Allgemeiner Beitrag

Friederike Hinzmann*

Zur Funktionalität des Ausdrucks *also* in der deutschen Wissenschaftssprache

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0092>

Zusammenfassung: In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Funktionalität des zunächst unauffälligen Ausdrucks *also* in der deutschen Wissenschaftssprache. Die Analyse authentischen Datenmaterials, bestehend aus Transkriptausschnitten aus einer Lehrveranstaltung einer deutschen Hochschule und zwei wissenschaftlichen Artikeln, zeigt jedoch deutlich, dass *also* der Bearbeitung von spezifischen Wissenskomplexen dient. Die Analyse des Semindiskurses hat zum einen ergeben, dass die Funktionalität von *also* darin besteht, zuvor vermitteltes Wissen zu refokussieren und sodann auf spezifische Weise zu bearbeiten. Aus der Analyse geht zum anderen hervor, dass *also* in wissenschaftlichen Artikeln besonders an Nahtstellen verwendet wird, an denen neues Wissen gegenüber bekanntem versucht wird durchzusetzen. Es handelt sich folglich um eine durch den Ausdruck ausgelöste wissenschaftstypische Bearbeitung von propositionalen Gehalten, die sowohl in wissenschaftlichen Diskursen (Lehrveranstaltungen) als auch Texten (wissenschaftlichen Artikeln) nachgewiesen werden konnte. Im Schlussteil wird hervorgehoben, dass die aus den Analysen gewonnenen Erkenntnisse damit unmittelbar einschlägig für die Didaktik des Deutschen als fremde Wissenschaftssprache sind. Hierbei sollten sich didaktische Überlegungen sowohl auf die diskursive sowie textuelle Rezeption als auch Produktion beziehen.

Stichworte: deutsche Wissenschaftssprache, paraoperative Prozedur, Wissensvermittlung

Abstract: This article examines the functionality of the German expression *also*, which is frequently used in oral and literal academic communication. Drawing on the framework of functional pragmatics, the functionality of *also* is reconstructed using empirical data from university seminars as well as from academic texts. It is shown that speakers and writers use *also* to indicate a change in the epistemic

*Kontaktperson: Friederike Hinzmann, E-Mail: Friederike.Hinzmann@phil.tu-chemnitz.de

quality of the knowledge they are in the process of communicating. On the basis of these findings it is argued that the very special role of *also* in academic communication should be emphasized within the didactics of academic German.

Keywords: the German expression *also*, academic German, knowledge management, knowledge transfer

1 Vorbemerkungen

In studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschkursen wie etwa den DSH-Kursen sollen wissenschaftssprachliche Strukturen, Textarten und deren Funktionalität vermittelt werden. Sinnvollerweise sollte auch eine Vorbereitung auf Diskurse wissensvermittelnder Hochschulkommunikation erfolgen. Noch immer wird in solchen Deutschkursen jedoch häufig deutsche Wissenschaftssprache mit Fachsprache gleichgesetzt oder sogar als „Stil“ behandelt, so dass ausländische Studierende auf die Wirklichkeit universitärer Lehre nur unzureichend vorbereitet sind.

Im Folgenden geht es um ein zunächst unauffälliges sprachliches Mittel, den Ausdruck *also*, welcher nicht nur im alltäglichen sprachlichen Handeln, sondern auch in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation hochfrequent genutzt wird. *Also* oder andere Ausdrücke wie beispielsweise *eben* (Storz i.Vorb.) oder *halt* (Thielmann 2015) scheinen auf den ersten Blick wenig problematisch zu sein. Doch die Analyse authentischen Materials zeigt, dass diese unscheinbaren Ausdrücke gerade in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation sehr spezifische Nutzungen erfahren. Dazu werden zunächst Bestimmungen des Ausdrucks in der Fachliteratur vorgestellt und diskutiert. Dann wird seine Funktionalität im wissensvermittelnden Hochschuldiskurs anhand empirischer Beispiele herausgearbeitet. Anschließend folgt eine Untersuchung der *also*-Verwendungen in wissenschaftlichen Artikeln. Die Ergebnisse gilt es dann für die Fremdsprachendidaktik aufzubereiten.

2 Der sprachliche Ausdruck *also* in der Fachliteratur

Der Ausdruck *also* wurde schon in einigen Untersuchungen zum gesprochenen Deutsch beschrieben. Im *Handbuch der deutschen Konnektoren* (Pasch/Brauße/Breindl/Waßner 2009) wird *also* als „nicht propositionsbeschränkte[n] Adverb-

konnektor“ (ebd., 698) angeführt. Die Autoren beziehen sich bei ihren Ausführungen primär auf die Flexionslosigkeit sowie die Stellung des Ausdrucks im Satz (vgl. ebd., 504). Hier wird an zum Teil konstruierten Beispielsätzen das Vorkommen des Ausdrucks diskutiert. Ein Einbezug der hörer- bzw. leserseitigen Anforderungen bei der Rezeption der sprachlichen Handlungen kann dadurch kaum gewährleistet werden. Eine handlungssystematische und mehr auf die Bearbeitung des propositionalen Gehalts bezogene Analyse erfolgte nicht. Auch Auer/Günthner (2003) greifen *also* auf und bezeichnen den Ausdruck als „Diskursmarker“ (ebd., 6). Diese Kategorisierung ist zurückzuführen auf die topologischen Eigenschaften von Diskursmarkern und den damit zusammenhängenden Funktionen (vgl. ebd., 1). Hier wird also der Funktionalität solcher Ausdrücke in Texten sowie Diskursen¹ Rechnung getragen. Ferner werden Diskursmarker als „metapragmatische sprachliche Zeichen“ (ebd.). Metapragmatisch meint hier wohl den systematischen Einbezug des Hörers in den Handlungszusammenhang. Ein Zeichenbegriff von Sprache kann diesen aber m.E. nicht gewährleisten. Auer/Günthner (ebd.) diskutieren *also* nur am Rande und darüber hinaus im Zusammenhang mit den Subjunktionen, die – sofern sie sich wie Konjunktionen verhalten – vorangestellte Diskursmarker seien (vgl. ebd., 5f.). Sie stünden im sogenannten „Vor-Vorfeld“ (ebd.), was in manchen Fällen auch auf *also* zutrefte (vgl. ebd., 7). Leider wird in der kurzen Analyse nicht deutlich, worin sich die „metapragmatische“ Leistung der Diskursmarker genau auszeichnet. Es wird lediglich – und dies auch nur in Bezug auf die Verwendung von *weil* – von einer „diskursorganisierenden Funktion“ (ebd., 6) im Sinne eines „konversationellen Fortsetzungssignals“ (ebd.) gesprochen. Inwiefern sich diese Bestimmung auch auf *also* beziehen lässt, bleibt sehr vage, denn es ist lediglich von einer ähnlichen Funktionsweise die Rede (vgl. ebd. 6f.). Bei Auer/Günthner (2003) bleibt also unklar, worin die Leistung von *also* im Diskurs eigentlich besteht. Denn im Fokus ihrer Analyse steht auch die Stellung des Ausdrucks im „Vor-Vorfeld“. Folgt man dieser Terminologie, ist dies in diesem Fall für das Vorkommen von *also* im angeführten Beispiel durchaus zutreffend. Rehbein (1992) spricht in solchen Fällen vom Satzanfangsrahmen (SAR) und stellt den Zusammenhang zwischen der topologischen Stellung sprachlicher Ausdrücke und ihrer Funktionalität sehr ausführlich heraus:

