann, W. (2009). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.

Thielmann, W. (2010). Zur erkenntnisleitenden Funktion sprachlicher Mittel des Symbolfeldes in der Wissenschaft. In D. Heller (Hg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen* (pp. 33-42). Frankfurt: Lang.

Thielmann, W. & Redder, A. (2015). Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches "Fragen" und seine illokutive Systematik. *Deutsche Sprache, 43(4),* 340-356.

© 2019 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel