



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Salzmann, K. (2019). Die Wissenschaftssprachkomparatistik als
Ansatz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 109, 189-206.

<https://doi.org/10.5169/seals-978679>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Katharina Salzmann, 2019

Die Wissenschaftssprachkomparatistik als Ansatz zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit: Ein Unterrichtsmodul aus der italienischen DaF-Didaktik

Katharina SALZMANN

Freie Universität Bozen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien
katharina.salzmann@unibz.it

As a result of the internationalization of universities, English is increasingly becoming the *lingua franca* of academic communication. However, limiting all academic discourse to the English language implies a great loss for other language cultures since knowledge and language are inseparably linked. For this reason, it is of great importance to implement appropriate measures in order to preserve other important academic languages (e.g. German, Italian). This paper argues that multilingual academic competence can be promoted through an integrated comparative approach to teaching academic language(s). This will be illustrated by presenting the results of a teaching project which aimed at familiarizing Italian students with typical linguistic structures of German and Italian academic lectures. The teaching module focused, in particular, on typical features of spoken and written academic discourse, drawing on Koch & Oesterreicher's (2007) distinction between conceptually oral and conceptually written forms of communication. The present study aims to contribute to an approach which fosters cross-linguistic knowledge and awareness of the characteristics of spoken academic language, which is a central component of multilingual academic competence.

Keywords:

multilingualism in academic discourse, language for academic purposes, integrated comparative approach to teaching academic languages, academic lectures, conceptually oral vs. conceptually written features.

Stichwörter:

akademische Mehrsprachigkeit, Wissenschaftssprache, wissenschaftssprachkomparatistischer Ansatz, wissenschaftliche Vorträge, konzeptionelle Mündlichkeit vs. konzeptionelle Schriftlichkeit.

1. Einleitende Bemerkungen: Die Internationalisierung der Universitäten und die Sprachenfrage

Die Wissenschaftskommunikation und universitäre Bildung sind in der heutigen Zeit der Globalisierung durch einen Wissensaustausch geprägt, der die nationalen und sprachkulturellen Grenzen überschreitet. Dies lässt sich u.a. belegen durch die steigende Zahl ausländischer Studierender an deutschsprachigen Hochschulen, die wachsende Mobilität der Studierenden und Forschenden im Rahmen von Austauschprogrammen sowie durch Tagungen, Forschungsprojekte und Publikationen auf internationaler Ebene. Im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich stellt sich die zentrale Frage, welche Sprache bzw. Sprachen in der internationalen Wissenschaftskommunikation verwendet werden sollen. Hierbei eröffnen sich

zwei Möglichkeiten: 1. Englisch als einzige Wissenschaftssprache oder 2. eine funktionale Wissenschaftsmehrsprachigkeit (Foschi Albert & Faistauer 2019: 80). Funktionale Mehrsprachigkeit meint die Fähigkeit, in den meisten Situationen von der einen in die andere Sprache umschalten zu können, ohne dabei notwendigerweise eine quasi-muttersprachliche Kompetenz zu besitzen. Auf den Wissenschaftskontext übertragen bedeutet dies, dass Forschende, Lehrende und Studierende mehrere Sprachen auf unterschiedlichen Niveaustufen beherrschen und für unterschiedliche Zwecke verwenden, z.B. wird eine Sprache für wissenschaftliches Schreiben verwendet, die andere vor allem für informelle Gespräche mit Kolleg/innen oder für die Rezeption von Forschungsliteratur (s. Franceschini & Veronesi 2014: 58).

Die Realität der heutigen Wissenschafts- und Hochschulkommunikation zeigt jedoch, dass in vielen Disziplinen eine Umstellung auf eine monolingual englischsprachig ausgerichtete Lehre und Forschung stattfindet bzw. bereits stattgefunden hat. Die Befürworter/innen betrachten diese als zentralen Schritt zur Herstellung von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und sehen sie als problemlos bezüglich der Sprachkenntnisse der Beteiligten. Die Kritiker/innen betrachten sie hingegen als falsch verstandene Internationalisierung und als Schritt zu einer monolingualen und monokulturellen, d.h. verarmten, Wissenschaftslandschaft unter starker Dominanz der englischsprachigen Länder (Fandrych 2015). Ein dringendes Desiderat sind deshalb geeignete Maßnahmen, die darauf abzielen, durch die Internationalisierung fremdsprachige und interkulturelle Kompetenzen zu fördern, darunter (vgl. Foschi Albert & Faistauer 2019: 89):

- a) Förderung von Wissenschaftsmehrsprachigkeit durch eine sinnvolle Unterstützung von Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache im Zusammenspiel mit anderen Sprachen (u.a. Erhalt des Deutschen als Vortrags- und Publikationssprache, als Sprache von Projektanträgen etc.);¹
- b) Förderung von Kompetenzen des Englischen als Wissenschaftssprache bei all jenen, die auf Englisch forschen, lehren oder lernen müssen;
- c) Entwicklung von Mehrsprachigkeitskonzepten für die akademische Lehre, u.a. ein wissenschaftssprachkomparatistischer Ansatz, eine zwei- oder mehrsprachige Fachsprachendidaktik, Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit (evtl. unterstützt durch verschiedene Formen der Sprachmittlung, s. Cosentino 2018), Einrichtung von mehrsprachigen Studiengängen (wie etwa an der Freien Universität Bozen, s. Franceschini & Veronesi 2014).

¹ S. dazu das Prinzip der subsidiären Mehrsprachigkeit, bei der die Verwendung des Deutschen als Wissenschaftssprache in möglichst vielen Kontexten gefördert wird, ohne dabei auf die Nutzung des Englischen als internationale Brückensprache zu verzichten (Eichinger 2010: 41).

In diesem Beitrag soll – mit Bezug auf Punkt c) – ein Ausschnitt aus einem umfassenderen Projekt zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeitskompetenz bei italophonen DaF-Studierenden vorgestellt werden, in dessen Rahmen grundlegende lexikalische und syntaktische Ressourcen der Wissenschaftssprache anhand unterschiedlicher Textsorten und im interlingualen Vergleich behandelt werden (s. auch Salzmann im Druck). Durch gezielte unterrichtliche Maßnahmen soll bei den Studierenden zunächst ein Bewusstsein für sprachenübergreifend relevante Merkmale von Wissenschaftssprache entwickelt werden, um danach den Fokus auf die sprach- und kulturspezifischen Charakteristika zu verlagern.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst soll der Übergang vom Monolingualismus (Latein als einzige Wissenschaftssprache) zur Mehrsprachigkeit in der neuzeitlichen Wissenschaft nachgezeichnet werden, um anschließend auf die Problematik des Englischen als *lingua franca* der Wissenschaftskommunikation einzugehen (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 wird die Wissenschaftssprachkomparatistik als mehrsprachig orientierter didaktischer Ansatz eingeführt, der im universitären DaF-Unterricht zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit eingesetzt werden kann. Im Anschluss danach (Abschnitt 4) soll exemplarisch ein Unterrichtsmodul zum wissenschaftlichen Vortrag im deutsch-italienischen Sprachvergleich vorgestellt werden, bei dem der Fokus auf das Erkennen typisch wissenschaftssprachlicher (d.h. konzeptionell schriftlicher) und konzeptionell mündlicher Strukturen in authentischen Transkriptausschnitten gelegt wurde. Abgerundet wird der Beitrag durch einige Schlussfolgerungen (Abschnitt 5), in denen herausgestrichen wird, wie durch das bewusste Wissen über wissenschaftssprachliche Varietäten und die integrierte Vermittlung der beiden Wissenschaftssprachen zentrale Aspekte der akademischen Mehrsprachigkeitskompetenz gefördert werden können.

2. Monolingualismus und Mehrsprachigkeit in der westlichen Wissenschaftskommunikation

In Bezug auf die Sprachlichkeit in der Wissenschaftskommunikation unterscheidet Ehlich (2015) drei Leitbilder: die Scholastik mit der universellen Wissenschaftssprache Latein, die Mehrsprachigkeit der Wissenschaften in der Neuzeit und die Konzeption des Englischen als *lingua franca* der Wissenschaft. In der Scholastik war die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung an *eine* Sprache, das Lateinische, gebunden, weil nur diese *eine* Sprache als wissenschaftstauglich angesehen wurde (Ehlich 2015: 31 ff.). Zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert wurde Latein als universelle Wissenschaftssprache von den Nationalsprachen nach und nach abgelöst und seitdem ist die Wissenschaftskommunikation traditionell mehrsprachig. Diese Entwicklung steht in Zusammenhang mit der Bildung der Nationalstaaten in

Europa und geht einher mit der Entstehung einer regional weitgehend vereinheitlichten Standardsprache, die dann langsam als Wissenschaftssprache Anwendung fand. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Deutsch, neben Englisch und Französisch, eine der drei weltweit vorherrschenden Wissenschaftssprachen (Ammon 2015: 519). Die Weltstellung des Deutschen als Wissenschaftssprache zeigte sich u.a. darin, dass die deutsche Sprache in vielen Ländern für wichtige Fächer zumindest fakultatives, oft sogar obligatorisches Begleitstudium war (Ammon 1999: 670-672).

In den letzten Jahrzehnten hat sich eine entgegengesetzte Tendenz eingestellt: Es ist eine zumindest partielle Rückkehr zum Monolingualismus festzustellen, bei der sich das Englische immer mehr als *lingua franca* der Wissenschaftskommunikation durchsetzt.² Dieser Trend gilt sowohl für die Forschung, in der Englisch weltweit die wichtigste Publikationssprache ist, als auch für die Hochschullehre, in der eine zunehmende Zahl an internationalen Masterstudiengängen in englischer Sprache angeboten wird.³

Der Grad der Anglisierung differiert jedoch stark zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen (Ammon 1999: 675). Die Naturwissenschaften sind am stärksten anglisiert (im Jahre 2005 waren über 90% der Publikationen weltweit in englischer Sprache), die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften etwas weniger (über 70%) und die Geisteswissenschaften⁴ sind tendenziell eher nationalsprachlich geprägt. Insgesamt scheint jedoch nur in der Germanistik die Stellung von Deutsch als internationale Wissenschaftssprache unangefochten zu sein, da hier zusätzlich das Argument zum Tragen kommt, dass Deutsch nicht nur Metasprache (Wissenschaftssprache), sondern auch Objektsprache, d.h. Sprache des Untersuchungsgegenstandes, ist.

Während in den theoretischen Naturwissenschaften ein hoher Grad der Spezialisierung und Formalisierung der Wissenschaftssprache vorliegt, was einen Wechsel von den traditionellen Wissenschaftssprachen zum Englischen erleichtert, werden in den Geisteswissenschaften Theorie und Erkenntnis

² Wie Ammon (2015: 532-539) ausführt, lässt sich die Entwicklung des Englischen zur dominanten internationalen Wissenschaftssprache in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zumindest in groben Zügen aus den politischen Ereignissen erklären (u.a. der wirtschaftliche Ruin der deutschsprachigen Länder nach dem 2. Weltkrieg, die Auswanderung in die USA vor und nach dem Krieg).

³ Die Studie von Fandrych & Sedlaczek (2012) zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland ergibt ein besorgniserregendes Bild: Es herrscht eine große Uneinheitlichkeit bezüglich der Anforderungen an das Sprachniveau, die Studierenden weisen zum Teil unbefriedigende Englischkenntnisse auf und es fehlt ein übergreifendes Konzept zur Förderung der Deutschkenntnisse.

⁴ Dabei muss hinzugefügt werden, dass innerhalb der Geisteswissenschaften große Unterschiede vorherrschen, z.B. zwischen der Germanistik einerseits und der Geschichtswissenschaft andererseits, und dass es zusätzlich einige "Nischenwissenschaften" (z.B. Archäologie, Klassische Philologie) gibt, in denen Deutsch traditionell eine bedeutende Rolle spielt (s. Ammon 2015: 587-603).

besonders stark von der Sprache beeinflusst, in der sie formuliert werden, weshalb eine Rückkehr zur Einsprachigkeit eine Verarmung der anderen Wissenschaftssprachen und -kulturen mit sich bringen würde. Jede Wissenschaftssprache ist nämlich an eine spezifische Wissenschaftskultur mit unterschiedlichen Textsortenkonventionen gebunden (s. u.a. Dalmas et al. 2009). Bei einem starken Rückgang des Deutschen als Wissenschaftssprache wäre diese langfristig gesehen nicht mehr wissenschaftstauglich, was sich insgesamt negativ auf die Sprache auswirken würde. Es bestünde außerdem eine «ernsthafte Gefährdung der wissenschaftlichen Qualität durch die sprachlichen und kognitiven Einschränkungen in der Fremdsprache» (Fandrych 2015: 99), da das wissenschaftliche und sprachliche Handeln auf untrennbare Weise miteinander verbunden sind.⁵ Ehlich (2015: 27) spricht in diesem Zusammenhang von der *Sprachgebundenheit* der Gewinnung von Erkenntnis und unterscheidet dabei drei Dimensionen von Sprachlichkeit:

- a) die gnoseologische Dimension, d.h. der Bereich der Erkenntnisgewinnung und der Fassung dieser Erkenntnisse in Sprache;
- b) die teleologische Dimension, d.h. die Zwecke der Wissenschaft, die sich in den wissenschaftlichen Textsorten entfalten;
- c) die kommunitäre Dimension, d.h. die gemeinschaftsstiftende Dimension im internationalen Wissenschaftsbetrieb.

Dabei muss bezweifelt werden, dass Wissenschaft unter ihrem gnoseologischen, teleologischen und kommunitären Aspekt in Gestalt einer *lingua franca* möglich ist. Wissenschaftliche Varietäten können als Resultat von Sprachausbau begriffen werden, bei dem zu wissenschaftstypischen Zwecken einzelsprachenspezifische Mittel geschaffen werden. So schuf der Vater der deutschen Wissenschaftssprache, Christian Wolff, viele Ausdrücke, die heute fester Bestandteil der allgemeinen oder alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache (= AWS)⁶ sind – und zwar nach den grundlegenden Wortbildungsprinzipien der deutschen Sprache (z.B. das Kompositum *Grundsatz*). Historisch gesehen hat die Ausbildung einer konkreten Sprache zur Wissenschaftssprache wesentlich mit der Entwicklung der alltäglichen Wissenschaftssprache zu tun (Ehlich 1993: 33).

Bei der Verwendung des Englischen als *lingua franca* der Wissenschaft findet umgekehrt vielfach ein Sprachabbau statt. Die ursprüngliche Bedeutung von

⁵ Den Schwierigkeiten und Problemlösungsstrategien deutscher Wissenschaftler/innen beim Schreiben englischer Fachtexte widmet sich das Projekt *Publish in English or Perish in German?* (PEPG, s. Gnutzmann 2015).

⁶ In Anlehnung an Fandrych (2018: 146) meint AWS "disziplinübergreifende nicht-terminologische Ressourcen der Wissenschaftskommunikation", die häufig formale und semantische Ähnlichkeiten mit der Gemeinsprache aufweisen, aber auf die Wissenschaftsmethodologie bezogen sind und dem Ausdruck wiederkehrender wissenschaftlicher Handlungen dienen (z.B. Definieren, Verweisen, Zitieren, Kritisieren).

lingua franca war ein Mischidiom des Mittelalters von See- und Kaufleuten für elementare Informations- und Verständigungszwecke. Daraus entwickelte sich der moderne linguistische Begriff für grenzüberschreitende Verkehrssprachen, die mit beschränkten sprachlichen Mitteln Kommunikation ermöglichen. In diesem Sinne ist auch das Englische der internationalen Wissenschaftskommunikation häufig eine *lingua franca*, da dort – zumindest teilweise – ein begrenztes sprachliches Repertoire eingesetzt wird, das durch eine inadäquate Verwendung der wissenschaftstypischen sprachlichen Mittel gekennzeichnet ist (vgl. Thielmann 2015: 41 ff.). Eine solche Sprache kann jedoch niemals die Sprache erkenntnisorientierter Forschung sein, da sie keine Ansprüche auf gnoseologische Leistungen erhebt. Sie besitzt ein begrenztes teleologisches Potenzial und ist lediglich für relativ kleine kommunikative Zweckbereiche geeignet (Ehlich & Meyer 2012: 32).

3. Die Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit durch einen wissenschaftssprachkomparatistischen Ansatz

Neben dem erwähnten sprachkulturellen Verlust, der mit einer Rückkehr zum wissenschaftlichen Monolingualismus einherginge, muss betont werden, dass die Wissenschafts-Einsprachigkeit nicht in Einklang mit den sprachenpolitischen Bestrebungen der Europäischen Union steht, ihre Bürger/innen zu einer funktionalen Mehrsprachigkeitskompetenz zu befähigen (vgl. Hepp & Nied Curcio 2018: 9). Aus diesem Grund wäre es von großer Bedeutung, didaktische Maßnahmen zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen. Im Rahmen der universitären DaF-Didaktik bietet sich dabei ein wissenschaftssprachkomparatistischer⁷ Ansatz an, bei dem die lexikalischen Ressourcen und spezifischen Textsorten der deutschen Wissenschaftskommunikation mit jenen der Muttersprache der Studierenden im Vergleich und in Relation zueinander vermittelt werden.

Der wissenschaftssprachkomparatistische Ansatz kann dabei als eine Form der integrierten mehrsprachigen Bildung (Reich & Krumm 2013) betrachtet werden, d.h. als ein Ansatz, bei dem Verbindungen und Vergleiche zwischen zwei oder mehr Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten hergestellt werden, um auf diese Weise bei den Studierenden ein erhöhtes Bewusstsein für interlinguale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu fördern. Durch den komparatistischen Ansatz erwerben die Studierenden Kompetenzen in einigen wichtigen Schlüsselbereichen, die im Rahmen eines die Mehrsprachigkeit fördernden Unterrichts vermittelt werden sollen (vgl. Reich & Krumm 2013: 14 ff.): das Wissen über Sprachen, das Vergleichen von Sprachen und die Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen. Durch den Einbezug von mindestens zwei Sprachen wird der Tatsache Rechnung

⁷ Ein Plädoyer für die Wissenschaftssprachkomparatistik findet sich u.a. in Ehlich (2006).

getragen, dass die Sprachen in unserem Gehirn miteinander vernetzt sind und der Erwerb einer fremden (Wissenschafts-) Sprache von den sprachlichen Mitteln und Textmustern der Muttersprache beeinflusst wird (vgl. Riehl 2014: 136 ff.).

Zu den wissenschaftssprachlichen Varietäten des Deutschen und Italienischen liegen bereits zahlreiche komparatistische, empirisch fundierte Studien vor (z.B. Calaresu et al. 2006; Hornung et al. 2014; Salzmann 2017 u.v.m.). Ein Aspekt, der jedoch noch weiterentwickelt und erforscht werden muss, ist die Frage, wie die Wissenschaftssprachkomparatistik im universitären DaF-Studium zum Zweck des Erwerbs der fremden deutschen Wissenschaftssprache sowie zur Förderung der spezifischen Kenntnisse über die deutsche und italienische Wissenschaftssprache sowie deren Verhältnis zueinander eingesetzt werden kann. Da Studierende und Forschende in der italienischen DaF-Germanistik in der Regel sowohl Deutsch als auch Italienisch benutzen, ist eine integrierte und vergleichende Vermittlung der beiden Wissenschaftssprachen von zentraler Bedeutung. Ein komparatistisches Vorgehen in der Wissenschaftssprachdidaktik kann generell dazu beitragen, der Vormacht des Englischen als einzige Wissenschaftssprache entgegen zu wirken, indem zusätzlich zum Englischen fundierte Kompetenzen in anderen Wissenschaftssprachen und -kulturen aufgebaut werden.

4. Ein Unterrichtsmodul zum wissenschaftlichen Vortrag im deutsch-italienischen Sprachvergleich

In diesem Abschnitt soll ein Unterrichtsmodul mit dem Titel "Die gesprochene Wissenschaftssprache zwischen Fach(sprach)lichkeit und Mündlichkeit" vorgestellt werden, das ich mit einer Gruppe italophoner DaF-Studierender im ersten Jahr des Aufbaustudiums *Linguistik und Übersetzungswissenschaft* durchgeführt habe. Das Modul wurde im Wintersemester 2018 in dem Kurs zur Deutschen Sprachwissenschaft an der Universität Pisa abgehalten, in dessen Rahmen mehrere Unterrichtseinheiten zu den Merkmalen der Wissenschaftssprache(n) abgehalten wurden (s. auch Einleitung).

4.1 Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung

Als spezifische Gattung⁸ der gesprochenen Wissenschaftssprache wurde der wissenschaftliche Vortrag (s. Hohenstein 2006) ausgewählt. Wissenschaftliche Vorträge sind für Studierende deshalb von Relevanz, da sie im Textsortennetz der Wissenschaftskommunikation⁹ als Paralleltextsorte zum studentischen

⁸ Der Terminus (*kommunikative*) *Gattung* geht auf Luckmann (1986) zurück und wird hier für mündlich realisierte Textsorten verwendet.

⁹ Eine tabellarische Darstellung der Textsortenvernetzung in der Wissenschaftskommunikation findet sich in Salzmann (2017: 76).

Referat (s. Guckelsberger 2005) betrachtet werden können. Wie Petkova-Kessanlis (2014) anhand einer Analyse von Referaten bulgarischer Studierender zeigt, stellt der Erwerb der für die mündliche Wissenschaftskommunikation typischen sprachlichen Wendungen eine beträchtliche Hürde dar. In Hinblick auf die rezeptive Ebene sind Vorträge für die Studierenden bereits während des Studiums von Relevanz, wenn diese bei Gastvorträgen deutschsprachiger Dozent/innen oder während des Erasmus-Aufenthalts in Deutschland mit authentischer gesprochener Wissenschaftssprache konfrontiert werden. Die gesprochene Wissenschaftssprache stellt hohe kognitive Anforderungen an DaF-Studierende, da sie einerseits eine große Informationsdichte und ein grundsätzlich formelles, durch Fachwörter und wissenschaftstypische Wendungen geprägtes Register besitzt, andererseits aber durch die besonderen Bedingungen der Mündlichkeit (z.B. Spontaneität, Flüchtigkeit, Kopräsenz der Parteien) zahlreiche Merkmale der spontanen gesprochenen Sprache aufweist.¹⁰ Dies gilt prinzipiell auch für Vorträge in italienischer Sprache,¹¹ weshalb ein komparatistisches Vorgehen zu einer Koordinierung und Entlastung des Erwerbsprozesses der fremden deutschen Wissenschaftssprache beitragen kann.

In der Lehrveranstaltung wurde anhand authentischer Beispiele aus dem GeWiss-Korpus (= Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv, s. Fandrych et al. 2012)¹² gezeigt, dass wissenschaftliche Vorträge beider Sprachen – in Abhängigkeit vom Grad der Spontaneität – sowohl Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit als auch Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit aufweisen (für die Unterscheidung s. Koch & Oesterreicher 2007).¹³ Als konzeptionell schriftlich betrachten kann man u.a. den Fachwortschatz und die Mittel der AWS, welche typische wissenschaftliche Handlungen zum Ausdruck bringen. Zu den konzeptionell mündlichen Eigenschaften, die man in schriftlichen Wissenschaftstexten tendenziell nicht

¹⁰ In Salzmann (2018) wird exemplarisch gezeigt, wie eine typische syntaktische Kategorie der gesprochenen Sprache, die Expansionen, vor dem Hintergrund der pragmatischen Merkmale des wissenschaftlichen Vortrags im DaF-Unterricht behandelt werden kann, um auf diese Weise ein tieferes Verständnis für den Zusammenhang zwischen den sprachlichen Strukturen und den gattungsspezifischen Zielen zu fördern.

¹¹ Einige wenige Unterschiede betreffen u.a. eine etwas stärkere Tendenz des Italienischen zur schriftlichen Vorformulierung sowie einen weniger rigiden Sprecherwechselmechanismus in den dialogischen Phasen des Vortrags (s. Salzmann 2017: 92, 277).

¹² Das GeWiss-Korpus ist ein Vergleichskorpus zur gesprochenen Wissenschaftssprache (Deutsch-Englisch-Polnisch-Italienisch), das Beispiele für verschiedene Gattungen (Vorträge, Referate, mündliche Prüfungen) enthält. Die Daten sind unter folgendem Link abrufbar: <https://gewiss.uni-leipzig.de> (letzter Zugriff: 16.1.2019).

¹³ Die konzeptionelle Schriftlichkeit steht für Formalität (Sprache der Distanz), die konzeptionelle Mündlichkeit für Informalität (Sprache der Nähe). Während die mediale Differenzierung (graphisch vs. phonisch) eine Dichotomie darstellt, ist die Konzeption als Kontinuum mit zahlreichen Abstufungen zu verstehen.

finden würde,¹⁴ zählen u.a. syntaktische Strukturen der gesprochenen Sprache (z.B. Expansionen, Konstruktionsabbrüche), Gesprächs- und Rezeptionspartikeln, ein erhöhtes Vorkommen an deiktischen Ausdrücken (Ich-jetzt-hier-Origo) usw. Auf der Ebene der gesprochensprachlichen Merkmale weisen das Deutsche und Italienische trotz vorhandener Unterschiede im Sprachsystem zahlreiche vergleichbare lexikalische und syntaktische Phänomene auf (Foschi Albert 2014: 211 ff.).¹⁵

Nach einer theoretischen Einführung in diesen Themenbereich wurden die Studierenden aufgefordert, einen Test zu bearbeiten, bei dem sie jeweils einen deutschen und einen italienischen Transkriptausschnitt¹⁶ analysieren und dabei die Frage beantworten sollten, welche Merkmale der Wissenschaftssprache (Fachwörter, AWS) einerseits und der konzeptionellen Mündlichkeit andererseits darin enthalten sind.¹⁷ Anschließend sollten sie das deutsche und italienische Beispiel miteinander vergleichen. Mit dieser Aufgabenstellung wurden folgende Zielsetzungen verfolgt:

- a) Die Studierenden sollten lernen, dass in wissenschaftlichen Vorträgen zwischen sprachlichen Merkmalen der konzeptionellen Schriftlichkeit und der konzeptionellen Mündlichkeit unterschieden werden kann und dass diese Differenzierung in beiden Sprachen vorgenommen werden kann.
- b) Die Studierenden sollten lernen, Ausdrücke der Fachsprache und der allgemeinen Wissenschaftssprache (als Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit) in den Transkripten zu identifizieren sowie vor allem lexikalische und syntaktische Besonderheiten der gesprochenen Sprache (als Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit) zu erkennen und zu benennen.
- c) Die Studierenden sollten lernen, vergleichbare Phänomene beider Konzeptionen in der gesprochenen Wissenschaftssprache des Deutschen und Italienischen miteinander in Verbindung zu setzen.

4.2 Beispielanalyse und Auswertung der studentischen Antworten

Bei dem Test wurden die insgesamt 26 Studierenden in zwei Gruppen geteilt, die jeweils zwei unterschiedliche Beispiele analysieren sollten. Die erste

¹⁴ Vor allem bei unerfahrenen Schreiber/innen können auch in geschriebenen Wissenschaftstexten Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit auftreten (s. Foschi Albert 2014: 217).

¹⁵ Zu den grammatischen Besonderheiten des gesprochenen Deutsch im Unterschied zur Schriftsprache s. u.a. Duden (2009: 1198-1217). Für eine Darstellung des gesprochenen Italienisch verweise ich auf Cresti (2000). Zur besseren Verständlichkeit werden in diesem Beitrag für beide Sprachen die Kategorienbezeichnungen des Deutschen verwendet.

¹⁶ Da alle Beispiele Diskussionen nach wissenschaftlichen Vorträgen entnommen sind, handelt es sich durchwegs um spontan formulierte Äußerungen.

¹⁷ Die Fragestellung war absichtlich sehr weit gefasst, um den Studierenden einen ersten globalen Eindruck von der Gattung des wissenschaftlichen Vortrags zu vermitteln.

Gruppe der Studierenden hat dabei die folgenden beiden Transkriptausschnitte¹⁸ bearbeitet:

(1) Literatur und Fremdsprache (EV_DE_02, 527-531)¹⁹

01 MOD: ich bin ihnen auch sehr DANKbar dass sie auf diesen
aufsatz von harald WEINrich hingewiesen haben;=
02 =denn-
03 h° ich finde von neunznadreinACHTzig auch-
04 wo er geNAU sozusagen diese these AUFstellt;
05 h° dass äh äh man im FREMDsprachenunterricht auch
texte (0.3) lesen muss-
06 die es WERT sind langsam gelesen zu werden.

(2) Verbless particle construction (EV_IT_014, 325-328)²⁰

01 GD: perché l'autonomia della verbless è talmente FORte
che apPUNto;
02 h° le;=
03 =diciamo;=
04 =proprio;
05 <<acc> anche proprio quello che ha detto LEI;
06 ci fa caPIre che non ri-
07 non sappiamo ricostruIre il verbo;>
08 (.) corrisponDENTE.

Fast alle Proband/innen haben richtig erkannt, dass der Transkriptausschnitt (1) sprachliche Ausdrücke enthält, die der AWS zuzuordnen sind, und zwar Ausdrücke wie *auf diesen Aufsatz von Harald Weinrich hingewiesen haben* (Z. 01) und *diese These aufstellt* (Z. 04). Viele Studierende geben *Fremdsprachenunterricht* (Z. 05) als Fachwort der Sprachdidaktik an. Bei den Merkmalen der konzeptionellen Mündlichkeit nennen fast alle Studierenden den Konstruktionsabbruch²¹ *denn ich finde* (Z. 02-03) und die darauffolgende Expansion²² in Z. 3 (*von 1983 auch*), die sich auf die Präpositionalphrase *auf diesen Aufsatz von Harald Weinrich* rückbezieht. Viele Proband/innen weisen auch auf die gefüllten Pausen (*äh, äh*, Z. 05) als Zeichen der Mündlichkeit hin.

¹⁸ Die GeWiss-Daten wurden auf der Stufe des Basistranskripts GAT2 (Selting et al. 2009) verfeinert. Die Transkriptionskonventionen werden im Anhang wiedergegeben.

¹⁹ Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Nummer des Expertenvortrags (EV) und auf die Transkriptzeilen in der online verfügbaren Version des GeWiss-Korpus.

²⁰ Dt. Übersetzung KS: weil die Autonomie der verbless ist so stark, dass eben die, sagen wir, genau, auch genau das, was Sie gesagt haben, gibt uns zu verstehen, dass nicht re-, wir können das Verb nicht rekonstruieren, das entsprechende.

²¹ Ein Konstruktions- oder Formulierungsabbruch liegt dann vor, wenn begonnene syntaktische Konstruktionen nicht oder anders zu Ende geführt werden (Duden 2009: 1228).

²² Expansionen werden als Fortführungen nach einem ersten möglichen Abschluss- oder Übergabepunkt definiert. Die abgeschlossene syntaktische Struktur, auf die sich die Expansion bezieht, nennt man Vorgängerstruktur. Es können verschiedene Expansionstypen unterschieden werden, wobei im Deutschen Ausklammerungen nach der rechten Verbalklammer am häufigsten sind (zu Expansionen in wissenschaftlichen Vorträgen s. ausführlich Salzmann 2017). In diesem Fall könnte man von einer verspäteten Expansion sprechen, da das sprachliche Material nicht direkt nach der rechten Verbalklammer (*hingewiesen haben*), sondern erst nach einem Konstruktionsabbruch (*denn ich finde*) angefügt wird.

Eine Studierende nennt die Personaldeiktika (*Ihnen, Sie*, Z. 01), die Merkmale einer dialogischen, interaktiven Situation sind.

In Bezug auf Transkriptausschnitt (2) haben alle Teilnehmer/innen richtig erkannt, dass es sich bei dem Lexem *verbless* in Z. 01 (eigentlich: *verbless particle construction*) um ein Fachwort der Linguistik handelt. Einige wenige Studierende nennen auch *verbo* (Z. 07) als Fachwort. Bei den Merkmalen der konzeptionellen Mündlichkeit geben alle Studierenden die Konstruktionsabbrüche²³ in den Z. 02-04 und in Z. 06 an. Die meisten Proband/innen haben auch die Expansion mit Adjektivattribut (*corrispondente*) in Z. 08 richtig erkannt, die nach einem prosodischen Bruch und einer Pause angeschlossen wird. Ebenso nennen die meisten Studierenden das deiktische Personalpronomen *Lei* (Z. 05) als typisches Merkmal der Dialogizität und Interaktivität der gesprochenen Sprache. Vereinzelt weisen die Proband/innen auch darauf hin, dass mit *diciamo* (Z. 03) eine Gesprächspartikel²⁴ vorliegt.

Auf die Frage nach dem Vergleich der Beispiele (1) und (2) antworten viele Studierende, dass beide Auszüge syntaktische Besonderheiten der gesprochenen Sprache, vor allem Konstruktionsabbrüche und -wechsel sowie Expansionen enthalten. Nur zwei Proband/innen nennen die Personaldeiktika (*Sie/Ihnen* bzw. *Lei*) als typisches Merkmal der Mündlichkeit, insbesondere der Dialogizität. In Bezug auf die Merkmale der Wissenschaftssprache schreiben viele Studierende, dass in dem italienischen Beispiel ein Fachwort enthalten ist, während der deutsche Text vor allem Mittel der AWS aufweist.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die wichtigsten Strukturen der Wissenschaftssprache und der konzeptionellen Mündlichkeit, die in den Transkripten enthalten sind:²⁵

²³ In der italienischsprachigen Literatur spricht man von *mutamento di progetto*. Eine Analyse verschiedener Formen von Konstruktionsabbrüchen findet sich in Cresti (2000: 209 ff.).

²⁴ Gesprächspartikel dienen der Herstellung und Beendigung eines kommunikativen Kontakts, der wechselseitigen Steuerung der Gesprächspartner während des Gesprächs sowie der Verdeutlichung der Struktur von Äußerungen und Gesprächsbeiträgen im Vollzug des Sprechens (Duden 2009: 1215). In der italienischsprachigen Forschung spricht man von *segnale discorsivo* (Bazzanella 2001). Die Partikel *diciamo* kann unterschiedliche Funktionen erfüllen, in diesem Fall signalisiert sie eine Unsicherheit in der Formulierung.

²⁵ Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Transkriptausschnitte enthalten noch weitere Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit (u.a. auf der phonetischen Ebene), die hier aus Platzgründen nicht angeführt werden können.

	Deutsch	Italienisch
<i>Fachwort</i>	Fremdsprachenunterricht (Z. 05)	verbless (Z. 01) verbo (Z. 07)
<i>AWS</i>	auf einen Aufsatz hinweisen (Z. 01) eine These aufstellen (Z. 04)	
<i>Konstruktionsabbruch</i>	denn ich finde (Z. 02-03)	le diciamo proprio (Z. 02-04) ci fa capire che non ri- (Z. 06)
<i>Expansion</i>	von 1983 auch (Z. 03)	corrispondente (Z. 08)
<i>Personaldeiktika</i>	Ihnen, Sie (Z. 01)	Lei (Z. 05)
<i>gefüllte Pausen</i>	äh, äh (Z. 05)	
<i>Gesprächspartikel</i>		diciamo (Z. 03)

Tab. 1: Merkmale der Wissenschaftssprache und der gesprochenen Sprache in den Bsp. (1) und (2)

Die zweite Gruppe hat die folgenden beiden Transkriptausschnitte bearbeitet:

(3) Schulwegbeschreibungen (EV_DE_092, 362–364)

01 DIS2: sie ham geSAGT dass sie-
 02 h° hundertFÜNFundsechzig
 schulwegbeschreibungen-
 03 h° geSAMMelt haben.
 04 h° ich wollte dazu noch FRAGen,
 05 sind das drei TYpische? [...]
 06 SG: ähm. ich hab ja eben schon gesagt dass DIEse drei
 jetzt wirklich sehr-
 07 (.) also;
 08 (.) die öh sind ja schon (0.3) fast überSPITZT;
 09 (.) diese BEIspiele.

(4) Relativsätze (EV_IT_018, 333–335)²⁶

01 DIS4: e sulla punteggiatura;
 02 anch'io;
 03 io non sapevo che nelle: FRAsi-
 04 relaTive-
 05 apposiTive-
 06 l'italiano ci obbliGASse.
 07 credo che anche nel mio itaLIAno-
 08 io non ce la METto la virgola.

Mit Bezugnahme auf die Elemente der Wissenschaftssprache in Transkriptausschnitt (3) nennen einige Studierende *Schulwegbeschreibungen sammeln* (Z. 02-03) als Ausdruck der AWS. Außerdem geben fünf Proband/innen an, dass es sich bei der Wendung *ich wollte dazu noch fragen* (Z. 04) um ein typisches Mittel der mündlichen AWS²⁷ handelt. Bei den Merkmalen der Mündlichkeit geben fast alle Studierenden die deiktischen Pronomina (*Sie, Sie, ich*, Z. 01, 04, 06) an. In den Z. 04-05 finden sich zwei

²⁶ Dt. Übersetzung KS: und zur Interpunktion, auch ich, ich wusste nicht, dass uns das Italienische in den appositiven Relativsätzen verpflichtet...ich glaube, dass ich auch in meinem Italienisch kein Komma setze.

²⁷ Diese Wendung dient dem Ausdruck einer typischen wissenschaftlichen Handlung, dem Fragen, wäre aber in schriftlichen Wissenschaftstexten im Unterschied zu anderen Mitteln der AWS (z.B. *eine These aufstellen*) nicht adäquat.

nebeneinander gestellte Hauptsätze²⁸, die nicht wie in schriftlichen Texten üblich durch einen Subjunktor (*ob*) miteinander verbunden werden (*ich wollte dazu noch fragen: sind das drei typische?*). Viele Studierende haben diese Besonderheit der gesprochenen Sprache erkannt und bezeichnen sie als elliptische Struktur. Weitere Elemente der Mündlichkeit, die von den meisten Teilnehmer/innen erwähnt werden, sind der Konstruktionsabbruch *dass diese drei jetzt wirklich sehr* (Z. 06), die gefüllten Pausen (*ähm, öh*, Z. 06, 08), die Gesprächspartikel²⁹ *also* (Z. 07) sowie die rechtsversetzte Expansion³⁰ *diese Beispiele*.

Auf die Frage nach den Elementen der Wissenschaftssprache in Beispiel (4) nennen alle Proband/innen den Fachterminus *frasi relative appositive* (Z. 03-05), einige Studierende geben auch die Substantive *punteggiatura* (Z. 01) und *virgola* (Z. 08) als Fachwörter an. Bei den spezifischen Merkmalen der Mündlichkeit haben alle Proband/innen richtig erkannt, dass in den Z. 02-03 ein Konstruktionsabbruch mit Konstruktionswechsel (*anch'io io non sapevo*) vorliegt. Nur zwei Teilnehmer/innen erwähnen den Konstruktionsabbruch am Ende von Z. 06. Die meisten Studierenden erkennen, dass in Z. 08 eine rechtsversetzte Expansion (*la virgola*) vorliegt, wobei drei davon diese fälschlicherweise als Linksversetzung bezeichnen.

Auf die Frage nach dem Vergleich zwischen dem deutschen und italienischen Beispiel antworten die Studierenden, dass beide Texte Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit enthalten (Konstruktionsabbrüche und Expansionen). Einige Proband/innen weisen zusätzlich darauf hin, dass in dem deutschen Text auch eine Gesprächspartikel und Personaldeiktika enthalten sind. In Bezug auf die Fachsprachlichkeit schreiben die Studierenden, dass im italienischen Text die Fachwörter auffallen, während der deutsche Text eher Mittel der AWS aufweist.

Die folgende Tabelle fasst die von den Studierenden erkannten Merkmale der Fachsprachlichkeit und der konzeptionellen Mündlichkeit zusammen:

²⁸ Die Nebeneinanderstellung von zwei Hauptsätzen mit Verben des Sagens ist ein typisches Merkmal der gesprochenen Sprache, s. dazu Auer (1996).

²⁹ *Also* kann als Gesprächspartikel (Duden 2009: 1216) oder als Diskursmarker bezeichnet werden. Diskursmarker sind gesprächsorganisierende Einheiten, die syntaktisch nur schwach angebunden sind. *Also* gehört zu den frequentesten Diskursmarkern im GeWiss-Korpus und dient häufig als Gliederungssignal. In diesem Beispiel kann es aufgrund des Konstruktionsabbruchs in Z. 06 als Reformulierungsindikator betrachtet werden (vgl. Wallner 2017).

³⁰ Rechtsversetzungen können als Subkategorie der Expansionen betrachtet werden. Rechtsversetzungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die in der Vorgängerstruktur vorhandene Pro-Form in der Expansion durch eine lexikalische Vollform ersetzt wird. Rechtsversetzungen finden sich auch im Italienischen (*dislocazione a destra*), die spezifischen Funktionen sind aber vermutlich etwas anders gelagert (s. Salzmann 2017: 108-115).

	Deutsch	Italienisch
<i>Fachwort</i>		punteggiatura (Z. 01) frasi relative appositive (Z. 03-05) virgola (Z. 08)
<i>AWS</i>	Schulwegbeschreibungen sammeln (Z. 02-03) ich wollte dazu noch fragen (Z. 04)	
<i>zwei nebeneinander gestellte Hauptsätze</i>	ich wollte dazu noch fragen sind das drei typische (Z. 04-05)	
<i>Konstruktionsabbruch</i>	ähm ich hab ja eben schon gesagt dass diese drei jetzt wirklich sehr (Z. 06)	anch'io (Z. 02) l'italiano ci obbligasse (Z. 06)
<i>Expansion (RV)</i>	diese Beispiele (Z. 09)	la virgola (Z. 08)
<i>Gesprächspartikel</i>	also (Z. 07)	
<i>Personaldeiktika</i>	Sie, ich (Z. 01, 04, 06)	io (Z. 02, 03)
<i>gefüllte Pausen</i>	ähm, öh (Z. 06, 08)	

Tab. 2: Merkmale der Wissenschaftssprache und der gesprochenen Sprache in den Bsp. (3) und (4)

5. Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen des hier vorgestellten Unterrichtsmoduls geht hervor, dass die Studierenden in der Lage sind, in authentischen Transkripten deutscher und italienischer Vorträge wissenschaftssprachliche Strukturen als Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit und typisch gesprochen sprachliche Strukturen als Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit zu erkennen und größtenteils korrekt zu benennen. Durch die spezifische Aufgabenstellung sollten sie einerseits dazu in die Lage versetzt werden, bei der Rezeption eines Vortrags in deutscher Sprache das Augenmerk auf die Fachwörter und Ausdrücke der AWS zu legen, die den wissenschaftlichen Inhalt tragen, und andererseits dazu befähigt werden, durch die theoretische Vorentlastung (Wissen über Besonderheiten der Mündlichkeit) und die daraus resultierende Erwartungshaltung die lexikalischen und syntaktischen Strukturen der spontanen gesprochenen Sprache besser verarbeiten zu können. Durch den Vergleich mit dem Italienischen und dem bewussten Fokus auf analogen bzw. ähnlichen Phänomenen kommt es im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer Entlastung beim Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache und zu einer Koordinierung, bei der vergleichbare Strukturen der deutschen und italienischen gesprochenen Wissenschaftssprache miteinander in Verbindung gesetzt werden. Das sprachenübergreifende metalinguistische Wissen und Bewusstsein für diese Merkmale leistet einen Beitrag zur Bildung einer akademischen Mehrsprachigkeitskompetenz, welche als Grundstein für eine spätere Teilhabe an der Wissenschaftskommunikation in deutscher und italienischer Sprache betrachtet werden kann. Auf diese Weise kann das einzelsprachliche Potenzial in allen drei Dimensionen der Sprachlichkeit voll ausgenutzt werden und es muss nicht auf das Englische als *lingua franca* der Wissenschaft zurückgegriffen werden. Dies schließt jedoch nicht aus, dass Englisch in Zukunft gemeinsam mit dem Deutschen und Italienischen als dritte

Sprache in die komparatistische Wissenschaftssprachdidaktik mit einbezogen werden könnte.