„Die Zäsurierung an der Anfangsposition des Satzrahmens (R) ist für den Hörer die Ankündigung der **sprachlichen (Neu-)Etablierung eines Wissens**. Der Satzanfangsrahmen (SAR) ist offenbar als eine zweifach zerlegbare Position zu verstehen. Ist sie satzintern besetzt,

¹ Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich in diesem Beitrag *Text-* sowie *Diskursbegriff* im Sinne Ehlichs (1981 u. a.) verwende.

wird vor dem gesamten Satz durch bestimmte Wörter eine Neuorientierung gegenüber dem Kontext gegeben [...].“ (ebd., 527; Hervorhebung durch F.H.).

Die Bestimmungen von Auer/Günthner (2003) sowie Pasch et al. (2009) zeigen sehr schön, dass *also* zum einen hochfrequent im gesprochenen Deutsch genutzt wird; zum anderen dass es einen Zusammenhang zwischen dem Ausdruck und der sprecher- sowie hörerseitigen Verarbeitung von propositionalen Gehalten gibt. Letzteres blieb für mein Dafürhalten bisher noch vernachlässigt. So kam es in diesen Arbeiten nicht zu einer Analyse des sprachlichen Handelns, wie sie aber beispielsweise in den Arbeiten von Redder (1989), Bührig (1996) und Rehbein (1989) geleistet wurde, die ich im Folgenden kurz darstellen möchte.

Der Ausdruck *also* setzt sich aus der Aspektdeixis *so* (nach Ehlich 1987) und *al* zusammen. *So* verweist im Unterschied zu Temporaldeixeis (etwa *jetzt*), Lokaldeixeis (etwa *hier*), Personal- oder Objektdeixeis auf Aspekte an Objekten unter einer spezifischen Vergleichsoperation (vgl. Ehlich 1987). Die Zusammensetzung von *al* und *so* und ihre damit einhergehende diskurssystematische Leistung lässt sich nach Bührig (1996) folgendermaßen charakterisieren:

„Aus der Wortgeschichte von ‚also‘ wurde deutlich, daß ‚al‘ die Kraft des ‚so‘ verstärkt. Die konsensuell beobachtete Verstärkung der deiktischen Kraft von ‚so‘ durch ‚al‘ läßt sich auf eine Anweisung an den Hörer zurückführen, das vor ‚also‘ verbalisierte Wissen als eine konzeptionelle Größe im Wissen zu betrachten, die unter einem bestimmten Aspekt sprachlich weiter verarbeitet wird, den der Sprecher nach dem Ausdruck ‚also‘ verbalisiert.“ (ebd., 244f.).

Durch *al* wird die Aufmerksamkeit des Hörers H auf spezifische Wissens Elemente gebündelt (vgl. Redder 1989, 402f.; vgl. Rehbein 1989, 196). Anschließend wird durch den Ausdruck die mentale Vorauskonstruktion der initiierten Wissensbearbeitung durch H angeregt. Es handelt sich bei *also* folglich um ein sogenanntes zusammengesetztes Verweiswort (nach Rehbein 1995), mit dem Versprachlichtes metakommunikativ bearbeitet wird – in der Sichtweise der funktionalen Pragmatik ist *also* als eine operative Prozedur aufzufassen, die aufgrund der differentiellen Feldzugehörigkeit ihrer Bestandteile als paraoperativ einzuordnen ist:

„Auf diese Weise wird der Hörer zu einer propositionalen Verarbeitung geführt, die das bereits vorhandene Wissen so umformt, dass genau die nunmehr neufokussierten und ausgeführten Aspekte als die wesentlichen präsentiert sind.“ (Redder 1989, 403).

Der Ausdruck wird für operative Zwecke funktionalisiert; die deiktische Qualität bleibt aber noch immer aktuell. In Bezug auf die Analyse der Funktionalität des Ausdrucks beim sprachlichen Handeln ist mit Bührig (1996) anzuführen, dass *also* insbesondere beim Umformulieren wie auch Zusammenfassen verwendet

wird. Auch Rehbein (1989) stellt fest, dass der Ausdruck für wissensbearbeitende sprachliche Handlungen genutzt wird: „„also‘ hat demnach die Funktion der Herausstellung und der Ankündigung² eines essentiellen Wissens“ (ebd., 196). Dabei handelt es sich um sprachliche Handlungen, mit denen ein Sprecher spezifische Wissens Elemente refokussiert und den Hörer veranlasst, diese in irgendeiner Weise zu verarbeiten. Es wird mithin deutlich, dass sich der Ausdruck *also* ganz besonders auch für Diskurse eignet, in denen Wissen bearbeitet wird – wie beispielsweise den Unterrichtsdiskurs (Redder 1989) oder auch den wissensvermittelnden Hochschuldiskurs³ (s. dazu Hanna 2001).

3 Der Ausdruck also im Seminardiskurs

Anhand empirischer Diskursausschnitte möchte ich versuchen zu zeigen, wie die Funktion des Ausdrucks in der Wissenschaftskommunikation zu beschreiben ist. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Seminar „Social Network Systems“ (Sprachwissenschaft). In dieser Sitzung geht es um Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken im Vergleich zur Selbstdarstellung im sogenannten „real life“. Eine Gruppe von drei Referenten hatte die Aufgabe, an diesem Tag empirische Beispiele mitzubringen und diese anhand der bisher behandelten Sekundär-

2 In Bezug auf die Ankündigung, wie Rehbein (ebd.) sie als durch *also* ausgelöste Handlung angibt, ist es m. E. darüber hinaus noch interessant herauszufinden, inwiefern man hier von *also* als paraexpeditiver Prozedur sprechen könnte. So wird durch die Äußerungseinleitende Realisierung dieses Ausdrucks ja zunächst die Aufmerksamkeit des Hörers auf den Sprecher gelenkt. Es soll in diesem Fall m. E. ein „direkter Draht“ zwischen Sprecher und Hörer hergestellt werden (vgl. Ehlich 1986). Dadurch ist es nach Ehlich (ebd.) möglich, unter anderem eine Übereinstimmung hinsichtlich des weiteren (interaktionalen) Handlungsverlaufs zu schaffen (vgl. ebd., 241). Diese Leistung spricht Ehlich (ebd.) den Interjektionen, also den expeditiven Prozeduren, zu. Tonal würde sich dies insofern bemerkbar machen, als die erste Silbe *al* hörbar gedehnt realisiert würde. Außerdem wäre nach der Realisierung von *also* eine Pause hörbar. *Also* wäre zudem syntaktisch in dem Satz nicht integriert, was den Ausdruck dazu qualifiziert, als paraexpeditive Prozedur zu fungieren. Als Beispiel könnte folgende Äußerung gelten: „Zu Stundenbeginn fordert der Lehrer zunächst die Aufmerksamkeit seiner Schülerschaft ein, um mit der Wissensvermittlung beginnen zu können: ‚Also, was haben wir letzte Woche gemacht?‘“ (Hörbeleg). Diese Annahme, die sich auch der an meinen Vortrag (GAL-Konferenz 2016) anschließenden Diskussion verdankt, bedürfte empirisch basierter Analysetätigkeit, die im Rahmen dieser Arbeit leider nicht geleistet werden kann.

3 An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass auch Hanna (2001) in ihrem Aufsatz anhand mündlicher Hochschulkommunikation die Funktion von *also* untersucht. Jedoch unterscheiden sich unsere Darstellungen grundlegend, da sie auf anderen konzeptionellen Grundannahmen fußen.

literatur zu diskutieren. Sie zeigen und besprechen Beispiele aus *Facebook* und *YouTube*. Jedoch – und darin besteht die dozentenseitige Kritik, die im Diskursausschnitt präsentiert wird – haben sie sich nicht den Vorstellungen von Dm21 entsprechend mit den Beispielen auseinandergesetzt. Denn die gelesene Literatur wurde nicht auf die Beispiele bezogen, sodass es seitens der Referatsgruppe nicht zu dem von Dm21 erwarteten Wissenstransfer kam⁴:

[409]

/319/	/320/
Dm21 [v] Beispiele gesehen. Aber wir müssten das dann schon etwas systematisieren. • • Und	

[410]

Dm21 [v] wenn wir • • die Frage beantworten "Wie geht das?", müssten wir weiter beantworten,

[411]

Dm21 [v] "Was ist dabei • • problematisch?" das kam manchmal schon an, im Sinne von dem, was

[412]

/321/
Dm21 [v] wir schon verschiedentlich gehört haben, also der privacy-Problematik. • • Äh es kam

[413]

/322/
Dm21 [v] auch manchmal die Frage, was ist der Sinn dessen? • Die Frage • zu stellen, ist natürlich

[414]

/323/	/324/
Dm21 [v] sehr schön. • Aber wir wollen ja Antworten haben, oder? Und nich nur sagen "Ja, was	

⁴ Das Seminar dient der „Verbindung von Forschung und Lehre“ (Wiesmann 1999, 44) und „Studierende [sollen] sich vo[m] reinen Wissensaufnahmen lösen und zu selbstständiger Wissensaneignung fortschreiten (können)“ (ebd.).

[415]

Dm21 [v] soll n das?", • nach dem Motto • äh • "Das is irgendwie alles sinnlos, ham die sie noch

[416]

/325/
Dm21 [v] alle?". • Also als ob da jeder so ne Art Verblödungs- Theorie steht, • als ob die Leute,
 /326/
Rf2 [v] Wir ham halt gedacht, das (erübrigt sich).

[417]

/327/
Dm21 [v] die das • machen eigentlich alle sinnloses Zeug machen. Das wär mir zu einfach.

[418]

/328/
Dm21 [v] • Also ich möchte da schon n bisschen weiterkomm und mich fragen, • • wo ist der

[419]

/329/ /330/
Dm21 [v] jeweilige Sinn dessen, was da ist? Und was ist problematisch? Aber vorher mal so ne Art

[420]

/331/
Dm21 [v] von Systematik. • Was könn wir dem jetzt entnehmen, • außer dem, dass es alles

Dm21 sieht sich nun in der Pflicht, diese Denk- sowie Verknüpfungsprozesse für die Studierenden nachträglich aufzubereiten. Dafür muss er rephrasieren, was die Studierenden im Seminardiskurs zuvor erarbeitet haben und eben auch, was die Referatsgruppe an diesem Tag präsentiert hat (s. Segmente 321, 324). Er knüpft zur Etablierung einer geteilten Wissensgrundlage an bereits vermitteltem Wissen an: „[...] das kam schonmal an, im Sinne von dem, was wir schon verschiedentlich gehört haben“ (320) und benennt sodann den spezifischen Wissensbestand: „[...] also der privacy-Problematik“ (320). Die terminologische Benennung wird mit *also* eingeleitet. Zusätzlich wird durch das Wort *Problema-*

tik an den im Seminar üblichen Umgang mit Wissensbeständen erinnert. Das *also* dient hier dazu, etablierte Wissensbestände wieder in den mentalen Aufmerksamkeitsbereich⁵ zu holen und insofern neu zu strukturieren, als für den Gesamtkomplex nun die terminologische Bezeichnung sowie der wissenschaftstypische Umgang (etwas wird problematisiert) mit diesem vermittelt werden. Der Ausdruck fungiert in dem Sinne *also* als eine Art ‚Scharnier‘ zwischen der Benennung und der dazugehörigen propositionalen Wissensstrukturierung. Durch diese Äußerung (320) wird zum einen die Etablierung von Fachwissen als geteiltem Wissen gewährleistet, zum zweiten werden beide Wissensmodi⁶ (vgl. Redder 2002; 2009) angesprochen: das fachliche sowie das methodische Wissen in ihrer wissenschaftsadäquaten Verknüpfung. Dem schließen sich erneut kritische Äußerungen des Dozenten zum studentischen Referat an (Segmente 321–328). In den Äußerungen 324 (Flächen 414f.) gibt Dm21 den Inhalt des Referats knapp wieder und zwar in derselben umgangssprachlichen Weise, wie die Studierenden ihn vortrugen. Diese Redewiedergabe dient der Nachvollziehbarkeit seiner Kritik. Durch *also* in 325 werden diese refokussiert⁷ und im Anschluss bewertet: „Das wär mir zu einfach.“ (327). An dieser Stelle wird der von Ehlich (1987) konstatierte Vergleichsaspekt erkennbar. Denn Dm21 macht mittels dieser Äußerung (327) deutlich, dass neben inhaltlichen Defiziten im Vortrag auch die sprachliche Form nicht angemessen war. In 328 nimmt er mittels *also* den defizitären Zustand des zu vermittelnden Fachwissens erneut auf, stellt sich aber nun sprecherdeiktisch als Repräsentant der wissenschaftlichen Community mit seinem Dozentenwissen explizit heraus und gibt seinen Handlungsplan an: „Also ich möchte da schon n bisschen weiterkomm und mich fragen, [...]“ (328). Insofern leitete *also* in diesem Fall eine schließende Denkoperation ein. In Anlehnung an Bührig (1996) ist die Leistung des Ausdrucks hier folgendermaßen zu beschreiben:

„[...] [I]m Zusammenfassen findet die Refokussierung des Wissens unter Maßgabe einer qualitativen Verarbeitung des gesamten bereits verbalisierten Wissens

5 Die Deixis *das* in den Äußerungen 319 und 320 greift die von Dm21 problematisierten Wissens-elemente anadeiktisch auf. Dadurch kann der mentale Fokus der Studierenden auf den Wissens-elementen beibehalten werden, sodass eine ständige Wiederholung dieser unnötig ist.

6 Redder (2009) führt aus, dass im Zusammenhang mit der Wissensbearbeitung an Hochschulen zum einen Wissensmodi zu differenzieren sind, die sich zum zweiten etappenweise in charakteristische Konstellationen zusammenfinden (vgl. ebd. 2009, 25ff.; vgl. ebd., 2002, 17–23). In Seminaren wird beispielsweise eine Wissensaneignung der Form anvisiert, dass – zunächst fremdes – Dozentenwissen in Lern-Wissen überführt wird (ebd. 2002, 20).

7 Durch die vielen *als-ob*-Wendungen in 325 wird die dozentenseitige Distanzhaltung zu den von den Studierenden vorgetragenen und von ihm nahezu parodiert wiedergegebenen Inhalten verstärkt.

auf seiten des Hörers statt. Das bereits verbalisierte Wissen aus den Bezugsäußerungen wird nicht unter dem Aspekt eines einzelnen, zu reparierenden Wissens-elementes in die Aufmerksamkeit des Hörers gerufen, sondern unter einer erneuten Einschätzung der Diskurskonstellation, die eine neue Strukturierung des Wissens nach sich zieht.“ (Bührig 1996, 242).

Die von Bührig (ebd.) angesprochene Neustrukturierung des Wissens mündet hier in der Verbalisierung der Folgehandlungen in Form des aus der Ich-Perspektive formulierten sowie für die Hörer gleichsam verbindlichen Handlungsplans. Das handlungspraktische Wissen, also das Wissen, wie man in hermeneutischen Wissenschaftskulturen mit Texten umgeht, wird von Dm21 mithin ebenso vermittelt und durch die dozentenseitige Kritik überhaupt erst explizit gemacht. Das Fachwissen als solches wird noch gar nicht thematisiert, vielmehr moniert Dm21 das fehlende wissenschaftliche Arbeiten mit den ausgesuchten empirischen Beispielen im Referat. Dieses spielt demzufolge eine große Rolle im Seminarydiskurs, denn über dieses methodische Wissen kann die Vermittlung von thematischem Wissen oder Fachwissen erst effektiv stattfinden (vgl. Wiesmann 1999, 44). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *also* bevorzugt in den sprachlichen Handlungen verwendet wurde, in denen die Bearbeitung von Wissensbeständen maßgeblich den Zweck der sprachlichen Handlungen, darüber hinaus den Handlungszusammenhang im Ganzen konstituiert (Wissensvermittlung an der Institution Universität). Im obigen Beispiel handelte es sich um das Kritisieren und das Begründen.

Anhand des folgenden Diskursausschnittes aus demselben Seminar sollen die bisherigen Ausführungen ergänzt werden. Dafür wird nun die studentenseitige Nutzung von *also* analysiert. Der turn der Studentin Sf7 wird ihr nach ihrer nonverbalen Anzeige (Meldung) erteilt. Zuvor thematisierte Dm21 die unterschiedlichen Ausprägungsformen von Stilisierung im realen Leben und im Internet. Sf7 eröffnet ihren Beitrag mit einer Behauptung in 445. Auf diese Weise gelingt ihr die unmittelbare inhaltliche Anknüpfung an das vorher Gesagte. Für ihre Argumentation nutzt sie nun Beispiele aus ihrem eigenen alltäglichen Erfahrungsbereich (Soziale Netzwerke wie *Facebook* beispielsweise), in welchem sie sich – anders als der Dozent – als Expertin auszeichnet (ab 447):

[590]

	/444/
Dm21 [v] man jetzt sagen.	• Bitte.
	/445/
Sf7 [v]	• Äh was ja auch äh • so n Merkmalen von solchen Social-

[591]

Sf7 [v] Networks ist, dass man halt keine direkte Reaktion benötigt, um das Thema

[592]

/446/
Sf7 [v] anzusprechen. • • Also in der normalen Kommunikation, wenn ich jetzt mit jemandem

[593]

Sf7 [v] über Fußball reden will, den das nicht interessiert, da sagt der • "Okay, interessiert mich

[594]

/447/
Sf7 [v] nicht." oder es geht halt in ner Gruppendiskussion halt unter das Thema. • Und im

[595]

Sf7 [v] Facebook kann man halt so oft wie man will über Fußball schreiben, man blubbert das

[596]

/448/
Sf7 [v] halt einfach so in diese Statusmeldung rein. • Oder wenn man sich jetzt als total sexy

[597]

Sf7 [v] und toll hinstellen will, dann/ • dann äh postet man halt zehntausend • äh Fotos im Bikini.

[598]

/449/
Sf7 [v] • Wenn man das in der äh normalen Kommunikation machen würde und jemand findet

[599]

	/450/
Dm21 [v]	• • Ja gut aber, so mal
	/451/
Sf7 [v]	das halt grade doof, dann geht der halt nicht weiter drauf ein. Aber äh/

Der studentische Beitrag wird mit einer Behauptung eröffnet (445). An diese knüpft die Studentin Sf7 mittels *also* derart an, dass sie den propositionalen Gehalt der Begründung (nach Ehlich/Rehbein 1986) weiterbearbeitet (446). Damit kann Sf7 ihren Beitrag zum Seminardiskurs an dieser Stelle zum einen inhaltlich rechtfertigen; zum anderen beteiligt sie sich aktiv an der Wissensbearbeitung. Denn die Studentin beweist sich hier als *Facebook*-Expertin und kann dieses erfahrungsbasierte Wissen mit fachlichem verbinden. Wie aus der Analyse hervorgeht, wird *also* von der Studentin systematisch in der Argumentation (zur Argumentation im Seminardiskurs s. Trautmann 2004) genutzt, um Wissensbestände zu refokussieren und anschließend zu bearbeiten. Insofern wird vom Hörer aktive mentale Leistung bei der Refokussierung ebenso wie bei der Vorauskonstruktion abverlangt, denn er sollte auch in der Lage sein, die Neu- und Umstrukturierung des Wissens in der Folgeäußerung nach *also* nachvollziehen zu können. Auch in der Analyse studentenseitiger Beiträge im Seminardiskurs wurde deutlich, dass die Verwendung des Ausdrucks in wissenschaftstypische sprachliche Handlungsformen eingebunden ist.

