

„weil das halt sehr wichtig ist in der wissenschaft“ – Zur Nachfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch als fremder Wissenschaftssprache

Víctor Zirate – Universität Leipzig

Abstract

Gegenstand dieses Beitrags bilden eine Reihe syntaktischer Erscheinungen im Deutschen, die aus topologischer Sicht im Nachfeld stehen. Bisher befassten sich Studien zur Nachfeldbesetzung fast ausschließlich mit Produktionen von Deutsch L1-Sprechenden; Lernervarietäten wurden hingegen bis jetzt eher weniger berücksichtigt. Auf der Grundlage von studentischen Vorträgen fortgeschrittener Deutschlernender werden im vorliegenden Beitrag einige Beobachtungen über die Nachfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch als fremder Wissenschaftssprache angestellt. Dabei wird exemplarisch gezeigt, wie eine funktionale und genrespezifische Auslegung dieses Phänomens aussehen kann, bei der die Bedingungen der mündlichen Wissenschaftskommunikation berücksichtigt werden.

1. Einleitung

Seit den 1960er Jahren ist die nicht-sentientiale Besetzung des *Nachfelds* (NF) in den Mittelpunkt des Interesses zahlreicher Studien gerückt (für einen Überblick siehe Vinckel 2006, S. 13 ff.). Dies gilt allerdings nicht für die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung, die dem Phänomen bis dato kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat. Bis auf Breindls (2015) Untersuchung zur *Nachfeldbesetzung* (NFB)¹ in argumentativen Texten fortgeschrittener Deutschlernender liegen meines Wissens keine weiteren Arbeiten vor, die konkrete Erkenntnisse über das Phänomen in Lernerproduktionen liefern.

1 Breindl (2015) untersucht sowohl sentientiale als auch nicht-sentientiale NFB-Formen. Zur Unterscheidung dieser Besetzungsformen siehe unten (Abschnitt 2).

Diese Forschungslücke mag u.a. daran liegen, dass der Status dieser Erscheinung – zumindest bei mündlichen Lernerproduktionen – schwer zu bestimmen ist (vgl. Ahrenholz 2006, S. 234). Die keineswegs leichte Entscheidung darüber, ob NFBn das Ergebnis einer eingeschränkten sprachlichen Kompetenz darstellen, oder ob sie auf die Bedingungen der Mündlichkeit zurückgehen, führt häufig zu einer Vernachlässigung des Phänomens (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag auf Grundlage dreier studentischer Vorträge einen kurzen Einblick in die mündliche NFB-Produktion von fortgeschrittenen Deutschlernenden geben.² Anknüpfend an frühere Studien zur NFB in der mündlichen Wissenschaftskommunikation (Jasny 2008; Salzmann 2017)³ soll dabei exemplarisch gezeigt werden, wie spezifische Merkmale des Genres *studentischer Vortrag* die NFB-Produktion begünstigen können und ergo eine genrespezifische Erklärung ihres Vorkommens ermöglichen.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Zu Beginn wird in Abschnitt 2 der Begriff *Nachfeldbesetzung* eingeführt. Abschnitt 3 berichtet über die Datengrundlage, um darauf aufbauend, in Abschnitt 4, auf einige Eigenschaften studentischer Vorträge einzugehen. In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse diskutiert. Abgerundet wird der Beitrag durch ein Fazit in Abschnitt 6.

2. Begriffserklärung

Ausgehend von einer traditionellen Sichtweise wird im Rahmen dieses Beitrags unter *Nachfeld* „der Bereich hinter der rechten Satzklammer“ (Zifonun et al. 1997, S. 1664) verstanden. Folglich wird als Hilfsmittel zur Bestimmung des NF-Bereichs das deutsche topologische Feldermodell herangezogen, wobei Dreh- und Angelpunkt der rechte Klammerteil ist (Verbpartikeln, infinite Verbiteile oder das gesamte Prädikat bei Verbendstellung).

2 Die vorliegenden Beobachtungen sind im Rahmen meines Dissertationsprojektes entstanden, welches ich derzeit am Herder-Institut der Universität Leipzig bearbeite.

3 Jasny (2008) stellt einige Beobachtungen zur NFB bei universitären Vorlesungen auf; dabei steht die Klammer bei trennbaren Verben im Vordergrund ihrer Untersuchung. Salzmanns (2017) Studie hat als Datengrundlage Expertenvorträge auf Deutsch und auf Italienisch; allerdings geht es in ihrer Studie um die sprachenübergreifende Kategorie der *Expansionen*. Diese Kategorie ist – im Deutschen – zwar nicht deckungsgleich mit dem Phänomen der NFB (vgl. ebd. S. 105), doch weisen Expansionen – besonders die Subkategorie *ausgeklammerte Expansion* (vgl. ebd. S. 130 ff.) – etliche Berührungspunkte mit der NFB-Definition auf, die für das vorliegende Studie verwendet wird (Abschnitt 2).

Prinzipiell können im NF sententiale (B1) sowie nicht-sententiale (B2) Konstituenten stehen. Dieser Beitrag beschäftigt sich ausschließlich mit letzteren:

(B1) Sie hat ihm mitgeteilt, *dass er gewonnen hat*.

(B2) Sie möchte das heute besprechen *mit ihrem Vater*.

Die IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) sieht für nicht-sententiale Elemente im Bereich hinter der rechten Satzklammer zwei unterschiedliche Felder vor: das enge Nachfeld (B3) und das rechte Außenfeld (B4):

(B3) Du könntest mich eigentlich abholen *heute abend*. (ebd., S. 1644)

(B4) Es ist ein Unfall geschehen, *vermutlich durch Elektrizität*. (TPM, 8) (ebd., S. 1647)

Diese Aufteilung entsteht hauptsächlich aus syntaktischen Gründen: Elemente mit weniger syntaktischer Bindung an die vorausgehende Struktur stehen tendenziell eher im rechten Außenfeld (vgl. ebd., S. 1646 ff.). Da es der vorliegenden Untersuchung primär darum geht, genrespezifische Funktionen von Elementen in diesem Bereich zu ermitteln, und nicht darum, sie nach ihrem syntaktischen Status zu kategorisieren, wird hier auf diese Aufteilung verzichtet. Dabei werden – in Anschluss an Vinckel (2006) – nicht-sententiale Erscheinungen im gesamten Bereich nach dem rechten Klammerteil „unter dem Samelterminus 'Nachfeldbesetzungen'“ (ebd., S. 60) subsumiert.⁴ Ausgeschlossen aus der Untersuchung bleiben zudem interaktive Einheiten (Interjektionen, Negationspartikeln und Anredeformen, Zifonun et al. 1997, S. 1646).

3. Datengrundlage

Datengrundlage dieser Untersuchung bilden die Tonaufnahmen und Transkripte⁵ dreier studentischer Vorträge auf Deutsch (zwei Einzelvorträge und ein Gruppenvortrag) sowie die dabei verwendeten Powerpoint-Präsentationen. Die Vorträge wurden insgesamt von fünf Studierenden des Faches Deutsch als Fremd-

4 Alternativ verwendet Zifonun (2015) den Begriff *erweitertes Nachfeld*, um sich zusammenfassend auf den o.g. gesamten Bereich zu beziehen.

5 Angefertigt nach den GAT-Konventionen des Minimaltranskripts (Selting et al. 2009).

und Zweitsprache gehalten; zwei davon mit Deutsch und drei mit Spanisch als L1. Letztere bilden die eigentliche Datenquelle dieser Analyse. Des Weiteren besteht das Korpus ausschließlich aus den vorwiegend monologisch realisierten Teilen der Vorträge (siehe Abschnitt 4 zur Struktur studentischer Vorträge).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung verfügten die spanischsprachigen ProbandInnen laut eigener Angabe über ein B2 bzw. C1 Zertifikat (GeR). Um den allgemeinen Umgang der ProbandInnen mit Klammerkonstruktionen (insbesondere mit dem rechten Klammerteil) näher zu beobachten, wurden für alle Vorträge die aufgetretenen obligatorischen Kontexte zur Klammerverwendung ermittelt. Dabei wurde festgestellt, dass alle drei ProbandInnen weitgehend zielsprachkonform Klammerkonstruktionen produzieren.⁶ Abweichungen zeigten sich jedoch im Gebrauch von Partikelverben in Distanzstellung. In fünf von insgesamt zehn Fällen war die Partikel nicht vorhanden (*anschauen*, zweimal; *vorkommen*, zweimal; und *auftreten*, einmal).⁷ Da diese Fälle sehr gut eingrenzbar sind und nur recht selten auftreten, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Ergebnisse dieser Studie nicht gravierend beeinflussen. Zudem konnte eine Tendenz vonseiten der ProbandInnen, die Klammer frühzeitig zu schließen, nicht festgestellt werden.

4. Der studentische Vortrag

Mit der Bezeichnung *studentischer Vortrag* werden Veranstaltungen im universitären Lehr-Lern-Diskurs gemeint, bei denen Studierende (Vortragende) im Rahmen eines Seminars über ein bestimmtes Fachthema bzw. ein eigenes Forschungsprojekt referieren. Aus der Lehr-Lern-Perspektive betrachtet, ist der studentische Vortrag eine Übungsform „mündlicher wissenschaftlicher Kommunikation“ (Guckelsberger 2005, S. 63) und somit ein unentbehrlicher Bestandteil für die Professionalisierung von Studierenden (vgl. ebd., S. 83).

6 *weil*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung wurden nicht als Abweichung gefasst, weil sie bekanntlich im gesprochenen Deutsch auch bei L1-Sprechenden vorkommen (siehe z.B. Gohl & Günthner 1999). Auffallend in den Daten des analysierten Korpus ist allerdings das nicht Vorhandensein von *weil*-Verbendstellung. Ob fortgeschrittene Deutschlernende in der Mündlichkeit eine *weil*-V2-Stellung gegenüber der Verbendstellung präferieren, müsste anhand größerer Korpora untersucht werden.

7 Auf die Frage, ob dies verbsspezifisch bedingt oder ein allgemeines Problem der ProbandInnen bei Distanzstellung von Partikelverben ist, kann an dieser Stelle angesichts des geringen Vorkommens nicht näher eingegangen werden.

Darüber hinaus kommt dem studentischen Vortrag eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung der beteiligten Mitstudierenden zu (vgl. ebd., S. 40), insbesondere wenn Seminarinhalte in diesem vermittelt werden. Die Dozierenden haben dabei nicht nur eine Hörer-, sondern auch eine moderierende und bewertende Lehrrolle inne.

Der Hauptteil des studentischen Vortrags erfolgt in der Regel monologisch; wobei Dozierende oder HörerInnen mitunter bei Bedarf – und in moderater Form – zu Wort kommen können. Normalerweise geht der monologischen Präsentation eine Vorstellungsphase voraus, in welcher die/der Dozierende den Vortrag und das Thema einführen. Die monologische Präsentation kann durch eine abschließende Diskussion ergänzt werden, die Raum für Fragen, Kommentare und Anmerkungen bietet.

Ähnlich wie bei anderen Formen der gesprochenen Wissenschaftssprache erfolgt die Realisierung studentischer Vorträge zwar medial mündlich, doch können diese in unterschiedlichem Maße auf aus- und vorformulierten schriftlichen Vorlagen basieren (vgl. Fandrych 2014, S. 95). Derartige Vorlagen werden nicht selten auch während des Referierens in unterschiedlichen Einsatzkonstellationen verwendet. Hierbei handelt es sich meist um Notizen, Handouts sowie Powerpoint-Präsentationen. Bei adäquater Verwendung dienen Powerpoint-Präsentationen den Vortragenden als begleitende Grundlage bzw. als Leitfaden zur Strukturierung ihrer Redebeiträge, sowie auch als visuell zugängliches Verweisobjekt, das körperliche, gestische und sprachliche Zeigeformen ermöglicht (vgl. Knoblauch 2008, S. 257).

Die Durchführung eines studentischen Vortrags erfordert u.a. den Umgang mit der alltäglichen und fachspezifischen Wissenschaftssprache, was nicht nur Deutsch-L2- sondern auch Deutsch-L1-Sprechenden Schwierigkeiten bereiten kann (vgl. Ehlich 1999, S. 8). Besonders für Erstere kann die Verwendung der Wissenschaftssprache in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung darstellen; und zwar „trotz sehr guter allgemeiner Sprachkompetenzen und [im Fall von Masterstudierenden und Promovierenden] einem guten ersten, fachbezogenen Studienabschluss“ (Fandrych, Klemm & Riedner 2014, S. 177).⁸ Für das Gelingen oder Misslingen solcher Veranstaltungen ist nicht zuletzt von Bedeutung, wie vertraut die Vortragenden mit dem Genre und dessen fachspezifischen Eigenschaften sind.

⁸ So berichtet bspw. Petkova-Kessanlis (2014) über allgemeine Schwierigkeiten von bulgarischsprachigen Deutschlernenden mit Formelhaftigkeit in studentischen Vorträgen.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert. Dabei geht es vor allem um die qualitative Beschreibung einiger hier aufgedeckter Zusammenhänge zwischen den ermittelten NFB-Produktionen und den Merkmalen studentischer Vorträge, insbesondere bei der Nutzung von Powerpoint-Präsentationen. Für eine bessere Darstellung wurden drei Kategorien herausgearbeitet: Parallelisierung, Aufmerksamkeitskoordinierung und kontextuelle Verknüpfung.

5.1 Parallelisierung

Beim Einsatz von Powerpoint-Präsentationen in Vorträgen entsteht eine Verbindung zwischen dem mündlich Geäußerten und dem Visuellen (Folien und zuweilen Handouts), wobei sich Letzteres in unterschiedlichem Maße in den mündlichen Beiträgen der Vortragenden wiederfindet. Für die Herstellung dieser Verbindung, die Vortragenden und HörerInnen als Orientierung dient, stehen den Vortragenden verschiedene Formen des *Zeigens* (Knoblauch 2008) zur Verfügung. Einerseits kann das Zeigen durch „die körperliche bzw. gestische Deixis erfolgen, die von einer sprachlichen Deixis begleitet werden kann, aber nicht sein muss“ (ebd., S. 257 f.). Andererseits kann das Zeigen auch durch „Parallelisierung von gesprochenem Text und Folie“ (ebd., S. 266) erfolgen; mit anderen Worten durch die (umformulierte) mündliche Wiedergabe von auf den Folien stehenden Sätzen und *Erkennungsworten*⁹ (vgl. ebd., S. 266 f.).

Die Realisierung von NFB durch Parallelisierung ergibt sich aus der Übertragung von visuell zugänglichen Inhalten auf einer Folie in mehr oder minder umformulierter Weise ins Mündliche, wie es durch (B5) und (B6) und ihre entsprechenden Folien veranschaulicht wird:

(B5)

ich werd heute einen (0.2) äh (0.2) kurzen vortrag zum goethe zertifikat
be: eins halten (0.4) äh (0.1) *spezifisch in bezug auf den prüfungsteil schreiben*
(SV_DE_SP_007)

⁹ Mit *Erkennungsworten* sind nach Knoblauch (2008) Worte gemeint, die auf den Folien zu sehen sind und die Vortragende allein oder eingebettet in eine Äußerung erwähnen (vgl. ebd., S. 266).



Abb. 1 – Folie zu (B5) (SV_DE_SP_007)

(B6)

dass man (0.4) ((schnalzt)) mit den beso (.) besonderheiten des deutschen rhythmus arbeiten soll °h *vor allem mit diesem unterschied zwischen (0.2) betonten und und un betonten (.) teilen*

(SV_DE_SP_004)

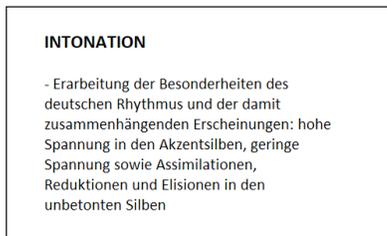


Abb. 2 – Folie zu (B6) (SV_DE_SP_004)

Beispiele (B5) und (B6) zeigen, wie eine Beziehung, in der zwei Elemente auf einer Folie zueinanderstehen, auch mündlich realisierbar ist, und zwar mittels der NFB. In Beispiel (B5) handelt es sich visuell um eine Titel-Untertitel-Beziehung (*Goethe-Zertifikat B1 - Prüfungsteil Schreiben*), die der Vortragende im Mündlichen beibehält: Während der visuell übergeordnete Vortragstitel (*Goethe-Zertifikat B1*) mündlich in eine syntaktisch abgeschlossene Struktur (vorausgehende Struktur) eingebettet wird, wird der Untertitel (*Prüfungsteil Schreiben*) in Form einer intonatorisch abgesetzten NFB geliefert. Beispiel (B6) weist ein ähnliches Muster auf. Visuell bzw. graphisch steht ein Doppelpunkt (:) auf der Folie als Indiz für eine appositive Beziehung zwischen einer Reihe

von aufgelisteten Elementen (*Hohe Spannung in den Akzentsilben, geringe Spannung ...*) und ihrem Bezugsausdruck (*den Besonderheiten des deutschen Rhythmus und den damit zusammenhängenden Erscheinungen*). Bei der Versprachlichung der Folie wird dieser Inhalt in zwei Teilen geliefert: Der Bezugsausdruck wird in Form einer Präpositionalphrase (PP, *mit den beso besonderheiten des deutschen rhythmus*) innerhalb einer syntaktisch abgeschlossenen Struktur produziert, während die aufgelisteten Elemente, paraphrasiert in Form einer PP (*mit diesem unterschied zwischen ...*) und von einer Fokuspartikel (*vor allem*) eingeleitet, ins Nachfeld der vorausgehenden Struktur gelangen.

Die nächsten zwei Beispiele, (B7) und (B8), zeigen eine andere Form, in der die Parallelisierung sich auf die Syntax der Vortragenden niederschlägt:

(B7)

es dauert insgesamt ähm (.) sechzig minuten °h wird per hand
geschrieben (0.2) °h ohne hilfsmittel (0.3) man (.) kann manchmal ze äh
hundert punkte erreichen wir sehen gleich wie (.) äh ((schmatzt)) (0.5) wie
man zu zu den ze zu den hundert punkten äh kommt (0.5) °h (0.2) und es
gibt eine doppelbewertung
(SV_DE_SP_007)

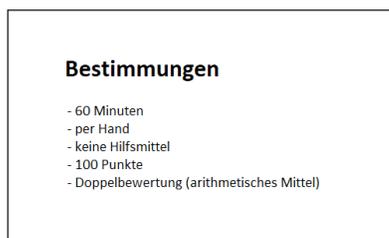


Abb. 3 – Folie zu (B7) (SV_DE_SP_007)

(B8)

das find ich auch sehr wichtig (0.3) dass sie oft ähm (.) durch pausen
oder ein oder ausatmen abgesetzt sind (0.4) °h äh oder (.) *durch parasprach-*
liche handlungen also geräuche [Geräusche] ähm (.) geräuche [Geräusche]
(SV_DE_SP_001)

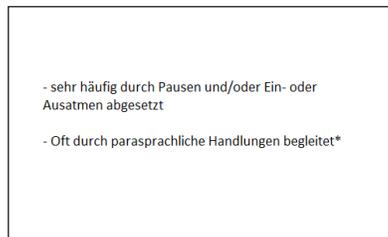


Abb. 4 – Folie zu (B8) (SV_DE_SP_008)

(B7) und (B8) exemplifizieren, wie sich visuell voneinander abhängige Elemente bei ihrer Verbalisierung koordinieren lassen. In (B7) listet der Vortragende die Bestimmungen zum schriftlichen Teil des Goethe-Zertifikats B1 auf. Für jeden Punkt auf der Folie produziert er mündlich mindestens eine Äußerung mit verbalem Material. Beim 2. (*per Hand*) und beim 3. Punkt (*keine Hilfsmittel*) gilt dies jedoch nicht: Die Interpretation beider Elemente macht der Vortragende von einem einzigen Verbalkomplex abhängig (*wird ... geschrieben*), wobei der Inhalt des zweiten Punkts (*keine Hilfsmittel*) in Form einer PP (*ohne hilfsmittel*) ins Nachfeld der Ausgangsstruktur (*wird per hand geschrieben*) platziert wird. Beide Elemente stehen somit – jeweils im Mittelfeld und im Nachfeld – asyndetisch in einer koordinierten Beziehung zueinander. In (B8) geht es der Vortragenden um zwei Eigenschaften von Diskursmarkern: wie sie abgesetzt und wovon sie begleitet werden (siehe Abb. 4). Die mündliche Wiedergabe der ersten Eigenschaft erfolgt in Form eines nachgestellten Objektsatzes (*dass sie oft ähm durch pausen oder ein oder ausatmen abgesetzt sind*). Die zweite Eigenschaft verbalisiert die Vortragende in Form einer syndetisch koordinierten PP (*äh oder durch parasprachliche handlungen*) und einer appositiven Erweiterung (*also geräuche ähm geräuche*) im Nachfeld des Objektsatzes. Die auf der Folie intendierte Bedeutung geht hierbei jedoch teilweise verloren: in der mündlichen Wiedergabe werden Diskursmarker durch

parasprachliche Handlungen *abgesetzt* und nicht – wie auf der Folie dargelegt – *begleitet*¹⁰.

Jasnys (2008) Beobachtungen zur NFB in Vorlesungen stehen in enger Verbindung mit der hier beschriebenen Kategorie. Jasny beschreibt allerdings auch, wie die Vertextung von zu verbalisierendem Wissen NFBn motivieren kann (vgl. ebd., S. 35 f.). Belege dafür sind im Korpus der vorliegenden Studie nicht vorhanden, was möglicherweise auf die unterschiedlichen Merkmale beider Genres (Vorlesung und studentischer Vortrag) zurückzuführen ist.

5.2 Aufmerksamkeitskoordinierung

Bei der Verwendung von Powerpoint-Präsentationen in Vorträgen und vor allem aufgrund der Kopräsenz der Vortragenden und der HörerInnen kommt es nicht selten zu Situationen, bei denen das deiktische Zeigen (siehe 5.1) zu lokalen Verstehensproblemen (Selting 1987) führen kann. Diese werden zuweilen von Vortragenden als eine Ausdrucksform der Hörerorientierung in Form einer NFB repariert, um auf diese Weise die erwünschte visuelle Fokussierung bei den HörerInnen zu sichern, wie in den nächsten Beispielen (B9) (B10) gezeigt wird:

(B9)

aber ich dachte mir es ist ganz gut (0.3) ähm (0.3) ((schmatzt)) (0.3) zu zeigen (.) wie oft (1.2) eigentlich keine (.) eins zu eins entscheidungen gibt in beiden sprachen dann kann man hier (0.3) das kann man hier schon (0.7) gleich sehen *beim ersten beispiel* weil es sind immer hier die schriftzeichen (1.0) und (0.3) mit den (.) lautlichen entscheidungen (SV_DE_SP_004)

(B10)

bei der ersten und bei der dritten aufgabe handelt es sich um ähm (0.3) ((schnalzt)) emails (0.6) äh hier ist es eine form (.) eine informelle email und hier ist es eine (.) formelle email (0.3) °h und bei der zweiten

10 Hier könnte auch ein *vergessenes Verb* vermutet werden. Für die Entscheidung, diesen Beleg als NFB zu analysieren, wurde eine mögliche Hörerperspektive eingenommen: die Ergänzung des fehlenden Verbs würde einen höheren kognitiven Verarbeitungsaufwand implizieren, während die Interpretation des verblosen Elements als NFB den Verarbeitungsprozess erleichtern würde.

aufgabe handelt es sich um einen diskussionsbeitrag (0.7) ((schnalzt))
ähm ((schmatzt)) (0.2) das wird hier als interaktion bezeichnet *also*
beide (0.2) *beide emails* (0.3) und diesen (.) äh dieser beitrag wird als
produktion bezeichnet
(SV_DE_SP_007)