LITERATUR

- Ammon, U. (1999). Deutsch als Wissenschaftssprache: die Entwicklung im 20. Jahrhundert und die Zukunftsperspektive. In H. E. Wiegand (Hg.), *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften. Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Walter De Gruyter + Co. anlässlich einer 250jährigen Verlagstradition* (pp. 668-685). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (2015). Deutsch in der internationalen Wissenschaftskommunikation. In U. Ammon (Hg.), *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* (pp. 519-698). Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- Auer, P. (1996). The pre-front field in spoken German and its relevance as a grammaticalization position. *Pragmatics*, 6(3), 295-322.
- Bazzanella, C. (2001). Segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (Hgg.), *Grande grammatica italiana di consultazione, vol. III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole* (pp. 225-257). Bologna: Il Mulino.
- Calaresu, E., Guardiano, C., & Hölker, K. (2006). *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen. Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven. Italiano e tedesco come lingue della comunicazione scientifica. Ricognizioni, analisi e prospettive*. Berlin: LIT Verlag.
- Cosentino, G. (2018). Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung in der Wissenschaftskommunikation. In M. Hepp & M. Nied Curcio (Hgg.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche* (pp. 219-233). Roma: Studi Germanici.
- Cresti, E. (2000). *Corpus di italiano parlato, vol. I: Introduzione*. Firenze: Accademica della Crusca.
- Dalmas, M., Foschi Albert, M. & Neuland, E. (2009). *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)*. Pisa: SEU.
- Duden (2009⁸): *Die Grammatik*, Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13-41.
- Ehlich, K. (2006). Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In K. Ehlich & D. Heller (Hgg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen* (pp. 17-37). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ehlich, K. (2015). Zur Marginalisierung von Wissenschaftssprachen. In M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (Hgg.), *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell* (pp. 25-44). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ehlich, K. & Meyer H. J. (2012). Thesen zur künftigen Rolle des Deutschen in der Wissenschaft. In H. Oberreuter, W. Krull, H. J. Meyer & K. Ehlich (Hgg.), *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs* (pp. 30-34). München: Olzog.
- Eichinger, L. (2010). Vom Nutzen der eigenen Sprache in der Wissenschaft – am Beispiel des heutigen Deutsch. In P. Kirchhof (Hg.), *Wissenschaft und Gesellschaft. Begegnung von Wissenschaft und Gesellschaft in Sprache* (pp. 27-43). Heidelberg: Winter.
- Fandrych, C. (2015). Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In H. Drumbl & A. Hornung (Hgg.), *IDT 2013, Band 1, Hauptvorträge* (pp. 93-126), Bozen: Bolzano University Press.

- Fandrych, C. (2018). Wissenschaftskommunikation. In A. Deppermann & S. Reineke (Hgg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (pp. 143-167). Berlin, New York: de Gruyter.
- Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012). *"I need German in my life". Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, C., Meißner, C. & Slavcheva, A. (2012). The GeWiss corpus. Comparing spoken academic German, English and Polish. In T. Schmidt & K. Wörner (Hgg.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis* (pp. 319-337). Amsterdam: Benjamins.
- Foschi Albert, M. (2014). Informale Wissenschaftssprache: eine kontrastive (deutsch-italienische) Untersuchung der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel argumentativer Texte des akademischen DaF-Bereichs. In C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (Hgg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (pp. 207-224). Heidelberg: Synchron.
- Foschi Albert, M. & Faistauer, R. (2019). Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hgg.), *IDT 2017, Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (pp. 77-97). Berlin: Erich Schmidt.
- Franceschini, R. & Veronesi, D. (2014). Multilingual Universities: Policies and Practices. In S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga & S. Vanhoonacker (Hgg.), *Teaching and Learning the European Union. Traditional and Innovative Methods* (pp. 55-72), Berlin: Springer.
- Gnutzmann, C. (2015). Wenn deutsche Wissenschaftler englische Texte schreiben (müssen). Eine Interviewanalyse fremdsprachiger Autorenschaft. In M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (Hgg.), *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell* (pp. 307-320). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: Iudicium.
- Hepp, M. & Nied Curcio, M. (2018). *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Studi Germanici.
- Hohenstein, C. (2006). *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: Iudicium.
- Hornung, A., Carobbio, G., & Sorrentino, D. (2014). *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35, 346-375.
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 27, 191-211.
- Petkova-Kessanlis, M. (2014). Grade sprachlicher Formelhaftigkeit bei der Realisierung der Textsorte *Studentisches Referat* in der Fremdsprache Deutsch. In C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (Hgg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (pp. 177-192). Heidelberg: Synchron.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Salzmann, K. (2017). *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Salzmann, K. (2018). Expansionen in der gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache: empirische Korpusanalyse und Konsequenzen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195-206.
- Salzmann, K. (im Druck). Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Hochschule: ein Unterrichtsmodul zur linguistischen Fachterminologie und alltäglichen Wissenschaftssprache. *Studi Germanici*, 15.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402, abrufbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> <16.1. 2019>.
- Thielmann, W. (2015). Wissenschaftssprache(n): Sprachausbau – gnoseologische Differenz – Sprachabbau. In N. Colin & J. Umlauf (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum* (pp. 31-43). Heidelberg: Synchron.
- Wallner, F. (2017). Diskursmarker funktional: Eine quantitativ-qualitative Beschreibung annotierter Diskursmarker im GeWiss-Korpus. In C. Fandrych, C. Meißner & F. Wallner (Hgg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora* (pp. 107-122). Tübingen: Stauffenburg.

Anhang

Transkriptionskonventionen GAT 2 Basistranskript
(gekürzt nach Selting/Auer/Barth-Weingarten et al. 2009)

Sequenzielle Struktur

[] Überlappungen

Ein- und Ausatmen

h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2–0.5 Sek.

hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sek.

hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8–1.0 Sek.

Pausen

(.) Mikropause

(1.0) gemessene Pause von ca. 1.0 Sek.

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

? hoch steigend

, steigend

— gleichbleibend

; fallend

. tief fallend

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent

akzEnt Nebenakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent

Sonstige sequenzielle und segmentale Konventionen

= schneller Anschluss

: :: ::: Dehnung (je nach Dauer)

Sonstige Konventionen

(solche) vermuteter Wortlaut

((xxx xxx)) unverständlich

<<lachend>> Lachpartikeln in der Rede

<<acc>> accelerando, schneller werdend

hm, hm_hm Rezeptionssignale

äh, ähm Verzögerungssignale