Abschließend können folgende Beobachtungen in Anlehnung an Redder (1989) und Bührig (1996) festgehalten werden:

1. *also* dient dem Sprecher zur Realisierung einer Bearbeitung von propositionalen Gehalten.
2. Der Hörer wird veranlasst, spezifische propositionale Gehalte erstens zu refokussieren und zweitens auf spezifische Weise zu bearbeiten.
3. Diese propositionalen Gehalte sind essentiell für die diskursiv angelegte Wissensvermittlung (Etablierung von bekanntem und neuem Wissen, Wissensbearbeitung etc.).
4. Diese Verwendungsweise der paraoperativen Prozedur in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation verlangt vom Hörer einen aktiven Mitvollzug sowohl bei der Refokussierung als auch bei der Vorauskonstruktion. Der Ausdruck *also* fungiert mithin als „Scharnier“ zwischen mindestens zwei wissensbearbeitenden Äußerungen.

4. Ausdruck *also* in wissenschaftlichen Texten

Bei der Verwendung von *also* in wissenschaftlichen Texten ist zu berücksichtigen, dass hier die Refokussierung nicht im Diskurs-, sondern im Textraum zu erfolgen hat. Wissenschaftliche Aufsätze dienen im Allgemeinen der Verbreitung und Veröffentlichung von neuem Wissen in der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft (vgl. Graefen 1997, 58). Sie dienen dazu, neues, prinzipiell strittiges Wissen der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft zugänglich zu machen. Ihnen kann demnach eine spezifische Funktion in der Wissenschaftskommunikation zugesprochen werden: Diese Texte sind in die wissenschaftliche Streitkultur eingebunden (*Eristik* im Sinne Ehlichs 1993).

Exemplarisch wurden für die Analyse von *also* in wissenschaftlichen Aufsätzen zwei Artikel aus Fachzeitschriften ausgewählt. Ziel dieser Analyse ist herauszufinden, wie *also* als paraoperative Prozedur – d.h. ein sprachliches Mittel für die Verarbeitung von propositionalen Gehalten (Wissenselementen) – in wissenschaftlichen Artikeln verwendet wird. Dafür soll zunächst der Artikel von Andresen „*Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit diskutieren – Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache*“ (2016) aus der wissenschaftlichen Fachzeitschrift für Angewandte Linguistik (kurz: *ZfAL*; Heft 64) herangezogen. Daran anschließend möchte ich noch eine *also*-Verwendung in Thielmanns Aufsatz „*Die curriculare Basis sprachlicher Integration – Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich auf dem Prüfstand*“ (2016) diskutieren. Ziel ist es, anhand wissenschaftlicher – im engeren Sinne eristischer Texte – herauszuarbeiten, inwiefern die Verwendung des paraoperativen Ausdrucks *also* im sprachlichen Handeln in wissenschaftlichen Artikeln als „eristische Taktik“ verstanden werden kann. Eristische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Autorinnen und Autoren als Veröffentlichungsmedium zur Durchsetzung neuen, prinzipiell strittigen Wissens gegenüber bekanntem durchzusetzen dienen (vgl. Graefen 1997). Charakteristische sprachliche Handlungsformen sind hierbei das Darstellen, das Argumentieren und damit einhergehend das Begründen. Es handelt sich hierbei um sprachliche Handlungen, die auf das zweckmäßige Bearbeiten von Propositionen ausgelegt sind.

Auf Grundlage einer umfassenden Korpusanalyse zum Verb *diskutieren* möchte Andresen (2016) Unterschiede zwischen der Alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Verwendung von Sprechhandlungsverben (SHV) verdeutlichen. Für ihre Untersuchung nutzt sie ein Korpus bestehend aus wissenschaftlichen und journalistischen Texten.

Die erste *also*-Verwendung in Andresens Artikel findet sich im zweiten Kapitel. Darin gibt sie einen kurzen Überblick über die Forschungslage zu den sogenannten Sprechhandlungsverben. Diesbezüglich stellt sie Uneinigkeit hinsicht-

lich der Begriffsbildung fest. Sie zitiert dann eine Definition, die sich für ihre Untersuchung als sinnvoll erwies (vgl. ebd., 49). Dabei handelt es sich um die Definition zum Begriff „Kommunikationsverb“ nach Harras et al. (2004: 9) (vgl. Andresen 2016: 49). Nach dem Zitat schließt Andresen (ebd.) ihren Gedanken an:

- (1) „Hier [gemeint ist die zitierte Definition nach Harras et al. 2004; F.H.] erfolgt die Definition **also** über situationale Merkmale“ (ebd., 50; Hervorhebung durch F.H.).

An dieser Stelle geht es Andresen um die entscheidenden Merkmale der jeweiligen Begriffsbestimmung: Situation als begriffskonstituierendes Merkmal. Mit *also* werden die propositionalen Gehalte, um die es ihr an dieser Stelle geht, wieder in den Aufmerksamkeitsbereich des Lesers gerückt, um die folgende Weiterbearbeitung dieser propositionalen Gehalte zu gewährleisten. Sie nimmt damit eine Neustrukturierung des Wissens vor, und zwar zum Zwecke der Durchsetzung ihres in dem Aufsatz verfolgten Ziels. Denn daraufhin bemerkt sie kritisch: „Keine Rolle spielt hingegen, ob das Verb die Illokution oder einen anderen Teilakt bezeichnet“ (ebd.). Danach stellt sie diese Definition derjenigen von Fandrych (2002) gegenüber, der die sogenannten Sprechhandlungsverben in der Wissenschaftssprache zuerst erforscht habe (vgl. Andresen 2016, 50). Sie vergleicht beide Definitionen, erwähnt vor dem Hintergrund ihres eigenen Forschungsinteresses Vorteile sowie Nachteile der jeweiligen Begriffsbestimmung. Andresen stellt also dar, was bisher zum dem von ihr zu bearbeitenden Thema geleistet wurde. Es handelt sich hierbei um ein in der Wissenschaft übliches Verfahren. Die Verfasserin stellt hier zuerst überblicksartig dar, was die bisherige Forschungslage zu ihrem Gegenstand zu bieten hat, um damit anschließend die Notwendigkeit ihrer Analyse herausstellen zu können. Das Kapitel endet damit, dass Andresen postuliert: „Das Verb *diskutieren* gehört zur ersten Gruppe der Sprechhandlungsverben und wird im Abschnitt 3 im Detail analysiert“ (ebd., 50).

