



**Citation:** N. Calpestrati, G. Cosentino, M. Lemmetti (2026) Prüfungsgespräche im intermedialen Vergleich: Ein Beispiel aus dem italienischen DaF-Bereich. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 47-66. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17366>.

**Copyright:** © 2026 N. Calpestrati, G. Cosentino, M. Lemmetti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Prüfungsgespräche im intermedialen Vergleich: ein Beispiel aus dem italienischen DaF-Bereich

*Nicolò Calpestrati, Gianluca Cosentino, Martina Lemmetti*  
Università per Stranieri di Siena;  
Università degli Studi di Cagliari; Università degli Studi di Pavia  
([<nicolo.calpestrati@unistrasi.it>](mailto:nicolo.calpestrati@unistrasi.it); [<gianluca.cosentino@unica.it>](mailto:gianluca.cosentino@unica.it);  
[<martina.lemmetti@unipv.it>](mailto:martina.lemmetti@unipv.it))

### *Abstract*

The post-digital shift triggered by the global pandemic significantly impacted educational practices, particularly with regard to the integration of digital media into teaching and assessment. This paper examines the effect of this transformation on oral examinations in foreign language education by comparing face-to-face and online formats. Drawing on a corpus of German-language examinations from two Italian universities, the study analyses communicative behaviour, interactional dynamics, and medium-specific constructs of proximity and distance. The findings highlight functional differences between digital and in-person examination settings, providing insights into the evolving landscape of media-didactic scenarios within the domains of institutional and academic language assessment.

**Keywords:** Digital Education, Language of Distance, Language of Immediacy, Media Didactics, Oral Examination

### *Einleitung*

Die Corona-Krise und die damit einhergehende postdigitale Wende gegenwärtiger Bildungssysteme hat die schulische und universitäre Lehre tiefgreifend verändert und zur weltweiten Etablierung neuer Medienkonstellationen und heuristischer mediendidaktischer Ansätze geführt (Handke 2020; Schmidt 2020; Ball und Savin- Baden 2022; Steinhoff 2022; Androutsopoulos und Vogel 2024).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Die im Rahmen dieses Beitrags präsentierte Analyse ist das Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit innerhalb einer Forschungsgruppe des DigiWiss-Projekts, an der neben den drei Autor:innen auch die Kolleginnen Claudia Buffagni (Università per Stranieri di Siena) und Sara Corso (Università degli

Die plötzliche Notwendigkeit, Videokonferenzen für Unterrichtszwecke einzusetzen und den physischen Raum in den digitalen zu verlagern, hat die Bildungspraxis vor bislang nahezu unbekannte Herausforderungen bei der Gestaltung von Alternativen zum Präsenzunterricht gestellt und zugleich neue Perspektiven für die Hervorbringung mediendidaktischer Szenarien in institutionellen und akademischen Kontexten eröffnet (Weich 2020). Von diesen Umwälzungen waren sämtliche Lehr- und Lernkontexte betroffen – auch Prüfungsgespräche (PG), die unter veränderten kommunikativen und organisatorischen Bedingungen stattfinden mussten und neue Anforderungen an die Interaktion zwischen Prüfenden und Prüflingen stellten.

Prüfungsgespräche zählen zu den am häufigsten verwendeten Beurteilungsverfahren im italienischen Bildungssystem. Es handelt sich dabei um eine halbstrukturierte Form institutioneller Hochschulkommunikation zwischen (mindestens) einem Prüfer (P) und einem Kandidaten (K), die in der Regel in einem universitären Raum stattfindet (vgl. Techtmeier 1998). Die Gesprächskonstellation von PG ist asymmetrisch: Die Asymmetrie ergibt sich sowohl aus der institutionellen Rollenverteilung als auch aus dem bestehenden Wissensstand zwischen den Gesprächspartnern (vgl. Techtmeier 1998, 518; Calpestrati 2020, 5). PG folgen einem idealtypischen Ablauf, der sich in drei Phasen gliedern lässt: eine Einleitungsphase, eine Kernphase und eine Abschlussphase. Die Einleitungsphase dient der Schaffung der für das Gespräch notwendigen Voraussetzungen: Begrüßung, Identitätsüberprüfung, Schilderung des Prüfungsablaufs, ggf. technische Absicherung (in digitalen Formaten). Die Kernphase umfasst Frage-Antwort-Sequenzen, typischerweise in Form „unechter Fragen“, d. h. Fragen, die nicht der Wissensgenerierung, sondern der Überprüfung vorhandener Kenntnisse dienen. Die Abschlussphase markiert das Ende der Prüfung und ist in der Regel mit einer je nach Verlauf positiven oder negativen Bewertung bzw. Notenvergabe verbunden (vgl. Techtmeier 1998, 517-18).

Mit der pandemiebedingten Verlagerung von Prüfungen in den digitalen Raum eröffnen sich neue Forschungsfelder, die von linguistischem sowie sprachdidaktischem Interesse sind. So stellt sich z. B. die Frage, inwiefern sich das kommunikative Verhalten der Gesprächspartner in digitalen und Präsenz-Prüfungsgesprächen unterscheidet und welche sprachlich-pragmatischen Merkmale formatabhängig in den Vordergrund treten. Um dieser Frage nachzugehen, wird im Folgenden eine intermediale Analyse herangezogen, wobei funktionale Charakteristika beider Kommunikationsformate erfasst, die Auswirkungen des jeweiligen Prüfungssettings auf den Gesprächsverlauf beleuchtet und hinsichtlich der neu entstehenden Nähe- und Distanzverhältnisse im Sinne von Koch und Oesterreicher (1985, 2007) diskutiert werden. Ausgehend von der Annahme, dass sich kommunikatives Handeln stets in Wechselwirkung mit dem situativen und medialen Kontext vollzieht (Brown und Levinson 1987; Androutsopoulos 2007, 80; Lanwer 2019, 6-7; Lepschy 2020), verfolgt der Beitrag das Ziel, auf explorative Weise zu untersuchen, wie mediale Rahmenbedingungen auf die dialogische Organisation, die thematische Struktur sowie die sprachlich-pragmatische Ausgestaltung von Prüfungsinteraktionen einwirken, und inwieweit gattungstypische – nahe- sowie distanzsprachlich geprägte – Gesprächsstile und sprachliche Praktiken im Zuge medialer Übergänge verändert, angepasst oder neu ausgehandelt werden. Wie sich zeigen wird, bringen Präsenz- und Online-Prüfungsgespräche unterschiedliche Nähe- und Distanzkonstellationen hervor, deren spezifische Ausprägungen erst durch den intermedialen Vergleich sichtbar und erfassbar werden.

Studi di Milano) beteiligt waren. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre Mitwirkung herzlich gedankt. Im vorliegenden Beitrag trägt Nicolò Calpestrati die Hauptverantwortung für Kap.2, Gianluca Cosentino für die Einleitung und die Kap. 1 und 4, Martina Lemmetti für das Kap. 3. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Beitrag das generische Maskulinum verwendet; sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

Datengrundlage für die Untersuchung ist ein Korpus von zehn fremdsprachigen Prüfungsgesprächen, die als Abschlussprüfung der im zweiten Studienjahr des Bachelorstudiengangs *Lingue moderne/Mediazione linguistica e culturale* vorgesehenen Lehrveranstaltung *Lingua Tedesca 2* an zwei italienischen Universitäten durchgeführt und aufgezeichnet wurden: sechs Online-Prüfungen (Università degli Studi di Trento, 2021-22) und vier Präsenzprüfungen (Università per Stranieri di Siena, 2022-23). Inhaltlich behandelten die Gespräche in beiden Formaten Themen der germanistischen Linguistik, insbesondere der Textlinguistik und Pragmatik. Obwohl sie im italienischen DaF-Kontext stattfanden, wurden sie überwiegend auf Deutsch geführt, da die Prüfungen sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen (tendenziell auf dem Niveau B2) in der Zielsprache abprüfen sollten; das Italienische fungierte dabei als institutionelle Rahmen- und Erstsprache der Beteiligten. Das Videomaterial umfasst insgesamt ca. 174 Minuten. Das Korpus wurde nicht vollständig annotiert; transkribiert wurden ausschließlich Sequenzen mit relevanten kommunikativen Phänomenen.

Im Fokus der Analyse stehen gesprächssteuernde und -konstituierende Merkmale wie Sprecherwechsel und Rederechtübergabe (Kap. 1), gattungstypische Sprechhandlungen (Kap. 2) sowie das in fremdsprachigen Prüfungsgesprächen häufig vorkommende Phänomen des Code-Switching (Kap. 3). Berücksichtigt werden darüber hinaus Elemente nonverbalen Verhaltens in der Partnerkonstellation (Körperhaltung, Gestik und Blickkontakt), die je nach Prüfungsformat unterschiedliche Nähe- bzw. distanzsprachliche Ausprägungen zeigen können. Auch die emotionale Beteiligung – d. h. der Grad affektiver Nähe bzw. Distanz zwischen den Gesprächspartnern – wird in ihrer jeweiligen Erscheinungsform in die Analyse miteinbezogen und im Hinblick auf das interpersonelle Prüfungsklima bewertet. Die zentralen Ergebnisse werden abschließend in Kap. 4 diskutiert.

### 1. Allgemeines Gesprächsverhalten

Zu den distinktiven Merkmalen von Prüfungsgesprächen zählt vor allem die Art und Weise, wie Turnübergaben und Sprecherwechsel gestaltet werden. Im Vergleich zu nicht-institutionellen Gesprächen, in denen alle Beteiligten gleichen Anspruch auf das Rederecht haben und die Rolle von Sprechern und Hörern nach jedem Turn mehrmals neu verhandelt wird, beeinflusst die asymmetrische Beteiligungskonstellation institutioneller Interaktion auch die Rederechtsverteilung. Dabei werden die grundlegenden Prinzipien des Sprecherwechsels (Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) zwar eingehalten, jedoch durch die spezifische Interaktionsasymmetrie weitgehend modifiziert.

Neben relevantem Fachwissen verfügen die Prüfenden auch über Wissen um den gesprächsorganisatorischen Ablauf des Prüfungsgesprächs und sind mit dem Sonderrecht ausgestattet, das Gespräch zu initiieren und zu beenden, das Rederecht zu vergeben und den thematischen Ablauf zu bestimmen. Sie haben also einen bevorrechtigten Zugang zum Rederecht. Demgegenüber übernehmen Prüflinge eine eher reaktive Rolle. Die asymmetrische Konstellation führt dazu, dass Sprecherwechsel und Rederechtübergabe in beiden medialen Formaten hauptsächlich vom Prüfenden bestimmt werden und überwiegend in eine Richtung ( $P > K$ ) verlaufen: So erfolgt der Rederechtswechsel aus der Perspektive des Prüfers stets durch Selbstwahl (er erlangt das Rederecht, wann immer er möchte), aus der Perspektive des Prüflings hingegen immer durch Fremdwahl (er wartet ab, bis er von P explizit aufgefordert wird, das Rederecht zu übernehmen).

Aus der intermedialen Analyse geht hervor, dass im digitalen PG im Gegensatz zum Präsenz-PG insgesamt weniger Sprecherwechsel stattfinden, sodass sich dadurch automatisch weniger Möglichkeiten der interaktiven Diskursgestaltung ergeben. Außerdem ist der On-

line-Sprecherwechsel allgemein durch einen glatten, reibungslosen Übergang zwischen den Gesprächsteilnehmern charakterisiert: Der Prüfer greift auf das Rederecht fast immer an klassischen übergaberelevanten TRP-Punkten zurück (*transition relevance place*, vgl. Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) und im Anschluss an typische Turnübergabesignale im Gesprächsbeitrag des Prüflings (wie z. B. fallende Tonhöhenverläufe, längere Pausen oder syntaktische Grenzen; Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 1250). So wird die Turnübergabestelle in (1) sowohl syntaktisch durch die Vervollständigung der Verbalklammer mit dem rechten Klammerteil (*korrigieren*) als auch prosodisch durch den tiefen Grenzton im Beitrag der Kandidatin signalisiert, der ihrer Äußerung einen insgesamt fallenden, d. h. turnabschließenden Tonhöhenverlauf verleiht – im Transkript durch das Symbol (.) markiert:<sup>2</sup>

(1) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (02:52-03:24)

- 001 K: ((...)) und mit diese äh einheiten kann er äh äh vielleicht etwas verdeutlichen oder äh ja ko sich korri korrigieren. (1.0)
- 002 P: **hm hm genau** hm hm genau ja sich korrigieren und ähm genauso wichtig wie die bearbeitungsverfahren sind diese verf verfahren die der mmh verständnissicherung dienen also beim reden will ich gleichzeitig aber auch sicher gehen mich versichern dass der gesprächspartner auch verstanden hat oder oder also mich verfolgt was kann ich machen.

In (2) endet der Beitrag der Kandidatin mit einem hohen finalen Grenzton (im Transkript durch das Symbol ? gekennzeichnet). Dieser signalisiert, dass sie ihren Turn zwar noch nicht als abgeschlossen betrachtet (Wöllstein und Dudenredaktion 2022, 323), durch die unmittelbar darauffolgende längere Pause (1.0) aber zum Ausdruck bringen möchte, dass sie eine bestätigende Reaktion des Prüfenden erwartet, bevor sie ihren Gesprächsbeitrag wie geplant fortsetzen kann. Die Turnübergabe wird also sowohl durch die Tonhöhenbewegung als auch durch die abschließende Pause bestimmt:

(2) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (03:22-03:35)

- 001 P: ((...))und was sind die grundlegenden einheiten
- 002 K: (2.0) dass sie(.) einheiten die (.) kleinste (.) teile sind? (1.0)
- 003 K: **also** (.) einheiten sind eigentlich die beschreibungsebenen ((...))

Auffällig ist zudem, dass die Rederechtübergabe durch den Prüfer stets durch lexikalische Startsignale wie Diskursmarker und Gesprächspartikeln (*hm hm genau, also*) oder sogenannte diskursprozessierende Imperative (*sagen Sie mal, hören Sie mal*) und sonstige ritualisierte Formulierungen (*ich möchte Sie jetzt fragen, ich habe noch eine Frage an Sie*) begleitet wird (s.

<sup>2</sup> Die verwendeten Transkriptionskonventionen basieren auf dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (Minimalskript; Selting *et al.* 2009, 353-402).

auch Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 1225). Obwohl dies eindeutig mit der Rolle des Prüfers als Gesprächsmoderator in Verbindung gebracht werden kann, zeigt der intermediale Vergleich, dass lexikalische Startsignale als Begleitung einer „disziplinierteren“ selbstbestimmten Rederechtsübernahme durch den Prüfer in ähnlichen Präsenzsituationen nicht so häufig vorkommen wie im digitalen Übertragungskanal. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die für die Face-to-face-Interaktion üblichen Signale des Sprecherwechsels (Blickkontakt, körperliche Zuwendung, symbolische und deiktische Gesten, prosodische Merkmale) und weitere auf körperlicher Kopräsenz basierende Phänomene der Gemeinschaftlichkeit in der Face-to-screen-Interaktion aufgrund von technischen Verzögerungen, Verbindungsproblemen und der häufig fehlenden Synchronität zwischen Audio- und Videokanal nur eingeschränkt verfügbar sind, weshalb Online-Teilnehmende die kommunikative Leistung dieser Wahrnehmungselemente durch andere kommunikative Prozeduren und Zeichensysteme kompensieren müssen.

Demgegenüber scheinen Präsenzprüfungen durch einen dialogischeren, teilweise überlappenden Sprecherwechsel (Kotthoff 1993) gekennzeichnet zu sein, wobei das Rederecht häufig durch Ps Unterbrechungen mit oder ohne Simultansequenz erlangt wird (Henne und Rehbock 2001, 185). Das bedeutet, dass der Prüfer dem Kandidaten häufig ins Wort fällt, um das Rederecht an sich zu reißen – und zwar unabhängig davon, ob er mit seinem Gesprächsbeitrag fertig ist oder nicht. Daher wirken Unterbrechungen expansionsverhindernd und in einer normalen Alltagskommunikation meist latent aggressiv, da sie als forcierte und unkooperative Abweichung von der Norm des abwechselnden Sprechens („one party talks at time“, Sacks, Schegloff und Jefferson 1974, 706) wahrgenommen werden (dazu auch: Linke *et al.* 2004, 303; Brinker *et al.* 2020, 190). In der besonderen Situation des Prüfungsgesprächs erfüllen Unterbrechungen durch den Prüfer jedoch völlig unterschiedliche Funktionen und können sich unter bestimmten Bedingungen sogar förderlich auf den Gesprächsverlauf auswirken, da sie als kollaborative Strategien des Prüfers vollkommen legitimiert erscheinen. So können sie beispielsweise zur Ko-Konstruktion kooperativer Gemeinschaftshandlungen dienen (vgl. Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015; Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 1236), um vorausgehende nicht zu Ende geführte Beiträge aufzunehmen und aus dem aktuellen Kontext bereits bekannte Informationen zu vervollständigen, oder um unklare Antworten des Kandidaten mit weiteren relevanten Informationen zu expandieren:

(3) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (04:28-04:41)

- 001 K: ((...))und das ist eine synonymie (.) die aus weltwissen begründet ist (.) weil ich [das hm (.) ]
- 002 P: [weil du das weißt]
- 003 K: ja ich weiß es weil ich mich interessiere ehm über japan

(4) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (06:20-06:35)

- 001 K: ((...))zum beispiel hyperonymie ist ein mann (.) schinzo abe (ähm) umgekehrt ist es hyponymie also achinzo abe (.) ein [mann]
- 002 P: [also] ein mann ist hyperonym. das heißt, das ist so etwas allgemeines, ein ober[begriff] sozusagen ((...)).
- 003 K: [ja ]

In (3) dient die Unterbrechung dazu, Ks Gesprächsbeitrag zu vervollständigen: Da das Gespräch auf einer Hausarbeit der Kandidatin über Japan basiert – ein Thema, mit dem sie sich sehr gut auskennt –, kann der Prüfer den Inhalt des *weil*-Satzes vorhersehen und durch die Unterbrechung ihr Zögern (*weil ich das hm* (.)) sowohl syntaktisch als auch semantisch auffangen. In (4) greift P in die Antwort der Kandidatin ein, um eine Präzisierung vorzunehmen, da ihre Erklärung zur Hyperonymie und Hyponymie in einigen Aspekten ungenau ist; er unterbricht sie mitten im Beitrag und reformuliert ihre Aussage, indem er sie klarer und präziser fasst.

Darüber hinaus können Unterbrechungen im Präsenz-PG auch als Steuerungsmechanismus fungieren, um z. B. eine Rückfrage bei einer weniger eindeutigen Antwort anzuschließen wie in (5) oder eine fehlerhafte Stelle im Gespräch der Kandidatin wie in (6) zu korrigieren:<sup>3</sup>

(5) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (02:12-02:23)

- 001 K: ((...))und sie zitieren auch das quelle nhk das ist  
eine öffentliche sendung äh sender in japan [die]  
002 P: [und] die quelle entschuldigung die quelle steht  
jetzt im text [direkt]?  
003 K: [ja ]

(6) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (01:27-01:36)

- 001 K: dieser text ist ein text der eine informativfunk-  
tion und eine [informative textentfaltung hat weil]  
002 P: [informationsfunktion ]  
003 K: hm informationsfunktion hat

In digitalen Prüfungsgesprächen spielen Unterbrechungen eine eher marginale Rolle. Dies liegt wiederum darin begründet, dass die Software es aufgrund technischer Faktoren wie Verzögerungen in der Übertragung oder Problemen mit der Audioqualität nicht immer erlaubt, Simultansequenzen in vollem Umfang zu übermitteln, weshalb sie vom Gesprächspartner mitunter entweder falsch interpretiert oder gar nicht wahrgenommen werden (hierzu auch Lepschy 2020, 33). Im folgenden Ausschnitt z. B. versucht P die Kandidatin zu unterbrechen, der verbale Inhalt seines überlappenden Gesprächsschritts wird jedoch nicht simultan wiedergegeben, sodass K den Unterbrechungsversuch nicht bemerkt und ihren Beitrag – bis zur Wiederherstellung der Tonwiedergabe einige Sekunden später – fortsetzt:

<sup>3</sup> Fehlerkorrekturen kommen in Präsenzprüfungen deutlich häufiger vor als in digitalen Prüfungsgesprächen, wobei in Präsenzsituationen nicht nur prüfungsrelevante inhaltliche Fehler wie in (6), sondern auch allgemeine Sprach- und Aussprachefehler korrigiert werden (vgl. auch Cosentino 2021). Die seltenere Korrektur solcher Fehler in digitalen Prüfungen könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie im digitalen Medium möglicherweise auch durch akustische Probleme verursacht werden könnten, weswegen der Prüfer sie eher toleriert als in vergleichbaren Präsenzsituationen.

(7) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_2 (14:50-14:56)

001 K: ((...))und der gespräch ist den text [obwohl das ist ]  
 002 P: [((unverständlich ))] ja also eigentlich mhm (.) wa-  
 rum verzichtet man in der ((...))

Wie die Belege verdeutlichen, wird das in der Alltagskommunikation generell „aggressiv“ wirkende Merkmal von Unterbrechungen in Prüfungsgesprächen überhaupt nicht so wahrgenommen. Ganz im Gegenteil. Obwohl in digitalen Prüfungsgesprächen sowie generell in Videokonferenzen der Sprecherwechsel einer eigenartigen, zum Teil gattungsuntypischen „Gesprächsdisziplin“ (Lepschy 2020, 35) unterliegt, erfüllen Unterbrechungen im allgemeinen Gesprächsverlauf von Präsenzprüfungen unterschiedliche gesprächssteuernde Funktionen und werden daher vom Kandidaten weitgehend positiv akzeptiert. Dies liegt auch daran, dass der Prüfling das Rederecht in aller Regel direkt nach der Unterbrechung zurückerhält, was den Gesprächsfluss erheblich unterstützt und eine kollaborative Atmosphäre schafft. Diese Funktion der Unterbrechung trägt nicht nur zur Klarstellung, Präzisierung und Ko-Konstruktion von Informations- und Äußerungsteilen bei, sondern stärkt auch die positive Interaktion zwischen Prüfer und Kandidat.

## 2. Fragen in Prüfungsgesprächen

Ein wesentlicher Aspekt von Prüfungsgesprächen, der auch unter den durch die Corona-Pandemie eingeführten Prüfungsmodalitäten konstant bleibt, sind Frage-Antwort-Sequenzen. Die unterschiedliche Medialität, in der das Prüfungsgespräch stattfindet (face-to-face vs. online), beeinflusst nicht nur die Möglichkeiten der Bezugnahme auf gemeinsam Wahrgenommenes und den Gesprächsverlauf, sondern auch die Sprachproduktion selbst, d. h. die Art und Weise, wie die Fragen vom Prüfer gestellt werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale von Prüferfragen aus syntaktischer und pragmatischer Sicht skizziert (Kap. 2.1), indem ein exemplarischer Vergleich zwischen Präsenz- und Online-PG vorgenommen wird (Kap. 2.2).

### 2.1 Prüferfragen: syntaktische und pragmatische Eigenschaften

Frage-Antwort-Sequenzen sind ein charakteristisches Merkmal der Kernphase (vgl. Einleitung), also der zentralen Phase des Prüfungsgesprächs. In dieser Phase entscheidet die Abfolge von Fragen durch P und Antworten durch K über den Erfolg oder Misserfolg der erbrachten Leistung. Im Gesprächsmanagement spielen Ps Fragen eine wichtige Rolle, da sie das Gespräch thematisch steuern. Sie gelten daher als kennzeichnendes Merkmal der Prüfungsgespräche, da sie sich von den in anderen kommunikativen Gattungen gestellten Fragen unterscheiden lassen. Während in anderen institutionalisierten Kontexten (Ehlich 1980, 15; Meer 2011, 35) – wie etwa dem Beratungs- oder dem Arzt-Patienten-Gespräch – Fragen zur Gewinnung neuer Informationen gestellt werden, dienen die Fragen von P als Leistungsprovokation zur Kontrolle des Wissensstands von K (Heinemann und Viehweger 1991, 151).

Pragmatisch betrachtet handelt es sich bei den Fragen in Beratungsgesprächen oder Arzt-Patienten-Interaktionen um *Informationsfragen* (Techtmeier 1998, 519), da sie einen Wahrheitsanspruch seitens Sprecher 1 (S1) erheben, der von Sprecher 2 (S2) erfüllt werden soll:

(8) S1 weiß  $p$  nicht > S2 weiß  $p$  > S2 soll S1  $p$  sagen

Patient: Was soll ich gegen starke Kopfschmerzen tun?

Arzt: Sie sollen diese Tabletten nehmen.

Im Gegensatz zu Informationsfragen wird bei *Prüferfragen* ein Wissensanspruch von Sprecher 1, d. h. dem Prüfer, verlangt. Der Informationsgehalt steht nicht im Mittelpunkt, sondern die Frage zielt darauf ab, den Wissenstand von Sprecher 2, dem Kandidaten, zu überprüfen:

(9) S1 weiß  $p$  > S2 soll auch  $p$  wissen > S2 soll S1 zeigen, dass er auch  $p$  weiß

Prüfer: Welche sind die sieben Kriterien der Textualität?

Kandidat: Die Textualitätskriterien sind ...

Syntaktisch gesehen weisen Prüferfragen die grammatische Form einer Frage auf, meist sind es Verberstsätze und  $w$ -Verbzweitsätze, aber sie können auch durch andere Satzarten gebildet werden (Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 889). Zur Veranschaulichung lassen sich folgende Beispielsätze beobachten:

- a) Besteht ein Zusammenhang zwischen Textkohärenz und Leseverständnis?
- b) Was sind die sieben Kriterien der Textualität?
- c) Sagen Sie mir den Unterschied zwischen Kohärenz und Kohäsion.
- d) Kohärenz und Kohäsion.

Bei (a), einem Entscheidungsfragesatz, steht das Verb an erster Stelle (V1) und das Vorfeld bleibt unbesetzt. Bei (b), einem Ergänzungsfragesatz, steht das Verb an zweiter Stelle (V2) und das Vorfeld wird von einem  $W$ -Wort besetzt. Die pragmatische Funktion von Prüferfragen, d. h. eine Leistungsprovokation, bleibt erhalten, auch wenn die syntaktische Form von Ps Fragen anders ist: Sie können nämlich auch durch Aufforderungssätze mit V1-Stellung gebildet werden (c). Typische Verben für diese Art von Fragen sind u. a. *sagen*, *nennen*, *erzählen* usw., die in diesem Kontext zur Konstruktion von direktiven Sprechakten gebraucht werden und die darauf abzielen, jemanden zu einer Handlung zu bewegen (Ehrhardt und Heringer 2011, 64). Weitere Beispiele sind Fragen, die keine vollständige prototypische Fragesatzstruktur im Sinne von (a) und (b) aufweisen, sondern aus einer Nominalphrase (d) bestehen und elliptisch verwendet werden ([*Nennen Sie mir den Unterschied zwischen*] *Kohärenz und Kohäsion*; [*Sind*] *Kohärenz und Kohäsion* [*unterschiedliche Begriffe?*]). Obwohl (c) und (d) keine prototypische (Frage-) Satzstruktur aufweisen, ergibt sich aus dem pragmatischen Kontext, dass K die illokutionäre Kraft von Ps Äußerungen wahrnimmt und sie als Aufforderung versteht, eine Antwort zu geben.

## 2.2 Prüferfragen im intermedialen Vergleich

Einige Eigenschaften spontan gesprochener Sprache, z. B. die zeitlich-räumliche Ko-Präsenz oder der gemeinsame Wahrnehmungshorizont, müssen an die Eigenschaften des verwendeten medialen Kanals angepasst werden. Dies ist auch im Kontext von digitalen Prüfungsgesprächen der Fall. Im Folgenden werden anhand eines exemplarischen Vergleichs erste Beobachtungen zur Formulierung von Prüferfragen in Präsenz- bzw. Online-Formaten skizziert. Dieser Vergleich soll mögliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im Hinblick auf den Elaboriertheitsgrad der

Fragen untersuchen. Unter Elaboriertheit der Prüferfragen wird hier die sprachliche Komplexität und syntaktische Ausdifferenzierung (vgl. a-d) verstanden, die im Hinblick auf Planung und Performanz im Gesprächsverlauf variieren kann.

Ausschnitt (10) stammt aus einem Präsenzprüfungsgespräch im Bereich der Textlinguistik, und die von P gestellte Frage bezieht sich auf das Modell von Koch und Oesterreicher. P und K betrachten gemeinsam eine schematische Darstellung des Modells auf einem Blatt Papier.

(10) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1\_LTT2 (02:41-03:03)

- 001 P: [P zeigt ein Beispiel auf einem Blatt Papier]  
in diesem modell wo würdest du hier das Beispiel  
stellen ja (.) auf diesem kontinuum wo würdest du  
das beispiel hier stellen
- 002 K: [e:hm]
- 003 P: [also eher] in die richtung mündlichkeit konzeptio-  
nelle mündlichkeit oder schriftlichkeit (.) oder in  
der mitte keine ahnung und warum

In (10) stellt P drei Fragen. Der Turn von P beginnt mit einer Linksversetzung (Schwitalla 2014, 111), in der das Thema der Frage situiert wird (d. h. das Modell von Koch und Oesterreicher 1985), gefolgt von einem Ergänzungsfragesatz mit *w*-Wort und V2-Stellung. Durch eine gefüllte Pause (*ja*) erhält P das Rederecht und, bevor er den Ergänzungsfragesatz wiederholt, fügt er durch eine weitere Linksversetzung zusätzliche Informationen hinzu (*auf diesem Kontinuum wo würdest du das Beispiel hier stellen*). Das lokal-deiktische Adverb *hier* (Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 577) spielt bei der Konstruktion von Prüferfragen in Präsenz eine wichtige Rolle, da es von einer Zeigegeste von P begleitet wird, um den gemeinsamen Wahrnehmungshorizont spezifischer und expliziter zu gestalten, d. h. die Frage bezieht sich direkt auf das, was auf dem Blatt Papier dargestellt ist. K versucht mit einem Verzögerungssignal (*ehm*) seinen Redebeitrag zu beginnen, aber P überlappt das und setzt seinen Redebeitrag fort, indem er seine Frage paraphrasiert (Schwitalla 2014, 185). Am Ende der Paraphrase wird ein neuer letzter Ergänzungsfragesatz in elliptischer Form angefügt, der nur durch das *w*-Wort *warum* eingeleitet wird (*warum [würdest du das Beispiel in die Richtung Mündlichkeit oder Schriftlichkeit stellen]?*).

In (11) wird K im Themenbereich Textsorten geprüft:

(11) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1\_LTT2 (11:06-11:31)

- 001 P: kannst du mir bitte erzählen (.) also reden wir jetzt  
von einer bestimmten textsorte und zwar der witz  
(.) kannst du mir bitte die textstruktur des witzes  
ein bisschen erklären ehm die bestimmten passagen  
die in dieser textsorten vorhanden sind (.) ja und  
vielleicht auch die textfunktion dieser textsorte

P beginnt seinen Gesprächsbeitrag mit einem Fragesatz in V1-Stellung, unterbricht sich jedoch nach einer kurzen Pause und beginnt mit einem neuen Satz, indem er das Thema einleitet. Anschließend folgt ein weiterer Fragesatz in V1-Stellung, und nach einem Verzögerungssignal (*ehm*) (Schwitalla 2014, 88) fährt P fort, wobei er auf die vorherige syntaktische Struktur (*Kannst*

*du mir bitte erklären*) verzichtet, um nach weiteren Details zu dieser Textsorte zu fragen, insbesondere nach bestimmten Textpassagen der Textsorte Witz. Nach einer kurzen Pause behält P das Rederecht (*ja*) und vervollständigt seine Frage durch eine Ausklammerung, indem er zusätzlich nach der Textfunktion der behandelten Textsorte fragt. Die folgenden drei Ausschnitte beziehen sich auf drei Online-Prüfungsgespräche über das Thema „gesprochenes Deutsch“.

(12) PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.2021\_GC\_2 (02:15-02:32)

001 P: warum ehm hat man dann ehm in den siebzigen jahren  
oder so eigentlich das bedürfnis gespürt ehm nach neu-  
en grammatischen kategorien für die untersuchung der  
gesprochenen sprache zu suchen

(13) PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.2021\_GC\_6 (15:59-16:06)

001 P: sie haben gesagt dass der interne konnekt faktisch  
ist. was bedeutet das

(14) PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.2021\_GC\_2 (03:44-03:47)

001 P: was sind diese einheiten (.) erinnern sie sich

Aus den Ausschnitten (12)-(14) lässt sich nicht nur eine ähnliche syntaktische Struktur der Prüferfragen erkennen – meist gekennzeichnet durch die Verwendung von *w*-Worten in Verbzweitsätzen (12)-(13) und Fragesätzen mit V1-Stellung (14) –, sondern auch eine ähnliche sprachliche Komplexität, die auf einen vergleichbaren Elaboriertheitsgrad hinweist. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass sowohl die Thematisierung des Fragegegenstands durch einen einleitenden Satz vor der eigentlichen Frage (13) als auch die Formulierung mehrerer Fragen innerhalb desselben Turns (14) in beiden Modalitäten vorkommen. Im Gegensatz dazu weisen die online gestellten Prüferfragen einen geringeren Grad an Spontaneität auf. Der Einfluss von Planungsaspekten tritt deutlicher hervor, wodurch die sprachliche Gestaltung strukturiert wird. Verfahren der gesprochenen Sprache, die in Präsenzprüfungen häufig zur syntaktischen Diskontinuität beitragen, wie Wiederholungen, Ausklammerungen oder Paraphrasen (Schwitalla 2014, 110), treten in Online-Prüfungen seltener auf. Verzögerungssignale (z. B. *ehm*) bilden hier eine Ausnahme. Die online formulierten Fragen erscheinen dadurch weniger fragmentiert und werden meist in einem einzigen, durchstrukturierten Turn realisiert.

Die oben analysierten Ausschnitte verdeutlichen, wie stark die in Präsenz gestellten Prüferfragen vom situativen Kontext und von nonverbaler Kommunikation geprägt sind. Sowohl die sprachliche Gestaltung der Fragen selbst als auch die Interaktionsentwicklung zwischen P und K in Präsenz werden durch verbale (z. B. die Verfahren gesprochener Sprache) und nonverbale Strategien (z. B. Zeigegesten) unterstützt, die für die physische Ko-Präsenz typisch sind und der Kommunikation insgesamt einen höheren Grad an Spontaneität verleihen. Dieser hohe Grad an Spontaneität trägt dazu bei, den von P gestellten Fragen eine „scheinbare Komplexität“ zuzuschreiben. Sprachliche Verfahren wie Paraphrasen, Reformulierungen oder Linkversetzungen erweisen sich hingegen als Vereinfachungsstrategien, um Fragen bei PG in Präsenz deutlicher zu machen. Im Gegensatz dazu sind Online-Prüferfragen weniger stark an den nonverbalen Kontext

gebunden, da die Ko-Konstruktion von Bedeutung durch das Medium eingeschränkt wird (vgl. auch Kap. 4). Dies kann in der Regel zu einer funktionaleren und effizienteren Gestaltung der Fragen führen, mit dem Ziel, mögliche Missverständnisse zu vermeiden und die Interaktion klarer zu steuern. Der geringere gemeinsame Situationsbezug in Online-Prüfungen könnte sich somit auf die sprachliche Planung der Prüferfragen auswirken: Der improvisierte, interaktiv-kooperative Charakter spontan gesprochener Sprache tritt zugunsten klar strukturierter und expliziter Formulierungen, die sich dem schriftsprachlichen Stil annähern, in den Hintergrund. Darüber hinaus deutet die Analyse darauf hin, dass der Elaboriertheitsgrad der Prüferfragen im Hinblick auf die Informationsdichte vom verwendeten Kommunikationskanal nicht wesentlich beeinflusst wird.

### 3. Code-Switching in Prüfungsgesprächen

Wie bereits erwähnt, finden die untersuchten Prüfungsgespräche in einem zweisprachigen Kontext statt, in dem das Italienische die erste Sprache von Prüfer und Kandidaten darstellt, während das Deutsche ihre zweite Sprache ist. Der Kontakt zwischen diesen Sprachen führt oft zum Phänomen des *Code-Switching* (CS).<sup>4</sup> Darunter versteht man in der Regel die Fähigkeit von Sprechern, die mehr als eine Sprache beherrschen, innerhalb einer Äußerung oder eines Gesprächs mühelos zwischen ihren Sprachen zu wechseln (Bullock und Toribio 2009, 1-2). Das CS kann sich durch die Verwendung einzelner Lexeme oder kürzere Ausdrücke der zweiten Sprache (L2) in Äußerungen der ersten Sprache (L1) realisieren (*insertional Code-Switching*) oder es kann durch den Einsatz längerer Turns in der L2 gekennzeichnet werden (*alternational Code-Switching*) (Muysken 2000, 95-97; Reershemius und Lange 2014, 62-63).<sup>5</sup> CS ist typisch sowohl für die Alltagskommunikation bilingualer Individuen, als auch für Kontexte des sogenannten *Elite Bilingualism*, das für Sprecher charakteristisch ist, die ihre zweite Sprache durch Bildung erworben haben (Edwards 2009, zitiert in Reershemius und Lange 2014, 61). In dieser Analyse soll ein Beispiel für diese Form der Zweisprachigkeit im akademischen Bereich der internationalen Germanistik untersucht werden. In diesem Kontext setzen sich italoophone Sprecher mit dem Deutschen auseinander und verwenden es sowohl als Untersuchungsgegenstand als auch als Medium für Forschung und Lehre.<sup>6</sup> Das CS erfolgt in einem solchen Zusammenhang von der Fremdsprache (Deutsch) in die Erstsprache (Italienisch).

Wie oben bereits gesagt, besteht in Prüfungsgesprächen eine gewisse Asymmetrie zwischen Prüfer (P) und Kandidat (K), die sich sowohl aus der institutionellen Rollenverteilung als auch aus der unterschiedlichen Sprachkompetenz ergibt (Techtmeier 1998, 518). Diese Faktoren beeinflussen auch die Art und Weise, wie Prüfer und Kandidat auf das Phänomen des CS zugreifen. In der vorliegenden Analyse soll untersucht werden, wie sich der Gebrauch des CS vom Deutschen ins Italienische in Prüfungsgesprächen je nach medialem Kontext

<sup>4</sup> Neben dem Begriff *Code-Switching* werden in der Literatur zum Thema auch alternative Bezeichnungen wie *Language-* oder *Code-Mixing* vorgeschlagen, die zwischen verschiedenen Verwendungen innerhalb und außerhalb des Satzes unterscheiden (Muysken 2000, 1). In Anlehnung an andere Untersuchungen zum Phänomen (vgl. Muysken 2007) wird der Begriff *Code-Switching* hier jedoch als Oberbegriff verstanden.

<sup>5</sup> Eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Literatur zum Thema *Code-Switching* ist in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht möglich. Für einen Überblick zum Thema vgl. die Arbeiten von Auer (1998), Muysken (2000), Bullock, Toribio (2009) und Müller *et al.* (2015).

<sup>6</sup> In der Literatur zum CS finden sich bereits einige Analysen des Phänomens im akademischen Bereich. Besonders zu erwähnen sind die Arbeiten von Reershemius und Lange (2014), die CS-Phänomene zwischen Deutsch, Englisch und Polnisch in der wissenschaftlichen Kommunikation (z. B. Vorträge und Prüfungsgespräche) analysieren, sowie die Studie von Havermeier (2020), die CS in der universitären Kommunikation von Germanisten in Schweden untersucht.

unterscheidet. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den unterschiedlichen Funktionen, die CS in Online- und Präsenzprüfungen erfüllt. Darüber hinaus soll analysiert werden, wann und unter welchen kommunikativen Bedingungen die beteiligten Sprecher – Prüfer und Kandidat – auf CS zurückgreifen.