In (B9) präsentiert die Vortragende eine Tabelle, anhand derer sie zu zeigen versucht, wie oft Grapheme im Spanischen und im Deutschen mehreren Phonemen entsprechen können. Mit der Äußerung *das kann man hier schon gleich sehen* versucht die Vortragende die Aufmerksamkeit der HörerInnen zu steuern und fordert sie dazu auf, einen spezifischen Punkt auf der Folie visuell zu fokussieren. Da der Vortragenden der deiktische Ausdruck *hier* sowie der komplementäre adverbiale Ausdruck *schon gleich* – und eine womöglich begleitende Zeigegeste – für ihren Zweck unwirksam zu sein scheinen, nutzt sie zusätzlich das NF. So schließt sie eine PP (*beim ersten beispiel*) an die syntaktisch abgeschlossene Struktur an, mit dem Ziel, das *hier* zu reparieren und es für die HörerInnen lokalisierbar zu machen. In (B10) kommt auch eine Tabelle ins Spiel, in der die drei Aufgaben, die Aufgabentypen, ihre Ziele und die Dauer des schriftlichen Teils des Goethe-Zertifikats B1 dargestellt werden. In diesem Ausschnitt macht der Vortragende mehrfach Gebrauch vom deiktischen Ausdruck *hier* und von Erkennungsworten (*bei der ersten und bei der dritten aufgabe ...*), wodurch er das Gesagte für die HörerInnen visuell lokalisierbar macht. Nach der Thematisierung der dritten Aufgabe, sagt der Vortragende *das wird hier als interaktion bezeichnet*, wobei die Referenzobjekte der pronominalen Form *das* und des deiktischen Ausdrucks *hier* schwer zu identifizieren sind. Die Ko-Präsenz der HörerInnen berücksichtigend, repariert der Vortragende seine Äußerung mit einer Nominalphrase (NP, *also beide* (0.2) *beide emails*) im Nachfeld. Dadurch wird das Referenzobjekt der Ausdrücke *das* und *hier* auf den Folien für die HörerInnen visuell zugänglich. Der Fortsetzung des Vortrags ist anzumerken, wie der Vortragende, nachdem er dieses mögliche Verstehensproblem gelöst hat, der nächsten anzusprechenden Aufgabe eine stärkere Gewichtung verleiht und sie im Vorfeld der nächsten Konstruktion topikalisiert (*und diesen äh dieser beitrag wird als produktion bezeichnet*).

Diese Kategorie der NFB in studentischen Vorträgen weist Ähnlichkeiten zu Jasny (2008) Kategorie der deiktischen Ausklammerung in Vorlesungen

(ebd. s. 36 f.) auf. Salzmann (2017) findet vergleichbare Belege in Expertenvorträgen und zwar sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch (ebd., S. 236 und S. 239). Zur näheren Untersuchung dieser Belege wäre eine Videoanalyse wünschenswert, welche die Beschreibung begleitender körperlicher bzw. gestischer Deixis ermöglichen würde.

5.3 Kontextuelle Verknüpfung

Studentische Vorträge sind keineswegs isoliert stattfindende Ereignisse. Dies bedeutet, dass sie – wie in Abschnitt 4 erwähnt – von weiteren Ereignissen umrahmt sein können, die Fandrych (2014) im Fall von Expertenvorträgen *Diskursrahmen* nennt. Übertragen auf studentische Vorträge könnten solche Rahmen folgendermaßen aussehen: Die monologische Präsentation (Rahmen I, vgl. ebd.) wird i.d.R. von einer Einführung seitens der Dozierenden und einer Diskussion (Rahmen II, vgl. ebd.) umrahmt. Auf einer weiteren Ebene sind studentische Vorträge in einen Seminarkontext (Rahmen III, vgl. ebd.) eingebettet, in dem Studierende und Dozierende ein gemeinsames Wissen aufbauen. Vortragende können mündliche Verknüpfungen zwischen diesen Rahmen herstellen, was auch im NF erfolgen kann, wie folgendes Beispiel (B11) veranschaulicht:

(B11)

ich möchte gern ein bisschen über mein thema sprechen °h wie gesagt
der titel hat sich ein bisschen verändert auch (0.4) äh und es lautet
funktionen der diskursmarker in einleitungen °h wissenschaftliche
vorträge im gewiss korpus
(SV_DE_SP_001)

Der Vortrag, aus dem dieser Ausschnitt stammt, fand im Rahmen einer Sitzung statt, in der mehrere Gruppen ihre Projekte präsentierten. Als die Dozierenden diesen Vortrag einführten (Rahmen II), stellte sich heraus, dass die Vortragende den Titel ihrer Präsentation modifiziert hatte, wie auch die Studierenden des vorausgehenden Vortrags. In ihrer Einleitung (Rahmen I) erwähnt die Vortragende noch einmal, dass sich der Titel ihrer Arbeit änderte, wobei sie mit dem Ausdruck *wie gesagt* eine kurz auf Rahmen II (Einführung des Vortrags) referiert. Nach dem syntaktischen Abschluss dieser Äußerung fügt die Vor-

tragende nahtlos im Nachfeld das Adverb *auch* hinzu. Dadurch betont sie die Tatsache, dass sich der Titel des vorausgehenden Vortrags (Rahmen III) auch änderte und schließt sich somit diesem anderen Vortrag an.