Im anschließenden Unterkapitel geht Andresen auf die Verwendung von Sprechhandlungsverben in wissenschaftlichen Texten ein. Hier stellt sie zunächst wieder dar, was es in der Forschung zu diesem Gegenstandsbereich bisher gibt, und schließt diesen Abschnitt folgendermaßen ab:

- (2) „Zusammenfassend lässt sich **also** festhalten, dass SHV in ihren wichtigen und spezifischen Funktionen für die Wissenschaftssprache beschrieben worden sind. Kontrastive Arbeiten liegen insbesondere zu Unterschieden zwischen Sprachen und Disziplinen vor. Die folgende Analyse des Verbs *diskutieren* fokussiert ergänzend die Unterschiede zwischen Wissenschafts- und Pressesprache.“ (ebd., 53; Hervorhebung durch F.H.).

Wie erkennbar wird, leitet *also* (zusammen mit *zusammenfassend*) das Fazit ein. Durch die paraoperative Prozedur *also* werden zunächst spezifische Wissensselemente refokussiert, anschließend geht es der Autorin um das *Festhalten* einzel-

ner, spezifischer Wissens Elemente aus dem Gesamtkomplex. Denn so ist es ihr am Ende möglich, das Neue als noch fehlend und damit für die Forschung als benötigt zu kennzeichnen⁸. Hier ist *also* demzufolge in der Argumentation, d. h. in eristischen Handlungsstrukturen, von Andresen eingebunden. Eine ähnliche Verwendung ist im Analyseteil des Artikels zu finden (Beispiel 3). Zuvor gibt die Autorin in Form einer Tabelle an, wie oft *diskutieren* im Aktiv, Passiv, im Infinitiv und in der Summe in den jeweiligen Korpora verwendet wurde (Tabelle in Andresen 2016, 55):

- (3) „Es kann **also** festgehalten werden, dass bei der Verwendung des Verbs *diskutieren* im PressKo [gemeint ist das Pressekorpus] grundsätzlich von einer mindestens dialogischen Kommunikationssituation ausgegangen wird“ (ebd., 55; Hervorhebung durch F.H.).

Mit *also* kann Andresen hier die Ergebnisse ihrer Auszählung wieder in den Aufmerksamkeitsbereich holen, um ihre kontrastiv angelegte Analyse zu bekräftigen: „Während die Verwendung des Verbs im PressKo damit relativ homogen ist, zeigt sich im WissKo eine deutliche Differenzierung“ (ebd., 56). Darüber hinaus stellt sie anhand ihrer Auszählung einen weiteren für ihre Zwecke wichtigen Punkt heraus: Dadurch, dass sie nachweisen konnte, dass *diskutieren* mindestens dialogisch vorkommt (s.o.), ist es ihr nun möglich, ihre Annahme hinsichtlich der unterschiedlichen Verwendungen des Verbs in den Korpora zu bekräftigen. Die durch *also* initiierte Refokussierung und die daran anschließende Neustrukturierung des Wissens dienen der Autorin also offensichtlich dazu, sukzessive das von ihr in diesem Aufsatz als „neu“ und „benötigt“ charakterisierte Wissen für den Leser nachvollziehbar zu machen. Denn den für sie defizitären Zustand des Wissens greift sie auf und bearbeitet ihn anschließend. Auf diese Weise kann sie ihre Forschung, die sie in diesem Aufsatz vorstellt, als benötigt ausweisen. Interessant ist auch die letzte *also*-Verwendung im Fazit:

- (4) „Im Rahmen der gesamten Untersuchung (Andresen 2014) konnten auch für andere Verben deutliche Unterschiede zwischen Wissenschafts- und Pressesprache festgestellt werden: [...]. Eine ganze Reihe relevanter Sprechhandlungsverben zeigen **also** Unterschiede zwischen den beiden Registern. Aufgrund ihrer zentralen Rolle in der Wissenschaftssprache kann eine explizite Thematisierung ihrer Funktion und den Unterschie-

⁸ Einschlägig wird dies in Kombination mit *ergänzend* (s.o.). Darüber hinaus macht sie auf das Fehlen einer kontrastiv angelegten Arbeit wie ihrer dadurch aufmerksam, dass sie sagt, es gebe eine solche Untersuchung zwischen Sprachen und Disziplinen, aber ihre Untersuchung stütze sich auf Register des Deutschen (deutsche Wissenschafts- und Pressesprache), was eine neue Fokusausrichtung darstellt (s.o.).

den zwischen den beiden Registern für Lernende der Wissenschaftssprache hilfreich sein.“ (ebd., 64; Hervorhebung durch F.H.).

Es scheint nicht sehr verwunderlich, dass *also* noch einmal im Fazit verwendet wird. Denn wie deutlich wurde, eignet sich dieses doch recht unauffällig sprachliche Mittel ganz hervorragend dazu, komplexe mentale Wissensstrukturierungen sprachlich explizit zu machen. So dient der Ausdruck auch im Schlussteil des Artikels zur eristischen Pointierung der Wissensbearbeitung: Denn die Autorin kann so noch einmal hervorheben, dass ihre kontrastive Untersuchung für die Lehre sehr nützlich sein kann, aufgrund der Tatsache, dass sie diese Auswertung angestellt hat.

Ein weiteres Beispiel ist Thielmanns (2016) Aufsatz entnommen. Thielmann beginnt damit, die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich aus sprachwissenschaftlicher Sicht unter die Lupe zu nehmen. Er geht beispielsweise auf die „präsuppositionsreichen“ (ebd., 17) Ausführungen zur Wortart *Verb* ein. Es wird dort gesagt, es gebe vom Verb eine Grundform und eine gebeugte Form, darüber hinaus noch zwei Zeitformen, die Gegenwart und die Vergangenheitsform (vgl. ebd.). Thielmann (ebd.) stellt fest:

- (5) „**Also:** Vom Verb gibt es eine Grundform, z. B. *essen*. Die Bezeichnung ‚Grundform‘ für den Infinitiv ist problematisch, da wir ja gerade nicht grundsätzlich in Infinitiven reden, sondern dies nur diejenigen tun, die glauben, dass Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in Infinitiven reden.“ (ebd.; Hervorhebung durch F.H.).