### 3.1 CS in Online-Prüfungsgesprächen

In Online-Prüfungsgesprächen wird *alternational* CS von P mit einer metakommentierenden Funktion eingesetzt. Metakommentierungen werden nach Fandrych und Graefen (2002) sowie Fandrych (2014) als sprachliche Handlungen verstanden, die dem Rezipienten Orientierung über die Struktur des Textes geben sollen (Fandrych 2014, 96). Dabei lassen sich zwei unterschiedliche metakommentierende Funktionen unterscheiden, nämlich die Situationskommentierung und die Kommentierung der Makrostruktur (107). Die Belege (15) bis (17) zeigen Beispiele für den Einsatz von CS in der Funktion der Situationskommentierung:

(15) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (00:34-00:50)

- 001 P: ((...)) ich kann sie leider sehr schlecht hören (.)  
können sie vielleicht ein bisschen lauter(.)  
può parlare un pochino (.) o alzare l'audio
- 002 K: mi sente
- 003 P: sì ora sì (.)ok (.) deve parlare un pochino più forte ((...))

(16) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_2 (00:06-00:38)

- 001 P: mi sente buongiorno
- 002 K: sì buongiorno la sento
- 003 P: ((...))also(.)fangen wir bei ihnen an (.) mit einer (.)  
einer frage zu den e:hm unterschiede (.) ja (.) ganz im  
allgemeinen (.) welche unterschiede bestehen zwischen  
schriftlichkeit und mündlichkeit ((...))

(17) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (00:09-00:38)

- 001 K: mi vede così
- 002 P: sì sì perfetto perfetto((...))wollen wir anfangen(.) mit  
den expansionen ((...))

In allen drei Belegen dient CS dazu, auf technische Probleme hinzuweisen. Diese treten in der Einleitungsphase der Prüfung auf und bilden einen dialogischen Austausch zur Überwindung von Problemen mit der Akustik wie in (15) und (16) oder der Videoqualität (17).

Das Phänomen kann außerdem dazu eingesetzt werden, um eine Aktivität zu signalisieren, die für K nicht sichtbar ist. Ein Beispiel hierfür findet sich in (18), wo das Öffnen einer Datei angekündigt wird:

(18) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_5 (00:40-01:10)

001 P: buongiorno ((...)) un attimo solo che apriamo tutto ((...))  
ok also(.) hallo sharon ((...))

Darüber hinaus greift P auf die italienische Sprache zurück, um die Phasen und den Verlauf der Prüfung zu strukturieren. Auch in diesem Fall lassen sich verschiedene Funktionen erkennen. So werden beispielsweise bewertende Ausdrücke wie *ok*, *va bene* oder *basta* verwendet, die einerseits Ks Zufriedenheit mit der gegebenen Antwort signalisieren und andererseits – explizit (19) oder implizit wie in (20) und (21) eine neue Frage einleiten:

(19) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (15:21-15:35)

001 P: ok andiamo avanti (-- ) schauen wir uns (.) ehm (-- )  
wie würden sie ein gespräch definieren((...))

(20) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (08:36-08:48)

001 P: va bene (.) also (.) gehen wir zu der (.) zu der mor-  
phologie ((...))

(21) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (15:58-16:03)

001 K: ((...)) in \*der beispiele wir sehen das in c (.) gibt es  
002 P: basta ((...))

Auch die Abschlussphase der Prüfung sowie die damit verbundene Bewertung sind durch einen Sprachwechsel ins Italienische gekennzeichnet:

(22) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (21:16-21:51)

001 K: ((...)) \*die kleinste teil eines gesprächs (---)  
P: ja(.) und ((...)) ci vogliamo fermare qua fazio(.) perché  
non andiamo molto avanti ((...))

(23) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (16:05-16:21)

001 K: ((...)) in \*der beispiele wir sehen das in c (.) gibt es  
002 P: basta (.) trenta e lode ((...)) brava complimenti (.)  
ha studiato bene con tanta motivazione

*Insertional* CS wird im Gegensatz dazu von P eingesetzt, um die Verständlichkeit zu sichern. In (24) findet sich ein Beispiel, in dem das Verb zunächst auf Deutsch und anschließend auf Italienisch wiederholt wird:

(24) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (4:19-4:22)

001 K: der sprecher kann das verständnis steuern ja (.) **guidare**

Einzelne Wörter werden zudem verwendet, um Aspekte des Nähekontextes zu beschreiben, die für K (26) nicht unmittelbar ersichtlich sind. Auch Diskursmarker werden in der Regel auf Italienisch realisiert, wie *allora* in (25):

(25) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_6 (1:20-1:38)

001 P: also beatrice (.) **soltanto un attimo** (.) nur einen moment ich soll(.) ich muss jetzt dieses fenster öffnen (.) **allora** (.) also

(26) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_6 (08:10-08:17)

001 P: entschuldigung **una mosca**

Im Gegensatz dazu neigen die Kandidaten dazu, auf das Italienische zurückzugreifen, wenn es im Verlauf der Interaktion zu Verständnisproblemen kommt (Reershemius und Lange 2014, 70) – wie in (27) ersichtlich, wo K eine Frage nicht versteht:

(27) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (00:07-00:08)

001 P: wie geht es ihnen

002 K: eh (.) **scusi**

Eine weitere Verwendung lässt sich im Zusammenhang mit Selbstkorrekturen bzw. der Wortsuche beobachten:

(28) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (1:02-1:04)

001 K: wenn sie regressive **a: no progressive** expansionen \*sein

### 3.2 CS in Präsenz-Prüfungsgesprächen

In Präsenz-Prüfungsgesprächen können längere Turns auf Italienisch von P eingeführt werden, um Kommunikationsprobleme oder Schwierigkeiten bei der Antwortfindung zu überwinden. In (29) wird der Sprachwechsel sogar explizit markiert (*in italiano*) und leitet einen längeren Austausch im Italienischen ein:

(29) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_3 (7:40-8:21)

- 001 P: ist es ein kochbuch (.) ist es eine kinderbuch (-) **in italiano** (.) cos'è (.) un libro di ricette
- 002 K: no
- 003 P: no sicuramente no
- 004 K: tipo manifesto
- 005 P: può essere un plakat (...) appunto può essere un manifesto che presenta lufthansa (.) i manifesti che presentano dei prodotti o (.) cosa sono (--) [una pubblicità]
- 006 K: [un tipo di pubblicità] a: ok
- 007 P: werbung (.)werbung (.) werbeanzeige

*Insertional CS* wird hingegen eingesetzt, um prüfungsrelevante Fragen zu klären, wie zum Beispiel die Bestätigung des Prüfungsprogramms:

(30) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (11:31-11:42)

- 001 P: machen wir weiter (.) noch eine weitere frage (.) **programma dello scorso anno scorso**
- 002 K: 2021 2022 (auf Italienisch) sì sì
- 003 P: okay

Weitere Verwendungen von CS dienen der Unterstützung von K bei der Antwortfindung (31) sowie der Ankündigung der Abschlussphase. In (32) erfolgt dies durch die scherzhafte Form *bast*, die phonetisch die deutsche Aussprache imitiert, was u. a. auch dafür sorgt, eine angenehme Prüfungsatmosphäre zu schaffen:

(31) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1 (09:25-10:27)

- 001 P: genau was für ein werk ist das
- 002 K: (15.0) e:hm
- 003 P: (...) das ist das verb sehen (...) das bezieht sich auf das buch von kunder die unerträgliche leichtigkeit des SEIns nicht des SEHens (...) **l'insostenibile leggerezza dell'essere titolo del libro (.) l'insostenibile leggerezza del vedere**

(32) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (16:30-16:41)

- 001 P: ja **bast** (.) gut vielen dank

Im Gegensatz dazu neigen die Kandidaten in Präsenz-Prüfungsgesprächen dazu, sowohl *alternational* als auch *insertional* CS zu verwenden – und dies vor allem aus zwei Hauptgründen, nämlich zur Wortsuche (33) und zur Metakomentierung (34):

(33) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_3 (10:45- 10:59)

001 K: die wichtige element sind prosodieelement vielleicht  
gespräch (.) \* bereich \* gesprächbetrag (.) **cambio di  
parola**

(34) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1 (5:35-5:42)

001 K: und (.) e:hm (.) situationalität (-) eh (.) **l'ho già  
detto?**

Die Analyse hat einige Unterschiede in der Verwendung des CS aufgezeigt. Diese lassen sich sowohl kanal- als auch sprecherbedingt interpretieren. In Bezug auf das Medium konnte festgestellt werden, dass CS-Phänomene in Online-Prüfungsgesprächen vor allem seitens des Prüfers zur Signalisierung technischer Probleme sowie zur Markierung von Prüfungsphasen eingesetzt werden. Demgegenüber findet das Phänomen bei Präsenzprüfungen vornehmlich Anwendung durch den Prüfer zur Erledigung prüfungsinterner oder -externer Belange, beispielsweise zur Bestätigung des Prüfungsprogramms oder zur Unterstützung bei der Antwortfindung. Diese Unterschiede lassen sich auf die für Online-Prüfungsgespräche charakteristische kommunikative Distanz zurückführen, die es notwendig macht, bestimmte Phasen der Prüfung explizit zu kennzeichnen.