6. Fazit

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, einige mündliche NFB-Produktionen von fortgeschrittenen Deutschlernenden aus einer genrefunktionalen Perspektive zu analysieren. Die Untersuchung dreier studentischer Vorträge hat in erster Linie gezeigt, dass NFBn – zumindest bei fortgeschrittenen Lernenden – nicht zwangsläufig als Produkt einer mangelnden Kompetenz in der Zielsprache einzustufen sind. Die Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass genrespezifische Faktoren, wie die Nutzung von Powerpoint-Präsentationen, die Kopräsenz der HörerInnen und die Existenz eines gemeinsamen Wissens, in engem Zusammenhang mit einigen dieser Produktionen stehen könnten. Die Frage, ob und inwieweit die L1 der Vortragenden eine Rolle bei der NFB-Produktion spielen könnte, muss an dieser Stelle offenbleiben. Die Datengrundlage ermöglicht darüber keine Aussagen. Des Weiteren gilt es in zukünftigen Studien, die hier aufgeführten Ergebnisse mithilfe größerer Korpora nachzuprüfen und zu ergänzen.

Angesichts des hohen Stellenwerts, den Vortragende Powerpoint-Präsentationen für die Begleitung (und möglicherweise auch für die Strukturierung) ihrer Redebeiträge beimessen, erweist sich die NFB aus didaktischer Sicht als besonders interessant. In dieser Studie konnte einerseits gezeigt werden, wie effektiv der Gebrauch vom NF bei Parallelisierungsverfahren (siehe B5-B7) sein kann. Andererseits können Parallelisierung und NFB zuweilen auch zu in der Wissenschaftskommunikation eher unerwünschten Ergebnissen führen, bei denen bspw. die Genauigkeit eines zu vermittelnden Inhalts verfehlt wird (siehe B8). Vor diesem Hintergrund sollten im universitären DaF-/DaZ-Unterricht sowohl die Möglichkeiten, die die NFB in der mündlichen Wissenschaftskommunikation bietet, thematisiert und geübt werden ..., aber auch ihre Grenzen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2006). Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 221–240). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Breindl, E. (2015). Das Nachfeld bei DaF-Lernern. In H. Vinckel-Roisin (Hrsg.), *Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie* (S. 363–383). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26(1), 3–24.
- Fandrych, C. (2014). Metakomentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen. In C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (Hrsg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (S. 93–111). Heidelberg: Synchron.
- Fandrych, C., Klemm, A. & Riedner, R. (2014). Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011* (S. 177–193). Göttingen: Universitätsverlag.
- Gohl, C. & Günthner, S. (1999). Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18(1), 39–75.
- Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: iudicium.
- Jasny, S. (2008). „Klammersprache Deutsch“ in der gesprochenen Wissenschaftssprache. *German as a foreign language* (2), 21–42.
- Knoblauch, H. (2008). Wissens-Präsentation. Zeigen und Wissen bei Powerpoint-Präsentationen. In R. Lachmann, R. Nicolosi & S. Strätling (Hrsg.), *Rhetorik als kulturelle Praxis* (S. 255–270). München: Wilhelm Fink.
- 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 (Hrsg.), *Gesprochene*

- Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (S. 177–192). Heidelberg: Synchron.
- Salzmann, K. (2017). *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, M. (1987). Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen. *Linguistische Berichte* (108), 128–149.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. Zugriff über [http:// www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf](http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf)
- Vinckel, H. (2006). *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden: DUV.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (Hrsg.). (1997). *Grammatik der deutschen Sprache* (Bd. 2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Zifonun, G. (2015). De rechte Rand in der IDS-Grammatik: Evidenzen und Probleme. In H. Vinckel-Roisin (Hrsg.), *Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie* (S. 25–51). Berlin/Boston: de Gruyter.