Die selbstsuffiziente *also*-Verwendung hebt sich von den zuvor untersuchten Beispielen ab. Denn sie markiert – zusätzlich durch die Nutzung des Doppelpunktes – sehr deutlich die Nahtstelle zwischen referiertem und auf seine begriffliche Konsistenz hin befragtem Wissen. Thielmann (ebd.) kritisiert die Niveaubeschreibungen und begründet dies aus linguistischer Perspektive.

Alles in allem konnten anhand der Analyse der *also*-Verwendungen in Andresens Aufsatz die obigen Bestimmungen nur bekräftigt werden. Mithin wurde deutlich, dass in wissenschaftlichen Texten der prozessuale Charakter der mental stattgefundenen Vergleichs- sowie Schluss-Operationen sukzessive für den Leser nachvollziehbar gemacht werden muss:

„Die Gattung wissenschaftlicher Artikel ist bis in ihre wiederkehrenden sprachlichen Mittel hinein sehr deutlich auf den Erfolg dieses Wissensaufbaus ausgerichtet. Die Autoren bereiten das Wissen für die Aneignung sprachlich auf.“ (Graefen/Thielmann 2007, 87).

Die paraoperative Prozedur *also* wird typischerweise genau an den Stellen im Text verwendet, an denen die Autoren versuchen, neue Überlegungen gegenüber bekannten durchzusetzen. Insofern kann man hier bei dem Einsetzen des Aus-

drucks im sprachlichen Handeln in solchen Aufsätzen von einer „eristischen Taktik“ sprechen. Denn wie sich zeigte, wird *also* in eristische Handlungen eingebunden.

5. Fazit

Wie Redder (1989) und Bührig (1996) bereits eindrücklich gezeigt haben, handelt es sich bei dem Ausdruck *also* um eine paraoperative Prozedur. Sie wird von Sprechern genutzt, um propositionale Gehalte, d.h. Wissensselemente, in spezifischer Weise zu bearbeiten. Für die Wissensvermittlung eignet sich dieser Ausdruck dazu, spezifisch erforderliche mentale Bearbeitungsleistungen von propositionalen Gehalten nachvollziehbar zu machen bzw. beim Hörer/Leser auszulösen. Die diskursive Verwendung von *also* in Seminaren zeichnet sich durch die Funktionalisierung für die Vermittlung und Bearbeitung von Fachwissen sowie handlungspraktischem Wissen aus. Im wissenschaftlichen Aufsatz sind besonders die durch *also* eingeleiteten Schluss-Operationen wie dem Zusammenfassen auffällig. Dieser Unterschied liegt in der Verschiedenheit ihrer Zwecke begründet. Während im Seminar das Wissen diskursiv erarbeitet und bearbeitet wird, geht es im wissenschaftlichen Artikel nicht um eine Wissensvermittlung dieser Art. Zweck der Artikel ist vielmehr die Durchsetzung neuen Wissens gegenüber dem alten auf dem Wege wissenschaftlicher Eristik. *Also* erwies sich besonders an den Stellen im Text als funktional, an denen die Autoren versuchen, neue Überlegungen gegenüber bekannten durchzusetzen. Insofern ist in solchen Fällen von *also* im Sinne einer „eristischen Taktik“ zu sprechen. Die Durchsetzung neuen Wissens gelingt auf Basis der Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel und Muster zur Plausibilisierung und Begründung des neuen Wissens. In der Wissenschaftskommunikation wie auch in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation spielen das Kritisieren (s. hierzu u. a. Redder/Breitsprecher/Wagner 2014) und Argumentieren (s. hierzu u. a. Trautmann 2004; Ehlich 2014) eine besondere Rolle. Die Analyse hat ergeben, dass wissenschaftstypische Verwendungen von *also* von den Hörern im Zusammenhang wissenschaftstypischer Zwecke aufzufassen sind, was selbst für muttersprachliche Studierende keine triviale Rezeptionsleistung darstellt⁹. Mir geht es hierbei jedoch nicht darum, *also* als ein sprachliches Mittel zu beschreiben, das vordergründig der deutschen

⁹ Das heißt, dass ebenso muttersprachliche Studierende hinter die Zweckmäßigkeiten, die mit universitären Diskurs- und Textarten verbunden sind, steigen müssen. Moll/Thielmann (2017) sind m. W. die ersten, die es versucht haben, in einem Einführungswerk für Studierende auf solche sprachlichen Erscheinungen und die damit verbundenen Rezeptionserfordernisse einzugehen.

Wissenschaftssprache zugehörig ist, das sich in irgendeiner Weise von der alltagssprachlichen Verwendung abhebt. Ziel war es vielmehr, seine Leistung mit Einbezug der Zweckmäßigkeiten der wissenschaftlichen Diskurse (exemplarisch Seminardiskurs) und Texte (exemplarisch Aufsätze) zu beschreiben. Denn bei der deutschen Wissenschaftssprache handelt es sich nicht um einen *Stil*, sondern um eine Varietät des Deutschen, deren Ausbau unmittelbar mit den zu realisierenden Zwecken von Wissenschaftssprache (beispielsweise Eristik) verbunden ist (vgl. u. a. Ehlich 1993).

6. Didaktische Konsequenzen

Es wurde deutlich, dass die analysierten Verwendungen von *also* in der Hochschulkommunikation für eine Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache unmittelbar einschlägig sind. Schaut man in die DaF-Lehr- und Lernmaterialien, stellt man schnell fest, dass die Didaktik nicht auf authentischem Material basiert. Selbstverständlich soll nicht gesagt sein, dass *also* als „typisches“ sprachliches Mittel der deutschen Wissenschaftssprache gilt. Der Punkt ist vielmehr folgender: Mit der Analyse von *also* konnte gezeigt werden, dass es im Deutschen (para-)operative Prozeduren gibt, die Propositionen bearbeiten, d. h. Wissensgehalte. Diesen Prozeduren kommt, wie die Analyse zeigt, insbesondere in der wissensvermittelnden Kommunikation eine besondere Stellung zu:

„Mikroanalytisch richtet sich der Blick also auf die inhaltliche Binnenstrukturierung der genannten sprachlichen Handlungen und somit auf die verbale Konnektierung des dargelegten Wissens. Die ausgewählten deiktischen und para-operativen Prozeduren [, zu denen die Autorinnen auch *also* zählen,] erfüllen sprachintern eine für den Strukturausbau des Deutschen charakteristische Funktion.“ (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013, 10).