Längere Turns, die eine fast dialogische Form annehmen, treten in Präsenzprüfungen insbesondere dann auf, wenn Kommunikationsprobleme oder Schwierigkeiten bei der Antwortfindung entstehen. Solche Passagen werden vom Prüfer eingeleitet und können als Versuch gewertet werden, die hohe Formalität oder Komplexität der Prüfungssituation zu entschärfen. Eine vergleichbare Funktion wurde bei den Online-Prüfungen nicht beobachtet, was die These stützt, dass dort eine weniger formelle Atmosphäre herrscht. Einerseits befinden sich die Prüflinge in einem vertrauten Umfeld, andererseits trägt das Bildschirmmedium dazu bei, dass kein direkter Kontakt zwischen Prüfer und Prüfling entsteht. Es ist jedoch ebenso plausibel, dass Unterschiede im CS-Gebrauch auch sprecherbedingt sind und mit individuellen Kommunikationsstilen zusammenhängen, was die Verwendung längerer Turns auf Italienisch erklären könnte.

Der Zugriff auf CS seitens der Kandidaten zeigt Ähnlichkeiten in beiden Prüfungsszenarien und dient vorrangig der Wortsuche. Diese Unterschiede in der Verwendung zwischen Prüfer und Kandidaten bestätigen die asymmetrische Rollenverteilung im kommunikativen Kontext des Prüfungsgesprächs. Der Prüfer steuert das Gespräch und übernimmt somit auch die initierende Rolle beim Einsatz von CS. Kandidaten greifen auf das Phänomen in der Regel nur dann zurück, wenn der Kommunikationsfluss gefährdet ist. Dass *Code-Switching* auch vom Expertensprecher initiiert wird, unterstreicht zudem die pragmatische Dominanz des Italienischen (Reershemius und Lange 2014, 70-71).

#### 4. Diskussion und Ausblick

Die vergleichende Analyse zeigt, dass Prüfungsgespräche sich im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz dynamisch verorten und je nach medialem Format variabel ausgestaltet

werden können. Diese Dynamik wird insbesondere in zwei zentralen Aspekten deutlich: (i) Sie sind in beiden kanalgebundenen Varianten weder eindeutig dem Pol der Sprache der Nähe noch dem Pol der Sprache der Distanz zuzuordnen, sondern sie vereinen Merkmale beider konzeptueller Ausprägungen und nehmen daher eine eher mittlere Position ein; (ii) sie verhalten sich hinsichtlich ihrer Positionierung im Nähe-Distanz-Kontinuum spiegelbildlich, d. h. sie stehen in einem ungleichen, jedoch komplementären Verhältnis zueinander.

Wendet man die zehn von Koch und Oesterreicher (2007, 351) aufgeführten Parameterwerte auf die beiden Prüfungsgesprächsformate (mit Fokus auf die oben dargestellten Merkmale) an, so ergibt sich folgendes konzeptuelles Relief, wobei Präsenz-PG eher zur Sprache der Nähe (N, links), Online-PG zur Sprache der Distanz (D, rechts) tendieren:

	PRÄSENZ-PG		ONLINE-PG	
	N	D	N	D
a) Privatheit vs. Öffentlichkeit		X		X
b) Vertrautheit vs. Fremdheit der Partner		X		X
c) starke vs. geringe emotionale Beteiligung	X			X
d) Grad der Situationseinbindung		X		X
e) referenzielle Nähe vs. Distanz (Origobezug)	X			X
f) raum-zeitliche Nähe vs. Distanz	X			X
g) kommunikative Kooperation	X			X
h) Dialogizität	X		X	
i) Spontaneität	X		X	
j) Grad der Themenfixierung	X		X	

Tab. 1 – Prüfungsgespräche zwischen Nähe und Distanz

Beide PG-Formate weisen hinsichtlich des Öffentlichkeitsgrades (a) und der situativen Einbettung (d) eine deutlich distanzsprachliche Prägung auf. Eine gewisse Konvergenz zeigt sich auch im Vertrautheitsgrad der Gesprächspartner (b), der im mittleren Bereich des Kontinuums liegt: Zwar besteht institutionelle Bekanntheit, doch fehlt es an der für alltägliche Dialoge typischen informellen Nähe. In den übrigen Parametern treten signifikante Unterschiede auf. Präsenzprüfungen zeichnen sich durch eine höhere Dialogizität und Spontaneität (g, h, i) aus, was sich u. a. in häufigen Unterbrechungen, Reformulierungen und einer „scheinbar“ komplexeren sprachlichen Gestaltung der Prüferfragen zeigt. Diese strukturelle Komplexität geht jedoch mit dem – pragmatisch bedingten – Vereinfachungsversuch des Prüfers einher, durch Wiederholungen oder längere Paraphrasen den Frageinhalt so zu vermitteln, dass er für den Prüfling möglichst verständlich bleibt. Umgekehrt wirken Online-PG aufgrund ihrer geringeren Dialogizität und Spontaneität formeller und insgesamt „distanzierter“, wobei die wahrgenommene Distanz offensichtlich auch mit dem (situations- und technikbedingten) Bemühen der Beteiligten (vor allem des Prüfers) zusammenhängt, die strukturelle Komplexität des Gesprächs zugunsten einer reibungslosen Übermittlung der Nachricht möglichst gering zu halten.

Ein weiterer Unterschied liegt im Grad der Themenfixierung (j): Im Vergleich zu Online-PG erlauben Präsenz-PG häufiger den Wechsel zwischen prüfungsbezogenen und -externen Inhalten, wodurch ein gewisser informeller Raum entsteht. Diese Tendenz

bestätigt weitgehend Lepschys (2020, 35) Beobachtung, dass Videokonferenzen sowohl hinsichtlich des thematischen Gegenstandsbezugs als auch der kommunikativen Zielbezogenheit „stringenter“ strukturiert sind als klassische Konferenzen, als würde unter den Gesprächsteilnehmenden ein höheres Maß an Disziplin herrschen. Zudem wird der Wechsel zu prüfungsexternen Themen nicht selten durch gezieltes Code-Switching zwischen der Fremdsprache (Deutsch) und der Erstsprache (Italienisch) vollzogen – ein Phänomen, das zwar auch in digitalen PG auftritt, in Präsenzsituationen aber eine zusätzliche „themenbindende“ Funktion erfüllt, die in digitalen Gesprächen in dieser Form nicht vorkommt. So wird das Code-Switching in Präsenzgesprächen vor allem als empathische Strategie genutzt, um dem Kandidaten entgegenzukommen und die generell formelle und angespannte Situation des Prüfungsgesprächs aufzulockern. In digitalen Formaten tritt dieser Effekt seltener und weniger deutlich zutage, was möglicherweise auf die formalisierende Wirkung des Bildschirmmediums zurückzuführen ist.