Die wissenschaftstypische Bearbeitung von propositionalen Gehalten, die durch den Ausdruck *also* angeregt wird, konnte in wissensvermittelnden Hochschuldiskursen und wissenschaftlichen Artikeln nachgewiesen werden. Die hieraus gewonnenen Einsichten sind unmittelbar einschlägig für eine Didaktik diskursiver und textueller wissenschaftlicher Rezeption wie auch textueller Produktion (Hausarbeiten, Exzerpte, Protokolle etc. vgl. Ehlich/Steets 2003). Ähnliches konnte für andere Ausdrücke wie *halt* (Thielmann 2015) oder *eben* (Storz in Vorb.) nachgewiesen werden. Solche sprachlichen Mittel neigen aufgrund ihrer scheinbaren Unauffälligkeit dazu, ignoriert zu werden. Meist werden sie in linguistischen Untersuchungen insbesondere wegen ihrer Flexionslosigkeit und syntaktischen Variabilität aufgenommen (bspw. Auer/Günthner 2003; Pasch et al. 2009). Wie in diesem Beitrag aber deutlich wurde, ist *also* systematisch in das wissen-

schaftstypische Handeln eingebunden und gilt somit in die Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache aufgenommen zu werden. Dadurch wird die Notwendigkeit der Verwendung authentischen Materials der Hochschulkommunikation in studienvorbereitenden Lehr- und Lernmaterialien sichtbar. Nur anhand authentischer Hochschulkommunikation kann die Funktionalität sprachlicher Strukturen für ihre jeweiligen spezifischen Zwecke (Wissensvermittlung, Durchsetzung neuen Wissens gegenüber bekanntem) nachvollziehbar vermittelt werden. Für die Didaktik studienvorbereitender Deutschkurse hieße das beispielsweise: Genutzt werden könnten beispielsweise Transkripte¹⁰ von Seminaren oder Vorlesungen zum Nachvollzug von Argumentationsstrukturen in solchen Diskursen. An ihnen könnte die Funktionsweise sprachlicher Mittel im Diskurs selbst veranschaulicht werden. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, auch authentische wissenschaftliche Texte in studienvorbereitenden Deutschkursen zu verwenden. Anhand dieser könnte nachgezeichnet werden, welche Zwecke auf welche Weise mit ihnen verfolgt werden. Noch immer ist es üblich, fachsprachliche Spezifika als wissenschaftssprachliche zu vermitteln. Die Zweckgebundenheit von sprachlichen Mitteln und ihre Verwendung im wissenschaftstypischen sprachlichen Handlungen blieb bisher ungeachtet. Lehrkräfte dieser Deutschkurse sollten folglich um die Zwecke der verschiedenen Diskurse sowie Texte in der Wissenschaftskommunikation wissen. Damit einhergehend ist es notwendig, über institutionsspezifische sprachliche Handlungen und Handlungsmuster informiert zu sein (dazu beispielsweise Wiesmann 1999; Redder 2002; Ehlich/Steets 2003; Redder/Heller/Thielmann 2014; Moll/Thielmann 2017).

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter; Günthner, Susanne (2003): „Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung?“ Online: <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3832/Inlist38.pdf?sequence=1> (7.6.2017).
- Andresen, Melanie (2016): „Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit diskutieren: Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 64, 47–66.
- Bührig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1981): „Text, Mündlichkeit, Schriftlichkeit“. In: *Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München* 14, 23–51.
- Ehlich, Konrad (1986): *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.

¹⁰ Einige Transkripte aus verschiedenen Fächern wie Physik, Maschinenbau, Mathematik oder Germanistik aus dem *euroWiss*-Korpus stehen sowohl Lehrenden als auch Lernenden bereits zur Verfügung (Redder/Heller/Thielmann 2014).

- Ehlich, Konrad (1987): „so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel“. In: Rosengren, Inger (Hrsg.): *Sprache und Pragmatik*. Lunder Symposium 1986. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 279–298.
- Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (2014): „Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens“. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 41–54.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Fandrych, Christian (2002): „Herausarbeiten vs. illustrieren: Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache“. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (unveröffentlicht): *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*, 1–25.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007): „Der wissenschaftliche Artikel“. In: Auer, Peter; Baßler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 67–97.
- Hanna, Ortrun (2001): „Sprachliche Formen der Vernetzung“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 275–311.
- Harras, Gisela; Winkler, Edeltraut; Erb, Sabine; Proost, Kristel (2004): *Handbuch deutscher Kommunikationsverben: Wörterbuch. Schriften des Instituts für deutsche Sprache* 10.1. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Moll, Melanie; Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch: Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz u. a.: utb.
- Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Hermann (2009): *Handbuch der deutschen Konnektoren 1. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfungen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Redder, Angelika (1989): „Konjunktionen, Partikeln und Modalverben als Sequenzierungsmittel im Unterrichtsdiskurs“. In: Weigand, Edda; Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Dialoganalyse II, Bd. 2*.
- Redder, Angelika (2002): „Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel“. In: Redder, Angelika (Hrsg.): „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft 12 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), 5–28.
- Redder, Angelika (2009): „Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation“. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main.: Lang, 17–44.
- Redder, Angelika (2010): „Grammatik und sprachliches Handeln I–III“. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln: Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008*. München: iudicium, 9–69.
- Redder, Angelika; Breitsprecher, Christoph; Wagner, Jonas (2014): „Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule“. In: Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried

- (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten: Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 35–56.
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Redder, Angelika; Guckelsberger, Susanne; Graßer, Barbara (2013): *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung: Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster u. a.: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1989): „Biographierfragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation“. In: Kokemohr, Rainer; Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographien in komplexen Institutionen: Studienbiographien I*. Frankfurt am Main: Lang, 163–254.
- Rehbein, Jochen (1992): „Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin u. a.: De Gruyter, 523–574.
- Rehbein, Jochen (1995): „Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentativer Rede“. In: Wohlrapp, Harald (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 166–197.
- Storz, Coretta (in Vorb.): „‘Dann musst du eben was dagegen tun!’ Spezifika mündlicher Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische Studierende – aufgezeigt am Beispiel der Partikel EBEN. In: *Tagungsband der 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, Essen.
- Thielmann, Winfried (2005): „halt“. In: *Deutsche Sprache* 43, 1–10.
- Thielmann, Winfried (2016) „*Die curriculare Basis sprachlicher Integration: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich auf dem sprachwissenschaftlichen Prüfstand*“. In: *Zielsprache Deutsch* 3, 3–24.
- Trautmann, Caroline (2004): *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicum.

Biographische Angaben

Friederike Hinzmann

2007 bis 2013: Studium der Germanistik (mit Profilierung in der Germanistischen Sprachwissenschaft und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) an der TU Chemnitz; 2011–2013: Arbeit als DaF/Z-Dozentin im In- sowie Ausland; seit 2014: wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz; 2016: Forschungsaufenthalt an der Universität Utrecht im Rahmen des Stipendienprogramms InProTUC (DAAD) der TU Chemnitz; Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation, linguistische Pragmatik, Zweitspracherwerb sowie Mehrsprachigkeit.