Darüber hinaus weisen Präsenz-PG, vor allem im nonverbalen Verhalten, etwa in der Partnerkonstellation (f), zahlreiche distanzsprachliche Merkmale auf. Die analysierten Videoausschnitte zeigen beispielsweise, dass alle Prüflinge zu einer eher eingeschüchterten, fast verkrampften Sitzhaltung neigen. Dies lässt sich vermutlich auf den formelleren Charakter der Präsenzsituation bzw. auf die physische Nähe zum Prüfer zurückführen. Dieser Anspannung steht eine gewisse Gelassenheit im nonverbalen Verhalten der Online-PG-Kandidaten gegenüber, die für die Prüfungsdurchführung ihre eigene Komfortzone nicht verlassen müssen. Ihre Lockerheit äußert sich u. a. in teilweise gattungsuntypischen Merkmalen – etwa in lockeren Schaukelbewegungen während des Gesprächs sowie in einem häufigen, bei einigen Kandidaten fast übertrieben wirkenden Zurechtrücken der Haare beim Anblick des eigenen Spiegelbilds auf dem Bildschirm. Daraus resultiert eine gewisse – in vergleichbaren Präsenz-Kontexten wohl kaum denkbare – „Informalisierung“ der nonverbalen Prüfungssituation, obwohl das verbale Gesprächsverhalten, wie oben angedeutet, in Online-PG sogar formeller erscheint als in Präsenz-PG.

Außerdem scheint es, dass Präsenz-PG trotz einer gewissen nonverbalen Anspannung durch einen höheren Grad an emotionaler Beteiligung (c) gekennzeichnet sind, als dies im Rahmen der Face-to-screen-Interaktion aufgrund der fehlenden räumlichen Kopräsenz der Teilnehmenden der Fall ist. So wird in Präsenz-PG häufig gelächelt, und es kommt immer wieder zum bewussten Einsatz humorvoller Sprachfetzen, darunter umgangssprachliche Wendungen und dialektale Einfärbungen, die zum Lachen anregen – diese sind in digitalen PG vollkommen fremd.

Diese Beobachtungen machen deutlich, dass Präsenz- und Online-PG unterschiedliche Nähe- und Distanzkonstellationen hervorbringen, deren feine Abstufungen nur im intermediären Vergleich explizit erfassbar werden können. Dabei zeigt sich, dass die gattungstypischen kommunikativen Muster von Prüfungsgesprächen im Zuge des medialen Wandels zwar erhalten bleiben, jedoch in Abhängigkeit von Format, Kontext und Interaktionsrahmen neu konfiguriert und ausgehandelt werden. In diesem Zusammenhang erweisen sich Nähe und Distanz nicht als statische Eigenschaften einzelner Kommunikationsformen, sondern als dynamische Dimensionen, die durch situative, mediale und soziale Faktoren geprägt sind. Ihre Operationalisierung in digitalen Räumen stellt somit eine methodische Herausforderung dar, die nicht nur die begrenzte Übertragbarkeit etablierter Kategorien offenlegt, sondern auch die Notwendigkeit ihrer Neubewertung im Hinblick auf die Spezifik medienvermittelter Kommunikationsformen unterstreicht.

## Literatur

- Androutsopoulos, Jannis. 2007. „Neue Medien – neue Schriftlichkeit?“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 1, Nr. 7: 72-97.
- Androutsopoulos, Jannis, und Friedemann Vogel (Hrsgg.). 2024. *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Auer, Peter (ed.). 1998. *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Ball, Joan, and Maggi Savin-Baden. 2022. „Postdigital Learning for a Changing Higher Education“. *Postdigital Science and Education* vol. 4: 753-771.
- Bullock, Barbara E., and Almeida J. Toribio (eds). 2009. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Penelope, and Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calpestrati, Nicolò. 2020. „La risata nella conversazione asimmetrica tedesca. Analisi di alcune funzioni socio-pragmatiche nell'interazione studente-docente“. *Rivista Italiana di Studi sull'Umorismo* vol. 3, no. 1: 3-15.
- Cosentino, Gianluca. 2021. „,thema meines BEltra\* (.) ach quatsch (.) meines VORtrags ist': Zur Funktion und Klassifikation von selbstinitiierten Selbstreparaturen im Deutschen. Eine Analyse am Beispiel von Prüfungsgesprächen“. *Studi Germanici – I quaderni dell'AIG* Bd. 4: 255-74.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich, und Ulrich Krafft (Hrsgg.). 2015. *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ehlich, Konrad, und Jochen Rehbein. 1980. „Sprache in Institutionen“. In *Lexikon der germanistischen Linguistik*, herausgegeben von Hans Peter Henne, Helmut Wiegand, und Herbert Erns, 338-46. Berlin-New York: Max Niemeyer Verlag.
- Ehrhardt, Claus, und Hans Jürgen Heringer. 2011. *Pragmatik*. Stuttgart: UTB.
- Fandrych, Christian, and Gabriele Graefen. 2002. „Text Commenting Devices in German and English Academic Articles“. *Multilingua* vol. 21, no. 1: 17-43.
- Fandrych, Christian. 2014. „Metakomentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen“. In *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, herausgegeben von Christian Fandrych, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva, 95-111. Heidelberg: Synchron-Verlag.
- Handke, Jürgen. 2023. *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum.
- Havermeier, Heike. 2020. *Codeswitching als Mehrsprachigkeitspraxis in der universitären Kommunikation: eine Untersuchung am Beispiel von Germanisten in Schweden*. Berlin: Peter Lang.
- Heinemann, Wolfgang, und Dieter Viehweger. 1991. *Textlinguistik. Eine Einführung*. 115: Kollegbuch. Tübingen: De Gruyter.
- Henne, Helmut, und Helmut Rehbock. 2001. *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Koch, Peter, und Wulf Oesterreicher. 1985. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. *Romanistisches Jahrbuch* Bd. 36: 15-43.
- . 2007. „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* Bd. 35, Nr. 3: 346-75.
- Kotthoff, Helga. 1993. „Unterbrechungen, Überlappungen und andere Interventionen. Vorschläge zur Kategorienunterscheidung und kontextorientierter Interpretation“. *Deutsche Sprache* Bd. 21, Nr. 2: 79-95.
- Lanwer, Jens P. 2019. „Erzählen im virtuellen Interaktionsraum“. *Networx* Bd. 84: 4-44.
- Lepschy, Wolfgang. 2020. „Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst* Bd. 70: 28-36.

- Meer, Dorothee. 2011. „Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen. Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition“. In *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*, herausgegeben von Karin Birkner und Dorothee Meer, 28-50. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Müller, Natascha, Laia Arnaus Gil, Nadine Eichler, et al. (eds). 2015. *Code-switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deuchar, Margaret, Pieter Muysken, and Sung-Lan Wang. 2008. “Structured Variation in Codeswitching: Towards an Empirically Based Typology of Bilingual Speech Patterns”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* vol. 10, no. 3: 298-340.
- Reershemius, Gertrud, und Daisy Lange. 2014. „Sprachkontakt in der mündlichen Wissenschaftskommunikation“. In *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, herausgegeben von Christian Fandrych, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva, 57-74. Heidelberg: Synchron-Verlag.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff, and Gail Jefferson. 1974. “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”. *Language* vol. 50, no. 4: 696-735.
- Schmidt, Robin. 2020. „Post-digitale Bildung“. In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, herausgegeben von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt, et al., 57-68. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110673265-005.
- Schwitalla, Johannes. 2014. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, et al. 2009. „Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung* Bd. 10: 353-402.
- Steinhoff, Torsten. 2022. „Die digitale Transformation des Schreibens“. In *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*, herausgegeben von Matthias Knopp, Sabine Stephany, Neclé Bulut, et al. 143-159. Münster-New York: Waxmann.
- Techtmeier, Bärbel. 1998. „Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen VII: das Prüfungsgespräch“. In *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 2. Halbband, herausgegeben von Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, Herbert Ernst Wiegand, et al., 517-21. New York: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110158847.2.toc.
- Weich, Andreas. 2020. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“. *Medienimpulse* Bd. 58, Nr. 2: 1-32. doi: 10.21243/mi-02-20-20.
- Wöllstein, Angelika, und Dudenredaktion (Hrsgg.). 2016. *Die Grammatik*. 9. Auflage. Berlin: Duden.
- . 2022. *Die Grammatik*. 10. Auflage. Berlin: Duden.